SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: Contribuciones empíricas para el debate

Benavides, Martín

Postprint / Postprint
Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Benavides, M. (Ed.). (2008). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51506-9

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

ANÁLISIS DE PROGRAMAS, PROCESOS Y RESULTADOS EDUCATIVOS EN EL PERÚ. CONTRIBUCIONES EMPÍRICAS PARA EL DEBATE

ANÁLISIS DE PROGRAMAS, PROCESOS Y RESULTADOS EDUCATIVOS EN EL PERÚ.
CONTRIBUCIONES EMPÍRICAS PARA EL DEBATE

Martín Benavides, ed.

Liliana Miranda
Lorena Alcázar
Juan José Díaz
Patricia Ames
Francesca Uccelli
Alizon Rodríguez Navia
Eduardo Ruiz Urpeque
Néstor Valdivia
Hugo Díaz
Gisele Cuglievan
Vanessa Rojas
Jaris Mujica
Patricia Ames

Grupo de Análisis para el Desarrollo
Lima – Perú

Este libro fue realizado con el apoyo financiero de la Fundación Ford, sede subregional Santiago de Chile, a través de la donación 1040-0787-1.

© GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo
Av. del Ejército 1870, Lima 27, Perú
Teléfono: 264 1780
Fax: 264 1882
postmaster@grade.org.pe
www.grade.org.pe

Editor: Martín Benavides

Autores según orden de aparición: Liliana Miranda; Lorena Alcázar; Juan José Díaz; Patricia Ames y Francesca Uccelli; Alizon Rodríguez Navia; Eduardo Ruiz Urpeque; Néstor Valdivia y Hugo Díaz; Gisele Cuglievan y Vanessa Rojas; Jaris Mujica; Patricia Ames.

CENDOC/GRADE

BENAVIDES, Martín, ed.
Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate.
Lima: GRADE, 2008. – 408 pp.

<EDUCACIÓN PRIMARIA><RENDIMIENTO ESCOLAR><ASISTENCIA ESCOLAR><DESERCIÓN ESCOLAR><EDUCACIÓN SECUNDARIA><EDUCACIÓN RURAL><ESCUELA><RELACIONES ENTRE LOS GRUPOS><CONFLICTOS SOCIALES><EDUCACIÓN SUPERIOR><GÉNERO><POBLACIÓN INDÍGENA><EQUIDAD SOCIAL><FORMACIÓN DE DOCENTES><SISTEMA EDUCATIVO><GESTIÓN EDUCACIONAL><EVALUACIÓN DE PROGRAMAS><PERÚ>

Los artículos de este libro pueden ser reproducidos para uso educativo o investigación, siempre que se indique la fuente.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2008-08498

ISBN: 978-9972-615-46-7

Cuidado de edición: Alejandra Ñúñez
Diseño de carátula: Elena González
Diagramación e Impresión: Remanso Ediciones EIRL
Bernardo Alcedo 548, Lince

Impreso en el Perú
Julio de 2008
500 ejemplares

Índice

Presentación

Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú
Liliana Miranda 11

Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú
Lorena Alcázar 41

Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta
Juan José Díaz 83

Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos
Patricia Ames y Francesca Uccelli 131

"Aquí hay que hacerse respetar" Mujeres, entre tuercas y metales. Una mirada desde las estudiantes de las facultades de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
Alizon Rodríguez Navia 177

En su nombre hemos estudiado. El proceso de estudios universitarios de los jóvenes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2006
Eduardo Ruiz Urpeque 209

Diagnóstico de los organismos intermedios del sistema educativo peruano: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL
Néstor Valdivia y Hugo Díaz 275

La gestión escolar en el marco de la autonomía: una mirada desde el cotidiano a cinco instituciones educativas estatales de Lima
Gisele Cuglievan y Vanessa Rojas 297

Jugar en serio. Transgresión, humillación y violencia en la escuela primaria
Jaris Mujica 343

Construyendo equidad y democracia en la escuela: evaluación de dos modelos de intervención educativa en Lima y Cusco
Patricia Ames 365

Sobre los autores 403

Presentación

La educación pública es una institución de naturaleza particular. Sus arreglos organizacionales y las relaciones que se dan a su interior difieren de los que se dan en otras instituciones públicas y privadas. Esto se nota, por ejemplo, en la adaptación más frecuente y en cierto sentido desorganizada de políticas y programas similares a los que se plantean para otros países, en la más fuerte institucionalización de una separación entre política y práctica —que tiene como resultado la existencia de una mayor burocratización de las diversas iniciativas—, y en la mayor debilidad de las políticas y programas para modificar en el sentido esperado las prácticas cotidianas de las escuelas, o lo que la literatura denomina la "gramática" de la escuela.

Para entender mejor la naturaleza institucionalmente diferente de la educación y por lo tanto no asumir —como se suele hacer— que su comportamiento es similar al de otras instituciones, es importante estudiar más y de mejor manera las diversas políticas, procesos y resultados educativos. Por ejemplo, ¿qué resultados educativos han podido ser modificados desde las políticas o programas, y cómo interactúan estos últimos con otros actores de la vida escolar, tales como las familias, los propios estudiantes, las comunidades y los propios centros educativos? ¿Qué elementos pueden empezar a delinearse de lo que se podría llamar una cultura a nivel de la escuela pero también de otras instituciones educativas (como las llamadas UGEL) y cómo ésta se expresaría en las relaciones entre los estudiantes y en la propia gestión escolar? ¿Qué importancia tiene la educación superior, cómo ha cambiado la valoración de la misma, y qué relaciones de equidad se expresan y llegan o no a transformarse desde ella?

Estas preguntas son las que pueden empezar a ser contestadas por los estudios que contiene este libro. Dichos textos son versiones mejoradas de aquellos que se presentaron en el seminario "Analizando programas, procesos y resultados educativos", el cual se realizó en junio del 2007 y que fue auspiciado por GRADE, el Instituto de Estudios Peruanos, la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Maestría en Políticas Educativas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Finalmente, es importante señalar que todos los artículos pasaron por un proceso de revisión de pares que fue coordinado en conjunto con el director de Investigación de GRADE, Martín Valdivia y contó con la asistencia de Heidi Rodrich.

Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú

Liliana Miranda[1]

Introducción

Si bien en las últimas décadas la educación se ha ido posicionando como un tema prioritario en la agenda pública[2], también se ha ido desarrollando un sentimiento creciente de insatisfacción respecto del grado de éxito que han logrado las reformas educativas impulsadas a partir de la década de los noventa. Este sentimiento de insatisfacción tiene orígenes diversos; sin embargo, se ve reforzado por una evidencia creciente y sistemática: los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales muestran que el grueso de la población escolar de nuestro país, y de sus similares de la región latinoamericana, no alcanza los estándares requeridos en competencias básicas de aprendizaje. En efecto, esta evidencia indica que los esfuerzos realizados durante los últimos años o no han ido en la dirección correcta o no han sido suficientes para que el sistema educativo se aproxime al cumplimiento de su objetivo central: asegurar de modo equitativo no solo el acceso al sistema, sino también el logro de aprendizajes que permitan a las personas, como individuos y como colectividades, desarrollar sus capacidades y potencialidades, así como enfrentar los desafíos del mundo actual.

En este sentido, nos encontramos en un momento crucial, en el que aquellos que aún persistimos en una terca apuesta por la educación debemos continuar

[1] La autora agradece los comentarios hechos por José Rodríguez a una presentación resumida del presente documento. Así mismo agradece a Andrés Burga y a Mary Tam por sus sugerencias.

[2] Aun cuando muchas veces esta priorización aparezca más en términos discursivos que efectivos.

buscando rutas interpretativas a la luz del conocimiento acumulado para alimentar una toma de decisiones más pertinente y eficaz en política educativa. Ello con el fin de evitar que el desencanto creciente pueda llevar a una eventual pérdida de interés en el cambio educativo. En este marco, en el presente documento presentaremos los hallazgos de los estudios de factores asociados al rendimiento estudiantil que se han hecho a partir de la información recopilada en las últimas evaluaciones nacionales, y en función de estos, discutiremos algunas posibles pistas por las que debería discurrir la política educativa[3].

El documento está organizado en tres secciones además de esta introducción. En la primera se hace una breve revisión de las características y principales resultados de las evaluaciones nacionales del rendimiento estudiantil llevadas a cabo en nuestro país, y se presenta el modelo de análisis que subyace a los estudios de factores asociados al rendimiento estudiantil. En la segunda sección se presentan los principales resultados del análisis de factores asociados. En la tercera sección se discuten las implicancias de estos resultados para la toma de decisiones de política educativa, poniendo énfasis particular en aquellas que tienen que ver con la política pedagógica.

1. Evaluaciones nacionales y análisis de factores asociados al rendimiento

A la fecha, en nuestro país se han llevado a cabo cuatro evaluaciones nacionales del rendimiento escolar[4]. En todos los casos las evaluaciones han sido muestrales con distintos niveles de representatividad; recién a partir de la evaluación de 2001 se

[3] Como ya lo han señalado diversos autores, entre ellos F. Reimers (1997), la relación entre investigación y toma de decisiones en política pública tiende a ser problemática. Es necesario tener presente que el conocimiento basado en investigación se construye dentro de marcos valorativos específicos, y que las decisiones no se fundamentan solamente en esta evidencia. En este sentido, si bien somos conscientes de que de los estudios de factores asociados no se pueden derivar de manera automática recomendaciones de política educativa, consideramos que estos sí pueden servir para acumular un mayor conocimiento y comprensión de la realidad educativa que ayude a fundamentar ciertas opciones de política durante el proceso de debate y negociación de esta (Ravela, 2006).

[4] Un balance agudo y completo sobre las evaluaciones nacionales e internacionales que se han llevado a cabo en el Perú se puede encontrar en Cueto, 2007.

contó con representatividad nacional. En el Cuadro 1 se presentan las principales características de las evaluaciones realizadas.

Cuadro 1. Evaluaciones nacionales del rendimiento escolar en el Perú*

Año	*Modelo de evaluación 1/*	*Grados evaluados*	*Áreas evaluadas*	*Representatividad de la muestra*
1996	Normas	4º de Primaria	Lenguaje Matemática	Instituciones Educativas (IE) polidocentes completas para departamentos de costa, sierra y selva , área geográfica (urbano y rural) y por tipo de gestión (estatal y no estatal)
1998	Normas	4º de Primaria 6º de Primaria 4º de Secundaria 5º de Secundaria	Lenguaje Matemática Ciencia Sociales2/ Ciencia Naturales2/	IE urbanas y para departamentos de costa, sierra y selva, por tipo de gestión (estatal y no estatal), y Lima Metropolitana
2001	Criterios	4º de Primaria 6º de Primaria 4º de Secundaria	Comunicación3/ Matemática Escalas de actitudes4/	Nivel nacional IE gestión estatal y no estatal IE polidocentes y multigrado Nivel departamental (solo Secundaria)
2004	Criterios	2º de Primaria 6º de Primaria 3º de Secundaria 5º de Secundaria	Comunicación3/ Matemática Formación Ciudadana5/	Nivel nacional IE gestión estatal y no estatal IE estatales urbano y rural IE estatales polidocente y multigrado (solo Primaria)

1/ La evaluación normativa pone la atención en ordenar a los individuos, IE, regiones, etcétera, con el fin de compararlos entre sí. El enfoque criterial consiste en privilegiar la comparación del desempeño de un individuo con una definición clara y precisa de lo que se espera que conozca y sea capaz de hacer en un determinado dominio del conocimiento (Ravela, 2006).

2/ Solo en Primaria.

3/ Incluye prueba para estudiantes de IE de Educación Bilingue Intercultutal en quechua cusco, collao y aimara.

4/ Incluye escala de actitudes hacia la matemática, lectura, escritura y respeto por las lenguas nativas.

5/ Solo en 6º de Primaria y 5º de Secundaria.

* Extraído con algunas modificaciones de Cueto (2007).

En términos generales se puede señalar que las distintas evaluaciones realizadas en el país muestran de manera consistente problemas importantes de calidad y de equidad en los logros de los estudiantes en comprensión de textos y matemática en todos los grados evaluados. La mayoría de estudiantes del país no alcanza los niveles de desempeño esperados para el grado. Este problema afecta a estudiantes de todos los estratos estudiados: instituciones urbanas y rurales, estatales y no estatales, varones y mujeres. En términos de equidad, los estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos más desfavorables también muestran resultados más bajos en los aprendizajes evaluados (UMC, 2005). La información presentada en el Cuadro 2 muestra la situación descrita en la cuarta evaluación realizada el 2004.

Cuadro 2. Evaluación Nacional 2004: Porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel suficiente*

Grado y áreas evaluadas	*Nacional*	*Nacional*		*Nacional*		*IE Estatales*	
		Hombre	*Mujer*	*Estatal*	*No Estatal*	*Urbano*	*Rural*
2º de Primaria							
Comprensión de textos	15.1%	15.1%	15.2%	9.5%	48.5%	14.5%	2.5%
Matemática	9.6%	10.9%	8.3%	6.1%	30.4%	8.8%	2.4%
6º de Primaria							
Comprensión de textos	12.1%	11.0%	13.3%	8.2%	36.1%	11.0%	2.3%
Matemática	7.9%	9.0%	6.8%	4.4%	29.7%	5.8%	1.3%
3º de Secundaria							
Comprensión de textos	15.1%	13.4%	16.7%	10.1%	34.1%	11.1%	3.3%
Matemática	6.0%	6.7%	5.2%	2.2%	20.7%	2.4%	0.2%
5º de Secundaria							
Comprensión de textos	9.8%	8.5%	11.0%	7.0%	20.0%	7.6%	2.1%
Matemática	2.9%	3.5%	2.4%	0.8%	10.5%	0.9%	0.0%

* Los estudiantes de este nivel demuestran un dominio suficiente y necesario de las capacidades evaluadas en el grado.
Fuente: UMC, 2005

Si bien la información mostrada resulta preocupante, lo es aun más la constatación de que, en casi todos los grados y áreas, la mayor parte de los estudiantes del país se encuentra bastante lejos de lograr un nivel adecuado de dominio de las capacidades evaluadas. Es decir, si la Evaluación Nacional 2004 consideró tres niveles de desempeño, más del 50% de los estudiantes se ubica entre el último nivel considerado y el grupo que se forma por defecto, con aquellos estudiantes que no alcanzaron el puntaje requerido para estar ubicados al menos en el último nivel de desempeño. Esto implica que la política educativa tiene ante sí un enorme desafío en los próximos años, probablemente mucho mayor que si la mayoría de los estudiantes se encontrara próximo a alcanzar el estándar considerado (UMC, 2005).

Aun cuando conocer los niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes en el país es importante por sí mismo, en tanto esta información nos da una primera idea de las inequidades del sistema educativo, el panorama que describe esta información no resulta completa para evaluar la calidad de este si no se estima o descuenta, por decirlo de alguna manera, el impacto que tiene el nivel socioeconómico en el aprendizaje, especialmente en un país como el nuestro, con grandes desigualdades sociales. Para responder a esta preocupación sirven los llamados estudios de factores asociados que buscan ponderar el peso que tienen los factores escolares y los extraescolares, así como identificar qué factores

inciden en los resultados escolares, en especial, aquellos que puedan ser objeto de intervención por parte de los diversos actores del sector educativo[5].

En efecto, los estudios de factores asociados buscan indagar por aquellos aspectos que se asocian a los resultados escolares, medidos por los logros de aprendizaje que obtienen los estudiantes en las evaluaciones del rendimiento. Para estudiar los factores asociados al rendimiento tradicionalmente se usaba modelos de regresión lineal, lo que implicaba incurrir en algunos errores metodológicos y estadísticos[6]. Sin embargo, actualmente se usan los *modelos jerárquicos lineales*[7] que proponen una estructura de análisis que toma en cuenta la estructura jerárquica y anidada del funcionamiento de los sistemas educativos en los cuales tenemos diferentes niveles de agregación: estudiantes que se encuentran agrupados por aulas, las que a su vez se encuentran agrupadas en un nivel superior constituido por las escuelas[8]. Estos modelos tienen ventajas sobre los modelos de regresión lineal tradicionales en tanto permiten, entre otras cosas, contar con estimadores más precisos al tomar en cuenta la posible correlación entre factores agrupados en el mismo nivel; distinguir cuánta de la variabilidad observada puede atribuirse a los diferentes niveles de agregación (por ejemplo, qué proporción de la variabilidad de los resultados de los estu-

---

5 Si bien los estudios de factores asociados nos proveen de información valiosa, es importante precisar que estos estudios, como cualquier aproximación a la realidad, tienen algunas limitaciones. Una primera está referida a que los estudios de factores asociados solo logran explicar una parte limitada de la varianza de los resultados de los estudiantes, lo cual probablemente está relacionada con el tipo de instrumentos de corte más cuantitativo (cuestionarios) que se tiende a utilizar en este tipo de estudios, dada la dimensión en la que trabajan, y que muchas veces no son los más adecuados para captar dimensiones relevantes como por ejemplo, la práctica pedagógica. De allí que sea importante complementar estos estudios con otros de corte más cualitativo. Una segunda limitación que es importante tener en cuenta es que los análisis usados en estos estudios se basan en la diferencia o variabilidad. Esto debe tenerse claro para evitar conclusiones erróneas al suponer que las variables que no resulten significativas en el análisis sean poco importantes, pues ello lo único que estaría señalando es que los rendimientos diferentes de los estudiantes no se asocian a las diferencias en las características de dicha variable. Finalmente, como señala Ravela (2006, p. 246): "Una debilidad que caracteriza a muchos de los estudios de factores asociados es su pretensión de elaborar un 'modelo' universal que explique los resultados de escuelas de muy diverso tipo, lo cual implica un fuerte grado de sobre-generalización. La realidad educativa, en cambio, es muy diversa y lo que favorece el aprendizaje en ciertos contextos puede no hacerlo en otros".

6 Para una explicación de los mismos se pueden revisar Raudenbush y Bryk (2002), Murillo (1999).

7 HLM (Hierarchical Linear Models), por sus siglas en inglés.

8 Incluso podríamos considerar otros niveles superiores como el correspondiente a los sistemas educativos regionales, nacionales, internacionales, etcétera.

diantes depende de sus características individuales, de variables propias de las aulas a las que pertenecen o de las variables propias de la escuela); y estimar simultáneamente el efecto del factor socioeconómico del individuo y el de escuela, así como sus interacciones.

Luego de estimar el modelo inicial o incondicional, el análisis multinivel especifica nuevos modelos en los que se añaden progresivamente variables de los distintos niveles relacionados con el rendimiento escolar. A medida que se van definiendo modelos que incorporan más variables consideradas en cada nivel de agregación, la varianza explicada tiende a aumentar de manera que cada vez se explica una mayor proporción de las diferencias en el rendimiento de los estudiantes en cada uno de los niveles considerados.

En la siguiente sección se presentarán los resultados del estudio de factores asociados de las dos últimas evaluaciones nacionales[9]. Para ello, solo se mostrarán dos modelos[10]. El primero, llamado *modelo nulo o incondicional*[11], permite calcular el rendimiento promedio nacional incondicional y la descomposición de la varianza total del rendimiento en las fuentes de variación consideradas en el estudio, estimando, en nuestro caso, el porcentaje de la variabilidad del rendimiento atribuida a las diferencias entre escuelas y el porcentaje de la variabilidad del rendimiento atribuida a las diferencias entre estudiantes. El segundo, llamado *modelo condicional final*[12], nos ofrecerá información sobre los coeficientes estimados que son interpretados como el efecto neto (controlado por el efecto del resto de variables incluidas en el modelo) de las variables asociadas al rendimiento, así como el aporte de las diferentes características de los estudiantes y de las escuelas para explicar las diferencias en el rendimiento individual y escolar. Se presentará solo el último modelo, y no los intermedios, en tanto en este permanecen los factores que tienen una asociación más fuerte con el rendimiento.

---

[9] Para efectos de contar con información sobre los distintos grados de la educación básica regular se ha considerado importante incluir también la información del estudio de factores asociados de la Evaluación Nacional 2001.

[10] El lector interesado en conocer todos los modelos puede consultar los documentos: UMC (2007) y UMC (2004).

[11] Llamado así porque no requiere de la inclusión de variables explicativas. Es decir, como su nombre lo indica, el rendimiento y las varianzas no son condicionales a ningún factor explicativo.

[12] Llamado así porque, a diferencia del modelo incondicional, incluye variables explicativas en cualquiera de los niveles especificados.

Debemos precisar que los estudios de factores asociados a los que se hace referencia en el presente documento han sido elaborados a partir de las muestras correspondientes a las dos últimas evaluaciones nacionales, las cuales son representativas del nivel nacional y de algunos estratos relevantes[13], es decir cubren toda la variedad de escuelas existentes en nuestro país. Sin embargo, los modelos de factores asociados han sido estimados solamente para el nivel nacional.

2. ¿Qué factores explican las diferencias en el rendimiento escolar?

El modelo multinivel especificado en los estudios de factores asociados de las evaluaciones nacionales 2001 y 2004 ha considerado solo dos niveles: *i)* nivel estudiante y *ii)* nivel escuela[14]. Este último nivel, el de la escuela, considera tanto las variables de esta como las de la sección a la que pertenecen los estudiantes evaluados.

A continuación presentamos los resultados referidos al modelo nulo[15] para los distintos grados estudiados en las evaluaciones consideradas. Esta información resulta particularmente relevante para la política educativa en tanto permite conocer el alcance y responsabilidad de la escuela para modificar los resultados escolares. Es decir, en qué medida el sistema educativo, desde su ámbito de competencia, puede reducir el impacto de las diferencias en oportunidades sociales que los estudiantes portan a la escuela.

2.1 Resultados del modelo nulo o incondicional

De acuerdo con la información presentada en el Cuadro 3, en cuarto grado de primaria el 58% de las diferencias en el rendimiento correspondiente al área de Comunicación puede ser atribuido a diferencias entre escuelas; es decir, las variaciones en el rendimiento se deben principalmente a aspectos vinculados con las características de las escuelas donde aprenden los estudiantes. Ahora bien, este

---

[13] Véase el Cuadro 1.

[14] La explicación de las consideraciones por las que se optó por un modelo de dos niveles se puede encontrar en los documentos UMC (2007) y UMC (2004).

[15] Para el presente documento solo se considerará la información correspondiente al área de Comunicación. El lector interesado en conocer los resultados del área de Matemática puede revisar los documentos citados en la nota 14.

Cuadro 3. Diferencias en rendimiento atribuibles a factores escolares e individuales según diferentes grados

Evaluación 2001 (4º grado de Primaria)		
Efectos aleatorios	Componentes de la varianza	Diferencias en rendimiento atribuibles a cada nivel (%)
Varianza del rendimiento entre escuelas	2,200.1	58.3 (76)*
Varianza del rendimiento entre estudiantes	1,572.7	41.7 (3.2)*
Evaluación 2004 (6º grado de Primaria)		
Efectos aleatorios	Componentes de la varianza	Diferencias en rendimiento atribuibles a cada nivel (%)
Varianza del rendimiento entre escuelas	2,605.6	46.4 (87)*
Varianza del rendimiento entre estudiantes	2,665.8	53.6 (10)*
Evaluación 2004 (5º grado de Secundaria)		
Efectos aleatorios	Componentes de la varianza	Diferencias en rendimiento atribuibles a cada nivel (%)
Varianza del rendimiento entre escuelas	1,506.9	31.2 (85)*
Varianza del rendimiento entre estudiantes	3,321.5	68.8 (7)*

* Porcentaje explicado del total de la varianza.

Fuente: UMC, Evaluación Nacional 2001; Evaluación Nacional 2004

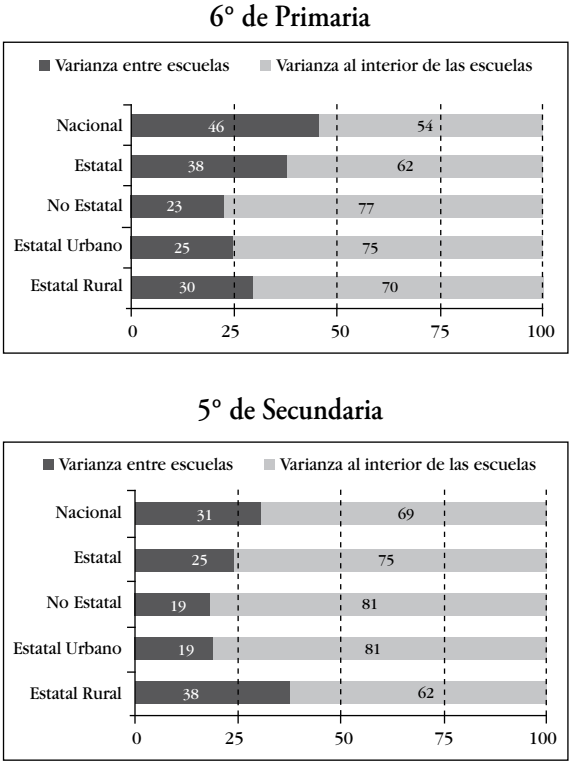
porcentaje atribuible a diferencias entre escuelas disminuye a 46% para el caso de sexto grado del mismo nivel y a 31% para quinto grado de secundaria; por consiguiente, aumentan las diferencias atribuibles a la variabilidad entre estudiantes. Así, al final de la educación básica regular, las mayores diferencias en el rendimiento estarían explicadas por las diferencias entre estudiantes y, en menor proporción, por las escuelas a las que asisten.

En este sentido, la información mostrada pareciera señalar que mientras se avanza en el ciclo escolar las diferencias atribuibles a los factores escolares tienden a disminuir en tanto que las diferencias atribuibles a las características individuales de los estudiantes se vuelven más importantes[16]. En otras palabras, hacia el final de la secundaria las escuelas se volverían más diferentes entre sí. Ahora bien, si se desagrega esta información para los diversos estratos estudiados, se observa que esta tendencia se agudiza.

[16] Es importante acotar que esta tendencia debe ser confirmada con estudios posteriores de factores asociados, más aún si se toma en cuenta que hemos tomado información de dos evaluaciones nacionales que si bien son similares, no son idénticas en sus características.

Un resultado que salta a la vista del Gráfico 1 es que la variabilidad en el rendimiento atribuida a las diferencias entre escuelas es mayor a escala nacional que en los estratos estatal, no estatal, estatal urbano y estatal rural. Estos resultados indican que, al interior de estos estratos, el efecto de la escuela en el rendimiento

Gráfico 1. Diferencias en rendimiento atribuible a factores escolares e individuales según diferentes estratos



es relativamente menos importante y que son las características de los estudiantes las que principalmente determinarían su desempeño. Es decir, incluso en el nivel primario, las diferencias en el rendimiento atribuidas a las características individuales de los estudiantes se incrementan cuando las poblaciones son más homogéneas. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar nuestra sorpresa ante el hecho de que las diferencias entre escuelas en el nivel secundario tengan una

mayor importancia para determinar las diferencias de rendimiento en el estrato estatal rural que a escala nacional y en el resto de los estratos[17].

En efecto, estos hallazgos llaman la atención en tanto los análisis realizados a partir de los indicadores tradicionales de acceso, flujo y conclusión de la educación básica[18] indicarían más bien que en nuestro sistema educativo opera una suerte de mecanismo de selección en el tránsito del ciclo escolar que implica que la población atendida por las escuelas se vuelve cada vez más homogénea hacia el final de la educación básica. En otras palabras, no era de esperar que la variabilidad en el rendimiento atribuida a las diferencias individuales hacia el término del ciclo escolar tuviera un peso tan significativo como el que parece tener de acuerdo con el análisis de factores asociados.

No contamos con suficientes elementos para responder cómo se conjugan estas dos tendencias. Por ahora solo podemos señalar algunas ideas sueltas como una invitación a continuar acumulando evidencias que nos permitan comprender de manera más precisa los mecanismos que operan en el funcionamiento de la escuela en nuestro país. Como bien señala Benavides (2007, p. 464) "No es mucho lo que se sabe sobre los mecanismos que llevan a la persistencia del efecto de las desigualdades socioeconómicas en la educación. El proceso intrafamiliar mediante el cual los antecedentes socioeconómicos de las familias se convierten en beneficios educativos para los estudiantes es aún, por lo tanto objeto de investigación".

Un primer aspecto a considerar, por demás obvio, es que si todos los estudiantes concluyeran la secundaria, es decir, si no desertaran, probablemente las diferencias entre estos serían mayores a las que evidencian los estudios de factores asociados. En segundo lugar, se podría pensar que desde un punto de vista cognitivo, aspecto en el cual se centran las pruebas de rendimiento, la escuela está cumpliendo su rol solamente para desarrollar las capacidades más básicas; de allí

---

[17] Una posible explicación, aunque sujeta a verificación, es que al haber menos escuelas secundarias en el área rural, probablemente exista una mayor dispersión de estas, que implique un diferente grado de ruralidad de las mismas.

[18] De acuerdo con el análisis realizado con un modelo de cohortes ficticias se estimó que de cada mil niños que inician sus estudios primarios solo cerca de la mitad (520) logra culminar la secundaria (Guadalupe, 2002). Así mismo, el 70% de las instituciones educativas primarias son multigrado o unidocentes, y el 89% de las mismas se ubica en el área rural; casi la totalidad de las instituciones educativas secundarias son polidocentes y el 63% de ellas se concentran en zonas urbanas y centros poblados mayores.

que en los primeros grados de primaria las diferencias entre escuelas importen más que las diferencias entre estudiantes. Sin embargo, cuando se empieza a indagar por conocimientos y habilidades más complejas y especializadas, propias del nivel secundario, las diferencias individuales empiezan a cobrar un mayor peso, aun cuando se trate de una población menos heterogénea que en primaria[19].

Un elemento que abona esta ruta interpretativa, se encuentra en el Informe Descriptivo de Resultados de la Evaluación Nacional 2004 (EN, 2004). En este documento se señala que si bien en esta evaluación no se ha aplicado un diseño de equiparación vertical en todos los grados evaluados[20], es evidente una tendencia bastante clara al incremento del porcentaje de estudiantes ubicados en el último nivel de desempeño[21]. Esta evidencia, pareciera indicar, aun cuando se trata solo de una hipótesis, que los años adicionales de escolaridad no están contribuyendo a ampliar, desarrollar y complejizar las habilidades de los estudiantes (UMC, 2005)[22]. Con el fin de validar estas ideas sería deseable que la investigación educativa centre parte de sus esfuerzos en realizar estudios de corte longitudinal, así como que las evaluaciones del rendimiento no solo incorporen diseños verticales de las pruebas, sino también una selección de muestras de varias escuelas pertenecientes a un mismo agregado geográfico (al menos dos secciones del mismo grado y dos grados consecutivos en cada escuela). Este tipo de diseño permitiría, especialmente en las escuelas polidocentes completas, explorar con más detalle la selección de los estudiantes entre escuelas y su relación con el nivel socioeconómico de la familia, así como la asignación de estudiantes al interior de cada escuela[23].

---

19 Estas ideas deben mucho al intercambio realizado con César Guadalupe, a quien agradezco sus sugerencias.

20 Es decir, los resultados de los cuatro grados evaluados no se encuentran en la misma escala.

21 Así, por ejemplo, en el caso del área de Matemática, mientras en segundo grado de primaria el porcentaje de estudiantes que se ubica en el grupo "debajo del previo" es de 44%, en sexto grado de primaria es de 45%, en tercero de secundaria asciende a 55% y en quinto de secundaria llega a 69%.

22 Willms (2006) en su estudio Brechas de Aprendizaje afirma que en los países que no forman parte de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) es probable que los estudiantes de bajo nivel socioeconómico no logren hacer la transición *de aprender a leer a leer para aprender* durante los años de primaria, por lo cual no podrán beneficiarse de su experiencia escolar en los años posteriores. Este hallazgo, señala el autor, requiere de estudios más detallados de las trayectorias de crecimiento de los niños en sus habilidades emergentes de lectura y escritura durante los años de la escuela primaria.

23 Adicionalmente, sería importante también que las siguientes evaluaciones incorporen el diseño de estudios de factores asociados para algunos estratos relevantes como, por ejemplo, escuelas urbanas

Para finalizar este apartado, es importante añadir que el hecho de que la escuela explique un porcentaje significativo de las diferencias del rendimiento no significa que dicho porcentaje sea totalmente atribuible a los procesos pedagógicos que se dan en su interior. Como se verá en las siguientes líneas, parte importante de dicho porcentaje se explica por variables que no conforman el proceso educativo y pueden ser consideradas, más bien, como insumos o características del contexto en el que se ubica la escuela, tales como la composición socioeconómica del alumnado.

2.2. Resultados del modelo condicional final[24]

En el apartado anterior presentamos la estimación del porcentaje de las diferencias totales de rendimiento que se atribuyen al hecho de que las escuelas tengan diferentes características, y aquel que se atribuye a las diferencias entre los estudiantes al interior de las escuelas. Ahora, en el modelo condicional final, al incorporar las variables consideradas en el estudio, se espera explicar parte de esas diferencias, tanto a nivel de estudiante como a nivel de escuela. Con ello se tendrá un panorama más completo sobre las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello tomaremos el caso del modelo de factores asociados que se realizó con los resultados del rendimiento de los estudiantes de sexto grado de primaria en el área de comunicación en el 2004[25].

Así, en las siguientes líneas buscaremos responder a la siguiente interrogante: ¿cuáles son las características de los estudiantes peruanos de sexto grado de primaria y de las escuelas que los atienden que influyen predominantemente en su rendimiento en comunicación?

De acuerdo con lo observado en el Cuadro 4, los resultados del modelo condicional muestran que, después de controlar por todos los factores incluidos en

polidocentes completas, rurales, bilingües, etcétera. Esto permitiría identificar con mayor precisión los factores que inciden en el rendimiento para cada tipo de escuelas, al reducir la heterogeneidad presente en los estudios utilizados en este documento. No obstante, se debe tener en cuenta que ello implica que la selección y operacionalización de las variables investigadas deben ser muy cuidadosas para que estas resulten significativas en la estimación de cada uno de los modelos.

[24] Esta parte se basa en el documento "Factores asociados al rendimiento estudiantil 2004" (UMC, 2007).

[25] El lector interesado en la información de los modelos correspondientes a todos los grados presentados en la sección anterior puede revisar los documentos respectivos: UMC (2007) y UMC (2004).

este, las características motivacionales y actitudinales son las que tienen un mayor efecto sobre el rendimiento en comprensión de textos. Así mismo, se observa que el rendimiento promedio de un estudiante típico (324.4) se ve reducido en aproxi-

Cuadro 4. Resultados de la estimación del modelo de factores asociados al rendimiento de los estudiantes del 6° grado de primaria

Efectos fijos	*Coeficiente*	*Error estándar*
Rendimiento promedio nacional condicional	324,4	2,66
Efectos individuales	***Coeficiente***	***Error estándar***
Características demográficas, socioeconómicas y culturales		
Sexo	-2.7	1.75
Lengua materna nativa	*-9.7*	4.19
Nivel socioeconómico y cultural del hogar	*7.6*	1.23
Trabajador	-1.8	1.94
Dificultades académicas		
Dificultad para entender las clases	*-20.2*	1.79
Repetidor	*-17.0*	2.00
Características motivacionales		
Solo lee para hacer las tareas escolares	*-20.9*	1.64
Bajas expectativas de asistir a la secundaria	*-10.98*	2.11
Vínculo con el docente		
Relación no satisfactoria con docente	*-10.8*	1.56
Efectos de escuela	***Coeficiente***	***Error estándar***
Características institucionales y sociodemográficas		
Gestión privada de la escuela	1.7	3.45
Ubicación rural de la escuela	*-10.2*	3.21
Características del grupo atendido		
Nivel socioeconómico y cultural promedio de la escuela	*17.0*	2.29
Alumnado mayoritariamente con lengua nativa	*-18.7*	5.51
Equipamiento de la escuela		
Tenencia de instalaciones y equipamiento propicio para el aprendizaje	*7.0*	1.46
Procesos para la enseñanza		
Menor cobertura curricular	*-5.2*	2.34
Habilidad del docente en el área que enseña	*3.7*	1.30
Motivación de los docentes		
Expectativa del docente	*6.5*	2.70
Satisfacción del docente	*8.9*	2.23
Clima de la escuela		
Relación profesor-alumno promedio en la escuela	*4.8*	1.72
Efectos aleatorios	***Componentes de varianza***	***Porcentaje explicado del total de la varianza***
Varianza del rendimiento entre escuelas	410.6	87
Varianza del rendimiento entre estudiantes	3,307.9	10

Fuente: UMC, 2007
Cursivas: significativo al 5%.

madamente 17 puntos, si este ha repetido de grado por lo menos una vez durante la primaria. La situación es aun más desfavorable si consideramos que aquellos estudiantes que no han tenido éxito en la escuela son los que presentan mayores dificultades en mantener una actitud positiva, la cual favorecería su desempeño. En este caso, el rendimiento promedio de un estudiante típico se reduciría en aproximadamente 69 puntos.

Otra variable importante es la percepción del estudiante respecto de la relación que tiene con su docente. Al respecto, se ha encontrado que un estudiante con características típicas en el Perú, pero que no tenga buenas relaciones con su docente, lograría un rendimiento aproximado en comprensión de textos de 313.4 (11 puntos menos que el promedio).

Por otro lado, el factor socioeconómico y cultural juega un papel muy importante en la determinación del rendimiento académico. Así, aun cuando el coeficiente no es muy alto (7.6), este explica un alto porcentaje de la variabilidad del rendimiento. Además, muchas de las otras características analizadas están, en cierto sentido, asociadas a los recursos económicos que manejan la escuela y la familia del alumnado. Al respecto, se puede mencionar que los estudiantes de mayor nivel socioeconómico asisten, en su mayoría, a escuelas donde existen mecanismos de selección del alumnado, así como también, donde se ofrecen mayores oportunidades de aprendizaje.

Cabe señalar que, el nivel socioeconómico y cultural al que pertenece el estudiante no solo explica las diferencias de rendimiento al interior de la escuela, sino también entre escuelas. Además, el porcentaje explicado de la variación del rendimiento entre las escuelas (34%) es mayor que el porcentaje explicado de la variación del rendimiento entre alumnos (1%)[26]. Así, aun cuando se esperaría lo contrario, estos resultados muestran dos situaciones importantes. Primero, la explicación casi trivial de la desigualdad del rendimiento al interior de las escuelas podría atribuirse a la existencia de pocas diferencias en el origen socioeconómico y cultural de los estudiantes de una misma escuela, aun cuando estas existan. Segundo, el hecho de que una característica individual explique una alta proporción de las diferencias de rendimientos grupales es indicador de la existencia de diferencias

[26] Los porcentajes mencionados refieren a la porción de varianza del rendimiento explicada al incluir únicamente el nivel socioeconómico y cultural del alumno (variable a nivel de individuo).

entre escuelas en cuanto al estatus socioeconómico y cultural del alumnado que atienden. En este sentido, los resultados encontrados dan indicios de la existencia de segmentación en el sistema educativo, principalmente, a partir del origen socioeconómico y cultural de los estudiantes.

Asimismo, se ha encontrado que existe una suerte de segmentación institucional relacionada al hecho de admitir alumnos con ciertas características socioeconómicas y culturales, y una selección en función a la historia académica, condición laboral y características actitudinales del alumno. Como evidencia del resultado anterior, se observa que tales factores explican una mayor proporción de las diferencias de rendimiento entre escuelas que al interior de estas. Por su magnitud, los efectos más importantes son los siguientes: condición de repetidor y actitud del estudiante hacia la lectura.

De otro lado, si bien la condición laboral y el sexo del estudiante no resultan significativos para explicar el rendimiento en comprensión de textos, sí explican una pequeña parte de la varianza del rendimiento. Sin embargo, es importante entender que variables como estas operan a través de su consecuencia o influencia en otras. Así, se ha encontrado dentro de este modelo que las actitudes y comportamiento de un estudiante que trabaja, así como la relación con su docente, son las que hacen que este tenga un rendimiento desfavorable en la escuela. La característica que mejor revela este hecho es su dificultad para comprender las clases de la mayoría de los cursos. De otro lado, la actitud hacia la lectura es la característica que hace que las estudiantes mujeres tengan un rendimiento en comprensión de textos por encima del que obtienen los estudiantes varones.

Por el lado de los efectos de escuela, se encuentra que la composición del grupo atendido[27] tiene el mayor efecto sobre el rendimiento en comprensión de textos. Este resultado es importante, ya que señala que el desempeño de un estudiante es altamente afectado por las características de sus pares, con quienes comparte la misma escuela. Asimismo, el hecho de encontrar coeficientes netos más altos cuando se mide la influencia de factores socioeconómicos y culturales promedio para la escuela, que cuando se mide la influencia de los mismos a nivel

[27] Cabe señalar que, dentro de este aspecto, solo han permanecido en el modelo los siguientes factores: *nivel socioeconómico y cultural promedio en la escuela* y *alumnado mayoritariamente con lengua nativa*.

individual, refuerza la conclusión anterior de la existencia de segmentación institucional en función a estos factores.

Es importante resaltar que, dentro de las instituciones educativas evaluadas, se ha encontrado que aproximadamente el 10% del alumnado asiste a escuelas donde la mayoría de los estudiantes tiene una lengua materna nativa, y que estos logran un rendimiento en comprensión de textos menor al que obtienen los alumnos que estudian en escuelas donde la mayoría tiene como lengua materna al castellano. A pesar de ello, en algunas escuelas, el aprendizaje se efectúa en castellano como primera lengua. De hecho, de las 63 escuelas de la muestra que atienden mayoritariamente a un alumnado de lengua materna nativa[28], 34 no imparten una educación intercultural bilingüe.

Se ha encontrado también que las escuelas cuyos docentes tienen una alta satisfacción consiguen que sus alumnos rindan mejor académicamente. Asimismo, el hecho de que los docentes de la escuela tengan altas expectativas sobre el desempeño académico de sus alumnos favorece el rendimiento los estudiantes. Una mejor planificación y organización en la escuela, que se traduzca en una propuesta pedagógica consensuada, un mejor clima en el aula y en la escuela, así como una mayor participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, conllevará a mejorar las expectativas de los docentes y aumentar su satisfacción, con el consiguiente impacto positivo sobre el rendimiento estudiantil[29].

Con respecto a los procesos de enseñanza, los que resultaron más significativos para la explicación del rendimiento en comprensión de textos fueron la cobertura curricular y la habilidad del docente, entendida como el conocimiento que tiene de los contenidos del área que enseña y que fue evaluada. Como se observa, ambas variables tienen un efecto positivo sobre el rendimiento del estudiante, aun después de controlar por el resto de los factores considerados en el modelo.

La tenencia de instalaciones y equipamiento propicios para el aprendizaje es también un aspecto altamente importante para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Así, el desarrollo de las diversas áreas curriculares en espacios

---

[28] Se ha considerado que una escuela tiene una población con lengua materna nativa mayoritaria en sexto grado de primaria, si más del 50% de sus estudiantes habla lengua nativa.

[29] Cabe precisar que el índice de satisfacción del docente no incluye ningún ítem relacionado a los salarios que este percibe.

educativos apropiados y el acceso a servicios de primeros auxilios, de soporte emocional o tutoría favorecen la adquisición de capacidades en el estudiante y, por consiguiente, su desempeño en la escuela. Es importante precisar que este factor se mantiene significativo aun después de controlar por el tipo de institución, el área de ubicación de la escuela, entre otros.

De otro lado, se observa que mientras mejor se sientan los alumnos de la escuela con respecto a la relación con sus docentes, mayor será el rendimiento académico que logren. Cabe señalar que si bien el efecto promedio del vínculo profesor-estudiante en la escuela es relativamente bajo (5 puntos), este muestra una relación bivariada con el rendimiento bastante alta, además de que este aspecto es una dimensión constitutiva del clima escolar que influye de manera significativa en el rendimiento de los estudiantes.

Resulta importante el hecho de que las diferencias de rendimiento entre instituciones educativas estatales y no estatales desaparezcan al considerar las características que hacen que estas últimas superen a las primeras. Así, las instituciones educativas estatales tienen un déficit de equipamiento e instalaciones, cubren menos contenidos del currículo, tienen un alumnado con bajos recursos y actitudes menos positivas hacia el estudio, así como una plana docente con menores habilidades y menos motivada. De otro lado, las escuelas del área rural siguen obteniendo un rendimiento más bajo que las ubicadas en el área urbana, aun después de controlar por todos los factores incluidos en el modelo. Lo anterior, podría atribuirse a que hay otros factores que influyen en el bajo desempeño en las escuelas del área rural que no se están midiendo en este modelo.

Finalmente, con la inclusión de todos los factores considerados en este modelo se logra explicar aproximadamente un 10% de las diferencias de rendimiento al interior de las escuelas[30] y aproximadamente un 87% de las diferencias de rendimiento entre escuelas[31]. Esto corresponde a una explicación aproximada del 46% de la variabilidad total del rendimiento en comprensión de textos. Asimismo, el rango posible de variación del rendimiento promedio entre las escuelas es mucho

[30] Se logró explicar 10% del 54% de las diferencias de rendimiento que se atribuyen a las diferencias entre alumnos al interior de las escuelas.

[31] Se logró explicar un 87% del 46% de las diferencias de rendimiento que se atribuyen a las diferencias entre escuelas.

menor al que se encontró inicialmente cuando ningún factor explicativo era considerado. Esto significa que si uniformizáramos (positivamente) entre las escuelas las características exploradas en este modelo, se podría reducir la desigualdad del rendimiento promedio entre estas.

Cabe destacar que, aun cuando se ha explicado una porción considerable de las diferencias de rendimiento entre las escuelas, aún quedan diferencias estadísticamente significativas entre estas. Es decir, habría otros factores que también ayudarían a explicar las diferencias entre escuelas que no se han incluido en este modelo.

3. Discusión. Los resultados escolares: entre la agencia de la escuela y los constreñimientos institucionales y estructurales

Como señalamos al inicio de este documento, aunque la educación está en el primer plano de las discusiones públicas desde hace ya algunos años, en la mayor parte de estos discursos la educación aparece o como la panacea que resolverá nuestros problemas, o como la causa de todas nuestras dificultades. El inconveniente de estas visiones reduccionistas es que no ayudan a abordar la discusión del tema educativo de una forma apropiada que apoye a la toma de decisiones. Es necesario recordar que si bien la educación, como toda esfera social, se encuentra limitada por restricciones institucionales y estructurales, tiene un cierto margen de discrecionalidad para ejercer sus cursos de acción.

Desde esta perspectiva, en las siguientes líneas pondremos a discusión algunas ideas sobre las cuales debería incidir la política educativa, a la luz del conocimiento acumulado en los últimos años sobre la variabilidad del rendimiento atribuible tanto a las diferencias individuales como al de las escuelas. Con este fin, haremos primero referencia a algunas políticas de intervención que usualmente se aplican para elevar o reducir las desigualdades en el logro de aprendizajes de los estudiantes. Este ejercicio puede servir como un marco para reflexionar acerca de qué tipos de intervenciones podrían ser los más pertinentes y eficaces de implementar en nuestro país según los diversos contextos que se tomen en consideración. Para ello nos serviremos del estudio realizado por Willms (2006).

Willms señala que una de las intervenciones tradicionalmente empleadas son las llamadas *intervenciones universales,* cuyo objetivo es el incremento del

desempeño educativo de todos los estudiantes a través de reformas que se aplican de igual manera en todo el sistema educativo. El contenido de estas intervenciones abarca casi todos los aspectos de la realidad educativa: cambios en el currículo, reducción del tamaño de clases o de escuelas, aumento en el tiempo dedicado a la enseñanza, estrategias para mejorar la participación de los padres en las decisiones de las escuelas, intervenciones dirigidas a cambiar la práctica docente a través de los programas de capacitación, entre otras. Una de las intervenciones de este tipo que se está volviendo cada vez más frecuente es aquella que busca implementar sistemas de rendición de cuentas de las escuelas y los sistemas de enseñanza mediante la evaluación del desempeño de los estudiantes.

Otro tipo de intervenciones son aquellas *centradas en el estatus socioeconómico,* las cuales buscan mejorar el desempeño educativo de estudiantes con un estatus socioeconómico bajo, ya sea proporcionándoles un currículo especializado o recursos de enseñanza adicionales. Uno de los ejemplos típicos de este tipo de intervención son los programas de inicial o preescolares dirigidos a niños provenientes de sectores socioeconómicos bajos, o también los programas que enfocan su intervención en niños trabajadores, jóvenes en situaciones de riesgo, etcétera. Algunos de estos programas seleccionan a estudiantes sobre la base de un factor de riesgo diferente del estatus socioeconómico, pero estrechamente relacionado con este, como el criterio de si el niño ha inmigrado recientemente, si es miembro de una minoría étnica o si vive en una comunidad de bajos ingresos. En cualquier caso, lo característico de este tipo de intervención es que estos programas seleccionan a niños basándose en el estatus socioeconómico familiar o en algún otro factor relacionado con este, más que en la capacidad cognitiva del niño.

Un tercer tipo son las *intervenciones compensatorias* que proporcionan recursos económicos adicionales a los estudiantes de bajo nivel socioeconómico. Estas podrían considerarse como un subconjunto de las intervenciones cuyo objetivo es el estatus socioeconómico, ya que tienen en la mira a niños de familias de nivel socioeconómico bajo. Lo particular de este tipo de intervenciones es que hacen hincapié en mejorar las circunstancias económicas de los niños provenientes de familias pobres en vez de proporcionar un currículo especializado o recursos educativos adicionales. Algunos ejemplos de estas intervenciones son los subsidios que se distribuyen a familias pobres, como los programas de comidas gratuitas para

niños. Willms señala que la diferencia entre las intervenciones compensatorias y las otras no siempre es clara. Por ejemplo, algunos programas compensatorios de financiamiento que asignan fondos educativos a escuelas, si bien se basan en el nivel socioeconómico para focalizar a su población objetivo, permiten que las escuelas usen los fondos para intervenciones centradas en el nivel socioeconómico, para intervenciones dirigidas al desempeño y para intervenciones universales. En este sentido, la caracterización de las intervenciones tiene que ver también con la unidad y escala de intervención a la que nos referimos.

Según Willms, el cuarto tipo son las *intervenciones orientadas al desempeño*. Los programas basados en esta intervención buscan proporcionar un currículo especializado o recursos de enseñanza adicionales para ciertos estudiantes basándose en su nivel de desempeño académico. Son ejemplos de este tipo de intervención los programas de prevención temprana que se ocupan de niños que, según se cree, corren el riesgo de fracasar en la escuela cuando ingresan a preescolar o que cursan los primeros grados de primaria, como los programas de recuperación para niños que no logran avanzar a un ritmo normal. En el nivel secundario, estos programas se brindan con frecuencia en escuelas alternativas. Asimismo, algunos programas orientados al desempeño buscan aportar un currículo modificado a los estudiantes con un alto desempeño académico. En términos más generales, los programas que seleccionan a algunos estudiantes para dirigirlos a diferentes tipos de programas pueden considerarse intervenciones orientadas al desempeño, porque buscan hacer corresponder el currículo y la docencia con la capacidad académica de los estudiantes.

Finalmente, se pueden distinguir las *intervenciones inclusivas.* Estas buscan, como su nombre lo indica, incluir a estudiantes que tienden a ser marginados en las escuelas y las aulas regulares. Si bien los programas orientados por este tipo de intervención se han concentrado a menudo en la inclusión de estudiantes con discapacidades en aulas de clase regulares (en vez de segregarlos a clases o escuelas especiales), se considera como parte de las intervenciones inclusivas los programas orientados a cualquier tipo de estudiantes que puedan ser segregados por pertenecer a minorías étnicas o a familias con bajo nivel socioeconómico. Algunas intervenciones inclusivas tratan de reducir la segregación entre escuelas basada en el nivel socioeconómico, redefiniendo los contornos en los cuales la escuela capta su matrícula, subsidiando medios de transporte para facilitar la movilidad de

los estudiantes, fusionando escuelas o creando escuelas imán en lugares con bajo nivel socioeconómico, es decir escuelas con programas y enseñanza especiales que no pueden encontrarse en otro lado e ideadas especialmente para atraer estudiantes de otros distritos y evitar la segregación. Una cuestión importante en la política educativa es que los programas que seleccionan a los estudiantes están, por lo general, en oposición a los esfuerzos por evitar la segregación de aquellos. De igual modo, los programas que dan a los padres una mayor posibilidad de elegir escuelas mediante bonos o subsidios a la demanda o planes de matrícula abiertas pueden dar como resultado una mayor segregación a menos que haya cuotas decretadas que garanticen que los estudiantes con discapacidades, con bajo nivel socioeconómico o pertenecientes a minorías étnicas están proporcionalmente representados en todas las escuelas.

En el Perú, lo usual ha sido la implementación de políticas educativas universales. Nos atreveríamos a señalar que casi no contamos con ejemplos de intervenciones diferenciadas, implementadas de manera consistente y en un tiempo razonable, que permitan una ponderación del grado de éxito que estas hayan alcanzado. La aplicación de políticas homogéneas en el contexto signado por la desigualdad social y cultural que caracteriza a nuestra sociedad ha supuesto que la desigualdad, en lugar de disminuir, haya tendido a incrementarse aun más en los últimos años. De allí que sea imponderable empezar a pensar en intervenciones educativas plurales y dejar de lado la intervención universal singular.

Es necesario tener miradas diferenciadas según regiones, grupos socioeconómicos, instancias y modalidades de gestión, etcétera. Como vimos líneas arriba, existen intervenciones alternativas según el objetivo que busquemos lograr, y la escala o intervención en la cual ubicamos nuestra preocupación. Nuestra realidad social y educativa es muy diversa, de tal manera que no tendríamos porqué esperar que intervenciones similares tengan la misma efectividad en todos los contextos, para todos los grupos, incluso en todas las unidades educativas. En este sentido, consideramos que la investigación educativa en los próximos años debe centrar parte de sus esfuerzos en acumular conocimiento acerca de cómo se configuran los distintos factores escolares y extraescolares en diversos contextos para que realmente sirvan de apoyo a la toma de decisiones a diferentes niveles.

Desde esta perspectiva, y a partir de la información mostrada de los estudios de factores asociados, queremos plantear algunos temas para repensar las intervenciones de política educativa, así como otro tipo de políticas de corte más social que indirectamente ayuden a revertir los bajos rendimientos estudiantiles[32]. Ello debido a que, como hemos podido observar, estos se ven influidos por aspectos extraescolares y escolares, por lo que es necesario seleccionar con cuidado el blanco de las políticas y la forma en que estas deben llevarse a cabo.

Efecto composición

Los estudios de factores asociados realizados en nuestro país (UMC, 2007; UMC, 2004; Caro, 2004) señalan de manera consistente que un aspecto que influye en el aprendizaje de nuestros estudiantes no es tanto el origen socioeconómico de cada alumno, sino la composición social del alumnado en una determinada sección o escuela. En otras palabras, la concentración de estudiantes que provienen de sectores desfavorecidos en ciertas aulas y escuelas.

En efecto, la información mostrada indica la existencia de un efecto adicional asociado con el nivel promedio del indicador socioeconómico y cultural de los estudiantes dentro de las escuelas. Así, los estudiantes que asisten a escuelas con un alto nivel socioeconómico promedio tienden a tener mejores rendimientos que aquellos que asisten a escuelas de bajo nivel socioeconómico promedio, incluso después de haber controlado el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes individualmente. Willms (2006) afirma que el efecto de composición puede ser leído como un doble riesgo en tanto los estudiantes que provienen de familias con un nivel socioeconómico bajo tienden a estar en desventaja a causa de las circunstancias particulares de sus hogares. Si además quedan segregados en escuelas con un nivel socioeconómico bajo, es muy probable que su rendimiento sea menor. Esto supone que el efecto del nivel socioeconómico individual tiende a amplificarse una vez que se instala

[32] En los próximos estudios de factores asociados sería interesante que la selección de las variables a estudiar atienda, entre otros criterios, aquellos que estén relacionados a una posible intervención por parte de la política pública, por ejemplo: aquellas que directa o indirectamente pueden ser afectadas por políticas educativas, por políticas de corte social, etcétera.

en un contexto marcado por la segregación escolar. Así, la manera cómo se distribuyen las escuelas tiene una influencia importante en el logro educativo de sus estudiantes, lo cual implica que puede dar cuenta de una proporción considerable de las diferencias de este.

No obstante lo señalado, es importante acotar que este mecanismo de segregación que estaría operando en nuestro sistema educativo responde en gran medida a la segregación social, cultural y económica que caracteriza a nuestro país. Si bien podemos considerar que algunos grupos de estudiantes son segregados por criterios de selección en ciertas escuelas privadas o públicas, la segregación que sufre la mayoría de estudiantes se debe más bien a razones de residencia y geográficas, como es el caso de quienes viven en zonas urbano marginales o rurales[33].

Imaginar estrategias que reviertan estos hallazgos no es una tarea fácil. Si bien podríamos decir que, de manera general, es necesaria la incorporación de programas de integración escolar que minimicen y desincentiven la segregación estudiantil que se da por diversos motivos, el contenido y la manera de implementarlos constituye un gran desafío pues dicha intención se tropieza con algunas dificultades. La primera es que existe evidencia de que las escuelas que concentran estudiantes con bajos niveles socioeconómicos constituyen contextos complejos para mantener altas expectativas, establecer un clima positivo y atraer y retener buenos docentes. Es decir, establecer este tipo de estrategias supone que se hile y controle finamente varios aspectos de la intervención y que esta sea sostenible en el tiempo. El segundo tropiezo es mucho más difícil de atender pues las políticas dirigidas a hacer que disminuya la segregación socioeconómica entre las escuelas se encuentran con la dificultad de que las familias con un alto y medio nivel socioeconómico tienen un fuerte interés en mantener un sistema educativo selectivo[34].

---

[33] Pensar mecanismos que reviertan esta segmentación en zonas rurales constituye todo un reto dada la alta dispersión geográfica que caracteriza a las mismas.

[34] Esto se entiende, como señala Benavides (2007, p. 468), retomando a Labaree (1997), que la escuela actualmente "cumple roles contradictorios (…) la escuela tiene que moverse en la contradicción de ser una institución que simultáneamente promueve el logro de la igualdad entre las personas y la función de diferenciación entre ellas. Se podría afirmar que tiene una meta democrática y una de "eficiencia social", vinculada a su rol "credencialista". Mientras que el rol de la igualdad democrática sostiene que la escuela debe promover la ciudadanía para todos y la igualdad relativa

Aspectos motivacionales y afectivos

El aprendizaje no solo está relacionado con aspectos cognitivos, como tradicionalmente ha sido entendido, sino también con aspectos afectivos y motivacionales. El supuesto es que el aprendizaje y la motivación están imbricados en una única relación social. Existe evidencia, como la presentada, de que las prácticas docentes caracterizadas por crear espacios estimulantes y de confianza, en los que los estudiantes se sienten valorados y seguros y pueden expresar emociones positivas, están relacionadas con una mayor motivación de estos hacia el aprendizaje.

El clima escolar no es algo dado, más bien es el resultado de una serie de factores que los actores educativos construyen en un contexto específico, signado como cualquier espacio social por restricciones estructurales, pero también por oportunidades de cambio. En tanto los aspectos motivacionales y afectivos no se dan espontáneamente, debe ser en la escuela donde se desarrollen las capacidades y aprendizajes relacionados con estos. En este sentido, tratando de no apelar al manido tema de proponer intervenciones que pasen por la formación continua[35], quizá habría que pensar más bien en que el perfil en la selección de los futuros docentes incluya este tipo de características.

Habilidad docente

Los estudiantes que tienen un mejor nivel de desempeño tienen docentes cuya habilidad promedio en el área evaluada es mayor a la de otros docentes. En los análisis realizados, antes de controlar por factores institucionales, sociodemográficos y de grupo atendido, se ha encontrado una relación positiva entre la habilidad del docente y el rendimiento del estudiante, lo que podría estar indicando que los mejores docentes tienden a estar agrupados en las escuelas que observan un mejor desempeño. Ello implica que no bastan políticas que incidan en la mejora de la formación inicial y en servicio, sino que estas deben estar acompañadas de políticas de equidad en la asignación y distribución de los mejores docentes a

entre las personas, el rol de la eficiencia social busca que la escuela prepare de manera adecuada a los individuos para mejorar su productividad en el mercado de trabajo. Supone, así, que la educación es una mercancía que produce individuos con una ventaja competitiva para la lucha por mejores posiciones".

35 Capacitación.

las zonas menos favorecidas a través de diversas estrategias, algunas de las cuales pueden estar relacionadas con ciertos incentivos.

Oportunidades de aprendizaje

Este uno de los aspectos relacionados al rendimiento estudiantil mejor estudiados en el país[36]. Si bien en el estudio de factores asociados del presente documento solamente se ha investigado la cobertura curricular, en otros estudios se ha investigado la calidad de las capacidades y contenidos, en particular la demanda cognitiva de los que se desarrollan en el aula, los cuales parecen explicar diferencias en el rendimiento. En este marco, la especificación de los niveles de logro esperados en el currículo nacional, la revisión de la demanda cognitiva de las actividades propuestas en los textos escolares, así como estrategias que ayuden a los docentes a programar, secuenciar y diversificar las capacidades y contenidos curriculares son tareas pendientes.

Manejo de la diversidad

De acuerdo con la evidencia, a los estudiantes de escuelas que tienen poblaciones más homogéneas les va ligeramente mejor que a aquellos que están en escuelas con poblaciones heterogéneas. Sin embargo, los efectos son muy pequeños y no son significativos desde un punto de vista educativo. Esto implica que políticas tales como seleccionar a los estudiantes o ponerlos en programas de estudios o en un nivel de currículo basado en sus aptitudes o capacidades no tienen probabilidades de aumentar el desempeño.

No obstante, el manejo de aulas heterogéneas (estudiantes con diferentes niveles de dominio del castellano, repetidores, con distintas edades, etcétera) constituye un desafío para la labor del docente, si este no cuenta con las herramientas necesarias que le permitan, considerando esa diversidad, aprovechar

[36] Al respecto se puede consultar, entre otros: Santiago Cueto *et al.* (2003*). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemáticas en una muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Lima*. Documento de Trabajo nº 43. Lima: GRADE; Zambrano, Gloria. "Las oportunidades de aprendizaje en matemática. Un estudio para cuarto de secundaria", y "Las oportunidades de aprendizaje en lógico matemática. Un estudio para cuarto grado de primaria". En http://www.minedu.gob.pe/umc/boletines.php

las diferencias para generar aprendizajes significativos en cada uno de sus estudiantes. En este sentido, resulta válido preguntarse lo siguiente: ¿en qué medida los docentes cuentan con estrategias concretas para responder a esta diversidad de tal manera que esta se constituya en una oportunidad y no en una restricción?, ¿Las reformas realizadas en la última década con relación a la formación inicial y continua de los docentes han respondido, al menos en parte, a esta preocupación?

Bibliografía

Asmad, Ursula *et al.* (2004). *Una aproximación a la alfabetización matemática y científica de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*. Documento de trabajo No. 10. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.

Benavides, Martín (2007). "Lejos (aún) de la equidad. La persistencia de las desigualdades educativas en el Perú". En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, Lima: GRADE.

Benavides, Martín (2002). *Para explicar las diferencias en el rendimiento en matemática de cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados a partir de un modelo básico*. Documento de trabajo No. 13 - Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP). Lima: Ministerio de Educación.

Caro, Daniel (Coordinador) (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA.* Documento de trabajo No. 6. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.

Cueto, Santiago (2007). "Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: Balance y perspectivas". En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: GRADE.

Departamento de Estudios y Estadísticas - Ministerio de Educación de Chile (2003). *Prueba SIMCE 4° Básico 2002. Factores que inciden en el rendimiento de los alumnos.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Espinosa, Giuliana y Alberto Torreblanca (2004). *¿Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática? Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Informe descriptivo.* Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.

Guadalupe, César (Coordinador) (2002). *La educación peruana a inicios del nuevo siglo.* Documento de trabajo No. 12 - Programa de Mejoramiento

de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP). Lima: Ministerio de Educación.

Labaree, David (1997). "Public Goods, Private Goods: The American Struggle Over Educational Goals". En *American Educational Research Journal*, vol. 34, No. 1, primavera.

Murillo, Javier (1999). "Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre eficacia escolar", *Revista de Investigación Educativa 17* (2).

Raudenbush, S. y A. Brik (2002*). Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Newbury Park: Sage.

Ravela, Pedro (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas.* Santiago de Chile: PREAL.

Reimers, Fernando y Noel McGinn (1997). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México: Centro de Estudios Educativos.

Tedesco, Juan Carlos (2004). "Igualdad de oportunidades y política educativa". En J. García Huidobro (editor). *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional*. Santiago de Chile: Fundación Ford, Unicef, Unesco y Universidad Alberto Hurtado.

Unesco - Cepal (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión en la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa - UMC (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe descriptivo de resultados*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa - UMC (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2001.* Documento de trabajo No. 9. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.

Unidad de Estadística Educativa - UEE (2005). *Indicadores de la educación. Perú 2004.* Documento de trabajo No. 1. Lima: Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa - UMC (2007). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2004.* Mimeo.

Willms, Douglas (2006). *Las brechas de aprendizaje: diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos.* Montreal: Instituto de Estadística de la Unesco.

Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú

Lorena Alcázar[1]

1. Introducción

En un contexto de incorporación progresiva de la población en edad escolar al sistema educativo, es importante reconocer que existen aún avances pendientes en el acceso a la educación secundaria, específicamente en las zonas rurales. A diferencia de la educación primaria, donde casi la totalidad de la población en edad de estudiar se encuentra inserta en el sistema educativo, alrededor de 3 de cada 10 jóvenes en edad de acceder a la educación secundaria no lo hace; y en las zonas rurales, casi 5 de cada 10 jóvenes se encuentra en esta situación. Específicamente, si definimos como desertores a los jóvenes que alguna vez se encontraron en el sistema educativo pero no concluyeron su educación básica y no se encuentran matriculados, se estima una tasa de deserción de 17.2% entre los jóvenes de 14 a 18 años (de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Hogares del 2004). La proporción de jóvenes desertores se incrementa significativamente con la edad (26% en el caso de jóvenes de 18 años frente a 11.4% en el caso de los de 14 años); es mayor en la sierra y selva (19% y 25% respectivamente frente a 13% en la costa); entre las mujeres (19.2% frente a 15.3% en el caso de hombres) y es un problema básicamente rural (donde la proporción de desertores es 29.4% frente a 9% en zonas urbanas).

[1] Investigadora principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Entender a cabalidad el funcionamiento del sistema educativo en áreas rurales implica necesariamente conocer las características de la población e investigar las interacciones de las características familiares con las propiamente vinculadas al sistema educativo en las decisiones sobre asistencia a la escuela secundaria en zonas rurales. Además, resulta fundamental responder a la siguiente interrogante: ¿En qué medida la inasistencia de los jóvenes a la educación secundaria se debe a la carencia de un centro educativo próximo? Ello constituye un aporte respecto de otros estudios realizados previamente.

El objetivo general de este estudio es identificar los determinantes de la decisión de asistir (o desertar) a la escuela secundaria en el ámbito rural considerando aspectos tanto de la oferta como de la demanda. Con este fin, el estudio utiliza como fuente de información encuestas aplicadas a jóvenes estudiantes y desertores de la educación secundaria en zonas rurales. La muestra con la que se trabajó incluye centros poblados rurales con y sin escuela secundaria a fin de identificar factores asociados a la oferta y la demanda educativa. Se realizó en 23 departamentos del Perú.

El documento se organiza como se indica a continuación. En la segunda sección se presenta un breve marco conceptual. En la tercera sección se describe cómo se realizó el diseño de los instrumentos y cuáles son las características de la muestra utilizada en el estudio. En la sección cuarta, se presentan los resultados del estudio, incluyendo los perfiles de estudiantes y desertores, el análisis de las causas declaradas para la deserción, así como los factores asociados a la decisión de asistencia al colegio (a partir de la construcción de un modelo econométrico para estos efectos). Finalmente, se proponen algunas conclusiones y recomendaciones de política.

2. Marco conceptual

Una primera aproximación al fenómeno de la deserción es modelar directamente el abandono de la escuela como variable dependiente. Sin embargo, la asistencia a la escuela es una de las actividades alternativas a las que los jóvenes asignan su tiempo, por lo cual, en muchos estudios se modela conjuntamente la variable de asistencia a la escuela con la realización de alguna forma de trabajo (de modo que

se recoge el *trade off* existente entre ambas actividades) directamente o a partir del tiempo dedicado a cada actividad[2].

Los factores asociados que contribuyen a explicar las conductas de los jóvenes en torno a la asistencia o deserción escolar se ubican en distintos niveles: factores individuales, del hogar, de la escuela y de la comunidad. A continuación revisaremos algunos de estos.

Los beneficios esperados de la educación se asocian en cierta medida con los resultados que alcanzan los estudiantes en la escuela (como *proxy* de los retornos que se esperan de la educación), de modo que mejores resultados académicos reducen los incentivos a la deserción. Así, por ejemplo, Rumberger (1987) muestra evidencias de una relación entre logros académicos pobres (calificaciones o repitencia) o problemas de conducta en la escuela con la deserción escolar. De forma similar, Steinberg, Lin Blinde y Chan (1984) detallan los hallazgos de diversos estudios en los que la evidencia apunta a peores resultados académicos en los potenciales desertores respecto de sus pares que llegan a concluir efectivamente la escuela. En este punto, además, siguiendo la argumentación de Orazem y Gunnarson (2004), cabe indicar que un mayor nivel educativo alcanzado por el estudiante puede tener dos efectos: incrementar la productividad del alumno en la escuela (de modo que este podría lograr mejores resultados académicos), pero también puede significar un aumento en el nivel de salarios a los que puede acceder (a menos que el salario en el mercado laboral local dependa en mayor medida de otros factores, como la talla, por ejemplo).

Los beneficios de la educación para el estudiante pueden depender también en buena medida de la calidad de la educación impartida en la escuela. Orazem y Gunnarson (2004) argumentan que la calidad de la escuela actúa a través del incremento esperado en capital humano por año adicional de educación.

---

[2] Así por ejemplo, Canagarajah y Coulombe (1997) evalúan los factores que influyen en la probabilidad de asistencia a la escuela y trabajo para una muestra de niños de Ghana mediante la estimación de un modelo probit bivariado, el cual tiene como particularidad asumir de forma explícita una interrelación entre las ecuaciones de estudio y trabajo (se parte del supuesto más realista de que se trata de decisiones interdependientes y no independientes).

La inserción temprana en el mercado laboral y la generación de ingresos para contribuir al mantenimiento de la familia en el momento actual representan un elemento relevante del costo de oportunidad que enfrenta el adolescente en su decisión de asistir o no a la escuela. Según Ravallion y Wodon (1999), aunque la escuela implica ingresos futuros mayores, entre las familias pobres esta compite con la asignación del tiempo de los niños a empleos intensivos en mano de obra (asalariados o trabajo en empresas de la familia). Dagenais, Montmarquette y Viennot-Briot (2002) presentan evidencia que apunta a un efecto negativo del trabajo sobre la asistencia a la escuela, aunque dicho efecto dependería del número de horas dedicadas a esta actividad en detrimento del estudio.

La maternidad temprana puede interferir con la continuación de los estudios debido al tiempo que deben dedicar las adolescentes a las tareas de crianza, elemento que también representa el costo de oportunidad que se enfrenta en las decisiones de asistencia o deserción. En ese sentido, distintas investigaciones reportan una relación negativa de la maternidad temprana con la asistencia a la escuela[3].

El nivel educativo de los padres puede ser un indicador de la valoración que estos tienen de la educación que reciben sus hijos. Emerson y Portela (2002) encuentran que una mayor educación de los padres incrementa la probabilidad de que un hijo asista a la escuela. No obstante, estos efectos parecerían tener sesgos por género. Así, Emerson y Portela (2002) indican que el nivel educativo de los padres parece tener un mayor impacto sobre la asistencia a la escuela de los hijos hombres, lo cual puede ser explicado porque los padres anticipan retornos mayores a la educación de los hijos respecto de las hijas. Por su parte, Jaychandran (2002) precisa que el efecto de la educación del padre sería mayor sobre el hijo varón y el efecto de la educación de la madre sobre la hija.

El nivel socioeconómico de la familia representa la capacidad que tiene de asumir los costos directos derivados de la educación, además de su apremio para una inserción temprana de los hijos en el mercado laboral. En esa línea, Emerson y Portela (2002) encuentran un efecto positivo de los ingresos no laborales sobre la asistencia de los hijos varones a la escuela; además, afirman que los ingresos

[3] En este punto, por ejemplo, se puede revisar la evidencia de Anderson (1993) y Dagenais, Montmarquette y Viennot-Briot (2002), así como la literatura de Steinberg, Lin Blinde y Chan (1984).

del hogar pueden hacer más productiva la escolaridad mediante la provisión de materiales complementarios para reforzar lo aprendido en la escuela. Orazem y Gunnarson (2004) argumentan que, ante un nivel constante de riqueza del hogar, un mayor número de miembros implica menores recursos per cápita, con lo cual podría reducirse la probabilidad de asistencia a la escuela (aunque un mayor número de miembros en el hogar también puede incrementar la capacidad de generación de ingresos de la familia). Sawada y Lokshin (2001) indican que en hogares con un menor número de niños se podría esperar que estos alcancen un mayor nivel educativo, como reflejo de la menor competencia por recursos al interior del hogar; no obstante, la presencia de hermanas o hermanos mayores puede favorecer una mayor escolaridad, debido a que los recursos que estos aportan permiten una mayor inversión en educación de los hermanos menores.

La presencia de los padres en el hogar puede ser considerada un indicador del apoyo familiar que reciben los jóvenes para continuar su educación. Así, por ejemplo, los resultados de Alexander, Entwisle y Horsey (1997) apuntan a un incremento del riesgo de deserción en hogares en que solo está presente uno de los padres (respecto de aquellos en los que están ambos padres). Rumberger *et al.* (1990) proponen algunos mecanismos a través de los cuales el apoyo de las familias influye en la educación, entre los que se encuentran la calidad de las relaciones en la familia y el monitoreo de los padres sobre las actividades de los hijos.

Entre los estudios del caso peruano que identifican causas asociadas a la deserción, cabe mencionar a Cueto (2002)[4] que identifica la edad, ser mujer, tener relativa mayor talla para la edad (debido a lo cual es más probable que se perciba que están en edad de trabajar) y no vivir con ambos padres, entre otros, como factores que influyen positivamente sobre la probabilidad de desertar en una muestra de estudiantes rurales. Con respecto al género, el estudio atribuye la mayor probabilidad de las mujeres de abandonar la escuela a alguna forma de discriminación por parte de la familia o del sistema educativo o a la percepción de que la maternidad debe empezar más temprano en contextos rurales. Por otro

[4] La investigación de Cueto (2002) sobre el rendimiento y la deserción escolar estuvo basada en tres observaciones en el tiempo (1998, 2000 y 2001) a un grupo de estudiantes pertenecientes a escuelas públicas rurales. En particular, la muestra estaba compuesta por 588 estudiantes de 20 escuelas públicas en dos zonas rurales del Perú, ubicadas en los departamentos de Apurímac y Cusco, los cuales se encontraban inicialmente en cuarto grado de educación primaria.

lado, el rendimiento académico de los estudiantes en el nivel individual no resultó significativo para explicar la deserción.

El estudio de Alcázar, Rendón y Wachtenheim (2002) evalúa los determinantes de la asistencia a la escuela y el trabajo de adolescentes (10 a 18 años) pertenecientes a zonas rurales en una muestra de diez países latinoamericanos. Los autores encuentran que los determinantes más significativos de la asistencia a la escuela en el Perú comprenden la edad, los años de educación alcanzados y el nivel educativo del jefe del hogar. Otros factores como el género, la composición del hogar, el ingreso de la familia o el género del jefe del hogar no resultan significativos.

La investigación de Rodríguez y Abler (1998), enfocada en el análisis de la asistencia escolar y participación en la fuerza de trabajo de niños y adolescentes (entre 6 y 16 años), encuentra que la probabilidad de asistir a la escuela es mayor para los hombres y es afectada positivamente por la edad (aunque la relación exacta tiene la forma de una U invertida) y el nivel educativo del menor, así como la edad y nivel educativo del jefe del hogar; por otro lado, encuentran un efecto negativo de la residencia en zonas rurales sobre dicha probabilidad. No obstante, sus estimaciones sugieren que los ingresos familiares no tienen impactos significativos sobre la probabilidad de asistir a la escuela.

Ilahi (2001) utiliza una base panel construida a partir de la ENNIV de los años 1994 y 1997 con el objetivo de identificar los determinantes de la asignación del tiempo de niños y niñas (6 a 18 años) a la asistencia a la escuela, tareas domésticas y actividades generadoras de ingreso. Sus estimaciones sugieren que cambios en el nivel socioeconómico del hogar afectan a las niñas en mayor grado que a los niños; así, a pesar de que el logro educativo (definido como el grado alcanzado para la edad) es el mismo para niños y niñas, la educación de estas últimas responde más a cambios en el bienestar del hogar. Los efectos encontrados sobre las niñas de eventos como estos son más fuertes en las áreas rurales que en las urbanas.

Por último, los resultados del estudio de Alcázar y Valdivia (2005)[5] sugieren que factores relacionados con la condición de pobreza de las familias afectan la decisión de deserción de los jóvenes urbanos de ambos géneros. Sin embargo,

[5] El trabajo de Alcázar y Valdivia (2005) se basa en el análisis de encuestas a jóvenes desertores entre 15 y 25 años en cuatro localidades urbanas del Perú (un total de 42 casos).

el grado de integración y estructuración de las relaciones familiares influye también sobre las posibilidades de abandono de los estudios escolares, tanto directamente a través de la capacidad de la familia para evitar que ello ocurra, como de forma indirecta mediante una débil internalización de valores en torno a la educación.A pesar de que los jóvenes entrevistados indicaban que el trabajo no les impidió seguir estudiando, en situaciones específicas la combinación de trabajo y estudios se hace difícil y genera el abandono escolar, luego de lo cual los posibles cambios en la vida personal y la falta de tiempo pueden impedir el retorno al sistema educativo.

3. Metodología

La fuente de información principal del estudio fueron los resultados obtenidos a partir de encuestas aplicadas a jóvenes estudiantes y a desertores de la educación secundaria en zonas rurales del Perú. Para estos efectos, se definió a los desertores como aquellos jóvenes (entre los 14 y 18 años de edad) que cuentan con educación primaria completa y no iniciaron o no completaron la educación secundaria y como estudiantes a aquellos jóvenes que se encuentran asistiendo a la secundaria.

El diseño de las encuestas tuvo como punto de partida la identificación de los determinantes que normalmente se asocian a la decisión de asistencia o deserción de la escuela en la literatura existente sobre el tema (véase la sección 2). Así, se incluyeron variables contextuales del hogar (nivel socioeconómico y características de los miembros)[6], información sobre el historial educativo de los jóvenes (realización de educación inicial, repetición de grados, entre otros temas), preguntas que representasen los costos y beneficios que enfrentan los jóvenes en la decisión de asistir o abandonar la escuela secundaria (trabajo, tareas domésticas y aprendizaje de un oficio), los costos directos asociados a asistir al centro educativo y los beneficios directos y percibidos de continuar la educación.

[6] En el caso de los jóvenes desertores se trató de considerar las variables al momento de la deserción dado que el objetivo fue analizar los determinantes de la decisión de desertar (posteriormente, tanto las características individuales como familiares podrían cambiar debido a la decisión de abandonar la escuela – problema de endogeneidad).

El trabajo de campo se realizó en una muestra de centros poblados rurales pertenecientes a departamentos del país que representan diferentes zonas geográficas. La muestra incluyó 370 centros poblados rurales que cuentan con una escuela secundaria y 70 en los que no existe una escuela secundaria (de modo que fuera posible identificar factores asociados a la oferta y demanda educativa). Como resultado del trabajo de campo, se logró aplicar los instrumentos a 932 jóvenes estudiantes y a 416 jóvenes desertores (de estos últimos, 340 son residentes de centros poblados con escuela secundaria y 76 de centros poblados sin escuela). Los jóvenes estudiantes debían estar ubicados entre el tercer y quinto año de secundaria y los jóvenes desertores debían tener entre 14 y 18 años (edades que deberían coincidir, en general, con los grados seleccionados para la encuesta a estudiantes). La muestra obtenida resultó balanceada por género, en la medida que se aplicó 455 encuestas a estudiantes varones, 477 a estudiantes mujeres, 196 a desertores varones y 220 a desertores mujeres (balance que se mantiene en general, por departamento y por edad).

Con la información recogida a través de las encuestas se construyó un perfil comparativo para jóvenes estudiantes y desertores mediante la elaboración y análisis de estadísticas descriptivas de la información recogida en las encuestas. En segundo lugar, para la determinación de los factores asociados a la asistencia y deserción escolar entre los jóvenes, se realizó un análisis de regresión discreta para estimar el efecto de las características individuales y familiares sobre la decisión de asistir o no a la escuela.

Asimismo, se buscó examinar por separado la situación de los desertores pertenecientes a centros poblados con escuela de aquellos ubicados en centros poblados sin escuela, con la finalidad de identificar factores vinculados a la oferta y demanda educativa. La importancia de hacer esta distinción radica en que el análisis de la decisión de estudiar es relevante solo en el primer caso, en la medida de que en el segundo no existe propiamente una decisión de no estudiar dado que la oferta de educación secundaria está restringida (por factores que pueden considerarse exógenos a la demanda en el sector rural; por ejemplo, decisiones de asignación de gasto público en educación, entre otros). Más bien los resultados del análisis de determinantes de la decisión de escolaridad en centros poblados con escuela permitirán posteriormente extrapolar la situación de la escolaridad que ocurriría en centros poblados, en caso que estos *tuvieran* acceso a ella (análisis contrafactual).

Se asume que las familias funcionan como unidades que buscan maximizar el bienestar de sus miembros en su conjunto. Por lo tanto, se asume que la decisión de escolaridad de los jóvenes es tomada por la familia en su conjunto, tomando en cuenta los beneficios esperados de la educación y la totalidad de costos que implica la escolaridad de los hijos. En este sentido, el análisis incluye variables que reflejan tanto características individuales como familiares de los jóvenes en las zonas rurales.

Un tipo de costo importante en la escolaridad de los hijos es el costo de oportunidad. Así, es de primera importancia considerar en el presente análisis el tema del trabajo juvenil. Debido a que la escolaridad requiere de cierta asignación de tiempo, meses y días específicos, y una cantidad de horas de estudio mínima, muchas veces las decisiones de asignación serán exclusivas entre ambas alternativas. Dado que el objetivo es analizar la decisión laboral en cuanto resulte en una dificultad seria para los estudios e induzca a aumentar las probabilidades de deserción de los jóvenes, se define la situación de trabajo para los jóvenes solo en la medida en que estos realicen actividades familiares o no familiares (remuneradas o no) por más de cuatro horas diarias por seis días a la semana (24 horas por semana). Cabe resaltar que los resultados presentados en el presente documento son en gran medida robustos a variaciones en esta definición (por ejemplo, a utilizar una definición de trabajo a partir de solo 18 horas a la semana).

3.1. Metodología econométrica

La estrecha relación entre las decisiones de trabajo y escolaridad genera algunos problemas estadísticos que requieren de metodologías especiales para su tratamiento. En particular, se considera que la decisión de trabajar, considerada en un modelo para explicar la asistencia a la escuela, sería fuertemente endógena: si bien la situación laboral ayudaría a explicar la decisión de asistir a la escuela, también la decisión de escolaridad explicaría la primera[7]. La endogeneidad hace inconsistente una estimación directa de la probabilidad de estudiar. Es decir, los parámetros estimados no solo estarían sesgados, sino que además no se acercarían en una medida razonable a los valores poblacionales sin importar el tamaño y/o representatividad

[7] En términos técnicos: la variable indicador de situación laboral estará correlacionada con el error en cualquier regresión para explicar la probabilidad de estar estudiando.

de la muestra obtenida. En definitiva, es necesario incluir la decisión de trabajo como parte de la decisión de estudiar de los jóvenes. En el presente estudio se siguen dos caminos para tratar con ese problema:

(i) Variables instrumentales. Se instrumentaliza la decisión de trabajo con un conjunto de variables que se estima ayudan a predecir esta decisión, y que no estarían correlacionadas con el error en ecuación para explicar la probabilidad de estudiar. Para esto, en una primera etapa se estima un modelo de elección discreta Probit para la decisión de trabajo contra variables con las características descritas. Luego, en una segunda etapa, se incluyen las predicciones del modelo anterior (probabilidades ajustadas) como variables explicativas en la ecuación de la probabilidad de estudiar.

(ii) Probit bi-variado. La alternativa es considerar explícitamente un sistema de dos ecuaciones para explicar las probabilidades de estudiar y trabajar. El modelo del Probit bi-variado permite hacer justamente esto, y además brinda un parámetro estimado de la relación entre las dos decisiones.

Se utilizan las dos metodologías en paralelo debido a que ambas tienen ventajas que pueden ser complementarias y su uso en paralelo sirve como una prueba de robustez. La primera permite concentrar los esfuerzos en la decisión de estudio. La segunda metodología permite discernir más claramente los mecanismos por los cuales las características individuales o familiares ayudan a determinar la decisión de escolaridad. Dado que se tiene un modelo para el trabajo y otro para el estudio, se pueden analizar los efectos directos de cada variable (los que se ven en la ecuación de estudiar), y los indirectos (los que afectan primero la decisión de empleo, y a través de esta la decisión de escolaridad).

4. Análisis de resultados

Esta sección presenta el análisis de las encuestas a jóvenes estudiantes y desertores. En primer lugar, se elabora un perfil comparativo de estudiantes y desertores y se examina cuáles son las causas declaradas por los jóvenes para el abandono de la escuela. Luego, se estiman los modelos econométricos mencionados en la sección metodológica anterior para identificar los factores asociados (determinantes) de la decisión de asistir o abandonar la educación secundaria.

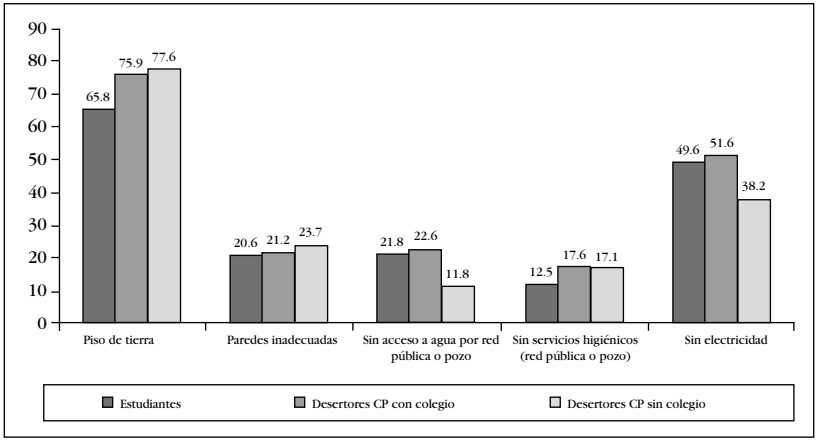
4.1. Perfil del estudiante y del desertor

El análisis de las características de la vivienda, el acceso a servicios públicos y la tenencia de activos muestra que los jóvenes estudiantes, en promedio, pertenecen a hogares con un mayor nivel socioeconómico que los jóvenes desertores (Cuadro 1 y Gráfico 1). Dentro del grupo de desertores, los indicadores examinados muestran algunas diferencias importantes que parecen indicar que los residentes en centros poblados sin escuela pertenecen a hogares de mayor nivel socioeconómico que los

Cuadro 1. Tenencia de activos en el hogar (%)

	Estudiantes	*Desertores CP con colegio*	*Desertores CP sin colegio*
Radio	92.2	85.8	81.6
Televisión	53.9	43.7	48.7
Teléfono	4.8	2.1	6.6
Refrigeradora	8.9	5.9	10.5
Computadora	4.8	0.0	1.3
Bicicleta	41.8	30.4	35.5
Moto	4.5	2.4	3.9
Automóvil	2.8	1.2	1.3
Combi	4.2	1.2	1.3

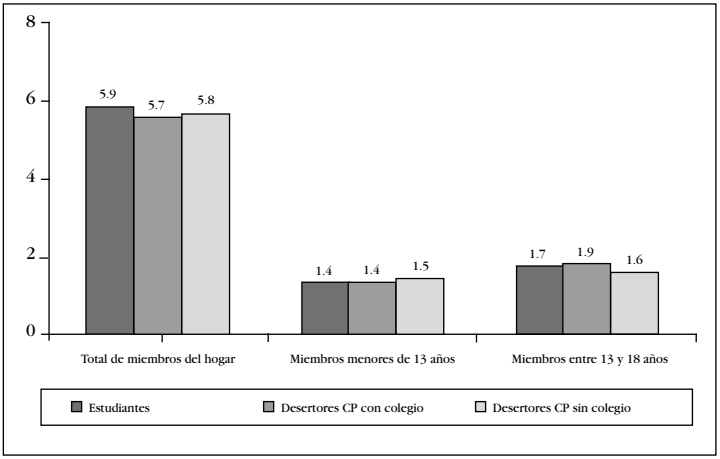
Gráfico 1. Características de la vivienda y acceso a servicios públicos (%)



de centros poblados con escuela, aunque las diferencias no son muy significativas. Los resultados encontrados se pueden explicar porque el nivel socioeconómico condiciona, en buena medida, la capacidad de los hogares para asumir los costos directos de la educación, y puede implicar, además, la necesidad de que los jóvenes generen recursos para apoyar en el mantenimiento de sus familias.

En cuanto a la estructura familiar, se analizó si existe en alguno de los grupos bajo análisis una mayor carga familiar (en particular, la presencia de un número mayor de niños pequeños o ancianos) que pueda afectar las decisiones de asistencia a la escuela por parte de los jóvenes. Sin embargo, no se encontró diferencias relevantes entre los tres grupos analizados, como se puede apreciar en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Composición del hogar



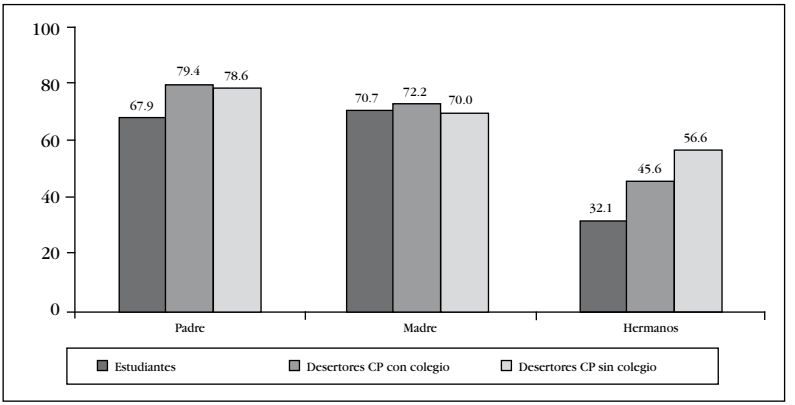
Se examinó, además, si los padres se encontraban presentes en el hogar de los jóvenes, como un indicador de eventos familiares que puedan incidir sobre las decisiones de asistencia a la escuela. Los jóvenes estudiantes, en promedio, cuentan en mayor medida con ambos padres presentes en el hogar (77.4%), respecto de los desertores en centros poblados con escuela (71.8%) y sin escuela (72.4%). Se encontró también que el género del jefe del hogar es mujer en el 14.1% de los casos de los estudiantes, y en el 17.6% y 19.2% de los hogares de los desertores de centro poblados con y sin escuela, respectivamente.

El inicio de la convivencia o la crianza de hijos de forma temprana pueden favorecer el abandono de la escuela con el objeto de generar ingresos para la familia o para permitir una mayor dedicación a los hijos. Además, es posible algún tipo de discriminación (de parte del propio centro educativo, de sus compañeros o de padres de familia) contra las mujeres que quedan embarazadas mientras aún asisten al colegio que las empuje a abandonar los estudios. Al respecto, se observa que entre el 9 y el 11% de las jóvenes que abandonaron sus estudios tienen hijos y entre el 3 y el 6% se encuentra viviendo con su cónyuge o pareja (entre las estudiantes, este porcentaje es menor a 1%, en ambos casos).

Otro de los aspectos que se examinó en el grupo de jóvenes encuestados fue la precariedad en las relaciones familiares. La relación con los padres parece ser, en general, mejor entre los estudiantes respecto de los desertores; así, mientras que un 76 a 77% y un 86 a 87% de los estudiantes declaran que la relación con sus padres es buena, los desertores consideran lo propio solo en un 60 a 70% de los casos, en promedio. En cuanto a la relaciones con otros miembros de la familia, no parece haber diferencias significativas entre los grupos analizados.

La existencia de otros desertores en el hogar (padres o hermanos) puede ser un síntoma de los obstáculos que puede tener la familia para mantener a los hijos en el sistema educativo o también de la valoración que se tiene acerca de la educación. Al respecto, como se observa en el Gráfico 3, se registra una mayor incidencia de deserción entre los padres (no así entre las madres) y, especialmente, entre los hermanos de

Gráfico 3. Incidencia de deserción en padres y hermanos (%)



los desertores respecto de los estudiantes. Además, la ausencia de un centro educativo secundario en el centro poblado parece influir notablemente sobre las decisiones de asistencia de los hermanos, en tanto que la proporción de hermanos desertores entre los residentes en centros poblados sin escuela es significativamente mayor.

De manera similar, se debe resaltar el hecho de que los padres de los jóvenes estudiantes presentan, en promedio, mayor nivel educativo que los padres de sus pares desertores: mientras que, en promedio, el padre de un estudiante cuenta con 7 años de educación y la madre con 5.3, estos valores se reducen hasta 5.5 a 5.6 entre los padres de los desertores y hasta 4 a 4.3 entre las madres de los desertores (cabe notar que los niveles educativos de los padres de los desertores de centros poblados sin escuela son ligeramente mayores a los de los centros poblados con escuela).

Los problemas de los jóvenes en la escuela y su perfil educativo en general (realización de educación inicial, edad de inicio de la primaria, percepciones acerca de la propia dedicación a los estudios y los problemas experimentados en la escuela, repetición de grados) pueden afectar la percepción e interés que estos tienen sobre la continuación de sus estudios, y por lo tanto, la motivación para asistir a clases. Al respecto, se encuentra que los estudiantes realizaron en mayor proporción educación inicial que los desertores de ambos grupos (y, en general, las mujeres han cursado inicial en mayor medida que los hombres). De manera similar, se encuentran diferencias en cuanto a la edad de inicio de la educación primaria (Cuadro 2). Cabe notar también que, al examinar qué tan importante es la repetición de grados entre los jóvenes encuestados, aquellos que se mantienen en el sistema educativo muestran mejores resultados, por cuanto solo un 24% ha repetido algún año de estudios, en tanto que un 45% a 50% de los desertores ha

Cuadro 2. Perfil educativo general

Característica	*Estudiantes*	*Desertores CP con colegio*	*Desertores CP sin colegio*
Horas de estudio en clases (promedio a la semana)	28.9	n.a.	n.a.
Horas de estudio en casa (promedio a la semana)	13.6	n.a.	n.a.
Ha hecho educación inicial (%)	74.2	64.5	60.0
Edad de inicio de educación primaria (media)	6.2	6.4	6.5
Repitió algún año de estudios (%)	23.9	50.1	45.3
Episodio de deserción previo (%)	13.6	13.5	11.8

n.a. = no aplica

repetido. La presencia de algún episodio de deserción (sin considerar el abandono definitivo) en algún momento de la permanencia en la escuela es similar para los tres grupos analizados.

La evidencia encontrada acerca de la repetición de grados resulta consistente con las percepciones respecto de la frecuencia promedio en que los estudiantes y desertores declaran haber tenido distintos problemas en la escuela (Cuadro 3). En

Cuadro 3. Problemas en la escuela* (%)

	Estudiantes	*Desertores CP con colegio*	*Desertores CP sin colegio*
No entiendo lo que me enseñan			
Mucho	9.7	15.7	15.9
Regular	29.95	37.1	35.2
Poco	27.95	28.3	31.0
Nunca	32.4	19.0	26.4
Poco interés en estudiar			
Mucho	17.55	17.7	22.0
Regular	10.65	27.0	26.7
Poco	11.85	26.2	21.0
Nunca	59.95	29.2	30.4
Bajo rendimiento			
Mucho	2.25	8.8	7.8
Regular	22.7	41.4	39.3
Poco	32.1	30.1	30.6
Nunca	42.95	19.8	22.5
Problemas de conducta			
Mucho	1.75	5.2	5.1
Regular	6.65	13.9	1.5
Poco	16.1	16.0	12.9
Nunca	75.5	65.0	80.7
Ausencias y tardanzas			
Mucho	1.5	8.0	6.4
Regular	11.25	26.5	29.8
Poco	30.6	28.7	23.7
Nunca	56.6	36.9	40.4
Problemas con compañeros			
Mucho	1.6	3.1	7.8
Regular	3.55	7.0	6.4
Poco	10.65	12.8	2.7
Nunca	84.2	77.3	83.3
Problemas con profesores			
Mucho	1.05	3.3	2.7
Regular	2.05	4.9	2.7
Poco	4.65	7.2	2.7
Nunca	92.25	84.7	92.1

* Los jóvenes respondieron cuán frecuentemente enfrentan los problemas señalados (mucho, regular, poco o nunca).

general, los desertores declaran con mayor frecuencia, respecto de los estudiantes, haber tenido problemas escolares de varios tipos sobre los que se les preguntó. Así, por ejemplo, mientras que entre un 49% y 53% de los desertores señalan que no entienden lo que les enseñan con regular o mucha frecuencia, solo un 38% a 40% de los estudiantes indica algo similar. Como se indicó previamente, la presencia de problemas escolares puede ser un indicativo de una menor valoración de los estudios o de una reducida motivación para continuar con estos.

En cuanto a la ubicación del centro educativo, un porcentaje similar de estudiantes y desertores en centros poblados con escuela asiste (o asistía) a un colegio secundario fuera del centro poblado, el cual es menor en comparación con los desertores residentes en un centro poblado sin escuela (en estos casos, como señalamos, la referencia al último centro educativo puede incluir al centro educativo primario o al centro educativo secundario ubicado en el anterior lugar de residencia). Sin embargo, el porcentaje de jóvenes que tiene que incurrir en algún gasto para trasladarse hasta el colegio nos da una idea de una menor accesibilidad para los desertores respecto de los estudiantes y para los desertores en centros poblados sin escuela respecto de los demás jóvenes (véase el Cuadro 4). Más aún, se debe considerar que la distancia promedio al centro educativo secundario más cercano que reporta el informante local en centros poblados que no cuentan con este, es de alrededor de 50 minutos, con un valor máximo entre 5 y 10 horas.

Cuadro 4. Ubicación y gasto para trasladarse al centro educativo

	Estudiantes	*Desertores CP con colegio**	*Desertores CP sin colegio**
Estudia en el colegio en el CP (%)	80.0	82.6	67.1
Gasta para ir al colegio**	5.0	6.5	13.2

* Último colegio en el que estudió.
** Porcentaje de jóvenes que incurre en un gasto diario para trasladarse a la escuela.

Percepciones negativas hacia aspectos como qué tan apropiados resultan los horarios de clase, el acceso a materiales educativos o aspectos del desempeño de los docentes pueden influir considerablemente sobre la valoración de la escuela y los beneficios percibidos de la educación. En cuanto a las percepciones sobre las condiciones del actual / último centro educativo, los jóvenes estudiantes consideran

en mayor medida que este ofrecía horarios adecuados, lo cual probablemente se vincula a la mayor inserción laboral y horas de trabajo que presentan los desertores (como veremos más adelante). No obstante, en cuanto a la existencia de una infraestructura adecuada y el acceso a servicios públicos, las percepciones de los estudiantes parecen ser más críticas, lo cual probablemente refleje el hecho que estos no son elementos tan trascendentes en la decisión de asistencia (o abandono) para los desertores (Cuadro 5).

Cuadro 5. Percepción sobre las condiciones del actual / último centro educativo (%)

	Estudiantes	*Desertores CP con colegio*	*Desertores CP sin colegio*
Horarios adecuados			
De acuerdo	89.4	83.0	80.5
Más o menos de acuerdo	7.3	12.8	12.7
En desacuerdo	3.2	3.7	6.9
No sé	0.1	0.6	0.0
Infraestructura adecuada			
De acuerdo	39.0	53.3	55.3
Más o menos de acuerdo	33.7	29.2	26.7
En desacuerdo	26.6	17.2	18.1
No sé	0.7	0.4	0.0
Colegio cuenta con servicios públicos			
De acuerdo	26.5	32.0	36.0
Más o menos de acuerdo	23.6	24.5	19.3
En desacuerdo	49.0	42.7	44.7
No sé	0.9	0.9	0.0
Alumno recibe material necesario			
De acuerdo	52.3	47.6	52.1
Más o menos de acuerdo	24.8	26.9	22.3
En desacuerdo	21.8	22.2	25.7
No sé	1.3	3.5	0.0

En los cuestionarios se incluyó una sección para recoger información concerniente al trabajo (si los jóvenes cuentan con un trabajo, el tipo de ocupación, el número de horas por semana y meses del año en que desarrollan esta actividad, así como en qué medida perciben que este interfiere con la continuación o reanudación de los estudios) y la realización de tareas domésticas (si los jóvenes apoyan en las tareas domésticas, cuántas horas por semana y en qué medida se percibe que estas interfieren con la realización de los estudios).A pesar de que las cifras no apuntan a un mayor porcentaje de participación de jóvenes desertores en una actividad familiar respecto de los jóvenes estudiantes, si sumamos esta a la realización de algún trabajo

no familiar la evidencia parece indicar una mayor inserción en el mercado laboral de quienes han abandonado sus estudios. Más aún, a pesar de que la proporción de entrevistados que declara trabajar en una actividad familiar no difiere de forma significativa entre estudiantes y desertores, se observan brechas considerables en el número de horas trabajadas por semana (más horas de trabajo entre los desertores), tanto en relación con el trabajo familiar como con el no familiar (Cuadro 6).

Por otro lado, una mayor proporción de mujeres jóvenes asume esta tarea (una cifra cercana al 100% en todos los casos, en comparación con el 75% a 85% de los varones). El número de horas por semana dedicadas a las tareas domésticas es coherente con la evidencia comentada previamente: mientras que el ratio entre horas promedio por semana en tareas domésticas entre mujeres y hombres estudiantes es alrededor de 1.3, este alcanza un 2.3 en la muestra de desertores en centros poblados con escuela secundaria y un 2.9 en la muestra de desertores en centros poblados sin escuela secundaria. Ello implicaría, en cierta medida, un sesgo en la división del trabajo al interior de la familia: en tanto que los hombres se ocupan con mayor frecuencia en actividades laborales no domésticas, las mujeres se dedican precisamente a llevar a cabo dichas tareas. Además, se debe mencionar que este sesgo en la asignación de la fuerza laboral familiar parece reducirse para el caso de los estudiantes (las diferencias en los porcentajes de participación en actividad familiar, no familiar y doméstica son menores por género en este grupo).

Cuadro 6. Trabajo en actividad familiar, no familiar y en tareas domésticas

Participación (%)	*Estudiantes*			*Desertores CP con colegio*			*Desertores CP sin colegio*		
	Hombre	*Mujer*	*Total*	*Hombre*	*Mujer*	*Total*	*Hombre*	*Mujer*	*Total*
Trabajo familiar	80.9	76.5	78.6	76.8	65.9	70.9	87.8	62.9	76.3
Trabajo no familiar	29.0	13.0	20.8	52.9	22.2	36.2	48.8	17.1	34.2
Trabajo doméstico	87.3	97.3	92.4	73.5	98.4	87.1	75.6	91.4	82.9
*Horas Promedio Semanal**	*Hombre*	*Mujer*	*Total*	*Hombre*	*Mujer*	*Total*	*Hombre*	*Mujer*	*Total*
Trabajo familiar	23.1	20.5	21.9	40.4	34.3	37.3	44.3	44.5	44.4
Trabajo no familiar	28.1	28.5	28.2	46.2	33.2	41.9	40.1	67.0	46.3
Trabajo doméstico	10.3	13.4	12.0	11.1	25.9	20.3	10.3	30.3	20.4
Todo tipo de trabajo	35.8	31.4	33.5	61.1	53.3	56.8	64.4	64.4	64.4
Todo tipo, sin trabajo doméstico	30.4	23.4	27.0	56.1	39.2	48.0	59.9	50.8	50.8

* Para los que participan en cada actividad.

La estacionalidad en la realización de trabajos en actividades familiares y no familiares puede ser un factor que determine una mayor compatibilidad de estos empleos con la asistencia a la escuela, según estas actividades se realicen en mayor medida durante la época del año en que se llevan a cabo las clases o en aquella en que los centros educativos se encuentran en vacaciones escolares. Así, vemos que los estudiantes no solo declaran que trabajan menos durante todos los meses del año, sino que además realizan más actividades familiares y no familiares durante los meses de enero a marzo (vacaciones escolares). En el caso de los desertores, su actividad parece más intensa en los primeros meses del año o hacia los meses de marzo a mayo (en mayor medida, para los desertores en centros poblados con escuela), estacionalidad posiblemente relacionada con el ciclo agrícola.

4.2. Análisis de las causas declaradas para el abandono de la escuela

La razón clave para el abandono definitivo de la escuela (30% a 50% de casos), según declara el grupo de jóvenes desertores, es la presencia de problemas económicos familiares y/o la necesidad de conseguir un trabajo para el mantenimiento del hogar. Otro motivo muy importante para la deserción es la carencia de recursos para la matrícula o para adquirir materiales educativos (6% a 15%).

Otra razón de importancia similar para el abandono escolar (6% a 15% de casos) es la decisión de no querer estudiar o querer trabajar, elemento probablemente vinculado a la valoración individual de la educación por parte de los jóvenes y no a la condición socioeconómica del hogar. El poco interés por el estudio podría también estar relacionado a factores de oferta (poca calidad de la educación que se ofrece o que esta no se adecua a las necesidades de los jóvenes). Debido a las dudas sobre las razones reales detrás de esta causa de la deserción, se indagó acerca del porqué de este desinterés. Este se explica, de acuerdo con los jóvenes desertores, principalmente por un tema de valoración hacia la educación ("No me gusta el estudio", "Las cosas que aprendo no me sirven en la vida", "Mis amigos dejaron de estudiar y les va bien") y también por características del estudiante (como "No entiendo lo que me enseñan") y, en menor medida, a temas de oferta ("La escuela no tiene condiciones adecuadas").

Otras causas importantes del abandono escolar son el embarazo y la iniciación de matrimonio o convivencia, los cuales interfieren con la continuación de los estudios al generar una mayor carga familiar para el estudiante. Aunque la realización

de labores domésticas podría considerarse, a priori, como un factor relevante en la decisión de asistencia (por cuanto podrían ocupar una parte considerable del tiempo disponible para estudiar), los resultados de la encuesta muestran que esta comprende menos de un 3% de las respuestas totales. La inexistencia de un centro educativo tampoco representó un elemento muy importante en las decisiones de deserción, en la medida que se registra menos de 5% de las respuestas en este sentido (aunque alrededor de 15% de hombres en centros poblados sin escuela señalaron este factor).

Cuadro 7. Razones declaradas para el abandono escolar por los jóvenes desertores (%)

	Desertores CP con colegio			*Desertores CP sin colegio*		
	Hombre	*Mujer*	*Total*	*Hombre*	*Mujer*	*Total*
Problemas económicos / Trabajo	57.8	29.5	45.1	46.3	32.4	41.0
No tenía plata para matrícula o materiales	5.8	9.8	8.3	14.6	5.9	10.5
No quería estudiar / Quería trabajar	11.0	9.8	10.9	4.9	8.8	7.3
Embarazo	0.0	23.0	12.7	2.4	11.8	7.7
Matrimonio / Concubinato	1.3	10.9	6.6	2.4	5.9	4.4
Tareas domésticas	0.0	1.6	0.9	0.0	8.8	4.8
Problemas familiares	3.9	3.3	3.8	2.4	5.9	4.4
No había colegio	0.0	0.0	0.0	14.6	2.9	8.9
Malas notas	5.2	1.6	3.5	2.4	5.9	4.4
Problemas de conducta	2.0	0.6	1.3	2.4	0.0	1.2
Decisión de los padres	2.0	2.7	2.5	0.0	2.9	1.6
Enfermedad / Accidente	3.9	3.8	4.0	0.0	0.0	0.0
Otros	7.1	3.3	5.4	7.3	8.8	8.5

En general, la mayoría de causas apuntan más a la demanda que a la oferta educativa, y resalta la importancia de elementos como problemas económicos en el hogar o la necesidad de trabajar, la carencia de recursos para la matrícula o materiales, el embarazo, el matrimonio y convivencia, entre otros, en comparación con aspectos de la oferta como la inexistencia de un centro educativo (incluso en el grupo de desertores de centros poblados sin escuela esta causa solo fue identificada como principal en alrededor del 9% de los casos). Al interior de los factores asociados a la demanda educativa, destaca claramente el nivel socioeco-

nómico del hogar (el cual implica tanto los problemas económicos de la familia como la falta de dinero para los gastos educativos), la valoración individual hacia la educación (desinterés por el estudio) y aspectos vinculados a la estructura y relaciones familiares (embarazo, matrimonio y convivencia, problemas familiares). Cabe mencionar que, además de la diferente importancia de la causa "no había colegio" entre los desertores de centro poblado con escuela y los de centro poblado sin escuela, no se encuentran otras diferencias significativas entre estos dos grupos. Incluso, llama la atención que solo el 14.6% de los hombres y menos del 3% de las mujeres de centros poblados sin escuela identifiquen la falta de escuela como razón principal del abandono.

Las brechas más importantes por género se registran en alternativas que afectan la posibilidad de continuar los estudios en mayor grado entre las mujeres, como el embarazo (12 a 23%) o la iniciación de la vida en pareja (6 a 11%). Se puede observar también que los problemas económicos y la necesidad de trabajar decaen en importancia para las mujeres, al tiempo que la realización de tareas domésticas adquiere mayor trascendencia. No se encuentran otras diferencias importantes.

4.3. Estimación econométrica

Tal como se ha podido apreciar en las secciones anteriores, el análisis descriptivo estadístico da pistas sobre los efectos de las características individuales y familiares en la situación escolar del individuo. Sin embargo, no podemos discernir solo sobre la base de este análisis si efectivamente cada una de estas características influye significativamente sobre la situación escolar de cada joven, y mucho menos estimar la magnitud de los efectos atribuibles a cada una de ellas. Por ello, se realizan las estimaciones del análisis de regresión descrito en la sección metodológica, el cual sí permite realizar estimaciones confiables de los efectos de cada una de las características individuales y familiares en la decisión de desertar o continuar con los estudios. En primer lugar, se comentan los resultados de la estimación en dos etapas con la instrumentalización de la decisión de trabajo del joven y, en segundo lugar, se presentan los resultados del modelo probit bi-variado que estima las decisiones de estudiar y trabajar mediante un sistema de dos ecuaciones simultáneas. Previamente, se presentan las variables utilizadas en el análisis econométrico de esta sección (Cuadro 8).

Cuadro 8. Lista de variables utilizadas para el análisis econométrico

Nombre	*Descripción*
Servicios (per cápita)	Índice que resume la información de la encuesta sobre acceso a servicios públicos como luz eléctrica, agua y desagüe, dividido por el número de miembros del hogar (preguntas 1.5, 1.6, y 1.7 de la encuesta a jóvenes estudiantes: 1.3, 1.4, y 1.7 de la aplicada a jóvenes desertores).
Equipamiento (per cápita)	Índice que resume la información de la encuesta sobre tenencia de activos en el hogar (radio, TV, refrigeradora, auto, etc.) y número de dormitorios de la vivienda, dividido por el número de miembros del hogar (preguntas 1.2, y 1.7 de la encuesta a jóvenes estudiantes 1.6 y 1.7 de la aplicada a jóvenes desertores).
Género	Género del joven encuestado.
Edad	Edad del joven encuestado.
Experiencia	Años de experiencia laboral del joven encuestado: edad actual - edad de inicio del primer trabajo (familiar o no familiar).
Experiencia (cuadrado)	Años de experiencia laboral al cuadrado.
Género del jefe del hogar	Género del jefe del hogar declarado por el joven encuestado.
Años de educación del padre	Años de educación del padre del joven encuestado (sea que viva o no con él).
Años de educación de la madre	Años de educación de la madre del joven encuestado (sea que viva o no con él).
Hermanos menores de 7 años	Número de hermanos menores de 7 años (situación al ultimo año de estudios del joven encuestado).
Hermanos entre 7 y 18 años	Número de hermanos con edades entre 7 y 18 años (situación al ultimo año de estudios del joven encuestado).
Buena relación con la madre	Indicador que señala si el joven encuestado declara tener una buena relación con la madre (si vive con ella).
Tiene hijos	Indicador que señala si el joven encuestado declara tener hijos (situación al último año de estudios del joven encuestado).
Vive con la pareja	Indicador que señala si el joven encuestado declara vivir con su pareja (situación al último año de estudios del joven encuestado).
Pocos problemas en la escuela	Índice que resume la información de la encuesta sobre problemas en la escuela, tal como es declarado por el joven encuestado: problemas de aprendizaje, interés en el estudio, malas notas, problemas disciplinarios, ausencias o tardanzas injustificadas, peleas con compañeros, problemas con profesores o el director del colegio (pregunta 4.12 en la encuesta a jóvenes estudiantes y 4.13 en la aplicada a jóvenes desertores).
Índice de atraso escolar	Índice construido con la siguiente fórmula 100 * años de estudio/ (edad-6).
Desertó anteriormente	Indicador que señala si el joven encuestado desertó anteriormente. En el caso de los jóvenes actualmente en situación de deserción escolar, señala si desertaron alguna vez antes de esta.
Percepción de calidad del colegio	Índice que resume la información de la encuesta sobre percepción de calidad del centro educativo: si ofrece horarios adecuados, si tiene infraestructura adecuada, si tiene acceso a servicios públicos, si los jóvenes reciben los materiales educativos necesarios (pregunta 7.1 en las encuestas a jóvenes estudiantes y desertores).
Percepción de calidad de la enseñanza	Índice que resume la información de la encuesta sobre percepción de calidad de los docentes: si explican con claridad, si corrigen apropiadamente los trabajos asignados, si fomentan la participación de los alumnos, si conocen los temas de enseñanza, si demuestran interés en enseñar, si recompensan el esfuerzo de los alumnos (pregunta 7.2 en las encuestas a jóvenes estudiantes y desertores).
Repitió algún año de estudios	Indicador que señala si el joven repitió algún año de estudios
Tiene hermano desertor	Indicador que señala si el joven tiene algún hermano que abandonó sus estudios.
Trabajo doméstico (21 hrs. semanales)	Indicador que señala si el joven realiza trabajos domésticos por más de 21 horas a la semana.
Usa el castellano en el hogar	Indicador que señala si el joven utiliza el idioma castellano en el hogar.
Quechua hasta los 3 años	Indicador que señala si el joven aprendió el quechua antes de los 3 años.
Reside en la sierra	Indicador que señala si el joven reside en un distrito de la sierra.
Reside en la selva	Indicador que señala si el joven reside en un distrito de la selva.

Además de las variables anteriores, usadas como explicativas o independientes en los modelos estimados, también es oportuno precisar las definiciones de deserción y trabajo utilizadas. En el primer caso, se considera a todos los jóvenes de la muestra (los cuales tienen edades entre 14 y 18 años) que han concluido la educación primaria pero no la secundaria y que no se encuentran asistiendo al colegio al momento de la encuesta. En el segundo, se considera a todos los jóvenes que trabajan por más de 24 horas a la semana (sea trabajo familiar o no familiar, remunerado o no remunerado). La idea del umbral de horas de trabajo a la semana considerado es analizar los determinantes de una situación laboral que represente un obstáculo para la asistencia escolar de manera completa.

a. Estimación en dos etapas

Tal como se menciona en la sección metodológica, la decisión de trabajo puede ser considerada endógena a la decisión de estudiar, de manera que una estimación directa de la probabilidad de estudiar considerando el trabajo como variable explicativa podría generar un sesgo muy serio tanto en el signo como en la magnitud de las variables explicativas de esta decisión. En este sentido, se busca instrumentalizar la decisión de trabajo mediante una regresión (primera etapa del análisis) sobre esta variable. El objetivo es buscar el conjunto de variables que mejor ayude

Cuadro 9. Probit Etapa 1: Probabilidad de trabajar más de 24 horas a la semana

Variables	*Coeficiente*	*Error Est.*	*Test Z*	*Prob.*
Servicios (per cápita)	0.026	0.12	0.21	0.830
Equipamiento (per cápita)	0.036	0.143	0.25	0.802
Edad	0.079	0.03	2.65	0.008
Experiencia	0.245	0.03	8.12	0.000
Experiencia (cuadrado)	-0.013	0.002	-5.63	0.000
Género del jefe de hogar	-0.138	0.107	-1.29	0.198
Hermanos menores de 7 años	0.249	0.041	6.07	0.000
Hermanos entre 7 y 18 años	-0.105	0.033	-3.23	0.001
Usa el castellano en el hogar	-0.359	0.101	-3.55	0.000
Constante	-1.803	0.503	-3.58	0.000
Número de observaciones				1,251
Test de Significancia Conjunta (Razón de verosimilitud)			$x^2(9)$	202.28
			Prob.	0.000
Log likelihood				-743.0159
Pseudo R2				0.1198

a *predecir* la probabilidad de trabajar y que esté menos correlacionado con el término de error en la ecuación de la decisión de estudiar. El interés en esta etapa no es la estimación de la decisión de trabajo en sí misma, sino instrumentalizar esta variable para su posterior incorporación en la decisión de estudio (segunda etapa). En el Cuadro 9 (página anterior) se presenta la estimación de esta primera etapa (de la decisión de trabajo).

Como principal comentario se puede resaltar que se logra un nivel de predictibilidad razonable (test de significancia conjunta y pseudo R^2). Adicionalmente, los tests de significancia individual en este caso dan una pista acerca de la magnitud en la que cada variable ayuda a explicar la probabilidad de trabajo[8]. En primer lugar, puede llamar la atención que las variables *proxies* de pobreza (servicios y activos del hogar) no resulten determinantes significativos de la probabilidad de trabajar. Sin embargo, cabe considerar que estas variables son *proxies* del stock de activos del hogar y no cambios temporales en el ingreso. Dado que el stock de riqueza es relativamente estable en el tiempo, más aún considerando que se está trabajando solamente con áreas rurales, no debe sorprender que aquellos jóvenes inducidos al trabajo por esta situación se encuentren persistentemente en el mercado laboral. Por otro lado, la variable "experiencia" (en niveles y al cuadrado) explica fuertemente la decisión de trabajo. Otras variables que contribuyen a explicar significativamente la decisión de trabajo son la edad (a mayor edad mayor probabilidad de trabajar), el número de hermanos menores de 7 años (a mayor número, mayor carga familiar y mayor necesidad de trabajar), el número de hermanos entre 7 y 18 años (a mayor número, mayor apoyo familiar y por lo tanto menor probabilidad de trabajar) y el uso del español en el hogar (jóvenes pertenecientes a hogares con idiomas diferentes al español tienen una mayor probabilidad de trabajar). Utilizando el modelo anterior, se procede a proyectar la probabilidad teórica de estar trabajando para los jóvenes de la muestra. Luego, esta variable instrumentalizada de trabajo se incluye como variable explicativa en la segunda etapa (ecuación de estudio). Los resultados se presentan en el Cuadro 10.

[8] Dado que no es el propósito del estudio analizar la decisión de trabajo, no es necesaria una estimación precisa de los coeficientes de cada variable en esta ecuación, por lo cual no se mantienen algunas variables con poca significancia estadística.

Cuadro 10. Probit Etapa 2: Probabilidad de estudiar

Variables	*Coeficiente*	*Error Est.*	*Test. Z*	*Prob.*
Probabilidad de trabajador	-2.329	0.346	-6.740	0.000
Años de educación del padre	0.013	0.017	0.770	0.444
Pocos problemas en la escuela	0.234	0.041	5.770	0.000
Índice de atraso escolar	0.033	0.003	10.110	0.000
Desertó anteriormente 1/	0.467	0.173	2.700	0.007
Percepción de la calidad del colegio	0.194	0.046	4.190	0.000
Percepción de la calidad de la enseñanza	-0.21	0.036	-5.890	0.000
Repitió algún año de estudios	-0.584	0.127	-4.590	0.000
Trabajo doméstico (>21 hrs. semanales)	-0.342	0.175	-1.950	0.051
Tiene hermano desertor	-0.211	0.12	-1.760	0.078
Quechua hasta los 3 años	0.321	0.158	2.030	0.042
Género	0.136	0.117	1.170	0.243
Buena relación con la madre	0.41	0.147	2.800	0.005
Tiene hijos	-1.675	0.463	-3.620	0.000
Vive con la pareja	-1.488	0.559	-2.660	0.008
Reside en la sierra	0.33	0.156	2.120	0.034
Reside en la selva	0.393	0.172	2.280	0.022
Constante	-1.513	0.376	-4.030	0.000
Número de observaciones				1,012
Test de Significancia Conjunta (Razón de Verosimilitud)				
			x^2 (9)	475.19
			Prob.	0.000
Log Likelihood				-313.22742
Pseudo R2				0.4313

Los resultados muestran que la decisión de empleo es altamente explicativa de la decisión de estudiar. Como se explica en la sección metodológica, esto es natural dado que se trata en gran medida de una misma decisión de uso del tiempo. Con respecto al resto de variables se obtienen en general otros resultados importantes. Las variables de rendimiento escolar positivo, como el índice de problemas en la escuela o el de atraso escolar (cabe recordar que por construcción este índice está inversamente relacionado con los años de atraso) tienen coeficientes positivos y altamente significativos. Con todo lo demás constante, un joven con pocos problemas en la escuela predeciría una mayor acumulación de capital humano en la escuela y un mayor retorno a futuro de esta actividad. De manera similar, el indicador de si repitió algún grado de estudios (también relacionado con el rendimiento o interés por el estudio) resulta una variable explicativa significativa de la decisión de estudiar. Otra variable que explica significativamente la probabilidad de estudiar es la percepción acerca de la calidad de la enseñanza (que es mayor

a medida que peor es la percepción de calidad). Llama la atención, sin embargo, que la variable de percepción sobre calidad del centro educativo no tenga el signo esperado, ello podría deberse a que en el caso de los desertores, ellos posiblemente se refieren a las escuelas de primaria (dado que se les pregunta sobre el último centro educativo al que asistieron) y estas escuelas podrían ser consideradas mejores que las de educación secundaria.

En el caso de deserciones anteriores, el signo no es el esperado y la variable es significativa. Ello podría deberse a que un porcentaje significativo de los actuales desertores tiene solo primaria completa, y a que los episodios de deserción suelen presentarse más frecuentemente en la secundaria. Además, los desertores tienen menos años de escolaridad y, por lo tanto, menor probabilidad de tener más episodios de deserción temporal previa.

Por otro lado, las variables que reflejan una situación familiar problemática, como tener hijos o vivir con la pareja afectan negativamente la probabilidad de estudio. Es también el caso del indicador "buenas relaciones con la madre", que tiene un coeficiente positivo y significativo. En el primer caso, tener o vivir en pareja impide el continuar los estudios debido a las otras obligaciones implicadas. En el segundo caso, se encuentra evidencia del efecto de la situación familiar y su apoyo en las decisiones de estudio (los jóvenes tienen más probabilidades de ser desertores en contextos familiares conflictivos).

Otra variable que afecta negativamente y de manera significativa la decisión de escolaridad es el trabajo doméstico. Esta relación es también esperable en la medida que el trabajo doméstico puede reducir las posibilidades de asistir a la escuela directamente, o afectar el desempeño educativo y, por medio de ello, reducir la probabilidad de seguir en la escuela. Esta variable, definida con un indicador que señala a los jóvenes que realizan trabajos domésticos por más de 21 horas a la semana, tiene un efecto mayor para las mujeres que los hombres. Este resultado confirma lo encontrado por estudios previos. Un resultado que llama la atención es que, controlando, entre otras variables, por el trabajo doméstico, el género no resulta significativo en la decisión de escolaridad. Sin embargo, en especificaciones alternativas se puede comprobar que su grado de significancia aumenta si se omite la variable de trabajo doméstico por más de 21 horas a la semana. Dado que aun este caso es algo restringido, también se probaron especificaciones con definiciones más laxas (menos horas de trabajo doméstico),

llegando a encontrar efectos significativos y positivos de la variable género. Se puede decir entonces que el trabajo doméstico tiene un efecto importante y diferenciado en la escolaridad entre los jóvenes hombres y mujeres, y que perjudica primordialmente a las jóvenes. Sin embargo, existiría una diferenciación adicional en la decisión de enviar los jóvenes al colegio por género (aunque no muy significativa), debido probablemente a factores culturales recogidos imperfectamente en las estimaciones.

Otras variables, como la lengua y la residencia en las regiones de sierra y selva, también resultan significativas aunque de manera más débil que las variables antes descritas. En todos estos casos los efectos son positivos sobre la probabilidad de estudiar. Una posible explicación de estos resultados puede deberse a las mayores oportunidades laborales en la costa lo que aumentaría el costo de oportunidad de asistir a la escuela en estas zonas rurales y aumentaría la deserción. Es necesario tener en cuenta que esta conclusión se hace controlando por todas las otras variables antes descritas, por ejemplo lengua materna, la cual recoge aspectos culturales. Por ello no se concluye que se debiera esperar una mayor deserción en la costa.

Finalmente, la variable de años de educación del padre no resulta significativa de acuerdo con esta estimación. Usualmente esta variable aproxima el nivel del stock de riqueza de la familia, lo cual no parece determinar la decisión de estudiar[9] (aunque si puede tener un efecto en la necesidad de trabajar). La hipótesis es que en este caso un factor relativamente más determinante para la decisión de escolaridad podrían ser los shocks de corto plazo, como enfermedades o caídas repentinas en los ingresos laborales. La poca significancia de la educación de los padres que obtenemos podría también ser un reflejo de una situación en la cual los beneficios de la educación no son tan decisivos en la decisión de escolaridad.

En el siguiente cuadro se calculan los efectos sobre la probabilidad de estudiar de un cambio marginal en las variables explicativas (en el caso de las variables discretas se considera el cambio de 0 a 1). Los resultados permiten comparar las magnitudes de los efectos de cada una de las variables.

---

[9] Como veremos en la estimación bi-variada, el stock de riqueza sí afectaría la decisión de trabajar de los jóvenes. Dado que las decisiones de trabajo y estudio están relacionadas, el stock de riqueza tendría un efecto indirecto (por medio de la decisión laboral).

Cuadro 11. Efectos marginales sobre la probabilidad de estudiar

Variables	*Efecto Marg.*	*Error Est.*	*Promedio*
Probabilidad de trabajar	-0.483	0.071	0.405
Años de educación del padre	0.003	0.003	6.687
Pocos problemas en la escuela	0.048	0.008	0.031
Índice de atraso escolar	0.007	0.001	92.238
Desertó anteriormente	0.079	0.024	0.125
Percepción de la calidad del colegio	0.04	0.010	0.007
Percepción de la calidad de la enseñanza	-0.044	0.008	-0.069
Repitió algún año de estudios	-0.138	0.034	0.293
Trabajo doméstico (2hs. semanales)	-0.082	0.048	0.107
Tiene hermano desertor	-0.045	0.026	0.368
Quechua hasta los 3 años	0.061	0.027	0.247
Género	0.028	0.024	0.484
Buena relación con la madre	0.099	0.040	0.843
Tiene hijos	-0.572	0.162	0.017
Vive con la pareja	-0.505	0.210	0.012
Reside en la sierra	0.07	0.033	0.548
Reside en la selva	0.071	0.027	0.214

Dos situaciones que pueden influir fuertemente en la decisión de escolaridad son los hijos y la convivencia. En el primer caso, la probabilidad de estudiar se reduciría en aproximadamente 0.57; en el segundo, aproximadamente 0.51. Sin embargo, ambos son fenómenos que no afectan masivamente a la muestra (1.7% y 1.2% de la muestra, respectivamente). Por otro lado, la decisión de trabajar sí afecta a una parte importante de la muestra, y disminuiría significativamente la probabilidad de estudiar (efecto marginal negativo de 0.48). Otras variables con un efecto marginal importante son el índice de atraso escolar, las buenas relaciones familiares (con la madre), el trabajo doméstico, la residencia en las zonas de sierra y selva, el manejo del quechua desde la infancia temprana y el índice de problemas en la escuela.

b. Estimación simultánea de las decisiones de estudiar y trabajar

Una alternativa metodológica es estimar simultáneamente las decisiones de trabajo y estudio. La principal ventaja es que permite visualizar más nítidamente la manera en que las variables afectan a la probabilidad de estudiar: de manera directa (mediante su efecto en la ecuación de estudiar) o de manera indirecta (mediante su efecto en la ecuación de trabajar, que influye a su vez sobre la decisión de estudiar). Tal como se describe en la sección metodológica se utiliza un modelo de probit bi-variado. De esta manera, los coeficientes estimados consideran la interacción entre las dos decisiones. Los resultados de la estimación se presentan en el Cuadro 12.

Cuadro 12. Probit bivariado: Decisión de estudiar y trabajar más de 24 horas por semana

	Ecuación 1: Probabilidad de Estudiar				*Ecuación 2: Probabilidad de Trabajar*			
Variables	*Coeficiente*	*Error Est.*	*Test Z*	*Prob.*	*Coeficiente*	*Error Est.*	*Test Z*	*Prob.*
Servicios (per cápita)	0.258	0.229	1.130	0.260	-0.298	0.157	-1.900	0.057
Equipamiento (per cápita)	0.346	0.359	0.960	0.335	0.208	0.232	0.900	0.370
Años del educación del padre	0.047	0.023	2.030	0.043	-0.006	0.015	-0.420	0.671
Años de educación de la madre	-0.013	0.023	-0.560	0.573	0.000	0.015	0.010	0.991
Pocos problemas en la escuela	0.218	0.045	4.800	0.000	-0.091	0.031	-2.920	0.003
Índice de atraso escolar	0.031	0.004	8.720	0.000	-0.010	0.003	-3.490	0.000
Hermanos menores de 7 años	-0.812	0.078	-10.470	0.000	0.223	0.048	4.690	0.000
Hermanos entre 7 y 18 años	0.415	0.067	6.200	0.000	-0.071	0.039	-1.830	0.067
Tiene hijos	-1.278	0.511	-2.500	0.012	0.312	0.349	0.890	0.372
Tiene pareja	-1.923	0.848	-2.270	0.023	-0.622	0.475	-1.310	0.191
Desertó anteriormente	0.450	0.199	2.260	0.024	-0.244	0.138	-1.770	0.077
Repitió algún año de estudios	-0.490	0.146	-3.350	0.001	-0.060	0.108	-0.560	0.577
Percepción de la calidad del colegio	0.143	0.053	2.670	0.008	0.003	0.034	0.080	0.934
Percepción de la calidad de la enseñanza	-0.193	0.039	-4.910	0.000	-0.041	0.030	-1.380	0.168
Tiene hermano desertor	-0.388	0.138	-2.820	0.005	0.242	0.097	2.500	0.013
Trabajo doméstico (>21h semanal)	-0.324	0.192	-1.690	0.092	-0.281	0.145	-1.930	0.053
Reside en la sierra	0.368	0.173	2.130	0.033	0.115	0.114	1.000	0.315
Reside en la selva	0.342	0.194	1.760	0.078	-0.022	0.135	-0.170	0.868
Usa el castellano en el hogar	0.158	0.181	0.870	0.384	-0.519	0.124	-4.200	0.000
Buena relación con la madre	0.425	0.175	2.430	0.150	-0.068	0.128	-0.540	0.592
Género	0.148	0.132	1.120	0.264	0.352	0.088	3.990	0.000
Constante	-2.519	0.444	-5.670	0.000	0.881	0.338	2.610	0.009
Número de observaciones				958	Correlación entre los errores		Coeficiente	-0.407
Test de significancia conjunta (Wald)			X (42)	362.85			Error Est.	0.074
			Prob.	0.000	Test de razón de verosimilitud			25.076
Log. Likelihood				-794.64768				0.000

En primer lugar, como es de esperar, se estima una correlación negativa entre los errores de ambas ecuaciones (comparando dos jóvenes con características idénticas, si uno trabaja y el otro no, la probabilidad de estudiar del primero será menor que la del segundo). El mismo cuadro en la parte inferior presenta un test de razón de verosimilitud sobre el grado de significancia de esta estimación, el cual arroja resultados positivos: la correlación estimada es altamente significativa. Esto indica que una regresión que no controle de alguna forma la interacción entre el trabajo y el estudio presentaría resultados sesgados (e inconsistentes). En particular, no considerar la endogeneidad del trabajo aumentaría desproporcionadamente su importancia en detrimento del resto de variables que afectan directa o indirectamente (vía el trabajo) la decisión de estudiar.

En la estimación, como se puede apreciar, se consideran básicamente las mismas variables que en la estimación en dos etapas. Los signos de los coeficientes y su significancia en la ecuación de estudios son remarcablemente similares a los obtenidos en la misma ecuación con la primera metodología. Esto agrega confiabilidad a sus resultados, comentados en la sección previa. Asimismo, como se puede apreciar en el Cuadro 13, los efectos marginales también resultan bastante similares para las variables consideradas en ambas estimaciones. Nuevamente, esto agrega confianza respecto de que la especificación de la ecuación de la decisión de trabajar está razonablemente bien especificada, de manera que no se presentarían sesgos significativos en los coeficientes estimados por el sistema de ecuaciones.

Cuadro 13. Efectos marginales sobre la probabilidad de estudiar

Variables	*Efecto Marg.*	*Media*
Servicios (per cápita)	0.0447	0.009
Equipamiento (per cápita)	0.0600	-0.003
Años de educación del padre	0.0081	6.7223
Años de educación de la madre	-0.0022	4.9395
Pocos problemas en la escuela	0.0377	0.0228
Índice de atraso escolar	0.0054	92.4253
Hermanos menores de 7 años	-0.1408	0.7046
Hermanos entre 7 y 18 años	0.0721	1.6795
Tiene hijos	-0.3918	0.0157
Tiene pareja	-0.6351	0.0094
Repitió algún año de estudios	-0.0971	0.2891
Percepción de calidad del colegio	0.0248	0.0244
Percepción de calidad de la enseñanza	-0.0336	-0.0757
Tiene hermano desertor	-0.0721	0.3643
Trabajo doméstico (>21 hs. Semanal)	-0.0657	0.1075
Reside en la sierra	0.0655	0.5501
Reside en la selva	0.0522	0.2129
Usa el castellano en el hogar	0.0292	0.8299
Buena relación con la madre	0.0892	0.8685
Género	0.0256	0.4885

Con respecto a las variables presentes en la ecuación de la decisión de estudiar en esta estimación, y que no se encuentran en la misma ecuación en la estimación anterior, el principal resultado sería el relacionado a las variables *proxy* de stock de riqueza del hogar: índice de equipamiento y acceso a servicios públicos (per cápita) del hogar. Como se puede apreciar en el resultado de la estimación, ninguno de estos índices resulta significativo en la ecuación de la decisión de estudiar, mientras que el índice de acceso a servicios públicos sí resulta significativo para la decisión de trabajar de los jóvenes. Tal como se discute en la estimación previa, la hipótesis es que el stock de riqueza de la familia no es tan determinante de manera directa de la decisión de estudiar. Sin embargo, también es posible creer que sí lo es en el caso de la ecuación de la decisión de trabajar, resultado corroborado en la presente estimación. En este sentido, podemos concluir que el stock de riqueza permanente de la familia sí influye finalmente sobre la decisión de estudiar, mediante su efecto sobre la decisión de trabajar, que disminuye las posibilidades de seguir asistiendo al colegio para estos jóvenes.

Otras variables nuevas en esta estimación son las referidas a la composición familiar (numero de hermanos con menos de 7 años, y entre 7 y 18 años). En ambos casos se obtienen signos esperados: los niños menores representan una carga familiar y requieren de mayores esfuerzos para aumentar los ingresos familiares (o esfuerzo para cuidarlos); los jóvenes ya pueden colaborar con ambas actividades y, por lo tanto, disminuye la probabilidad de que los hermanos tengan que abandonar los estudios. Los efectos marginales de estas variables también influyen en magnitud significativa sobre la probabilidad de estudiar, como se puede apreciar en el cuadro respectivo. Otra diferencia con respecto a las estimaciones anteriores, es que aumenta la significancia de variables como los años de educación del padre o si se tiene hermano o hermana desertor.

c. Probabilidad de estudiar de los jóvenes de centros poblados sin escuela

El modelo en dos etapas fue aplicado a la muestra de jóvenes desertores en los centros poblados considerados sin escuela secundaria. En el Cuadro 14 se presenta el resultado de esta proyección; el promedio de las probabilidades proyectadas para esta submuestra, comparado con el promedio de los jóvenes estudiantes y de los jóvenes desertores que residen en un centro poblado con escuela.

Cuadro 14. Probabilidad proyectada de estudiar

Sub-muestra	*Tamaño de muestra*	*Promedio*	*Desv. Est.*
Estudiantes	880	0.85	0.185
Desertores en CP con escuela	330	0.415	0.271
Desertores en CP sin escuela	70	0.379	0.257

El resultado permite corroborar la similitud entre los jóvenes desertores encontrada en el análisis de las estadísticas descriptivas de la sección anterior, sea en centros poblados con y sin escuela, para las observaciones de la presente muestra. En particular, la probabilidad promedio entre ambas submuestras es bastante cercana (alrededor de 0.4), y muy inferior a la probabilidad proyectada para los jóvenes estudiantes (0.85). Hay que señalar que los jóvenes en centros poblados clasificados como sin escuela secundaria podrían eventualmente tener acceso al centro educativo de algún centro poblado cercano. No obstante, si consideramos a estos jóvenes como restringidos por la oferta educativa (se sabe, por ejemplo, que deben gastar significativamente más en transporte), es posible interpretar que casi el 40% de estos jóvenes (actualmente sin acceso a educación secundaria) asistirían regularmente a la escuela si pudieran acceder a ella. Asimismo, teniendo en cuenta la posibilidad de migración, puede justificarse en mayor medida esta interpretación del resultado encontrado. Los jóvenes de centros poblados sin centro educativo no necesariamente están restringidos del acceso a la escuela por la distancia, sino también porque *deciden* no migrar hacia otras zonas donde sí podrían estudiar. Es factible que las familias que decidan migrar tengan un perfil diferente y, según lo que la muestra sugeriría, las que decidan no hacerlo tendrían características relativamente similares a la de los jóvenes desertores en centros poblados que sí tienen escuelas secundarias.

En las zonas rurales bajo estudio también toman gran importancia factores sociales y culturales. Los resultados son consistentes con una división económica de las actividades familiares, en la que se asignan los roles por género sea entre la escolaridad y/o el trabajo en la medida de lo posible. Principalmente, a las jóvenes se les asignan las labores de trabajo doméstico y a los jóvenes hombres se les da prioridad en la decisión de escolaridad.

5. Conclusiones y recomendaciones

Información estadística y estudios previos mostraban que el Perú enfrenta aún un importante problema de deserción escolar, particularmente en la secundaria y en el área rural. Sin embargo, aunque se cuenta también con información acerca de las causas declaradas de la deserción, no se conoce lo suficiente respecto de los determinantes de la deserción (asociados a la oferta educativa, al historial educativo del joven y a la estructura y características socioeconómicas de su hogar). Este conocimiento permitiría diseñar mejor las políticas para solucionar el problema de la deserción, especialmente en el contexto rural donde el problema es mayor. No se conoce además el perfil de los jóvenes desertores respecto de los estudiantes ni si hay diferencias entre los jóvenes desertores de los centros poblados con escuela secundaria y los de centros poblados donde no la hay.

El presente estudio contribuye al entendimiento de estos temas sobre la base del análisis de información recogida en encuestas aplicadas a 932 estudiantes y 416 desertores de entre 14 y 18 años de edad (340 de centros poblados con escuela secundaria y 76 de centros poblados sin escuela secundaria). Los principales resultados encontrados a partir del análisis descriptivo de la encuesta a jóvenes son los siguientes:

- Los jóvenes estudiantes pertenecen a hogares con mayor nivel socioeconómico, si se consideran las características de la vivienda, el acceso a servicios públicos y la tenencia de activos en el hogar.
- La estructura y relaciones familiares revelan una situación de mayor ventaja entre los estudiantes respecto de los desertores. Aunque la composición del hogar es similar para estudiantes y desertores, los estudiantes cuentan con ambos padres presentes en el hogar en mayor medida que los desertores y la relación de los jóvenes con sus padres parece ser mejor.
- La deserción parece ser un problema familiar: se encuentra una mayor incidencia de la deserción entre los padres (no tanto entre las madres) y, en particular, entre los hermanos de los desertores respecto de los estudiantes.

- El análisis de algunos indicadores del historial educativo de estudiantes y desertores muestra una situación más desfavorable para estos últimos (los estudiantes realizaron en mayor proporción educación inicial, se encuentran diferencias en la edad de inicio de la educación primaria y la evidencia de repetición de grados). Además, los desertores declaran con mayor frecuencia que han tenido problemas en la escuela.
- La evidencia sobre la participación en el mercado de trabajo revela una mayor inserción laboral de los desertores respecto de los estudiantes (actividad familiar y/o no familiar). Más aún, se encuentran brechas considerables en el número de horas trabajadas por semana e ingresos laborales diarios superiores para los desertores respecto de los estudiantes.

En general, no se encontró diferencias relevantes entre los jóvenes en centros poblados con escuela y sin escuela que lleven a pensar en distintos perfiles para ambos grupos. La diferencia clave entre ambos grupos es la accesibilidad al centro educativo.

Se encontraron diferencias por género básicamente en relación con la carga familiar generada por un nacimiento temprano o el inicio de la convivencia, así como la participación en tareas domésticas.

Con respecto a las razones autodeclaradas de la deserción, en general, la mayoría de causas apuntan más a factores de demanda que de oferta. Así resalta la importancia de elementos como problemas económicos en el hogar o la necesidad de trabajar, la carencia de recursos para la matrícula o materiales, el embarazo, el matrimonio y convivencia, entre otros, en comparación con un aspecto de oferta que se indicó como razón de deserción en una proporción pequeña de los casos, como es la inexistencia de un centro educativo (incluso en el grupo de desertores de centros poblados sin escuela esta causa solo fue identificada como principal en alrededor del 9% de los casos). Al interior de los factores asociados a la demanda educativa, destaca el nivel socioeconómico del hogar, la valoración individual hacia la educación (desinterés por el estudio) y aspectos vinculados a la estructura y relaciones familiares. Como se indicó anteriormente, cabe indicar que el desinterés por el estudio o deseo de trabajar podría estar relacionado con factores de oferta. Sin embargo, de acuerdo con las propias respuestas de los desertores, se relaciona más con sus características e intereses.

El análisis econométrico permite corroborar muchos de los resultados anteriores y evidencia algunos elementos adicionales. En general, la decisión de continuar asistiendo a la escuela está determinada, principalmente, por el trabajo (proyección de probabilidad de trabajar estimada en una primera etapa), los problemas escolares, la percepción de calidad de la oferta educativa, el trabajo doméstico, la región de residencia, el género y la situación familiar (relaciones con los padres, hijos, pareja, hermanos). La significancia estadística y la magnitud de la variable estimada de probabilidad de trabajar la convierten en un importante determinante de la asistencia a la escuela. Asimismo, este resultado muestra la importancia de analizar los determinantes de la situación laboral de los jóvenes para dilucidar los efectos indirectos (vía el trabajo) que otras variables podrían tener sobre la decisión de continuar los estudios. Así por ejemplo, la región de residencia estaría relacionada con la decisión de estudiar al recoger los costos de oportunidad de esta actividad.

Como se muestra en el Cuadro 15, que resume las variables significativas que explican la decisión de continuar con los estudios, existen otras variables asociadas a la oferta educativa o a la percepción de la oferta educativa, tales como

Cuadro 15. Determinantes significativos de la probabilidad de estudiar*

Estimación en dos etapas	*Estimación simultánea*
Probabilidad de trabajar	
Pocos problemas en la escuela	Pocos problemas en la escuela
Índice de atraso escolar	Índice de atraso escolar
Desertó anteriormente	Desertó anteriormente
Percepción de calidad del colegio	Percepción de calidad del colegio
Percepción de calidad de la enseñanza	Percepción de la calidad de la enseñanza
Repitió algún año de estudios	Repitió algún año de estudios
Trabajo doméstico (>21 hs. semanal)	Trabajo doméstico (>21h semanal)
Tiene hermano desertor	Tiene hermano desertor
Quechua hasta los 3 años	
Buena relación con la madre	
Tiene hijos	Tiene hijos
Vive con la pareja	Vive con la pareja
Reside en la sierra	Reside en la sierra
Reside en la selva	Reside en la selva
	Años del educación del padre
	Hermanos menores de 7 años
	Hermanos entre 7 y 18 años

* Variables estadísticamente significativas al 90% o más de confianza.

percepción de la calidad de la escuela y percepción de la calidad de la enseñanza, que también son claves. Asimismo, son variables significativas y robustas como determinantes de la probabilidad de estudiar, aspectos relacionados con la experiencia del joven en la escuela (índice de atraso escolar, repitencias anteriores y presencia de problemas) y con la historia de deserción del joven y de su familia. Variables encontradas también en otros estudios como el trabajo doméstico y la presencia de una pareja o hijos, determinan también la probabilidad de estudiar. Finalmente, el efecto de las variables asociadas al stock de riqueza de las familias sería indirecto, por medio de su efecto sobre la decisión de empleo. Es decir, las familias no decidirían el abandono de la escuela de sus hijos por razones de costo directo (sean gastos de transporte o materiales educativos), sino por el costo de oportunidad (indirecto) de esa actividad.

Finalmente, esta parte del análisis confirma los resultados previos respecto de las similitudes entre el perfil de los jóvenes en centro poblados sin y con escuela secundaria. De esta manera, de acuerdo con las estimaciones, los jóvenes de centros poblados sin escuela tendrían una probabilidad similar de asistir a la escuela, situación que ocurriría, según los modelos estimados, de instalarse un centro educativo en dichos centros poblados (análisis contrafactual). Esta similitud puede racionalizarse interpretando esa similitud como resultado de una decisión de migración (o no migración en el caso de los individuos en centros poblados sin escuela).

En general, el estudio confirma que los factores que originan la deserción escolar en el Perú están principalmente asociados a la pobreza. Sin embargo, esta relación es bastante más compleja y se produce principalmente a través del trabajo, la valoración de los estudios y algunos otros aspectos que podrían estar vinculados tanto a la pobreza como a la precariedad de las relaciones afectivas al interior del hogar. Casi todos los jóvenes realizan actividades laborales y en la mayoría de los casos, esta situación no les impide —al menos en el corto plazo— seguir estudiando. La realidad del trabajo está presente desde tempranas etapas de sus vidas y se expresa en la necesidad de compartir su tiempo entre ese tipo de labores y la asistencia a la escuela. Sin embargo, parece ser que a partir de situaciones específicas, la combinación de trabajo y estudios se hace difícil y genera así el abandono escolar.

Asimismo, los resultados dan cuenta de otros importantes factores asociados a la deserción, tales como el historial educativo del joven, su percepción acerca de la calidad de la educación, el costo de oportunidad del estudio y aspectos

familiares tales como relaciones entre los miembros de la familia y la maternidad adolescente (aspecto clave en el caso de las jóvenes).Aspectos relacionados con el historial educativo de los jóvenes (tales como repeticiones previas o problemas de rendimiento) son determinantes importantes de la deserción. Ello podría deberse a características de los jóvenes o sus familias pero también podría estar explicado en parte por debilidades de la educación que se imparte en las escuelas secundarias de las zonas rurales. Los programas curriculares, los horarios de enseñanza y las instituciones educativas mismas no están concebidos para atender las necesidades de los jóvenes rurales y menos aún de los jóvenes con problemas particulares de aprendizaje o familiares.

A nivel de recomendaciones, el estudio sugiere pensar en alternativas de políticas diferenciadas para hacer frente a un problema complejo y heterogéneo como el de la deserción escolar. Por un lado, resulta evidente que las principales causas vinculadas a situaciones de pobreza deben ser atendidas mediante acciones orientadas a elevar los niveles de vida de los hogares y proveerles los medios adecuados para el incremento de sus ingresos. Dada la importancia de los aspectos de demanda para la deserción escolar, se recomendaría reforzar la implementación de programas de transferencias monetarias directas condicionadas a la asistencia escolar, en particular, para atender la problemática de la deserción de la educación secundaria, áreas rurales, y de las mujeres (asignando, por ejemplo, mayores transferencias en el caso de asistencia a grados de educación secundaria que a los educación primaria o a las niñas respecto de los niños).

Sin embargo, existe otro tipo de problemas que requerirían políticas de atención diferentes. En esa línea, cabría establecer en primer lugar la necesidad de realizar esfuerzos para que el sistema escolar "adapte" mejor la pedagogía y el currículo escolar a los intereses y necesidades de los jóvenes y tenga en cuenta, además, los contextos sociales y familiares de los que provienen. En particular, se impone la necesidad de explorar alternativas de servicios educativos más flexibles que atiendan la doble necesidad de estudio y trabajo de muchos jóvenes y que se orienten a la reinserción de los desertores al sistema educativo.

Finalmente, dada la importancia del embarazo adolescente como factor asociado a la deserción escolar en el caso de las mujeres, resulta necesario profundizar el trabajo en el diseño e implementación de políticas para la prevención

de la maternidad precoz. Las consecuencias en términos de interrupción de los estudios, muestran que la tarea preventiva resulta claramente insuficiente. En ese sentido, deberían llevarse a cabo esfuerzos orientados al diseño de programas de apoyo a madres adolescentes de escasos recursos económicos, de manera que estas puedan continuar sus estudios y obtener una educación de calidad, lo cual a su vez incidirá posteriormente sobre mejores condiciones laborales y socioeconómicas, en beneficio de ellas y de sus hijos.

6. Bibliografía

Alarcón, Walter (1995). *Atraso y deserción escolar en niños y adolescentes*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).

Alcázar, Lorena y Né stor Valdivia (2005). *Análisis de la deserción escolar en el Perú: Evidencias a partir de encuestas y de técnicas cualitativas*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Alcázar, Lorena; Rendón, Silvio y Erik Wachtenheim (2002). "Working and Studying in Rural Latin America: Critical Decisions of Adolescence". Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, Research Network Working Paper R-469.

Alexander, Karl L.; Doris R. Entwisle y Carrie S. Horsey (1997). "From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout". *Sociology of Education*, vol. 70, No. 2, pp. 87-107.

Anderson, Douglas K. (1993). "Effects of Pregnancy, Childbirth and Motherhood on High School Dropout". Institute for Research on Poverty, Discussion Paper No. 1027-93.

Canagarajah, Sudharshan y Harold Coulombe (1997). "Child Labor and Schooling in Ghana. World Bank Policy Research, Working Paper nº 1844, The World Bank.

Chiroque, Sigfredo (2005). *Ruta crítica del estudiante peruano*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular, informe No. 32.

Cueto, Santiago (2002). *Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES).

Dagenais, Marcel; Claude Montmarquette y Nathalie Viennot-Briot (2002). *Dropout, School Performance and Working While in School: An Econometric Model with Heterogeneous Groups.* Montreal: University of Montreal / CIRANO.

Emerson, Patrick M. y André Portela Souza (2002). "Bargaining over Sons and Daughters: Child Labor, School Attendance and Intra-household Gender Bias in Brazil". Nashville: Vanderbilt University, Working Paper No. 02-W13.

García, Luis (2006). *Oferta de trabajo infantil y el trabajo en los quehaceres del hogar*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES).

Horowitz, Andrew y Jian Wang (2004). "Favorite Son? Specialized Child Laborers and Students in Poor LDC Households". *Journal of Development Economics*, 73, 631-42.

Ilahi, Nadeem (2001). "Children's Work and Schooling: Does Gender Matter?". Washington D.C.: Banco Mundial, Policy Research Working Paper 2745.

Jaychandran, Usha (2002). "Socioeconomic Determinants of School Attendance in India". Centre for Development Economics, Working Paper No. 103.

Levison, Deborah y Karine S. Moe (1998). "Household Work as a Deterrent to Schooling: An Analysis of Adolescent Girls in Peru". *Journal of Developing Areas* 32 (3): 339-356.

Ministerio de Educación (2005). *Indicadores de la Educación*. Perú 2004. Lima: Unidad de Estadística Educativa (MINEDU).

Orazem, Peter y Victoria Gunnarson (2004). "Child Labor, School Attendance and Performance: A Review". Ames: Iowa State University, Working Paper 4001.

Ravallion, Martin y Quentin Wodon (1999). "Does Child Labor Displace Schooling? Evidence on Behavioral Responses to an Enrollment Subsidy". Washington D.C.: Banco Mundial, Policy Research Working Paper No. 2116.

Rodríguez, José y David Abler (1998). "Asistencia a la escuela y participación de los menores en la fuerza de trabajo en el Perú, 1985-1994". *Economía* 21 (41), pp. 215-256.

Rumberger, Rusell (1987). "High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence". *Review of educational research*, vol. 57, No. 2, pp. 101-121.

Rumberger, Rusell W. y otros (1990). "Family Influences on Dropout Behavior in one California High School". *Sociology of education*, vol. 63, No. 4, pp. 283-299.

Sawada, Yasuyuki y Michael Lokshin (2001). "Household Schooling Decisions in Rural Pakistan". Washington D.C.: Banco Mundial, Working Paper No. 2541.

Steinberg, Laurence; Lin Blinde, Patricia y Kenyon S. Chan (1984). "Dropping out Among Language Minority Youth". *Review of Educational Research*, vol. 54, No. 1, pp. 113-132.

Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta[1]

Juan José Díaz[2]

1. Introducción

En el año 2005 postularon 584 mil jóvenes a las universidades e institutos superiores de formación artística, pedagógica y tecnológica del país, de los cuales ingresaron 370 mil. Ese mismo año, las universidades tuvieron una matrícula de 559 mil estudiantes mientras que en los institutos superiores la matrícula fue de 385 mil estudiantes. El país contaba con 93 universidades, 36 públicas y 57 privadas; 1,062 institutos superiores (39 escuelas de formación artística, 349 institutos pedagógicos y 674 institutos tecnológicos).

El presente documento explora las principales tendencias de la demanda y de la oferta de educación superior que subyacen a los indicadores antes mencionados. Se analiza la evolución y composición de los postulantes e ingresantes a universidades e institutos de educación superior. Se analiza luego la evolución y la composición de la matrícula, que, junto con los ingresantes, reflejan también la capacidad de la oferta de instituciones educativas para responder a las presiones de la demanda. Haciendo uso de información de encuestas de hogares se analiza la composición de la matrícula en educación superior según niveles socioeconómicos. En cuanto a la oferta, se analiza la evolución del número de universidades e institutos y su composición según gestión, así

[1] Este documento es parte de una investigación que el autor viene realizando sobre la educación superior en el Perú para el proyecto Investigación para una Mejor educación (IME) financiado por la Fundación Ford.

[2] Investigador principal de Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

como las carreras y especialidades que ofrecen. La información que se utiliza en el presente documento proviene de varias publicaciones de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) en lo que respecta a la educación universitaria, y de publicaciones del Ministerio de Educación o directamente de las bases de microdatos del Censo Escolar en lo concerniente a la educación superior no universitaria[3].

2. Nivel educativo de la población

La escolaridad de la población ha aumentado durante las últimas décadas, aumentando la proporción de personas que alcanza el nivel secundario y superior mientras se reduce la de la población sin educación. Según cifras de los censos nacionales de población, el porcentaje de la población mayor de 15 años de edad con algún nivel educativo aumentó de 42% en 1940 a 92% en 2005. Como se muestra en el Cuadro 1, el porcentaje de la población en este grupo de edad que alcanzó el nivel de educación primaria aumentó de 37% en 1940 a 48% en 1972, y luego se redujo a 26% en 2005, lo cual es consistente con la expansión de la cobertura de la educación básica en primaria y secundaria. La población mayor de 15 años con educación secundaria se multiplicó por 44 veces y su proporción sigue aumentando de manera continua hasta la actualidad. Así, mientras en 1940 solo 5% de la población mayor de 15 alcanzó el nivel de secundaria, en 2005 cerca de 42% ya contaba con al menos un año de este nivel.

En el caso de la educación superior se aprecia un crecimiento mucho más pronunciado. De 1940 a 2005, el número de personas mayores de 15 años que alcanzó la educación superior se multiplicó por más de 144 veces, pasando de 31 mil a casi cuatro millones y medio de personas. En términos de porcentajes de la población, ello significó un incremento de 1% de la población mayor de 15 con educación superior en 1940 a casi 25% en 2005. Si bien el aumento de la población con educación superior en el Perú ha sido enorme, el aumento de

[3] Para varios de los indicadores estudiados, se ha recurrido a la información de dichas fuentes publicadas en compendios estadísticos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), de Cuánto, o el elaborado a inicios de la década de 1990 por GRADE.

la población con educación superior no es exclusivo al Perú. Por el contrario, según la Unesco, durante la segunda mitad del siglo pasado la población con educación superior experimentó un crecimiento sin precedentes a escala mundial. Así, de 1960 a 1995, el número de estudiantes matriculados en educación superior se incrementó de 13 a 82 millones de personas, es decir, se multiplicó por 6.3.

Cuadro 1. Población de 15 o más años de edad, según nivel educativo: 1940-2005

	Censos nacionales					
	1940	*1961*	*1972*	*1981*	*1993*	*2005*
A. Población en miles						
Total 15 a más	3,596	5,617	7,602	9,992	13,893	18,028
Ningún nivel	2,070	2,186	2,063	1,799	1,678	1,379
Inicial o primaria	1,327	2,598	3,624	4,135	4,352	4,646
Secundaria	168	629	1,553	3,042	4,855	7,538
Superior	31	131	335	985	2,793	4,465
No universitaria	–	–	–	–	1,317	2,135
Universitaria	–	–	–	–	1,476	2,331
No especificado	–	73	27	31	214	–
B. Estructura porcentual						
Total 15 a más	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Ningún nivel	57.6	38.9	27.1	18.0	12.1	7.6
Inicial o primaria	36.9	46.3	47.7	41.4	31.3	25.8
Secundaria	4.7	11.2	20.4	30.4	34.9	41.8
Superior	0.9	2.3	4.4	9.9	20.1	24.8
No universitaria	–	–	–	–	9.5	11.8
Universitaria	–	–	–	–	10.6	12.9
No especificado	–	1.3	0.4	0.3	1.5	–

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática
Elaboración: GRADE

Los censos de 1993 y 2005 permiten diferenciar la población con educación superior no universitaria de aquella con educación universitaria. En 1993, poco más de 1.3 millones de personas mayores de 15 contaban con estudios superiores no universitarios y 1.5 millones contaban con estudios universitarios, mientras que en 2005 las cifras ascendieron a 2.1 y 2.3 millones, respectivamente. Así, el porcentaje de la población con educación superior no universitaria aumentó de 9.5% en 1993 a 11.8% en 2005, mientras que el porcentaje con educación superior universitaria aumentó de 10.6 a 12.9%.

En el mismo periodo, un hecho notorio es la disminución del porcentaje de la población mayor de 15 años con educación superior incompleta a favor de un aumento del porcentaje de la población que completó sus estudios superiores. En 1993 poco más de 53% de aquellos con educación superior contaban con el nivel completo, 26% en la no universitaria y 28% en la universitaria. Este porcentaje se incrementó a 65% en 2005, 31% en la no universitaria y 33% en la universitaria. Desagregando las cifras según sexo, el porcentaje que completó el nivel no universitario aumentó en 8.7 puntos porcentuales para los hombres, llegando a 29% en 2005, mientras que para las mujeres el aumento fue de 2.4 puntos porcentuales, llegando a 33.5% en 2005. En el caso de la educación superior universitaria, el porcentaje de hombres que completó los estudios superiores aumentó en 3.6 puntos porcentuales, llegando a 34.8% en 2005, mientras que para las mujeres el aumento fue de 8.3 puntos porcentuales, llegando a 32% en 2005.

3. La demanda por educación superior

La educación superior no es obligatoria en el Perú, es más bien una opción de educación adicional para quienes han completado la educación básica en el nivel de secundaria y desean continuar estudios profesionales, artísticos o técnicos. Así, la demanda por educación superior puede aproximarse en términos de quienes, habiendo completado la secundaria, materializan su deseo de continuar estudios superiores mediante su postulación a alguna institución educativa de este nivel, o en términos de quienes, habiendo postulado, acceden a una vacante, es decir, de quienes ingresan. También es posible aproximar la demanda por educación superior en términos de quienes se encuentran cursando estudios superiores, es decir, analizando la matrícula, en tanto no todos los que ingresan a una institución de educación superior se matriculan en dicha institución.

Cuadro 2. Población entre 17 y 20 años y demanda por educación superior, 1970-2005

	Población entre 17 y 20 años	*Universitaria*				*No universitaria*			
		Postulantes		*Ingresantes*		*Postulantes*		*Ingresantes*	
	Miles	*Miles*	*% Población*	*Miles*	*% Población*	*Miles*	*% Población*	*Miles*	*% Población*
1970	1,474	64	4.4%	24	1.6%	–	–	–	–
1975	1,758	143	8.1%	42	2.4%	–	–	–	–
1980	2,080	239	11.5%	59	2.8%	–	–	–	–
1985	2,394	208	8.7%	60	2.5%	113	4.7%	–	–
1990	2,653	263	9.9%	73	2.8%	–	–	–	–
1995a/	2,914	294	10.1%	89	3.1%	165	5.8%	141	5.0%
2000	3,097	381	12.3%	101	3.3%	167	5.4%	121	3.9%
2005	3,234	411	12.7%	144	4.5%	173	5.4%	126	3.9%

Fuentes: CELADE, ANR, MED
Nota: a/ Las cifras para postulantes e ingresantes no universitarios corresponden a 1993. El porcentaje se calcula respecto de la población de 1993.
Elaboración: GRADE

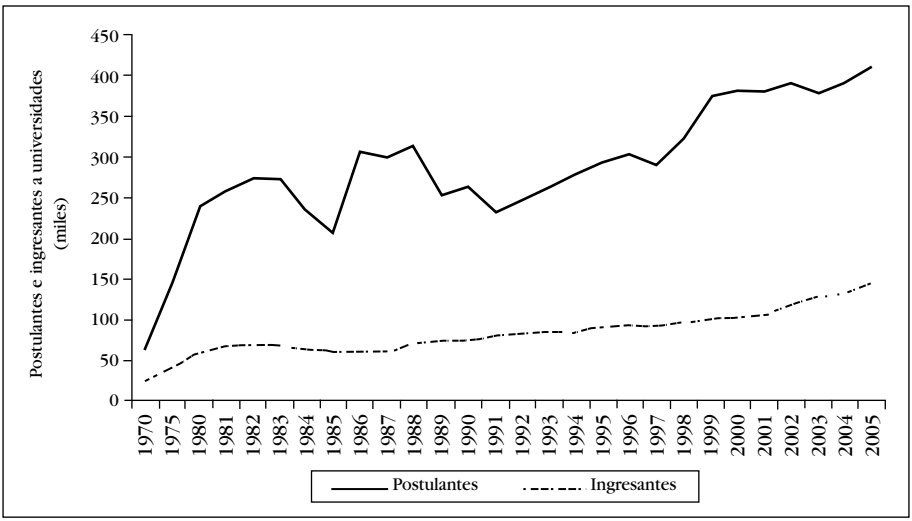
3.1. Postulantes e ingresantes a la educación superior universitaria

Según cifras de la ANR, en 1970 el número de postulantes universitarios ascendió a 64 mil, mientras que en 2005 postularon 411 mil jóvenes. Si se compara el crecimiento en el número de postulaciones con el de la población de 17 a 20 años, se encuentra que mientras la población se multiplicó por 2.2 de 1970 a 2005, el número de postulantes a las universidades se multiplicó por 6.4. Así, mientras en 1970 los postulantes universitarios representaron 4.4% de la población de 17 a 20 años, en el año 2005 representaron 12.7%.

Al mismo tiempo en que la demanda por educación universitaria aumentaba, durante los últimos veinte años el número de universidades públicas y privadas también aumentó y no solo en las regiones en las que ya existía oferta de educación universitaria, sino también en regiones que no contaban con universidades. Con la excepción de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el porcentaje de postulantes que cada universidad recibe cada año tiende a disminuir en la medida en que aumenta la competencia ocasionada por la aparición de nuevas universidades. Así, mientras en 1985 las cinco universidades con mayor cantidad de postulantes concentraron 41% de la demanda, en 2004 este porcentaje se redujo a 29%. En 1985 las cinco universidades con mayor número de postulantes fueron, en el orden en que aparecen, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional de Trujillo, la Universidad de San

Martín de Porres, la Universidad Nacional de San Agustín y la Universidad Nacional de San Antonio Abad; mientras que en 2004 fueron la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional de San Agustín, la Universidad Nacional del Altiplano, la Universidad Nacional Federico Villarreal, la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos es la universidad que atrae el mayor número de postulantes universitarios. En los últimos veinte años, San Marcos atrajo a cerca del 13% de los postulantes en el país. En 1985 tuvo cerca de 29 mil postulantes, en 1995 alcanzó los 50 mil, y en 2004 cerca de 65 mil. En el caso de las universidades privadas, las que mayor demanda tuvieron en 2004 fueron la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Universidad Alas Peruanas, Universidad de San Martín de Porres, Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad César Vallejo.

Gráfico 1. Postulantes e ingresantes a universidades, 1970-2005



A pesar de estos cambios, la composición de la demanda por educación universitaria según gestión pública o privada, se ha mantenido relativamente constante de 1970 a 2005. Así, la proporción de postulantes a universidades públicas se ha mantenido alrededor de 73% durante todo el periodo, a pesar del fuerte aumento del número de postulantes y de la aparición, en años recientes, de varias nuevas universidades privadas. Sin intención de soslayar otras explicaciones, es posible que en gran parte ello se deba a la gratuidad de la enseñanza en las universidades públicas.

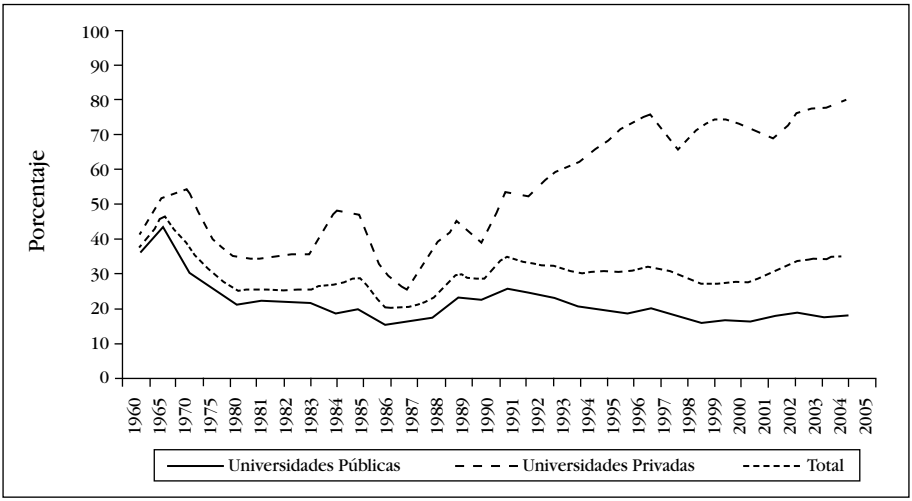
En cuanto a la evolución de los ingresantes a educación universitaria, su número se incrementó aceleradamente de la década de 1970 a inicios de la década de 1980, pasando de 24 mil a casi 69 mil ingresantes de 1970 a 1983. De 1984 a 1987 se produjo una caída en el número de ingresantes, especialmente en las universidades públicas de 1983 a 1985. A partir de 1987 se observa un aumento continuo que se aceleró en la presente década. Así, en 2005 el número total de ingresantes a las universidades del país ascendió a cerca 144 mil jóvenes, es decir, seis veces su número en 1970. Desde mediados de la década de 1980 hasta el presente, el volumen de ingresantes ha mostrado tasas de crecimiento anualizadas de al menos 4%, con la excepción del periodo 1995-2000, cuando creció a 2.5% por año. A partir del año 2000, la tasa de crecimiento del número de ingresantes es de 6.3% por año. Ello se ha debido básicamente a la dinámica de ingresantes a universidades privadas, que de 2000 a 2005 aumentaron de 51 mil a cerca de 92 mil. Según información disponible por universidad, las universidades públicas que mayor número de ingresantes tuvieron en 2004 fueron la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional Federico Villarreal, con 4,954 y 4,166 admitidos, respectivamente, mientras que las universidades privadas con más ingresantes fueron la Universidad Inca Garcilaso de la Vega con 14,021, la Universidad Alas Peruanas con 8,966, la Universidad San Martín de Porres con 7,932, y la Universidad César Vallejo con 6,603 postulantes.

A diferencia de lo que ha ocurrido con la distribución de postulantes universitarios según gestión, en el caso de los ingresantes se observa una expansión de la cobertura del sector privado. Así, en promedio, durante la década de 1980 el porcentaje de ingresantes a universidades privadas fue de 42%, durante la década de 1990 de 49% y en lo que va de la presente década el porcentaje de ingresantes a universidades privadas asciende a 57%. Este aumento de la participación del sector privado en el número de ingresantes durante los últimos 15 años, y como se comentará más adelante también en las tasas de admisión y en la matrícula, sería el resultado de la fuerte presión de demanda que el sector público no puede atender, lo cual ha generado incentivos para la expansión de la oferta del sector privado que cuenta con mayor flexibilidad para aumentar su escala, dado que pueden cobrar por el servicio educativo que ofrecen a sus estudiantes. Este aumento del sector universitario privado es también respuesta al Decreto Legislativo 882, de 1996, denominado Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, que permite que las universidades privadas funcionen como empresas con fines de lucro, lo que también ha incentivado

su expansión. Nótese que de 1995 a 2005 se han creado 19 universidades privadas y solo 7 universidades públicas. La gran interrogante que surge, entonces, es qué estaría ocurriendo con la calidad y pertinencia de la educación universitaria.

Si se analiza el ratio de ingresantes a postulantes, un indicador de selectividad, se observa que en el agregado este ha aumentado ligeramente desde la década de 1980, aunque se observan marcadas diferencias según gestión como se muestra en el Gráfico 2. El incremento en el número de postulantes no tuvo como correlato un aumento proporcional en el número ingresantes en las universidades públicas, lo que se ha traducido en una reducción secular de la tasa de admisión pública. Así, el porcentaje de postulantes que ingresa a universidades públicas se ha reducido de 37% en la década de 1960 a 20% en la década de 1980 y 21% en la década de 1990, mientras que en lo que va de la década presente, el porcentaje de postulantes admitidos asciende solo a 18%. Por el contrario, en el caso de las universidades privadas, la tasa de admisión disminuyó, aunque con altibajos, de 1960 a 1987 y desde entonces se ha incrementado, también con ciertas fluctuaciones, hasta la actualidad. En promedio, durante la década de 1980, 37% de los postulantes a universidades privadas lograba una vacante. Este porcentaje se incrementó a 62% en la década de 1990 y a 75% durante la presente década.

Gráfico 2. Evolución de la tasa de admisión a universidades según gestión, 1960-2005



Cuadro 3. Tasas de admisión en universidades seleccionadas, 1960-2004 (porcentaje de ingresantes respecto a postulantes)

	1960	*1965*	*1970*	*1975*	*1980*	*1985*	*1990*	*1995*	*2000*	*2004*
UNIVERSIDADES ESTATALES	36	44	31	26	21	20	23	20	16	18
U.N. Mayor de San Marcos	21	45	14	12	16	6	11	8	9	8
U.N. de San Antonio de Abad	45	58	51	38	50	18	24	14	10	20
U.N. de Trujillo	42	35	28	21	17	13	18	21	27	31
U.N. de San Agustín	57	61	59	30	24	19	26	17	15	14
U.N. de Ingeniería	32	23	29	22	29	12	12	14	14	16
UNIVERSIDADES PRIVADAS	41	52	54	39	35	49	39	67	74	77
P.U. Católica del Perú	41	37	34	18	21	20	15	18	27	29
U. Peruana Cayetano Heredia	--	9	12	6	10	21	11	24	74	43
U. Católica Santa María	--	55	58	65	43	45	48	71	72	57
U. del Pacífico	--	53	31	30	28	23	23	37	58	74
U. de Lima	--	72	79	45	35	26	26	50	63	62
U. de San Martín de Porres	--	85	79	65	22	48	50	91	80	90
U. Femenina del Sagrado Corazón	--	65	66	61	71	51	58	89	94	71

Fuentes: ANR, varias publicaciones
Elaboración: GRADE

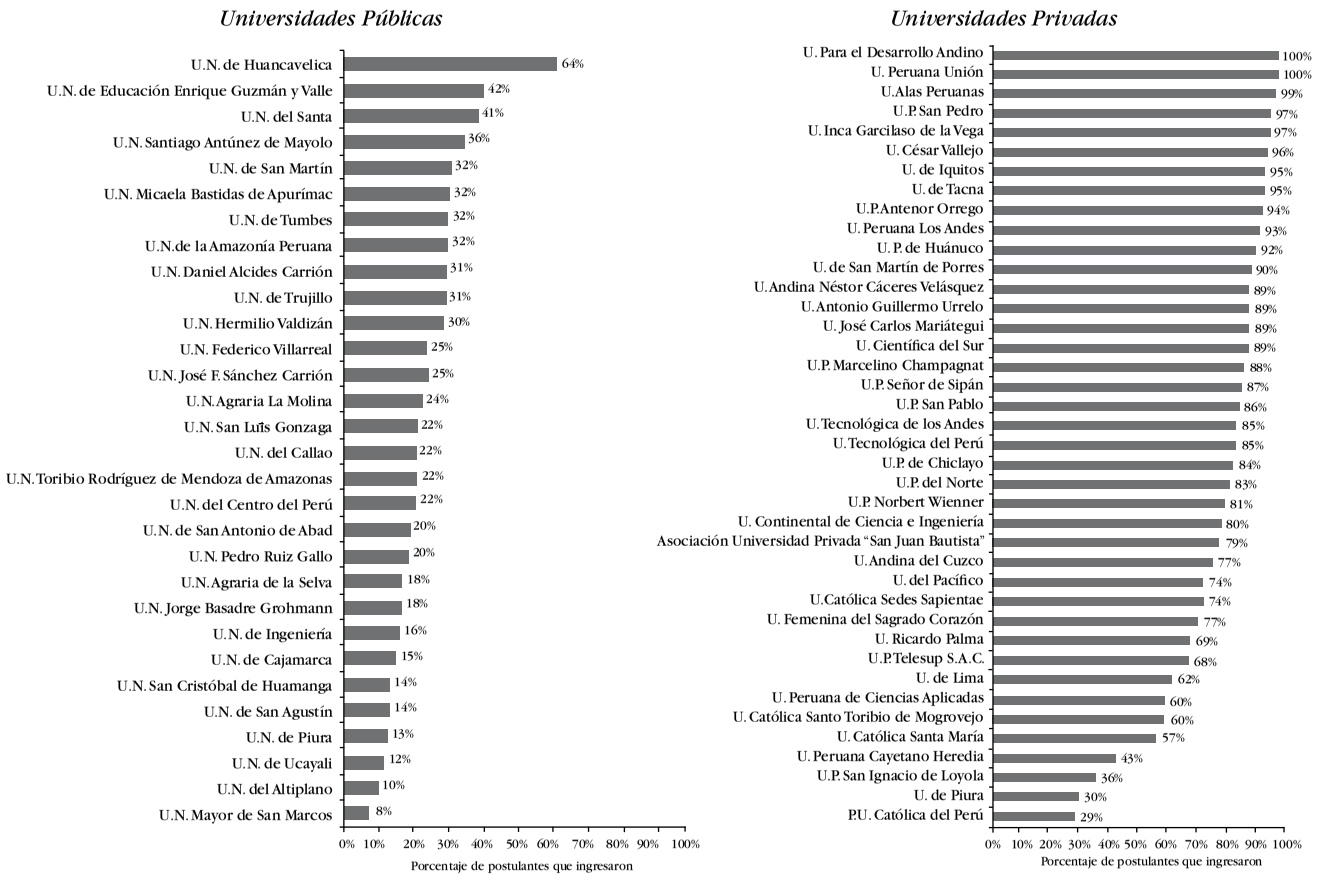
El Cuadro 3 muestra la evolución de la tasa de admisión de 1960 a 2004 para las universidades públicas y privadas más antiguas. Entre las universidades públicas se encuentra que el porcentaje de ingresantes a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se redujo de 45% a 8%[4], en la Universidad Nacional de San Agustín se redujo de 61% a 14%, y en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco de 58% a 20%. La única universidad que ha mostrado un patrón temporal distinto en su tasa de admisión es la Universidad Nacional de Trujillo. En esta universidad la tasa de admisión se redujo de 35% en 1965 a 13% en 1985, y luego ha aumentado paulatinamente alcanzando a 31% de sus postulantes en 2004. Entre las universidades privadas, las dos universidades más restrictivas han sido hasta mediados de la década 1990 la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Pontificia Universidad Católica del Perú. A partir de entonces, la Católica es la más restrictiva en el proceso de admisión. En el caso de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, su tasa de admisión ha aumentado de manera oscilante, en 1965 esta casa de estudios admitió a 9% de sus postulantes, en 1975 a 6%, en

[4] Las tasas de admisión más bajas en esta casa de estudios se observan hacia mediados de la década de 1980, en 1985 San Marcos admitió a 6% de sus postulantes y en 1986 solo a 4%.

1985 a 21%, en 1995 a 24% y en 2004 a 43%. En el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, su tasa de admisión se redujo de 1965 a 1990 de 37 a 15%, a partir de entonces ha aumentado paulatinamente hasta alcanzar 29%. En el caso de la Universidad del Pacífico y de la Universidad de Lima, se observa un patrón similar al de la Católica, con una disminución en la tasa de admisión hasta inicios de la década de 1990 y una tendencia creciente a partir de entonces. Por otro lado, en la Universidad de San Martín de Porres y la Universidad Católica de Santa María, la tasa de admisión se redujo de 1965 a 1980 y luego se incrementó en los años sucesivos.

Analizando la tasa de admisión correspondiente a 2004 por universidad, se encuentra una dispersión bastante grande, como se muestra en el Gráfico 3. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos es la universidad más restrictiva del país, con una tasa de admisión de 8%, mientras que la menos restrictiva es la Universidad Peruana Unión, con una tasa de admisión de 100%. De las 20 universidades más restrictivas del país en 2004, las 19 primeras son universidades públicas con tasas de admisión de 8 a 25%, el puesto 20 corresponde a la Pontificia Universidad Católica del Perú, con una tasa de admisión de 29%. En general, las universidades privadas tienen tasas de admisión bastante elevadas; así, de las 40 universidades privadas para las que se tiene información, 36 tuvieron tasas de admisión de 50% o más y 30 tuvieron tasas de admisión superiores al 70%. En el caso de las universidades públicas, de las 30 universidades con información solo una, la Universidad Nacional de Huancavelica, tuvo una tasa de admisión superior a 50%, mientras que el resto tuvo tasas de admisión de 42% o menos.

Gráfico 3. Tasas de admisión por universidad, 2004 (porcentaje de ingresantes respecto de postulantes)



Por otro lado, la participación de la mujer en la educación universitaria se ha incrementado de manera continua desde la década de 1960. En el Cuadro 4 se muestra el porcentaje de hombres y mujeres entre los postulantes, ingresantes y matriculados. En el caso de los postulantes, en 1960 las mujeres representaron 27.8% del total, en 1980 su participación aumentó a 38.6% y en 2004 representaron 47.1%. Tendencias similares se observan en el caso de los ingresantes y de la matrícula. Así, en el caso de los ingresantes, mientras que en 1960 las mujeres representaron 27% del total, en 2004 representaron 45.8%. En el caso de la matrícula, esta también ha mostrado un incremento constante de la participación femenina: en 1960, el 25.4% de la matrícula fue femenina, mientras que en 2004, el 45.2% de los matriculados eran mujeres.

Cuadro 4. Distribución de la demanda por educación universitaria según género, 1960-2004

	Postulantes		*Ingresantes*		*Matriculados*	
	Hombres	*Mujeres*	*Hombres*	*Mujeres*	*Hombres*	*Mujeres*
1960	72.2	27.8	73.0	27.0	74.6	25.4
1965	69.4	30.6	67.6	32.4	71.7	28.3
1970	66.9	33.1	69.7	30.3	69.7	30.3
1975	65.1	34.9	66.3	33.7	67.0	33.0
1980	31.4	38.6	64.9	35.1	65.5	34.5
1985	59.0	41.0	61.0	39.0	63.7	36.3
1990	59.9	40.1	60.8	39.2	63.6	36.4
1996					54.3	45.7
2002					55.4	44.6
2004	52.9	47.0	54.2	45.8	54.8	45.2

Fuente: ANR
Nota: Las cifras de 1995 y 2002 se tomaron de Garavito y Carrillo (2004).
Elaboración: GRADE

3.2. Postulantes e ingresantes a educación superior no universitaria

La demanda por educación superior no universitaria también mostró una tendencia creciente durante los últimos años, aunque menos pronunciada que la universitaria. Aunque no se cuenta con series de tiempo que permitan analizar en detalle la evolución de los postulantes e ingresantes a Educación Superior No Universitaria (ESNU) para el mismo periodo de análisis que para las universidades, sí es posible

realizar comparaciones utilizando información del Ministerio de Educación, en particular del Censo Escolar de 1993 y de 1998 en adelante.

Las estadísticas del Ministerio de Educación señalan que en 1985 se presentaron 113 mil postulantes a instituciones de educación superior no universitaria, en 1993 postularon 165 mil jóvenes y en 2005, aproximadamente 173 mil. En este periodo la población de 17 a 20 años aumentó en 1.4 veces, mientras que el número de postulantes a ESNU lo hizo en 1.5 veces, cifra menor al incremento de los postulantes universitarios que aumentaron en 1.9 veces en dicho periodo. En 1985, los postulantes a institutos superiores representaron 4.5% de la población de 17 a 20 años, en 1993 el 5.8% y en 2005 el 5.4%.

Este incremento en la demanda se debe al aumento en el número de postulantes a la educación superior tecnológica, pues en el caso de la educación superior pedagógica (formación docente) la demanda se redujo. Así, mientras un total de 121 mil jóvenes postularon a un Instituto Superior Tecnológico (IST) en 1993 y 141 mil en 2005, un incremento de 17%; en 1993 hubo 44 mil postulantes a los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) y solo 32 mil en 2005; una reducción de 27% entre ambos años.

El Cuadro 5 muestra la composición de la demanda por formación pedagógica, presentando el número total de postulantes e ingresantes y la estructura porcentual según especialidades en 2005. De las 32 mil postulaciones a educación pedagógica en los ISP del país, 44.6% correspondieron a la especialidad de Educación Primaria, 16.9% a Educación Inicial, 15.9% a Educación Secundaria y 12.1% a Educación Técnica. Según gestión, se encuentra que 18 mil jóvenes se presentaron a los ISP estatales, concentrándose 38.1% de la demanda en la especialidad de Educación Primaria y 20.6% en la Educación Secundaria. A los ISP no estatales se presentaron 15 mil jóvenes, concentrándose en las especialidades de Educación Primaria con 52.4% de los postulantes y en Educación Inicial con 19.9%. En total, 20 mil jóvenes ingresaron a los ISP en 2005, de los cuales 9,537 lo hicieron a ISP públicos y 11 mil a ISP privados. Esto se tradujo en una tasa de admisión de 64% para el total de ISP, 54% en los públicos y 76% en los privados. Según especialidades, la Educación Inicial tuvo una tasa de admisión de 68%, la Educación Primaria 63%, la Educación Secundaria 65% y la Educación Técnica 59%. El Cuadro 5 presenta el detalle para todas las especialidades.

Cuadro 5. Postulantes, ingresantes y tasas de admisión en ISP, según gestión y especialidad, 2005

	Postulantes			*Ingresantes*			*Tasa de Admisión*		
	Total	*Estatal*	*No Estatal*	*Total*	*Estatal*	*No Estatal*	*Total*	*Estatal*	*No Estatal*
Total	*32,245*	*17,585*	*14,660*	*20,623*	*9,537*	*11,086*	*64.0*	*54.2*	*75.6*
Especialidades (%)									
Educación Inicial	16.9	14.4	19.9	17.8	15.7	19.7	67.7	59.3	75.0
Educación Primaria	44.6	38.1	52.4	43.7	32.6	53.1	62.6	46.4	76.7
Educación Especial	1.2	1.9	0.4	1.2	2.0	0.5	60.7	55.5	91.2
Educación Física	5.0	4.9	5.1	5.9	6.5	5.3	74.8	71.0	79.1
Educación Artística	0.6	0.5	0.6	0.5	0.4	0.7	59.9	37.6	83.1
Educación Secundaria	15.9	20.6	10.3	16.1	23.1	10.1	64.7	60.7	74.5
E.S. Lengua y Literatura	0.1	0.2	–	0.2	0.3	-	86.1	86.1	--
E.S. Comunicación	4.8	4.9	4.6	4.9	5.5	4.4	66.0	60.9	72.6
E.S. Matemática y Física	0.1	0.2	--	0.1	0.3	-	84.4	84.4	--
E.S. Matemática	1.8	2.3	1.3	2.2	3.4	1.2	77.0	81.5	67.7
E.S. CC.SS. y Filosofía	1.5	2.0	1.0	1.4	1.8	1.0	57.4	50.7	72.8
E.S. Ciencias Naturales	1.9	2.9	0.7	1.9	3.2	0.8	63.0	59.6	79.4
E.S. Biología y Química	0.0	0.0	--	0.0	0.0	-	100.0	100.0	--
E.S. Historia y Geografía	0.0	0.0	--	0.0	0.0	-	33.3	33.3	--
E.S. CC.HH. Sociales	0.7	0.5	0.9	0.9	0.9	0.9	84.0	94.6	76.7
E.S. Idioma Inglés	4.3	6.8	1.4	4.1	7.2	1.4	60.9	58.0	77.3
E.S. Educación Religiosa	0.6	0.9	0.4	0.4	0.3	0.5	40.9	19.9	1001.9
Educación Técnica	12.1	16.5	6.7	11.2	16.3	6.8	59.2	53.5	76.0
E.T. Computación e Informática	9.9	13.4	5.7	8.7	12.5	5.5	56.6	50.8	72.9
E.T. Mecánica de Producción	0.2	0.3	0.1	0.2	0.3	0.2	77.3	66.7	100.0
E.T. Mecánica Automotriz	0.4	0.8	0.1	0.3	0.6	0.1	47.9	43.9	100.0
E.T. Electricidad	0.3	0.3	0.2	0.3	0.3	0.3	75.6	58.8	100.0
E.T. Electrónica	0.2	0.4	--	0.1	0.3	-	42.4	42.4	--
E.T. Agropecuaria	0.5	1.0	--	0.7	1.5	-	85.2	85.2	--
E.T. Industria del vestido	0.3	0.2	0.5	0.4	0.4	0.5	89.3	100.0	83.8
E.T. Industria Alimentaria	0.2	0.3	0.1	0.2	0.3	0.2	71.6	61.2	100.0
Otras especialidades	3.8	3.0	4.7	3.7	3.5	3.8	62.8	63.4	62.3

Fuente: Ministerio de Educación, Censo Escolar 2005
Elaboración: GRADE

En lo que respecta a la demanda por educación superior tecnológica, como se muestra en el Cuadro 6, de los 141 mil jóvenes que postularon, 24.5% lo hicieron a carreras de la familia de Salud, 21.7% a carreras de la familia de Computación e Informática, 16.2% a carreras de la familia de Administración y Comercio y 15.8% a carreras de la familia de Actividades Agrarias. En esta última familia, de los 22 mil postulantes que se presentaron, 17 mil lo hicieron a la carrera de Administración de Negocios Agropecuarios, que resultó también ser una de las carreras más pobladas en 2005, como se documentará en la sección de matrícula, lo cual sería una respuesta al auge de las actividades de agroexportación que experimenta la economía peruana en años recientes.

Los IST públicos tuvieron 62 mil postulantes en 2005, lo que representa 44% de la demanda por educación superior tecnológica, mientras que los IST privados tuvieron cerca de 79 mil postulantes o 56% de la demanda. Según familias de carreras técnicas, en los IST públicos las familias con mayor demanda en 2006 fueron las de Salud con 21.8%, Computación e Informática con 21.7%, Actividades Agrarias con 16.8% y Administración y Comercio con 16.5%. En los IST privados las familias de carreras técnicas con mayor demanda fueron las de Salud con 26.6%, Computación e Informática con 25.3%, Actividades Agrarias con 15.9% y Administración y Comercio con 15.0%.

En general, se encuentra que la demanda por educación técnica está fuertemente concentrada en las actividades de comercio y servicios. Así, a nivel nacional las carreras asociadas a las actividades industriales concentraron 13.6% de la demanda, las extractivas 16.2%, mientras que las de comercio y los servicios 70.2%. Este mismo ordenamiento se aprecia en los IST privados, donde las carreras asociadas a la industria concentraron 7.3% de la demanda, las extractivas 15% y las de comercio y servicios 77.7%. En el caso de los IST públicos, en cambio, se encuentra que la demanda por carreras asociadas a las actividades industriales concentró 21.5% de la demanda, las extractivas 17.7% y las de comercio y servicios 60.8%.

Cuadro 6. Postulantes, ingresantes y tasas de admisión en IST, según gestión y carrera, 2005

	Postulantes			*Ingresantes*			*Tasa de admisión*		
	Total	*Estatal*	*No Estatal*	*Total*	*Estatal*	*No Estatal*	*Total*	*Estatal*	*No Estatal*
Total	141,017	62,374	78,643	102,511	40,801	61,710	72.7	65.4	78.5
Carreras según familias (%)									
Actividades Agrarias	15.8	16.8	15.0	17.3	19.9	15.6	79.9	77.5	82.0
Actividades Deportivas	0.2	-	0.3	0.1	-	0.2	53.4	-	53.4
Actividades Marítimo Pesqueras	0.1	0.2	-	0.1	0.3	-	97.8	97.8	-
Administración y Comercio	16.2	16.5	15.9	16.7	18.1	15.8	75.3	71.6	78.3
Artes Gráficas	1.6	1.0	2.0	1.5	0.6	2.1	70.3	43.2	80.4
Computación e Informática	21.7	17.2	25.3	20.6	13.7	25.3	69.1	51.8	78.5
Comunicación, Imagen y Sonido	0.9	0.1	1.6	0.9	0.1	1.4	73.5	103.5	72.2
Construcción	1.2	1.4	1.1	1.5	1.9	1.1	85.5	90.4	80.5
Estética Personal	0.3	0.6	0.1	0.4	0.7	0.1	77.3	75.2	87.1
Electricidad y Electrónica	3.9	6.0	2.3	3.9	6.9	2.0	72.6	75.4	66.9
Hostelería y Turismo	4.6	3.5	5.4	4.3	2.2	5.6	68.0	41.8	81.5
Industrias Alimentarias	0.9	1.6	0.3	1.0	2.0	0.3	78.7	80.5	71.3
Mecánica y Metales	2.5	3.4	1.9	2.5	4.4	1.2	71.7	85.8	51.3
Mecánica y Motores	4.2	7.8	1.3	3.9	8.2	1.0	67.2	68.5	60.8
Minería	0.3	0.7	0.1	0.3	0.6	0.1	62.2	63.1	56.7
Química	0.4	0.8	0.1	0.5	1.1	0.1	85.1	87.4	69.0
Salud	24.5	21.8	26.6	23.8	18.6	27.1	70.6	55.9	80.1
Servicios Sociales y Asistenciales	0.3	-	0.5	0.4	-	0.6	87.4	-	87.4
Textil y Confección	0.4	0.5	0.3	0.4	0.4	0.3	67.4	57.8	78.4

Fuente: MED, Censo Escolar 2005
Elaboración: GRADE

Si se explora con mayor detalle, a nivel de las carreras mismas, como se muestra en el Cuadro 7, se encuentra que las cinco carreras con mayor demanda concentraron 58% del total de los postulantes, siendo la carrera técnica más demandada la de Computación e Informática con 21.2% del total de postulantes. Le siguen las carreras de Enfermería Técnica con 15.4%, Administración de Negocios Agropecuarios con 12.1%, Administración de Negocios con 5.4% y Mecánica Automotriz con 4.0% de la demanda. En los IST públicos, las cinco carreras más demandadas concentraron 60% de sus postulantes. En este caso, la mayor demanda por carreras técnicas se concentró en las de Enfermería Técnica con 18.8% de la demanda, Computación e Informática, Administración de Negocios Agropecuarios, Mecánica Automotriz, y Administración de Negocios[5]. En cuanto a los IST privados, las cinco carreras de mayor demanda concentraron 62% de sus postulantes, siendo las carreras más demandadas las de Computación e Informática, Administración de Negocios, Enfermería Técnica, Técnica en Farmacia y Administración de Negocios.

En cuanto a los ingresantes a la educación superior tecnológica, de los 141 mil postulantes que se presentaron en 2005, 102 mil fueron admitidos, 40 mil en IST públicos y 61 mil en IST privados. Así, la tasa de admisión en educación técnica ascendió a 72.7%, 65.4% en los IST públicos y 78.5% en los privados. Analizando el número de ingresantes y tasas de admisión para las familias de carreras de mayor demanda, se encuentra que a la familia de Salud ingresaron 24 mil postulantes, lo que se tradujo en una tasa de admisión de 71% para el total de los IST, observándose una gran diferencia según la gestión de la institución educativa. Así, mientras que en los IST públicos la tasa de admisión en la familia de Salud fue de 56%, en los privados alcanzó 80%. En la familia de Computación e Informática ingresaron 21 mil postulantes, con lo que la tasa de admisión ascendió a 69%, observándose también una gran diferencia según gestión con una tasa de admisión de 52% en los IST públicos y de 79% en los privados. En la familia de Administración y Comercio la tasa de admisión fue de 75%, 72% en los institutos públicos y 78% en los privados, mientras que en la familia de Actividades Agrarias la tasa agregada de admisión alcanzó 80%, 78% en IST públicos y 82% en los privados.

[5] Otras carreras que concentraron más de 4% de la demanda en el caso de los IST públicos fueron las de Profesional Técnico en Agropecuaria, con 6.7%, y Profesional Técnico en Contabilidad, con 5.2%.

Cuadro 7. Carreras técnicas con mayor demanda, 2005

Orden	*TOTAL*		*Estatal*		*No Estatal*	
	Carrera	Porcentaje	Carrera	Porcentaje	Carrera	Porcentaje
1	Computación e Informática	21.2	Enfermería Técnica	18.8	Computación e Informática	24.5
2	Enfermería Técnica	15.4	Computación e Informática	17.0	Administración de Negocios Agropecuarios	14.2
3	Administración de Negocios Agropecuarios	12.1	Administración de Negocios Agropecuarios	9.5	Enfermería Técnica	12.7
4	Administración de Negocios	5.4	Mecánica Automotriz	7.6	Farmacia	5.8
5	Mecánica Automotriz	4.0	Administración de Negocios	6.8	Administración de Negocios	4.3
6	Farmacia	3.8	Agropecuaria	6.7	Secretariado Ejecutivo	3.4
7	Agropecuaria	3.2	Contabilidad	5.2	Administración	2.8
8	Contabilidad	2.9	Electrónica	3.2	Fisioterapia y Rehabilitación	2.7
9	Secretariado Ejecutivo	2.7	Mecánica de Producción	2.9	Laboratorio Clínico	2.6
10	Administración	2.6	Guía Oficial de Turismo	2.9	Prótesis Dental	2.5
11	Electrónica	2.3	Electricidad	2.3	Guía Oficial de Turismo	1.7
12	Guía Oficial de Turismo	2.3	Administración	2.3	Electrónica	1.7
13	Laboratorio Clínico	2.0	Secretariado Ejecutivo	1.8	Administración de Servicios de Hostelería	1.5
14	Mecánica de Producción	1.7	Industrias Alimentarias	1.6	Mecánica Automotriz	1.1
15	Prótesis Dental	1.6	Farmacia	1.3	Contabilidad	1.1

Fuente: MiED, Censo Escolar 2005
Nota: Las columnas de porcentaje se refieren a la participación porcentual de la demanda por cada carrera sobre el total de postulantes.
Elaboración: GRADE

3.3. La matrícula en educación superior

La matrícula en educación superior también aumentó de manera importante en las décadas recientes. Como se muestra en el Cuadro 8, en 1970 la matrícula en educación superior ascendió a 135 mil personas, 114 mil en las universidades y 21 mil en los institutos de educación superior no universitaria. Para 1985 el número de estudiantes matriculados en educación superior alcanzó los 452 mil jóvenes, es decir, la matrícula se multiplicó por 3.3 veces con respecto a la cifra de 1970. En el caso de la educación superior no universitaria, la matrícula se multiplicó por 4.6 veces de 1970 a 1985, alcanzando 98 mil matriculados en 1985, mientras que la matrícula universitaria se multiplicó por 3.1 veces en el mismo periodo, alcanzando los 355 estudiantes matriculados en 1985. Cifras para 2005 indican que la matrícula en educación superior ha continuado aumentando, en especial la matrícula en los institutos superiores. Mientras la matrícula total se duplicó de 1985 a 2005, alcanzando 944 mil estudiantes en 2005, la matrícula no universitaria se multiplicó por 3.9 veces llegando a 385 mil estudiantes, mientras que la matrícula universitaria se multiplicó por 1.5 veces, alcanzando 559 mil estudiantes.

Cuadro 8. Población y matrícula en educación superior, 1970-2005

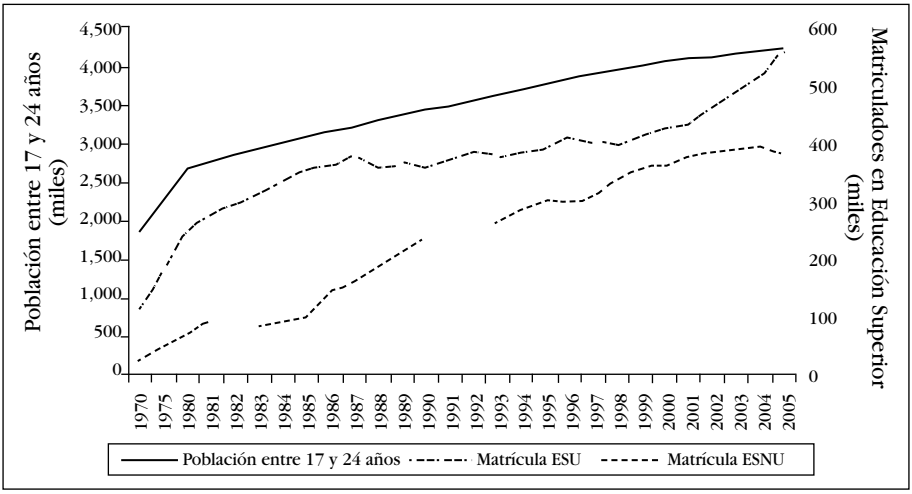
	Población entre	*Matrícula como porcentaje de la población*					
	17 y 24 años	*ESNU*	*ESU*	*Total*	*ESNU*	*ESU*	*Total*
1970	1,889	21	114	135	1.1	6.0	7.2
1975	2,262	42	182	223	1.8	8.0	9.9
1980	2,675	66	257	323	2.5	9.6	12.1
1985	3,102	98	355	452	3.1	11.4	14.6
1990	3,453	239	360	599	6.9	10.4	17.3
1995	3,785	299	391	690	7.9	10.3	18.2
2000	4,068	360	426	786	8.8	10.5	19.3
2005	4,249	385	559	944	9.1	13.2	22.2

Fuentes: CELADE, ANR, MED
Nota: ESNU corresponde a Educación Superior no Universitaria y ESU a Educación Superior Universitaria.
Elaboración: GRADE

Comparando la matrícula en educación superior con la población de 17 a 24 años que se utilizará como grupo referencial, se encuentra que la matrícula aumentó más rápido que la población. En 1970 la matrícula en educación superior representó 7% de la población de 17 a 24 años, 1% en el caso de la educación superior no universitaria y 6% en el caso de la educación universitaria. En 2005, la matrícula en educación no universitaria como proporción de la población se ha multiplicado por casi nueve veces, llegando a 9%, mientras que la matrícula universitaria como proporción de la población se duplicó, alcanzando 13.2%. Así, la matrícula total en educación superior representa en 2005 a más del 22% de la población de 17 a 24 años.

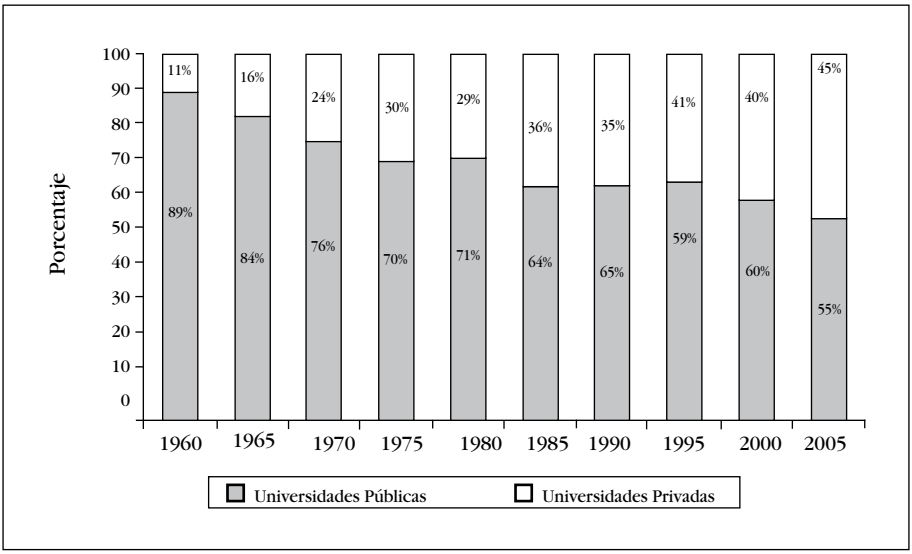
En el Gráfico 4 se aprecia la evolución de la matrícula en educación superior y de la población de 17 a 24 años. La matrícula no universitaria creció muy rápido durante las décadas de 1980 y 1990, y se ha desacelerado en la década actual como consecuencia de la tendencia de la matrícula en los ISP, que se estancó a fines de la década de 1990 y empezó a reducirse a partir de 2001. La matrícula universitaria se incrementó rápidamente desde la década de 1970 hasta 1987, luego se desaceleró hasta fines de la década de 1990, y se ha acelerado nuevamente a partir de 2000 como consecuencia de la expansión de la matrícula en las universidades privadas.

Gráfico 4. Población de 17 a 24 años y matrícula en educación superior, 1970-2005



Si se analiza la tasa de crecimiento de la matrícula universitaria según gestión, se comprueba que la matrícula en universidades privadas ha crecido más rápidamente que en las universidades públicas desde 1960. Así, de 1960 a 1970, la matrícula pública creció a una tasa de 12.3% por año mientras que la matrícula privada lo hizo a una tasa de 24.1%; en el periodo 1970-1980 la matrícula pública creció a una tasa de 7.8% y la privada a 10.3%; de 1980 a 1990 la matrícula pública creció 2.5% por año, mientras que la privada 5.5%; y de 1990 a 2000 la matrícula pública aumentó a una tasa de 0.9% por año, mientras que la matrícula privada se incrementó a una tasa de 3.1% por año. En lo que va de la década presente la matrícula pública creció 2.4% por año de 2000 a 2005, mientras que la matrícula privada creció 6.6% por año en el mismo lapso. El resultado, como se observa en el Gráfico 5, es que se ha producido un incremento permanente de la participación privada en la matrícula universitaria desde 1960 hasta la actualidad. Mientras que en 1960 solo 10.6% de los estudiantes universitarios estaba matriculado en universidades privadas, en 2005 la matrícula privada representaba ya el 45.2% de la matrícula universitaria total.

Gráfico 5. Distribución de la matrícula universitaria según gestión, 1970-2005



La distribución geográfica de la matrícula universitaria también ha experimentado cambios durante las décadas pasadas como lo muestra el Cuadro 9, que agrupa las universidades según el Consejo Regional Interuniversitario (CRI) al cual pertenecen[6]. Se encuentra que la matrícula universitaria se ha desconcentrado, reduciéndose la participación de la matrícula del CRI Lima (Lima y Callao) en la matrícula total en favor de la participación de los demás CRI, especialmente del CRI Norte. Mientras en 1985, el CRI Lima concentraba 58.2% de la matrícula, en 2004 su participación se había reducido a 46.7%. Durante el mismo periodo la

Cuadro 9. Matrícula universitaria según consejos regionales interuniversitarios, 1985-2004

	1985	1990	1995	2000	2004
A. Total					
Matrícula	354,694	359,778	400,738	423,706	515,117
Estructura según CRI					
Norte	9.2	10.3	14.0	19.9	20.1
Amazónico	1.1	1.5	2.0	3.1	3.3
Centro	12.3	13.1	14.2	12.2	10.5
Sur	19.1	20.5	22.0	21.7	19.4
Lima	58.2	54.6	47.8	43.0	46.7
B. Universidades Públicas					
Matrícula	228,270	233,625	242,438	254,732	282,485
Estructura según CRI					
Norte	13.3	13.4	14.0	20.1	20.6
Amazónico	1.8	2.4	2.8	4.7	5.4
Centro	17.3	18.6	21.2	17.1	15.1
Sur	21.3	22.4	25.9	24.9	24.0
Lima	46.3	43.3	36.1	33.1	34.9
C. Universidades Privadas					
Matrícula	126,424	126,153	158,300	168,974	232,632
Estructura según CRI					
Norte	1.9	4.5	14.0	19.6	19.5
Amazónico	0.0	0.0	0.6	0.7	0.8
Centro	3.3	2.9	3.4	4.9	4.9
Sur	15.0	16.9	16.1	16.9	13.9
Lima	79.8	75.6	65.9	57.8	61.0

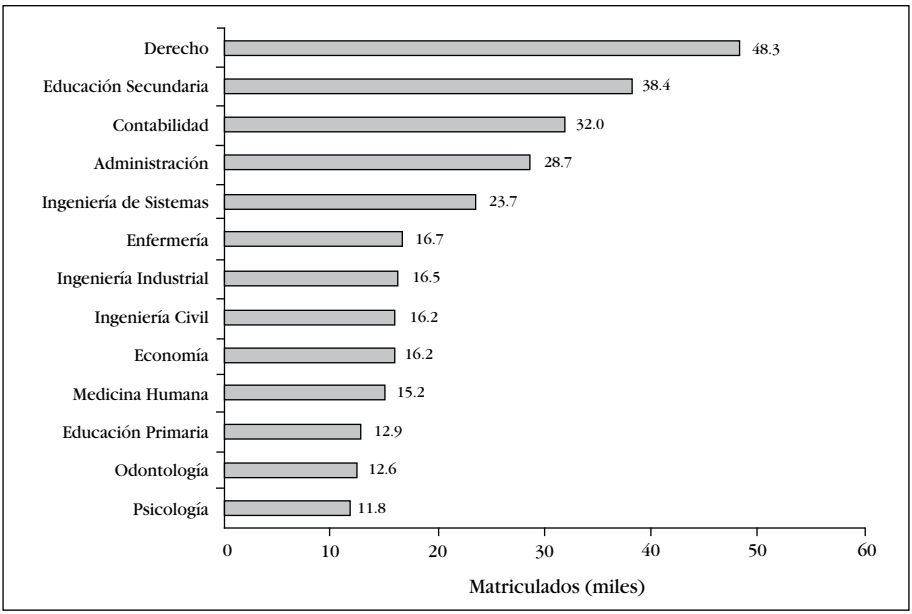
Fuente: ANR (2004)
Elaboración: GRADE

[6] El CRI Norte está formado por las universidades con sede en los departamentos de Tumbes, Piura, Lambayeque, Cajamarca, La Libertad, y Áncash. El CRI Amazónico, por las universidades con sede en Amazonas, Loreto, San Martín, y Ucayali. El CRI Centro, por las universidades con sede en Huánuco, Pasco, Junín, Huancavelica e Ica. El CRI Sur, por las universidades con sede en Madre de Dios, Cusco, Ayacucho, Apurímac, Puno, Arequipa, Moquegua y Tacna. El CRI Lima, por las universidades con sede en Lima y Callao.

participación del CRI Norte en la matrícula total se ha duplicado, pasando de 9.2 a 20.1%, mientras que la participación del CRI Amazónico aumentó de 1.1 a 3.3%. En el caso de los CRI Centro su participación se redujo de 12.3 a 10.5%, mientras que la del CRI Sur se ha mantenido casi constante, aunque con variaciones en los años intermedios. Esta desconcentración de la matrícula universitaria se observa no solo en el agregado sino también según gestión. En el caso de las universidades públicas, la participación del CRI Lima se redujo de 46.3% en 1985 a 34.9% en 2004, la del CRI Norte aumentó de 13.3 a 20.6%, la del CRI Amazónico de 1.8 a 5.4% y la del CRI Sur de 21.35 a 24%, mientras que la del CRI Centro se redujo de 17.3 a 15.1%. En el caso de las universidades privadas, la participación del CRI Lima también disminuyó, reduciéndose de 78.9 a 61%, mientras que la de los demás CRI se mantuvo estable o aumentó, como en el caso de la del CRI Norte, pasando de 1.9 a 19.5%.

Analizando la composición de la matrícula universitaria según carreras profesionales en los últimos 15 años, se encuentra una fuerte concentración en carreras asociadas a Humanidades, Educación, Derecho y Ciencias Administrativas.

Gráfico 6. Carreras universitarias con mayor número de alumnos, 2004



Por ejemplo, en 2004, las diez carreras profesionales más pobladas concentraron cerca de 49% de la matrícula universitaria. El Gráfico 6 presenta las carreras universitarias con mayor matrícula en 2004. La carrera de Derecho fue la que mayor concentración de alumnos tuvo en 2004, con poco más de 48 mil estudiantes matriculados, lo que representó 9.4% de la matrícula total. Le siguieron las carreras de Educación Secundaria con 7.5% de la matrícula, Contabilidad con 6.2%,Administración con 5.6% e Ingeniería de Sistemas con 4.6%. Solo estas cinco carreras concentraron 33% de la matrícula universitaria. Completan la lista de las diez carreras más pobladas las de Enfermería, Ingeniería Industrial, Economía, Ingeniería Civil, todas con 3.2%, y Medicina Humana con 3%[7].

El Cuadro 10 presenta la matrícula en educación superior no universitaria total y desagregada en formación magisterial, artística, y tecnológica para el periodo 1981-2005. La matrícula en ISP presenta un rápido crecimiento desde inicios de la década de 1980 hasta fines de la de 1990, aumentando de 8,300 estudiantes en 1981 a 123,300 en 2001, es decir, se multiplicó por 14.9. Por el contrario, en lo que va de la presente década, la matrícula en los ISP ha mostrado una tendencia decreciente, reduciéndose a 102,500 estudiantes en 2005. Según gestión, se encuentran patrones diferenciados entre los ISP públicos y los privados. Como se muestra en el Gráfico 7, la matrícula pública aumentó rápidamente durante toda la década de 1980 hasta mediados de la década de 1990, alcanzando una cima en 1995 con 74 mil estudiantes. A partir de ese año se redujo a una tasa anual de 4.2%, llegando a 48,300 estudiantes matriculados en 2005. Por otro lado, la matrícula en los ISP privados aumentó de cerca de mil estudiantes en 1981 a 5,300 en 1990, lo que representa un crecimiento anual de 21%.A partir de ese año, el crecimiento de la matrícula privada se aceleró hasta alcanzar 64,700 estudiantes en 2001.

[7] Si bien la carrera de Educación Secundaria se ubica en el segundo lugar de la lista de carreras con más estudiantes después de Derecho, si se le suma la matrícula en la carrera pedagógica de Educación Primaria, la matrícula de quienes estudian para convertirse en maestros de Educación Primaria o Educación Secundaria representa 10% de la matrícula universitaria.

Cuadro 10. Matrícula no universitaria según gestión, 1981-2005

	Matrícula (miles)			*Distribución porcentual*	
	Estatal	*No Estatal*	*TOTAL*	*Estatal*	*No Estatal*
TOTAL ESNU					
1981	43.9	44.8	88.7	49.5	50.5
1985	65.8	31.8	97.6	67.4	32.6
1990	158.4	80.4	238.8	66.3	33.7
1995	173.0	125.9	298.9	57.9	42.1
2000	166.0	193.8	359.8	46.1	53.9
2005	160.9	224.0	385.0	41.8	58.2
Formación Magisterial (ISP)					
1981	7.4	0.9	8.3	89.2	10.8
1985	24.5	1.8	26.3	93.2	6.8
1990	52.7	5.3	58.0	90.9	9.1
1995	74.0	28.2	102.2	72.4	27.6
2000	57.6	60.5	118.1	48.8	51.2
2005	48.3	54.3	102.5	47.1	52.9
Escuelas de Formación Artística (EFA)					
1981	5.3	--	5.3	100.0	0.0
1985	5.8	--	5.8	100.0	0.0
1990	7.8	--	7.8	100.0	0.0
1995	8.7	--	8.7	100.0	0.0
2000	7.4	0.3	7.8	95.8	4.2
2005	7.7	0.4	8.1	94.7	5.3
Educación Superior Tecnológica (IST)					
1981	31.2	43.9	75.1	41.5	58.5
1985	35.5	30.0	65.5	54.2	45.8
1990	97.9	75.1	173.0	56.6	43.4
1995	90.3	97.7	188.0	48.0	52.0
2000	100.9	133.0	233.9	43.1	56.9
2005	105.0	169.3	274.3	38.3	61.7

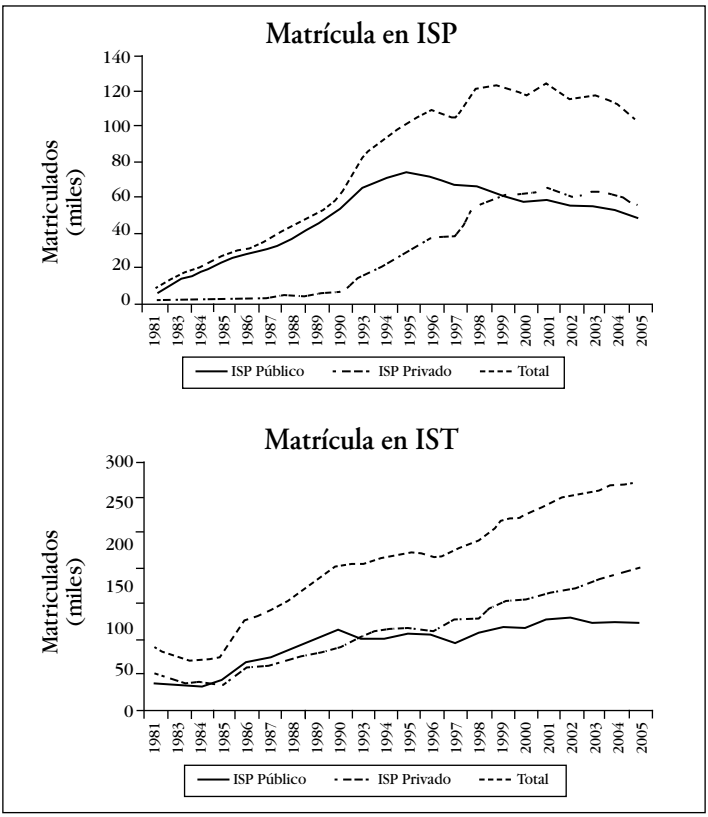
Fuente: MED
Elaboracion: GRADE

El estudio de Díaz y Saavedra (2000) aplicó una encuesta a 289 estudiantes de formación magisterial que en 1999 cursaban el cuarto año de la carrera en ISP y universidades de Lima, la cual reveló que la mayor parte de los estudiantes de formación magisterial proviene de escuelas públicas y de los niveles socioeconómicos medios o bajos. ¿Por qué aumentó tanto la demanda por formación magisterial? Díaz y Saavedra (2000) señalan que una de las ca-

racterísticas más atractivas de la carrera de maestro en el país, especialmente en el sector público, es la estabilidad laboral y de ingresos. Aunque la carrera docente no permite un incremento sustantivo de los ingresos a lo largo del tiempo, la estabilidad laboral, la menor carga de trabajo y la flexibilidad de horario respecto de otras profesiones hace que la profesión docente sea atractiva para un segmento importante de la población que egresa de secundaria. A ello se suma el hecho que los ISP y las facultades de Educación de las universidades han sido poco exigentes en el proceso de admisión. Esto se refleja en los cambios dramáticos que se han producido en los dos últimos años. En 2007, el Ministerio de Educación dispuso que la admisión a los ISP se basase en un examen nacional único y que el postulante obtuviera una nota mínima de 14, para pasar a la etapa final de selección. Ese año se inscribieron cerca de 18,000 postulantes, pero solo se presentaron 12,400, y de ellos solo 525 obtuvieron una nota de 11 o más. En el año 2008 un total de 5,321 postulantes rindieron el examen único para el ingreso a los ISP, de los cuales solo 330 obtuvieron una nota mayor de 14.

En lo que respecta a la matrícula en formación técnica, esta se mantuvo estancada durante la primera mitad de la década de 1980 para luego crecer de manera continua durante los últimos veinte años. En 1981, la matrícula total en los IST fue de 75,100 estudiantes y se redujo a 65,500 en 1985. A partir de ese año inició una senda creciente que no se ha detenido. Ya en 1990, la matrícula en los IST alcanzaba los 173 mil estudiantes, en 2000 llegó a 234 mil y en 2005 a 274 mil estudiantes. Analizando la evolución de la matrícula según la gestión de los institutos tecnológicos, se encuentra que mientras la matrícula privada creció de manera continua de 1985 a 2005, la matrícula pública aumentó rápidamente de 1985 a 1990 y luego continuó en aumento, pero de manera fluctuante y menos pronunciada que en el periodo anterior, como se observa en el Gráfico 7. A partir de los estudios de Arregui (1993) y Valdivia (1994 y 1997), se puede argumentar que durante las décadas de 1980 y 1990 el incremento de la matrícula en educación superior técnica respondería a las expectativas de mejores oportunidades ocupacionales y de ingresos que las carreras técnicas ofrecen respecto de la educación secundaria, y al mismo tiempo porque la educación técnica representa una alternativa cercana a los estudios universitarios.

Gráfico 7. Evolución de la matrícula en educación superior no universitaria, 1981-2005



En cuanto a la composición de la matrícula según gestión, la evolución de los últimos 25 años indica que la matrícula en los ISP se ha privatizado. Así, mientras en 1981 la matrícula de los ISP privados representaba 11%, en 1995 estos aumentaron su participación a 28% y en 2005 ya concentraban 53% de la matrícula. Por otro lado, en el caso de los IST, la participación de los sectores público y privado ha variado moderadamente, pero se ha mantenido casi en los mismos niveles de inicios de la década de 1980. En 1981, por ejemplo, 58% de la matrícula en los IST se concentraba en el sector privado. De mediados de la década de 1980 a mediados de la siguiente década la participación del sector privado se redujo a un promedio de 47%, pero a

partir de la segunda mitad de la década de 1990 su participación ha vuelto a aumentar, llegando a concentrar 57% de la matrícula total en 2000 y 62% en 2005.

Analizando la composición de la matrícula en los ISP según especialidades, la información del Censo Escolar de 1993 indica que la especialidad con la mayor matrícula fue la de Educación Primaria, que concentraba 50% del total de los matriculados en los ISP del país, seguida de las especialidades de Educación Secundaria, con 24%, y de Educación Inicial, con 12%, mientras que las especialidades de Educación Especial, Formación Artística, Educación Física y Educación Técnica representaron en conjunto 15% de la matrícula. Según el Censo Escolar de 2005, este ordenamiento no se ha modificado, aunque las magnitudes de los porcentajes sí han cambiado; así, mientras que la participación de la especialidad de Educación Primaria se ha mantenido en 50% de la matrícula, la de la especialidad de Secundaria se ha reducido a 17% y la de Educación Inicial ha aumentado a 15%. Según la gestión de la institución de educación superior, en los ISP no estatales el hecho más notorio es que de 1993 a 2005 la participación de la especialidad de Educación Primaria aumentó de 41 a 59%, mientras que las especialidades de Educación Inicial y Secundaria han cambiado posiciones; así, sus participaciones pasaron de representar 21 y 23%, respectivamente, en 1993 a 17 y 10%. En el caso de los ISP estatales, la participación de la especialidad de Educación Primaria se redujo de 52 a 40%, comparando 1993 y 1995, mientras que las participaciones de las especialidades de Inicial y Secundaria aumentaron ligeramente de 10 y 24% a 13 y 25%, respectivamente.

En el caso de la matrícula en los IST según familias de carreras tecnológicas, las carreras asociadas a Salud fueron las más pobladas en 2005 con 67 mil estudiantes, que representaron 25.2% de la matrícula según el Censo Escolar de ese año, seguidas por las carreras de la familia de Computación e Informática con 54 mil estudiantes y 20.2% de la matrícula; Administración y Comercio con 43 mil estudiantes y 16.1% de la matrícula; y Actividades Agrarias con 39 mil estudiantes que representaron 14.7% de la matrícula. En este último caso, se debe mencionar que dentro de la familia de Actividades Agrarias, la carrera con mayor número de estudiantes matriculados en 2005 fue la de Administración de Negocios Agropecuarios, que tuvo 30 mil de los 39 mil estudiantes en dicha familia, lo cual puede estar asociado al auge reciente de los negocios de agroexportación. Si se suman estos estudiantes a los de la familia de Administración y Negocios, se obtiene que unas 73 mil personas cursaban estudios técnicos relacionados a carreras de gestión o comercio en 2005.

Se encuentra también que, según gestión, hay carreras concentradas en los IST del sector privado y otras en los IST públicos. Los IST privados, por ejemplo, concentran 100% de la matrícula total en la familia de Servicios Sociales y Asistenciales, 93.5% en la familia de Comunicación, Imagen y Sonido, 85.5% en la familia de Hostelería y Turismo, 85.4% en la familia de Artes Gráficas, y 70.8% de matrícula en la familia Salud. Por otro lado, los IST públicos concentran la mayor parte de la matrícula en carreras asociadas a la industria y mecánica. Así, por ejemplo, 98% de la matrícula total en la familia Industrias Alimentarias se concentra en IST estatales, en el caso de la familia Minería 92.9% de la matrícula es estatal, en la familia Química 86.7% es estatal, mientras que en la familia Mecánica y Motores 77.8% se concentra en los IST estatales[8].

A nivel de las carreras mismas, las diez más pobladas en 2005 fueron Computación e Informática con 53,000 estudiantes (19.9% de la matrícula total en educación técnica), Enfermería Técnica con 43,000 (16.2%), Administración de Negocios Agropecuarios con 30,000 (11.2%), Administración de Negocios con 16,000 (6.2%), Técnica en Farmacia con 11,600 (4.3%), Mecánica Automotriz con 9,500 (3.6%), Navegación y Pesca con 8,600 (3.2%), Secretariado Ejecutivo 8,300 (3.1%), Agropecuaria con 7,900 (3.0%) y Administración con 7,000 (2.6%).

3.3.1. Matrícula en educación superior y nivel socioeconómico

Para explorar la relación entre matrícula en educación superior y nivel socioeconómico se utiliza información de microdatos proveniente de la Encuesta Nacional de Niveles de Vida (ENNIV) y de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO). Considerando como grupo de referencia a la población de 17 a 24 años de edad, se calculan tasas de matrícula o asistencia a educación superior y la estructura de la matrícula según quintiles de gasto familiar per cápita como indicador del nivel socioeconómico[9]. El Cuadro 11 muestra que la tasa de asistencia a educación superior para la población de 17 a 24

[8] Además, en la familia de Estética Personal, 80.4% de la matrícula es pública.

[9] En la construcción de los quintiles de gasto se utiliza como variable el gasto total familiar per cápita. Para hacer comparables los niveles de gasto para familias de distintas partes del país, los valores monetarios se expresan a precios de Lima utilizando deflactores regionales, que se calculan a partir de las canastas de consumo de los distintos dominios geográficos en cada una de las encuestas y se expresan en términos relativos a la canasta de Lima. A cada individuo en la encuesta se le asigna el valor monetario del gasto familiar per cápita de su hogar y luego se ordenan de menor a mayor todos los individuos en la encuesta, lo cual permite construir el quintil poblacional de gasto familiar per cápita al que cada individuo pertenece (véase como referencia metodológica Escobal, Saavedra y Torero, 1998; y Saavedra y Suárez, 2002).

años aumentó de 15% en 1985, a 23% en 2000, y luego se redujo a 19% en 2006. Según quintiles de gasto per cápita, se aprecia claramente una relación positiva entre nivel socioeconómico y asistencia a educación superior. El aumento promedio experimentado por la tasa de asistencia en este periodo estuvo acompañado de un incremento en las disparidades por niveles socioeconómicos. En 1985, 3% de los jóvenes de 17 a 24 años del quintil de menores recursos asistía a educación superior frente a 28% en el quintil con mayor nivel de gasto, en el año 2006 estas tasas ascendieron a 3 y 41%. La tasa de asistencia educación superior de los jóvenes de 17 a 24 años del quintil de mayores recursos era 8.4 veces mayor que la del quintil más pobre en 1985, 6.5 veces mayor en 1994, 12.1 veces mayor en 2000 y 15.9 veces mayor en 2006.

Cuadro 11. Matrícula en educación superior según NSE para la población de 17 a 24 años (según encuestas de hogares)

	Total Educación Superior				*No Universitaria*		*Universitaria*	
	1985	*1994*	*2000*	*2006*	*2000*	*2006*	*2000*	*2006*
A. Tasa de asistencia								
Quintil I	3.4	6.2	4.2	2.6	3.0	1.7	1.2	1.0
Quintil II	7.2	9.3	14.4	7.2	10.8	4.1	3.6	3.1
Quintil III	13.9	19.5	18.8	14.5	10.8	7.9	8.0	6.6
Quintil IV	19.6	27.5	25.4	25.2	12.9	11.4	12.5	13.8
Quintil V	28.4	40.3	50.7	41.3	15.5	11.9	35.3	29.5
Total	14.8	21.5	23.2	18.7	10.8	7.7	12.3	11.0
B. Estructura porcentual								
Quintil I	3.9	4.5	3.1	2.3	4.8	3.5	1.6	1.4
Quintil II	9.7	8.5	12.9	7.7	20.6	10.6	6.1	5.6
Quintil III	20.9	19.7	17.1	17.0	20.9	22.6	13.7	13.1
Quintil IV	26.8	28.0	23.0	30.6	25.0	33.7	21.2	28.5
Quintil V	38.8	39.3	43.9	42.5	28.6	29.6	57.3	51.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: ENNIV 1985, 1994, 2000; ENAHO 2006
Elaboración: GRADE

Analizando la composición de la matrícula según quintiles de gasto, se encuentra que 39% de los jóvenes de 17 a 24 años que asistían a una institución de educación superior en 1985 pertenecían al quintil de gastos de mayores recursos mientras que solo 4% pertenecían al quintil más pobre. Para 2006, la matrícula en educación superior se concentró aun más en el quintil de mayores recursos, alcanzando 43% del total de los matriculados, mientras que los jóvenes del quintil más pobre que asistieron solo representaron 2% del total de la matrícula.

La ENNIV 2000 y la ENAHO 2006 permiten adicionalmente distinguir entre la educación superior no universitaria y la universitaria, así como la gestión de la institución educativa. Tanto para la tasa de asistencia como para la composición de la matrícula se encuentra que la educación universitaria está más fuertemente concentrada en los niveles socioeconómicos más altos que la no universitaria (véase el Cuadro 11). Así, por ejemplo, en el año 2006, mientras que los dos quintiles de mayor gasto per cápita concentraron 63.3% de la matrícula no universitaria, estos concentraron 79.9% de la matrícula universitaria.

Por otro lado, según la gestión, se encuentra que la educación superior pública es menos concentrada según nivel socioeconómico que la educación superior privada. Como se muestra en el Cuadro 12, en el año 2000 los jóvenes del quintil de menores recursos económicos que asistían instituciones de educación superior públicas representaban 4.4% de la matrícula pública y los del quintil más rico 33.5%; los jóvenes más pobres que asistían a instituciones privadas representaban solo 1.2% de la matrícula privada, mientras que los más ricos 59.7%. El Cuadro también muestra la fuerte concentración de matrícula universitaria en los quintiles de mayor nivel de gasto tanto para las instituciones de gestión pública como para las instituciones de gestión privada.

Cuadro 12. Estructura de la matrícula en educación superior según gestión y NSE para la población de 17 a 24 años (según encuestas de hogares)

	ENNIV 2000			*ENAHO 2006*		
	ES	*ESNU*	*ESU*	*Total ES*	*ESNU*	*ESU*
A. Instituciones Públicas						
Quintil I	4.4	6.9	2.5	3.9	7.7	2.1
Quintil II	17.5	28.4	9.1	12.6	18.3	10.0
Quintil III	21.1	22.8	19.8	21.6	27.5	18.9
Quintil IV	23.5	20.0	26.2	35.7	31.4	37.7
Quintil V	33.5	21.9	42.4	26.2	15.0	31.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
B. Instituciones Privadas						
Quintil I	1.2	2.2	0.0	1.0	1.4	0.7
Quintil II	6.0	10.8	0.8	4.0	6.8	1.3
Quintil III	11.0	18.6	2.8	13.5	20.2	7.2
Quintil IV	22.1	31.2	12.3	26.8	34.8	19.3
Quintil V	59.7	37.2	84.1	54.8	36.9	71.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: ENNIV 2000; ENAHO 2006
Elaboración: GRADE

4. Oferta de educación superior

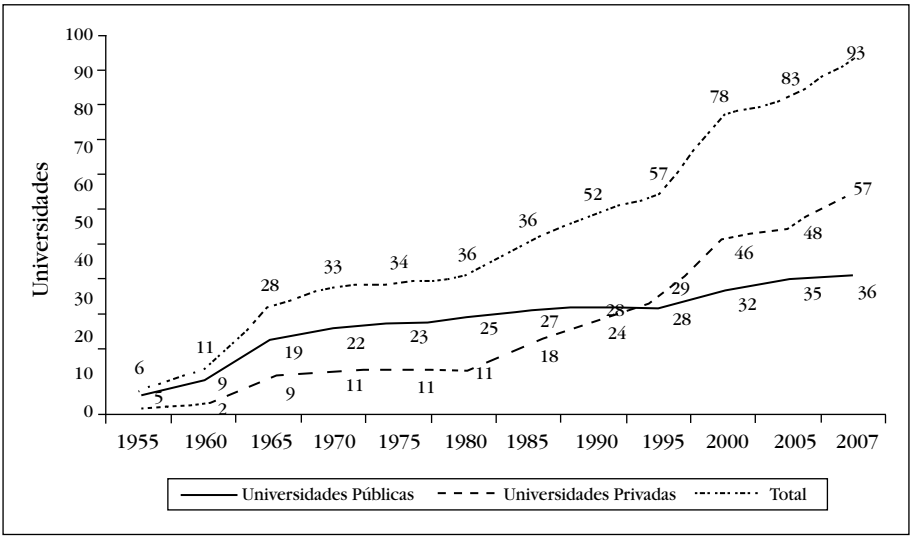
La evolución del número de ingresantes a las instituciones de educación superior y del número de estudiantes matriculados en dichas instituciones indica no solo un aumento de la demanda por educación superior, sino también un aumento de la oferta en tanto estos indicadores reflejan la escala de las instituciones educativas. Esta expansión de la oferta se ha producido tanto en el sistema universitario como en el no universitario, en la medida que la oferta se ajusta en tiempo a las presiones ejercidas por el número de postulantes. En lo que sigue se analiza la oferta de educación superior a partir del número de instituciones educativas, sus facultades y las carreras y programas disponibles.

4.1. Evolución de la cantidad de instituciones de educación superior universitaria

En el caso de las universidades públicas, la expansión del número de universidades ha respondido a la voluntad política de los gobiernos de turno y a la coyuntura movida por las presiones sociales y los intereses políticos. En el caso de las universidades privadas, estas se han creado siguiendo más bien las presiones de la demanda por educación superior que, especialmente a partir de la década de 1980, el sector público no ha atendido. Más recientemente, a partir de la promulgación del Decreto Legislativo 882, de 1996, se han creado universidades privadas con una orientación empresarial.

Hasta el inicio del siglo pasado existían en el Perú tan solo cuatro universidades, todas ellas públicas, siendo la más antigua la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que fue creada en 1551. En 1692 se creó la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, en 1824 la Universidad Nacional de Trujillo y en 1827 la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. No se crearon nuevas universidades sino hasta 1917, año en el que se fundó la Universidad Católica del Perú, primera universidad privada del país. Ese mismo año se fundó la Universidad Nacional de Ingeniería. Contando a las dos ya mencionadas, de 1917 a 1959 se crearon 5 universidades; así, en 1959 existían un total de 10 universidades, 9 universidades públicas y solo 1 privada. En la década de 1960 se crearon 12 universidades públicas y 9 privadas, con lo cual para 1969 había una oferta total de 30 universidades, 20 públicas y 10 privadas. De 1970 a 1979, durante el gobierno militar, se crearon solo 5 universidades públicas, 2 con Velasco y 3 con Morales Bermúdez.

Gráfico 8. Número de universidades, 1955-2007



Con el regreso de la democracia al país a partir de 1980, el número de universidades privadas aumentó rápidamente. De 1980 a 1989 se crearon 12 nuevas universidades privadas, 5 durante el segundo gobierno de Belaunde y 7 durante el primer régimen de García. En este periodo se crearon solo 2 nuevas universidades públicas (Universidad Nacional de Tumbes y Universidad Nacional del Santa, ambas en 1984). Como resultado, en 1989 existían ya 49 universidades, 27 públicas y 22 privadas. Durante la década de 1990, en los dos gobiernos de Fujimori, se crearon en total 16 universidades privadas y 2 públicas. En 1994 el número de universidades privadas alcanzó al de universidades públicas y a partir de 1995 hay más universidades privadas que públicas en el país. En esta década, antes de la promulgación del Decreto Legislativo 882, se crearon 5 universidades privadas y después un total de 11 nuevas universidades de 1996 a 1999. Para 1999 existía una oferta de 73 universidades en el país, 29 públicas y 44 privadas. Durante el gobierno de Toledo (2001-2006), se crearon 10 nuevas universidades privadas y 6 públicas. Actualmente existen un total de 93 universidades, 36 públicas y 57 privadas.

Con el Decreto Legislativo 882 se permite que las universidades privadas funcionen como empresas con fines de lucro, régimen que no existía anteriormente. Para varios analistas, debido a la laxitud de la normativa en materia de educación

superior y de los mecanismos de control, este decreto favorece un crecimiento desordenado y heterogéneo de la oferta educativa, sin mayor control de la calidad de la oferta privada, que no responde a las necesidades del país ni a los requerimientos de capacidades que se demandan en el mercado laboral. Si bien la fuerte expansión de la oferta privada en la última década puede responder a intereses económicos por parte de sus promotores, no se debe olvidar que la oferta pública no ha sido capaz de absorber la creciente demanda de educación superior universitaria. Es decir, existe una demanda insatisfecha que debe ser atendida, lo que explicaría en parte el aumento en el número de instituciones privadas. Al mismo tiempo, varias universidades públicas también vienen incrementando su oferta a través de mecanismos como las filiales y sedes universitarias, que también plantean dudas sobre su calidad y pertinencia. Por ello, es imprescindible que no se descuide la supervisión de la calidad educativa y que los postulantes tengan información al respecto y acerca de los resultados que obtienen los egresados de las instituciones de educación superior en el mercado laboral.

4.1.1. Facultades y carreras

Analizando la evolución reciente del número de facultades, se encuentra que mientras en 1992 las 52 universidades que existían se organizaban en 382 facultades, en 1996 el número de universidades y facultades aumentó a 61 y 462, respectivamente. En 2000, las 78 universidades del país se organizaban en 476 facultades, mientras que en 2004, aunque el número de universidades aumentó a 83, el de facultades se redujo a 459. En muchos casos las facultades representan a una sola carrera o especialidad.

En cuanto al número de carreras profesionales ofrecidas por las universidades, contabilizadas tantas veces como universidades las ofrecen, estas se multiplicaron por 1.7 de 1992 a 2004. Así, en 1992, existía una oferta total de 691 carreras-universidad, en 1996 se ofrecieron 884, en 2000 un total de 1,079, mientras que en 2004 se ofrecieron 1,193. En el mismo periodo, la oferta privada ha crecido más rápido que la pública. En 1992 las universidades públicas ofrecieron un total de 459 carreras y las privadas 232, es decir, las universidades públicas ofrecieron casi el doble de especialidades que las universidades privadas. En 1996 la oferta pública ascendió a 534 carreras y la privada a 350 carreras, con lo cual la oferta pública fue 1.5 veces mayor que la privada; mientras que en 2004

la oferta pública aumentó a 682 carreras y la privada a 511 carreras, siendo la oferta pública 1.3 veces mayor que la privada.

En el Cuadro 13 se presenta la evolución reciente de las carreras con mayor oferta, y muestra el número de universidades según carreras ofrecidas de 1992 a 2004, ordenadas según su importancia durante 2004. La carrera de Administración se ofreció en 33 universidades en 1992, mientras que en 2004 eran ya 60 universidades las que la ofrecieron. La carrera de Contabilidad fue ofrecida por 37 universidades en 1992 y por 57 en 2004. En el caso de Educación Secundaria 31 universidades ofrecieron la especialidad en 1992 y 52 en 2004. La carrera de Derecho se ofreció en 24 universidades en 1992, mientras que en 2004 fueron 49 universidades las que la ofrecieron. A diferencia de las carreras mostradas en el Cuadro 13, las especialidades de ciencias exactas tuvieron una oferta bastante menor. Por ejemplo, durante 2004 las especialidades de Matemáticas y Física se ofrecieron solo en 13 universidades, mientras que la de Química en 7 universidades.

Cuadro 13. Carreras universitarias más ofertadas, 1992-2004

	1992		*1996*		*2000*		*2004*	
	Carreras	*Porcentaje*	*Carreras*	*Porcentaje*	*Carreras*	*Porcentaje*	*Carreras*	*Porcentaje*
TOTAL	691	100.0	884	100.0	1,079	100.0	1,193	100.0
Carreras más ofertadas	325	47.0	402	45.5	529	49.0	576	48.3
Administración	33	4.8	39	4.4	54	5.0	60	5.0
Contabilidad	37	5.4	45	5.1	55	5.1	57	4.8
Educación Secundaria	31	4.5	37	4.2	47	4.4	52	4.4
Derecho	24	3.5	30	3.4	39	3.6	49	4.1
Ingeniería de Sistemas	7	1.0	25	2.8	33	3.1	47	3.9
Enfermería	26	3.8	32	3.6	42	3.9	44	3.7
Economía	28	4.1	34	3.8	37	3.4	36	3.0
Educación Primaria	18	2.6	26	2.9	36	3.3	34	2.8
Ingeniería Civil	23	3.3	30	3.4	31	2.9	33	2.8
Educación Inicial	18	2.6	24	2.7	32	3.0	30	2.5
Medicina Humana	15	2.2	17	1.9	26	2.4	28	2.3
Ciencias de la Comunicación	11	1.6	19	2.1	22	2.0	28	2.3
Obstetricia	15	2.2	22	2.5	25	2.3	27	2.3
Agronomía	22	3.2	0.0	0.0	25	2.3	26	2.2
Ingeniería Industrial	17	2.5	22	2.5	25	2.3	25	2.1
Otras carreras profesionales	366	53.0	482	54.5	550	51.0	617	51.7

Fuente: ANR, varios años
Elaboración: GRADE

4.1.2. Programas alternativos

Un fenómeno reciente y preocupante, desde el punto de vista de la calidad académica y la responsabilidad ética y social con la que se imparte la educación superior, es la aparición y el rápido aumento de la oferta de programas de educación alternativos que imparten algunas universidades a través de las denominadas filiales y sedes universitarias. El informe de 2006 sobre la universidad en el Perú del Ministerio de Educación (2006), elaborado por la Oficina de Coordinación Universitaria, se califica a "la explosión de las filiales universitarias" como "el colapso de la formalidad universitaria". En muchos casos, las universidades no cuentan con la autorización de funcionamiento de sus filiales, algunas veces denominados centros universitarios, e inclusive se originan incongruencias en las que funcionamiento de filiales universitarias ha sido autorizado por la ANR aun cuando la universidad no estuviera reconocida por Consejo Nacional para el Funcionamiento de las Universidades (Conafu); tal fue el caso, en el año 2005, de la Universidad Alas Peruanas y sus filiales de Ica y Piura, autorizadas por la ANR, y las de Arequipa, Trujillo, Chiclayo, Ayacucho, Pucallpa, Iquitos y Huancayo, que no contaban con autorización alguna.

Las especialidades de Educación y Derecho son las que más se ofrecen en las filiales universitarias. En el caso de la formación docente, por ejemplo, Piscoya (2004) señala que, aunque las estadísticas oficiales no lo registran, en los últimos años han aparecido varias modalidades alternativas de profesionalización docente, como los programas de educación a distancia, los programas de reconversión profesional, los programas de licenciatura en Educación y los programas de bachillerato académico en Educación. Estas nuevas modalidades se imparten a través de filiales universitarias que, en la mayoría de casos, no tienen autorización de funcionamiento y son financiadas por los propios estudiantes a través de las pensiones. Por lo general, la educación es de tipo no presencial, aunque los programas cuenten con fases presenciales, y en las cuales la instrucción impartida está a cargo de profesores itinerantes o de profesores que no cuentan la calificación necesaria para ofrecer una educación de calidad aceptable. Como un ejemplo de la magnitud que han alcanzado estos programas, basado en información de la Oficina de Estadística e Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Piscoya presenta el caso de la Facultad de Educación de dicha universidad, cuyos programas alternativos tuvieron en el año 2003 una matrícula

de 2,578 estudiantes, más del doble de la matrícula registrada oficialmente en formación regular durante 2004.

En el caso de la especialidad de Derecho, Pásara (2004), citado en Ministerio de Educación (2006), encuentra que por lo menos 28 filiales universitarias ofrecían la especialidad de Derecho, en su mayor parte en dudosas condiciones. Por ejemplo, dicho estudio encuentra que en 10 filiales, de 16 casos estudiados, la carrera de Derecho "no estaba bajo la dirección de un abogado, y que en dos filiales y una subsede no existía biblioteca" (Ministerio de Educación, 2006; p. 65).

La Oficina de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación realizó, en 2005, una recolección de información sobre las filiales universitarias en el país, encontrando que a la fecha existían 205 filiales informales, es decir, que no contaban con la autorización de funcionamiento correspondiente. En cierta medida la aparición descontrolada de filiales universitarias, que en algunos casos cuentan con una oferta de hasta 19 carreras profesionales, es el resultado de una normatividad laxa, confusa y hasta contradictoria, tal como se indica en el informe del Ministerio de Educación (2006). Así, la Ley Universitaria de 1983 no permite la apertura de filiales universitarias fuera del ámbito departamental. Sin embargo, el Decreto Legislativo 882 estableció en 1996 la posibilidad de que las universidades privadas abrieran filiales sin tener que restringirse al ámbito departamental, mientras que en 2001 la Ley 27504 otorgó a la ANR las facultades para regular la creación de filiales para cualquier universidad institucionalizada.

4.2. Evolución de la cantidad de instituciones de educación superior no universitaria

Según el Ministerio de Educación, el número de instituciones de educación superior no universitaria se ha expandido durante los últimos 25 años, especialmente durante la década de 1990. Como se muestra en el Cuadro 14, en 1981 existían en el país 196 instituciones de educación superior no universitaria, de las cuales 40 eran ISP, 25 eran Escuelas de Formación Artística (EFA) y 131 eran IST. En 1991 el número total de estas instituciones aumentó a 421, siendo 94 de ellas ISP, 27 EFA y 300 IST. De 1990 a 2000, la expansión de la oferta de educación superior no universitaria fue significativa, llegando a 1,022 el número total instituciones

educativas (339 ISP, 39 EFA y 644 IST). Este rápido crecimiento de la oferta se desaceleró en la década presente y para el año 2005, el número de instituciones de educación superior no universitaria aumentó ligeramente a 1,062 (349 ISP, 39 EFA y 674 IST).

Cuadro 14. Instituciones de educación superior no universitaria, 1981-2005

	Número de instituciones			*Distribución porcentual*	
	Estatal	*No Estatal*	*TOTAL*	*Estatal*	*No Estatal*
TOTAL ESNU					
1981	122	74	196	62.2	37.8
1985	171	94	265	64.5	35.5
1990	284	137	421	67.5	32.5
1995	409	425	834	49.0	51.0
2000	422	600	1,022	41.3	58.7
2005	448	614	1,062	42.2	57.8
Formación Magisterial (ISP)					
1981	38	2	40	95.0	5.0
1985	61	6	67	91.0	9.0
1990	85	9	94	90.4	9.6
1995	124	127	251	49.4	50.6
2000	117	222	339	34.5	65.5
2005	123	226	349	35.2	64.8
Escuelas de Formación Artística (EFA)					
1981	25	0	25	100.0	0.0
1985	25	0	25	100.0	0.0
1990	27	0	27	100.0	0.0
1995	32	0	32	100.0	0.0
2000	33	6	39	84.6	15.4
2005	34	5	39	87.2	12.8
Educación Superior Tecnológica (IST)					
1981	59	72	131	45.0	55.0
1985	85	88	173	49.1	50.9
1990	172	128	300	57.3	42.7
1995	253	298	551	45.9	54.1
2000	272	372	644	42.2	57.8
2005	291	383	674	43.2	56.8

Fuente: MED
Elaboracion: GRADE

En cuanto a la formación magisterial, el número de institutos se multiplicó por 8.7 de 1981 a 2005, expansión explicada básicamente por el rápido crecimiento del número de institutos privados durante la década de 1990. Así, mientras en 1990 existían 85 ISP públicos y solo 9 privados, en 2000 el número de ISP públicos aumentó a 117 y el de ISP privados a 222; lo que representó un aumento acumulado de 38% en el caso de la oferta de formación magisterial pública y de un asombroso 2,367% en el caso de la oferta privada. Según gestión, el porcentaje de ISP privados aumentó de 5% en 1981 a 65% en 2005, lo que es consistente con el aumento de la participación privada en la matrícula que pasó de 11 a 53% en el mismo periodo.

En cuanto a la formación técnica, el número de IST aumentó de 131 en 1985 a 674 en 2005, es decir, se multiplicó por 5.1. Este aumento fue proporcional entre IST públicos y privados, por lo que la distribución de institutos según gestión se ha mantenido relativamente constante. Así, en 1981, el 55% de los IST eran privados, mientras que en 2005 el porcentaje de IST privados ascendió a 57%. En términos de la matrícula, el 59% se concentró en IST privados en 1981, mientras que en 2005, estos concentraron cerca del 62% de la matrícula.

5. Algunos factores explicativos

En tanto la población aumente y se haga cada vez más urbana, la demanda por educación superior continuará incrementándose, y en la medida que las instituciones educativas respondan a ello aumentando su escala, la oferta también continuará creciendo[10].

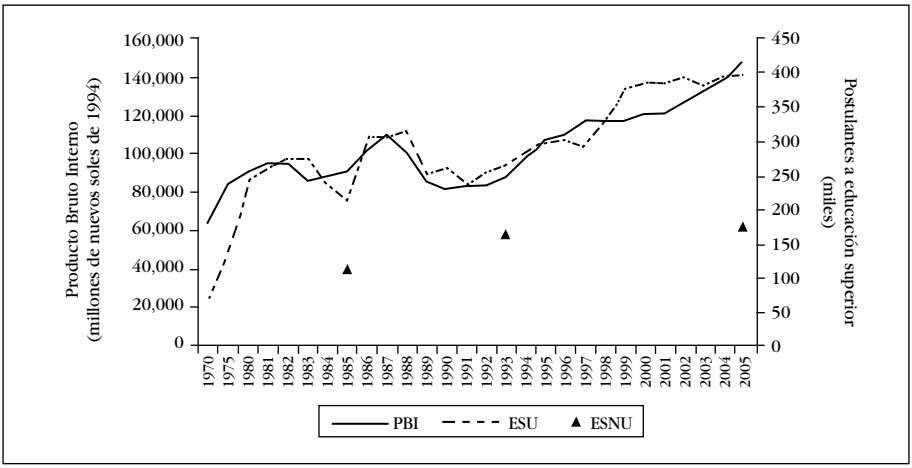
El Perú sigue experimentando un proceso sostenido de urbanización: según el Censo de 1981 aproximadamente 65% de la población vivía en zonas urbanas. Las cifras del Censo de 2005 señalan que este porcentaje se ha incrementado a casi 75%. Por otro lado, según las proyecciones de población del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), para los grupos de 15 a 19 años y para el grupo de 20 a 24 años, se puede esperar que la presión demográfica sobre el nivel de educación superior seguirá aumentando hasta mediados de la siguiente década, cuando el crecimiento de estos grupos etáreos se estabilizará en niveles

[10] Se ha mencionado ya que los cambios en la normativa universitaria que permite la formación de universidades de tipo empresarial han fomentado la expansión de la oferta del sector privado.

proyectados de 2.7 millones de personas. En adición, se debe tener en cuenta que la cobertura de la educación básica en el nivel de secundaria ha aumentado, lo cual significa que la demanda potencial por educación superior no solo aumenta por el incremento de la población, sino también por el crecimiento de la población en capacidad de continuar estudiando una vez finalizada la secundaria.

La demanda por educación superior responde también a la situación económica general que vive el país. Así, la demanda por educación superior cuantificada por el número de postulantes universitarios se comportó de manera pro cíclica con respecto al nivel de actividad económica medida por el PBI. Como se aprecia en el Gráfico 9, la evolución del número de postulantes siguió de cerca la evolución del PBI, reflejando las abruptas fluctuaciones de la década de 1980 y el crecimiento que se experimentó durante la primera mitad de la década de 1990 y desde el año 2000.

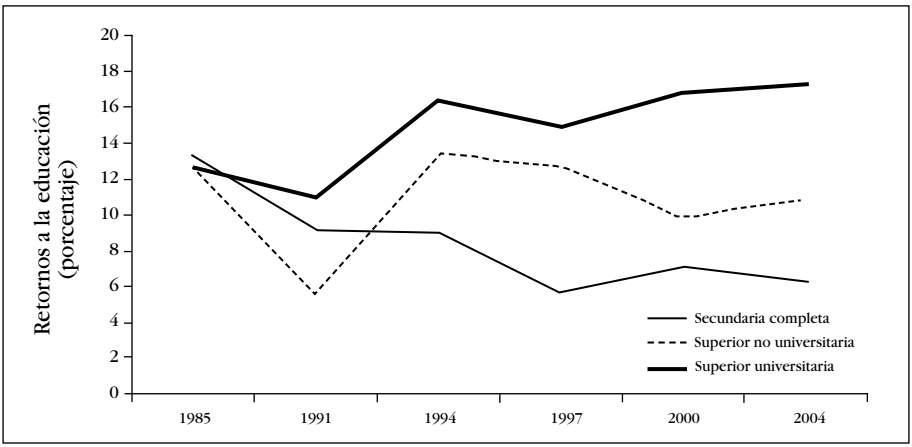
Gráfico 9. Evolución del PBI y del número de postulantes a educación superior, 1970-2005



El crecimiento de la demanda por educación superior obedece también a los incentivos económicos del mercado laboral. Las estimaciones más comprensivas sobre los rendimientos de la educación superior en el mercado laboral urbano del Perú señalan que quienes han adquirido educación superior, especialmente aquellos que adquirieron educación superior universitaria, han experimentado mejores niveles de ingresos que quienes solo adquirieron educación básica (véase

el Gráfico 10). Si se analiza la evolución de los retornos a la educación, se observa que la diferencia entre los retornos a la educación secundaria y superior han aumentado durante los últimos veinte años según estimados de Yamada (2007), empleando las ENNIV y la ENAHO. Así, mientras en 1985 los retornos a la educación secundaria y superior mostraban niveles similares, cercanos a 13% en promedio por año para cada nivel, los retornos a la educación secundaria han mostrado una continua tendencia decreciente, llegando a 6% por año en 2004, mientras que los retornos a la educación superior universitaria han aumentado hasta 16% y los de la educación superior no universitaria se han reducido ligeramente a 11% por año.

Gráfico 10. Retornos a la educación según nivel educativo, 1985-2004

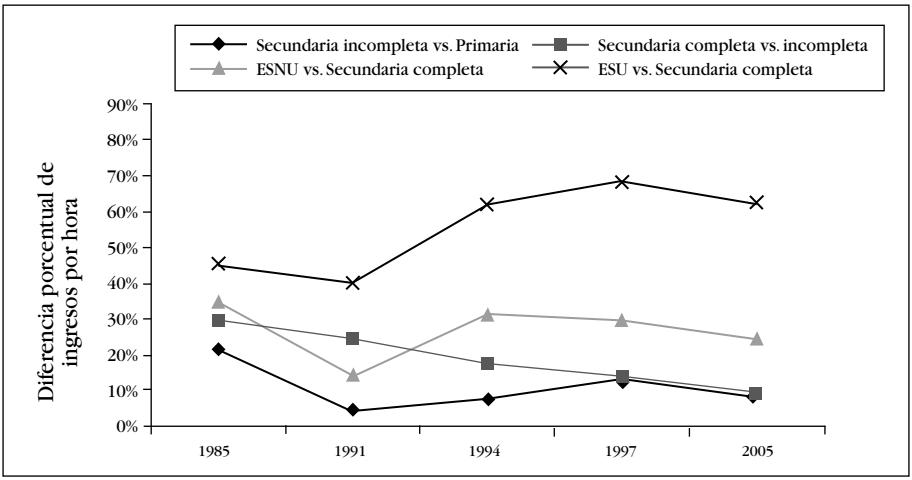


Fuente: Yamada, 2007
Nota: Los datos del periodo 1985-1994 corresponden a ENNIV, los de 1997-2004 a ENAHO

Un patrón similar se observa si se analiza la evolución de los diferenciales de ingresos según niveles educativos (véase el Gráfico 11). Según estimaciones propias a partir de la ENAHO 2005 y de Saavedra y Maruyama (1998) a partir de la ENNIV, usando modelos de regresión similares, se encuentra que de 1985 a 2005 mientras el diferencial de ingresos para quienes adquirieron educación secundaria completa respecto de aquellos con primaria o secundaria incompleta se ha reducido, el diferencial de aquellos con educación universitaria respecto de aquellos con secundaria completa ha aumentado. En 1985, un trabajador con secundaria incompleta ganaba en promedio 24% más que uno con primaria, y uno

con secundaria completa ganaba 33% más que uno con secundaria incompleta. Veinte años después, en 2005, esta ventaja se había reducido a 10% en ambos casos. La ventaja de ingresos para aquellos con educación superior no universitaria respecto de aquellos con secundaria completa se redujo también de 1985 a 2005, de 39 a 28%. Por el contrario, la diferencia de ingresos entre trabajadores con educación superior universitaria y con secundaria completa aumentó de 51 a 70% en el mismo periodo.

Gráfico 11. Diferenciales de ingresos laborales según nivel educativo, 1985-2005



Fuente: Saavedra y Maruyama (1998), estimación propia para 2005
Nota: los datos del periodo 1985-1997 corresponden a ENNIV; los de 2005 a ENAHO

La ENAHO especializada en empleo de 2005 del Ministerio de Trabajo realizada en 25 ciudades del país ese año ofrece otra pieza de información relevante, pues permite distinguir dentro de la educación superior no universitaria a quienes siguieron carreras técnicas en los IST de aquellos que siguieron formación docente en los ISP. Ello permite calcular los diferenciales de ingresos para cada una de estas formas de educación superior[11]. A partir de ecuaciones de ingreso por hora

[11] No es posible obtener estimaciones similares para años anteriores debido a que la cobertura de la encuesta del Ministerio alcanzó solo las 25 ciudades principales en 2005. Por otro lado, la ENAHO del INEI no incluye preguntas específicas que permitan diferenciar entre estudios superiores en ISP o IST.

en las que se controla por características individuales, efectos fijos por ciudad y selectividad de participación en el mercado de trabajo, se encuentra que quienes culminaron estudios de formación docente en los ISP ganan en promedio 53% más por hora que quienes cuentan con educación secundaria completa; quienes completaron estudios técnicos en los IST ganan 30% más por hora, mientras que quienes completaron estudios universitarios ganan 80% más por hora.

6. Conclusiones

Durante los últimos años se observa que la demanda y la oferta de educación superior se han expandido notablemente en el país, tanto para la educación universitaria como para la no universitaria. En el caso de la educación universitaria el porcentaje de postulantes a universidades públicas se ha mantenido alrededor de 73% desde la década de 1970, pero se observa una clara tendencia de expansión de la participación privada tanto en el número de ingresantes como en la matrícula total, tendencia que se ha acelerado desde fines de la década de 1990. Mientras la tasa de admisión en las universidades públicas ha mostrado una tendencia secular a la baja desde la década de 1960 llegando en años recientes a 18%; en las universidades privadas la tasa de admisión ha sido siempre más alta. Se redujo entre la década de 1960 hasta su punto más bajo en 1987 y a partir de entonces ha aumentado hasta llegar a cerca de 80%. Otra tendencia que resalta en la evolución de la demanda por educación universitaria es el constante aumento de la participación de las mujeres en la educación superior. Así, el porcentaje de postulantes mujeres aumentó de 28% en 1960 a 47% en 2004: en 1960, 27% de ingresantes fueron mujeres, mientras que en 2004 las mujeres representaron 46%, y en el caso de la matrícula la participación de las mujeres aumentó de 25% en 1960 a 45% en 2004.

Tanto la demanda como la oferta universitaria se han concentrado en carreras profesionales asociadas a las Ciencias Administrativas y Contables, al Derecho, a las Ciencias Sociales y a la Medicina Humana. Por el contrario, la demanda y oferta en ciencias duras, como las Matemáticas, Química o Física, en muchas de las ingenierías (exceptuando la Civil, Industrial y de Sistemas), o en Agronomía son relativamente modestas. La expansión de la oferta de dichas carreras coincide con la aparición de nuevas universidades privadas orientadas básicamente a

la instrucción de este tipo de profesiones, y también con el rápido aumento de filiales y sedes universitarias cuya normatividad es bastante confusa.

En el caso de la educación superior no universitaria se encuentra un aumento notable de la matrícula, tanto en formación pedagógica como tecnológica pero especialmente en formación tecnológica en instituciones privadas. Mientras la demanda por educación superior no universitaria en los IST se expandió de manera continua durante las décadas de 1980 y 1990, la matrícula en formación pedagógica se ha estancado a partir de 1998 e incluso ha comenzado a reducirse a partir de 2003, año en el que se canceló la creación de nuevos institutos de formación pedagógica como consecuencia de la crisis de la formación magisterial evidenciada en los malos resultados de los estudiantes de educación básica del país en diversas pruebas nacionales e internacionales. En particular, la matrícula en los ISP públicos comenzó a reducirse hace una década, en 1995, tendencia que continúa hasta la actualidad, mientras que la matrícula en los ISP privados aumentó de manera muy acelerada de 1990 a 2001, superando a la matrícula pública desde 2000. Como consecuencia, la participación del sector privado aumentó de 11% en 1981 a 53% en 2005.

La expansión de la demanda y oferta responden entre otros factores a las presiones demográficas, al proceso de urbanización del país, a la rentabilidad de la educación en el mercado laboral y a las expectativas de movilidad social. En particular, los retornos a la educación superior, especialmente la universitaria, han aumentado desde mediados de la década de 1980 por encima de los de la educación secundaria. En el mismo periodo, el número de postulantes a universidades públicas continuó aumentando, pero la admisión se hizo cada vez más restrictiva. Ello contribuye a explicar en parte el fuerte aumento de la demanda por educación universitaria privada y también el incremento de la demanda por educación en los IST, que, en muchos casos, se percibe como una alternativa a los estudios universitarios.

Si bien la matrícula en educación superior ha aumentado y algunas de las dimensiones de equidad, como la regional, han mostrado tendencias favorables, de 1985 a 2006 la matrícula se ha concentrado más en el quintil de gastos per cápita de mayores recursos. Si bien las restricciones de liquidez son, sin duda, una causa importante de la desigualdad en el ingreso, permanencia y culminación exitosa en la educación superior, se requieren mejores sistemas de becas pero

también de instrumentos financieros de crédito para estudiantes que permitan superar limitaciones de corto plazo. Sin embargo, no debe descuidarse un problema cuya solución es de más largo aliento, y es el hecho que la mala formación que reciben los estudiantes de educación básica es un factor clave. Una mala formación previa no solo limita el ingreso a la educación superior, también incide negativamente en la capacidad de culminar exitosamente dichos estudios. Es particularmente preocupante que los peores resultados se encuentren en las escuelas públicas, pues ello incide en que la educación no cumpla con las expectativas de movilidad social ascendente.

Por último, una preocupación latente radica en la calidad y pertinencia de la educación superior. Si bien no existe evidencia directa sólida que permita concluir al respecto, cabe preguntarse si la expansión de la oferta ha sido capaz al menos de mantener un nivel de calidad aceptable.Ante la rápida expansión de la demanda y la oferta se requiere con urgencia que el país cuente con un sistema efectivo y eficiente de acreditación de la calidad de la educación. La mira está en el Sistema Nacional de Evaluación,Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), aunque esta institución aún no está operativa.

7. Bibliografía

Asamblea Nacional de Rectores (1992). *Universidades del Perú, facultades y carreras profesionales, grados y títulos que se otorgan*.

Asamblea Nacional de Rectores (1996). *Universidades del Perú, facultades y carreras profesionales*.

Asamblea Nacional de Rectores (2000). *Universidades del Perú, población universitaria 1985-1999*.

Asamblea Nacional de Rectores (2004). *Resumen Estadístico Universitario*.

Arregui, Patricia (1993). "Empleo, ingresos y ocupación de los profesionales y técnicos en el Perú". Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Notas para el Debate, No. 9, pp. 9-48.

Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (2004). "América Latina y El Caribe: Estimaciones y proyecciones de población. 1950-2050". *Boletín Demográfico*, No. 73.

Cuánto (varios años). *Perú en Números*.

Díaz, Hugo y Jaime Saavedra (2000). "La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño". Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Documento de Trabajo, No. 32.

Escobal, Javier, Jaime Saavedra y Máximo Torero (1998). "Los activos de los pobres en el Perú". Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Documento de Trabajo, No. 26.

Garavito, Cecilia y Martín Carrillo (2004). *Feminización de la matrícula de educación superior y mercado de trabajo en el Perú: 1978-2003*. Informe elaborado para Unesco-IESALC.

Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE (1990). "Educación superior en el Perú: datos para el análisis". Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Documento de Trabajo, No. 8.

Ministerio de Educación (varios años). Estadística Básica.

Ministerio de Educación (varios años). Censo Escolar.

Ministerio de Educación (2006). *La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria*. Informe 2006. Serie Cuadernos de reflexión y debate VII. Dirección de Coordinación Universitaria.

Nava, Hugo (2003). *Evaluación y acreditación de la educación superior: el caso del Perú*. Informe elaborado para Unesco-IESALC.

Piscoya, Luis Adolfo (2004). La formación docente en el Perú. Informe elaborado para Unesco-IESALC.

Saavedra, Jaime y Eduardo Maruyama (1999). "Los retornos a la educación y a la experiencia en el Perú, 1985-1997". En Webb, Richard y Moisés Ventocilla, editores (1999). *Pobreza y economía social: análisis de una encuesta (Enniv-1997)*. Lima: Instituto Cuánto.

Saavedra, Jaime y Pablo Suárez (2002). "El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias". Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Documento de Trabajo, No. 38.

Valdivia, Néstor (1997). "Problemas de calidad y equidad social en la educación superior: el caso de las carreras técnicas en Lima Metropolitana". Informe de investigación, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Valdivia, Néstor (1994). "Educación superior tecnológica y mercado de trabajo: una aproximación a los factores asociados al desempeño laboral de los egresados". Informe de investigación, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Yamada, Gustavo (2007). "Retornos de la educación superior en el mercado laboral: ¿vale la pena el esfuerzo?". Documento de Discusión, Universidad del Pacífico.

Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos

Patricia Ames
Francesca Uccelli

Introducción

El presente artículo aborda el tema de la formación de docentes en instituciones de educación superior en cinco regiones del país: Cusco, Cajamarca, Piura, Tacna y San Martín. La investigación sobre la que nos basamos fue parte de un estudio más amplio[1], realizado en el marco de la preocupación por la oferta y demanda de la formación inicial y en servicio de los docentes peruanos en el contexto del proceso descentralizador[2] en curso.

Durante la tarea encontramos que si bien existían algunos estudios nacionales (*Arregui et al.,* 1996, Alcázar *et al.*, 2000), los diagnósticos regionales respecto de la formación docente eran insuficientes, a pesar de cierta producción sobre el tema (Motte, 1995; ISP Santa Rosa, 2002; Araujo, 2001). En particular constatamos la escasez de estudios cualitativos acerca de la diversidad de condiciones para la enseñanza en instituciones de formación docente; las características del proceso de enseñanza aprendizaje; los patrones de interacción; así como los retos y dificultades que enfrentan los docentes-formadores y estudiantes de docencia, quienes

[1] Esta investigación se desarrolló en el marco de los estudios sobre la oferta, demanda y calidad de la formación inicial y formación docente en servicio en cinco regiones, realizados entre 2003 y 2004 por el IEP, bajo la coordinación de Carmen Montero. Los estudios fueron realizados a requerimiento del Programa PROEDUCA – GTZ, en un momento en que el MED impulsaba el desarrollo de un Sistema de Formación Continua (SFC) para articular la oferta y demanda de la formación inicial con la formación en servicio.

[2] La Ley de Bases de la Descentralización, Ley Nº 27783, aprobada en julio de 2002 demanda que se reconozcan e incorporen de manera más adecuada las distintas necesidades de los actores regionales y locales.

han ido cambiando de perfil notoriamente en los últimos años (Montero *et al.*, 2004, 2005; Ministerio de Educación, 2002).

Por ello, al abordar el tema de la formación inicial de maestros en las cinco regiones seleccionadas, decidimos incorporar un sólido componente cualitativo en el estudio que complementase la información cuantitativa también recolectada. Buscamos no solo actualizar el conocimiento disponible sobre el tema en el Perú, sino enriquecerlo temáticamente (con imágenes regionales de dicho proceso); y metodológicamente, mediante la combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas.

El trabajo pionero de Oliart (1996), quien realizó un estudio etnográfico en dos instituciones de formación superior de Lima, identificó ya entonces grandes carencias en la formación académica de los futuros maestros, signada por esquemas autoritarios de relación y, en general, por una desidia manifiesta en los discursos y prácticas de formadores y formados, quienes parecían consentir y —en ese sentido reproducían— un sistema educativo de baja calidad. En los casos observados en la investigación que aquí reportamos se encuentran notables diferencias con el estudio de Oliart, pero también similitudes y desafíos que aún es imperativo atender.

Hemos organizado este texto en tres partes: la primera muestra el panorama general de la formación inicial de docentes y sus particularidades regionales, señalando las características de las instituciones de formación docente y en particular de los institutos pedagógicos; la segunda describe y analiza las interacciones cotidianas en las aulas de los pedagógicos observados; finalmente, a manera de conclusión, la tercera sección resume las principales interpretaciones y reflexiones acerca de las situaciones analizadas.

1. La formación inicial de docentes en el Perú y los institutos superiores pedagógicos

El Perú cuenta con al menos tres tipos de instituciones de formación inicial docente[3]: las universidades, los institutos superiores pedagógicos (ISP) y las escuelas de formación

[3] En abril del 2007 se modificó del Reglamento General de los Institutos Superiores Pedagógicos y Escuelas Superiores de Formación Docente Públicos y Privados (2001) para incluir dentro de este universo a los institutos superiores que forman docentes en carreras técnicas. Por ello, el reglamento cambia en el artículo 2°, las siglas de ISP (Instituto Superior Pedagógico) por las de IFD: Instituto de Formación Docente. La clasificación que presentamos a continuación no recoge las instituciones técnicas como parte de la oferta de formación docente.

(artística o de educación física). Estas instituciones pueden ser públicas o privadas y se encuentran en todo el territorio nacional. Los pedagógicos y las universidades son las instituciones más importantes, en tanto albergan al mayor número de estudiantes de docencia (Arregui *et al*., 1996; Alcázar *et al.*, 2000; Montero *et al.*, 2004).

Un mapeo de las regiones seleccionadas nos permitió conocer el desarrollo histórico y las características generales del funcionamiento de estas instituciones[4]. De esta manera, e independientemente de la región donde funcionan, se identificó el ISP público de la capital y la universidad pública, que suelen ser las instituciones más antiguas y prestigiosas de la región; los ISP públicos de provincia, entre los que hay antiguos y de reciente creación; los ISP y universidades privadas, que han crecido considerablemente en los últimos años; y finalmente la escuela de formación, en la mayoría de casos una por región (Montero *et al.*, 2005).

Las instituciones mencionadas siguen un esquema de distribución similar por espacio regional. Cada región cuenta con un ISP público ubicado en la capital o en la ciudad más importante de la región. Este ISP es la institución de formación docente de mayor antigüedad regional, generalmente ha sido *escuela normal*, y constituye un referente muy importante para los otros ISP públicos y privados de la capital y de las provincias. Por otro lado, está la universidad nacional, ubicada también en la capital, o en la ciudad más importante de la región, y de gran prestigio a nivel local aunque desconectada de los ISP y de las actualizaciones pedagógicas impulsadas desde el Ministerio de Educación del Perú (MED). En tercer lugar, los ISP y universidades públicos ubicados en las provincias, que conforman un universo muy heterogéneo (las instituciones de reciente formación cuentan con menores recursos y desarrollo institucional); y, finalmente, los ISP y universidades privados, ubicados generalmente en la capital, los cuales otorgan una oferta educativa desigual. Así, los ISP privados —salvo contadas excepciones— ofrecen una calidad menor. Nuestro acceso a la información acerca de las universidades fue muy limitado, lo que nos impide caracterizarlas detalladamente. Sin embargo, la visita a sus locales institucionales parece revelar también una gran heterogeneidad en la calidad de su oferta educativa (Montero *et al.*, 2005).

[4] Esta caracterización proviene, principalmente, de tres fuentes primarias y secundarias. La información primaria fue recolectada a través de dos instrumentos: una entrevista estructurada al director/a de las instituciones seleccionadas y una ficha institucional aplicada a la institución a su cargo.

Al respecto, es importante recordar las diferencias de injerencia que el Ministerio de Educación tiene sobre los pedagógicos y las universidades, y como resultado, la escisión existente entre estos dos tipos de instituciones, sean privadas o públicas. Así, mientras que en el caso de los primeros, el MED propone y aprueba los planes y programas de enseñanza, en las segundas, estos son generados por cada universidad, que se ampara en la autonomía que la Ley Universitaria le otorga en los ámbitos administrativos, académicos y de gestión. Las diferencias se extienden al estatus del título que otorga cada institución: si bien los años de estudio para ser profesor en universidades y pedagógicos son los mismos (5), el egresado de un pedagógico recibe solo el título de profesor, mientras el egresado de universidad recibe, además, el grado de bachiller. Debido a ello, los egresados de los pedagógicos tienen que realizar un año más de "complementación académica" para obtener su bachillerato y poder seguir estudios de postgrado o enseñar en una universidad[5]. De esta manera, si bien se han mencionado las diferencias entre el ISP y la universidad, maestros y maestras suelen transitar fluidamente por ambas instituciones, especialmente desde los pedagógicos hacia las universidades.

Tomando en cuenta esta caracterización, y considerando la importancia numérica de los ISP, en un segundo momento del estudio nos enfocamos en ellos y decidimos seleccionarlos para el estudio cualitativo. Vale la pena detenernos unos momentos en el tipo de institución que seleccionamos y su evolución en los últimos años.

Los institutos superiores pedagógicos (ISP)

Los ISP se definen por ley como "Instituciones de Educación Superior no Universitaria que forman docentes"[6]. Fueron creados a principios del siglo veinte mediante la Ley Orgánica de Instrucción, promulgada en 1901. Los institutos superiores pedagógicos han aumentado considerablemente en los últimos años, en particular a partir de la Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, según la cual: *"toda*

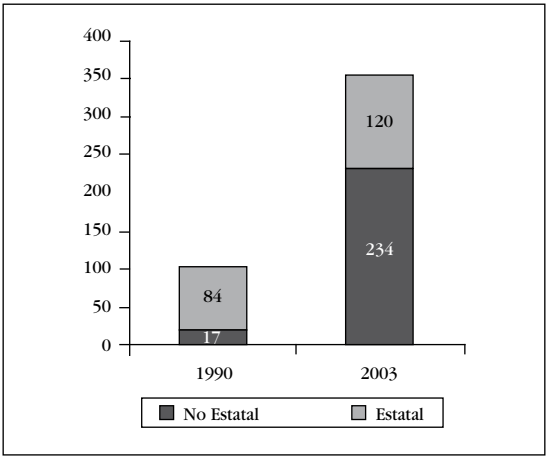
[5] En opinión de varios maestros y maestras entrevistados, la complementación académica —al igual que otros cursos de FS— es un trámite que otorga una credencial que raras veces constituye una experiencia formativa relevante. Desde las universidades, sin embargo, la complementación académica supone un ingreso adicional importante.

[6] Artículo 2° del Reglamento General de los institutos superiores pedagógicos y escuelas superiores de formación docente públicos y privados.

persona natural o jurídica tiene el derecho a la libre iniciativa privada, para realizar actividades en la educación (…) con o sin finalidad lucrativa[7]*"*.

Como resultado de esta medida, en el 2003, el número de ISP había aumentado a más del triple en el ámbito nacional (Gráfico 1). Este fuerte incremento se explica fundamentalmente por el crecimiento de los ISP no estatales, pues de los 253 ISP creados entre 1990 y 2003, 36 son públicos y 217 son privados[8].

Gráfico 1. Evolución Nacional de ISP - Perú



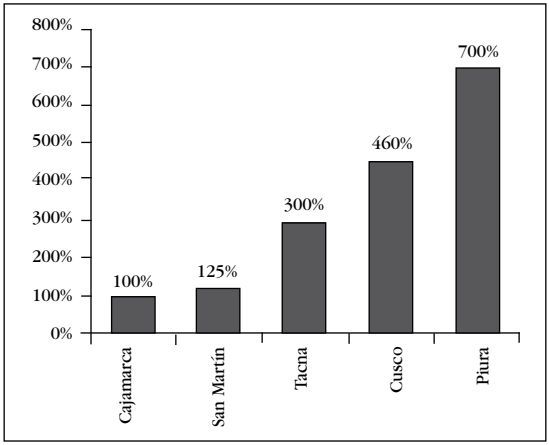
Fuente: MED – Estadísticas Básicas
Elaboración: IEP

Al analizar esta evolución por regiones, observamos que, entre 1993 y el 2003, este crecimiento ha sido dispar (Gráfico 2). En un extremo se encuentra Cajamarca, con un crecimiento del 100% con relación al número de ISP en funcionamiento en 1993, y en el otro Piura, con un crecimiento de 700%.

7 Art. 1° Decreto Legislativo 882°, nov. 1996.

8 Estos datos no han cambiado significativamente desde entonces, pues a raíz de esta expansión explosiva de la oferta se suspendió la creación y autorización de funcionamiento de ISP hasta diciembre del 2006 mediante Decreto Supremo Nº 005-2004-ED. Esta suspensión se extendió por dos años más con la Resolución Ministerial Nº 0549-2006-ED.

Gráfico 2: Evolución regional de los ISP, 1993-2003



Fuente: MED – Estadísticas Básicas
Elaboración: IEP

A nivel nacional, la especialidad más ofertada es la de educación primaria y la menos ofertada, la de educación especial. A nivel regional, esta tendencia se mantiene (véase el Cuadro 1), ya que la especialidad de primaria es ofrecida por casi todos los ISP y la de educación especial por ninguno. En Cusco y San Martín

Cuadro 1. Oferta de especialidades en ISP[9]

Región	*Nº total ISP*	*Inicial*	*Primaria*	*Secundaria*				*Especial*	*EBI*
				Com	*Mate*	*CCSS*	*CCNN*		
Cajamarca	23	12	21	*18*	*15*	*11*	*11*	-	0
Cusco	27	15	26	*8*	*8*	*4*	7	-	1
Piura	16	12	15	7	*8*	7	*5*	-	0
San Martín	10	7	10	*6*	*4*	7	*5*	-	1
Tacna	4	4	4	*3*	*4*	*1*	*1*	-	0
TOTAL	*80*	*50*	*76*	*42*	*39*	*30*	*29*		*2*

Fuente: Carreras de los ISP públicos y privados a nivel nacional – Unidad de Formación Docente 2003 y fichas institucionales recogidas en las regiones visitadas.

[9] Este cuadro resume las especialidades más ofertadas en los ISP y aquellas notoriamente ausentes. Sin embargo, en aras de una mayor claridad, no es exhaustiva de la oferta total de especialidades existentes en los institutos superiores pedagógicos.

se ofrece además la especialidad de educación bilingüe intercultural, en respuesta a las necesidades regionales. En las entrevistas se reportó que los ISP privados evitan las especialidades de ciencias de secundaria, debido a que estas requieren de una mayor inversión en infraestructura.

Al interior de los institutos pedagógicos encontramos también una serie contradicciones que tienen que ver tanto con el funcionamiento interno de la institución, como con el tipo de relación que el pedagógico entabla con su entorno. Por ejemplo, en el año 2003, cuando se realizó el estudio, coexistían tres currículos distintos en la formación inicial de los pedagógicos observados[10], situación con la cual tenían que lidiar formadores, administradores y estudiantes (supuestamente el estudiante recibía una formación distinta según el año de ingreso al ISP). Por otro lado, llamó nuestra atención la ausencia de una perspectiva metodológica para aulas multigrado en los tres currículos. Esta se vio reforzada en las entrevistas a directivos de los pedagógicos, quienes tenían puesta su mirada en Lima o la capital de la región antes que en el conjunto del entorno regional, lo que terminaba por mostrar una desconexión entre las características de la formación y la realidad local. Era particularmente notoria la falta de atención a las necesidades que las escuelas rurales demandan, en mayor o menor medida, en todas las regiones analizadas.

Cuadro 2. Porcentaje de escuelas rurales por región

Región	*% escuelas rurales*
Cajamarca	93
Cusco	81
Piura	77
San Martín	48
Tacna	36

Fuente: MED – Estadísticas Básicas, 2002
Elaboración: IEP

[10] Los currículos vigentes encontrados fueron: (i) la Estructura Curricular Básica de Formación Docente de 1985, que era con la que operaban los estudiantes que hubieran ingresado al ISP antes del 2000; (ii) los currículos de educación inicial, educación primaria y educación secundaria (1996 –2000) que se extendieron en el 2000 luego de un proyecto piloto en once ISP y por el que se regían los estudiantes que hubieran ingresado luego del año 2000; y (iii) el Nuevo Proyecto Curricular del 2003, para las especialidades de educación inicial, primaria y secundaria, para todos los ingresantes a partir del 2003. Actualmente solo se encuentra vigente el del 2000.

El estudio cualitativo buscó ir más allá de las cifras y caracterizar las formas de trabajo en el aula, el estilo pedagógico del docente formador y la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje que experimentan los alumnos, así como los recursos educativos que tiene y usa el docente formador (materiales, estrategias metodológicas, etcétera). Estos aspectos son materia de la siguiente sección.

2. La observación en las aulas

Para conocer los procesos que tienen lugar en el día a día de la formación de maestros realizamos un trabajo etnográfico en cinco instituciones de formación docente de cinco regiones del país. En todos los casos se seleccionó un ISP público, aquel que fue identificado como la institución líder en la región.[11]

Con fines comparativos se estableció una pauta uniforme para todas las instituciones. En cada una de ellas se realizaron observaciones de aula en el mismo ciclo y especialidad (el cuarto ciclo de educación primaria). El trabajo de observación se hizo durante una semana consecutiva en los meses de noviembre y diciembre del 2003. En cada institución observamos todos los cursos dictados en el transcurso de la semana, de manera tal que cubrimos un rango variable de docentes y asignaturas. Las observaciones se realizaron con autorización de la dirección y con conocimiento de los docentes y alumnos observados.

Considerando que una parte fundamental de la formación docente la constituye la experiencia de las prácticas preprofesionales que las alumnas[12] deben desarrollar a lo largo de su carrera, nuestro trabajo en cada ISP incluyó también la observación de una práctica desarrollada por una alumna o alumno de la sección elegida. Para ello se coordinó con el o la docente responsable de las prácticas, quien seleccionó a uno de sus estudiantes, y se le informó a las autoridades del centro educativo dónde se desarrollaba la práctica, así como al o la docente de aula. La observación contó con la autorización del centro educativo y del estudiante que realizaba la práctica.

---

[11] Con la finalidad de proteger la confidencialidad de las instituciones e informantes se ha optado por reemplazar los nombres de las instituciones por números del 1 al 5 asignados al azar y no hacer referencia a qué región pertenecen para evitar su identificación.

[12] En los ISP observados, la especialidad de primaria es mayoritariamente femenina, motivo por el cual usaremos frecuentemente el género femenino para referirnos al conjunto de estudiantes.

Para cada curso y docente, se hizo un registro escrito detallado de lo ocurrido, transcribiendo las exposiciones del docente y el uso de la pizarra, registrando las acciones como mínimo cada ocho minutos, recolectando el material escrito que se utilizaba durante la clase, describiendo el espacio físico y a sus actores en el mismo. Asimismo, se trabajó sobre una guía común de observación para mantener la unidad de los aspectos a observar (véase el Protocolo de observación de aula: Anexo 1). Se utilizó la grabadora como apoyo, paralelamente al registro escrito[13].

El material recogido en los cinco ISP públicos en los ámbitos seleccionados comprende la observación de 40 docentes formadores, 44 cursos y 71 sesiones de clase. En relación con la observación de las prácticas, estas se realizaron en un centro educativo público, distinto al centro de aplicación de la institución[14].

Cuadro 3. Número de observaciones por región

Región	*Nº de docentes*	*Nº de cursos*	*Nº de sesiones*	*Nº de horas pedagógicas*	*Nº de prácticas*
Región 1	7	9	13	26	2
Región 2	8	9	19	34	0
Región 3	8	8	12	19	1
Región 4	6	8	14	28	1
Región 5	9	10	14	28	1
Total	*40*	*44*	*71*	*133*	*5*

Para cada sesión se realizó una sistematización de lo observado y sobre esa base se elaboraron cuadros simplificados que consolidaran la información sobre el desempeño de cada docente (ver anexo 2). Así, esta sección da cuenta

[13] Previamente al trabajo de campo se capacitó al equipo de asistentes que se encargaría de realizar la observación, el mismo que estuvo conformado por Tamia Portugal, Andrea Cillóniz, Sonia Paredes, Natalia Sánchez, Miguel Ángel Torres y Lenin Valencia. Se revisaron algunos textos de observación etnográfica de aula, y se observó una misma situación de aula, a fin de corroborar las apreciaciones y unificar los criterios de observación. El registro de las prácticas siguió los mismos criterios establecidos para la observación en el ISP.

[14] Se llama *centro de aplicación* a la escuela pública o privada que es gestionada por el ISP y que sirve como espacio de prácticas para los futuros maestros. En algunos casos el centro de aplicación funciona dentro del mismo local del ISP.

del proceso de enseñanza aprendizaje, con énfasis en tres aspectos principales del desempeño docente: uso del tiempo en el aula; estrategias metodológicas usadas; así como la calidad y pertinencia de los contenidos impartidos. Antes de abocarnos a dicho análisis presentamos a modo de marco de referencia el clima institucional de cada ISP visitado y concluimos con el análisis de las prácticas pre-profesionales.

Clima institucional

Los ISP públicos estudiados parecen estar diseñados desde un esquema que reproduce la organización escolar. Todos muestran una organización del plan de estudios con una oferta única de cursos determinada para cada ciclo, es decir, sin opción a cursos electivos. Así, todos alumnos de la promoción llevan los mismos cursos al mismo tiempo. Por lo general, las clases se dan en un mismo salón durante el semestre. A esto se suma que la dinámica diaria está organizada con horarios de turno corrido completo con receso intermedio. La organización del plan de estudios viene definida de antemano por el MED y trasciende la posibilidad de decisión de la institución; una característica que contrasta con otras instituciones de formación superior, como las universidades. Por otro lado, el horario corrido, el uso de turnos y de un mismo salón, más allá de su semejanza con la forma de organización escolar, pueden ser entendidos como una manera de organizar el uso de aulas y tiempo para poder cubrir la demanda de formación de la institución y de los alumnos, especialmente para la realización de sus prácticas.

En cuatro de los cinco casos, observamos el registro de la asistencia de estudiantes en cada clase, uso de uniforme (diferenciado para mujer y varón: falda y pantalón, respectivamente) y formación los días lunes, entre otros rasgos característicos. Sin embargo, se aprecian diferencias en el clima institucional, determinadas en gran medida por el tipo de gestión del instituto; es decir, si está a cargo de una administración laica o es administrada por convenio por una institución religiosa. En tres de las cinco regiones, el ISP observado era administrado según esta segunda modalidad.

Así, por ejemplo, en una de las instituciones con convenio religioso, la observación mostró una evidente escolarización de la educación superior, expresada en

la realización de actividades infantiles como parte de la sesión de la clase; en el tipo de bromas y ejemplos usados durante la clase; en el intercambio de notas durante el desarrollo de los exámenes (intentos de copiar). La participación de estudiantes en el aula refuerza el trato colegial, mediante la constante negociación sobre los tiempos y exigencias de lecturas y/o trabajos. Este ambiente escolarizado del aula es promovido y reforzado desde la institución fijando la obligatoriedad en el uso del uniforme (para docentes y estudiantes), y definiendo "conductas apropiadas" que comprenden desde normas para el arreglo personal hasta pautas en el modo de saludo a autoridades. En este ISP se realiza la formación en el patio los lunes temprano, como en los colegios, y las alumnas reciben sesiones de tutoría, como en la secundaria. La gestión religiosa católica trasciende lo meramente administrativo. Al ingresar a la institución, llama la atención la decoración de paredes y pasadizos con frases e imágenes bíblicas, y la formación de los lunes incluye oraciones y agradecimientos al Dios católico.

A diferencia de los otros ISP visitados, en uno de los ISP de administración laica encontramos menos elementos "escolarizados". Ni los estudiantes ni los profesores usan uniforme y no hay formación al inicio de la semana, elementos que sí observamos en las otras instituciones. La gestión laica aparece ordenada y efectiva y no insiste tanto en aspectos de la vida religiosa de los alumnos que sí aparecen en los ISP de gestión religiosa. No obstante ello, este ISP comparte algunos rasgos con los otros ISP (plan de estudios fijo, sin opciones electivas para los estudiantes, uso de un mismo salón para todos los cursos, horario continuo, toma de asistencia, control para que los alumnos no copien, y negociación sobre fechas de exámenes y entregas de trabajos). Aparte de los rasgos señalados no se observó un trato particularmente escolarizado entre docentes y estudiantes. Las relaciones entre ellos eran cordiales y respetuosas, y aun cuando algunos docentes mantenían una relación más cercana que otros, en general se podía apreciar buen trato y cierta horizontalidad entre alumnos y profesores.

Otro aspecto en el que se expresa el carácter escolarizado de la formación es la importancia otorgada a la forma y la presentación. En el ISP 5, en particular, esto fue más evidente que en los otros. Los y las docentes se esmeran en la presentación, utilizan tizas de distintos colores para su explicación en la pizarra, hacen nubecitas o recuadros para resaltar un subtítulo o palabra a definir. Las alumnas, en particular, tienen lapiceros de distintos colores para escribir en su cuaderno, y

todos, alumnos y alumnas, tienen sus cuadernos forrados con papel lustre, Vinifán y una figura decorativa. Los cuadernos son revisados constantemente y, evidentemente, el orden y la limpieza son criterios de evaluación, y a la vez exigencias en el aula (alineación de carpetas) y las personas (arreglo personal). Estas situaciones presentan dos aspectos problemáticos: por un lado, el énfasis se pone, una y otra vez, más en la forma que en el contenido, lo que lleva a que se desperdicien oportunidades de aprendizaje; por el otro, esta dinámica reproduce aspectos sumamente formales del sistema escolar y los proyecta en la formación superior. Por tanto, las prácticas docentes en el ISP no solo refuerzan la organización escolarizada de la formación superior de la que venimos hablando, sino que terminan por acentuar los aspectos tradicionales formales en las escuelas donde estos futuros maestros se desempeñarán.

Al observar un docente en las zonas rurales, muchas veces surge la pregunta de dónde nace su obsesión por la forma, por la limpieza de los cuadernos y el arreglo personal de sus pequeños alumnos campesinos, por la pulcritud de su propia carpeta pedagógica, y de otro lado, su menor interés por el contenido, por preparar mejor sus clases, leer, investigar, experimentar y lograr que sus alumnos aprendan. Tras esta observación, creemos que muchas de estas particularidades nacen y se refuerzan en la propia formación docente, donde el énfasis es exactamente ese: la forma, y no el contenido, como veremos más adelante. En algunos casos el estilo educativo es tan similar al escolar, que el ISP parece un colegio, de manera que el resultado es un docente con unos 16 años de formación en el más puro estilo escolar, en el que se han reforzado estas preocupaciones por la presentación, el orden, la pulcritud, la obediencia, etcétera, en desmedro de los aspectos académicos. No sorprende, en consecuencia, que los intentos por cambiar comportamientos y jerarquías tradicionales en el aula y en la escuela no hayan sido muy exitosos.

Con relación a los otros ISP visitados, en el ISP 5 el carácter escolarizado se expresa con mayor fuerza y claridad, ya que a los rasgos comunes ya señalados se suman otros, como pararse para saludar al profesor o visitante que entra, las llamadas de atención de los docentes porque las carpetas no están alineadas o porque el piso está sucio. Los alumnos y alumnas, por su parte, participan también de este juego: hacen bromas a los docentes o entre ellos, desordenando a veces la clase, piden extensiones para sus exámenes, se quejan cuando les dan muchas

separatas. Parece que nos encontramos frente a la prolongación, sin muchos cambios formales, de una secundaria.

Por otro lado, el carácter religioso de la institución está por doquier: en los crucifijos en el aula, en las frases religiosas que las decoran, en los rezos colectivos durante la formación al principio de la semana o en los rezos que se hacen en alguna clase en particular. El control del arreglo personal y el uniforme mismo se ven impregnados también de los criterios de la institución religiosa. Observamos, por ejemplo, como una de las autoridades llamaba la atención a una alumna cuyo cabello estaba suelto, teñido o muy exuberante. Parecería que ese cabello no se condice con la imagen modesta, infantil o asexuada que el uso del uniforme busca producir. Esta necesidad de infantilizar y asexuar a varones y mujeres de entre 18 y 25 años resulta por lo menos extraña. El contraste entre el trato escolar en el aula, el uniforme y las conversaciones de las estudiantes —que tienen que ir a ver a sus hijos, lavar ropa o a trabajar después de clases— muestra este disloque entre la realidad y las pretensiones de la institución.

Finalmente, este carácter religioso se expresa en el deseo y la voluntad explícita de formar maestros católicos; lo que implica, también de modo explícito, excluir individuos de otras opciones religiosas[15].

En general, no tendría por qué sorprendernos que el carácter religioso de la institución se exprese de múltiples maneras, pues lo administra una institución religiosa. La realidad, sin embargo, es que se trata de una institución *pública* con convenio religioso, por lo que debería garantizar la formación de funcionarios públicos, en este caso maestros, más allá de sus creencias religiosas; es decir, de manera laica, acogiendo a distintos jóvenes sin importar su credo.

Si bien la gestión por convenio religioso cuenta con merecido respeto por su orden y seriedad (además del acceso a recursos adicionales y a redes de la comunidad religiosa), es por lo menos discutible que los valores católicos deban ser parte obligatoria del contenido y/o mensaje educativo de una institución pública abierta a un alumnado diverso. Una formación secularizada –que no excluye la

[15] Esto puede afectar tanto la formación de los estudiantes como la selección de sus docentes; así en una entrevista en uno de los ISP observados, se señaló abiertamente que un requisito importante para la no contratación de un docente podía ser su credo "mormón".

formación de valores éticos y morales- podría permitir la formación de maestros capaces de atender las escuelas públicas indistintamente de sus creencias religiosas o las de sus futuros estudiantes[16].

Uso del tiempo

Con relación al uso del tiempo, hicimos un minucioso registro de las horas dictadas y encontramos que en la mayoría de los ISP las clases se desarrollaron normalmente sin cancelaciones ni alteraciones al horario programado durantes los días de observación. Por ejemplo, en los cinco días observados en dos institutos (ISP 2 e ISP 5) no se perdieron horas pedagógicas de clase; es decir, se cubrió el 100% del tiempo previsto de enseñanza. En el ISP 3 solo se perdió una hora de clase en toda la semana. En el ISP 4, se perdió una sesión de dos horas pedagógicas debido a un evento fuera de la ciudad y la recuperación de la sesión se programó para el siguiente sábado. En el ISP 1 se perdieron siete horas pedagógicas de clase, es decir, se cubrió el 76.6% del tiempo previsto de enseñanza. Seis de estas horas se perdieron debido a que los docentes a cargo asistieron a cursos de capacitación.

Adicionalmente, hicimos un análisis del uso efectivo del tiempo en el aula, el cual resulta relevante en tanto indica el nivel de cumplimiento y seriedad en el dictado de clases. En efecto, en un estudio anterior, en otras instituciones de formación superior (Oliart, 1996), se encontró una gran informalidad en el uso del tiempo, con clases frecuentemente canceladas (30 horas de 98 observadas), o con gran impuntualidad en el inicio o final de la clase, lo que suponía menor cantidad de tiempo pedagógico efectivamente dictado:"Por lo general los horarios no se respetaban, usándose menos tiempo del programado para el dictado de clases, sin que jamás apareciera la preocupación acerca de cómo recuperarlo" (Oliart 1996, p. 42). En el caso de los ISP observados, la situación era muy diferente: de 152 horas programadas solo se cancelaron 10. Así, se encontró que el horario de clases se cumplía sin mayores cancelaciones (y que de existir, estas

[16] Si bien esta reflexión va mucho más allá de las instituciones públicas con convenio religioso, y de la propia formación inicial de maestros, ya que la religión católica forma parte del contenido del Diseño Curricular Nacional, consideramos necesario repensar y discutir la necesidad de una orientación católica en el sistema educativo público o de su secularización.

horas se recuperaban), y que también se respetaba la duración de cada sesión y la puntualidad en el inicio y fin de las clases.

De esta manera, luego de observar el uso del tiempo en cada sesión, podemos decir que el horario formal se cubría en gran medida, pues la diferencia entre el tiempo programado y el tiempo que el docente permanecía en aula era poca (entre 1 y 16 minutos menos), aunque en algún caso encontramos una diferencia algo mayor. En general, estos minutos se perdían al inicio o fin de las clases, pues los docentes debían trasladarse de un salón a otro y este tiempo no estaba contemplado en el horario. Algunos terminaban sus clases puntualmente, la mayoría se extendía unos minutos más y muy pocos concluían antes de la hora.

De otro lado, es necesario indicar que una vez llegado el profesor a la clase, esta se iniciaba sin dilaciones y se desarrollaba sin interrupciones significativas, en la mayor parte de los casos. La mayoría de los profesores tomaba asistencia al inicio de la clase pero esta actividad tomaba entre tres y siete minutos, luego de lo cuál se procedía a las indicaciones y al inicio de la clase propiamente dicha. Sin embargo, en los ISP 4 y 5 el uso del tiempo efectivo en el aula era más laxo que en las otras instituciones visitadas (el inicio de las clases se demoró entre cinco y veinte minutos), y en el ISP 4 las clases son constantemente interrumpidas por personas o bulla del exterior.

En términos generales se puede decir que hay seriedad en el uso del tiempo por parte de los docentes en tanto cumplen con sus horas pedagógicas. Esto es reforzado también por algunas instituciones, ya sea porque insisten en la puntualidad y cumplimiento de sus docentes o porque controlan estos aspectos directamente: en el ISP 1, por ejemplo, un miembro del personal administrativo se acercaba al aula para que el profesor firmase su asistencia. Se trata de un control que busca garantizar que los profesores estén efectivamente en el aula. Si bien puede parecer excesivo a ojos de muchos, la información del estudio antes citado nos muestra que la falta de dicho control puede traducirse en una gran informalidad y perjudicar a los estudiantes. No todas las instituciones observadas utilizaban este procedimiento.

Estrategias metodológicas

Se observó a un total de 40 docentes en las cinco regiones. Aunque cada docente tiene un estilo propio tanto en su relación con los alumnos como en la organización de su clase y metodología, se encontraron algunas semejanzas entre ellos.

La mayoría de los docentes usa y combina numerosos métodos y actividades de clase. Estos incluyen exposición del docente, trabajo grupal, trabajo individual, exposición de los alumnos, trabajos prácticos, visita fuera del ISP, lectura y discusión de separatas, diálogo y puesta en común, dictado, dinámicas de pregunta y respuesta en la exposición y explicación de contenidos, en las que se alterna la voz del docente con la de los alumnos y alumnas. En general, se identifican y predominan actividades participativas. Los docentes combinan estrategias según el objetivo de la sesión, y son pocos (6 de 40) los que usan la exposición y el dictado como medio de enseñanza exclusivo.

Normalmente, la exposición del docente se complementa con otras actividades durante la clase, como trabajo práctico, trabajo grupal o trabajo individual de los y las estudiantes, así como con momentos de preguntas y diálogo. Por ende, son pocas las clases en las que se realiza predominantemente una sola actividad; más bien, se alternan varias en cada sesión.

En algunas instituciones, los docentes comparten un estilo de trabajo en el aula y usan actividades similares. Así, por ejemplo, en el ISP 2 se identifica un esquema similar en la secuencia de actividades que la mayoría de los docentes maneja: todas las sesiones comienzan con el registro de asistencia. Luego, el docente plantea preguntas al conjunto del salón, sea para retomar la clase anterior, introducir un tema nuevo o suscitar algunas reflexiones. Posteriormente, se organiza alguna actividad práctica, sea en grupos o individualmente. En el ISP 4, la mayoría de las clases se inicia con una presentación general del tema, continúa con un trabajo grupal o individual, para pasar a la exposición de lo trabajado, y concluye con comentarios o indicaciones de parte del docente o la docente.

Con relación a los métodos usados, también se encuentran características comunes: cinco de los seis docentes observados en el ISP 2, hacen preguntas a sus estudiantes como estrategia de presentación de contenidos: cada docente plantea preguntas (al conjunto del salón o dirigidas a estudiantes particulares), y espera respuestas, a partir de lo cual expone, aclara o repregunta a fin de construir conjuntamente el tema en cuestión. Esta estrategia da voz al estudiante, y permite una interacción más dinámica y fluida durante la clase, y facilita la identificación de saberes y/o prejuicios de los estudiantes sobre los cuales el docente puede construir nueva información y/o corregir aquella que es incorrecta. Sin embargo, cada docente tiene su propia manera de responder a las apreciaciones

de los estudiantes. En algunos casos, la voz de los estudiantes se incorpora y el docente la usa para completar y profundizar información. En otros, la respuesta del estudiante no es escuchada realmente ni se incorpora en el desarrollo de la clase, la retroalimentación del docente es inadecuada, o el docente omite corregir a un estudiante. Ello muestra que existen diversos niveles de manejo de la misma estrategia.

Otra estrategia frecuentemente usada por la mayoría de docentes observados es el trabajo grupal (sobre todo en cuatro de los cinco ISP observados). Por lo general se ofrecen instrucciones claras y precisas, y con objetivos ligados al tema desarrollado en aula. Sus objetivos varían: sistematizar información de una lectura, aplicar un concepto o estrategia, hacer un dibujo sobre aquello que el docente consideró central en su exposición, realizar sociodramas o presentar exposiciones. Esta estrategia se usa también para responder interrogantes sobre el tema planteado a partir de la exposición del docente o de una separata repartida que deben leer; o para la resolución de una práctica dirigida y el desarrollo de ejercicios. Los docentes se mantienen activos durante el trabajo grupal, yendo de grupo en grupo para resolver preguntas y asesorar el trabajo de los alumnos. Sin embargo, las actividades no siempre desarrollan plenamente los objetivos establecidos.

El nivel de manejo de actividades de trabajo grupal es variado entre los docentes observados, ya que algunos aprovechan mejor que otros esta modalidad. En un caso observado, por ejemplo, el trabajo grupal consistió en la lectura de una separata; luego los alumnos debían exponer un resumen de la misma. Algunos simplemente leyeron partes que habían subrayado en la separata. Luego el profesor realizó su exposición sobre el tema apoyándose en papelógrafos que había preparado con anticipación, pero tanto los papelógrafos como la exposición repetían los contenidos de la separata que los alumnos acababan de leer. En este sentido el uso de actividades variadas fue repetitivo en cuanto a los contenidos desarrollados como parte de cada actividad y no se aprovechó el trabajo grupal o la exposición para elaborar sobre la actividad ya realizada.

En otros casos, sin embargo, el trabajo grupal sí se aprovechaba para que los alumnos pusieran en práctica los contenidos que el profesor había desarrollado o para que llevaran a cabo personalmente un procedimiento que el profesor había ejemplificado con anterioridad.

La resolución de ejercicios se usa en varios cursos (matemática, comunicación integral-gramática, ecosistema). Estos se realizan grupal o individualmente, y son socializados y explicados mediante su presentación en la pizarra. Es interesante que varios de los docentes pidan el desarrollo paso por paso y enfaticen, más que en el resultado, en el procedimiento seguido para alcanzarlo. Las estrategias dan cuenta de un docente interesado en la adecuada comprensión y resolución de los problemas, más allá de un proceso mecánico o la obtención de un resultado. Este énfasis por la comprensión se corrobora en el uso pedagógico que hacen algunos docentes de los errores de los alumnos y alumnas para aclarar conceptos y procedimientos.

Todos los docentes suelen seguir una secuencia ordenada durante la clase. No encontramos improvisación ni desperdicio de tiempo entre una actividad y otra, y más bien sí cierto cuidado, en algunos más que en otros, por ajustar las actividades a un tiempo dado y cumplir con lo planificado. Asimismo, se pudo apreciar que todos los profesores observados preparaban su clase, tanto por la secuencia de sus actividades, que no mostraba improvisación, como por el uso de materiales preparados con anticipación o la realización de actividades anunciadas con anterioridad. No siempre se pudo observar si el docente tenía un programa, pero a juzgar por la relación entre el tema desarrollado, el cartel de alcances y secuencias y la continuidad entre sus clases, se puede inferir que sí lo hacían.

Respecto de la relación entre las clases, la mayoría mantenía una secuencia entre los temas que desarrollaban en una sesión y la siguiente. Solo en dos casos no encontramos esta secuencia, pero es necesario aclarar que, en uno de estos casos, se anunció cierta continuidad para la siguiente clase, posterior al período de observación.

No en todos los casos se pudo observar la asignación de trabajos, pero cuando esto fue posible, se vio que las indicaciones para realizar el trabajo eran claras, aunque no siempre era del todo evidente el propósito central detrás de la actividad.

El uso de materiales de apoyo para las clases era más bien limitado, se usaban predominantemente la pizarra o los papelógrafos previamente preparados, ya sea para graficar relaciones entre conceptos, hacer cuadros o dar indicaciones para los trabajos. También se observó el uso ocasional de materiales adicionales, como mapas, cartulinas, colores y lápices. En cuanto al material impreso, el docente

recurría más al uso de separatas de corta extensión que a los libros. Cuatro veces observamos el uso de libros, pero en dos casos no como material de lectura: una vez para que una ilustración sirviera de ejemplo a lo que debían hacer los alumnos en el trabajo encargado, y otra vez como objeto, para describir las partes que lo constituyen. En otro ISP un docente utilizó un libro, del cual extrajo una cita relevante para la exposición y en otra clase usó el libro como apoyo para el dictado de la clase, consultándolo durante la misma.

Algunos ISP emplean más separatas que otros. En uno, el uso es tan abundante que las estudiantes no toman notas durante las clases, pues el docente les entrega una separata con los contenidos del día. En otro, los estudiantes producen su separata cuando les toca exponer y el docente también produce algunas que ellos fotocopian en el momento. Por lo general, los alumnos deben cubrir los costos de las separatas. Este material de apoyo tiene como intención dejar al estudiante libre para prestar atención, participar y hacer preguntas sin tener que preocuparse por el copiado y permite al docente disponer de estrategias más variadas, evitando que su ejercicio se limite al dictado. Sin embargo, el incentivo para la propia investigación o complementación de fuentes es limitado. Durante el período de observaciones solo se observó a un par de docentes encargar una tarea de consulta para la siguiente clase. Además, rara vez se encarga la revisión directa de fuentes, excepto cuando se sugiere para el trabajo grupal de temas específicos, aunque esta situación no pudimos constatarla en ninguna de nuestras observaciones. De otro lado, el contenido de las separatas puede ser bastante simplificado, como veremos en el siguiente acápite sobre la calidad de los contenidos.

En una práctica de laboratorio se usó algo más de material de apoyo, como cuchillos y animales para la disección, éter y microscopios. En varios casos se pedía a los alumnos traer el material que utilizarían para el trabajo grupal, como papelógrafos, plumones, o en el caso de la disección, los animales. Esto puede deberse a la escasez de fondos de las instituciones para solventar estos recursos. Lo mismo se pudo observar en el reciclaje de materiales, para ahorrar, como el reutilizar hojas para imprimir las separatas o exámenes en la cara en blanco, usar los papelógrafos por ambos lados, o páginas de la guía telefónica para una actividad manual. Esto muestra el cuidado de la institución por utilizar lo más eficientemente posible sus escasos recursos, inculcar a los alumnos y alumnas el uso ahorrativo de materiales (pues trabajarán en escuelas en las que los materiales son también escasos) e incluso la idea misma del reciclaje. En un ISP dos docentes aprovecharon la sala de

audiovisuales, haciendo uso del *power point* o el retroproyector de transparencias como ayuda para su exposición; en otro se mencionó que se había usado un video en la semana previa a la observación.

El conjunto de estrategias metodológicas descritas nos hablan también del tipo de relación que se promueve con las estudiantes. En general, se percibe un clima de aula agradable, de respeto mutuo y colaboración. Cada docente se relaciona en su propio estilo (algunos son más cálidos, otros más distantes) pero la mayoría se refiere a sus estudiantes por sus nombres y entablan diálogos con ellas. De la misma manera, las estudiantes participan y realizan preguntas libremente durante la clase. En ningún caso se observó comportamientos autoritarios del docente hacia los alumnos y alumnas, lo cual contrasta con lo encontrado en el estudio de Oliart (1996).

La mayoría de los docentes hace preguntas a las alumnas, de modo colectivo o individual, y estas también les hacen preguntas, si bien la cantidad de las mismas varía entre clase y clase. Normalmente toman nota de las explicaciones del docente, excepto cuando este dicta, reparte una separata con el contenido de la clase o cuando la clase se centra en trabajos grupales.

Algunas veces los estudiantes parecen distraídos en las clases, especialmente durante las exposiciones del docente o de sus propios compañeros. Durante los exámenes se observaban intentos de copiar entre algunos estudiantes. De otro lado, es frecuente que los alumnos pidan una extensión en el plazo para los trabajos o exámenes programados y reclamen la simplificación de las tareas encargadas. La escolarización en la relación docente-estudiante a la que nos hemos referido anteriormente es pues reforzada por las propias estudiantes: "Noooooo...", "waaaa… mañana vamos a acabar profesor". "No, no, nooooo… hay que seguir organizando la actividad de fin de año", son algunas de las frecuentes respuestas de los y las estudiantes. En ocasiones los docentes observados ceden a estas presiones; en otras, hacen respetar los tiempos y tareas programadas.

Es necesario agregar que en ocasiones se observan comportamientos diferentes dependiendo del docente y de las actividades que realiza. En algunos cursos se observaron estudiantes atentos, participativos y conectados con el desarrollo de la clase. En un curso, por ejemplo, los estudiantes formulaban preguntas, escuchaban atentos a la profesora y contestaban sus preguntas articuladamente, argumentando su posición sobre el tema en debate. En otros cursos, por el contrario, los mismos

estudiantes parecían apagados, apáticos y ausentes de la dinámica de la clase, y solo levantaban la voz para negociar la simplificación del trabajo encargado o la extensión de la fecha de entrega del mismo. Esta actitud más escolar de los estudiantes parecería pues estar relacionada con prácticas docentes más escolarizadas, en las que predominan la exposición, el dictado y las evaluaciones orales.

En un ISP en particular, los estudiantes se mostraron bastante distraídos, desmotivados y preocupados por otras actividades; como pasarse notitas, reírse, hacer tareas pendientes para otros cursos, o estaban simplemente ausentes de la clase. Inclusive, en una clase, una estudiante se puso a tocar el charango y la quena, sin que nadie se sorprendiera o reprimiera la iniciativa. Sin embargo, como ya se dijo para los otros casos, estas actitudes varían según los cursos, los docentes e incluso frente a las exposiciones de las y los estudiantes, y la atención cambia por momentos durante una misma sesión.

Llamó la atención que un par de estudiantes expresara su preferencia por uno de los pocos cursos en que el profesor expone y dicta, pues consideraban que esta forma era mejor que tomar notas, ya que se les hacía más difícil estudiar para los exámenes con esta segunda modalidad. Este conjunto de comportamientos de parte de los estudiantes ayuda a entender algunos comportamientos de los docentes, por ejemplo, el control casi escolar a la hora de dar un examen, separando a los alumnos, dejando una fila vacía entre ellos, tomándolo en dos grupos y controlando que el grupo que ya dio el examen se mantenga en un lugar del salón durante el ingreso del segundo grupo para evitar que les pasen las respuestas. Los alumnos evidentemente llegan de un proceso de escolarización que trasladan a la institución, por lo que al juzgar el desempeño docente es necesario también tomar en cuenta las actitudes y comportamientos de los estudiantes.

En resumen, podemos decir que encontramos variedad en los estilos de los docentes. En general hay un trato cordial hacia los alumnos y se intenta que participen en la clase con preguntas y actividades concretas. Algunos docentes son más amigables que otros y todos logran mantener control sobre su clase. Los métodos que utiliza la mayoría son variados, intercalando actividades. Solo en seis casos observamos el predominio de la exposición sobre otras técnicas, y en los demás casos (34) la exposición se combina con otras técnicas de enseñanza. El uso de modalidades de organización como el trabajo grupal es mejor en algunos docentes que en otros, pero es evidente un uso bastante extendido del mismo.

Solo en una clase se observó que las exposiciones grupales abarcaban la mayor parte de la clase, con intervenciones muy puntuales del docente. Normalmente, en la mayoría de los cursos, las exposiciones de los alumnos toman solo una parte de la sesión, que es completada con una exposición o explicaciones del docente o desarrollo de trabajos individuales o grupales.

Cabe agregar que muchos de los docentes de los ISP observados (de dos de ellos, particularmente) han sido capacitados y han actuado como capacitadores en los últimos años en varios de los programas de formación en servicio del MED. Esto puede haber diversificado y actualizado los métodos de trabajo en el aula de la mayor parte de ellos.

Calidad de los contenidos

Si bien la metodología de enseñanza es fundamental en el trabajo pedagógico, es tan importante *cómo* se enseña como *qué* se enseña, es decir la calidad de los contenidos, la forma en que se exponen, el grado de complejidad y profundidad de los temas trabajados. La calidad de los contenidos impartidos en el aula es variable entre los docentes, sin embargo esta es el área donde se identifican las mayores deficiencias de la formación ofrecida. En general, encontramos un bajo nivel de complejidad en los contenidos que se imparten, poca profundización en aspectos de fondo, como los procesos tras los hechos, y más bien énfasis en la retención de datos, hechos y visiones esquemáticas. La presentación de contenidos resulta así insuficiente y en ocasiones estereotipada. Si bien se identifican docentes que dan voz a los estudiantes, no siempre los retroalimentan adecuadamente. Esto se agudiza porque solo en contadas ocasiones el docente explicita su fuente y rara vez sugiere que los estudiantes revisen directamente la información o que la contrasten con otras fuentes.

Este último aspecto es uno de los ejemplos más tangibles de los problemas detectados: el uso de fuentes de información. Por lo general, encontramos que se usan separatas de corta extensión. La fuente de donde se extrajo la información consignada en la separata no se indica. Tampoco se indica, en ningún caso, de dónde extraen los docentes la información que presentan a los alumnos, ya sea oralmente, en los papelógrafos o en las separatas. Por el tipo de contenido de las separatas y el nivel de profundidad de los contenidos expuestos, el material parece haber sido armado sobre la base de libros de texto que reseñan teorías de otros

autores, pero todo indica que no hay lectura de textos originales (ni de parte de los docentes ni de los estudiantes).

Las separatas cumplen varias funciones: por un lado ofrecen información, por otro, resumen la información que ofrece el profesor en su exposición; una tercera función que cumplen las separatas es la de servir de material de estudio o exposición. En general, los docentes (y los estudiantes) usan las separatas como material útil para evaluar (o para estudiar) pero el contenido no es realmente discutido en clase.

En algunos casos, cuando se entregan separatas con el contenido del tema a tratar, los estudiantes no tienen que preocuparse en tomar notas, pero aparentemente los docentes tampoco se preocupan en exponer los contenidos. En un curso, por ejemplo, los alumnos respondían animosamente sobre el tema del guano, con información puntual pero breve (daba la impresión de que estaban leyendo porciones de la separata). El docente añadía muy poca información, y luego de formular cuatro preguntas al conjunto del salón dijo: *"ya, ustedes tienen la ficha, antes de continuar vamos a trabajar juego de roles y sociodrama y ustedes me dicen en que se diferencian ambos"*. Luego del sociodrama se continuó con este esquema de preguntas y respuestas; luego el docente cambió el tema hacia de la abolición de la esclavitud por Castilla, y la sesión tuvo como síntesis un dibujo individual sobre "la esclavitud". Así, algunos docentes rara vez exponen información adicional, y cuando lo hacen la información brindada suele ser muy escueta para pasar rápidamente a un trabajo aplicado, sea individual o grupal.

Otro ejemplo, esta vez en una clase de psicología, es el de un docente que ingresó al salón preguntando a las alumnas si habían leído la separata y habló de la importancia de acompañar todas sus lecturas con mapas conceptuales. Luego de hacer una breve definición de "dislalia" pasó a dar indicaciones para un trabajo grupal donde las estudiantes deben hacer cuadernos de palabras con ilustraciones para trabajar con niños con problemas de dislexia y dislalia. La separata no fue usada en clase y en ningún momento se habló de cómo identificar la dislalia en niños y niñas, cuáles son las dificultades que enfrentan, qué situaciones son más problemáticas, o cuáles son sus implicancias en la escuela.

El problema que encierran las separatas, es que se convierten en la única fuente, en la medida en que con su uso los alumnos no son motivados a buscar información adicional en otras fuentes (libros, revistas, internet), pues saben que

esos son los contenidos de la clase que se dictó y que sobre esa reducida versión del tema serán evaluados. Se podría argüir que las separatas son una forma menos costosa de que los alumnos accedan a algo de información, pero teniendo en cuenta que existe una biblioteca en cada ISP observado y acceso a internet, estos recursos no deberían dejar de ser aprovechados; además es necesario diversificar las fuentes válidas de información.

Un problema aún mayor es la pobreza y descuido en el tratamiento de los temas que se observa en las separatas. En un ISP las separatas elaboradas por los estudiantes como complemento a sus exposiciones presentaban numerosos errores mecanográficos y de redacción, y estaban recargadas de términos "teóricos" con pretensiones "cientificistas", que dificultan la comprensión. Así lo muestra este extracto textual de una separata del curso de psicología sobre el tema de la inteligencia y el rendimiento escolar, elaborada por un grupo de estudiantes:

> "Spearman. Concibió la inteligencia como una función cognoscitiva compuesta de un factor general, que explican las diferentes individuales".

También encontramos que en ocasiones las separatas contienen información errónea, comprimida o incluso contradictoria. Si bien hay separatas mejor elaboradas que otras, no observamos al docente corrigiendo las exposiciones o el contenido de las separatas, las cuales son aceptadas y repartidas al conjunto del salón.

No deja de sorprender la escasa bibliografía que se le pide a los estudiantes como parte de su proceso de formación. Es posible que esto se deba a dificultades de los mismos alumnos para la comprensión de textos (reportadas por algunos docentes y autoridades). Sin embargo, solo en un caso la lectura de la separata buscaba desarrollar un poco más esta habilidad. En otro caso, en un curso creado por la emergencia educativa, se pretendía desarrollar la competencia de comprensión lectora de las estudiantes mediante una única separata, la cual era leída en voz alta a todo el salón, ni siquiera se les encargaba una lectura adicional, o se promovía que las estudiantes leyeran un texto de su interés. Más grave aún era la interpretación que el docente hacía del texto, llegando a conclusiones que no se desprendían de la lectura.

Los trabajos grupales o individuales de los estudiantes podrían suponer el desarrollo de temas específicos que involucrasen la necesidad de consultar fuentes adicionales. Sin embargo, si bien las exposiciones de los estudiantes presentaban

temas ligados al área desarrollada, se profundizaba poco, y lo usual es que fueran breves versiones de un texto, mas no una síntesis integrada de información. Como resultado, la exposición era una pobre y atomizada presentación de contenidos, a la que los demás estudiantes no prestaban mayor atención.

Un ejemplo en esa dirección lo encontramos en un curso de arte. Nuestra observación fue la siguiente: el docente comienza la clase diciendo que van a continuar con los grupos que han hecho investigación bibliográfica sobre "el niño y la creatividad". Sin embargo, durante la exposición el docente está más preocupado en corroborar que todas las integrantes del grupo hayan participado, que en la comprensión del tema para el conjunto de la clase. De esta manera pide la participación de cada estudiante para que añada "algo", sin comentar, profundizar, ni preguntar sobre los contenidos expuestos. Al terminar la exposición, el docente dice:

> "… ahora seguimos con nuestro curso, hoy día vamos a trabajar y vamos a cortar el papel lustre y formar figuras geométricas, el tema sería 'composición creativa en base a figuras geométricas recortadas' ".

En este caso, la exposición del tema de creatividad se convierte en una repetición textual de un texto, que no recibe mayores comentarios ni del docente ni de las estudiantes. Por otro lado, se observa que la "aplicación" del tema de la creatividad en un salón de estudiantes de nivel superior, se ve reducida a un trabajo manual de cortar y pegar figuras de papel lustre, situación repetidamente observada.

En general todos los temas desarrollados en las clases observadas eran parte de lo indicado en el currículo de formación docente para la especialidad y eran fácilmente ubicables en el cartel de alcances y secuencias de cada área. Ello muestra que los docentes buscaban desarrollar los contenidos consignados en el currículo. Pero estos contenidos muchas veces eran desarrollados de modo parcial y superficial. Por ejemplo, en el área de sociedad pudimos observar el tratamiento bastante esquemático de temas que involucran procesos complejos en la historia peruana y mundial: una prueba (para marcar) tenía preguntas que apuntaban a la retención de datos fácticos en su mayor parte irrelevantes para la comprensión crítica de la historia peruana. La exposición del docente estaba organizada de modo bastante escolar y esquemático —por ejemplo, señalar los "aspectos políticos, sociales, económicos y culturales de la revolución industrial"—, sin una reflexión sobre las implicancias de estos aspectos o la complejidad de los procesos que estuvieron a la base, dieron origen, o se generaron a partir de la revolución industrial. Los alumnos

copiaban la información de los papelógrafos sin hacer preguntas. Los ejemplos que usaba el docente o bien eran superficiales o se desviaban del tema central.

Un ejemplo casi extremo de la superficialidad de algunos contenidos lo tuvimos en una clase de comunicación integral cuyo tema fue "el libro". Tras una reflexión del docente refiriéndose a la importancia de la lectura, a lo poco que se realiza en el Perú, a la relación de este hecho con los bajos resultados en las pruebas de rendimiento más recientes, reflexiones de indudable relación con temas de actualidad, la clase se dedicó a la exposición y dictado del libro y sus partes: su estructura externa (cubierta, tapa, solapa, lomo, hojas, folios, formato, borde) e interna (portada, portadilla, prefacio, prólogo, sumario, bibliografía). Dudamos que estos conocimientos contribuyan a una comprensión real de la importancia de los libros como fuentes de información y conocimiento y de la lectura como estrategia de formación personal y profesional. Decididamente no resultaba la mejor motivación para introducir a los estudiantes al mundo de la lectura. Si bien el profesor *decía* que la lectura y los libros eran importantes, su discurso parecía quedar en el plano de los consejos morales, pues no se observaba una estrategia para involucrar a los alumnos en la lectura de los libros. En una clase posterior sobre la novela, el profesor hizo un listado de 50 títulos de novelas peruanas importantes pero no se pidió a los alumnos que leyeran ninguna. Por el contrario, el docente asumió que muchos no leerían ninguna y les pidió copiar los títulos para que al menos conocieran nombres de "obras".

Evidentemente hubo excepciones, y nos encontramos con docentes que intentaban una mayor profundización. Así, en una sesión de prácticas profesionales, la profesora expuso claramente las definiciones de sistematización, su relevancia y aplicación. Luego de una rica discusión con el conjunto de la clase, se realizó un trabajo grupal y les pidió seleccionar un tema para ser analizado en profundidad. Las indicaciones eran claras para el proceso de sistematización de las experiencias y les ofreció la oportunidad de aplicarlo en un caso concreto.

Sin embargo, más que trabajar y ejemplificar conceptos, muchos de los profesores centraban la atención en dictar definiciones y asegurar que los alumnos las aprendieran de memoria, es decir, en el aspecto formal de los temas más que en el conceptual. Por ello, el uso de ejemplos era más bien superficial y/o anecdótico y no permitía profundizar en discusiones conceptuales a partir de la realidad concreta.

Con relación al uso de ejemplos, observamos que las breves explicaciones y comentarios de los docentes son ampliadas con experiencias concretas que se usan prioritariamente con la intención de conectar teoría y práctica. En general, los ejemplos son de tipo anecdótico, y en ocasiones no queda tan clara la conexión del ejemplo con el contenido de la exposición. Los temas de los ejemplos están frecuentemente ligados a la experiencia de aula. Un uso interesante de ejemplos se observó en un curso de comunicación donde la profesora compartió un texto producido por un niño de primaria. De esta manera no solo se mostraba el proceso para estimular al niño a crear textos, sino también el producto de esa estrategia y la importancia de tomar en cuenta los intereses de los niños en la planificación de aula.

En otros casos pudimos observar un tratamiento más interesante de los contenidos, por ejemplo en el ISP 1 el docente del área de ecosistema hizo uso de variados métodos para permitir que los alumnos observasen en la práctica procesos estudiados, y para fortalecer su capacidad de observación y registro de lo observado. Así por ejemplo, tras haber estado estudiando el tema de los alcoholes, se realizó una visita a una fábrica de vinos local, de modo que los alumnos pudieran observar y hacer preguntas sobre el proceso de producción de los vinos. Asimismo, la práctica de laboratorio consistió en la disección de un mamífero pequeño para identificar partes y órganos, hacer mediciones de los mismos, observar y registrar lo observado y presentar un trabajo al respecto. De modo complementario, los alumnos llevaban un proyecto de crianza de estos animales y la disección les permitía profundizar en el conocimiento de los animales que trataban como parte de su proyecto productivo. En este curso también pudimos observar una clase de reforzamiento de los contenidos teóricos de química de los alcoholes, en la que el profesor recurrió a varios ejemplos para que los alumnos comprendieran una serie de conceptos.

Existen también diferencias entre institución e institución. En un ISP, por ejemplo, se aprecia que las actividades realizadas (principalmente, la exposición del docente) tienen mejor desarrollo de contenidos que las observadas en otros ISP. En las sesiones observadas los contenidos se exponen siguiendo un plan de clase organizado y con un cuerpo de contenidos claro, que trasciende el conocimiento de datos para profundizar en la comprensión de procesos (tanto en los cursos de letras como en los de números).

Así, por ejemplo, en el curso de comunicación integral, la exposición sobre comunicación oral tuvo referencias al proceso de comunicación basado en el modelo emisor-receptor mensaje (conocido por los estudiantes y solo retomado como elemento de toda comunicación). Se desarrollaron las macrohabilidades del proceso de comunicación: leer, escribir, hablar y escuchar. El profesor hizo una comparación entre estas macrohabilidades y la evolución del niño, enfatizando que las habilidades o capacidades de comunicación se desarrollan paulatinamente. Continúa diciendo que las macrohabilidades incluyen la comprensión y, sobre este punto, desarrolla aspectos que impiden y facilitan la comprensión. En general se desarrolla el tema ampliamente y se va profundizando en los aspectos de la comunicación oral, donde hay una base teórica que es expuesta comprehensivamente. En otro ISP, el 4, el mismo tema es desarrollado de una manera más "aplicada" —la oratoria es tratada por medio de trabalenguas y discursos al frente de la pizarra— lo que termina por ser una aproximación concreta pero reducida del tema.

Sin embargo, también encontramos diferencias incluso dentro de una misma institución y no todos los docentes trabajan el tema con la misma profundidad. Así, en el curso de currículo, tecnología y gestión (CTG), la profesora presenta una clase dinámica y con interesantes contenidos que son presentados de manera clara y extensa, propiciando el debate y la argumentación entre estudiantes. El contenido de la sesión fueron las leyes educativas, tema actual y relevante para los estudiantes, que la maestra vinculó con temas controversiales de la coyuntura política como las últimas declaraciones del ministro sobre el inicio de las clases y las vacaciones de los docentes. Los estudiantes estuvieron muy interesados tanto en los contenidos de la clase y en las experiencias de la maestra, como en expresar sus opiniones, las que fueron debidamente argumentadas.

Esta dinámica de presentación contrasta con la observada en el curso de psicología, donde la docente realizó una exposición de repaso sobre los problemas de aprendizaje, haciendo preguntas a los alumnos (que pocos contestaban) y poniendo ejemplos de los diversos problemas. El nivel de los contenidos en este curso era básico y descriptivo y como en otros casos observados, no se avanzaba en alternativas de tratamiento y atención, ni en una comprensión más profunda de cada problema. Más aún, al evaluar, la docente hizo énfasis en que repitiesen la definición formal del problema planteado antes que indagar por una comprensión más profunda del mismo.

En otro ISP el nivel parece menor.Tras desarrollar en una clase no observada el tema de las proteínas, se pudo ver que los estudiantes estaban terminando de pegar láminas de verduras y alimentos como parte de una tarea pendiente. La tarea de pegar figuritas es una actividad frecuente en este ISP y es un claro reflejo del nivel de exigencia intelectual demandado a las estudiantes. Este tipo de tareas encargadas a las estudiantes está encubriendo la escasez y simplicidad de los contenidos brindados, donde las actividades realizadas (los trabajos grupales, las exposiciones y los escuetos comentarios de los docentes) no logran armar un conjunto de contenidos coherentes y suficientes sobre un tema.

En este ISP, durante las sesiones de la mayoría de cursos, las actividades están diseñadas de manera mecánica: el trabajo grupal consiste en copiar los contenidos de algún texto y esto es lo que los expositores repiten textualmente al resto del salón mediante la lectura de la separata o del papelógrafo elaborado. En las pocas ocasiones en que la lectura es seguida de un comentario o de algún ejemplo de la expositora, esto no es fomentado por el docente.Al respecto, los docentes no solo juegan un rol menor sino que en ocasiones su rol es inexistente. Los profesores se limitan a presentar algunas definiciones, dar indicaciones para los trabajos, y realizar breves comentarios o preguntas a los expositores. En este sentido, la breve participación del docente consiste en la presentación de un tema a través de sus componentes o partes; luego cada grupo desarrolla una parte o subtema, que posteriormente comparte el trabajo con el resto del salón. La exposición de los trabajos grupales toma la mayor parte del tiempo de cada sesión.

Un ejemplo de esta dinámica se observa en el curso de investigación, donde el docente enumera los diferentes tipos de investigación y asigna a cada grupo media hora para el trabajo sobre uno de estos. El trabajo consiste en copiar en el papelógrafo los contenidos de una separata que el docente ha repartido. De la misma manera, en el curso de comunicación integral el tema de la oratoria es subdividido en partes y cada grupo es encargado de desarrollar una de las partes. La profesora coloca carteles de cartulina en la pizarra que llevan como títulos: Oratoria: fines, importancia, características, especies, cualidades. Luego que estas cartulinas ya están pegadas, la profesora indica que a cada grupo le tocará un tema según el color de cartulina repartida en una dinámica anterior.

Este tratamiento de los contenidos no tiene que ver solamente con el tiempo dedicado al tema, sino con la propia relación (de docentes y estudiantes) con

la información, y con una desproporcionada exaltación por el cómo enseñar en desmedro de qué enseñar (como si estos aspectos pudieran estar desvinculados). Los docentes parecen considerar el trabajo grupal y las exposiciones como un fin en sí mismo, y no como medios para procesar, reflexionar y analizar un cuerpo de contenidos. Por ejemplo, en el curso de psicología se trabajaron los trastornos de aprendizaje, pero las teorías psicológicas mencionadas durante las exposiciones se describieron de manera reducida y/o con frases cargadas de términos técnicos que no fueron explicados:

> "Uno de los enfoques actuales en la investigación de las *dislexias* es el *neuropsicológico cognitivo*. Este enfoque implica hacer un análisis de las dificultades del aprendizaje de la lectura punto de vista *convergente*". [17]

Ante un texto cuyo significado es tan poco claro, el docente no explica, profundiza ni ejemplifica de manera que los estudiantes comprendan mejor el enfoque al que se dedica la exposición. Asimismo, los estudiantes no solo repiten palabras que no conocen, sino frases enteras, aunque su significado sea incomprensible, pues saben que en el aula nadie (ni el docente ni otros estudiantes) va a pedirles mayores aclaraciones.

La calidad de los contenidos es, como ya dijimos, el aspecto que más deficiencias presenta en la formación ofrecida. Hay sin embargo diferencias notorias, tanto entre instituciones (con un ISP desempeñándose en términos generales mejor que los otros, y con otro desempeñándose por debajo del promedio); como dentro de una misma institución (donde si bien el cuerpo docente parece compartir estilos y formas de organizar la clase, hay algunos mejores que otros). A pesar de las diferencias, encontramos también aspectos comunes, como el poco uso de la lectura y de fuentes de información directas y el empleo (a veces excesivo) de separatas con información escueta y muchas veces poco comprensible, dos aspectos que sería necesario revisar en términos del conjunto de la formación profesional ofrecida.

Las prácticas preprofesionales

Antes de concluir, quisiéramos compartir los resultados de nuestra observación de las prácticas, ya que esta contribuyó a completar y complementar nuestra mirada

[17] Extracto textual de una separata sobre trastornos específicos del aprendizaje de la lectura. Texto leído durante la exposición grupo 6. El resaltado es nuestro.

sobre el ciclo de la formación de los futuros docentes. Las prácticas nos dieron la oportunidad de observar el resultado de la preparación recibida en el ISP, donde se comprobó que los estudiantes efectivamente aprenden lo que se les enseña, ya que terminan reproduciendo —con mayor o menor precisión— el tipo de actividades y el tratamiento a los contenidos recibidos en el ISP. Hemos seleccionado una de las prácticas observadas y su respectivo análisis como una muestra representativa de lo observado en los otros casos, a fin de no extendernos demasiado. El resumen de la sesión observada se presenta en el siguiente recuadro:

> La practicante desarrolló distintas actividades todas ligadas entre sí y bajo un tópico común (los animales de mi comunidad), en una sesión dirigida a niños de primer grado en una escuela pública de la ciudad y de característica polidocente completa. Inició su sesión con una dinámica en el patio, un juego en el cual los niños debían imitar animales. Luego, una vez en el aula, pidió a los niños decir nombres de animales de su comunidad y los fue anotando en la pizarra. Posteriormente repartió una ficha de trabajo para que los alumnos la desarrollasen individualmente. Las fichas contenían dibujos de seis animales y espacios en blanco para escribir sus nombres. Mientras los niños desarrollaban la ficha, la practicante pegó en la pizarra las figuras de estos animales y fue pidiendo a los niños, una vez que terminaron de desarrollar la práctica, que dijeran los nombres que habían escrito para cada uno. Finalmente, repartió una ficha de evaluación con figuras de animales en una columna y nombres de animales en otra para que los niños las relacionaran con flechas y dejó una tarea para la casa (dibujar animales que tienen en su hogar). Antes de concluir la sesión, rezó una pequeña oración con todos los niños.

En esta sesión se pueden resaltar varios aspectos positivos, como la existencia de una secuencia clara y ordenada de actividades, la conexión entre una actividad y otra, la variación de actividades que realizan los niños, el uso de una dinámica inicial a modo de motivación, el diálogo con los niños para identificar animales que conocen en su entorno, el desarrollo de un ejercicio práctico y otro de evaluación de aprendizajes y el poner tarjetas con los nombres de los niños, lo que le permitió llamar a todos por su nombre durante toda la sesión.

Sin embargo, la sesión también presentó algunas deficiencias. Para empezar, la practicante insistía continuamente en el orden de los niños, que se mostraban inquietos principalmente porque algunas actividades resultaban muy sencillas para ellos y las terminaban en menos tiempo del que la practicante parecía haber calculado. De esa manera, empezaban a conversar y caminar por el salón y la practicante insistía una y otra vez en mantener el orden y el silencio. Ello también muestra un manejo poco adecuado del tiempo, dado que era demasiado extenso para la realización de algunas actividades.

De otro lado, si bien la secuencia de la clase y la variedad de las actividades resultaba interesante, el contenido resultaba algo repetitivo: imitar sonidos de animales, decir nombres de animales, llenar en una ficha nombres de animales y en otra asociar el nombre con el dibujo de animales. En particular las dos fichas que preparó la practicante, la del ejercicio práctico y la de evaluación, eran muy similares y se aplicaron una después de la otra, dejando dudas sobre la función específica que cada una cumplía.

Finalmente, el nivel de los contenidos trabajados, como puede inferirse de todo lo dicho, resultaba bastante elemental. Sin dejar de lado que se trata del primer grado de primaria, nos parece que hubieran podido desarrollarse más a profundidad los contenidos seleccionados. La facilidad con que los niños y niñas desarrollaron las actividades planteadas, el poco tiempo que les tomó y sus muestras de aburrimiento cuando estas aparecían muy simples parecen abonar en esa dirección.

La competencia básica en la que se enmarcaba la sesión era: "Identifica y valora las relaciones entre su medio natural y socio-histórico y participa en la transformación de su entorno inmediato y asume su cuidado". La capacidad principal a desarrollar era "reconoce y valora a los animales de su medio" y otras contempladas eran "admira y protege la naturaleza" y "agradece a dios con oraciones espontáneas".

Sin embargo, nos quedan dudas sobre si las actividades desarrolladas contribuyeron efectivamente a desarrollar estas competencias y capacidades. Aun a nivel de primer grado, se pudo profundizar un poco más en, por ejemplo, para qué sirven los distintos animales mencionados, si proporcionan comida, cuidado, distracción, etcétera. O cómo interactúan los niños con ellos, por ejemplo: si los alimentan, los cuidan, los pasean o juegan con ellos. O reflexionar en torno al maltrato y/o cuidado hacia los animales que los niños pueden haber observado. O los problemas y las

ventajas de tener estos animales en casa. En fin, una serie de otros temas más allá de identificar los nombres de los animales que pudieran estimular en los niños una reflexión más amplia sobre la competencia que se buscaba desarrollar. Por otro lado, la mayoría de las competencias y habilidades seleccionadas se restringen a "identificar", "reconocer" y "valorar", y no incorporan competencias que incidan en ampliar y ahondar en un mayor conocimiento sobre el tema.

Esta última observación resulta particularmente pertinente si la relacionamos con las características de la formación impartida durante la semana observada. Como ya indicamos, las estrategias metodológicas de los docentes eran variadas e involucraban el trabajo grupal e individual de los estudiantes y en muy pocos casos se recurría a una sola forma como el dictado o copiado. Los docentes, al igual que la practicante, hacían uso de materiales previamente elaborados como apoyo para la clase. Sin embargo, el nivel de profundidad de los contenidos que se desarrollaban a través de estas estrategias era muy superficial, y lo mismo parece suceder en la clase desarrollada por la practicante. Asimismo, las fuentes utilizadas por los docentes parecían pocas y nunca eran explícitas. En el esquema de la practicante se consigna la bibliografía utilizada, que consiste en la Estructura Curricular Básica (ECB) para el ciclo correspondiente y en un libro de consulta de ciencias naturales publicado por el MED. Si bien es muy rescatable que se usen y consignen estas fuentes, también podríamos considerarlas limitadas, en tanto solo se usó un libro escolar de consulta y no se recurrió, por ejemplo, a libros de didáctica o estrategias pedagógicas relativos al tema o a la población a atender (niños de primer grado). Al respecto, la practicante resaltó, en una entrevista posterior, que era necesario contar en la biblioteca con material educativo y libros adecuados para la transmisión de conocimientos a los niños, pues los que hay están destinados a la educación superior y los practicantes deben adecuarlos.

En el caso analizado se trata de una institución y un docente formador preocupados por desarrollar de manera organizada las prácticas, por elaborar instrumentos de trabajo (de planificación y evaluación) y por brindar apoyo y asesoría a sus alumnos en una actividad que consideran central para su formación. La alumna observada planifica su sesión, usa distintas actividades con sus alumnos, prepara sus materiales (que resultan costosos para ella) y consulta la ECB y un libro para el desarrollo de su práctica. Y tenemos a una docente de aula que permanece en ella durante la práctica, que evalúa y comenta con la practicante. Todos estos elementos resultan, sin duda, fundamentales y relevantes

para el buen desarrollo de la práctica. Pero también encontramos dificultades en el manejo del tiempo y el control de la clase, que quizás pueden deberse a la poca experiencia de la practicante, y que pueden subsanarse paulatinamente con asesoría y práctica. Lo que es menos sencillo de resolver y más preocupante es el pobre nivel de los contenidos y las dificultades para que las actividades desarrolladas apunten al logro de las capacidades buscadas. Es justamente este punto, el desarrollo superficial de contenidos, lo que emerge con gran claridad en la mayor parte de las clases observadas durante la semana. Será más difícil para los estudiantes identificar este problema si su propia formación carece de profundidad. Parecen encontrarse más preocupados por las actividades en sí y por los materiales que deben elaborar, que por la efectividad de su tarea en desarrollar aprendizajes y conocimientos con los niños que atienden. Probablemente la practicante es conciente de esto último cuando señala la necesidad de otros materiales educativos y bibliográficos en la biblioteca, pero quizás también espera estrategias claras de trabajo y no necesariamente profundizar contenidos. Es una pregunta que no podemos resolver por el momento, pero es necesario hacer hincapié en que ambos componentes son fundamentales y necesarios en el proceso de aprendizaje, y que las estrategias, por más dinámicas y variadas que puedan ser, sin profundidad de contenidos, no nos llevarán necesariamente al logro de los aprendizajes que buscamos ni en los futuros docentes ni en sus futuros alumnos.

3. A modo de conclusión

El estudio presentado es el resultado de un trabajo principalmente empírico, y en ese sentido, requiere de un diálogo más rico con otros estudios y perspectivas teóricas. Sin embargo, constituye un acercamiento sistemático a las situaciones cotidianas del aula en lo que constituye la "mejor" oferta de formación inicial de pedagógicos en las regiones. Por tanto, su análisis refleja las posibilidades pero también las limitaciones de la formación magisterial en esas regiones y, a través de ellas, nos señala las tendencias predominantes en la formación de maestros y maestras del país.

En resumen, podemos decir que el clima institucional en los pedagógicos se asemeja mucho al de una institución de educación básica; esto se expresa en la

organización de cursos y turnos en la institución, en las dinámicas institucionales cotidianas, y en las prácticas e interacciones entre docentes y estudiantes en el aula. Si bien la intensidad de estas situaciones varía, la escolarización de la educación superior es un rasgo común a todos los pedagógicos observados, y además promovido por los propios estudiantes.

Otro aspecto resaltante del clima institucional es la fuerte presencia de contenidos y prácticas religiosas católicas en instituciones públicas de educación superior. En esto se parecen también los pedagógicos a las escuelas públicas de la educación básica. Sin embargo, en los pedagógicos que tienen convenio con órdenes religiosas, la presencia e imposición de los valores y prácticas católicas no es solo más intensa, sino que se asumen prácticas excluyentes y/o "civilizatorias" para personas de otros credos.

Consideramos que esta situación merece una profunda reflexión, y una consecuente revisión del rol que el Estado otorga a la Iglesia en el campo educativo, en un país que se reconoce como diverso y en un sistema educativo que pretender promover la interculturalidad. Si bien muchas órdenes religiosas realizan una admirable labor a cargo de instituciones públicas de educación básica y superior en el país, y es deseable que así lo sigan haciendo, no hay que olvidar el carácter secular que debe primar en una institución pública, en tanto el Estado debe garantizar que en sus instituciones educativas se acoja, respete y forme a las personas sin importar "*origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole*". Para ello, se requiere de una formación secular, ética y profesional de los y las maestras, independiente de un credo religioso.

En cuanto a la dinámica de aula, se ha observado un uso eficiente, coherente y serio del tiempo, además de una variedad de actividades y estrategias utilizadas por los docentes que propician el diálogo y participación de los estudiantes; aunque se señaló que entre docentes se observan desiguales aprovechamientos de las estrategias y/o de los recursos disponibles.

Sin embargo, el mayor y más profundo problema identificado se concentra en la limitada transmisión y manejo de los contenidos impartidos, la escasa presencia y uso de fuentes directas y el excesivo uso de separatas de baja calidad.

La exploración de las prácticas no hace sino corroborar este análisis, en donde podemos concluir que los y las estudiantes en los pedagógicos sí aprenden, pero sobre la base de su experiencia de aprendizaje. Por tanto, los y las estudiantes reproducen un mismo modelo que, si bien ha avanzado considerablemente en términos de organización, planificación, uso del tiempo, variedad de estrategias (especialmente de aquellas que otorgan mayor participación de los estudiantes), parece haber olvidado que el conjunto de acciones programadas debe conducirnos a un objetivo de aprendizaje y que, sin ello, el conjunto de acciones pierde sentido.

Finalmente, vale la pena reflexionar sobre la distancia percibida entre las instituciones de formación y las necesidades regionales de formación docente. Los pedagógicos observados fueron identificados como los más prestigiosos a nivel regional y la mayoría de ellos ha pasado por un proceso intenso de reforma, que sin duda ha incidido en un conjunto de aspectos positivos que hemos podido identificar. Sin embargo, la proyección regional de estas instituciones es limitada y su lectura de las necesidades de formación se concentra en su entorno inmediato, olvidando (ignorando) las necesidades de la población más rural, más pobre y más excluida de su región. Esto es paradójico, pues los docentes y autoridades saben que sus futuros egresados se iniciaran en el ejercicio de la docencia en esas zonas más remotas. Sin embargo, esos escenarios son espacios de paso, parte "del derecho a piso" en la carrera de ser maestro y maestra estatal, para los cuales el pedagógico no forma, ni quiere formar. Esta situación es particularmente preocupante no solo por la experiencia de investigación previa en dichos escenarios, que nos hace concientes de sus múltiples carencias, sino por la visibilidad que deberían tener los mismos a partir de los múltiples diagnósticos y evaluaciones en estas zonas y las demandas de atención que emergen de los mismos (Montero *et al.,* 2001; IF-CVR, 2003; UMC, 2004).

Esperamos que los hallazgos y reflexiones que este texto busca compartir contribuyan a una mejor comprensión y atención del ciclo formativo que supone el sistema educativo público en el Perú, y que promuevan nuevas y necesarias indagaciones para continuar avanzando en esta dirección. Las instituciones y docentes comprometidos en la tarea de formar nuevos maestros hacen importantes esfuerzos que deben ser respaldados, nutridos y fortalecidos para superar los problemas detectados y aprovechar las potencialidades identificadas.

Bibliografía

Alcázar, Lorena y Rosa Ana Balcázar (2000). *Estudio sobre oferta y demanda de formación docente y costo-efectividad*. Informe final, Instituto APOYO.

Araujo, Santiago (2001). *Sueños, pesadillas y nuevas realidades pedagógicas. Reflexiones sobre la escuela en la costa norte del Perú*. Diaconía: Piura.

Arregui, Patricia, Barbara Hunt y Hugo Díaz (1996). *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú. Informe Final*. GRADE, MED, GTZ.

Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003). *Informe final*. IX tomos. CVR, Lima.

ISP Santa Rosa (2002). *Plan de mercadeo para egresados de formación docente en la ciudad del Cusco*. ISP Santa Rosa, Cusco.

Ministerio de Educación del Perú (2002). *Magisterio, educación y sociedad en el Perú: Encuesta de opinión y actitudes a docentes peruanos*. Ministerio de Educación, IIPE-UNESCO, Lima.

Montero, Carmen, Patricia Ames, Francesca Uccelli y Zoila Cabrera (2005). *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna. Resumen ejecutivo*. Cuadernos de Formación Continua No. 3, GTZ, Lima.

Montero, Carmen; Patricia Ames; Francesca Uccelli y Zoila Cabrera (2004) *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes: los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Informe final. PROEDUCA-GTZ, Lima.

Montero, Carmen; Patricia Oliart; Patricia Ames; Zoila Cabrera y Francesca Uccelli (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Documento de trabajo No. 2 MECEP - Ministerio de Educación, Lima.

Motte, Dominique (1995). *Enseñar en el Perú. ¿Un pacto cultural o un trueque mercantil? El ejemplo de los docentes del Cusco*. CBC Bartolomé de las Casas: Cusco.

Oliart, Patricia. (1996). *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria.* Documento de Trabajo, GRADE, Lima.

UMC-Ministerio de Educación (2005). IV Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil 2004. Resultados. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/umc

Anexo 1: Guía de observación de aula

A. Pautas básicas de registro

- Registrar sistemáticamente el tiempo cada 8 minutos (esto es indispensable para que el lector pueda tener indicadores claros del uso del tiempo en la jornada de observación: cuánto está durando la actividad descrita, cuánto tiempo se asigna al dictado, cómo se distribuye el tiempo en una jornada, etc.).
- Describir TODO lo que ocurre en el aula enfatizando la mirada de los aspectos definidos por la guía de observación de aula. La narración debe ser lo suficientemente clara y detallada para que cualquier lector externo pueda entender la descripción. Es indispensable DESCRIBIR no juzgar; una buena descripción permite el análisis.
- Registrar separadamente impresiones, sensaciones, interpretaciones de lo que está ocurriendo en el aula. Estas son muy importantes, pues complementan la descripción y dan elementos de análisis, pero deben distinguirse claramente de la descripción.

B. Protocolo de observación

1. El escenario de la observación

1.1. El escenario físico

La observación se realizará en el mismo espacio por un período de una semana. Sin embargo, pueden darse cambios durante la semana en la organización del espacio o movimientos hacia otros espacios (por ejemplo. laboratorios, biblioteca, patio) para la realización de las clases, todo lo cual debe considerarse como parte de la observación.

Aspectos a observar:

- *Características del aula:* tamaño (dimensiones), ventilación, iluminación, ruido, temperatura.

- *Descripción del mobiliario:* carpetas (tipo: unipersonales, bipersonales, etc.), mesas, estado de conservación, disposición en el aula (en filas, grupos, en U, etc), pizarra (s), número, tipo (acrílica, de tiza), estado de conservación, ubicación en el aula.
- *Decoración/Ambientación:* cuadros, láminas, contenidos.
- *Cambios en el escenario* que se producen a lo largo de la observación (por ejemplo, disposición de las carpetas en formas diferentes).

1.2. Los actores: docente/alumnos

La observación se concentra en un mismo grupo de alumnos y alumnas y en diferentes docentes a lo largo de una semana de clases. Es necesario anotar las características de cada docente a fin de determinar en que manera estas afectan o no la interacción con el grupo de alumnos y alumnas.

Aspectos a observar:

- Vestimenta, arreglo personal
- Rasgos raciales y corporales
- Gestos y actitud corporal

Adicionalmente indicar ubicación del(a) observador(a) en el aula y los cambios de ubicación, si los hubiera, a lo largo de la observación.

2. Observación la interacción

Mediante la observación, nos interesa concentrarnos particularmente en los elementos que nos permitan identificar el *estilo pedagógico del docente*, es decir, la forma usual en que se relaciona el profesor con alumnos y los procedimientos que habitualmente emplea en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para ello, los elementos a observar son:

- *Frecuencia y modo de interacción del profesor con los alumnos.*
  - ¿Hace preguntas a los alumnos/as a lo largo de la clase? ¿Con qué frecuencia?
  - ¿Qué tipo de preguntas hace? ¿Las hace al conjunto de los alumnos, a un individuo en particular, a quien quiera responder?

- ¿Cómo reaccionan los alumnos/as a las preguntas, comentarios del docente?
- ¿Quién toma la iniciativa en la interacción? (solo el docente, docente y alumnos/as, solo los alumnos).
- ¿Cómo se desplaza (o no) el docente y/o los alumnos/as durante la clase?
- ¿Cómo se dirige el docente a los alumnos/as? ¿Usa el genérico masculino para referirse al conjunto de los alumnos/as?
- ¿Muestra un trato diferenciado según se trate de varones o mujeres?

• *Desarrollo de la clase*

- ¿Cómo busca el docente la atención de sus alumnos? ¿Busca motivarlos antes de iniciar el tema? ¿Cómo desarrolla el tema?
- ¿Qué contenidos desarrolla? ¿Cómo se exponen los contenidos? ¿Los contenidos son presentados de una manera clara, extensa, comprehensiva? ¿Cuál es la complejidad y el nivel de profundidad en el desarrollo de los contenidos?
- ¿Cuáles son las fuentes que usa en la presentación de información (autores, bibliografía, artículos) ¿Se explicita la fuente?
- ¿Qué actividades realiza? ¿Qué tipo de actividades asigna a los estudiantes? (durante la clase y más allá de la clase, por ejemplo, trabajos de investigación, resúmenes, ejercicios, etc.).
- ¿Qué recursos o medios utiliza? ¿Utiliza en su clase materiales didácticos? ¿Cuáles? ¿Cómo los emplea? ¿Y tipo de qué acceso tienen los alumnos a los materiales?
- ¿Qué tipo de ejemplos usa, y en qué ocasiones? ¿Usa ejemplos para clarificar conceptos, para presentar conceptos, para conectar la teoría y la práctica?
- ¿Cómo evalúa a sus alumnos/as?

• *Uso del tiempo*

- ¿Cómo utiliza el docente el tiempo en el aula? ¿Qué actividades toman más tiempo durante su clase?

- Prestar atención a las sesiones que da el mismo docente: ¿Cómo se conecta / relaciona / opone esta sesión con la sesión anterior y la próxima sesión?; si un mismo docente dicta cursos diferentes a la misma aula, ¿cómo se conecta / relaciona / opone un curso con el otro?
- Participación de los alumnos/as.
- ¿Cómo estimula el docente la participación de sus alumnos y alumnas?
- ¿Cómo responde a la participación de los alumnos/as, en particular si estos toman la iniciativa?
- ¿Qué tan atentos, interesados, enganchados están alumnos y alumnas con la clase? ¿Cómo responden a lo que ofrece el docente? (por ejemplo, toman nota, escuchan, preguntan, no escuchan, hacen otras cosas, duermen, etc.).

• *El ejercicio de la autoridad*

- ¿Se observan sanciones, premios y/o castigos a los alumnos/as? ¿En qué situaciones?
- ¿Qué tipo de permisos y/o restricciones se observan?
- ¿Cómo busca el docente mantener la atención/el orden en su clase?

• *El material educativo*

- ¿Cuáles son las características de los materiales usados, repartidos, ofrecidos en aula? (videos, libros de consulta, libros de texto, separatas, diapositivas, mapas, gráficos, láminas, material elaborado por el docente) ¿Se incluyen o mencionan las fuentes de donde proceden los materiales?

3. Otros espacios o momentos

Si bien, el aspecto central de la tarea es observar las sesiones clases, todos aquellos momentos previos o posteriores a las clases (formación, entrada y salida del ISP, recreo, las interacciones entre clase y clase) son también ocasiones importantes de conversaciones informales y de observación de estudiantes y profesores.

4. Del observador

El observador es también parte de la observación, por lo cuál es necesario considerar diversos aspectos de su presencia en el aula.

- ¿Cómo afecta la presencia del observador al docente y los alumnos? ¿Cómo reaccionan ante su presencia? (Considerar a los diversos docentes).
- ¿Cómo evoluciona la percepción/ las relaciones entre el observador, docentes y alumnos a lo largo de la semana de observación? (considerar relación dentro y fuera del aula).
- ¿Cuál es la percepción del observador cada día acerca de los docentes, los alumnos y la institución observados?
- ¿En qué condiciones físicas y anímicas se encuentra el observador cada día?

C. Sobre las prácticas

Es indispensable indagar sobre las características de las prácticas en el ciclo intermedio Para lograr este fin se realizará la observación de un estudiante en su centro de prácticas.

Los criterios establecidos en la guía de observación de aula se aplicarán también a la observación del practicante, donde el estudiante/practicante del ISP se convierte en el docente, y niños y niñas en estudiantes.

Adicionalmente, en esta visita será importante realizar entrevistas informales con:

- El docente titular del centro educativo.
- El docente del ISP a cargo del practicante.
- El practicante.

En estas entrevistas informales nos interesa indagar:

- ¿Con qué apoyo cuentan los estudiantes para realizar sus prácticas? (qué seguimiento y monitoreo tienen, quién las apoya, si el docente a cargo de las prácticas visita a los practicantes: ¿qué tan frecuentemente son

visitados?, ¿Hay sesiones de sistematización de prácticas en el centro educativo y/o en el ISP?)

- ¿Cuáles son las opiniones y expectativas del estudiante/docente formador/docente titular del centro educativo sobre las prácticas? (¿Son útiles las prácticas?, ¿En qué?, ¿Para quién?, ¿Contribuyen a la formación docente?, ¿de qué manera? ¿Qué aprecia de las prácticas? ¿Qué le hace falta a las prácticas?)

Anexo 2: Cuadros de sistematización para cada sesión

Sesión
Curso
Docente
Horario
Fecha

A. Uso del tiempo en aula

Actividad general	*Detalle*	*Hora de inicio*	*Hora final*	*Tiempo total*

B. Estrategias metodológicas y desempeño docente

Secuencia de la clase
Actividades (durante la clase)
Métodos usados Exposición, dictado, trabajo grupal, exposiciones de los alumnos. Subraye el que toma más tiempo.
Material de apoyo ¿Qué materiales utiliza en la clase y cómo?
Relación con alumnos
Conoce sus nombres
Les pregunta
Retroalimenta
Conversa
Participación de los alumnos
Hacen preguntas
Toman nota
Organización de la clase
Tiene programa
Prepara la clase
Hay secuencia entre las clases
Asigna trabajos con objetivos claros

C. Calidad de los contenidos

Tema
¿Qué contenidos desarrolla?
Nivel de avance, relación ECBFD
Contrastar con cartel de avances ECBFD
Modo de exposición
¿Cómo se exponen los contenidos? ¿Son presentados de manera clara, extensa, comprehensiva? ¿Cuál es la complejidad y el nivel de profundidad en el desarrollo de los contenidos?
Fuentes
¿Cuáles son las fuentes que usa en la presentación de la información (autores, bibliografía, artículos)? ¿Se explicita la fuente?
Uso de fuentes por los estudiantes
¿Se pide a los alumnos consultar fuentes adicionales a la información brindada por el docente? ¿Durante, antes o después de la clase? ¿Qué tipo de fuentes (libros, separatas, artículos, etc.)?
Uso de ejemplos
¿Qué tipo de ejemplos usa y en qué ocasiones? ¿Usa ejemplos para clarificar conceptos, para presentar conceptos, para conectar teoría y práctica?
Relación con temas de actualidad
¿Se incluye una reflexión que ligue los temas vistos en clase con aspectos de la realidad actual?
Evaluación
¿Cómo evalúa a sus alumnos?

"Aquí hay que hacerse respetar". Mujeres, entre tuercas y metales

Una mirada desde las estudiantes de las facultades de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Alizon Rodríguez Navia

La representación del mundo, así como el mundo, es tarea de los hombres; ellos lo describen desde su punto de vista particular, que confunden con verdad absoluta".

Simone de Beauvoir (1970)

Resumen

Por años se ha tratado de identificar las diversas barreras que enfrentan las mujeres para acceder a una educación en igualdad de condiciones y oportunidades que los varones en todas las especialidades del quehacer científico. En principio, ha quedado en evidencia que tanto la familia, la escuela, como los espacios de socialización reproducen estereotipos de género que influyen en la orientación vocacional y la formación universitaria, generando mayores niveles de desigualdad entre ambos sexos.

El presente artículo analiza la problemática específica de las mujeres que estudian en las especialidades de Ciencias e Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Partimos del análisis de los modelos teóricos existentes en torno a estos temas: el enfoque CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) y el enfoque feminista, desde una perspectiva de género.

La estrategia metodológica utilizada permitió conocer la percepción, nociones y símbolos que tanto los varones como las mujeres tienen sobre la ciencia y

tecnología. Se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas a jóvenes estudiantes de las facultades de Ingeniería de los últimos ciclos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, así como seis entrevistas a docentes de la Universidad y observaciones en aulas.

Presentación

La presente investigación se realizó entre los años 2005 y 2006 y tuvo como escenario la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El objeto de la investigación fue conocer los factores mediante los cuales se reproducen estereotipos de género entre varones y mujeres al interior de la formación universitaria, en las especialidades de Ingeniería. Las respuestas a estas interrogantes nos permiten identificar factores de orden simbólico y cultural que dinamizan la reproducción de la segregación sexual en el campo de las ciencias. Los objetivos *específicos* planteados para el presente estudio fueron los siguientes:

- Identificar cómo se construyen los discursos y sus influencias, así como las convergencias y diferencias existentes entre las percepciones de varones y mujeres sobre la ciencia y la tecnología.
- Identificar los elementos que fortalecen o no la vocación y/o preferencias por las especialidades de ciencia y tecnología.

Metodología

La metodología utilizada en este estudio fue de carácter cualitativo, dado que el propósito era describir la percepción de las y los jóvenes estudiantes de las facultades de Ingeniería sobre la ciencia y la tecnología.

Se optó por esta metodología por su pertinencia para identificar el conjunto de factores de orden simbólico y cultural mediante el cual se reproducen estereotipos de género en la enseñanza y formación de las carreras universitarias asociadas a la Ingeniería.

Se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas a jóvenes (varones y mujeres) estudiantes de los últimos ciclos de tres especialidades de Ingeniería (Mecánica,

Industrial y Minas).También se realizaron seis entrevistas a docentes de la especialidad, observaciones en aulas, además de la revisión de estadísticas y de folletería de propaganda difundida al interior de la Universidad.

Los entrevistados/as fueron elegidos en proporción al número de mujeres por cada especialidad escogida para el estudio. La selección de las especialidades buscó comparar las especialidades con mayor cantidad de alumnas con aquellas en las que la presencia de mujeres es menor. De allí que se seleccionara la especialidad de Ingeniería Industrial, con mayor cantidad de mujeres, y las especialidades de Ingeniería Mecánica y de Minas, que tienen menos estudiantes matriculadas.

El presente texto está dividido en cuatro partes: la primera es un recuento de los enfoques en el estudio de las ciencias, centrándose en dos posturas; la feminista y la denominada Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS).

En la segunda parte se analiza la situación de las mujeres que estudian las carreras de Ingeniería en el Perú, enfatizando en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Finalmente, en la tercera y cuarta parte se presentan los hallazgos y conclusiones del estudio.

1. Género y ciencia[1]

En el plano conceptual, la relación entre género y ciencia no es muy antigua. Las posturas conceptuales existentes comparten, dentro de su heterogeneidad, un objetivo común: la oposición al sexismo y androcentrismo existentes en la práctica científica.

De acuerdo con las investigaciones desarrolladas en torno a Ciencia y Tecnología (CYT), se aprecian dos orientaciones metodológicas predominantes: el *enfoque feminista y el enfoque CTS.*

Al interior del enfoque feminista existen dos visiones; la postura reformista y la ciencia feminista.

---

[1] Este capítulo de recuento teórico conceptual sobre CYT se basa en el texto de Esther Massó Guijarro (Massó Guijarro, 2003).

En el caso del enfoque CTS, este surge a partir de un replanteamiento de las ciencias en general y de la tecnología en particular. Se trata de un acercamiento social a la ciencia y tecnología. Al interior de esta perspectiva, existen dos tradiciones; la europea y la americana. A continuación detallamos ambas orientaciones metodológicas:

El enfoque feminista: aportes y encrucijadas

Aparece en el movimiento feminista al constatar la escasa participación de las mujeres en el desarrollo de la ciencia. Según Esther Massó Guijarro (2003), se distinguen dos orientaciones: la *postura reformista,* que critica "el hecho de que la ciencia haya sido hecha siempre por hombres", y la *postura de la ciencia feminista,* más revolucionaria, la cual sostiene que es posible el desarrollo de la ciencia desde una perspectiva femenina.

Ambas posturas representan intereses diferentes: por un lado, el interés epistemológico del feminismo en relación con la ciencia (postura reformista) y por otro, un interés político (ciencia feminista), en la medida en que esta dirige una lucha social definida por el reconocimiento y la identidad al interior del campo científico y tecnológico.

Para Esther Massó Guijarro, la mayoría de estudios feministas sobre las ciencias naturales se abordan desde la historia, la antropología o la sociología y no desde ámbitos metodológicos científico-naturales.

Según la misma autora, los estudios realizados desde el feminismo en el campo de la ciencia se agrupan en tres campos: *histórico-sociológica, pedagógica y epistemológica.*

1) *En el campo histórico sociológico*, se ubican los estudios que dan cuenta de los aportes más relevantes que las mujeres han realizado en ciencia y tecnología. Se estudian las barreras tradicionales que han obstaculizado el acceso femenino al campo de las ciencias y se hace un análisis de carácter histórico con la finalidad de develar las "barreras socio institucionales" que generan situaciones encubiertas de discriminación.

   Entre las investigaciones realizadas en este campo, destacan las de Gloria Bonder y Claudia Veronelli (1998), quienes parten del interés en conocer qué imágenes de mujer y varón se transmiten en los materiales educativos

dedicados a la enseñanza de las ciencias y la tecnología en Argentina[2]. Este estudio evidenció que los materiales educativos refuerzan los patrones tradicionales de lo que significa ser hombre y mujer, mediante el uso de un lenguaje sexista y la estigmatización de espacios sociales para ambos sexos (hombres: ciencia y tecnología; mujeres: esfera doméstica).

Otra investigación valiosa en esta misma línea es la de Ángeles Van den Eyden (1994), quien hace un análisis histórico de la relación entre las mujeres y la ciencia.

Esta autora comprueba que las mujeres han aportado al desarrollo científico a lo largo de la historia de la humanidad. Sin embargo, sus contribuciones han sido ignoradas de manera deliberada.

2) El *campo pedagógico* es un ámbito eminentemente práctico e intenta modificar la menor presencia de la mujer en el campo científico. Los estudios referidos a esta área apuntan a identificar las prácticas pedagógicas que reproducen situaciones discriminatorias.

   Estudios como los desarrollados por Gloria Bonder y Claudia Veronelli (1998), proponen generar cambios radicales en los mensajes, representaciones e imágenes que las alumnas y alumnos de instituciones educativas están "consumiendo" acríticamente en relación con su género y la construcción de su propia subjetividad.

3) *En el campo epistemológico* se registran las mayores divergencias. Según Esther Massó Guijaro, este tiene tres orientaciones: el empirismo feminista, el punto de vista feminista y el posmodernismo feminista. Cabe destacar,

---

[2] Para este estudio se realizó un análisis de textos escolares utilizados por los/as alumnos/as de los dos últimos años del segundo ciclo y primer año del tercer ciclo de la educación general básica. La muestra incluyó diecisiete textos escolares correspondientes a 5º, 6º y 7º año de la Educación General Básica referidos a las áreas de Matemática, Ciencias Naturales y Tecnología. De estos materiales, ocho corresponden a libros dedicados exclusivamente a contenidos de Ciencias Naturales, de los cuales uno incluye una sección referida a Tecnología; dos libros abordan especialmente temas del área de Tecnología; otro, contenidos y actividades de Matemática y los seis restantes son textos didácticos, denominados manuales, que compendian las diferentes áreas de estudio: Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (recientemente se incorporaron en algunos manuales las áreas Tecnología, Educación Artística y Formación Ética y Ciudadana siguiendo la propuesta curricular de los Contenidos Básicos Comunes). De estos manuales se han tomado para el análisis, los capítulos correspondientes a Matemática, Ciencias Naturales y Tecnología (esta área está incluida en cuatro de los seis manuales).

que si bien cada una de estas posturas tiene particularidades definidas, una orientación común es la crítica a la ciencia y la tecnología por su tradición masculina y/o patriarcal. Las tres posturas critican sus métodos tradicionales y los errores que presenta en los diseños experimentales.

a) El empirismo feminista

Esta perspectiva critica los valores de las distintas teorías técnico-científicas. En esa línea, sostiene que el dominio del sexismo androcéntrico en las ciencias sociales y biológicas se debe a la interferencia de sesgos y prejuicios de género que han prevalecido a lo largo de la historia. Se propone erradicarlos, a fin de ampliar las perspectivas del mundo y la sociedad. Las limitaciones de esta postura han sido señaladas por Esther Massó: "Se trata de una epistemología conservadora en la medida que no cuestiona los aspectos normativos de la ciencia, sino que se queda solo en sus métodos. Su meta es que la mujer también pueda participar en el mundo científico en igualdad de condiciones". Dentro de esta postura podríamos mencionar a Ángeles Van den Eyden.

Otras investigadoras en esta misma línea son Martha I. Gonzales García y Eulalia Pérez Sedeño (2002), quienes plantean que la segregación por género en el mundo de la ciencia y la tecnología no se debe a la falta de interés de las mujeres por la ciencia, sino a la institucionalización de valores política e ideológicamente masculinos.

A partir de esta afirmación, cuestionan las condiciones a partir de las cuales las mujeres llegan a la educación y si estas son o no iguales a las de los varones, dada la distinta socialización que unas y otros experimentan (uso de diferentes tipos de juguetes, por ejemplo). Plantean sus dudas respecto de si los estereotipos sexuales[3] presentes en nuestras vidas desde el momento en que nacemos constituyen un obstáculo para las mujeres en el desarrollo de una carrera científica.

[3] Asocian a los varones características tales como las de racionalidad, dominación, independencia, frialdad y objetividad, mientras que las mujeres se asocian con la irracionalidad, pasividad, dependencia, ternura, emotividad y subjetividad.

b) El punto de vista feminista

En esencia sostiene que la perspectiva de la mujer como miembro de un grupo socialmente discriminado puede aportar una visión única y especialmente valiosa para la construcción del mundo científico. Donna J. Haraway, Helen Longino[4], Sandra Harding (con su "relativismo juicioso") o Evelyn Fox Keller representan esta postura.

c) El postmodernismo feminista

Ortiz Gómez sostiene que a pesar de que el debate sobre las relaciones entre feminismo y posmodernismo es una cuestión abierta y actual, no existen posturas posmodernas lo suficientemente consolidadas como para hablar de una teoría del conocimiento propiamente dicha. Reconoce asimismo la presencia de elementos posmodernos tanto en el empirismo feminista como en el punto de vista feminista (deconstrucción y cuestionamiento de conceptos).

Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)

El segundo enfoque sobre ciencia que ha adquirido notoriedad en los últimos tiempos es el enfoque CTS. Este enfoque hace referencia a la imbricación de tres conceptos: ciencia, tecnología y sociedad, los cuales se retroalimentan e influyen entre sí. Se distinguen dos tradiciones: la *europea y americana.*

La tradición europea se caracteriza principalmente por su énfasis en los factores sociales, y pone su atención principal en la ciencia y no en la tecnología. Su carácter es teórico, descriptivo y explicativo. A diferencia de ello, la tradición americana enfatiza en las consecuencias sociales de la tecnología. Tiene un carácter más práctico y valorativo, y fomenta el marco evaluativo.

Para Martha I. Gonzales García y Eulalia Pérez Sedeño (2002) pese a la originalidad de este enfoque (que se presenta como la convergencia de dos con-

[4] Hellen Longino ha desarrollado la idea del llamado empirismo contextual, que constituye un enfoque para el análisis del conocimiento científico que combina algunas características tradicionales del empirismo filosófico con el trabajo reciente en filosofía de problemas en ciencia; ella privilegia el modo que considera "femenino" frente al modo tradicional sesgado por el androcentrismo, la ciencia y algunos puntos de vista del análisis feminista contemporáneo.

cepciones; la concepción racionalista y la reacción social), este es problemático en la medida que conduce a interminables debates entre las ramas "académica" y "activista" de CTS.

Si bien hemos intentado dar un marco conceptual a los actuales debates sobre género y ciencia, en el caso peruano la producción teórica sobre el tema es escasa. Sin embargo, es importante tomar en consideración que existen numerosas ONG que cuentan con programas de capacitación y/o formación técnica y tecnológica en oficios alternativos[5] dirigidos principalmente a mujeres, cuya experiencia está sistematizada y aporta fundamentalmente al campo psicopedagógico.

Para fines de este estudio, el marco conceptual utilizado se encuentra dentro del enfoque feminista y, como parte de él, utilizaremos los aportes teóricos de Evelyn Fox Keller (1985).

2. La Pontificia Universidad Católica del Perú

La asociación "género, ciencia y tecnología" no es muy antigua conceptualmente. Sin embargo, la participación de las mujeres en esta, si bien no ha sido muy significativa porcentualmente, sí ha estado presente en la formación técnica y universitaria[6].

En el Perú, hasta el 2004, existían 80 universidades autorizadas para funcionar (33 públicas y 47 privadas) que ofrecían en conjunto 132 carreras universitarias. De estas, 36 están relacionadas con la Ingeniería.

A partir de la matrícula de 1980, según el estudio elaborado por Cecilia Garavito y Martín Carrillo (2004) sobre la participación de las mujeres en la Universidad, se aprecia que por cada mujer matriculada se inscribían 1.9 varones, cifra que se redujo a 1.7 en 1990 y a 1.2 en el año 2002. Ello da cuenta de un incremento paulatino de la participación de las mujeres en la vida universitaria.

---

[5] Cabe destacar el trabajo de la Asociación Aurora Vivar que desde hacer 13 años forma e inserta laboralmente a mujeres en oficios técnicos no tradicionales para mujeres.

[6] Los datos sobre matrículas por género en centros de educación universitaria son escasos.

Según esta misma investigación, en 1980 la matrícula universitaria femenina era de 34.5%. En 1990 se incrementó a 36.4% y en el año 2000 alcanzó al 44.6% del total. Es decir, en 20 años la participación femenina en la matrícula universitaria se ha elevado en 10.1 puntos porcentuales. El siguiente cuadro ilustra esta situación.

Cuadro 1. Matrícula en universidades por género, 1980-2002

Año	*Hombres*	*Mujeres*	*Total*
1980	233,979	123,241	357,220
1983	214,133	102,967	317,100
1985	225,940	128,754	354,694
1987	239,866	137,282	377,148
1990	228,819	130,959	359,778
1996	221,870	187,006	408,876
2002	256,222	206,430	206,430

Fuente: ANR, varias publicaciones
Nota: Los datos para 1980-1996 fueron estimados a partir de porcentajes de matrícula por género.
http://www.eurosur.org/FLACSO/mujeres/peru/educ-9.htm

Según este mismo estudio, utilizando los datos de 1996[7] (cuando se realizó el último censo universitario), si se desagrega por género se aprecia que tanto en instituciones públicas como privadas las mujeres se concentran en las siguientes áreas de especialización: Derecho, Ciencias Sociales y Gestión Pública; Ciencias de la Salud, Educación y Cultura Física. En el caso de la especialidad de Ciencias y Ingeniería la participación de las mujeres es menor, pues llega a representar menos de la tercera parte.

[7] Desde el año 1997, quedó oficializada la realización de censos nacionales universitarios tanto para universidades públicas como privadas, los cuales debían ser ejecutados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática. Sin embargo, el último censo del cual puede sacarse algunos datos es el de 1996, dado que estos no se concretaron.

Cuadro 2. Matrícula en universidades públicas y privadas según especialidades y género, 1996

Especialidad	*Hombres*	*Mujeres*
Ciencias Agrícolas y Recursos Naturales	6.5%	2.4%
Ciencias Administrativas y Contables	11.6%	11.6%
Derecho, Ciencias Sociales y Gestión Pública	19.3%	18.8%
Ingenierías	28.0%	8.6%
Arte, Arquitectura y Ciencias de la Comunicación	3.8%	3.1%
Educación y Cultura Física	6.8%	15.1%
Ciencias de la Salud	8.6%	18.0%
Ciencias	6.0%	4.4%
Letras y Ciencias Humanas	2.6%	4.4%
Otros	6.8%	13.6%
Total	*100.0%*	*100.0%*

Fuente: Censo Universitario 1996

En el caso de universidades públicas, el orden de distribución por género varía: Educación y Cultura Física pasan al primer lugar y Derecho, Ciencias Sociales y Gestión Pública al segundo. En el caso específico de Ingeniería, las diferencias de participación entre mujeres y varones siguen siendo similares a las del cuadro 2. En cuanto a las universidades privadas, las áreas de especialización más frecuentes son Derecho, Ciencias Sociales y Gestión Pública, Ciencias de la Salud y Ciencias Administrativas y Contables.

Como se aprecia, las mujeres se matriculan en mayor proporción en carreras "tradicionalmente femeninas" como Educación y Salud, aunque existe ya una presencia importante en otras áreas. En el caso de los varones, las dos áreas de especialización más importantes son las Ingenierías, y el grupo conformado por Derecho, Ciencias Sociales y Gestión Pública. La tercera área de especialización en importancia es Ciencias Administrativas y Contables, tanto a nivel general como en las universidades privadas, y Ciencias de la Salud para las universidades públicas.

Cuadro 3. Matrícula en universidades públicas según especialidades y género, 1996

Especialidad	*Hombres*	*Mujeres*	*Total*
Ciencias Agrícolas y Recursos Naturales	8.7%	3.7%	6.6%
Ciencias Administrativas y Contables	9.0%	10.2%	9.5%
Derecho, Ciencias Sociales y Gestión Pública	16.4%	17.3%	16.8%
Ingenierías	27.9%	8.4%	19.7%
Arte, Arquitectura y Ciencias de la Comunicación	3.0%	1.1%	1.4%
Educación y Cultura Física	9.1%	18.8%	13.2%
Ciencias de la Salud	9.5%	11.7%	10.3%
Ciencias	9.3%	7.9%	8.7%
Letras y Ciencias Humanas	2.7%	6.0%	4.1%
Otros	5.9%	14.9%	9.7%
Total	*100.0%*	*100.0%*	*100.0%*

Fuente: Censo Universitario 1996

En las universidades privadas, la tendencia es similar. Sin embargo, en el caso de estudios de Ingeniería, si bien se incrementa ligeramente la participación de las mujeres, ello también ocurre para el caso de los varones.

Cuadro 4. Matrícula en universidades privadas según especialidades y género, 1996

Especialidad	*Hombres*	*Mujeres*	*Total*
Ciencias Agrícolas y Recursos Naturales	0.7%	0.6%	0.6%
Ciencias Administrativas y Contables	14.5%	13.4%	13.9%
Derecho, Ciencias Sociales y Gestión Pública	24.5%	20.8%	22.8%
Ingenierías	28.1%	8.8%	18.2%
Arte,Arquitectura y Ciencias de la Comunicación	7.9$	11.1%	9.5%
Educación y Cultura Física	2.7%	10.5%	6.7%
Ciencias de la Salud	10.8%	20.1%	15.5%
Ciencias	0.2%	0.3%	0.2%
Letras y Ciencias Humanas	2.4%	2.5%	2.5%
Otros	8.2%	11.9%	10.1%
Total	*100.0%*	*100.0%*	*100.0%*

Fuente: Censo Universitario 1996

Ciencias en la Pontificia Universidad Católica del Perú

La Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) es una de las primeras instituciones privadas de educación superior establecida en este país, y fue fundada el 18 de marzo de 1917 con dos facultades: Letras y Jurisprudencia. En 1932, se crearon nuevas unidades académicas. En 1972, entró en funcionamiento la sección de Ciencias (para las carreras de Agronomía, Ciencias e Ingeniería) y quedaron así establecidos los programas académicos de Estudios Generales Ciencias y Estudios Generales Letras como unidades académicas autónomas. En 1977 se creó el Programa Académico de Trabajo Social.

La especialidad de Ciencias en la PUCP se inicia en 1933 con la especialidad de Ingeniería Civil[8]. Actualmente la Universidad tiene once especialidades relacionadas con la Ingeniería, de las cuales dos son de maestría y dos se han establecido recientemente. La población femenina representa solamente el 19.2% del total del alumnado, aunque varía según la especialidad. Así, en especialidades tales como Ingeniería Informática, Industrial y Civil la población femenina es mayor que en las especialidades de Minas, Mecánica y Electrónica.

Cuadro 5. Egresadas/os de las facultades de Ingeniería según especialidad, 1995–2005

Especialidad	*Total*	*Hombres*	*Mujeres*
Ingeniería Agrónoma	2	2	–
Ingeniería Civil	893	737	156
Ingeniería Minas	139	131	8
Ingeniería Electrónica	1,062	970	92
Ingeniería Industrial	1,974	1,481	493
Ingeniería Informática	926	655	271
Ingeniería Mecánica	1,472	1,449	23
Total	*6,465*	*5,420*	*1,045*

Elaboración propia.
Nota: Existen en la Universidad Católica once especialidades. Sin embargo, de este total dos corresponden a estudios de maestría (Control y Automatización y Ciencia de los Materiales) y dos son especialidades que aún no tienen egresados (Telecomunicaciones e Ingeniería Biomédica).

[8] La especialidad de Ingeniería Mecánica inicia sus accionar como curso de la especialidad de Ingeniería Industrial y se instaura con apoyo del gobierno de Holanda. En marzo de 1972, los ingenieros Terzano y Voorwald dictan los primeros cursos de especialidad en las aulas del PACI, mientras que entre marzo y agosto de ese año se terminan de instalar todos los equipos; finalmente, se inauguran oficialmente los laboratorios de la SIM el 18 de agosto de 1972. En agosto de 1975, egresó la primera promoción

Si bien esta diferenciación en las preferencias de especialización tan marcada según sexo podría pasar inadvertida para algunos o ser anecdótica, responde a un proceso de socialización diferenciado, que refuerza una serie de prácticas, valores y símbolos construidos en torno al significado de las ciencia y tecnología a partir de las diferencias sexuales, atribuyéndoles un origen biológico sin reparar en su origen social.

3. Escuchando sus voces. La ciencia y la tecnología desde las mujeres

A continuación damos a conocer algunos de los resultados obtenidos.

Infancia y sociabilidad: La importancia de los juegos en la construcción de la identidad

Según Norma Fuller (1993), al indagar sobre la construcción de la feminidad y masculinidad es necesario tomar en cuenta el juego de discursos, procesos de socialización y representaciones que los diferentes grupos hacen sobre "lo femenino y lo masculino", ya que estos determinan la forma en que sus miembros adquieren la identidad de género.

> "Lo que yo tengo en el recuerdo es el típico cuadro de una niña: no, cuidado no te vayas a ensuciar, toma tus muñecas; en cambio al niño es: anda corre, ensúciate, haz todo lo que quieras. Entonces como que de muy pequeños separan eso, o sea yo no sé cuál es el problema. Dicen a una niña: no puedes estar con su vestidito ensuciándote, no pueden estar trepándose a árboles pero en sí no hay un problema que lo haga siempre y cuando se dé cuenta que es una niña de todas maneras y tiene que cuidarse".

de estudiantes de Ingeniería Mecánica. La especialidad de Ingeniería de Minas fue fundada en 1970 siendo rector el Rev. Padre Felipe Mac Gregor S.J. y decano de la Facultad de Ciencias e Ingeniería el Ing. Fernando Giuffra Fontanés, quienes contaron con el invalorable apoyo de numerosas empresas mineras interesadas en desarrollar profesionales con formación humanista y técnica en Ingeniería de Minas. La construcción del pabellón se concluyó en setiembre de 1974. La especialidad de Ingeniería Industrial nace y se desarrolla con un fuerte sesgo de Mecánica, pero en el año 1982, se cambian los programas de los cursos de la especialidad Ingeniería Mecánica – Industrial, de manera que a partir de ese año se puede considerar que egresan los primeros ingenieros industriales sin el sesgo hacia mecánica. En el año 1984 se comienzan a dictar los cursos de especialización permitiendo que los profesionales de nuestro país se actualicen y especialicen (página Web de la PUCP).

Asimismo, los estereotipos sexuales, presentes en nuestras vidas desde el momento en que nacemos, asocian a los varones con características tales como racionalidad, dominación, independencia, frialdad y objetividad, mientras que a las mujeres se las asocia con irracionalidad, pasividad, dependencia, ternura, emotividad y subjetividad. Estos atributos están infravalorados socialmente y se consideran un obstáculo para el desarrollo de una carrera científica.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, las estudiantes consideran que es importante otorgar la mayor libertad de exploración en los juegos, ya que ello permitiría romper con algunos esquemas tradicionales respecto de lo que tanto los niños como las niñas pueden hacer o no.

> "Bueno, cuando era niña por cuestiones económicas no podían comprarme muñecas ni nada de eso porque mi mamá lo que me traía eran bastantes cubos, pero eran latas, paquetes de cajitas y con eso me las ingeniaba para armar un castillo o cositas así curiosas que a los niños nos gusta en esa época. Después ya poco a poco empezó la moda el Lego, yo me acuerdo que todo era con Lego".

En el estudio realizado, encontramos que el 80% de las y los entrevistados eran motivados durante su infancia por juegos tales como Lego, rompecabezas, kiwi, o cualquier otro relacionado al proceso de armar o desarmar.

> "Recuerdo el kiwi, los siete pecados, mata gente, mi mamá nos daba mucha libertad para jugar… No me gustaba el juego de la cocinita, será que a mi mami nunca la vi con esa imagen y será por eso que no la he reflejado en mis juegos, creo que no me gustaba eso de la mamá con sus hijitos, creo que algunas amigas sí lo jugaban, pero creo que yo fui más callejera…".

> "Uno de mis juegos preferidos era un telescopio. Me encantaba, pasaba horas con eso, aunque también me gustaba jugar con los legos, eso de armar me fascinaba".

El mantenimiento y/o recreación de estereotipos de género genera una brecha discriminatoria difícil de cruzar, que permanece en la educación superior. De este modo, cabría preguntarse si las mujeres llegan a la educación superior en igualdad de condiciones, dada la *distinta socialización* que experimentan.

> "Lamentablemente vivimos en un Perú machista y en la mina es más… Cuando tú llegues y digas: Ay obrero, por favor, haz esto, como que no

> te van a tomar en serio. Tampoco digo que vayamos a gritarles pero si que se den cuenta que sabemos y lo que hablamos es porque lo sabemos, entonces un poco más fuerte y con más convicción y que se den cuenta que lo que estamos hablando no solo es porque tienes un título sino porque sabes lo que estás haciendo y porque seas mujer no te van a hacer caso o que tal vez no estás apta para el trabajo".

De otro lado, la influencia de la imagen materna o paterna en la consolidación de las identidades, conducta y carácter del niño y/o niña es fundamental. Del mismo modo, los roles desempeñados por hombres y mujeres en razón a su sexo generan impactos en el inconsciente de niños y niñas, que repercutirán en la reproducción o no de roles tipificados como masculinos o femeninos.

> "…su fuerza, su valor. Por ejemplo mi mamá, mi mami, qué no ha hecho por nosotras, para darnos lo mejor".

En torno a las representaciones de lo que significa ser hombre y ser mujer, las entrevistadas manifestaron que lo que más admiran es "el hacerse respetar" y que "luchar por lo que uno quiere es imponer respeto".

> "Lo que más admiro para mí es el carácter, de hacerse respetar, de poder plantear una idea y aunque todo el mundo esté en contra seguir luchando por su idea y hacerla realidad y también si se da cuenta que está equivocada reconocerlo pero también no vas a decir: Ay no, yo no pensaba eso, es decir, estar firme en lo que pensabas".

> "¡Que uno tiene que esforzarse, que tiene dar lo mejor de sí, estudiar de verdad, ser empeñosa, luchar por lo que quiere!".

La experiencia escolar y el acercamiento a las ciencias

Las formas de discriminación y barreras que se interponen para que las mujeres puedan alcanzar en la ciencia la plena igualdad han constituido temas de investigación relevantes dentro de los estudios sobre ciencia y género, lo que se revela en aspectos pedagógicos de las ciencias y la tecnología y la transformación de los correspondientes currículos.

Una de las áreas de investigación más importantes dentro de los estudios sobre ciencia y género se ha centrado en la enseñanza de las ciencias y la tec-

nología. Las feministas han tenido como objetivo primordial conseguir que cada vez más mujeres accedan a este terreno, como estudiantes y profesionales. Qué enseñar y cómo hacerlo son los retos pedagógicos planteados, que pasan por develar el c*urrículo oculto* que impregna una enseñanza que se presenta como igualitaria y no sexista, pero que sigue poniendo muchas trabas y dificultades a uno de los dos sexos.

En el caso de las entrevistas aplicadas, el 100% alude a la importancia del método de enseñanza como el principal factor de su acercamiento o alejamiento de las ciencias.

> "A mí me empezó a gustar las ciencias cuando entré en la academia, porque todo era más divertido, porque para postular a la universidad te enseñan la ruta más corta, en cambio en el colegio no era así como que te complican un poco más la vida, entonces ahí me empezó a gustar".
>
> "Lo malo es que en algunos colegios como que no incentivan mucho que las mujeres estudiemos Ingeniería".

Los estudios feministas en el campo de la educación de las ciencias revelan que, lejos de encontrarse en las mismas condiciones que los niños, las niñas están en desventaja tanto en los programas formales (los contenidos enseñados) como en los programas ocultos (las aspiraciones, expectativas y comportamientos de profesores y alumnos).

El gusto por las ciencias, en el caso del presente estudio, aparece como proceso que depende de aspectos metodológicos.

> "Me empezó a gustar cuando me pusieron ejemplos de la vida diaria y me di cuenta que era importante".
>
> "Las clases de matemática eran bacanes porque había competencia, fomentaban pequeñas olimpiadas, concursos semanales...".

De allí que resulte fundamental para alentar el estudio de las ciencia en mujeres y niñas, la selección cuidadosa de los contenidos que se desarrollarán, de las lecturas adecuadas, y la incorporación de las necesidades y expectativas que las niñas y adolescentes tienen respecto de la ciencia y la tecnología (que suelen condicionar sus opciones de adultas). Así, también es clave la actitud

del o la docente en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que constituyen modelos tanto para los varones como para las mujeres que quieren estudiar o dedicarse a la ciencia.

> "Las clases eran muy dinámicas, avanzaban a un ritmo que tú podías entender, te explicaban claramente, te dejaban ejercicios, con juegos… Si tenías dudas, ella te lo volvía a explicar, no era como en el colegio que tú nunca sabías de dónde venía esa fórmula y por qué la tenías que aplicar sí o sí, pero no me gustaba porque no sabía de donde venían las cosas…".

Finalmente, es importante considerar el diseño y elaboración de materiales que hagan un nexo entre lo científico y lo social, lo social con lo científico, lo científico con lo cotidiano a través de su experiencia de vida, explicado en un lenguaje coloquial, afectuoso, amistoso, etcétera.

> "Bueno, yo creo que como mi papá era ingeniero entonces me llamaba la atención… creo que ese ambiente de que mi papá tenga libros de Ingeniería o de ciencias muy educativos. Por ejemplo, había esos libros "¿Qué sabe usted de la Física? Entonces uno abría y en vez de encontrar una fórmula encontrabas una persona moviendo una foto".

La Universidad: sus mensajes, influencias y situaciones discriminatorias

Tanto los mensajes gráficos como los mensajes escritos son una excelente muestra de cómo se reconfiguran mental y culturalmente nuestras miradas sobre lo que constituye ser hombre y ser mujer.

A partir de los materiales de difusión de la PUCP revisados —como folletos, propagandas y brochures—, se aprecia el uso preponderante de figuras masculinas, en las que estas hacen uso de objetos y herramientas asociadas a la especialidad. A las mujeres se las aprecia en actitudes expectantes, en situaciones de pasiva observación. La publicidad gráfica pareciera estar dirigida principalmente a capturar un público masculino, aunque verbalmente este no sea el objetivo. En ese sentido, los esfuerzos de la Universidad para demostrar lo contrario resultan insuficientes.

> "Yo creo si bien es cierto la Universidad no promueve pero tampoco nos deja de lado. Yo creo más que promoverla, simplemente promueve para estudiar Ingeniería en general, o sea no enfoca mucho el hecho de 'si tú eres mujer anímate que tú lo puedes hacer en Ingeniería'…".

Aunque las y los entrevistados coinciden en señalar que a la Universidad no le preocupa promover una mayor presencia de las mujeres en estudios de ciencias, no identifican que muchos de los mensajes emitidos están dirigidos para captar principalmente el interés de los varones en la carrera.

> "No creo que la Católica cambie su política pero estoy seguro que hay un ambiente en el cual a la Universidad le interesa la mayor incursión de hombres o mujeres de manera específica, creo que le interesa que simplemente haya mayor cantidad de estudiantes en ciencia de manera general, ese es mi punto de vista, no sé, no conozco otras universidades que incidan en promover de manera específica ello, tal vez no sea tan fácil".

Del mismo modo, a través de la observación de varias clases en los laboratorios de Ciencias, se pudo apreciar que muy pocas las mujeres asumen una actitud activa en clase; es decir, toman herramientas para el armado o desarmado de equipos o participan con preguntas o comentarios. Esto a diferencia de los varones, quienes sí cumplen un rol activo y protagónico al interior de la clase.

Frente a ello, las entrevistadas para este estudio manifestaron que en muchas ocasiones son los varones quienes las desalientan a hacer uso de equipos y herramientas, argumentando que es mejor que los manipulen ellos, porque tienen "más fuerza". Los varones justifican esta situación aludiendo a su sentido de caballerosidad.

> "En las clases de laboratorio los hombres son los que dicen no, deja, porque no te vayas a hacer daño".

> "Claro, a veces no sé si lo hacen porque son considerados y a veces como que déjame yo lo hago porque soy hombre. Pero en lo general ellos siguen con sus bromas de que una mujer no debe ir a la mina porque se la va a pasar barriendo, la típica broma que hacen los ingenieros es que tal persona, siempre que ve a una chica, fue a la mina y no quería entrar porque estaba con su escoba y decía que estaba sucia, entonces siempre hay esas bromas…".

Para algunas mujeres esta situación puede resultar favorable y cómoda, aunque para otras ello puede ser ofensivo. Esta situación es corroborada por algunas entrevistadas y entrevistados:

> "Claro por lo general siempre sucede eso pero depende de cada chica porque hay algunas que dicen que no, pero si yo también puedo hacerlo".

Además de ello, se pudo observar en las clases de laboratorio el uso de algunas expresiones agresivas, groserías y "lisuras", que intentan corregir frente a la presencia femenina. Según las y los entrevistados el uso de lisuras es bastante común en las prácticas de la especialidad y su uso puede estar relacionado con una necesidad de acentuar su masculinidad. Al respecto, es importante anotar que si bien el docente es pieza clave para tratar de corregir actitudes o expresiones al interior del aula, en algunos casos también hace uso de este tipo de expresiones y promueve, más bien, una actitud sobreprotectora hacia las mujeres al evitar que ellas manipulen los equipos y herramientas en las tareas del laboratorio de ciencias.

La importancia de la familia para la culminación de la carrera

La percepción de lo que se considera femenino y masculino tiene un fuerte asidero en el establecimiento de roles y en la definición de la carrera. Inconscientemente se manejan una serie de ideas que asocian el género al ejercicio profesional.

Socialmente se espera que tanto hombres como mujeres ejerzan laboralmente carreras acordes con "lo establecido y aceptado socialmente". ¿Pero qué ocurre cuando no es así?

En la actualidad, si bien más mujeres y hombres ejercen carreras y profesiones que antiguamente no eran esperadas para su sexo (mujeres ejerciendo oficios considerados masculinos o viceversa) aún subsiste el temor de que el ejercicio de una carrera "no usual" termine influyendo en la identidad sexual del joven o la joven.

> "Mis padres no querían que siga la carrera, mi madre que es la jefa no me quería pagar la universidad casi me pega cuando supo que me había cambiado a Minas, me insultó, fue terrible... Pero yo continué, no le hice caso, mi mamá me gritaba que me iba a volver machona, así a escondidas estudié Mecánica en el SENATI, después se convenció y me dejó de molestar…".

Así, para las mujeres que deciden estudiar una carrera como Ingeniería de Minas o Mecánica, la situación familiar puede volverse adversa, en la medida que no encuentran muchas veces el apoyo familiar esperado.

> "Claro, lo primero que una chica que quiere ser ingeniera de minas encuentra en contra es la familia, o sea mi papá no es machista y mi mamá tampoco lo dejaría, pero a él no le gusta la idea que sea ingeniera de minas porque cree que voy a perder esa esencia femenina, porque dice que voy a llenarme de polvo y voy a tratarme de insulto en insulto con los obreros para que me hagan caso y será también porque él ha visto algo. También mis tíos, mi abuelita sobre todo, porque en sus tiempos nunca se imaginó a una mujer entrando a la mina. Para ella inclusive solo es secretaria y ya es mucho y entonces todo eso encuentras; tus amigos no te dicen nada pero se burlan inclusive. Esas burlas indirectamente están diciendo cómo vas a entrar a la mina, y dicen indirectamente: ya pues niña, pisa tierra, y todo eso poco a poco se va juntando y se va creando un problema y te pones a pensar, pucha, si todo el mundo está en contra mejor ya no sigo".

Sin embargo, es importante anotar que quienes se sienten seguras de su decisión, mantienen su vocación frente a cualquier obstáculo:

> "Mi vieja no quería que siguiese esta carrera, no, porque decía que me iba a poner como un hombre y yo la miraba y le decía: 'vieja, pero yo ya juego fulbito".

Para las familias de las entrevistadas, el aspecto asociado a la identidad sexual y al desempeño de roles tiene mucho impacto al momento de alentar o no a las mujeres en el ejercicio de estas especialidades. Según las entrevistas realizadas, por lo general los hombres han recibido total apoyo de sus familias, a diferencia de las mujeres, que sí han pasado por procesos de tensión familiar e incluso han sido sujeto de mofa o burla de hermanos y amigos, lo que incluso las desalienta a seguir con este tipo de carreras.

> "Fue muy difícil, por los cursos y porque voy a estar rodeada de hombres y porque en el trabajo hay discriminación…".

> "Cuando cuento que estoy estudiando Ingeniería de Minas se ríen, me dicen que estoy loca: ¿Cómo te vas a meter en eso..?".

Las relaciones entre hombres y mujeres al interior de la carrera

La relación ciencia, género y tecnología no surge solamente por una preocupación por la modernización de la sociedad, sino principalmente por una inquietud sobre cómo se dan las relaciones sociales entre hombres y mujeres y cuáles son los niveles de justicia y equidad en este campo para ambos sexos.

La respuesta a este conjunto de interrogantes conlleva a definir y establecer factores de orden simbólico y cultural que dinamizan la reproducción de la segregación sexual en el ámbito laboral y que, por tanto, marcan la pauta en las formas de relación que tanto hombres como mujeres establecen entre sí.

A partir de las entrevistas realizadas, el 90% de las mujeres coincide en indicar que el ambiente de Ingeniería de Minas y Mecánica, a diferencia de Ingeniería Industrial, es preponderantemente masculino y agresivo, y que el trato común acentúa estereotipos, roles y conductas tipificados como masculinos.

> "¡Ah, sí!, o sea hablan con lisuras, en doble sentido, te tratan como hombre; cosas así, eso es lo real, pues, ¿no? Yo a muchas chicas que han entrado a la especialidad, les digo ¿realmente les gusta?, porque realmente te tiene que gustar para que seas capaz de soportar esas cosas ¿no?; porque yo nunca he vivido en una ambiente así, o sea yo no creo que alguien viva en un ambiente así, que es un poco como: ¡Ella no va a poder hacer esto!, ¡No, a ella no le preguntes nada, ella no sabe! Y esas cosas, por el hecho de ser mujer y eso me sucedió también en mis prácticas. Yo practiqué en Toquepala, hace un mes estuve por allá y pensé qué bueno: mis compañeros son jóvenes, por eso la chacota, pero cuando trabaje, voy a estar con personas profesionales que tienen otro trato y todo, pero no: definitivamente peor."

Incluso para algunos entrevistados/as las actitudes que acentúan sobremanera rasgos asociados al estereotipo de la masculinidad colindan con actitudes machistas y encuentran un nexo de concreción a través de la sexualidad (entendida como posesión del otro).

> "...había una banderola, nuestro símbolo de la banderola siempre es una naranja mecánica y el año pasado habían sacado una naranjita mujer y una naranjita hombre pero la naranjita hombre estaba encima de la naranjita mujer. Esa es una muestra muy obvia del machismo que hay acá".

Según la información recogida para este estudio, las mujeres hacen uso de dos tipos de estrategias de interrelación con los varones para hacer frente a "situaciones algo complejas": o enfrentan la situación contestando de igual a igual a los varones o simplemente pasan por alto las mofas, burlas o cualquier otro tipo de comentarios agresivos. A cambio, reciben el apoyo y la cercanía de los varones de la especialidad. Por el contrario, cuando deciden enfrentar esta situación, la relación con los varones se vuelve menos cercana y coloquial.

Para los varones, a su vez, las mujeres constituyen parte de una familia, de un grupo, y son sujeto de protección y cuidado. Para ellos, las mujeres son sus engreídas y, por lo tanto, sienten que deben protegerlas.

> "….las chicas son nuestras engreídas. Nosotros las consideramos como hermanas, intentamos cuidarlas, les decimos que eso no se hace así sino así…".

Sin embargo, la impresión de las mujeres es otra:

> "Ellos dicen que somos sus engreídas, pero eso no es así, es duro tratar con ellos y más aún cuando somos pocas y ellos son un manchón… Una cambia, anda al pendiente de qué te estarán diciendo o intentando decir. Estás a la defensiva para darles un gritón y punto o mandarles una lisura".

Más allá de cómo cada una enfrenta la situación, coinciden en señalar que para algunas estudiantes la experiencia de estudiar en un espacio altamente masculino es una "experiencia dura", no solamente porque sufren situaciones discriminatorias sino también por sus transformaciones de carácter y de actitud frente a otros. Sienten que esta experiencia ha incrementado su nivel de desconfianza, pero también reconocen haber adquirido mayor seguridad para enfrentar situaciones desventajosas.

> "…cuando yo entre acá había una chica nada más, lo que sí hubo fue asombro ¡Ah, ha ingresado una cachimba! Más que nada era una sorpresa, en ningún momento se decía: 'es una mujer', no, nada que ver...".

> "Noooo, lo que pasa es que ellos piensan que si hay una mujer en el grupo ellos creen que deben hacer todo y con la excusa de que la mujer tiene

> la letra más bonita y es más ordenada y limpia ya quieren que tú hagas la parte como si tú fueras una secretaria."
>
> "No, si son bien machistas".

Las mujeres en la ciencia: ¿por qué hay tan pocas?

Durante las dos últimas décadas se ha desarrollado gran cantidad de estudios sobre la situación actual de las mujeres en la ciencia y la tecnología en diversos países. Aunque los datos varían, no se aprecia mejoría ni con respecto a los datos presentados en la III Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre la Mujer, celebrada en Nairobi en 1985, ni con respecto a la IV Conferencia Mundial celebrada en Pekín en 1995. La participación global de las mujeres se encuentra en torno al 30% y corresponde en general a niveles bajos de responsabilidad. En los puestos altos, solo están entre un 5% y un 10% de mujeres, aunque ese porcentaje baja en áreas más masculinizadas como las ingenierías (Clair, 1996).

¿A qué se debe esta situación? ¿Por medio de qué mecanismos se perpetúa la invisibilidad de las mujeres y se obstaculiza su acceso a la ciencia y la tecnología en todos los puestos y, en especial, en las posiciones de poder? Se han sacado a la luz mecanismos implícitos de discriminación y segregación, subrayando que solo mediante el detallado análisis de dichos mecanismos podrán plantearse estrategias adecuadas para el cambio.

Según las entrevistas realizadas, una de las razones por las cuales las mujeres no se interesan en este tipo de especialidades en la PUCP, es la poca información impartida sobre las múltiples aplicaciones de las ciencias en el campo de la Ingeniería.

> "Yo creo que sí, por falta de información y por el hecho de que no hay tantos hombres y porque es difícil. Por ejemplo mi profesor me contó que viajó a Venezuela a un curso y que ahí inclusive había más ingenieras mecánicas que ingenieros, es decir, más mujeres que hombres y eso le pareció raro a él, pero allá es normal".

La Ingeniería, según uno de nuestros entrevistados, continúa asociándose a la fuerza física. Aunque el peso ideológico de la convicción de que la mujer es

intelectualmente inferior al hombre, en términos generales, ha disminuido drásticamente, siguen existiendo sutiles desigualdades que contribuyen a mantener y legitimar la discriminación de la mujer.

> "Se asocia las ingenierías con la fuerza pero en Ingeniería Mecánica se piensa en los motores y eso no es así. Yo creo que si las mujeres tuviéramos más información sobre la carrera nos daríamos cuenta que tenemos muchas opciones".

Se continua manejando creencias tales como la menor capacidad de la mujer en las matemáticas, menor fuerza para manipular herramientas y equipos, menor capacidad para el manejo de sistemas informatizados, entre otras, sustentadas desde tiempos inmemoriales para excluir e invisibilizar los aportes de las mujeres. Este tipo de prejuicios, que se recogen de la sociedad y se manifiestan en prácticas dentro del aula, desalientan la mayor participación e incursión de las mujeres en este tipo de especialidades, al no considerarlas propias de las mujeres. Incluso forma parte de nuestro acervo considerar ciertos oficios como no apropiados para las mujeres. Así mismo, los estereotipos ocupacionales señalan que las destrezas sencillas son para las mujeres; mientras que las destrezas de orden complejo o de tipo industrial, que exigen mayor responsabilidad, son más propias de los hombres.

> "Más es por el aspecto físico. Por ejemplo, un hombre tiene más fuerza. En cambio una mujer no va ha estar empujando un carro que pesa una tonelada, no pues. Generalmente las mujeres que había en la mina que yo estuve eran para el área de cocina, chef y también para trabajar como asistenta social".

Otro aspecto difícil de modificar para lograr la integración real de las mujeres en condiciones de igualdad en la educación científico-tecnológica se refiere al *currículo oculto.*

Observaciones realizadas sobre las interacciones profesorado/alumnado en diversos estudios muestran que los profesores/as de disciplinas científicas interactúan más con sus alumnos varones que con las mujeres, y que esto se acentúa con el trato.

Estas diferencias en el comportamiento se basan en las diferentes expectativas con respecto de las capacidades y posibilidades que se suponen tienen

niños y niñas. Consciente o inconscientemente, los docentes tienden a valorar más las características masculinas que las femeninas, sustentando que el éxito de los varones en las carreras científicas se debe a una mayor inteligencia y habilidad para los números.

> "Había un taller en el que se iban a usar máquinas y yo sentí un prejuicio contra las mujeres. El profesor no quería que las mujeres toquen las máquinas ni herramientas como el torno y esas cosas. Decía que no porque eso era trabajo de hombres pero en realidad no dio explicaciones. Solo dijo que la mujer puede acompañar al hombre pero no puede haber dos mujeres solas en una máquina porque era el hombre quien debía hacer los reajustes...".

Diversos estudios han analizado la estructura de la comunidad científica y el papel y dificultades de las mujeres en ella. Estos han identificado dos formas de discriminación: la territorial y la jerárquica. La discriminación territorial relega a las mujeres a ciertas áreas de la actividad científica, áreas marcadas por el sexo, tales como computar datos astronómicos o clasificar y catalogar en historia natural. Eso se traduce, entre otras cosas, en que determinadas carreras sean más "femeninas" que otras y en que ciertos trabajos "feminizados" adquieran menos valor que otros. O también en que determinados trabajos se consideren "rutinarios" o no se estimen "teóricos" —es decir, *importantes*— porque son realizados por mujeres.

> "En un trabajo de grupo recuerdo que ellos repartieron el trabajo y me dijeron: tú encárgate de apuntar que nosotros haremos los cálculos. Yo les dije ¿Por qué? Yo también puedo calcular y ellos me dijeron que eso es cosa de hombres y se empezaron a reír a carcajadas".

La discriminación jerárquica consiste en relegar a mujeres capaces y brillantes a los niveles más bajos en la escala de la comunidad científica.

> "En planta recuerdo que eran puros hombres, no había muchas mujeres... Yo recuerdo haber sugerido a una operaria que era muy buena nombrarla supervisora o que le pusieran un cargo más porque era muy ordenada para mi punto de vista... pero el supervisor me dijo no, porque una mujer no puede cargar las matrices de plástico y yo recomendé ponerla en una capacitación y me dijeron no, porque la mujer al final no puede ser su-

> pervisor que está encargado de las máquinas y al final la mujer no puede cargar. No recuerdo haberlo criticado pero me sorprendió porque yo estaba convencido que ella era ideal para ese puesto y estaba sugiriendo que la promuevan pero al final no sucedió, y como que lo acepté".

Muchos han tratado de profundizar en el tema y de indagar dónde surgen estos niveles de discriminación. Para algunas tiene sus inicios en la concepción misma de las ciencias y, con el transcurso de los años, han ido encontrando espacios de desarrollo y estructuras sociales que reproducen este accionar.

En el ámbito de la comunidad universitaria también existen situaciones discriminatorias hacia las mujeres. Se identifica que estas situaciones discriminatorias provienen no solo de sus propios compañeros sino también de los docentes.

Al respecto, es importante indicar que estas situaciones discriminatorias aparecen como muy sutiles, casi imperceptibles. Mujeres y varones entrevistados admiten su machismo pero no se percatan del hecho con total claridad.

> "En la mina que yo he ido, no había mujeres que entraban al socavón. ¡Afortunadamente!".

Finalmente, si bien se ha normado legalmente sobre prácticas discriminatorias, es necesario recoger estos aspectos en políticas educativas de formación universitaria para garantizar y promover el acceso y la incorporación de las mujeres al mundo de las ciencias, pero también para garantizar la equidad en el aula y fuera de ella.

Las mujeres y las ciencias: sus aportes y perspectivas

Evelyn Fox Keller es una autora que ha sido asociada con el enfoque de las epistemologías feministas y ha realizado un estudio minucioso de la vida de Barbara McClintock. Lo que llamó la atención de Fox Keller es que McClintock desarrolló una concepción muy especial del mundo natural, en la que hablaba de la necesidad de "escuchar a la materia", de "dejar que el experimento nos diga qué hacer", de lograr una sintonía con el organismo.

Fox Keller (1985) considera que las diferencias entre hombres y mujeres son consecuencia de los distintos procesos de aprendizaje emocional a los que son

sometidos en la niñez. Mientras los niños aprenden a dominar, las niñas aprenden a integrar (pensamiento en red).

Para Fox Keller, Bacon fue uno de los que impulsó el entendimiento de una ciencia que condujera a la soberanía, al dominio y a la supremacía del hombre sobre la naturaleza, a mandar a la naturaleza en acción.

Aparentemente, según Bacon el conocimiento humano y el poder se hacen uno en la ciencia y es en ella donde la ambición de poder innata en el hombre encuentra una salida constructiva, noble y humana. Para Bacon, la meta de la ciencia consiste en restituir e reinventar al hombre con la soberanía y el poder que tuvo en el primer estado de creación:

> "Las mujeres ensayamos, probamos, indagamos, no nos interesa simplemente el resultado, creo que buscamos simplificar procesos a diferencia de los hombres".

Para la autora, dado que la investigación científica habitual la realizan esos niños hechos hombres, su producto es una ciencia sometida a una objetividad estática cuyo fin es el control de la naturaleza. Por el contrario, una ciencia practicada por aquellas niñas hechas mujeres descansaría sobre una noción dinámica de la objetividad y proporcionaría una imagen más compleja e interactiva del mundo, en definitiva, más adecuada.

> "Por mi parte, y de lo que yo he visto, es la de concientizar. Las mujeres aportamos por lo social, porque años atrás no se pensaba en el entorno, en el medio ambiente. Yo siempre he escuchado, que va a pasar esto o lo otro, y son cosas que en cambio son muy difíciles que a un hombre le escuches hablar sobre este tema. A ellos no les interesa, nosotras como que creamos conciencia".
>
> "Nosotras nos preocupamos por el medio ambiente. Es un tema que trabajan las mujeres, y los temas sociales, ya que eso a los hombres no les interesa, ni siquiera leen periódicos".

Sin duda es posible creer que estas formas de aprender hayan generado a la larga su influencia en las formas de "hacer ciencia" y, por lo tanto, también es posible imaginarnos de otra forma la práctica científica, con nuevos ingredientes, con nuevas perspectivas. Sin duda, todo un reto.

4. Algunas conclusiones

Luego de analizar las entrevistas realizadas podemos indicar lo siguiente:

- *Los procesos de socialización y de estímulo de hombres y mujeres en el proceso de infancia y educativo son importantes para el acercamiento a las ciencias.* Para Evelyn Fox Keller, tanto las ciencias como el género son concepciones aprendidas, por lo que se podría establecer un conjunto de estímulos para desarrollar, tanto en hombres como en mujeres, mayores niveles de predisposición para el aprendizaje de estas.

- En el caso del dictado de las ciencias en la PUCP subsiste aún un discurso que pretende ser inclusivo pero que en la práctica no lo es. Todavía se manejan actitudes y discursos conservadores de lo que significa ser hombre y mujer, los cuales se expresan a través de un *currículo oculto* que impregna una enseñanza que se presenta como igualitaria pero que sigue poniendo muchas trabas y dificultades a uno de los dos sexos.

- Al parecer, la promoción de la libertad para *la libre exploración permite romper algunos de los esquemas tradicionales* de lo que tanto los niños como las niñas pueden hacer o no.

- *Tan importante como la metodología utilizada para la enseñanza de las ciencias, es el acercamiento y el desarrollo del interés científico*. Para ello es recomendable la elaboración de materiales que vinculen lo científico con lo social y lo social con lo científico, por medio de un lenguaje coloquial, amistoso, con ejemplos, y asociado a lo cotidiano.

- Según la información recogida, las mujeres aplican *dos tipos de estrategias para hacer frente a ambientes socialmente complejos y adversos:* o enfrentan la situación contestando de igual a igual a los varones o simplemente la pasan por alto y aceptan los niveles de protección que los varones prefieren otorgarles.

- Las mujeres entrevistadas califican como "muy dura y difícil" la experiencia de estudiar en un espacio altamente masculinizado, pero v*aloran el*

hecho de que este espacio les haya permitido mejorar y fortalecer su personalidad ("no ser tan débiles ni frágiles"). Para algunas entrevistadas, esta experiencia también tiene su lado positivo en la medida que, al ser un espacio altamente competitivo, las obliga a competir sin temor y a enfrentar nuevos retos.

- El 90% de las mujeres entrevistadas coincide en indicar que *en las carreras de Ingeniería de Minas y Mecánica se exacerban los rasgos "masculinos"* asociados a la fuerza, el ímpetu, la vehemencia, la rapidez, la osadía, etcétera. Ello hace que el ambiente sea complejo para aquellas mujeres que desean romper con este patrón.
- Asimismo, se recogen experiencias de *discriminación en las relaciones entre hombres y mujeres tanto en el ámbito laboral como en el ámbito universitario.* Estas se expresan a través de la burla, bromas, comentarios y actitudes que generan malestar entre las estudiantes.
- Otro aspecto importante es la *asociación entre sexo y rol desempeñado.* Aún subsiste el temor de que la elección profesional afecte la identidad sexual de las mujeres, cuando estas deciden elegir una carrera que no es usual para este sexo.
- Es recomendable *generar un conjunto de políticas educativas* para garantizar una mayor participación de las mujeres en las ciencias y promover la equidad e igualdad de oportunidades al interior del aula universitaria y fuera de ella.

Para terminar, debemos destacar que aún quedan muchos aspectos por indagar sobre este tema. Esperamos que el presente estudio sirva de punto de partida y reflexión para nuevas investigaciones en este campo que develen más razones del aporte de las mujeres hacia la ciencia y la tecnología.

Bibliografía

Alcalá, P. (1996). "Españolas en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, (CSIC). Presencia y status de las mujeres en la investigación científica española, 1940-1993" en: Teresa Ortiz Gómez y Gloria Becerra Conde, eds.: *Mujeres de ciencias. Mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas*. Granada: Universidad de Granada.

Bonder, Gloria y Claudia Veronelli (1998). "Imágenes de género en la educación científica y tecnológica. Análisis de textos escolares post reforma educativa". *Novedades Educativas No. 98*, Buenos Aires, Argentina.

Clair, R. (ed.) (1996), *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?* Madrid: Los Libros de la Catarata.

Estébanez, María y Tatiana Láscaris (2002). "La mujer y la ciencia en Centroamérica. Un ejercicio de aplicación del enfoque de género en la construcción de indicadores". Estudio realizado para la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT).

Fuller, Norma (1993) "La disputa de la femineidad en el psicoanálisis y las ciencias sociales", en: *Debates en Sociología No. 18*, Lima: Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Garavito, Cecilia y Martín Carrillo (2004). "Feminización de la matrícula de educación superior y mercado de trabajo en el Perú: 1978-2003". Informe elaborado para el IESALC-UNESCO en el marco del programa temático "La feminización de la matrícula de educación superior en América latina y el Caribe".

González García, M.I. (1998). "Convergencia y conflicto de valores: El caso de las diferencias sexuales en habilidades cognitivas", en A. Ambrogi (ed.), *La naturalización de la filosofía de la ciencia*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.

González García, M.I. (2001). "¿Deberían los psicólogos estudiar las diferencias sexuales?", en: Pérez Sedeño y Alcalá (eds.), *Actas de las Jornadas Internacionales sobre Género y Ciencia*. Madrid: Universidad Complutense.

González García, M.I y Eulalia Pérez Sedeño (2002) "Ciencia,Tecnología y Género", en: *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación No. 2*, Enero-Abril 2002. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Harding, Sandra (1995). *Feminismo y ciencia,* Barcelona: Morata.

Keller, Evelyn Fox (1985). *Reflections on Gender and Science*. New Haven:Yale UP.

Massó Guijarro, Esther (2003). *Género y ciencia, una relación fructífera*. Granada: Universidad de Granada.

Pérez Sedeño, Eulalia (1994). "Mujeres matemáticas en la historia de la ciencia", en Álvaro Salvador (ed.): *Matemáticas y coeducación*. Sociedad Ada Lovelace para la coeducación en matemáticas.

Pérez Sedeño, Eulalia (ed.) (2001). *Las mujeres en el Sistema de Ciencia y Tecnología. Estudios de casos*. Cuadernos de Iberoamérica. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Pérez Sedeño, Eulalia (2003). "La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y en su contexto internacional" (mimeo). Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) - Programa de Análisis y estudios de acciones destinadas a la mejora de la Calidad de la Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario.

Van den Eyden, Ángeles (1994). "Género y ciencia ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico", en: *Revista Iberoamericana de Educación No. 6*, Setiembre-Diciembre 1994. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). 230 pp.

En su nombre hemos estudiado. El proceso de estudios universitarios de los jóvenes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2006[1]

Eduardo Ruiz Urpeque[2]

Preliminares

A diferencia de algunas aproximaciones, a veces de conjunto[3] y otras veces parciales[4], en las que no aparecen los diversos actores, la nuestra pretende recoger las visiones del "acceso" de jóvenes indígenas mediante una modalidad diferenciada que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) generó en 1998 y que se inició en 1999.

---

1 El presente texto constituye tanto un resumen como una puesta a punto de los argumentos desarrollados en el informe final de una investigación financiada por la Fundación Ford a través de programa Investigación para una Mejor Educación (IME) del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). El autor agradece en primer lugar la dirección y la paciencia de Martín Benavides, especialmente por las sucesivas prórrogas. Asimismo, al antropólogo jesuita James Regan M., por su asesoría y su guía. También agradece los comentarios del lector anónimo de GRADE, así como las acuciosas anotaciones y comentarios de Óscar Espinosa de Rivero, del Instituto de Ética y Desarrollo de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Versiones previas de este texto fueron presentadas al Seminario de Investigación Educativa Peruana (junio de 2007) y a la Mesa de Educación del XVIII Seminario Anual del CIES (diciembre de 2007) y fueron comentadas por Zenón Depaz y por Patricia Salas y José Rodríguez, respectivamente. Sin duda, todos estos comentarios han ayudado a subsanar vacíos y errores. Lo que aún quede sin aclarar es, sin duda, responsabilidad de su autor. Ninguna de las opiniones vertidas en el texto involucran ni a GRADE, ni a IME, ni a la Fundación Ford, ni al Instituto de Ética y Desarrollo de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

2 Educador e investigador, Instituto de Ética y Desarrollo, Universidad Jesuita Antonio Ruiz de Montoya. Correo electrónico: eruiz@uarm.edu.pe. Agradezco la asistencia de Maclovio Olivares Tarrillo en el transcurso de la investigación y el apoyo del sociólogo Vladimir Soto Cóndor en el análisis de la información de entrevistas y grupos de discusión.

3 Me refiero a los textos de Eduardo Chirinos y Margarita Zegarra (2004) y al de Frederica Barclay (2006).

4 Por ejemplo, textos redactados dentro de las organizaciones indígenas (revista *Voz Indígena*, 1983, 1991, 1993) o por investigadores y profesores (Tejada, ed., 2005; Cortez, 1999, 2005; Espinosa, 2007; Rosales, 2007; Tejada, 2006; Burga, 2006 y 2007).

Hemos considerado el proceso desde su inicio hasta el año 2006, tomando en cuenta a aquellos estudiantes que iniciaron y continuaron sus estudios este último año.

Como se verá por las respuestas de los jefes y las opiniones y opciones de los estudiantes, la limitación del proceso al acceso sin considerar la permanencia y sus dificultades y la posterior inserción laboral siguen constituyendo los más graves problemas. De allí el título que adoptamos, que, en vez de sugerir una suerte de determinación, más bien sugiere una tensión irresuelta en este proceso. Tensión que espero restituir a través de los análisis y comentarios.

El texto está dividido en cuatro grandes secciones. En la primera abordamos las consideraciones respecto de la metodología, la población, el enfoque y las restricciones de la investigación (1). En la segunda examinamos los procesos y los términos del debate (2). En la tercera analizamos la información, centrándonos en los actores principales: los estudiantes (3), sus comunidades (4) y la Universidad (5). El último análisis retoma la acción del Estado respecto de los pueblos indígenas y las posibilidades que ofrece el Acuerdo Nacional para las políticas de Estado que vinculen equidad e interculturalidad (6). Cerramos esta sección presentando nuestras conclusiones (7). Por último, adjuntamos la lista de entrevistas (8), la bibliografía (9) y cuatro anexos.

1. Propuesta y metodología

Ha animado esta investigación la convicción de que seguir el proceso de estudios superiores de los jóvenes indígenas peruanos de la Amazonía en la UNMSM desde la perspectiva de la equidad permitiría, a su vez, auscultar el tipo de relación que establecemos los no indígenas con ellos en el espacio de la cultura (interculturalidad) y pensar ambas perspectivas, equidad e interculturalidad, como solidarias.

De las múltiples preguntas que nos propusiéramos responder es, sin duda, la más amplia y la más directa la que arroja luz sobre nuestra convicción inicial:

¿Qué se quiere lograr con las acciones de acceso a la educación superior de miembros de comunidades indígenas de la Amazonía peruana?

La pregunta supone diversas finalidades: ¿se busca la equidad, el acceso a la educación superior, se valora la diferencia cultural (etnicidad)? A cada una de

estas le correspondería un actor específico: Estado, universidad, pueblo indígena, respectivamente[5].

Supuesta la presencia de este tipo de actores y su vinculación con finalidades, la metodología preferida en esta investigación fue la cualitativa. Por esta razón, recurrimos al método interpretativo-fenomenológico, pues nos permitía combinar las entrevistas semipautadas a profundidad con las observaciones (observación participante y participante como observador)[6] y algunos documentos y material audiovisual.

El trabajo supuso dos escenarios distintos: en Lima, con los estudiantes y las autoridades y profesores de la UNMSM, y en comunidades, con los jefes de estas.

Para ubicar a los estudiantes utilizamos, en principio, la técnica de red o encadenamiento significativo. De la lista total de estudiantes de pregrado que establecimos, entrevistamos a 56 pertenecientes a 10 de los 11 pueblos con estudiantes en UNMSM. Concentramos nuestros esfuerzos en los estudiantes de pueblos que poseían mayor población en la universidad al momento de nuestra investigación, esto es, Awajún (y Wampís), Asháninka y Shipibo-Conibo: 55 estudiantes, de los que entrevistamos a 48 (véanse anexos 1 y 2).

Con los estudiantes de pregrado (anexo 1) y los egresados (anexo 3) tuvimos entrevistas personales a profundidad no grabadas de marzo a julio de 2007. Antes, de octubre de 2006 a enero de 2007, mantuvimos conversaciones, personales o grupales, o entrevistas exploratorias y abiertas. Aunque las entrevistas cara a cara han sido la norma, con unos pocos estudiantes y egresados conversamos por *chat*, por correo electrónico o por teléfono. Hubo además dos grupos de discusión y

---

[5] Los actores especificados y la correspondencia establecida suponen una simplificación, como se verá de inmediato en la exposición. Por ejemplo, las acciones referidas a la equidad deben plantearse *desde* la sociedad civil, en especial en el espacio de las políticas sociales (véanse Béjar, 2007; Anderson, 1994; Schuldt, 2005; Sagasti, Iguíñiz y Schuldt, 1999); la educación superior descansa, además, de la universidad, en los institutos superiores tecnológicos y pedagógicos (véase DCU 2006); la etnicidad no está referida solo a los pueblos indígenas de la Amazonía, sino también a los "campesinos" de la costa y la sierra, a los afroperuanos (véanse Espinosa, 2003; Benavides, Torero y Valdivia, 2006).

[6] Por ejemplo, en las visitas a comunidades y en las respectivas entrevistas con los jefes de comunidades, especialistas de las unidades de gestión educativa local (UGEL) o de las direcciones regionales de educación (DRE), durante los grupos de discusión (*focus groups*) y algunos otros eventos, como la celebración del aniversario de la Asociación Indígena de Estudiantes Universitarios de la Amazonía Peruana (AAUPI), abril de 2007, o en alguna otra reunión social o de estudios en que pudimos o se nos permitió participar.

un conversatorio que permitieron contrastar opiniones y posibilidades (véase la sección Entrevistas).

El trabajo en las comunidades de los pueblos Awajún, Wampís, Asháninka y Shipibo (anexo 4) configuró dos circunstancias diversas: en las de los dos primeros, se prefirió la reunión colectiva y hubo predominio del uso del idioma vernáculo y la necesidad de traducir nuestras preguntas y explicárselas al estudiante que nos acompañaba. Esto fue así incluso en el caso excepcional de Tutino (río Cenepa), donde el *apu* nos respondió en castellano. En las comunidades de los otros dos pueblos las circunstancias fueron distintas, pues el uso del castellano fue mayoritario y la posibilidad de repreguntar nos dio mayores posibilidades para repreguntar. Pero en ambos casos la comunicación con los estudiantes que nos acompañaron era fluida, de manera tal que el sentido de las preguntas fue aclarado con anticipación.

2. Los procesos y los términos en debate

Hemos hablado de finalidades y actores: las finalidades dependen de los actores que interactúan, no pudiendo estudiarse de manera separada. La pregunta es, entonces, ¿cuál es el modo de interacción entre estos diversos actores?

En lo que sigue iremos señalando el modo de interacción de manera tal que los fines (equidad, etnicidad, interculturalidad) se vayan aclarando progresivamente y se inserten en los procesos de relación de los actores (Estado, pueblos indígenas amazónicos y universidad).

2.1. Proceso social y político contemporáneo y equidad

La equidad no está referida solo a los pobres, sino a la relación entre este segmento y todos los otros. El primer esfuerzo, entonces, debe reconstruir el tipo de relación en la sociedad peruana contemporánea. Solo después insertaremos las consideraciones sobre la equidad en este proceso, lo que nos permitirá reconocer sus posibilidades y limitaciones.

Aunque en la sociedad peruana actual podemos encontrar una mayor conciencia de igualdad, subsiste la tendencia a la jerarquización generalizada que mantiene

la fragmentación social. Esto se refleja en la búsqueda de mayor participación de parte de los subalternos que, sin embargo, no logra audiencia en las élites (políticas, sociales, económicas o empresariales, intelectuales).

Esto se puede explicar tanto porque los mecanismos de mediación política no funcionan dado el colapso de los partidos políticos en la década de 1990 como porque solo los grupos que pueden movilizar medios y recursos logran audiencia, lo que a su vez explicaría la regresividad en el gasto social y su desvinculación con la equidad. A esto habría que sumar la debilidad o fragmentación entre las élites empresariales, las que se dividieron en la década de 1990 entre los empresarios "ganadores" del proceso de reformas (mineros, exportadores, grupos financieros), vinculados como socios minoritarios al capital transnacional, y los "perdedores" (industriales y comerciantes), atados al reducido mercado interno[7].

En este difícil y complejo panorama, las acciones pro equidad en el campo específico de la educación superior universitaria de jóvenes indígenas amazónicos ("acción afirmativa"; Díaz-Romero 2005a-d, 2006a-b) enfrentan singulares retos referidos a su viabilidad, su eficacia y sus consecuencias.

En tanto vincula la situación de los pobres con las de los demás segmentos de la sociedad, la equidad es tanto una meta o fin como un conjunto de procedimientos que persiguen "la ampliación de capacidades de las personas" y "la redefinición de [sus] derechos". En tal sentido, es una noción global que articula las diversas estructuras (social, institucional, normativa, jurídica, cultural e ideológica) con la situación, condición, oportunidades y accesos de los sujetos, individuales o colectivos, "articulación que determina el grado de desarrollo de capacidades" (Plaza, 1998: 276, 275).

¿Cuál es el rol del Estado y cuál el de la sociedad civil?

Desde el Estado, esta articulación debería ser cuidada a través de la política social y de sus nexos con la política económica[8], a través, por ejemplo, de las políticas de empleo o de acceso a la seguridad social universal. Sin embargo, sería equivocado pensar que las prioridades en política social (por ejemplo, en los

---

7 Retomamos los análisis de Portocarrero, 1993 y 2005; Tanaka, 2005a y 2005b; Figueroa, 2002; Durand, 2004.

8 No se trata, en consecuencia, de *programas* de alivio a la pobreza o programas sociales, sino de *servicios sociales* (salud, educación, nutrición). Véanse los textos de Jeanine Anderson (1994), Héctor Béjar (2007), Sagasti, Iguíñiz y Schuldt (1999) y J. Schuldt (2005).

llamados servicios sociales: educación, salud, alimentación) se establecen, o deberían establecerse, solo desde el Estado. La historia de los logros en este terreno en diversos escenarios geográficos y culturales muestra que las prioridades se establecieron por la fuerza de las reivindicaciones desde la sociedad civil y el equilibrio de fuerzas entre mayorías y minorías, ricos y pobres, empresarios y trabajadores, sociedad civil y Estado.

El problema en la situación actual es ¿cómo y desde dónde pensar esta articulación?, ¿cómo pensarla, además, desde las preocupaciones de los pueblos indígenas peruanos y desde su proceso de acceso a la educación superior?

Siguiendo la sugerencia de Tanaka, se podría abordar a partir de la inclusión de la temática indígena y desde los gobiernos locales (municipalidades distritales y provinciales) y regionales.

No hablamos de movimiento indígena, pues este es anterior y se nutrió de la acción de activistas e investigadores y de las propias características culturales de cada uno de los pueblos indígenas. Hablamos de temática indígena, que fue incluida en la Constitución de 1993 (de manera directa o retomando artículos y formulaciones de la Constitución de 1979 sobre recursos naturales, medio ambiente, áreas naturales protegidas, Amazonía, comunidades campesinas y nativas, tierras, etc.; artículos 1; 2, n. 19; 66-69; 88-89) y en la agenda del desarrollo nacional por presión de los organismos internacionales. Tampoco hablamos de política pública indigenista, al menos explícita, porque, en realidad, existen solo algunas acciones y propuestas inorgánicas referidas a o que influyen en comunidades indígenas (educación bilingüe, titulación de tierras, carreteras, etc.; Oliart, 2002; Meentzen, 2007; AN, 2006b)[9].

No existe, en consecuencia, espacio suficiente —ni legal ni social— para reivindicaciones colectivas (diversidad cultural, lenguas originarias, educación intracultural, territorios indígenas amplios y continuos), sino más bien individualizadas. Es decir, centradas en los individuos que acceden a la educación superior y en el logro de su profesionalización sin atender necesariamente a la calidad de esta ni a la articulación con las necesidades y los desafíos de sus pueblos (Barclay,

[9] Estas acciones y propuestas configurarían, de manera más o menos implícita según la época, tres proyectos políticos frente a la población indígena desde la Conquista en adelante: mantenerla tal cual (Colonia), asimilarla por completo (siglo XIX), integrarla conservando su cultura (desde mediados del siglo XX) (Marzal, 1993, 1995, 2004).

2006; Ruiz, 2008). Esta imposibilidad establece, a su vez, una nueva limitación: este tipo de intervenciones mantienen la "promesa" de igualdad en contextos en que la equidad no guía las acciones del Estado y la sociedad civil, en su conjunto, aparece disgregada para luchar por su consecución, con lo que introducen la sospecha de "la reproducción consciente de una misma estructura" (Oyata, 2003: 352).

En parte, estas limitaciones pueden superarse a través de la actuación y la claridad de metas que puedan fijar, en primer lugar, los propios pueblos indígenas a través de sus comunidades en relación con las municipalidades distritales y provinciales y luego con sus respectivos gobiernos regionales, espacio en el que podrían actuar los profesionales y egresados indígenas (Tejada, ed. 2005)[10]. En segundo lugar, vendría la coordinación con las organizaciones indígenas (locales y regionales, nacionales e internacionales) cuya capacidad de coordinación y presencia en los medios es mucho mayor que la de las comunidades; aunque debería reforzarse su relación con las bases (G1; C; E2; veáse Chirif, 1990b y 2005; Smith, 1996; Varese, 1996).

Esta es claramente una opción por procesos de demanda desde la base que necesitan fortalecimiento y que deben ir ascendiendo hacia las élites locales y regionales, con agendas que no coinciden con las de los pueblos indígenas. Este sería un primer paso. El segundo, no necesariamente posterior y que puede ser asumido por las organizaciones indígenas nacionales o supranacionales —Confederación de Nacionalidades de la Amazonía Peruana (Conap), Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep), Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (Coica)—, sería colocar estas demandas en la agenda nacional. Es decir, ante las élites nacionales (empresariales, sociales, políticas, intelectuales).

Tanto en uno como en otro paso, el problema se encuentra esta vez en la debilidad de las élites nacionales, parte de ellas ya transnacionalizadas, o en la posibilidad

[10] Hacia 2004 Julio Dávila Puño había investigado varias municipalidades entre distritales y provinciales (en la selva norte y central) con gobierno indígena y encontraba importantes logros indígenas en el terreno político por medio de la organización del Movimiento Indígena de la Amazonía Peruana (MIAP, 1996 y 1998) o a través de algunos partidos políticos tradicionales (2002). La mayor parte de problemas se dieron a causa del insuficiente conocimiento, tanto de los procesos administrativos como de las restricciones legales (Dávila, 2005: 8ss, 65ss). Habría que añadir las sucesivas alcaldías indígenas en el distrito de Iparía, de mayoría shipibo-conibo, y los intentos infructuosos por lograr la alcaldía en el distrito de Masisea, de mayoría mestiza (ambos en la provincia de Coronel Portillo, Ucayali); así como los casos de alcaldes indígenas en varios distritos de la provincia de Datem del Marañón en Loreto (entrevistas y conversaciones con estudiantes shipibos de la UNMSM durante 2007 y exposición de José Alvarado, en el grupo de descentralización del Acuerdo Nacional, octubre de 2007).

de transmitir las demandas o posibilidades de un segmento de las élites a otro. ¿Qué capacidad posee, por ejemplo, la élite intelectual para plantear sus propuestas de cambio, con qué segmento de la élite política o económica dialoga? (Tanaka, 2005b).

Quedan en pie, entonces, los problemas referidos a la estructura económica. ¿Cuál es el rol del mercado y cuáles las determinaciones del modelo económico en relación con los pueblos y las comunidades indígenas?

2.2. Etnicidad, mercado y modelo económico

No solo el mercado, sino también el Estado, ha influido en los pueblos indígenas. Sin embargo, ha sido más persistente la presencia y la influencia de agentes del mercado (aventureros, caucheros, comerciantes, patrones, madereros, petroleras, etc.) y evidente la ausencia del Estado, a no ser por su empeño por integrarla vía el mercado y de legislar sobre la región.

Gran parte de los estudios sobre los pueblos indígenas de la Amazonía han buscado reconstruir el pensamiento y las costumbres "tradicionales". Este sesgo ha impedido el análisis del cambio social y cultural, sea directo (por medio de colonos, comerciantes, misioneros, antropólogos, etc.) o indirecto (por medio de otros pueblos vecinos, aliados o enemigos). Y esto a pesar de que existe suficiente documentación sobre las transformaciones en las dos primeras olas de cambio: la del "encuentro colonial" y la de la "expansión capitalista" republicana[11].

Hoy estaríamos en la tercera ola de cambios a causa del actual "proceso de globalización", cuyo inicio puede fecharse en la cuenca amazónica a inicios de la década de 1980[12].

---

[11] Retomo las ideas de Fernando Santos, 1996. En otro texto anota cómo el proceso de colonización de las tierras de los pueblos indígenas ha supuesto la imagen de agrupaciones (las comunidades indígenas) dispersas y con territorios segmentados, que no restituye procesos históricos de intercambio, pacíficos o violentos, a gran escala (Santos, 1992).

[12] Aunque tal fecha podría muy bien retroceder hacia mediados de la década de 1960, cuando comenzaron a gestarse las primeras instituciones modernas entre los pueblos indígenas amazónicos que cristalizaron hacia fines de la misma década, como el Congreso Amuesha (Yanesha) en 1969, o en la década siguiente, como el Congreso Campa (Asháninka), luego Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (Ceconsec, 1973), o el Consejo Aguaruna y Huambisa (CAH, 1977) (Smith, 1996; Santos y Barclay, 2004, 2005, 2007; Chirif, 2005). Es el momento en que comienzan a fluir los desembolsos de cooperación internacional que ahondan cambios que el ILV había impulsado desde fines de la década de 1940 y principios de la década de 1950 mediante el sistema de informantes y clientes (Stoll, 1985; Smith, 1996).

La globalización supone un triple proceso, económico, cultural y comunicacional[13], sustentado en "la compresión del tiempo y del espacio" (David Harvey), a causa del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y de los medios de transporte (Huber, 2002: 10).

La integración de los pueblos indígenas, en distintos momentos y de diversos modos, al mercado no constituye una novedad. Ella está en la mayor y más rápida incorporación a través, paradójicamente, de la reivindicación por el territorio indígena (Chirif y García Hierro, 2007) y por la urgencia del dinero y los cambios en los patrones de consumo[14]. En esta dinámica se inscriben los múltiples proyectos de desarrollo, administrados o no por los propios comuneros, tanto estatales como privados que —sin embargo— tienden a romper con la lógica de la reciprocidad[15].

El mantenimiento de esta lógica de la reciprocidad es una de las características culturales que se han mantenido entre los pueblos indígenas amazónicos, aunque no solo entre ellos. Dependiendo de los grupos culturales a los que se pertenece, existe determinado tipo de características culturales que mantienen su actualidad.

Entre los awajunes, o los jíbaros, en general, subsiste la lógica de apropiación del poder, lo que les ha permitido agruparse y defenderse frente a amenazas externas, como en el caso de la conformación del CAH y la alianza de las cuencas del Marañón, Cenepa, Nieva, Santiago y Dominguza; ser los que más han profesionalizado a sus jóvenes o incorporado a sus líderes o dirigentes en puestos de la

---

[13] Retomo aquí las distinciones que propone Óscar Espinosa, así como sus apuntes sobre los cambios entre los pueblos indígenas amazónicos (2006).

[14] Sin embargo, esta aproximación puede pecar de optimista y poco realista, pues, como indica Eduardo Morón (2006), el efecto de una mayor apertura de la economía nacional sobre el crecimiento económico "está condicionado a la existencia de reformas complementarias", como las referidas a la igualdad de oportunidades de beneficiarse de este proceso de globalización medida a través de la indicadores que tengan influencia en la capacidad productiva (electricidad, telefonía móvil, carreteras, por ejemplo). Un somero análisis arroja que varios departamentos (Amazonas, Huancavelica, entre otros) "no son parte del proceso".

[15] En su artículo "El don que hiere", Richard Smith ha retomado este espinoso problema y explica el fracaso de muchos de los proyectos por la colisión entre la lógica acumulativa del mercado y la lógica del don recíproco que persiste en las comunidades indígenas. La lógica del don recíproco supone, por ejemplo, la posibilidad de que el administrador indígena pueda distribuir a discreción los fondos del proyecto entre sus familiares, lo que aumenta su prestigio y le asegura ayuda cuando lo requiera, pero no la devolución del dinero entregado (Smith, 2002; E1). Este tipo de situaciones pueden explicar, por ejemplo, las críticas de miembros de una familia o de determinada zona respecto de miembros de otras familias poderosas o reconocidas (E5, E1).

administración estatal[16], aunque esta tendencia bien explicaría la rápida involución de sus organizaciones (Santos y Barclay, 2007).

Entre los pueblos arahuacos (Asháninka, Yanesha, Matsigenka, Kakinte, Yine, etc.) subsistirían "el repudio de la endoguerra" y la "proclividad a establecer alianzas políticas con grupos lingüísticamente afines" o, incluso, distintos. Esto les ha permitido enfrentar la acción del MRTA mediante una alianza entre Apatyawaka Nampitsi Asháninka Pichis (ANAP) y la Federación de Comunidades Nativas Yanesha (Feconaya), a pesar de que ambas organizaciones pertenecían a confederaciones indígenas rivales como Aidesep y Conap (Santos y Barclay, 2005: xxv, xxxiv).

Los shipibo-conibos, que pertenecen al conjunto Pano (junto con los shetebos, mayorunas, cashinahuas, etc.), han vivido un proceso histórico que ha ocasionado cambios en su ubicación (los shipibos y shetebos pasaron de ser semirribereños a ribereños) y cierta "fusión étnica"[17], de estos dos pueblos con los conibos, sus antiguos enemigos. Los shipibos y los shetebos comenzaron a asentarse en las riberas del Ucayali —antes ocupadas por los conibos— hacia fines del siglo XVIII, lo que provocó cambios en sus patrones de asentamiento pues adoptaron patrones propios de los conibos: en el siglo XIX eran más grandes que aquellos de mantuvieron en los ríos tributarios del Ucayali. Para 1970 los asentamientos shipibo-conibos tenían aproximadamente 200 habitantes. A principios de 1990 muchos poseían más de 1,000 habitantes y hoy varias comunidades, del medio y alto Ucayali, sobrepasan los 1,500 o 2,000 habitantes (Santos y Barclay, 1998: xxiii; E29, E31).

---

[16] Caso de la Comisión Nacional de Pueblos Andinos y Amazónicos (Conapa), que luego fue rebautizada como el Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuano (Indepa). Fueron awajunes algunos de los líderes que propiciaron la creación de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep) en 1980, antes Coordinadora de Comunidades Nativas de la Selva Peruana (Coconasep) y de la Coordinadora Indígena de la Cuenca Amazónica (Coica) en 1984. En estos líderes tuvo influencia la segunda reunión de Barbados realizada en 1977 (véanse Chirif, 2005; Morin, 1998). El rápido salto a la escena nacional e internacional ha conducido, por un lado, al establecimiento de un discurso de orgullo étnico asentado en la nacionalidad (ser peruano y aguaruna) y, por otro lado, al progresivo alejamiento de las bases sociales del movimiento indígena (Montoya, 1998).

[17] Esta suerte de fusión parece no ser total, pues Santos y Barclay (1998: xxi) indican que "a pesar de ser conocidos y de aceptar como etnónimo el término *shipibo-conibo*, mucha gente al interior del conjunto se sigue autoidentificando como shipibo, setebo o conibo". Tournon (2002: 138-139) habla de etnofusión, pues es muy difícil distinguir individuos de los tres grupos, aunque indica que "ahora la identidad depende de la localización", pues se llama conibo al que viene del alto Ucayali y shipibo al que viene del medio Ucayali (2002: 139).

Tanto la globalización cultural (que correspondería a la llamada posmodernidad y su reivindicación de la diferencia y la diversidad) como comunicacional (transporte rápido, mayor comercialización a escala internacional, acceso simultáneo a mayor cantidad y diversidad de información) suponen más bien oportunidades que los propios pueblos indígenas han sabido aprovechar: para los asháninkas de Marankiari Bajo, por ejemplo, Internet ha supuesto una herramienta que les ha permitido conseguir donaciones o contactarse con personas que pueden financiar sus proyectos de desarrollo así como presentar su cultura al mundo. Los shipiboconibos han establecido redes por medio de la radiofonía, lo que les "ha permitido afianzar [su] identidad [...] a lo largo de las últimas décadas" (Espinosa, 2006).

Como se observa, la etnicidad no está restringida a la autoadscripción y a la dicotomía en relación que supone (Barth, 1976). Considera también el reconocimiento de determinadas características culturales (en este caso, según el observador). La persistencia de la diferencia cultural en contextos y con actores cambiantes plantea la dificultad de definir la etnicidad más allá de características señaladas por el observador o la teoría antropológica (véase Stein, 2003).

Otro aspecto que se desprende de lo revisado hasta aquí es que, dados los procesos de integración y de persistencia identitaria a través de los cambios sociales y culturales entre los pueblos indígenas de la selva[18], no es posible establecer un dualismo excesivo entre los sectores tradicionales (indígenas) y los sectores modernos u occidentalizados (mestizos, blancos) que no permitiera pensar en una articulación desde las necesidades y proyectos de los propios pueblos indígenas (Montoya, 2005; Montoya Uriarte, 2002)[19].

---

[18] Fernando Santos (1990; véanse Santos, 1996; Santos y Barclay, 2002, para Loreto) realiza un análisis de tres casos de pueblos indígenas (Awajún, Asháninka, Kukama-Kukamiria) que intenta desterrar la falacia de que hace falta integrarlos a la sociedad nacional. Otro tanto hace Alberto Chirif (1990a), quien presenta el poco conocimiento que se poseía (hacia 1989) de los procesos en curso. En textos más recientes tanto Santos (1996, y prólogo en Chirif y García Hierro, 2007) como Chirif y García (2007) insisten en que, para decirlo en términos de Santos (2007: 16), ser indígena es una "una forma de ser" y no "una forma de estar", en tanto la reivindicación del territorio ancestral (véase Smith, 1983) ha ocultado los procesos de urbanización progresiva y de migración de indígenas amazónicos a las ciudades y empujó el proceso de integración a la comunidad nacional.

[19] Adolfo Figueroa (2002) supone agentes guiados solo por la lógica de la maximización del propio interés. Sin embargo, el abandono de la dicotomía hecho/valor en la propuesta de Amartya K. Sen supone también el abandono de esta visión maximalista del propio interés (Sen, 1992, Putnam, 2004), lo que permite

¿Cómo se engarza lo anterior con nuestro modelo económico?

El nuestro es un modelo "mineral" o primario exportador (Schuldt, 2005), y el aprovechamiento de las oportunidades que proporcionan las exportaciones de bienes primarios (minerales, petróleo, agroexportaciones) pasa por fijarse tanto en factores económicos como en bases sociopolíticas y culturales.

El primer factor es de carácter económico y se refiere a la posibilidad de transvases intersectoriales, interregionales e intersegmentales de los ingresos. El segundo factor posee un carácter sociopolítico y cultural y vincula la competencia que impulsa la dinámica del desarrollo con el nivel y calidad de la educación dirigidas a la innovación productiva. El tercer factor está ligado a cambios en el poder político (desoligarquización), que induce el cambio social. El cuarto factor se refiere al poder soberano de autodeterminación, en política de comercio exterior y en políticas de desarrollo interno (Schuldt, 2005: 35, 36, 38).

Se han producido cambios, contradictorios, referidos al tercer y cuarto aspectos (Tanaka, 2005a y 2005b). Este último, además, aparece ligado de manera problemática con el primero en tanto las empresas multi o transnacionales guían cada vez con mayor fuerza los destinos nacionales en materia económica e, incluso, política (Durand, 2004: 441, 447-448, 453).

Esta es una nueva mirada a la problemática de la equidad, pero desde la preocupación explícita por la redistribución, que además plantea nuevamente la importancia de la educación.

2.3. Educación universitaria, pertinencia y paradigmas epistemológicos

¿Cómo pensar la problemática de la etnicidad y la equidad en el ámbito de la educación? Pensamos que una posibilidad de respuesta deberá estar centrada en la búsqueda de pertinencia y en los cambios de los paradigmas epistemológicos en educación.

---

pensar en agentes de cambio populares o de base, junto a aquellos desde el Estado o la élite empresarial. G. Rochabrún (2007 [1978]: 273), comentando el libro *Clases, Estado y nación*, de Julio Cotler, afirma que en el Perú "no es posible construir la nación desde el Estado; vale decir desde arriba", siendo la otra opción —desde abajo— aún posible; dicotomía que hay que salvar pues muchos de los problemas, por ejemplo socioambientales y productivos, necesitan de la acción directa de un Estado fuerte y del concurso de empresarios comprometidos con los cambios y las demandas de las bases (véase Tanaka, 2005a).

Sin embargo, ambas posibilidades están condicionadas por los procesos de desestructuración y regresión del gasto social en educación superior: para 1995 el gasto consistió en 1,868 nuevos soles (802 dólares) y para el año 2004 este fue de 2,645 nuevos soles por alumno (806 dólares) (DCU, 2006: 104, 101).

Una situación de este tipo conspira contra dos de los logros de la universidad pública: su contribución a la democratización promoviendo el ascenso social mediante la formación de cuadros calificados (equidad) y la generación de conocimiento en áreas de valor estratégico, como las de ciencias básicas y la tecnología de punta, que exigen alta inversión en capacitación y logística (DCU, 2006: 35, 36).

La regresión del gasto en educación universitaria no permite adecuar ningún tipo de estructura (académica, administrativa) a posibilidades que demanden mayor gasto[20]. Es más, estas medidas fiscales son parte de la explicación de la mayor demanda de educación universitaria privada. Hemos pasado de una sola universidad privada hasta antes de 1920 (Pontificia Universidad Católica del Perú) a un total de 56 para diciembre de 2006, sobre un total de 91 universidades (Dirección de Estadísticas, ANR, 2006a y 2006b; Villasante, 2007: 3; CCRU, 2005a).

La mayor oferta en educación superior universitaria ha contribuido al deterioro de la calidad académica, tanto como el aumento creciente de la politización de la universidad, la consolidación del "repliegue de las clases medias del ámbito universitario público" (DCU, 2006: 57, 76, 77)[21] y un evidente desfase "entre la oferta profesional de las universidades y las necesidades y posibilidades del país, tanto en lo que se refiere al mercado laboral como en lo que atañe a su pertinencia para el desarrollo". En relación con lo último, las cinco carreras más ofertadas son Contabilidad, Administración, Educación (inicial, primaria y secundaria), Derecho y Enfermería. Todas con alto grado de saturación y "de débil proyección estratégi-

[20] Es el caso del ingreso de los estudiantes indígenas amazónicos en la universidad pública, y en la de la UNMSM en especial. Estos problemas en el presupuesto explican, al menos en parte, la negativa de la universidad para implementar una propuesta de trabajo elaborada por profesionales que tenían conocimiento de la realidad amazónica y sabían de las dificultades existentes y que fuera a consideración luego de un proceso de consulta (E1, E7, E8, E6).

[21] Es el caso de la creación en esta década de nueve universidades privadas (siete en Lima, dos en provincias). De entre ellas, algunas de las más importantes hoy día, como las del Pacífico, de Lima y Cayetano Heredia.

ca en cuanto a la posibilidad de articular una base científico tecnológica propia" (DCU, 2006: 60, 80-81,84).

Dados los problemas de presupuesto, las universidades dedican poco espacio a la investigación. En el caso del Perú eso tiene consecuencias graves: nuestra diversidad física, biológica o cultural es objeto de preocupación sistemática de la universidad. Es más, las tasas de titulación en áreas de ciencias exactas y naturales (2.7%) y en ciencias agrícolas (3.6%) son muy bajas frente a áreas de ciencias médicas (19.1%) y ciencias sociales (57.3%) (DCU, 2006: 80, 81, 84-88). Además, la inversión nacional en investigación y desarrollo (I+D) es mínima: solo 0,3% del PBI en 1980, 0,08% en 1999 y 0,1% en 2002 (Ísmodes, 2006: 104, 79).

Un problema adicional a la pertinencia es de los referentes epistemológicos sobre los que se asienta la educación superior. Es decir, es necesario un cambio de visión que permita "un efectivo acercamiento y recuperación del rico imaginario y el bagaje de saberes presente en nuestra sociedad multicultural" (DCU, 2006: 72).

El ingreso de los saberes y del tema indígena, por fin, en la universidad podría ser uno de los asuntos claves sobre los que podría darse la búsqueda de una nueva reforma universitaria[22]. Tal como afirmó Zenón Depaz (E12), la introducción de la cuestión cultural o intercultural, como parte de la reforma universitaria que se propugna, "sería un indicador clave del grado de profundidad de esa reforma [...] [pues] toca el terreno [...] de la orientación epistémica de la universidad pasando por el reconocimiento de las culturas originales, del aporte que puedan contener en términos de saber".

Ahora bien, la profundidad se mide por el hecho de que en este caso el terreno epistémico y el terreno de la exclusión se tocan: la exclusión social se funda, justamente, en el entendido de que "las dotaciones iniciales de capital físico y capital humano en la población aborigen [...] serán inferiores a la del resto de la población, [esto es] sus dotaciones de capital humano serán insuficientes para utilizar la tecnología que existe en el sector capitalista" (Figueroa, 2002: 20). Abandonar la visión en exceso dualista permite aquilatar los procesos de integración, a muy diversos niveles es cierto, y la significación de los cambios socioculturales que otorgan importancia

[22] Los otros asuntos o temas serían la existencia de una política nacional referida a la educación superior, que bien podría incluir propuestas referidas a la investigación en general (Ísmodes, 2006); de un ente nacional que guíe el proceso y evite la tendencia que lleva de la autonomía al autismo (E12; DCU, 2006).

de la educación extraescolar (pares, medios de comunicación, 'paisanos' que migran para estudiar y regresan temporalmente, etc.) en la adquisición de nuevas habilidades (comunicativas, tecnológicas, incluso imaginativas, etc.).

El problema es que, tanto del lado de los activos políticos como de los activos culturales, la relación entre los miembros de las sociedades indígenas con los demás miembros de la estructura social (trabajadores asalariados, clases medias, élites) se asienta en el Perú en la discriminación racial y étnica. Por tanto, introducir un tema como el de los aportes de los pueblos indígenas en el ámbito de la universidad y por medio de la tecnología del sector capitalista significaría abrir un resquicio en este tipo de relación.

En este sentido, el ingreso de los jóvenes estudiantes indígenas a las universidades nacionales puede significar el intento de ruptura con este proceso de discriminación. Hablamos de posibilidad, pues en la práctica no ha sido así: los problemas y dificultades surgidos en el proceso parecen haber ahondado prejuicios arraigados respecto de las capacidades de los jóvenes indígenas (Tejada, ed., 2005; E7, E10). Además, muchas de las dificultades se han atribuido a problemas culturales cuando pueden deberse más bien a problemas escolares (E11; Benavides 2007).

2.4. Interculturalidad, equidad y política pública

Es necesario tener a la vista este panorama de modo tal que se pueda prever y medir el real impacto del tipo de acciones afirmativas de las que hablamos.

Propongo la interculturalidad como "una" estrategia para superar este *impasse*. Sin embargo, es solo una estrategia y debe pensarse en diálogo con la equidad. Las razones son múltiples.

En el caso de la equidad habría que reforzar la perspectiva colectiva, por un lado, y reforzar los lazos entre actores de base y élites regionales y nacionales, por otro lado. Ambas posibilidades invitan a la consideración de la relevancia de la interculturalidad en la vida nacional. Pero, además, esta no sería posible sin el acceso a recursos (económicos, materiales) de manera que una sola versión del mundo no disfrute ella sola de los "recursos para difundir su prestigio y desarrollarse" (Zúñiga y Ansión, 1997: 16), con lo que refuerzan la necesidad de la equidad. Ambos fines deben pensarse como codeterminados.

Interculturalidad posee dos sentidos solidarios: en tanto proceso e ideal. En efecto, el término nació en América Latina "a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no-indígenas" hacia inicios de la década de 1970 (López, 2001: 2-3; Degregori, 2000: 59). Estas relaciones, que supusieron "una larga historia de contactos, intercambios y puentes tendidos a pesar de las desigualdades de riqueza y poder entre las diferentes culturas", llevaron a imaginar la posibilidad de "eliminar la desigualdad en los intercambios, mas no los intercambios mismos [...]" (Degregori, 2000: 60). Incluso en el escenario de la globalización, a través del juego de fuerzas entre cosmopolíticas hegemónicas (FMI, OMC, tratados de libre comercio) y locales (ONG, organizaciones y federaciones indígenas), esta búsqueda se ha mantenido (García Canclini, 2006: 116).

Si entendemos como interculturalidad la posibilidad de que, en el proceso de intercambio o de contacto, las culturas de vinculen de manera simétrica e igualitaria, en los diversos órdenes de la vida de una nación o en la relación entre estas, asumimos la interculturalidad no solo como una propuesta normativa si no también como política pública, en tanto supone el de equidad.

En este caso, ¿qué y cómo debemos definir o entender la cultura? ¿Debemos prestar más atención a lo que permanece o a lo que cambia? Se trata, no hay que olvidarlo, de procesos de inter-*cambio*. Y estos se ubican al nivel de los sujetos sociales inmersos en tales procesos, quienes integran, seleccionándolos, contenidos, artefactos y valores distintos ateniendo a los mecanismos de evaluación, jerarquización, selección, depuración y disposición propios (Fuenzalida, 1992: 10, 11, 12).

Esta visión implica una ruptura con la idea jerarquizada de cultura, aquella que diferencia entre la cultura superior y la cultura popular (Portocarrero, 2004: 293-300; véase Sobrevilla, 1996), de manera que, por ejemplo, se hace más problemática la distinción entre artesanía y arte (Sobrevilla, 1992: 292, 293-295). Cultura sería, entonces:

"[...] el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social" (García Canclini, 2006: 34).

Por tanto, en alguno de los momentos del proceso interesa comprender las funcionalidades que forman la idea de vida buena de una cultura, pues estas pueden variar de una cultura a otra, pues interesa la libertad que las personas poseen para

realizarlas (Sen, 1999: 3). Está aquí presupuesta una invitación a la vida democrática en tanto necesita del consenso y este se logra mediante la "discusión pública y comprensión y aceptación democráticas" (Sen, 1992: 49).

Entonces, el enfoque clave es el que hace entender que en nuestro país la equidad supone o necesita la interculturalidad por ser la única manera, en la gestión pública, de lograr la democracia. En ese sentido tiene que hacer frente a la persistencia de las jerarquías socioculturales en tanto estas imposibilitan la democracia, pues consideran a los subalternos como incapaces de dialogar (Fleury, 2006: 82), a las distancias producto del reciente proceso de desestructuración de las relaciones entre Estado y sociedad y al reto de la redistribución en el contexto de la transnacionalización de nuestra economía.

En consecuencia, uno de los pasos que la planificación intercultural deberá dar será el referido a la necesidad de entender y vivir el país como multicultural. Este paso está referido a la educación vista como pedagogía (*paidos-gogein*: conducción del niño), es decir, no solo a la educación formal sino también a la que se da a través de los medios de comunicación y entre los pares (socialización secundaria) y a la crianza (socialización primaria; véase CNE, 2007, y Portocarrero, 1993). Uno de los puntos débiles de las acciones en nuestro medio es la tendencia a la sectorialización de las políticas. Como se observa, no se trata, en este caso, solo de las directrices sino de la inversión (gastos de capital) del Ministerio de Educación, del de Economía, del de Transportes y Comunicaciones e, incluso, del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Humano.

3. En su nombre hemos estudiado

¿Están presentes estos procesos, problemas y posibilidades en el caso de los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM? Nuestro análisis muestra que sí y de manera aguda tanto en la percepción de sí mismos como en sus opciones y decisiones. También lo están en el caso de sus jefes de comunidad[23].

[23] Para la presente sección, hemos seleccionado solo algunos aspectos y temas y los hemos contrastado con nuestras observaciones. Del mismo modo procedemos en el caso de los jefes y familiares y en las entrevistas con las autoridades y algunos profesores de la UNMSM.

3.1. Los "contenidos" de la identidad

Una primera tensión está dada por aquellos rasgos que definen la adscripción y la autoadscripción.

En general, todos los estudiantes se identifican como indígenas. Esto a pesar de que, en diferentes oportunidades han exteriorizado los estigmas que su condición supone: las connotaciones negativas de la palabra "indio", la verbalización del racismo y el etnocentrismo, el juego con las categorías "indígena", "nativo" y "aborigen", etc.

Sin embargo, tanto por el proceso de mestizaje como por el de colonización de las tierras indígenas, subsiste cierta diferenciación entre los estudiantes, pues para ellos no basta con la ascendencia o la autoadscripción. Son necesarias además otras "características".

Para los estudiantes indígenas, son esenciales características como la ascendencia o el parentesco, la lengua e incluso la vida en comunidad.

Para varios de los estudiantes awajunes y asháninkas de la UNMSM, así como para algunos shipibos de la UNMSM y La Cantuta, el paso por la ciudad o el estudio secundario enteramente en castellano no ha supuesto el abandono de la lengua ni la centralidad otorgada a esta. Como me dijo enfáticamente un estudiante asháninka de la UNMSM refiriéndose a la lengua: "¿El padre entiende y el hijo no?". Para él, por ejemplo, no es suficiente la explicación de que un asháninka puede perder el idioma por haber vivido en la ciudad, pues también él ha vivido y estudiado en la ciudad y, sin embargo, maneja y quiere su idioma[24].

De la misma manera, varios estudiantes awajunes se han referido a otros, a quienes consideran awajún también, como habiendo perdido parte de lo que son por no hablar "el idioma" o "el dialecto". Cuando yo preguntaba o comentaba a un estudiante awajún de lingüística acerca de algunos otros que también estudiaban con él siempre me respondía: "Ah, sí, pero no saben hablar el idioma".

[24] Los estudiantes y egresados asháninkas, por ejemplo, desestimaron las diferencias que suelen hacerse entre asháninka (campa ribereño), ashéninka (campa pajonalino) y asháninka del Apurucayali (Ucayali), pues todos son un mismo pueblo y se trata más bien de variantes o dialectos al interior de la misma lengua.

Otra característica es el parentesco o la ascendencia: poseer alguno de los padres indígenas es un elemento esencial que se suma al de la lengua. Los estudiantes shipibos me comentaron del caso de un niño "mestizo" (no shipibo, nawa) que había sido criado desde que nació entre los shipibos, pero a quien —a pesar de poseer costumbres e idioma shipibo— no se consideraba shipibo, era un "nawa non axeaka"[25].

También una estudiante nomatsiguenga me sugirió lo mismo: dejar de ser nomatsiguenga tiene que ver con no recordar de donde viene uno, no interesarse por las costumbres de su pueblo y no usar la lengua. Y esto a pesar de que ella no se considera a sí misma nomatsiguenga neta (de ambos padres de la misma sangre) sino más bien "cruzada".

Estas afirmaciones de los estudiantes revelan, en cierto sentido, características que señalan límites. Pero no son las únicas que se presentan.

Los awajunes recurren a episodios de su historia para manifestar su orgullo, como que jamás fueron vencidos por algún pueblo, ni siquiera por los españoles. Algunos reconocen en las actitudes de sus 'paisanos' aquella característica cultural jíbaro que los hace proclives al enfrentamiento, por razones tan disímiles como los celos, rencores entre familias, prestigio ante los demás comuneros, etc.

Varios estudiantes shipibos que provienen del Alto Ucayali (colonia Caco, Runuya) se reconocen más bien como conibos que como shipibo-conibos.

Un estudiante shawi me recordaba que antiguamente su pueblo y los awajún se habían enfrentado a consecuencia de las incursiones de los awajunes en territorio shawi para raptar a sus mujeres, reconocidas como muy bellas.

La historia del propio pueblo, entonces, sirve también como "recurso" para afirmar la identidad y la pertenencia. La utilización de diversos contenidos (lengua, vida comunal, historia, etc.) indica que la identificación se usa también para diferenciarse, podríamos decir, al interior del mismo conjunto y parece estar aludiendo, más bien, al avanzado proceso de mestizaje y de cambios sociales y culturales.

---

[25] Según un investigador shipibo, la pertenencia al pueblo shipibo la daría el padre, esto es, un niño de padre shipibo y madre mestiza sería considerado shipibo, pero el hijo de padre mestizo y madre shipibo sería considerado como nawa (E35).

3.2. Las opiniones y decisiones de los estudiantes

La mayoría de estudiantes entiende que ha asumido una deuda con sus pueblos, pues "en su nombre hemos estudiado". Pero la conciencia de esta deuda marca de diversas maneras sus opciones.

En general, todos afirman que buscarán la forma de retribuir esta posibilidad (C). La gran mayoría baraja opciones que podrían considerarse conflictivas. Es decir, reconocen la deuda que han adquirido con sus pueblos, pero sienten la necesidad de permanecer en la ciudad, lejos de sus comunidades, por diversas razones:

(1) (a) Porque en sus comunidades no hay posibilidad de ejercer su profesión y (b) porque es económicamente poco rentable regresar a las comunidades.

(2) (c) Porque es mejor permanecer en Lima y desde aquí o desde donde se esté se puede trabajar a favor de la comunidad o (d) ir proponiendo cambios a favor de las comunidades, cuidando de mantener el lazo y la comunicación con ellas para mantenerlas informadas de las decisiones que las afectan.

En este aspecto, como en los demás, no hay distinción que hacer acerca de las especialidades de los jóvenes estudiantes indígenas: pertenecen tanto a la Lingüística, como a la Administración, al Periodismo, al Derecho, a la Ingeniería Industrial o a la Odontología. Tampoco referidas a pueblo de origen: encontramos aquí estudiantes awajunes, shipibos, asháninkas, wampises, kukamas, cacataibos y shawis.

Aquí, como en las otras dos opciones, conviene reparar en algunos matices: la mayoría de estudiantes prefiere la última (2d) o la segunda (1b) opción como explicación de su decisión de permanecer en Lima. Estas opciones tienen la peculiaridad de insinuar una relación o un lazo que se puede mantener a pesar de la distancia.

Si uno comienza a considerar los casos por separado tiene que proponer algunas consideraciones.

A dos de los estudiantes awajunes los hemos ubicado aquí, pues pese a su explícita afirmación de querer regresar y trabajar con o en su comunidad en diversas situaciones desestimaron esa opción "Es que si uno se pone a pensar, ¿para qué va a regresar si allá no tiene como trabajar y desarrollarse?", afirmó uno de ellos en una oportunidad.

Un estudiante shipibo permanece en este rubro a pesar de que en una segunda entrevista apuntó que había visto cómo una de las ramas de su especialidad podía ayudarlo a trabajar en la zona rural de su región y a aplicar sus conocimientos en la ONG que está fundando. Sus primeras afirmaciones fueron muy fuertes. Dijo que "no quería regresar a Pucallpa para no terminar como mototaxista".

Una segunda tendencia es aquella según la cual los estudiantes indican como mejor opción permanecer en Lima, especializarse, buscar una beca al extranjero. La mayoría de estos estudiantes posee planes personales y/o familiares.

¿Queda por completo descartado para este grupo el regreso y/o trabajo con sus comunidades? La respuesta es que para ellos esta posibilidad nunca queda descartada, pero es muy difícil de cumplir por sus expectativas de trabajo, sueldo, especialización o "progreso personal".

Dos estudiantes, uno awajún y otro kukama, fueron enfáticos en su negativa a volver. El estudiante kukama afirmó que llegar a Lima había sido "un avance" y que regresar "sería retroceder": como le gusta la pintura, siente que quizá solo en Lima podría sobrevivir dedicado a ella. Su meta mayor, sin embargo, es una beca para Francia y vivir de su arte.

La tercera tendencia, menos perceptible, agrupa a los estudiantes indígenas que han afirmado su disposición para trabajar con o en sus comunidades. En general, tenemos aquí a una mayoría de estudiantes awajunes de diversas especialidades (Educación, Economía, Administración de Negocios Internacionales e Ingeniería de Sistemas). Otros tres estudiantes (asháninka el primero, wampís el segundo y shipibo el tercero) tienen la misma opinión.

Un estudiante awajún de Negocios Internacionales, por ejemplo, ha abandonado por un año los estudios. Se encuentra en Santa María de Nieva impulsando un negocio de piscigranjas con su familia: como es imposible comercializar el pescado directamente con las comunidades awajunes o wampises por carencia de dinero, su propuesta es que Pronaa o alguna otra institución estatal que provee de alimentos a las comunidades le compre estos pescados y evite entregar pescado enlatado.

Los periodos de vacaciones suponen momentos especialmente difíciles para los estudiantes: ¿irán a sus comunidades, tendrán los medios para ir y volver? ¿Se quedarán en Lima a buscar algún trabajo? De conseguir trabajo, ¿regresarán

a estudiar o dejarán los estudios por un tiempo? En parte, las oportunidades de trabajo y las áreas en las que puedan desempeñarse influirán sobre las decisiones puntuales (quedarse en Lima, visitar sus comunidades) o de mayor consecuencia (mantenerse o no en la universidad, separar vacante y dedicarse a trabajar, llevar pocos cursos para que haya más tiempo libre para los trabajos eventuales, etc.). Este tipo de actividades y decisiones explican parcialmente la prolongación de los estudios en la universidad.También apuntan en la misma dirección los problemas de comprensión en matemática y del discurso en clase y de los materiales de lectura. Como explicaban ellos, la educación en los colegios de los que vienen es "muy baja", lo que les impedía estar a la par de los demás estudiantes, pero los mismos estudiantes, por lo menos aquellos que mantienen el uso de la lengua originaria, tienen conciencia de las deficiencias del aprendizaje del castellano y el logro de un bilingüismo suficiente:"nos enseñan *en* castellano, no nos enseñan *el* castellano", afirmó un estudiante awajún (C)[26].

Otras circunstancias que influyen en las decisiones acerca de la continuación de los estudios están referidas a la ayuda que puedan recibir de sus padres o familiares: la mayoría de estudiantes proviene de familias en las que los padres, algún hermano o familiar posee algún ingreso (fijo o no) y se desempeñan como profesores o directores de escuelas bilingües, especialistas de las unidades de gestión educativa local (UGEL), asesores o dirigentes, etc.Aunque estas circunstancias pueden implicar algún tipo de ayuda, esta no necesariamente y no siempre se concreta. Otros, en cambio, no poseen ningún tipo de ayuda y no tienen siquiera la posibilidad de conseguir por sí mismos una habitación o dinero para la inscripción o para los materiales y trabajos de los cursos.

En este aspecto en particular hay que resaltar la relación que algunos pocos jóvenes han mantenido con algunas ONG que les han facilitado becas (como CARE Perú, a través del Programa Frontera Selva) o puestos de trabajo (Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, Caaap) o incluso organizaciones indígenas (Conap, Aidesep) que los han reclutado por algún tiempo o de forma permanente.

[26] Un estudiante shipibo del último ciclo de la especialidad Educación Bilingüe Intercultural (EBI) de La Cantuta mencionó que ellos no se iban a hacer tanto problema con el asunto de la lengua, pues una suerte de acuerdo al que habían llegado era que iban a enseñar solo en shipibo.

En relación con estas últimas, las opiniones de los jóvenes son negativas porque, afirman, entregan becas o ayudas según les conviene, los alejan por celos o mantienen una relación conflictiva con ellos, afirmaciones que Barclay (2006) comparte. Algunos estudiantes incluso piensan que el modo en que las organizaciones indígenas funcionan no contribuye al "desarrollo" de sus comunidades: se dedican a acompañar al enfermo cuando de lo que se trata es de ayudar a sanarlo. Esta misma percepción la mantienen los egresados de la UNMSM.

Resulta ilustrativo aquí detenerse un momento en las opciones y decisiones de estos últimos, pues pueden mostrar la tendencia del proceso: efectivamente, la mayoría de los que hemos entrevistado (awajunes, wampisis, shipibos, asháninkas; véase Anexo 2) trabaja en Lima y algunos alternan su trabajo entre Lima y otras ciudades (Pucallpa, Satipo) y lo hacen en instituciones vinculadas al tema indígena o en proyectos que involucran a sus pueblos o al tema indígena.

El problema de la inserción laboral es un tema álgido: la evaluación y la posterior propuesta surgida el año 2003 en la UNMSM hacía frente a este aspecto no contemplado cuando se propuso la modalidad de ingreso. Varios de los estudiantes y egresados mencionaron que este proyecto les pertenecía pero que su desarrollo (el Proyecto Pueblos Indígenas y Desarrollo Sostenible, resultado del convenio entre la UNMSM y la Universidad de Saskatchewan, de Canadá), había optado por dejarlos de lado y apoyar solo a los que habían ingresado el 2006 y ya sin considerar la posibilidad de inserción laboral de los egresados en sus regiones de origen, que era lo que proponía el proyecto original (véase Tejada, ed., 2005 y 2006). Más bien este proyecto se ha concentrado en el aspecto de acceso de jóvenes indígenas, no solo de la Amazonía sino también de la sierra, a las universidades. Además, ha optado por celebrar acuerdos o convenios con las universidades en provincia que permitan el ingreso de estudiantes indígenas en ciudades cercanas a sus comunidades (E36).

4. Los pueblos indígenas y sus esperanzas

El análisis de las respuestas de los jefes de las comunidades asháninkas y shipibos revela que los contenidos son similares a los propuestos por los *apus* awajunes y wampisis, aunque con énfasis distintos. Por esta razón, introduciremos los comen-

tarios de los jefes asháninkas y shipibos en el esquema de las respuestas de los jefes awajunes y wampisis, de manera que se pueda ver sus puntos de conexión y de diferencia.

4.1. El amor al pueblo y el camino del "desarrollo"

Que los jóvenes regresen y que contribuyan al desarrollo de la comunidad son los pedidos recurrentes en la mayoría de las respuestas de los jefes y familiares de los estudiantes y de los comuneros en general. Tal como dijera un comunero wampís[27]:

"[...] Después de haber estudiado [...] los jóvenes *pueden* regresar a su pueblo, aunque la paga es poca [...] *por amor a su pueblo*" (E24).T1.

¿Qué significado podemos darle a esta última expresión? De hecho, no está expresando una obligación, pero sí una posibilidad e incluso un deseo, tal como lo expresara el *apu* de San Pablo:

"Los que estudian para ingenieros o doctores, cuando terminen su carrera *creemos* que van a regresar a su pueblo, *queremos jóvenes que quieran regresar a su pueblo*" (E33).T2.

Es más, parece estar expresando un deseo que puede no coincidir con la realidad. Por esa razón, se expresa como una "esperanza" en el retorno (E22) e incluso se aduce como una de las razones para no regresar la inexistencia del apoyo de las autoridades (E25).

Sin embargo, también se piensa en las características morales o personales del estudiante. De ahí las afirmaciones de Roberto Justo:

"Sí, con esta autoridad esperamos conversar, para ver si hay un joven *no sobrado, con buenos modales*, con buen pensamiento para decirle que [lo] apoye, *para que regrese a trabajar con su pueblo*" (E20).T4.

---

[27] Recuérdese que en las comunidades Awajún y Wampís la mayoría de las reuniones fueron colectivas. Al final de cada texto, incluimos la letra T seguida de un número que indica cada texto que hemos ido citando. En caso de que un texto se vuelva a citar en otra parte se reenviará a este usando esta notación. Mantenemos la numeración del informe original que considera todos los textos, de ahí que haya salto en algunos tramos. Todos los énfasis son míos y están marcados con cursivas. En todo otro caso se hará una advertencia explícita en el texto mismo. La letra seguida de un número indica la entrevista y los datos mínimos de estas [las entrevistas] listados al final del texto.

Con todo, esta es la única vez en que escuchamos de un *apu* una afirmación de este tipo. La mayoría de respuestas coinciden en apuntar que, dejada a su elección, los jóvenes deberían regresar. Es más, se sugiere que la fortaleza respecto al papel de los profesionales se adquirirá si se actúa en conjunto, "como awajún" (E20).

¿Cómo evalúan y refieren este punto los jefes de las comunidades asháninka y shipibo?

Las posiciones de los jefes de Marankiari Bajo (valle del Perené, en Chachamayo) y de San Francisco (Yarinacocha, Pucallpa) son las que más resaltan. Sin embargo, distan de ser las únicas y poseen acentos distintos a las propuestas por los jefes awajunes y wampisis, en tanto sostienen que la iniciativa para atraer a los jóvenes debe corresponder a las comunidades, implementando además algún tipo de medida.

Así, el *koshi* de la colonia Caco exhibe con orgullo el logro de cuatro niveles educativos (inicial, primaria, secundaria y superior tecnológico) e indica que están "buscando la parte intelectual", sugiriendo el apoyo de los que han salido a estudiar "para complementar en nuestro instituto superior tecnológico y al mismo tiempo ellos vayan como profesor en esta institución superior [...]" (E31).T6.

La comunidad Asháninka Marankiari Bajo ha sido la primera comunidad indígena que estableció un convenio con una universidad pública, la Universidad José Faustino Sánchez Carrión de Huacho, en 1997, para la formación de sus jóvenes. Este convenio permitió el acceso de treinta jóvenes a distintas carreras (Contabilidad, Administración, Ingeniería). La finalidad era que "que estos alumnos [...] *regresen a la comunidad y empezar a trabajar para ver un cambio dentro de la población* [...]" (E26).

Sin embargo, surgieron dificultades a causa de que muchos jóvenes no terminaron la carrera y porque no apoyaban a la comunidad. El jefe cree que la motivación de esta actitud es fundamentalmente económica: "Ellos lo ven así, si me pagan tanto yo apoyo". El apoyo que interesa es el de los conocimientos que permiten el "avance en el desarrollo de la comunidad" (E26).

La opción de contribuir con el conocimiento y estar trabajando en otra parte es un matiz importante: no supone el regreso de los profesionales, pero sí el mantenimiento del vínculo con su comunidad, pues esté donde esté "sigue siendo indígena" y que el "trabajo *debe ser ambos*, tanto el pueblo y tanto la ciudad" (E13).

Pero se presenta esta salida como posibilidad, en parte, porque se sabe que no ha existido hasta hora una actitud en esa dirección: poco antes el propio Miqueas Sanchoma había mencionado repetidas veces que "nosotros, como dirigentes, muchas veces tenemos *la esperanza todavía* a nuestros jóvenes de *regresar a su pueblo* a cooperar con sus conocimientos" (E13).

La disyuntiva entre salida y regreso preocupa también al *jebari* de Samaria, Elías Rivera Charette, quien menciona que es una preocupación compartida por los propios comuneros:

"[Es] nuestro deseo de que en las comunidades de que los que *egresan nuevamente impacten en las comunidades, vuelvan*. [...] allá se truncan, se quedan, se olvidan las mismas costumbres, el mismo idioma, ahí se quedan; [necesitamos] unos jóvenes *que valgan pues en su misma comunidad* [...]" (E28).T10.

¿Cuáles son las acciones de las propias comunidades? Mencionamos las acciones en el caso de Marankiari Bajo y las propuestas del jefe de la colonia Caco. Este tipo de acciones aparece también en las reflexiones del *koshi* de San Francisco, Juan Agustín.

Las opiniones de jefe de San Francisco refieren la importancia de los profesionales en tanto "ellos van a poder con mejor visión, más técnicamente contribuir todos los conocimientos que han adquirido en la universidad durante cinco o seis años de la carrera" (E29).

Sin embargo, su visión es compleja porque sabe que además del deseo de ayudar intervienen otros factores, incluidos en ellos las acciones de las propias comunidades para atraer a sus jóvenes profesionales:

"Eso sí, soy realista, siempre discutimos: 'Oiga, tú quieres traer a un hijo profesional a la comunidad. *¿Has preparado ya el ambiente para que cuando venga pueda venir a trabajar?*'. 'Siempre decimos no' [...] También está la otra realidad, la otra realidad de que los chicos que, por supuesto, aparte que las organizaciones y los líderes no los motivan, ellos terminan y no quieren venir, prefieren quedarse en la ciudad. Algunos se casan con una mestiza y se quedan... También hay disputas entre las organizaciones [Aidesep, Conap]" (E29).T12.

¿Qué puede significar en este contexto preparar el ambiente? Como en el caso de Marankiari Bajo, las acciones desde la comunidad son variadas: organi-

zar a los jóvenes para que vuelvan a sentir orgullo de su cultura (Asociación de Jóvenes Shipibos de San Francisco), organizar a la comunidad de más de 2,000 habitantes en comités (de camucameros, de cerámica, de piscigranjas, de artesanas del campo ferial, de caña, de piñón blanco, etc.). Todo este esfuerzo se resume en una idea central:

"¿Por qué he llegado hasta ahí? Porque si no tenemos, si no formamos mypes o microempresas dentro de la comunidad, ¿cómo vamos a traer a esos chicos profesionales?" (E29).T13.

Desde el reclamo de los jefes awajunes hasta las propuestas de los jefes asháninkas y shipibos hemos transitado con matices evidentes. En las opiniones de los jefes asháninkas y shipibos se averigua actitudes más proactivas y dirigidas a la reinserción de los jóvenes en sus comunidades: pero en todos los jefes y comuneros de estos cuatro pueblos se evidencia el mismo pedido de regreso de sus profesionales para trabajar a favor del desarrollo de la comunidad.

Y este problema o preocupación señala visiones de cambio o modernización a largo plazo:"¿Qué queremos a 20, 25 años o más?" (E26) o como "modelo de desarrollo sostenible" (E29). Procesos en lo que se reserva el rol futuro de conductores o líderes a los profesionales (E33, E26, E29).

Esta ubicación en el futuro del rol de los profesionales puede ser interpretada de varias maneras: por el alejamiento físico, cultural y emocional que salir a estudiar supone (E29, E28, E13) o porque se entiende que no basta con ser profesional para guiar a la comunidad, si no que la experiencia adquirida y la edad influyen (E20).

4.2. Pero no tienen práctica: la esperanza es la educación

Durante las entrevistas con los jefes de las comunidades, hicimos una pregunta acerca de la relación entre educación universitaria de sus jóvenes y contribución a la cultura propia o la cultura "tradicional". Como apuntamos, la imagen que nos entregan los estudios antropológicos dista de la que presentan estos pueblos de la Amazonía.

Aparte de la influencia del mercado y del rol más bien distante del Estado, habría que reconocer la influencia de la escuela en los cambios dentro de las co-

munidades nativas. Los mismos comuneros poseen conciencia de estos cambios y lo dejan entrever:

"Ahora los profesores nos dicen que no debemos olvidar nuestra costumbre, *pero no tienen práctica*, solamente como teoría nos dicen eso, [...] si decimos sin conocer hablamos en vano [...]" (E20).T20.

Como indicó José René Espejo, los padres e, incluso, los abuelos "son producto de la escuela" (E15).

De allí la insistencia, durante la visita a Nuevo Kanan, del profesor Gabriel Mayan en el papel de los ancianos para evitar "que nos olvidemos de nuestra cultura". Quizá no enseñando en las escuelas, pero sí creando "una escuela o un instituto de cultura, donde deben enseñar esos ancianos y los que tengan interés pueden estudiar en esa escuela o instituto. Nos olvidamos nuestra cultura. La influencia de educación occidental y de religión [es fuerte]" (E21).T24.

En este caso, se establece una suerte de síntesis que quisiéramos resaltar: estas reflexiones del profesor Mayan se inscriben en sus preocupaciones personales por mantener las prácticas culturales tradicionales. Es mitayero, se ha casado con su prima cruzada al modo tradicional, bebe masato, convida un poco de venado del monte, ha levantado su casa como lo hacían los abuelos, etc. Señalaba que hay que procurar el conocimiento de la técnica moderna. Una consola de videojuegos, con batería, con niños jugando alrededor y varios DVD de películas acompañó nuestra charla. El profesor afirmó, ante nuestra mirada insistente en los videojuegos, "que los niños necesitan también".

Pero no solo se trata de la escuela, sino también de las sucesivas olas de evangelización propiciadas por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y las iglesias que las siguieron. Huabal, por ejemplo, es una comunidad evangélica en su mayor parte. Mientras tanto, en Wampami, los mormones y las religiosas católicas se disputan a los comuneros. Marankiari Bajo es una comunidad adventista, con colonos venidos de todos lados y dos escuelas, una privada adventista (Eben Ezer) y otra estatal. San Francisco y Santa Clara fueron evangelizadas por los franciscanos al inicio, pero hoy la Iglesia católica ha cerrado su templo, pues existen varias iglesias evangélicas y un renacer del shamanismo y la toma de ayahuasca y el recurso a la medicina tradicional.

En última instancia, se trata de los cambios producidos por el sistema de titulación y los nuevos patrones de asentamiento. En Wampami, Miguel Espejo nos explicó que los mismos comuneros son en parte responsables de la escasez del ungurahui por la necesidad de conseguir alimentos y cada vez en mayor cantidad. La escasez de esta fruta influye a su vez en la escasez de algunas aves (los tayus o wacharos). Además, ya no se encuentran peces en los ríos ni en las cochas y para conseguir carne de monte hay que alejarse a veces hasta dos días de la comunidad.

Sin embargo, la educación sigue afirmándose como una salida, no solo la educación formal, sino los conocimientos de la ciudad:

"No podemos vivir como vivían nuestros ancestros. Como ahora los jóvenes salen a estudiar, necesitamos jóvenes que sepan las costumbres de la ciudad [pero/tanto] *como awajún*" (E20).T25.

El jefe se refiere tanto a la obligación de saber costumbres citadinas y awajunes, a la vez, como a los awajunes como colectividad. Es decir, conocer las costumbres de la ciudad desde la identidad awajún, para no perder la fuerza como colectividad. Estas dos dimensiones no aparecen divorciadas.

Esta afirmación de la colectividad apareció también en las afirmaciones del *apu* de Chingamar: las diferencias más evidentes entre un awajún y un mestizo son la lengua, las costumbres y la ascendencia ("nato entre awajunes").

¿Podemos interpretar estas diferencias o espacios entre la práctica social misma y el discurso que la acompaña como la necesidad de verbalizar una síntesis? En cada comunidad visitada hay a la mano teléfonos rurales satelitales que funcionan con celdas solares o con electricidad. En varias hay acceso a la electricidad, a la televisión, a Internet (Wampami, Puerto Galilea, San Francisco, Marankiari Bajo). Es más, pienso que algunas de las respuestas de los jefes de comunidades pueden ser leídas en clave de esta síntesis. Así, ante la pregunta que le hiciera al *jebari* de Samaria respecto a qué aspectos de la cultura eran los que los jóvenes debían mantener en la comunidad o saliendo de ella, me respondió:

"Creo que en primer lugar está lo nuestro. Los restos también pueden estar *complementando*, las costumbres que pueden aprender, *pero eso no quiere decir que se va a entregarse en su totalidad. Lo primero es lo nuestro*, de nuestros ancestros, de donde hayamos nacido. Creo que es eso" (E28).T26.

La mención de la complementariedad y del hecho de que una parte, la más esencial, tiene que estar reservada a lo propio, sin excluir lo ajeno, remiten a esa síntesis.

El *koshi* de colonia Caco, Pedro Benancino, realiza una propuesta similar:

"Tenemos la educación de Occidente, que ha traído las costumbres de otros países [...] Ellos [los jóvenes] se adaptan a eso y quieren vivir como los occidentales. Está bien que aprendan, [...] pero que no se olviden de su origen" (E31).T30.

Estamos ante un proceso de interculturalización en marcha, sobre el que hay conciencia y en el que se estiman lo positivo de ambas contribuciones (shipibo y occidental o asháninka y occidental, por ejemplo).

La educación es un elemento clave: antes la educación básica y ahora también la educación superior.

Sobre esta última, se generaron opiniones diversas, pero insisten en la imposibilidad de hacerlo a causa de la falta de recursos económicos, en razón de lo cual se proponen alternativas como el caso de este comunero de Huabal (río Santiago):

"[...] [las] instituciones provinciales y distritales y las ONG pudieran dar plata o meter la plata en educación para sacar a los jóvenes, [...] *porque la esperanza es la educación*. Los jóvenes una vez ya han recibido educación alta, *podemos utilizar aquí*" (E24).T32.

Véase cómo se operativiza la necesidad de educación superior en relación con las necesidades de la zona. Este mismo comunero propuso como tareas en que podían ayudarlos los jóvenes las de las reivindicaciones territoriales, la explotación petrolífera, etc.

Sin embargo, hemos visto cómo los logros educativos significan de alguna manera el alejamiento de los jóvenes de las comunidades. En realidad, este proceso se ha iniciado antes, con la misma educación secundaria y es probable que el acceso a la universidad lo profundice.

Es posible que ante esta constatación del alejamiento haya surgido la idea de que los jóvenes deban ser formados en instituciones o indígenas o interculturales. Es más, se piensa que la formación "fuera" del propio pueblo "es nuestra propia destrucción" y que los logros apuntarán a "un desarrollo humano personalizado, pero no para desarrollo social" (E14).T39.

Frente a lo primero ha surgido la idea de un instituto universitario en Nieva (E14).También existen los planes para el funcionamiento de una universidad arawak cerca a Satipo (E32) y el funcionamiento oficial desde 2005 de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), en una parte del terreno ocupado por el ILV[28] (E18, E5). Pero ¿qué hace que una universidad pueda ser denominada indígena o intercultural? ¿La presencia de estudiantes indígenas, la centralidad de la tradición de cada pueblo, la utilización de métodos distintos de aprendizaje, la recuperación del conocimiento "tradicional"? ¿No es mejor y más consecuente tratar de interculturalizar las universidades ya existentes?

Sobre lo segundo, permanecen varias interrogantes. ¿A quién beneficiará, en última instancia, la profesionalización de los jóvenes indígenas? ¿A ellos como individuos o a sus pueblos? ¿Podría leerse la insistencia en el regreso, en el compromiso, en el no olvido, en la guía como una invitación a la colectivización de las oportunidades? La pregunta es, entonces: ¿cómo responder a ambas metas, las individuales y las colectivas?

5. UNMSM, la coyuntura y los cambios

¿Cómo surgió esta modalidad en la UNMSM? ¿Qué cambios ha sufrido y cómo se piensa el proceso desde el interior de esta universidad? ¿Existen en ella puntos de encuentro con las tensiones que viven los estudiantes y los pedidos de sus jefes de comunidad?

5.1. La modalidad de ingreso y sus cambios

La coyuntura en 1999, tras haberse firmado el tratado de paz entre el Perú y Ecuador (octubre de 1998), fue el pretexto para el surgimiento de la modalidad de acceso diferenciado en la UNMSM, bien sea desde una propuesta antigua que circulaba en la UNMSM (E8), bien sea por sugerencia de dirigentes indígenas que poseían varios jóvenes estudiando o con intención de hacerlo en las universidades y que deseaban que estos culminaran o iniciaran sus estudios (E11).

[28] Otra parte del terreno es ocupado por el Instituto Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha (Isppby).

Debe recordarse que la Universidad estaba intervenida en esa época y que actuaba dirigida por una comisión interventora. Es probable que en la adopción de esta modalidad haya influido el afán reeleccionista de Fujimori y su necesidad de ganar la voluntad de los jóvenes, lo que explica que no se haya cuidado de una asignación presupuestal ad hoc. Es decir, sugiere pero no financia (E6) ni tampoco obliga.

Por esa razón, también, se rebajaron los derechos del examen de admisión y se elevó el número de vacantes, razón por la que se alcanzó la cifra récord de casi 60 mil postulantes en 1999 (E6)[29]. Aparte de esta coyuntura, es preciso entender que la universidad en el Perú durante la década de 1990 sufrió un gran debilitamiento[30].

En una u otra posibilidad, la apertura de la Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos (MIAA) en 1998 fue una decisión administrativa, que fue propuesta mediante Resolución Rectoral 06837-CR-98-16-11-98, artículo 53, aprobada en el Reglamento General de Admisión del año siguiente.

Por ser una propuesta resuelta apresuradamente, no tuvo en cuenta las opiniones y propuestas de diferentes profesores y especialistas que manejaban y entendían la realidad de la selva y de las comunidades de las que provenían muchos de los jóvenes en relación con medidas urgentes de acompañamiento y de nivelación de conocimientos para que pudieran hacer frente a las exigencias de la vida universitaria (E1, E8, E9, E12, E7). En este sentido, creemos que esta modalidad nació con, y mantiene, "una serie de deficiencias en su concepción y aplicación" (Tejada, 2005: 13; E10).

Así, el proceso estuvo librado a las decisiones que las autoridades de cada facultad (decanos, jefes de departamentos o escuelas) o los propios profesores tomaban en relación con los problemas, dificultades y promesas de los estudiantes.

---

[29] Esta misma circunstancia parece explicar la rápida creación de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) en 1999 a solo dos años de iniciados los trámites (Ley 27250 del 30 de diciembre de 1999) (E5, E18, E29; Espinosa, 2007: 11).

[30] Esto se puede ver en las leyes y normas referidas a la oferta y responsabilidad del Estado frente a las Universidades son: D. L. 739, que elimina la tesis de bachillerato; Ley 26439, que crea el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (Conafu); D. L. 882, que incentiva la inversión privada en la educación; Ley 25203, de creación de Fondo Especial de Desarrollo Universitario (Fedu).

De allí que cada año había que decidir y discutir en los consejos de facultad o en cada departamento qué número de vacantes iban a ser destinados para esta modalidad (E34, E7, E9).

Esto explica que la provisión de vacantes para este tipo de ingreso variara sensiblemente de 1999 a 2006 (véase Cuadro 1). Desde el año 2000 las escuelas y facultades de áreas médicas (Medicina, Enfermería, Farmacia y Bioquímica), de ciencias (Biología y Química) y de ingenierías (de Sistemas e Informática, de Mecánica de Fluidos, Química) o han cerrado o han estrechado las posibilidades de ingreso por esta modalidad, aduciendo las deficiencias y problemas que presentaban los estudiantes.

La modalidad misma ha variado: al inicio los jóvenes postulaban entre ellos y su puntaje podía ser el mínimo o incluso cero e ingresaban, siempre y cuando cubrieran las vacantes propuestas por la escuela elegida. Hasta el año 2006 quienes ingresaban por esta modalidad de Amazonía necesitaban un puntaje mínimo de 60 y competían entre ellos.

Desde el 2007, los postulantes de esta modalidad rinden una prueba general y están obligados a obtener 360 puntos como mínimo para ingresar a la universidad (E1).

Cuadro 1. Vacantes, postulantes e ingresantes a la Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos (MIAA)

Año	*Vacantes*	*Postulantes*	*Ingresantes*
1999	118	133	81
2000	123	84	72
2001	28	31	16
2002	15	51	14
2003	22	64	21
2004	21	68	12
2005	17	33	1
2006	24	54	13
Total	368	518	230

5.2. La evaluación del proceso y el proyecto

La primera evaluación del proceso fue fortuita, pues se dio como resultado de una evaluación anual rutinaria que la Comisión de Gestión de la Oficina General de Bienestar Universitario (OGBU) inició a fines de julio de 2003. Esta evaluación de la OGBU evidenció que la mayoría de estudiantes indígenas que permanecían en las residencias[31] de la UNMSM tenían problemas académicos y de adaptación. La decisión fue, entonces, que 16 de los estudiantes desalojaran las residencias, y aquellos que se mantuvieran y tuvieran problemas recibieran cartas de amonestación.

Tomando la iniciativa, varios representantes de los estudiantes amazónicos decidieron reunirse con el Comité de la OGBU (10 de agosto de 2003) y expresar sus opiniones:

"Todos decían, de una forma u otra, que la sociedad occidental no los comprendía, que ellos difícilmente entendían a los profesores, que tenían problemas de comprensión y lectoescritura, que las autoridades no los escuchaban, que se sentían abandonados [...]" (Tejada 2005: 11-12).

Desde entonces los estudiantes se han organizado en la Asociación Amazónica Universitaria de Pueblos Indígenas (AAUPI), que agrupa a estudiantes de la UNMSM y de La Cantuta. Existe también la Coordinadora Indígena de Estudiantes Asháninkas del Perené (CIDEARP), muchos de sus miembros pertenecen también a la AAUPI.

En estas circunstancias, y luego de la evaluación, surgió el "Proyecto de formación de profesionales y líderes indígenas amazónicos para el desarrollo sostenido de las comunidades nativas y de la región amazónica", que propuso un trabajo entre universidad, comunidades y gobiernos locales, vía convenios, y planteó la necesidad de insertarlos en el mercado laboral en sus propias regiones, pero previendo la reformulación y acondicionamiento de los currículos a las necesidades de la Amazonía (Tejada, ed., 2005: 90, 95, 96-97).

---

[31] La Universidad posee dos residencias: una ubicada en la misma Ciudad Universitaria, en la que, para julio de 2003, vivían 46 estudiantes indígenas amazónicos; otra, ubicada en el centro de Lima (Julio C. Tello, en avenida Grau), cerca de la Facultad de Medicina de San Fernando (donde funcionan las carreras de áreas médicas: Medicina, Enfermería, Farmacia y Bioquímica, Terapia Física, etc.), en la que vivían 34 estudiantes indígenas amazónicos. El total de estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM era de 174 (Tejada, 2005: 10), aunque el número total de ingresantes, hacia agosto de 2003, fue de 204 según la Oficina Central de Admisión (OCA).

5.3. UNMSM y los pueblos indígenas

Manuel Burga indicó que la UNMSM posee una tradición, previa a este modalidad, de trabajo con indígenas. Según él, la UNMSM "es la única universidad que se puede preciar de tener en su planilla a indígenas". Mencionó el trabajo con Elena Valera y su esposo, Roldán Pineda (shipibo), con Víctor Churay (bora), con Enrique y Luis Casanto (asháninkas)[32]. Esta relación se ha debido al trabajo del Seminario de Historia Rural Andina, dirigido antes por el historiador Pablo Macera[33].

En relación con el proceso de los estudiantes indígenas, la intención es que los jóvenes regresen a sus lugares y que se vuelvan promotores culturales de su propia cultura, "de su propia diferencia". Es decir, sean factores de desarrollo en sus propias comunidades. Por ejemplo, introduciendo elementos tecnológicos útiles a sus comunidades.

Curiosamente, esta es la referencia más explícita al regreso y a la posibilidad de colectivización de los logros de los jóvenes estudiantes, que coincide con gran parte de las esperanzas de los jefes y comuneros de los pueblos de los estudiantes sanmarquinos. El gran problema está en pensar cuáles serían los mecanismos o los medios más adecuados y más eficaces para lograr este doble cometido, pues el problema es que quienes salen de las comunidades raramente regresan. ¿Qué sentido tendría hacerlo si las opciones y los horizontes cambian?[34]. Sin embargo, puede que la afirmación de su pertenencia a un pueblo determinado no se diluya y que preocupaciones por el vigor de la propia lengua (por experiencias propias o ajenas de pérdida o negación) o la pobreza de sus comunidades permanezcan.

---

[32] En su discurso inaugural del I Encuentro de Estudiantes Indígenas Amazónicos de la UNMSM (19-20 de setiembre de 2003), Burga menciona también a estos artistas e intelectuales indígenas (Burga, 2005: 21-22).

[33] También debería incluirse en esta lista a otros investigadores y artistas indígenas, como al profesor Lauriano Ríos Cairuna, quien publicó bajo los auspicios del Seminario de Historia Rural Andina un texto dedicado a estudiar los diseños shipibo-conibo, o a Lastenia Canayo.

[34] Por lo demás, una atenta observación y verificación de las redes a las que recurren los estudiantes en Lima, por ejemplo, permite saber que sus familias (padres, madres, hermanos) y /o familiares cercanos (tíos, primos, sobrinos) están ya en Lima, bien sea antes de que ellos llegaran aquí a causa de su ingreso a las universidades o bien luego de este mismo ingreso y como consecuencia de él. Este mismo proceso se repite para el caso de los jóvenes asháninkas, awajunes, shipibos, cacataibos; aunque el caso más publicitado sea el de la comunidad shipibo establecida en el mercado de Cantagallo (Rímac), por el hecho mismo de que eligieron establecerse en conjunto y no de manera dispersa, como en el caso de los awajunes y los asháninkas (quienes han buscado domicilios particulares en distritos tan

Aunque, en general, Burga piensa que estas acciones afirmativas son positivas, cree también que necesitan ampliarse al conjunto de la Universidad. Se muestra crítico de los procesos en cuanto ellos no deben fomentar minusvalía y necesitan ser complementados con desarrollo paralelo en las comunidades, pues "de lo contrario no habría posibilidad de diálogo intercultural". Esto último me parece clave, porque Burga presenta una visión completa del proceso referido no solo a la educación o a la educación superior, sino al desarrollo social y económico de la Amazonía como región y del Perú como nación[35].

Volviendo al campo estricto de la educación superior, Burga piensa que tiene que darse un archipiélago de acciones, como fomentar los estudios hacia fuera por medio de becas, proceso que debe ser fomentado por el mismo Estado, que además suponga la promoción del retorno de los estudiantes que salen al exterior.

Gustavo Solís Fonseca profundiza estas reflexiones y avanza mucho más allá. Él piensa que la UNMSM es, ahora, una muestra del Perú de todas las sangres, de todos los pueblos, de todas las lenguas (E8; véase Solís Fonseca, 2006).

Sus preocupaciones son también más circunscritas y más antiguas. Son más circunscritas en tanto refieren la búsqueda de la promoción de estudiantes indígenas como un medio para estudiar y analizar con mayor rapidez sus idiomas. Son más antiguas, pues afirmó la existencia de proyectos de la década de 1980 que preveían el ingreso de jóvenes indígenas. Las razones para este tipo de proyectos poseen una base que atiende tanto a la equidad como a la interculturalidad:

---

diversos como La Victoria, Jesús María, Ventanilla, Cercado de Lima, San Martín de Porres o San Juan de Lurigancho). Incluso debe tenerse en cuenta que algunos de los estudiantes o egresados (awajunes, shipibos, cashibos) habían ya estado en Lima durante sus estudios secundarios o se habían establecido en esta ciudad antes de la apertura de los procesos de admisión diferenciados en la UNMSM y en La Cantuta o habían estudiado o trabajado en otras ciudades del interior como Yurimaguas, Santa María de Nieva, Yarinacocha, La Merced, Satipo (estudiantes y egresados awajunes, jeberos, shawis, shipibos, asháninkas, nomatsiguengas, etc.).

[35] Según Iguíñiz, la relación habitual que se establece entre educación y desarrollo, o de manera restringida entre educación e ingreso, es equivocada, es decir, no va en dirección de aquella a este sino en sentido contrario, esto es, que debería asegurarse un mayor ingreso y "políticas económicas que permitan crecimientos económicos sostenidos, y que, a su vez, faciliten una valoración económica superior de la educación recibida. La respuesta más inmediata a la reducida recompensa a la educación no está en la educación, está en la economía" (Iguíñiz, 2002: 105).

"La cuestión de la *desigualdad* como consecuencia de la discriminación por favorecer o *privilegiar una determinada perspectiva cultural* en contra de la posibilidad de miembros de otras culturas, eso nos interesaba más; y el convencimiento de que en determinadas disciplinas ellos quedan conjuntamente mejores".

Estas disciplinas serían, por ejemplo, la ecología amazónica, la descripción de su lengua materna, la defensa nacional, etc. (E8).

5.4. Institucionalizar el proceso y aprovechar la potencialidad

El análisis de las entrevistas a dos profesoras de Lingüística que han acompañado el proceso desde sus inicios (E7, E9) muestra que había conciencia de las falencias del proceso y del potencial que se perdía y de las acciones para hacerles frente.

María Cortez encontró (basándose en la procedencia de los jóvenes de comunidades, con educación bilingüe en primaria, con buen uso de su lengua y apego hacia ella, con padres autoidentificados como indígenas) en los estudiantes "una fuerte identidad" (E7; véase Cortez, 1999 y 2005).

El problema fundamental, desde su punto de vista, era, *y es*, "cómo se está respondiendo a esta identidad de los jóvenes, asimismo, qué respuesta se le está dando". Sus reflexiones apuntan a la ausencia de las culturas indígenas en la universidad y a sus consecuencias en relación con la identidad de los jóvenes:

"De repente le va a mostrar un mundo que le va a quebrar. [...] Bueno, él [el estudiante] va a decir: 'Me dijeron que yo debía seguir hablando mi lengua, o siento que debía seguir hablando mi lengua, fortaleciendo mi cultura, mi relación con mis padres, con mi medio ambiente y con mi comunidad. Sin embargo, acá *no me miro*, no miro mi cultura en la universidad, no veo que las lenguas indígenas, que mi lengua indígena, sean importantes. Entonces, mejor, no me identifico como indígena'".

También mencionó la actitud negativa de los demás estudiantes frente a los estudiantes amazónicos. A estas consideraciones individuales, pero también grupales en cuanto al parecer han afectado a buena cantidad de ellos, Cortez agrega consideraciones institucionales, en dos sentidos: primero, porque la UNMSM como institución no hizo caso a las propuestas de nivelación planteadas

por el Centro de Investigaciones en Lingüística Aplicada (CILA) ni planificó el seguimiento del proceso:

"No hay todo un programa que pueda acoger *toda la potencialidad* que traen los estudiantes indígenas, [...] En esta facultad [Letras y Ciencias Humanas] se me nombró para hacer un seguimiento, pero en otras facultades no había ese seguimiento[36] y, entonces, qué pasa, que acá mismo dentro de las especialidades, los consejos de facultad ya no querían que haya más vacantes, [...] y en esta facultad por ejemplo [Letras y Ciencias Humanas] solamente se deja vacante para la escuela de Lingüística".

Segundo, porque las mismas organizaciones indígenas (Aidesep, Conap) que habían sido advertidas de las dificultades no asumieron como tarea la institucionalización del proceso:

"Pero ahí creo que hubo un problema. No se hizo binomio, trinomio, no sé, entre la universidad y organizaciones indígenas. Individualmente llamamos la atención a las organizaciones indígenas a favor, que ellos tendrían que asumir en concordancia con nosotros ese reto [...] Debemos sentarnos a conversar los de San Marcos con los de las organizaciones indígenas, no sé, representantes de padres de familia, los que ustedes quieran, para decir, bueno en el año 2007 queremos pedir tales vacantes. Entonces, cuántas vacantes, no solamente para Lingüística, para Educación, para Matemáticas, *para lo que se necesite* para las comunidades y entonces decir cómo va a ser ese ingreso, si San Marcos todavía mantiene ese ingreso, pues que San Marcos lo organice de la mejor manera, o sea, *tiene que haber una exigencia*" (E7).

Sin embargo, las afirmaciones de la profesora Cortez no deben entenderse solo en clave institucional. En esto último coincide con Guillermo Ñaco Rosas. Según él, tanto la Universidad como las organizaciones indígenas deberían, en conjunto, evaluar e institucionalizar el proceso, considerando la experiencia como una suerte de piloto (E32).

Acoger la potencialidad de los estudiantes indígenas tiene que ver más con una propuesta implícita de interculturalización de la UNMSM que exige algún

[36] Una estudiante awajún de Enfermería y otra cacataibo de Derecho mencionaron incluso haber sabido de la resolución rectoral sobre el seguimiento, pero que en ninguna de sus especialidades se concretó.

tipo de adecuación institucional por más mínima que sea (el seguimiento que menciona), que con solo lograr más vacantes. Incluso la afirmación de que las organizaciones indígenas o las familias debían terciar en el proceso y exigir vacantes según sus necesidades apunta en la misma dirección y supone, además, el derecho de reclamar por un bien público.

Ahora bien, acoger toda su potencialidad señalaría más radicalmente, también, la posibilidad de recuperar la riqueza en términos de saber que poseen, todavía[37], los pueblos indígenas a través de sus jóvenes, o de manera directa entre sus comuneros, en relación, por ejemplo, con temas tan actuales como el cuidado del ambiente, la deforestación, los bienes comunes (bosques, lagos, ríos), la lengua y los sistemas de parentesco, las plantas medicinales y su taxonomía, los procesos de parto, etc.

Lo cierto es que tanto ahora frente a los estudiantes amazónicos como antes frente a los estudiantes quechua y aimara, la UNMSM no posee una propuesta articulada que recupere la diversidad cultural. Resulta congruente, por ello, que se nos hablara del jefe del departamento de Lingüística (para el 2007) de la Facultad de Letras, aimarahablante, como el claro ejemplo de quien ha logrado el éxito en una situación adversa y sin política alguna de acción afirmativa (E34; véase Montoya, 2007).

6. El Estado peruano, la Amazonía y las comunidades nativas

En el presente acápite dilucidaremos el proceso de integración de la Amazonía a la sociedad nacional. Aclararemos las líneas mayores que aparecen dibujadas. En especial, las referidas al proceso de articulación por medio de la colonización (Martínez, 1990 [1976]; Smith, 1983; Belaunde, 1994 [1959]; Santos y Barclay, 1995 y 2002).

[37] Para conjurar cualquier alegato romántico por el conocimiento tradicional "ancestral", habría que recordar los problemas referidos al manejo del bosque y sus recursos que mencionaron algunos comuneros y jefes (E20 y Miguel Espejo, E15, E28, E35) y que se documentan en las investigaciones (véanse, por ejemplo, Smith, 2002; Burga Cabrera, 2005).

6.1. Comunidades nativas y proceso colonizador

En realidad, las comunidades nativas se constituyeron en un proceso desde fines de la década de 1940, pero con mayor fuerza desde la introducción y la consolidación de la escuela pública, hacia inicios y mediados de la década de 1950, por lo menos en la zona del valle del Perené o en la cuenca del Palcazu, entre los pueblos Yanesha y Asháninka (Santos y Barclay, 1995: 257-258).

También en Loreto, y en base a las leyes de Reforma Agraria promulgadas durante el primer gobierno de Fernando Belaunde en 1964 y por el Gobierno Militar en 1969, se desintegraron los fundos y se formaron asentamientos independientes, caseríos de ribereños o comunidades nativas (Santos y Barclay, 2002: 371). Este proceso estuvo inmerso en un proceso previo y posterior de colonización promovido por el Estado peruano (Smith, 1983).

Entonces, durante la década de 1960 y a inicios de la de 1970, este proceso continuó y se consolidó, de manera tal que la ley de comunidades nativas promulgada por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas en junio de 1974 (D. L. 20653), sancionó un proceso ya en curso.

¿Qué fuerzas, qué actores y con qué finalidad actuaban en este proceso de constitución de las comunidades nativas y de los asentamientos de colonos? Richard Smith ha recuperado la imagen del "vacío amazónico" que debe ser conquistado, colonizado y explotado en beneficio del país para explicar este proceso. Las propuestas fundamentales "eran que la economía de la región amazónica debía basarse en la agricultura y la ganadería, y que su producción debía estar principalmente orientada a abastecer a los crecientes mercados urbanos de la costa" (Santos y Barclay, 2002: 279). Estamos aquí ante una nueva imagen, complementaria de la anterior, que entendía a la Amazonía como "despensa del Perú", imagen que comenzó a formarse en la década de 1940 y que el presidente Belaunde popularizó, acompañándola de un plan de conquista que consistía en combinar la construcción de un carretera a lo largo de los flancos orientales de los Andes con un esquema de vías de penetración que apoyaran los asentamientos de campesinos pobres, con agroindustrias e industrias extractivas (Belaunde, 1994 [1959]; Smith, 1983: 13).

Un problema clave era "la capacidad de la base ecológica de la región para sustentar el tipo de desarrollo imaginado por el gobierno" (Smith, 1983: 84), la cual no era suficiente pues el costo de degradación ambiental a largo plazo es mucho

mayor que los beneficios económicos logrados a corto plazo. Este problema es común a todos los procesos de colonización en diferentes zonas de la selva.

Así, Héctor Martínez concluye que, en los cinco casos que ilustran su análisis (Jenaro Herrera, Marichín-río Yavarí, Pichari, Saispampa y Tingo María-Tocache-Campanilla), se muestra:

"[…] fehacientemente […] un origen sumamente diverso y confirman nuestro aserto sobre la ausencia de una política definida y concreta al respecto. Señalan además que no están insertos en determinada metodología o en un mínimo de requisitos de determinada índole para su incepción. En todo caso, dependen sencillamente de la existencia de tierras que puedan tener o no determinada aptitud agrícola, pecuaria o forestal y llenar cierta capacidad de uso, pues tal o cual requisito está librado al azar" (Martínez, 1990 [1976]: 67).

Es tal el daño ambiental en este tipo de acciones que Santos y Barclay insisten en que "debe ser incorporado a los cálculos de factibilidad y evaluación económica de los proyectos de colonización […] en tanto costo económico real" (Santos y Barclay, 1995: 228).

En este proceso, se ha dado un paso más a partir de la promulgación de la Ley 28852 (del 26 de julio de 2006), Ley de Promoción de la Inversión en Reforestación y Agroforestería, que utiliza la figura de las concesiones forestales frente a la posibilidad de la venta de tierras. Esta última posibilidad la utiliza el Proyecto Ley 840 (del 28 de diciembre de 2006), que incluso propone la venta de 40,000 a 60,000 hectáreas de tierras eriazas y con aptitud forestal y que pretende modificar la Ley 28852.

En esta misma dirección se han presentado dos nuevos proyectos ley: el 1770 (del 23 de octubre de 2007) y, su sustituto, el 1900, que pretende entregar al Organismo de Formalización de la Propiedad Informal (Cofopri) las competencias para el saneamiento físico y legal de las tierras de selva y ceja de selva; el 1992 (de diciembre de 2007), que buscan modificar la Ley 26505, Ley de Tierras, que pretende facilitar la parcelación de los territorios comunales entre comuneros posesionarios y la libre transferencia de la propiedad comunal al mercado inmobiliario.

Estos proyectos han generado oposición por sus posibles consecuencias: porque no queda claro si las tierras se dedicarán a reforestación o a cultivos para

biocombustibles o para transgénicos, promoviendo el aumento de la deforestación y la pérdida de diversidad biológica. Es más, la gran pregunta es: ¿por qué no se trabaja con campesinos y nativos para reforestar, ofreciéndoles asesoría y créditos y más bien se busca privatizar y parcelar los terrenos de comunidades campesinas y nativas?[38].

6.2. Las políticas de Estado del Acuerdo Nacional

En estas circunstancias, es preferible apuntar hacia políticas de consenso y de largo plazo como las propuestas por el Acuerdo Nacional (AN) suscritas el 22 *de julio del 2002*. Son, además, propuestas de política que han sido suscritas por el actual gobierno aprista (www.acuerdonacional.gob.pe, agosto de 2007).

Por último, el Acuerdo Nacional tiene la virtud de reunir en un solo foro a líderes políticos, empresariales, de la sociedad civil, a los representantes de los gobiernos regionales, incluidos los de la Amazonía.

Ahora bien, en la evaluación de los avances en relación a los 4 objetivos y 31 políticas que el propio organismo ha hecho (AN, 2006) se presentan posibilidades en las que deberían reconocerse los gobiernos regionales amazónicos.

Me refiero, por ejemplo, a las políticas décima (reducción de la pobreza), undécima (promoción de la igualdad de oportunidades sin discriminación) y duodécima (acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y el deporte) del segundo objetivo (equidad y justicia social); o a la decimonovena (desarrollo sostenible y gestión ambiental) y vigésima (el desarrollo de la ciencia y la tecnología) políticas, dentro del tercer gran objetivo (competitividad del país).

Así, la décima política (AN [s. f.]: 46-59) considera nueve políticas específicas. De ellas, las que nos parecen más importantes son las referidas a (a) la producción, el desarrollo empresarial local y el empleo; (b) el fortalecimiento de las capacidades locales de gestión en el acceso a la información, la capacitación, la transferencia

[38] Véase el comentario de Alberto Chirif ("Perú: la ley de la selva y la batería pesada contras las comunidades", del 28 de febrero de 2008) en el portal de los Servicios en Comunicación Intercultural (Servindi), http://www.servindi.org/archivo/2008/3518. Consulta: 29 de febrero de 2008.

tecnológica y el crédito; (c) planes integrales de desarrollo local y regional con inversión privada que supongan la ejecución de proyectos de infraestructura logística y productiva; (d) el incremento de la inversión social en educación y salud; (e) el pleno ejercicio de la ciudadanía; (g) el desarrollo institucional, la eficacia, la equidad y la transparencia del Estado en el uso de recursos públicos y programas sociales (acceso a la información, denuncias, veedurías ciudadanas, evaluación del impacto y de los usuarios) y (h) ejercicio de derechos y acceso a justicia.

La duodécima política considera, de manera explícita y amplia, propuestas referidas a la etnicidad y las comunidades indígenas, que encontrábamos implícitas en la décima política en las referencias de las metas e indicadores urbano-rurales que atravesaban casi todas sus políticas específicas, en especial las políticas (a) y (c) (véase AN [s. f.]: 46-49, 51-54).

Las políticas específicas dentro de la duodécima política del AN que interesa resaltar son: (a) acceso a la educación inicial integral en niños y niñas de 0 a 5 años atendiendo la diversidad étnico-cultural y sociolingüística del país; (b) eliminación de las brechas de calidad entre educación pública y privada y entre educación rural y urbana "para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades" (AN [s. f.]: 68); (c) fortalecimiento de la carrera magisterial; (e) profundizar educación científica y el uso de nuevas tecnologías; (f) mejorar la calidad de la educación superior pública; (h) erradicación del analfabetismo en clave de necesidades de zonas urbano-marginales y rurales; (i) recursos para la reforma educativa y (n) fomento y afianzamiento de la educación bilingüe "en un contexto intercultural (sic)" (EBI) (AN [s. f.]: 75).

El texto no ofrece información sobre las políticas (e) y (f), pero se puede incluir aquí la propuesta del Consejo Nacional de Educación (CNE) de un proyecto educativo nacional al 2021 (PEN) (CNE, 2007), aprobado tanto por el Foro del Acuerdo Nacional como desarrollo de esta duodécima política como por el gobierno actual (Resolución Suprema 001-2007-ED, del 6 de enero de 2007).

Ciertamente es ya un avance considerar en una sola propuesta tanto la educación básica como la educación superior tal como han hecho el AN y el CNE, porque permite pensar en *un* sistema educativo nacional. Es más, el quinto objetivo estratégico del PEN (CNE, 2007: 45-46) presenta cuatro políticas que retoman las del AN y las amplían:

- Universidades generadoras de ciencia e innovación tecnológica.
- Formación profesional como educación permanente.
- Acreditación como medio para lograr la mejora de la calidad.
- Sistema de educación superior que respete particularidades y articule y potencie a la universidad y a los institutos de formación profesional "y los vincule creativamente con las necesidades de desarrollo local, regional y nacional" (CNE, 2007: 46).

Las políticas específicas de la decimonovena pueden vincularse explícitamente con aquellas propuestas por la décima política, en especial las políticas (a) fortalecimiento de la gestión ambiental; (b) participación responsable e informada del sector privado y la sociedad civil; (d) aplicación de instrumentos de gestión ambiental y (e) incorporación en las cuentas nacionales la valorización de la oferta de recursos naturales y ambientales, la degradación ambiental y la internalización de los costos ambientales (AN [s. f.]: 147-149).

Tres políticas específicas que me interesa señalar son las referidas a (h) el reconocimiento y defensa del conocimiento y cultura tradicionales indígenas; (j) el fortalecimiento de la educación y la investigación ambiental y (n) el desarrollo de una estrategia nacional de comercio y ambiente (AN [s. f.]: 151, 153, 155).

La vigésima política, al igual que la anterior política, posee políticas específicas ambiciosas: (a) mayores recursos para la formación de capacidades humanas, la investigación científica, la mejora de la infraestructura de investigación y la innovación tecnológica; (b) elevación del nivel de investigación científica y el desarrollo tecnológico y (c) formación de recursos humanos altamente calificados en los sectores productivos más promisorios para la economía nacional (AN [s. f.]: 156-158).

Puede verse que las propuestas del Acuerdo Nacional se vinculan en parte a los cambios que hemos expuesto en la segunda, como en su insistencia en que el desarrollo nacional y local está vinculado al fortalecimiento de la inversión en investigación y desarrollo, el aumento del gasto público en educación, la mejora de la calidad de la educación superior y la revisión de su pertinencia y patrones epistemológicos y los cambios en el proceso económico o el modelo económico. Varias de las políticas del Acuerdo Nacional señalan esa misma ruta.

Incluso señalan conciencia respecto de la necesidad de articular desarrollo local y regional con desarrollo nacional. Es más, vinculan esta articulación con el fortalecimiento de los actores locales y regionales de la sociedad civil y de la empresa privada y con la necesidad de diálogo y consenso en temas cruciales como los medioambientales.

Pero muchas veces las metas específicas y sus indicadores centran su evaluación en la dación de normativas y en cantidades que no ofrecen posibilidad de medir impactos de estas. Esto es palpable en la diferencia que existe entre las políticas específicas de cada una de las políticas de Estado referidas a las zonas rurales o los pueblos indígenas y la evaluación que ofrece el propio Acuerdo Nacional (2006).

Esto ha dado pie a que los propios presidentes regionales de la selva planteen cambios o adiciones a las políticas del Acuerdo Nacional.

6.3. Acuerdo Nacional y Amazonía

La página electrónica del Acuerdo Nacional de agosto de 2007 presentaba la reunión descentralizada en Chachapoyas (Amazonas), en la que los presidentes de las regiones de la Amazonía insistieron en la elaboración y aprobación de una trigésimo segunda política de Estado del AN dedicada a la Amazonía y que ya habían solicitado por medio del Consejo Intergubernamental de la Amazonía (CIAM)[39], en marzo de 2007.

Yendo un poco más allá, los presidentes de la Amazonía propusieron el desarrollo de una imagen del país asociada a la Amazonía ("Perú, país amazónico"), en el entendido de que casi el 70% del territorio nacional es amazónico y que varios departamentos han sido considerados en el pasado como una sola región. El Foro

[39] Este consejo fue creado por los presidentes de los gobiernos regionales de la Amazonía el 16 de marzo de 2007, en Iquitos. En la declaración que surgió de ese encuentro (Declaración de Iquitos), el segundo acuerdo consistía en integrar a los gobiernos regionales de Amazonas, San Martín, Loreto, Ucayali y Madre de Dios en el Consejo Intergubernamental de la Amazonía (CIAM), que estaría compuesto por un representante de cada uno de los gobiernos regionales, un representante de Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) y un representante del Consejo Nacional del Ambiente (Conam). En la actualidad, una secretaría técnica de este consejo funciona en Lima, en la sede del Gobierno Regional de Loreto (Magdalena) y está formada por Víctor Galarreta, Leonidas Vélez y un representante del IIAP (Carmen Vildoso Chirinos, comunicación personal).

del Acuerdo Nacional quedó en elaborar algún producto ad hoc, que fue llamado Proyecto Nacional para la Amazonía.

Este pedido resulta peculiar si se tiene en cuenta que varias de las políticas analizadas, y algunas otras (como la tercera y la vigésimo tercera) están vinculadas a la Amazonía. Una explicación es que los propios presidentes regionales entienden que la imagen del Perú como país inclinado al Pacífico y centrado en la costa debería cambiar; también puede barajarse como posibilidad la necesidad de contar con políticas específicas para un área de la nación que necesita un tratamiento especial tanto por sus características físicas, como por su delicado equilibrio ecológico, por las políticas de colonización que se han practicado en ella o por la dispersa distribución de la población.

Antes de cerrar esta parte referida al Acuerdo Nacional, quisiera apuntar algunas cuestiones sobre la acción, o posibilidad de acción, del Foro del Acuerdo Nacional[40].

El Foro del Acuerdo Nacional es la instancia decisoria. Pero al interior del AN existen diversos grupos de trabajo, como el de descentralización. Estos grupos elaboran planteamientos y hacen propuestas para el foro[41]. Los documentos de estas propuestas tienen un nivel de difusión más allá del espacio del foro (e independientemente de que el foro los llegue a aprobar o no), con lo que estos grupos de trabajo pueden contribuir a formar opinión sobre diversos temas, entre ellos los propuestos por los presidentes del CIAM.

El Acuerdo Nacional se ha comprometido (es un acuerdo de una sesión realizada en Chachapoyas) a aprobar un plan para el desarrollo sostenible de la Amazonía. Ahí se incorporarían cuestiones como las vinculadas a los pueblos y los estudiantes indígenas o a una política de fronteras.

Ahora bien, de aprobarse un plan o acción determinados al interior del Foro del Acuerdo Nacional, no existe garantía de que estos se concreten ni de que se

[40] Las anotaciones que siguen se basan en diversas comunicaciones personales, telefónicas y por correo electrónico mantenidas con Carmen Vildoso Chirinos, de la secretaría técnica del Acuerdo Nacional, durante agosto y setiembre de 2007.

[41] Aunque otras instituciones pueden hacer llegar propuestas sea a los grupos de trabajo o directamente al Foro del Acuerdo Nacional.

haga seguimiento. Esto significa que el poder disuasivo y su capacidad para concretar políticas o acciones son relativos. Según Carmen Vildoso, existen "ejemplos de fracaso total, de fracaso parcial como también de éxitos".

7. A modo de conclusiones

Aunque existen algunos puntos de encuentro entre las preocupaciones en la Universidad y entre los jefes de las comunidades de los estudiantes, en los estudiantes mismos y en las propuestas del Acuerdo Nacional —por ejemplo, en la posibilidad del regreso y del fortalecimiento del desarrollo local—, no ha habido diálogo entre los actores.

Incluso en el caso en que hubo mayor ocasión para coordinar esfuerzos y establecer criterios comunes, esto es, el contacto entre la UNMSM y las organizaciones indígenas (Conap, Aidesep), estos no se concretaron.

Si bien la posibilidad de regreso se ha planteado hasta cierto punto como "necesaria", no existen mecanismos ni canales concretos por medio de los cuales esta se pueda concretar. La excepción es la propuesta del proyecto del año 2003 en la que la idea era que los egresados se insertasen en la estructura de los gobiernos regionales. Interpretamos esta posibilidad como una búsqueda de equidad.

Ahora bien, la idea del regreso como tal posee sus matices. Mientras los jefes awajunes y wampises refieren un regreso personal, saben que este no siempre se ha dado y que no es fácil que se concrete. En ese sentido, las opiniones de los jefes asháninkas y shipibos establecen una posibilidad de acercamiento y de guía que no necesariamente suponga el regreso físico de los jóvenes, pero sí el mantenimiento del vínculo.

Hemos interpretado esta nueva posibilidad como una búsqueda de la colectivización del logro de acceso a la educación universitaria y de las posibilidades que abre a los estudiantes. Una lectura de este tipo apunta más bien a la interculturalidad.

La preocupación por la interculturalidad estaría presente en la UNMSM, aunque de manera fragmentaria, en las preocupaciones de algunos profesores (especialmente de Lingüística y Antropología) y autoridades. Pero sus propias opiniones dejan ver que no existe una propuesta clara de la Universidad en este

punto. La presencia de los estudiantes ha sido vista como una oportunidad en esta dirección, pero hasta ahora desaprovechada.

Habría que pensar, entonces, que la falta de una perspectiva intercultural es una consecuencia de que el proceso se pensara solo en términos de acceso a la Universidad, y que ello impidió que se tomaran en consideración los problemas referidos a los estudios y la inserción laboral.

De allí que los estudiantes, aunque no pierdan de vista a sus comunidades, no logren articular espacios ni estrategias que les permitan establecer el vínculo entre sus logros y la búsqueda de "desarrollo" de sus pueblos de origen.

Sin embargo, los objetivos y las políticas del Acuerdo Nacional y los objetivos del proyecto educativo lanzado por el Consejo Nacional de Educación apuntan en esta dirección. Ahora bien, el tipo de relación actual entre el Estado y los pobres rurales (entre los que están los pueblos indígenas amazónicos) nos sitúa en un contexto poco propicio para pensar políticas y acciones con criterios de equidad y de interculturalidad. La búsqueda, entonces, debería concentrarse en opciones que surjan desde los actores locales y logren audiencia en las élites empresariales y políticas.

8. Entrevistas

E1 James REGAN MAINVILLE, antropólogo, coordinador de la Maestría de Estudios Amazónicos, Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, investigador del Caaap (innumerables oportunidades de setiembre de 2006 a febrero de 2008).

E2 Richard CHASE SMITH, antropólogo y lingüista, director ejecutivo de Instituto del Bien Común (IBC), ex director de OXFAM América (20 de setiembre de 2006, 4 de noviembre de 2006)

E3 Frederica BARCLAY REY DE CASTRO, antropóloga e historiadora, consultora, profesora de la Pontificia Universidad Católica del Perú (23 de noviembre de 2006 y posteriores comunicaciones por correo electrónico).

E4 Margarita BENAVIDES, antropóloga, investigadora del Instituto del Bien Común (IBC), (8 de noviembre de 2006).

E5 Óscar ESPINOSA DE RIVERO, antropólogo y filósofo, investigador y subdirector del Instituto de Ética y Desarrollo de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (múltiples oportunidades de marzo de 2007 a enero de 2008).

E6 Manuel BURGA DÍAZ, historiador, ex rector de la UNMSM de 2001 a 2006 (15 de noviembre de 2006, 7 de julio de 2007).

E7 María CORTEZ MONDRAGÓN, lingüista y educadora, profesora de la UNMSM (6 de junio de 2007, 17 de junio de 2007).

E8 Gustavo SOLÍS FONSECA, lingüista, investigador del Centro de Investigaciones en Lingüística Aplicada (CILA), de la UNMSM, ex secretario general de la UNMSM de 2001 a 2006 (17 de noviembre de 2006).

E9 Elsa VÍLCHEZ JIMÉNEZ, lingüista, directora del Centro de Investigaciones en Lingüística Aplicada (CILA), de la UNMSM, integrante del grupo de trabajo del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB), que funciona en la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia) (17 de noviembre de 2006, 21 de marzo de 2007).

E10 Luis TEJADA RIPALDA, sociólogo e investigador, ex director de la Oficina Técnica del Estudiante (OTE) (5 de junio de 2007).

E11 César SARASARA ANDREA, presidente de la Confederación de Nacionalidades de la Amazonía Peruana (Conap) (22 de junio de 2007, 24 de junio de 2007).

E12 Zenón DEPAZ, filósofo e investigador, ex director de la Dirección de Coordinación Universitaria, del Ministerio de Educación (3 de noviembre de 2006 y posteriores conversaciones personales).

E13 Miqueas SANCHOMA MORALES, coordinador de Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (Ceconsec) y vicejefe de Pucharini (Chanchamayo) (13 de febrero de 2007).

E14 Román SHAJIÁN SAKEJAT, Nieva (Condorcanqui, Amazonas), ex vicepresidente de Aidesep, director de Gestión Institucional de la UGEL Condorcanqui (16 de enero de 2007).

E15 José René ESPEJO TIWI, Bagua Chica (Amazonas), especialista EBI UGEL Condorcanqui (7 de enero de 2007).

E16 Amanda SUÁREZ SEBASTIÁN, Satipo (Junín), especialista EBI UGEL Satipo (14 de febrero de 2007).

E17 Alzayda CALDERÓN DÍAZ, Satipo (Junín), especialista EBI UGEL La Merced (La Merced, 15 de febrero de 2007; Satipo, 23 de junio de 2007).

E18 Luis MÁRQUEZ, Yarinacocha (Coronel Portillo, Ucayali), ex director del Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha (Isppby), ex especialista UGEL (2005-2006) (2 de marzo de 2007).

E19 Calixto RODRÍGUEZ, Yarinacocha (Coronel Portillo, Pucallpa), especialista EBI DRE Ucayali (2 de marzo de 2007).

E20 Roberto JUSTO, *apu* de Wampami (río Cenepa), directiva de la comunidad y algunos comuneros (10 de enero de 2007).

E21 Juan MAYAN TSAMAJEN, secretario de Nuevo Kanan (río Cenepa), y el profesor Gabriel Mayan (11 de enero de 2007).

E22 Andrés JINTASH ESAMAT, *apu* de Tutino (río Cenepa), parte de la directiva y algunos comuneros adultos y jóvenes (11 de enero de 2007).

E23 Pedro SHAWAG M., *apu* de Chingamar (río Marañón), parte de la directiva y algunos comuneros (13 de enero de 2007).

E24 Cornelio TENTESH, viceapu de Huabal (río Santiago), en reunión colectiva con comuneros jóvenes y adultos, hombres y mujeres (14 de enero de 2007).

E25 Rogelio SUGKA, nuevo *apu* de Puerto Galilea (río Santiago), en asamblea comunal y con presencia del alcalde del distrito de río Santiago Segundo Flores (15 de enero de 2007)

E26 Osbaldo ROSAS RODRÍGUEZ, *jebari* de Marankiari Bajo (Chanchamayo), y Sixto SALCEDO SALCEDO, secretario de Educación (12 de febrero de 2007).

E27 Jorge PAREDES QUINCHOCRE, *jebari* de San Jerónimo (Chanchamayo) (12 de febrero de 2007).

E28 Elías RIVERA CHARETTE, *jebari* de Samaria (Mazamari, Satipo) (14 de febrero de 2007, 24 de junio de 2007).

E29 Juan AGUSTÍN FERNÁNDEZ, *koshi* de San Francisco de Yarinacocha (Coronel Portillo, Pucallpa) (27 de febrero de 2007).

E30 Marcos HUAYTA VASQUEZ, *koshi* de Santa Clara (Yarinacocha) (28 de febrero de 2007).

E31 Pedro BENANCINO, *koshi* de colonia Caco (Iparía, Coronel Portillo) (28 de febrero de 2007).

E32 Guillermo ÑACO ROSAS, coordinador de la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC) (Satipo, 15 de marzo de 2007).

E33 Simón TIWITAAN, *apu* de San Pablo (río Marañón), en reunión colectiva (9 de enero de 2007).

E34 Marco MARTOS CARRERA, decano de Letras de la UNMSM, presidente de la Academia Peruana de la Lengua (3 de julio de 2007).

E35 Lauriano RÍOS CAIRUNA, profesor bilingüe egresado del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap), investigador shipibo de la historia y la tradición cultural de su pueblo, Yarinacocha (28 de febrero de 2007) y posteriores conversaciones en Lima (inicios de 2008).

E36 Norka MOYA SOLÍS, abogada, coordinadora del Proyecto Pueblos Indígenas y Desarrollo Sostenible (Lima, 17 de noviembre de 2006).

G1 Primer grupo de discusión con seis estudiantes (cinco awajunes, un wampís) de la UNMSM y un postulante awajún (Pando, 5 de noviembre de 2006).

G2 Segundo grupo de discusión con 22 estudiantes de la UNMSM y 4 estudiantes de La Cantuta (Universidad Ruiz de Montoya, 22 de abril de 2007).

C Conversatorio, con 13 estudiantes de la UNMSM, 5 de La Cantuta, 7 egresados de la UNMSM, un ex becario de Aidesep y un estudiante machiguenga de un instituto pedagógico en Lima. Con la presencia y comentarios de J. Regan, R. Smith y F. Neciosup (Universidad Ruiz de Montoya, 21 de julio de 2007).

Anexos

1. Total de estudiantes registrados y entrevistados

Total estudiantes UNMSM		
Pueblo indígena	*Registrados*	*Entrevistados*
Awajún	32	29
Wampís	4	3
Asháninka	11	9
Shipibo	8	7
Cocama	4	2
Otros pueblos	9	6
Total	68	56
Porcentaje	100	82.35

2. Estudiantes de otros pueblos en la UNMSM

Estudiantes otros pueblos		
Pueblo indígena	*Registrados*	*Entrevistados*
Cocama	4	2
Shawi	2	2
Nomatsiguenga	2	1
Jeberos	2	1
Yanesha	1	1
Cacataibo	1	1
Harakmbut	1	0
Total	13	8
Porcentaje	19.12	61.54

3. Egresados registrados y entrevistados

Egresados UNMSM		
Pueblo indígena	*Registrados*	*Entrevistados*
Awajún	7	3
Wampís	2	2
Asháninka	8	5
Shipibo	2	2
Cocama	1	0
Total	20	12
Porcentaje	100	60

4. Pueblo, número de comunidades visitadas y soporte de las entrevistas

Pueblo indígena	*Sector*	*Número de comunidades*	*Voz/video*	*Papel*
Awajún	Río Marañón	2	1	1
	Río Cenepa	3	3	0
Wampís	Río Santiago	2	2	0
Asháninka	Chanchamayo	3	3	0
	Satipo	1	1	0
Shipibo	Yarinacocha	2	2	0
	Medio Ucayali	1	1	0
	Iparía	1	1	0
Total		15	14	1

Nota: la entrevista con el jefe, algunos miembros de la directiva y comuneros de Chingamar, río Marañón, fue solo verbal, sin registro en video, pero sí fotográfico.

9. Bibliografía

Acuerdo Nacional (AN) (s. f.) "Matrices de las políticas de Estado del Acuerdo Nacional". Texto en PDF. También disponible en su página electrónica.

Acuerdo Nacional (AN) (2006). *Informe sobre las políticas de Estado (julio 2002-julio 2006)*. Lima: Secretaría Técnica del Acuerdo Nacional. También disponible en su página electrónica.

Altamirano Rúa, Teófilo (1996). *Migración: el fenómeno del siglo. Peruanos en Europa, Japón y Australia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Altamirano Rúa, Teófilo (2006). *Remesas y nueva "fuga de cerebros": impactos transnacionales*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Anderson Roos, Jeanine (1994). "Ni bienestar, ni equidad: los fundamentos de la política social peruana". En: Anderson Roos y otros, *Pobreza y políticas sociales en el Perú*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP), Taller de políticas y desarrollo social, 1994; pp. 291-358.

Barclay Rey de Castro, Frederica (2006). "Informe final de la consultoría Fondo de Becas Población Indígena". Elaborado a solicitud de GTZ. Lima, setiembre.

Barth, Fredrik (1976). [1969] *Introducción.* En: Id., comp. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica; pp. 9-49.

Béjar, Héctor (2007). *Justicia social, política social*. Tercera edición. Lima: Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación (Cedep).

Benavides, Martín (2007). "Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú". En: *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), 2007; pp. 457-483.

Benavides, Martín; Torero, Máximo; Valdivia, Néstor (2006). *Pobreza, discriminación social e identidad: el caso de la población afrodescendiente en el Perú (Más allá de los promedios: afrodescendientes en América Latina)*. Editoras: Josefina Stubbs y Hiska N. Reyes. The World Bank, Grupo de

Análisis para el Desarrollo (GRADE). http://siteresources.worldbank.org/INTLACAFROLATINSINSPA/Resources/ FINAL_Peru.pdf [Consulta: 1 de agosto de 2007]

Burga Díaz, Manuel (2007). "A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005" (agosto). Foro Inclusión Social y Equidad en Educación Superior (Isees). http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_2e..pdf [Consulta: 2 de octubre de 2007].

Burga Díaz, Manuel (2006). "Solos en Lima". En: Díaz-Romero, ed. Caminos para la inclusión... Perú, ob. cit.; pp. 303-308.

Burga Díaz, Manuel (2005). "La Universidad de San Marcos y los pueblos amazónicos del Perú", en: Tejada, ed., Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM. Lima: UNMSM- Oficina Técnica del Estudiante (OTE), 2005; pp. 19-22.

Burga Cabrera, Elena (2005). "La construcción de nuevas relaciones con la naturaleza: Un desafío para el desarrollo sostenible". En: Estudios sobre la Amazonía. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM; pp. 11-41.

Cadena, Marisol de la (2004). *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Cadena, Marisol de la (1998). "El racismo silencioso y la superioridad de los intelectuales en el Perú". En: *Socialismo y Participación*, nro. 83, Lima, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación (Cedep), pp. 85-109.

Calderón Pacheco, Luis (2000). "Imágenes de otredad y de frontera: antropología y pueblos amazónicos". En Degregori, ed. *No hay país más diverso*, ob. cit.; pp. 235-277

Chirif, Alberto (1990a). "Investigación y proyecto indígena". En: Seminario Permanente de Investigación Agraria (Sepia). *Perú: el problema agrario en debate. Sepia III*. Lima: Sepia,

Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1990; pp. 363-379.

Chirif, Alberto (1990b). "El problema agrario en la Selva: la discusión". En: Seminario Permanente de Investigación Agraria (Sepia). *Perú: El problema agrario*

en debate. Sepia III. Lima: Sepia, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1990; pp. 469-475.

Chirif, Alberto (2005). "Prólogo. A casi 40 años de La sal de los cerros". En Varese, *La sal de los cerros*, ob. cit; pp. xix-xlix.

Chirif, Alberto; García Hierro, Pedro (2007). *Marcando territorio: progreso y limitaciones de la titulación de territorios indígenas en la Amazonía*. Copenhague: IWGIA.

Chirinos Rivera, Andrés; Zegarra Leyva, Martha (2004). "Informe sobre la educación superior indígena en el Perú" [versión electrónica] En: http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/peru/Educ.indig.enPeru.pdf [consulta: 7 de noviembre de 2006].

Consejo Nacional de Educación (CNE) (2007). *Proyecto educativo nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación, CNE.

Comisión de Coordinación de Reforma Universitaria (CCRU), UNMSM (2005a). Boletín 1, junio. En: http://www.unmsm.edu.pe/reforma/boletines.php [Consulta: 1 de agosto de 2007].

Comisión de Coordinación de Reforma Universitaria (CCRU), UNMSM (2005b). Boletín 2, agosto. En: http://www.unmsm.edu.pe/reforma/boletines.php [Consulta: 1 de agosto de 2007].

Consejo Nacional de Educación (CNE) (2007). Proyecto educativo nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú. Lima: Ministerio de Educación.

Cortez Mondragón, María (1999). *"Formación universitaria e identidad étnica de los estudiantes indígenas ingresantes a la UNMSM. CSI Boletín* (UNMSM), No. 33 (setiembre-noviembre) http://=consejosuperiordeinvestigaciones BibVirtual/ Publicacioes&domains=sisbib.unmsm.edu.pe&sitesearch [Consulta: 16 de julio de 2007].

Cortez Mondragón, María (2005). "Identidad cultural de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana: visión y análisis desde la educación superior y la EIB", pp. 23-34. En: Tejada, ed., 2005.

Díaz-Romero, Pamela, ed. (2005a). *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas: Argentina*. Magdalena León, Lourdes Hurtado, Jimena Holguín. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Díaz-Romero, Pamela, ed. (2005b). *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas: Chile*. Magdalena León, Lourdes Hurtado, Jimena Holguín. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Díaz-Romero, Pamela, ed. (2005c). *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas: Colombia*. Magdalena León, Lourdes Hurtado, Jimena Holguín. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Díaz-Romero, Pamela, ed. (2005d). *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas: Perú*. Magdalena Claro, José Ossandón, Viviana Salinas, Tomás Ariztía. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Díaz-Romero, Pamela, ed. (2006a). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

Díaz-Romero, Pamela, ed. (2006b). *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile*. Lima: Fundación Equitas.

Degregori, Carlos Iván, ed. (2000). *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Degregori, Carlos Iván (2000). "Panorama de la antropología en el Perú: del estudio del Otro a la construcción de un Nosotros diverso". En: Degregori, ed. *No hay país más diverso*, ob. cit.; pp. 20-73.

Durand, Francisco (2004). *El poder incierto: trayectoria económica y política del empresariado peruano*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Espinosa de Rivero, Óscar (2003). "Desafíos a la ciudadanía multicultural en el Perú: el 'mito del mestizaje' y la 'cuestión indígena'", pp. 77-89. En Vigil, Zariquiey, eds., 2003.

Espinosa de Rivero, Óscar (2006). "Los pueblos indígenas de la Amazonía peruana ante los desafíos de la globalización". En Haour, ed. *Los impactos de la globalización en la sociedad peruana*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2006 (prensa).

Espinosa de Rivero, Óscar (2007). "Para vivir mejor: los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú" (febrero). Foro Inclusión Social y Equidad en Educación Superior (Isees). http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_1b.pdf.

Figueroa, Adolfo (2002). *Reformas en sociedades desiguales. La experiencia peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Fleury, Sonia (2006). "Construcción de ciudadanías en entornos de desigualdad". En: Binetti, Carlo, ed.; Carillo-Flórez, Fernando, ed. *¿Democracia con desigualdad? Una mirada de Europa hacia América Latina*. Washington D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Unión Europea; pp. 81-113.

Fuenzalida Vollmar, Fernando (1992). "La cuestión del mestizaje cultural y la educación en el Perú de nuestros días". En: *Anthropologica*, año X, No. 10, pp. 7-25.

García Canclini, Néstor (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Iguíñiz Echeverría, Javier (2002). *Economía y derechos sociales. Ensayos*. Lima: Instituto Bartolomé de Las Casas, Centro de Estudios y Publicaciones.

Ísmodes, Eduardo (2004). "Países necios: la persistencia de vivir en el subdesarrollo" (noviembre). En: http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=69 [Consulta: 02.09.06]

Ísmodes, Eduardo (2006). *Países sin futuro: ¿Qué puede hacer la universidad?* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

López, Luis Enrique (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Sétima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Año 2001. ED-01/ PROMEDLAC VII/Documento de Apoyo. http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lopez-unesco.pdf [consulta: 3 de mayo de 2007]

López, Luis Enrique (2004). "Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente", v. 1, pp. 17-34. En: Vílchez, Valdez, Rosales, eds., 2004-2007.

López, Luis Enrique; Machaca, Guido (2007). "Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: un desafío para las políticas de equidad" (enero). Foro Inclusión Social y Equidad en Educación Superior (Isees). 36 pp. http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_1. pdf

Martínez, Héctor (1990). [1976] *Las colonizaciones selváticas dirigidas en el Perú. Antecedentes, actualidad y perspectivas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

Marzal Fuentes, Manuel (1993). *Historia de la antropología indigenista: México y Perú*. Barcelona: Anthropos, Mérida: Editora Regional de Extremadura.

Marzal Fuentes, Manuel (1995). "Perception of the State Among Peruvian Indians", pp. 61-81. En: *Studies in Third World Societies: Indigenous Perceptions of the Nation-State in Latin America*, No. 56 (agosto).

Marzal Fuentes, Manuel (2004). "Identidades culturales y religiosas en América Latina ante la globalización", pp. 35-54. En: *Diálogos*, año 7, No. 24 (abril-junio).

Meentzen, Ángela (2007). *Políticas públicas para los pueblos indígenas en América Latina. Los casos de México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*. Lima: Fundación Konrad Adenauer. http://www.kas.de/db_files/dokumente/7_dokument_dok_pdf_11358_4. pdf [Consulta: 2 de setiembre de 2007].

Monge, Carlos (2007). "La nueva ruralidad". En: Montero y Valdivia, eds. *Memoria del Seminario Taller Propuestas para Nueva Escuela, Nueva Ruralidad y Diversidad en el Perú*. Lima: Aprendes, ACDI, Ayuda en Acción, CARE Perú, CNE, Educa, Fe y Alegría,

Foro Educativo, Proeduca-GTZ, SNV, Tarea, USAID; pp. 31-42.

Montoya Rojas, Rodrigo (1998). "Movimientos indígenas en América del Sur: potencialidades y límites" En: *Ciberayllu* [en línea], 23 de agosto de 1998 (http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/rmmulticulturalidad/rm_ movimientos1.html y http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/rmmulticulturalidad/rm_ movimientos2.html) [Consulta: 2 de abril de 2007].

Montoya Rojas, Rodrigo (2005). *Elogio de la antropología*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Fondo Editorial de la Facultad

de Ciencias Sociales; Cusco: Instituto Nacional de Cultura (INC)-Dirección Regional de Cusco.

Montoya Rojas, Rodrigo (2007). "Ausencia de culturas indígenas en la educación superior peruana" (marzo). 10 pp. http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_1c.pdf.

Montoya Uriarte, Urpi (2002). *Entre fronteras. Convivencia multicultural, Lima siglo XX*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Concytec), SUR Casa de Estudios del Socialismo.

Morin, Françoise 1998). "Los shipibo-conibo". En: Santos, Barclay, eds. *Guía etnográfica de la Alta Amazonía*, v. III, ob. cit.; 275-439.

Morón, Eduardo (2006). "El Perú y los peruanos frente a la globalización". En Haour, ed. *Los impactos de la globalización en la sociedad peruana*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2006 (en curso de publicación).

Oliart, Patricia (2002). "El Estado peruano y las políticas sociales dirigidas a los pueblos indígenas en la década de los 90". http://www.utexas.edu/cola/insts/llilas/content/claspo/PDF/overviews/perusocpolpuebind.pdf f. [Consulta: 1 de agosto de 2007].

Oyata, Martín (2003). "Apuros de la diferencia. En torno de la pureza, la semejanza y la política de la diferencia". En: López Maguiña y otros, *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales; pp. 345-355.

Portocarrero Maisch, Gonzalo (1993). *Racismo y mestizaje*. Lima: SUR Casa de estudios del socialismo.

Portocarrero Maisch, Gonzalo (2004). *Rostros criollos del mal: cultura y transgresión en la sociedad peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Portocarrero Maisch, Gonzalo (2005). "Las relaciones entre Estado y sociedad: una revisión bibliográfica". En: Zárate, Patricia, ed. *¿Hay lugar para los pobres en el Perú? Las relaciones Estado-sociedad y el rol de la cooperación internacional*. Lima: Ministerio Británico para el Desarrollo Internacional, Department for International Development (DFID); pp. 37-54.

Putnam, Hilary (2004). *El desplome de la dicotomía hecho/valor y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.

Revista Voz Indígena (1983). "Profesores nativos vienen estudiando en la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión". En: *Voz Indígena*, año 2, nro. 5, p. 4.

Revista Voz Indígena (1991). "Programa de becas de Aidesep", En: *Voz Indígena*, año 10, nros. 28-29, p. 30 (octubre-noviembre de 1991).

Revista Voz Indígena (1993). "Convenio para profesionalización de docentes indígenas no titulados", En: *Voz Indígena*, año 12, nros. 36-37, p. 35 (agosto-diciembre de 1993).

Rochabrún, Guillermo (2007). [1978] "La visión del Perú de Julio Cotler. Un balance crítico". En: Id., *Batallas por la teoría. En torno a Marx y el Perú*. Lima: IEP; pp. 253-274

Rosales Papa, María Amelia 2007). "La educación intercultural bilingüe en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle". En: Vílchez, Valdez y Rosales, eds., *Interculturalidad y bilingüismo*, ob. cit., vol. 3; pp. 77-81.

Ruiz Urpeque, Eduardo (2007). *Mirando(nos) a(en) los otros*. Foro Inclusión Social y Equidad en Educación Superior (Isees). http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_2g.pdf.

Ruiz Urpeque, Eduardo (2008). *Inclusión, equidad e interculturalidad: estudiantes indígenas en Educación Superior en el Perú*. Foro Presencial Institute for Social, Economic and Ecological Sustainability (Isees). Santiago de Chile, noviembre de 2007. (En curso de publicación).

Sagasti, Francisco; Iguiñiz, Javier; Schuldt Lange, Jürgen (1999). *Equidad, integración social y desarrollo: hacia un nuevo enfoque para la política social en América Latina* (con la colaboración de Gonzalo Alcalde). Lima: Agenda Perú, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP).

Santos Granero, Fernando (1990). "Integración económica, identidad y estrategia indígenas en la Amazonía". En: Seminario Permanente de Investigación Agraria (Sepia). *Perú: el problema agrario en debate. Sepia III*. Lima:

Sepia, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1990; pp. 399-419.

Santos Granero, Fernando (1992). *Etnohistoria de la Alta Amazonía, siglos XVI-XVIII*. Quito: Abya Yala.

Santos Granero, Fernando (1996). "Introducción: hacia una antropología de lo contemporáneo en la Amazonía indígena". En: Id., ed. *Globalización y cambio en la Amazonía indígena*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Abya Yala; pp. 7-43.

Santos Granero, Fernando; Barclay Rey de Castro, Frederica (1995). *Órdenes y desórdenes en la selva central. Historia y economía de un espacio regional*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), Instituto de Estudios Peruanos (IEP), sede Ecuador.

Santos Granero, Fernando; Barclay Rey de Castro, Frederica (2002). *La frontera domesticada: historia económica y social de Loreto, 1850-2000* (traducción de Adriana Soldi de Recharte y Ana María Soldi de Soldi). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Santos Granero, Fernando, ed.; Barclay Rey de Castro, Frederica, ed. (1998). *Guía etnográfica de la Alta Amazonía, v. III, Cashinanhua. Amahuaca. Shipibo-Conibo*. Balboa: Smithsonian Tropical Research Institute; Quito: Abya Yala, Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).

Santos Granero, Fernando, ed.; Barclay Rey de Castro, Frederica, ed. (2004). *Guía etnográfica de la Alta Amazonía, v. IV, Matsigenka. Yanesha*. Balboa: Smithsonian Tropical Research Institute; Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).

Santos Granero, Fernando, ed.; Barclay Rey de Castro, Frederica, ed. (2005). *Guía etnográfica de la Alta Amazonía, v. V, Campa ribereños. Asháninka*. Balboa: Smithsonian Tropical Research Institute; Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).

Santos Granero, Fernando, ed.; Barclay Rey de Castro, Frederica, ed. (2007). *Guía etnográfica de la Alta Amazonía*, v. VI, Achuar. Candoshi. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA); Balboa: Smithsonian Tropical Research Institute.

Sen, Amartya K. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press; Nueva York: Russel Sage Foundation.

Sen, Amartya K. (1999). *Development as Freedom*. Nueva York: Alfred A. Knopf.

Smith, Richard Chase (1983). *Las comunidades nativas y el mito del gran vacío amazónico. Un análisis de planificación para el desarrollo en el Proyecto Especial Pichis.*

Palcazu. Lima: Asociación lnterétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep); Cambridge (Mass), Cultural Survival.

Smith, Richard Chase (1996). "Las políticas de la diversidad. Coica y las federaciones étnicas de la Amazonía". En: Varese, ed. *Pueblos indígenas, soberanía y globalismo*. Quito: Abya-Yala, 1996; pp. 81-125.

Smith, Richard Chase (2000). *A Tapestry Woven from the Vicissitudes of History, Place and Daily Life. Envisioning the Challenges for Indigenous Peoples of Latin America in the New Millenium*. Lima: Ford Fundation, Oxfam America.

Smith, Richard Chase (2002). "El don que hiere: reciprocidad y gestión de proyectos en la Amazonía indígena". En R. Smith y D. Pinedo, eds., *El cuidado de los bienes comunes*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Instituto del Bien Común (IBC); pp. 155-179.

Sobrevilla Alcázar, David (1992). "Estetica y etnocentrismo". En: Dascal, M., comp. *Relativismo cultural y filosofía. Perspectivas norteamericana y latinoamericana*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Instituto de Investigaciones Filosóficas; pp. 291-312.

Sobrevilla Alcázar, David (1996). *Introducción a la filosofía de la cultura*. Lima: Fondo Editorial Banco Central de Reserva, UNMSM-Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

Solís Fonseca, Gustavo (2001). "Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú", pp. 97-112. En: Heise, 2001.

Solís Fonseca, Gustavo (2006). *Diversidad e interculturalidad: reto y posibilidad en la universidad. Discurso de orden: Inauguración del año académico 2006*. Lima: Rectorado-UNMSM.

Stein, William W. (2003 "Lo post-étnico y la persistencia de la diferencia". En: López Maguiña y otros, *Estudios culturales*, ob. cit.; pp. 449-482.

Tanaka, Martín (2005a). [2002] "Las relaciones entre Estado y sociedad en el Perú: desestructuración sin reestructuración". En: Zárate, ed., ob. cit.; pp. 55-87.

Tanaka, Martín (2005b). [2002] "Las élites en el Perú y su papel en las políticas 'pro pobre'". En: Zárate, ed., ob. cit., pp. 89-131.

Tejada, Luis, ed. (2005). *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: UNMSM, Oficina Técnica del Estudiante (OTE).

Tejada, Luis (2006). "Los estudiantes indígenas amazónicos, la universidad y el desarrollo nacional (el caso de la UNMSM)". En: Díaz-Romero, ed. *Caminos para la inclusión... en el Perú*, ob. cit.; pp. 144-157.

Tournon, Jacques (2002). *La merma mágica. Vida e historia de los shipibo-conibo del Ucayali*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (Caaap).

Valdivia, Néstor; Benavides, Martín; Torero, Máximo (2007). "Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afrodescendiente". En: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade), *Investigación, políticas y desarrollo*, ob. cit., pp. 603-655.

Varese, Stefano (1983). *Proyectos étnicos y proyectos nacionales*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

Varese, Stefano (1996). "Introducción: parroquialismo y globalización. Las etnicidades indígenas ante el tercer milenio". En: Varese, ed., *Pueblos indígenas*, ob. cit.; pp. 15-30.

Varese, Stefano (2006). *La sal de los cerros: resistencia y utopía en la Amazonía peruana*, cuarta edición. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Vásquez Huamán, Enrique (2007). *La brecha entre el discurso y la gestión a favor de los más pobres: Un balance de los primeros meses del segundo gobierno de Alan García*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP), Save the Children-Suecia.

Vílchez Jiménez, Elsa, ed.; Valdez Delgado, Silvia, ed.; Rosales Papa, María, ed. (2004-2007). *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*, vols. 1-3. Lima: del Centro de Investigaciones en Lingüística Aplicada (CILA), de la UNMSM; Universidad Nacional de Educación (UNE), Universidad Nacional Agraria La Molina (Unalm), PRO EDUCA-GTZ, Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (Proeib Andes), Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (Caaap).

Villasante Llerena, Marco (2007). "Los estudiantes indígenas en la Universidad peruana: la experiencia de la Universidad del Cusco" (setiembre). Foro Inclusión Social y Equidad en Educación Superior (Isees). http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_2f.pdf

Zúñiga, Madeleine; Ansión, Juan (1997). *Educación e interculturalidad en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

Diagnóstico de los organismos intermedios del sistema educativo peruano: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL

Néstor Valdivia
Hugo Díaz

1. Introducción

El presente trabajo recoge los hallazgos de una investigación realizada por GRADE bajo el auspicio de la Fundación Ford[1], la cual estuvo orientada al análisis de la problemática de los organismos intermedios dentro del sistema educativo peruano.

El objetivo de la investigación fue conocer el funcionamiento de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y ubicar los principales obstáculos que estas enfrentan para asumir una adecuada gestión de la educación en sus jurisdicciones. El supuesto fundamental de la misma es que los niveles intermedios tienen directa incidencia sobre lo que ocurre en las instituciones educativas; no solo porque son transmisores y ejecutores de las políticas centralizadas del Estado, sino porque se trata de instancias desconcentradas desde donde —de una forma u otra— se definen y se moldean las decisiones que conciernen a la calidad y la equidad educativa.

Las preguntas fundamentales que orientaron el estudio fueron las siguientes: a) ¿Quiénes deciden, cómo deciden y sobre qué se decide en las UGEL?; b) ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta la UGEL para cumplir sus labores?; c) ¿En qué medida estos problemas impiden que la UGEL pueda contribuir al logro de una mejor calidad y una mayor equidad educativa?

---

[1] El estudio forma parte de una investigación comparativa que se llevó a cabo simultáneamente en Argentina, Chile, Colombia y Perú y que tuvo por objetivo analizar el rol de los niveles intermedios de los sistemas educativos de esos países. Los resultados del estudio serán publicados en un libro actualmente en prensa.

Uno de los principales ejes de análisis del estudio ha consistido en determinar cuál es la distancia entre la dimensión normativa y la dimensión real del funcionamiento de las UGEL —incluyendo las "reglas de juego" informales que operan al interior de estas—. Ello supuso el análisis de las funciones formalmente establecidas y de aquellas cumplidas en la práctica por los organismos intermedios en los distintos ámbitos de su competencia: pedagógico-curricular, gestión institucional, administrativo y económico-financiero.

De ese modo, se ha buscado establecer un diagnóstico que permita establecer ciertas recomendaciones de políticas en un momento histórico crucial para el país marcado por la vigencia de propuestas orientadas a la descentralización y la reforma del sistema educativo.

El gobierno del presidente Alan García ha propuesto como objetivo de largo plazo la "municipalización" de la educación básica, para lo cual ha dispuesto la implementación de una experiencia piloto consistente en la entrega de los centros de educación primaria (en una primera fase) a los gobiernos locales para su administración. Esta propuesta coincide con el avance de la descentralización política del país y genera nuevas oportunidades y desafíos para el rol que pudieran cumplir los organismos intermedios del sistema educativo peruano.

Al mismo tiempo han surgido preocupaciones por el impacto de ese tipo de modelo sobre la equidad, las cuales encuentran sustento en evidencias históricas que deberían ser tenidas en cuenta (Muñoz *et al.*, 2007). La experiencia internacional muestra que cuando estos procesos no son cuidadosamente implementados, quienes resultan más afectados son los alumnos de los sectores más pobres: aumentan las brechas de calidad de la educación que reciben respecto de las de los alumnos de sectores más pudientes (Román, 2007).

La actual Ley Orgánica de Municipalidades establece la progresiva transferencia de las funciones ejercidas por las UGEL a los gobiernos municipales, luego de un proceso de acreditación de sus competencias. Sin embargo, en el momento actual del proceso descentralizador aún no ha podido superarse cierta duplicidad entre la Ley General de Educación y la Ley Orgánica de Municipalidades que otorgan similares responsabilidades en materia de educación a las UGEL y las municipalidades. En este contexto, además, aún no queda del todo claro cuál será el futuro de las UGEL en el esquema de "municipalización" educativa, es decir, si

serán "absorbidas" por la estructura municipal, si se mantendrán como órganos de apoyo a la gestión municipal o si habrá una suerte de "distritalización" de esos organismos.

En este contexto, los resultados del estudio de GRADE pueden aportar elementos que ayuden a orientar los cambios institucionales de la descentralización educativa en curso, al menos en lo concerniente a los niveles intermedios del sistema.

El presente documento se encuentra dividido en seis partes. Luego de esta introducción, en la sección 2 se expone en forma resumida el marco conceptual que ha orientado la investigación. En la sección 3 se explica la metodología usada en el estudio; y en la sección 4 se hace un análisis de las normas que regulan el funcionamiento de las UGEL. Para ello se hace una breve descripción del marco institucional bajo el cual operan estos organismos intermedios, exponiendo las recientes adecuaciones legales que ha supuesto el proceso de descentralización educativa en curso. En la quinta sección se realiza la presentación de los hallazgos del estudio de casos, tratando de establecer de manera sucinta los principales problemas detectados en el funcionamiento de las UGEL. Por último, en la sección 6, se hace una exposición de las conclusiones a las cuales se arriba a partir del análisis precedente. En la parte final del texto se presentan las referencias bibliográficas del estudio.

2. Marco conceptual

El estudio de los organismos intermedios puede aportar a una mejor comprensión de los problemas del sistema educativo y de las barreras que impiden alcanzar una mejor calidad y una mayor equidad en la educación.

Desde hace algunos años, diversos autores han enfatizado el importante rol que pueden cumplir los niveles intermedios en el logro de esos objetivos (Anderson, 2003). De modo creciente, estos son vistos como una instancia clave para una mejora de la educación (Corcoran y Lawrence, 2003). Otros especialistas en la materia han señalado la necesidad de promover cambios que involucren no solo a una escuela sino al conjunto de escuelas de una jurisdicción del sistema (Togneri, 2003). Para ello, es necesario que los organismos intermedios fortalezcan

su liderazgo privilegiando una visión focalizada en el aprendizaje del estudiante, y que —al mismo tiempo— desarrollen un enfoque sistémico para proporcionar un efectivo apoyo pedagógico a las escuelas, haciendo uso de datos sistematizados para orientar sus decisiones.

En un contexto de reforma educativa, las autoridades de los organismos intermedios y las escuelas interpretan activamente las políticas en función de sus propias creencias, preferencias y experiencias, y movilizan recursos para establecer su propia agenda de reforma a nivel local (Anderson, 2003: 13/14).

Se han identificado algunos factores claves para lograr un cambio significativo en la gestión escolar y la mejora del aprendizaje de los niños a través de la intervención de los organismos intermedios (Fullan *et al.*, 2004). Entre ellos se puede mencionar los siguientes: una conceptualización clara basada en el compromiso con el cambio; una moral colectiva (no de individuos o instituciones aisladas) orientada a alcanzar los objetivos para mejorar la educación y cerrar las brechas entre individuos y escuelas; la construcción de capacidades y de liderazgos a varios niveles (escuelas, funcionarios, organismos intermedios, etcétera); un aprendizaje continuo de los organismos intermedios para refinar sus estrategias usando información sistemática de los distritos o las escuelas de sus jurisdicciones; el manejo de los conflictos y de las diferencias que pudieran generar los cambios; una cultura de valores basada en el respeto, la consideración personal, la integridad y la necesidad de ser competente; el establecimiento de alianzas con socios externos (sean universidades, empresas, grupos comunitarios, fundaciones, etcétera); el interés de desarrollar las intervenciones a nivel de escuela, del nivel intermedio y a nivel nacional.

Por otra parte, como han señalado otros autores, la gestión educativa no puede ser llevada a cabo solo a nivel nacional dado que se requiere de un conocimiento profundo de la realidad local (Whitbourn *et al.*, 2000). Los organismos de nivel intermedio concretan las políticas educativas nacionales y producen la articulación entre el nivel macro político (el Estado y el Ministerio de Educación) y el nivel micro (la escuela y el nivel local). Por ello, en un contexto marcado por la descentralización de la gestión educativa, los avances en la calidad de la educación y los logros en la equidad educativa dependen en gran medida del rol que aquellos cumplan dentro del sistema.

3. Metodología

La investigación se desarrolló a partir de un estudio de casos. Para la obtención de la información empírica, se recurrió a la revisión de documentación y archivos de las UGEL. Sin embargo, la principal fuente de información provino de entrevistas semi-estructuradas en profundidad a los directores, jefes de área y especialistas de las áreas de las UGEL, así como a algunos actores educativos clave de la jurisdicción respectiva (entre ellos, directores y docentes de escuelas)[2]. Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de junio y octubre del año 2005, y fueron realizadas a partir de guías previamente confeccionadas para cada tipo de informante.

La selección de las UGEL del estudio se hizo tomando en cuenta experiencias que pusieran en evidencia el grado de avance de la descentralización educativa en el Perú y que incluyeran distritos escolares que de algún modo reflejasen la heterogeneidad de situaciones de la gestión educativa. Por un criterio de costos, debido a la limitación de recursos, presupuesto y tiempo, se decidió también que era preferible que, además de la UGEL de la capital, la otra UGEL estuviera ubicada en una localidad cercana a Lima.

Los casos seleccionados fueron la UGEL 02 de Lima Metropolitana y la UGEL de la provincia de Chincha perteneciente a la región Ica. La primera tiene formalmente a su cargo la supervisión de 16,782 docentes, 289,491 alumnos y 440 instituciones educativas de gestión pública; mientras que la segunda abarca un sistema comprendido por 3,382 docentes, 59,826 alumnos y 241 instituciones educativas públicas.

La UGEL 02 de Lima es la segunda UGEL más importante del país en términos del volumen de matrícula y población escolar a la que atiende. Abarca cuatro distritos ubicados en el norte de la ciudad, uno de ellos con niveles de pobreza bastante altos (Independencia) y otro caracterizado más bien por su dinamismo comercial y pujanza económica (Los Olivos). De ese modo, la problemática escolar que atiende esta UGEL está vinculada a una realidad urbana y socioeconómica caracterizada por su complejidad y su relativa heterogeneidad.

---

[2] En el caso de la UGEL 02, las personas entrevistadas fueron diez directivos y funcionarios de la UGEL, un representante de la Municipalidad de Independencia, dos directores de IIEE, dos docentes y dos representantes de los padres de familia. En el caso de la UGEL Chincha, se entrevistó a siete directivos y funcionarios de la UGEL Chincha, al de la Dirección Regional de Educación de Ica, un representante del Consejo de Participación Local (COPALE) de la provincia de Chincha, dos directores de IIEE, dos docentes y un representante de los padres de familia.

La UGEL de la provincia de Chincha constituye una jurisdicción que cuenta con los problemas típicos de pobreza y atraso que caracterizan a las comunidades ubicadas en el "interior" del país. Si bien no se trata de una de las zonas más pobres del Perú, sí presenta un nivel socioeconómico en promedio menor que el de la capital y en general peores indicadores de bienestar. En cuanto a la realidad educativa, la situación de Chincha y la región a la que pertenece (Ica) resulta similar en términos promedio a la de Lima, salvo en algunos indicadores como las tasas de conclusión de primaria y secundaria o las tasas de desaprobación y retiro del sistema.

4. Marco normativo de los organismos intermedios

Los organismos intermedios en el Perú están regidos por una serie de normas referidas al ámbito de la educación, la economía y la administración pública. Entre otras, destacan la Ley 27444 del Procedimiento Administrativo General, la Ley 24029 del Profesorado, el Decreto Supremo No. 015 (sobre el Reglamento de Organización y Funciones de UGEL), las Resoluciones Supremas No. 280 y No. 205 (referidas a los Cuadros de Asignación de Personal de los organismos intermedios), la Ley General del Presupuesto de la República (concerniente a los sistemas de abastecimiento), la Ley de Austeridad, la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública, y, finalmente, la Ley General de Educación 28044.

Esta última norma —aprobada mediante Decreto Ley del 28 de julio del 2003— establece cuatro instancias de gestión descentralizada: Ministerio de Educación, Dirección Regional de Educación, Unidad de Gestión Educativa Local e Institución Educativa. Esta instancias tienen alguna correspondencia con los niveles de división político administrativos en el país (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Instancias del Gobierno Nacional y del sistema educativo

Gobierno Nacional	*Sistema educativo*
Gobierno Central	Ministerio de Educación
Gobierno Regional (26)	Gobierno Regional de Educación (26)
Gobierno Local Provincial (194)	Unidad de Gestión Local (206)
Gobierno Local Distrital (1,828)	Instituciones educativas (64,455 CE / 18,966 PNE)

El número de direcciones regionales de educación es el mismo que el de los gobiernos regionales. En el ámbito local hay 206 unidades de gestión educativa local, mientras que existen 194 gobiernos locales de nivel provincial. En promedio, funcionan 444 instituciones y programas educativos a nivel de cada distrito.

Los organismos intermedios del sistema educativo son las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). Las primeras dependen del gobierno regional respectivo y a la vez tienen una dependencia técnico funcional con el Ministerio de Educación.

Existen normas que establecen las finalidades, la organización y las funciones de las DRE y de las UGEL. Hay normas especiales para los órganos que funcionan en la capital del país y en la región Lima (casos de las DRE de Lima Metropolitana, Lima Provincias y la Provincia Constitucional del Callao). De acuerdo con las últimas reformas legislativas, en especial la Ley General de Educación, son las UGEL las que administran las instituciones educativas.

La DRE debe cumplir un rol de promoción, coordinación y planeamiento de la educación en su jurisdicción. Esta no administra directamente las instituciones educativas; solo se encarga de otorgar la autorización para su funcionamiento, en coordinación con las UGEL. La Ley Orgánica de Gobiernos Regionales va más allá en cuanto a las funciones de la DRE al establecer que promueve, regula, incentiva y supervisa la oferta de servicios educativos coordinando con la UGEL. Adicionalmente establece algunas funciones dirigidas a la búsqueda de la equidad señalando que la DRE debe propiciar la inclusión; promover la cultura de derechos humanos, paz e igualdad de oportunidades; ejecutar y evaluar programas de alfabetización y promover la educación intercultural y el uso de las lenguas originarias de la región. En cuanto al currículo, se asigna a la DRE la función de orientar la diversificación curricular y aprovechar las nuevas tecnologías en los procesos educativos. Asimismo, se establece que deberá colaborar en las acciones que el Ministerio de Educación realiza en materia de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa.

De acuerdo con la normatividad vigente, las UGEL son órganos desconcentrados de las DRE y proporcionan el soporte técnico pedagógico, institucional y administrativo a las instituciones y los programas educativos de su ámbito para asegurar un servicio educativo de calidad con equidad. En tanto instancia que tiene relación directa con la escuela, es la encargada de la transmisión,

tramitación y/o ejecución de decisiones emitidas por el nivel central y del control de su cumplimiento.

Para el ejercicio de sus funciones, las UGEL cuentan con órganos de dirección, de línea, de asesoramiento, de apoyo, de control y de participación. Las instituciones educativas son los órganos de ejecución de estas instancias. Por lo general, las UGEL cuentan con tres áreas para el desarrollo de sus actividades: Área de Gestión Administrativa, Área de Gestión Institucional y Área de Gestión Pedagógica.

Las diversas funciones que debe cumplir la UGEL según la normatividad vigente pueden ser agrupadas en los siguientes nueve tipos:

1) *Funciones en materia de currículo:* promover y apoyar la diversificación de los currículos de las instituciones educativas en su jurisdicción.

2) *Funciones en asesoría pedagógica y de gestión a los centros educativos:* asesorar la gestión pedagógica y administrativa de las instituciones educativas bajo su jurisdicción, fortaleciendo su autonomía institucional; así como realizar la supervisión, la orientación técnico pedagógica y el seguimiento y control del trabajo educativo en las instituciones educativas.

3) *Funciones en materia de medición de los aprendizajes:* participar en las acciones de evaluación y medición de los aprendizajes.

4) *Funciones de capacitación de personal:* identificar las necesidades de capacitación del personal docente y administrativo y brindar facilidades para la superación profesional; y desarrollar acciones de capacitación del personal, atendiendo los requerimientos de la institución educativa, en coordinación con la DRE.

5) *Funciones de planificación:* diseñar, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo Local de su jurisdicción en concordancia con los Proyectos Educativos Regionales y Nacionales y con el aporte, en lo que corresponda, de los gobiernos locales.

6) *Funciones de presupuesto:* formular, ejecutar y evaluar su presupuesto en atención a las necesidades de los centros y programas educativos; gestionar su financiamiento local, regional y nacional; y asesorar en la formulación, ejecución y evaluación del presupuesto anual de las instituciones educativas.

7) *Funciones de administración del servicio educativo:* regular y supervisar las actividades y servicios que brindan las instituciones educativas, preservando su autonomía institucional; prestar apoyo administrativo y logístico a las instituciones educativas públicas de su jurisdicción; promover la formación y el funcionamiento de redes educativas como forma de cooperación entre centros y programas educativos de su jurisdicción, las cuales establecen alianzas estratégicas con instituciones especializadas de la comunidad.

8) *Funciones de personal:* conducir y administrar los procesos y las acciones de personal docente y administrativo en las instituciones educativas (selección, nombramiento, contrato, reasignación, evaluación, promoción, cese y otros procesos técnicos); verificar las planillas de remuneraciones; y organizar y mantener actualizado el escalafón de servidores activos y cesantes.

9) *Funciones en el área de infraestructura educativa:* determinar las necesidades de infraestructura y equipamiento, así como participar en su construcción y mantenimiento, en coordinación y con el apoyo del gobierno local y regional.

En el 2007 el gobierno del presidente Alan García inició una experiencia piloto de municipalización de la educación primaria y de la educación inicial en 56 municipalidades distritales a nivel nacional. En esta propuesta el gobierno local distrital (vale decir, la Municipalidad) es considerado como la unidad mínima de planificación y el responsable de conducir el proceso de desarrollo integral de la localidad. Para ello se establece la necesidad conformar un Consejo Educativo Municipal (CEM), presidido por el alcalde e integrado por los representantes de los Consejos Educativos Institucionales (CONEI) de cada institución educativa del ámbito distrital. El CEM es el órgano encargado de decidir y conducir todos los procesos de gestión de la educación en el ámbito local.

La propuesta de municipalización de la educación implica que la municipalidad distrital participe directamente en la gestión de las instituciones educativas, encargándose de tomar las principales decisiones en el ámbito pedagógico, institucional y administrativo para mejorar la calidad del servicio educativo.

El programa piloto de municipalización empezó en marzo del 2007, pero hacia el mes de septiembre, cinco municipalidades habían desistido de participar. En

general, la puesta en marcha del programa ha estado marcada por la indefinición en una serie de aspectos referidos a la organización y las competencias de las diversas instancias implicadas en el proceso. También fue notoria la improvisación y la falta de planificación: el magisterio que trabaja en esas áreas geográficas está confundido al tener que hacer unos trámites en el Municipio y otros en la UGEL, los encargados de administrar las nuevas funciones en el municipio se sienten poco calificados y escasamente asistidos por la UGEL para conocer y actuar en situaciones que no les son familiares; mientras que las municipalidades involucradas en el programa piloto empiezan a quejarse por la falta de una transferencia efectiva de recursos para ejercer las nuevas funciones encomendadas.

En este contexto, se ha planteado un problema de duplicidad entre la Ley General de Educación y la Ley Orgánica de Municipalidades que otorgan similares responsabilidades en materia de educación a las UGEL y las municipalidades. A la fecha, no existe claridad respecto de cuál será el rol que deberán cumplir las UGEL en el modelo de municipalización educativa.

5. Problemas en el funcionamiento de las UGEL

El estudio de casos llevado a cabo en la UGEL 02 y la UGEL Chincha ha permitido identificar una serie de limitaciones y problemas que tienen las UGEL para cumplir con las funciones normativamente asignadas a ellas. A continuación se resumen los hallazgos obtenidos en la investigación.

5.1. Problemas con el marco normativo y un estilo burocrático de gestión

Un análisis de la normatividad macro y micro que rige el funcionamiento de las UGEL permite ver que existen problemas de contradicciones, vacíos o desfases de normas. Los ejemplos son innumerables, pero se puede mencionar el caso de aquellos dispositivos que regulan la administración del dinero de los quioscos (dado que hay normas que le asignan este rol a las Asociaciones de Padres de Familia, mientras que otras se lo otorgan a los Consejos Educativos Institucionales). También existe el caso planteado por la contradicción entre el D.S. 019 y el D.S. 037 referidos a los criterios para establecer los montos de una bonificación para los docentes. O las normas que intentan establecer cada

cuántas secciones de grado corresponde la conformación de una subdirección en la institución educativa.

En general, se registra un exceso de normas que acaban complicando la gestión a nivel de las UGEL. Esto forma parte de un estilo de gestión burocrática que caracteriza al sistema educativo peruano en su conjunto. Debe tenerse en cuenta, por ejemplo, que entre los años 2000 y 2005 en el *Diario Oficial El Peruano* se publicaron 7,461 resoluciones ministeriales, resoluciones supremas y decretos supremos del sector educación.

Se ha podido constatar que las UGEL funcionan bajo la estructura y la lógica de un ente público burocrático que deja poco espacio para la iniciativa y la eficiencia en la gestión. La capacidad de iniciativa está regulada por normas de carácter sancionador. Una idea fuertemente arraigada entre los funcionarios de las UGEL es que hay que "cuidarse las espaldas" y evitar cometer algún error que les genere conflictos y posteriores sanciones. Esto, sin duda, ha conformado una suerte de "cultura organizacional" que marca el estilo del comportamiento de autoridades, funcionarios y empleados de las UGEL.

5.2. Autoridad y legitimidad de la UGEL y el rol de liderazgo del director

En el caso de las UGEL estudiadas se ha podido observar que la legitimidad de la autoridad que conduce la institución (el director o la directora de la misma) resulta crucial en la gestión de esta.

Actualmente la persona que ocupa el puesto de Dirección en una UGEL es designada a partir de un concurso convocado por la DRE. Esta modalidad fue establecida recientemente (a partir del año 2002) y supuso una ruptura de una antigua práctica administrativa sujeta a decisiones de tipo político partidario. A pesar del avance en el mecanismo de designación de los directores de la UGEL, lo que se ha mantenido es la inestabilidad en el puesto de los funcionarios en el cargo, lo cual afecta la institucionalidad y la vigencia de políticas de la UGEL.

Como se pudo recoger en diversas entrevistas realizadas, en años anteriores el nivel de corrupción en la UGEL 02 había marcado su dinámica de funcionamiento interno; motivo por el cual la dirección de la UGEL había perdido autoridad y legitimidad frente a los actores educativos de la jurisdicción. De esto era consciente la nueva dirección, por lo que orientó su accionar hacia la recuperación de ese activo intangible de la institución.

5.3. Problemas relacionados a los recursos humanos de la UGEL

Se ha observado un desfase entre Cuadro de Asignación de Personal (CAP) formalmente establecido y el número de trabajadores (funcionarios y especialistas) que laboran en la UGEL. Peor aún, el CAP por lo general está desfasado respecto de las necesidades reales que tienen las UGEL.

Como suele sucede en la administración pública, en general, la estrategia de las UGEL para satisfacer las necesidades de personal se ha basado en el uso de contratos temporales, afectando las posibilidades de estabilidad y continuidad en el trabajo de la institución. Por ejemplo, en una de las UGEL estudiadas se halló que había 22 personas con contratos de uno o dos meses.

Otro problema que enfrentan las UGEL es el del personal "destacado". Se trata, en más de un caso, de docentes de aula que por problemas administrativos y disciplinarios han sido trasladados a trabajar en la UGEL.

Esto aminora las posibilidades de elevar la calidad y asegurar la idoneidad técnica y profesional del personal que trabaja en la UGEL. Si bien una parte del mismo cuenta con formación y experiencia profesional, existe una proporción importante de personal antiguo y "estable" que no la tiene. En las UGEL se ha hecho esfuerzos por promover la calificación del personal a través de su participación en capacitaciones continuas, pero estos no parecen ser necesariamente de buena calidad.

Es por ello que hay una falta de capacidad técnica de algunos especialistas para cumplir adecuadamente la labor de seguimiento y asesoría a las instituciones educativas. Es sintomático el hecho que las entrevistas realizadas en las instituciones educativas para el estudio revelen —muchas veces— una percepción crítica de los docentes con relación al desempeño de los especialistas enviados por la UGEL.

En general, en las UGEL predominan las malas condiciones de trabajo y las bajas remuneraciones (se registra una diferencia importante entre lo percibido por los docentes en las instituciones educativas y lo que gana en promedio el personal de las UGEL). A ello se agrega una falta de incentivos y de sistemas de evaluación efectivos, salvo por una iniciativa emprendida por la administración de la UGEL 02. Según la jefa de Área de Gestión Pedagógica de la UGEL 02, es difícil encontrar profesionales especialistas que cumplan con los requisitos planteados por la UGEL (experiencia en el aula, por ejemplo) y que al mismo tiempo acepten los bajos niveles de sueldos y malas condiciones de trabajo que ofrece el puesto.

Un problema importante en el funcionamiento de la UGEL tiene que ver con la falta de estabilidad en las políticas de la institución, lo cual está relacionado a la vez con la inestabilidad de directivos y funcionarios. Como dice la jefa de Área de Gestión Pedagógica de la UGEL 02, a pesar de que esta es el área más importante de la UGEL, ahí se ha producido mayor rotación de directivos o jefes en los últimos dos años (al punto de que una persona duró en el puesto no más de dos semanas).

Por otro lado, en las UGEL hay rigidez en la gestión del personal principalmente debido a la existencia de normas que propician la estabilidad laboral. Como dijo la directora de la UGEL 02, ella no puede hacer cambios en la mayor parte del personal: "La gente que yo puedo mover son cinco a diez plazas. Es poco".

Los problemas para contar con profesionales capacitados y con iniciativa, por lo general personas "jóvenes", según los funcionarios entrevistados, para así no seguir trabajando con los "antiguos" (como se les denomina), tiene directa relación con la forma en que la estabilidad laboral se convirtió en cierto momento en un principio rígido que caracterizó el manejo de los recursos humanos en el sector público peruano.

5.4. Atención a demandas y problemas de tipo administrativo

El análisis de las agendas y las actividades de los funcionarios de las UGEL ha permitido llegar a la conclusión que gran parte de su tiempo y sus esfuerzos es insumido por la atención de demandas burocráticas, el cumplimiento de procedimientos formales y la resolución de conflictos en las instituciones educativas.

Al parecer, se habría llegado a esta situación debido a la conjunción de una serie de factores entre los cuales cabe destacar la proliferación de problemas administrativos en las escuelas, la falta de ejercicio de autoridad de parte de sus directores, la ausencia de objetivos centrados en el aprendizaje y la mejora de la calidad educativa, y la existencia de una estructura institucional marcada por la burocracia y orientada a la atención de los aspectos administrativos formales.

Según la directora de la UGEL 02, los especialistas del Área de Gestión Pedagógica distraen sus esfuerzos al tener que lidiar con problemas administrativos y de gestión de las instituciones educativas, con lo cual "la parte pedagógica queda un poco de lado". Esos problemas tienen que ver con cuestiones como quejas

por supuesto favoritismo del director de una escuela a algún docente amigo suyo en la elaboración del cuadro de horas, denuncias por acoso sexual de algún profesor a alumnas, o quejas por incumplimiento del currículo por parte de los docentes. El especialista de la UGEL va a solucionar esos problemas cuando, según las normas vigentes, el encargado debería ser en realidad el director de la institución educativa.

Por otro lado, se observa un problema en el flujo de información y la tramitación de documentos e informes que van de un nivel a otro dentro de la UGEL.A ello se aúnan problemas de coordinación en los horarios que hacen imposible que los funcionarios del Área asistan a determinados eventos y actividades convocadas por la sede central del Ministerio de Educación.

La directora y los jefes de las tres áreas de la UGEL 02 preparan sus propias agendas de actividades y compromisos que deben cumplir en la semana, teniendo en cuenta, en parte, el Plan Operativo de la institución. Sin embargo, es muy difícil que los funcionarios puedan cumplir con una programación previa de su tiempo, pues muchas de las actividades que deben realizar son imprevistas. En cualquier momento deben ocuparse de emergencias o demandas que incluso los hacen tener que desplazarse fuera del local (por ejemplo, para atender algunas situaciones conflictivas en las instituciones educativas, como cuando los padres de familia toman un local por algún problema grave).

Otros problemas que insumen gran parte del tiempo de las autoridades de la UGEL son los conflictos derivados del proceso de racionalización, como cuando los docentes se oponen a un cambio de horario o traslado impuesto por necesidades de dicho proceso.

5.5. Falta de recursos de la UGEL

Uno de los principales obstáculos para el cumplimiento de las funciones de la UGEL es la falta de recursos económicos. Como sucede con la mayor parte de los organismos de la administración pública, las UGEL tienen un presupuesto restringido que limita sus posibilidades de ejecutar en forma idónea las actividades que normativamente están obligadas a realizar.

En el caso de la UGEL 02, el requerimiento mínimo necesario para el cumplimiento de sus funciones implicaría casi duplicar el presupuesto actual.

Con un presupuesto restringido, las UGEL apenas pueden cubrir los rubros correspondientes a las remuneraciones y los gastos corrientes, y casi no queda nada para compra de bienes, mejoras de infraestructura educativa e inversiones en general. En el caso de la UGEL Chincha, por ejemplo, en el rubro "bienes y servicios" se tiene establecido un presupuesto que asciende a alrededor de 62 mil soles, de los cuales 32 mil son para propinas de animadoras de Programas no Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), entre 18 y 20 mil para servicios básicos (agua, luz), y entre 10 y 12 mil para la compra de insumos de mantenimiento y limpieza para las instituciones educativas.

Por otro lado, hay problemas derivados de la falta de ejecución presupuestal. Por ejemplo, en la UGEL 02 la ejecución del presupuesto formal está alrededor del 85%; mientras que en la UGEL Chincha la ejecución del presupuesto formal alcanza solo un 40%, principalmente debido a la falta de transferencia de los recursos y a la necesidad de atender una serie de actividades adicionales inicialmente no programadas.

La falta de ejecución presupuestal en las UGEL, y en general en el sector, tiene algunas causas principales. Por un lado, están las rígidas normas de ejecución presupuestal, programación y efectivización del calendario de compromisos. De otro lado, aun cuando las normas se agilicen, hay un exceso de protección de los recursos fiscales por parte del Ministerio de Economía y Finanzas, la cual, excepto por la partida de remuneraciones, nunca entrega lo que se le solicita.

Un análisis de los documentos de evaluación referidos tanto al Plan Operativo Institucional como al Plan de Trabajo Anual de la UGEL 02 permite concluir que uno de los principales obstáculos para el cumplimiento de las actividades programadas es la falta de materiales solicitados a Área de Gestión Administrativa de acuerdo con el presupuesto de los planes de trabajo.

En el caso de la UGEL Chincha se observa que existen cuantiosas deudas acumuladas de las instituciones educativas por concepto de servicios. Recientemente el Ministerio ha dispuesto que la UGEL asuma el pago de estas, con lo cual se ha creado un problema que los funcionarios no saben cómo resolver.

Los ingresos auto generados por la UGEL Chincha provienen del cobro de ciertos derechos de trámite administrativo. Por ejemplo, el cobro por especie valorada, por registro de títulos, y algunos otros servicios a instituciones educativas

privadas (como la ampliación o creación de nuevas instituciones educativas), aunque actualmente la normatividad del sector ha establecido la gratuidad de ciertos trámites, como la autenticación de algunos documentos.

Como en otras UGEL, en la UGEL Chincha no existe el equipamiento necesario para que los especialistas lleven a cabo su labor de supervisión ni sus tareas administrativas. La UGEL cuenta con un solo vehículo para cubrir las labores de la jurisdicción. Generalmente los especialistas usan dinero de su bolsillo para movilizarse. El reembolso de ese dinero demora más de una semana, incluso a veces hasta quince días, por lo que ellos sienten que se perjudican económicamente.

5.6. Dificultades para cumplir las labores de supervisión y asesoría

En el contexto antes descrito (inadecuación del CAP, problemas de idoneidad profesional del personal, presupuesto limitado y escasez de recursos), las UGEL presentan serias dificultades para cumplir a cabalidad con sus labores de supervisión y asesoría de las instituciones educativas bajo su jurisdicción.

Las visitas de seguimiento y supervisión a las instituciones educativas se realizan según un Plan de Trabajo Anual de la UGEL. Dado que el personal con el que cuenta no se da abasto para llegar a todas las instituciones educativas de su jurisdicción, la UGEL realiza una selección de una muestra de instituciones educativas para efectuar dichas visitas (por ejemplo, en la UGEL 02, de casi 480 instituciones educativas, se habían propuesto llegar a 166).

Con todo, las UGEL tienen serias dificultades para cumplir con sus planes de trabajo. A mitad del año escolar, por ejemplo, la UGEL 02 solo había cubierto el 25% de lo programado.

Un análisis de los problemas reportados en los informes que dan cuenta del cumplimiento del Plan de Trabajo del Área de Gestión Pedagógica de la UGEL Chincha permite llegar a las siguientes conclusiones:

a) La gran mayoría de las actividades son autofinanciadas;

b) En todas las actividades de nivel de educación inicial y especial se señala: "no se toma en cuenta el presupuesto que se consigna en el Plan Anual de Trabajo", por lo que la UGEL tiende a conseguir recursos por gestiones propias;

c) En educación primaria los problemas se deben a "no contar con el apoyo de los materiales, fotocopias, transparencias y movilidad de parte de la oficina de administración";

d) En referencia a las actividades programadas —como las referidas a educación física y deporte—, resultan recurrentes conclusiones como las siguientes: "Falta de apoyo para otorgar premios a los ganadores" y "La UGEL no cumple con el apoyo económico" o "Falta de apoyo en los pasajes para visitas de supervisión y monitoreo";

e) Un problema común en las "observaciones" es la reprogramación de actividades. Ello se debería, por un lado, a las limitaciones presupuestales ya referidas, y por otro, a las limitaciones de personal y de tiempo (dado que distintas actividades e imprevistos les impiden cumplir con lo que habían planificado hacer).

El trabajo del Área de Gestión Pedagógica está organizado por equipos, los cuales no son numerosos. Por ejemplo, en la UGEL Chincha esa área está compuesta por cuatro equipos: uno encargado de la educación inicial, otro de la primaria, otro de la secundaria y otro de actividades culturales. Trabajan ahí once especialistas; con la jefa y la secretaria, el área tiene trece personas en total.

La cantidad de especialistas de la UGEL es insuficiente con relación al número de escuelas. Por ejemplo, en el Área de Gestión Pedagógica de la UGEL 02, dentro del nivel de educación primaria se cuenta con cuatro especialistas, cada uno de ellos encargado de uno de los cuatro distritos de la jurisdicción; mientras que en el nivel de educación secundaria hay nueve especialistas para atender 98 instituciones educativas.

En la UGEL Chincha, la situación es aun más crítica. En el nivel de educación primaria cuenta con dos especialistas que deben atender a 117 instituciones educativas estatales y 54 instituciones particulares. En secundaria son cuatro especialistas para 29 instituciones educativas estatales y 28 instituciones educativas particulares.

Una iniciativa que de algún modo alivia la carga de trabajo de las UGEL es el apoyo de los coordinadores de las Redes Educativas en el trabajo de supervisión y monitoreo. Aun así, la percepción predominante en las escuelas de esas jurisdicciones es el de una UGEL ausente y sin capacidad para proporcionar un apoyo pedagógico efectivo.

6. Conclusiones

- El actual marco normativo y legal del sistema no responde a estrategias y políticas educativas de largo plazo. El exceso de normas emitidas (y su poca comprensión por parte de los actores) hace que buena parte de las tareas del personal de las UGEL consista en la difusión y la adecuación de normas. Existe una estructura centralista burocrático formal que privilegia la entrega de papeles y documentos formales y el cumplimiento de requisitos administrativos, en un flujo de documentación y control hacia "arriba". Por lo que se haría necesaria una reingeniería de la estructura burocrática de los organismos intermedios.
- La pesada carga administrativa en las UGEL genera ineficiencias y pérdida de tiempo, lo cual va en detrimento de la supervisión y la asesoría a las instituciones educativas. La atención de esas prioridades formales y administrativas genera un descuido de los aspectos fundamentales relacionados a lo institucional y lo pedagógico.
- Existe un déficit de recursos en las UGEL que impide que estas cumplan a cabalidad con sus funciones. Ello se revela en los avances parciales de sus planes de trabajo, el incumplimiento de actividades programadas y las limitaciones para realizar las visitas a las escuelas. El número de personal de la UGEL no alcanza para atender la magnitud de las necesidades de las instituciones educativas, particularmente en lo que se refiere a la asesoría y la supervisión pedagógica.
- En las UGEL predominan las malas condiciones de trabajo y las bajas remuneraciones (se registra una diferencia importante entre lo percibido por los docentes en las instituciones educativas y lo que gana en promedio el personal de las UGEL). Ello hace poco atractivo el puesto como especialista dentro de una UGEL.
- Hay problemas en la capacidad técnica y profesional de un sector de especialistas; así como falta de compromiso del personal antiguo estable. Además, no existen políticas claramente orientadas a la formación y capacitación del capital humano de los organismos intermedios, lo que trae como consecuencia una baja calidad en la atención de las UGEL a las instituciones educativas.

- Desde su creación, las UGEL son el refugio de personal destacado de los centros educativos; muchos con procesos disciplinarios y sin las mínimas competencias para ejercer cargos de especialista. La poca prioridad que merece el desarrollo del nivel intermedio se refleja en que solo 2% del presupuesto de inversión del 2006 estaba a cargo de las DRE.
- Adicionalmente, la administración intermedia no tiene una dependencia ni roles claramente definidos. Por un lado, las DRE y las UGEL tienen la misma estructura de organización y casi igual número de personal, y terminan realizando similares funciones con relación a las instituciones educativas. Por otro, para la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales el eje de la descentralización es el gobierno regional, para la Ley de Gobiernos Locales es el municipio, mientras que para la Ley General de Educación es el centro educativo. Además, la Ley de Municipalidades da a los municipios las mismas funciones que la Ley General de Educación asigna a las UGEL.
- Cualquier esquema de descentralización de la educación debería implicar una reforma de los sistemas de administración y gestión del sector orientada a resolver los problemas de ineficiencia, burocratismo y escaso impacto sobre la calidad educativa. No se trata de traspasar una carga administrativa a las municipalidades, "trasladando" la estructura de las UGEL a los gobiernos locales o creando nuevas burocracias a interior de estos, sino de resolver los problemas que hoy caracterizan el funcionamiento de esas instancias intermedias.
- En la práctica, al interior de las UGEL se manejan ciertos criterios de atención diferenciada hacia las instituciones educativas, basados en nociones generales y diversas de equidad. En la UGEL 02, al parecer estos se derivan de la experiencia y la práctica de los funcionarios que laboran ahí; en cambio, en la UGEL Chincha parecen primar ciertas definiciones de política del MED, la cual propicia una atención "focalizada" en las instituciones educativas ubicadas en zonas rurales, como parte de las políticas de emergencia educativa y atención de la educación rural.
- Desde las UGEL se desarrollan acciones o iniciativas más o menos aisladas e inorgánicas que, de algún modo, toman en cuenta la equidad educativa. Entre esas acciones destacan las reprogramación del presupuesto a nivel

de UGEL de manera que llegue a los que más necesitan, la redistribución descentralizada a nivel de Unidades de Costeo y de instituciones educativas, la repartición de otros bienes teniendo en cuenta a las escuelas con mayores carencias, y la distribución de la atención pedagógica con fines compensatorios.

- En ninguna de las UGEL estudiadas existe una política institucional definida que se aplique en forma sistemática en las acciones de atención a las instituciones educativas, incluyendo la supervisión y el monitoreo a nivel técnico pedagógico. Por ello, no existen criterios de intervención uniformes. El criterio con el que cada especialista programa y realiza sus acciones de supervisión no siempre tiene en cuenta el tema de la equidad, y en algunas ocasiones este prefiere atender a las instituciones educativas de fácil acceso.
- Los riesgos de que una educación "municipalizada" genere mayores niveles de inequidad educativa son reales. Aun bajo un sistema descentralizado, no debe olvidarse el crucial rol redistributivo que puede cumplir el Estado central a través de la provisión de recursos y financiamiento para compensar las desigualdades locales. Intentar una solución a los actuales problemas de las UGEL, "transfiriendo" las responsabilidades de su financiamiento a las municipalidades, probablemente hará que en unas localidades (las más ricas) la supervisión y asesoría pedagógica funcione mejor, y en otras (las más pobres) peor.

Bibliografía

Anderson, Stephen (2003). "The School District Role in Educational Change: A Review of the Literature" Research on the role of the district", ICEC, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Corcoran, Sean P. y Lawrence Mishel (2003). "Changing District Culture and Capacity:The Impact of Merck Institute for Science Education Partnership", CPRE Research Report Series.

Fullan, Michael, Al Bertani y Joanne Quinn (2004). "New lessons for Districtwide Reform", en *Educational Leadership,* pp. 42-46.

Muñoz, Fanni, Ricardo Cuenca y Patricia Andrade (2007). "Descentralización de la educación y municipalidades. Una mirada a lo actuado", Foro Educativo, Lima, marzo.

Román, Marcela (2007). "Un sistema educativo con dos cabezas: ¿Quién responde por las escuelas públicas en Chile?", Editorial Aique, Buenos Aires, noviembre.

Togneri, Wendy (2003). "Beyond Islands of Excellence: What Districts Can Do to Improve Instruction and Achievement in All Schools". Washington, D.C.: The Learning First Alliance and the Association for Supervision and Curriculum Development.

Whitbourn, Simon; Keith Mitchell y Robert Morris (2000). "What is the LEA for? An Analysis of the Functions and Roles of the Local Education Authority", EMIE – NFER.

La gestión escolar en el marco de la autonomía: una mirada desde el cotidiano a cinco instituciones educativas estatales de Lima[1]

Gisele Cuglievan
Vanessa Rojas

Introducción

El Perú ha venido ensayando desde mediados de los noventa una política descentralizadora. Es a partir de ello que surge la pregunta acerca de cuál es el nivel de concreción alcanzado y qué dificultades y tensiones han venido acompañando dicho proceso.

El presente artículo reúne las principales conclusiones de uno de los capítulos del Estudio Cualitativo de Carácter Etnográfico realizado por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación[2]. Dicho estudio incluyó a cinco escuelas estatales de nivel primaria en zonas urbano marginales de Lima Metropolitana, y tuvo como objetivo comprender los factores asociados a un mejor rendimiento de sus estudiantes. La presente investigación consistió en un acercamiento al espacio escolar a fin de comprender a la escuela en sus distintas dimensiones.

El capítulo en mención, denominado "Análisis de la Organización Escolar", exploró el funcionamiento de las cinco escuelas desde la gestión institucional y pedagógica, en particular los roles y funciones de los distintos actores y su grado de participación en la gestión escolar, a fin de comprender la distancia existente entre el "deber ser" y el "ser". El análisis se enmarcó en los procesos de autonomía escolar que se vienen proponiendo desde el sector.

---

1 Este artículo es producto de la ponencia realizada en agosto del 2007 en el marco del Seminario de Investigación Educativa organizado por GRADE. Quinta Mesa: Descentralización y gestión: avances y conflictos.

2 El estudio en mención se encuentra en proceso de publicación. El capítulo Análisis de la Organización Escolar contó con la participación de Yolanda Rojo.

Si bien la intención del estudio no era evaluar los procesos de aplicación de las normas descentralizadoras[3], los resultados permiten comprender en qué medida los aspectos centrales del proceso de autonomía escolar han ingresado a las escuelas estudiadas.

En las siguientes secciones se presentan los principales hallazgos del capítulo. Se ha puesto énfasis en algunos aspectos centrales para entender el grado de concreción alcanzado en el proceso de autonomía escolar y las dificultades y tensiones que han venido acompañando esta experiencia desde la gestión escolar.

Muestra y metodología empleada

La selección de escuelas para el presente estudio se basó en los siguientes criterios: rendimiento estudiantil según los resultados de la Evaluación Nacional 2004; características socioeconómicas de los estudiantes y de sus familias; escasa intervención de instituciones externas[4]; cantidad de estudiantes e infraestructura de la escuela. A fin de mantener en el anonimato a las escuelas y a todos los actores incluidos, se empleó un número para identificar a cada escuela y seudónimos para hacer referencia a los docentes, estudiantes, directivos, padres y madres de familia.

Cuadro 1. Muestra de las escuelas del estudio (año 2005)

Escuela	*Distrito*	*Niveles que se imparten en la escuela*	*Turnos que atiende en primaria*	*Número de estudiantes*	*Número de secciones de primaria*	*Número de secciones por grado*	*Número de docentes de primaria*
1	San Martín de Porres	Primaria	Mañana	250	10	2	10
2	San Juan de Miraflores	Inicial y primaria	Mañana y tarde	607	22	4	22
3	San Juan de Miraflores	Primaria y secundaria	Mañana y tarde	1,044	34	5	34
4	San Juan de Lurigancho	Primaria	Mañana y tarde	931	26	4	32
5	San Juan de Miraflores	Primaria y secundaria	Mañana	327	11	2	11

[3] Otros interesantes estudios han analizado la aplicación de las normas descentralizadoras mencionadas: Vásquez y Oliart (2003), Montes (2003).

[4] La idea era acercarse a la realidad de las escuelas estatales comunes que no hubieran tenido una intervención prolongada de instituciones externas.

La información del estudio se obtuvo mediante entrevistas individuales en profundidad y grupos focales a docentes, directivos, padres y madres de familia, dirigentes de la Asociación de Padres de Familia (APAFA) y estudiantes de las cinco escuelas, así como de observaciones de aula (principalmente de sexto grado de primaria, aunque también de segundo y cuarto grado) y de escuela. Se observó en total 45 aulas, y con mayor detenimiento las 15 secciones de sexto grado. Se realizó también talleres con docentes y directivos en los que se analizaron, de manera conjunta, los resultados obtenidos por el equipo de investigación. Además, se hizo una revisión documentaria de la normatividad vigente, roles y funciones de los distintos actores escolares, a partir del Manual del Director y del Manual de Docente que se utilizan en el marco del Programa Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) y de documentos de gestión internos de las escuelas (Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular de Centro, entre otros). La información se recogió entre marzo de 2005 y marzo de 2006, y análisis y elaboración de los informes se realizó entre el 2006 y 2007.

Complementariamente, se emplearon también algunos instrumentos cuantitativos para recoger información sobre el rendimiento de los estudiantes de sexto grado (pruebas de entrada y de salida en matemática y comunicación), características socioeconómicas de los estudiantes y sus familias, y características generales de la infraestructura escolar.

Se optó por organizar el análisis de la información en dos etapas: la primera consistió en armar casos coherentes (a nivel de aula y a nivel de escuela), los cuales se construyeron tras un ejercicio de triangulación de diversas fuentes. La segunda fue un análisis transversal por "temas eje", a fin de organizar la información desde distintos puntos de vista. Para los aspectos institucionales se generó un esquema de análisis a partir de un enfoque de la escuela como organización escolar que integrara las perspectivas de gestión escolar y mecanismos de participación. El análisis de los aspectos pedagógicos se centró en tres grandes temas: *concepciones pedagógicas*, *oportunidades de aprendizaje* y *clima de aula*. Cada uno de estos incorporó, a su vez, temas más específicos.

Como ya se ha mencionado, en el presente artículo solo se presentan los hallazgos más saltantes del capítulo "Análisis de la organización escolar." El primer acercamiento buscó comprender la escuela desde su aparato más formal, para luego contrastar la normatividad, los roles y funciones explícitamente planteados desde

la Ley General de Educación y otros documentos oficiales con la interpretación que los actores educativos le dan a dichas funciones y su aplicación en la práctica cotidiana (deber ser/ser). Se contó así con tres niveles de análisis:

- Los roles y funciones planteados desde el Ministerio de Educación (MED) para los distintos actores.
- La interpretación que dichos actores hacen de las normas que rigen sus funciones.
- Las prácticas concretas y reales que se dan en la cotidianeidad del espacio escolar.

Todos estos niveles se analizaron en el marco del conjunto de políticas educativas que privilegia la autonomía de las escuelas.

Marco conceptual: descentralización educativa, gestión y autonomía escolar

A inicios de los noventa, y sobre la base de las recomendaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Unesco y el Banco Mundial, la descentralización pasó a ser un aspecto central de las reformas educativas en América Latina. La propuesta fue que la autonomía se viera reflejada en tres aspectos principales: un mejor manejo de recursos, una organización del servicio escolar adaptada al medio y la adecuación curricular al contexto (Vásquez y Oliart, 2003).

En el Perú, la descentralización es comprendida como la transferencia de la gestión de las escuelas a otras instancias, a fin de otorgarle mayor autonomía a los órganos intermedios y a las propias escuelas. Para ello, se ha puesto en vigencia, en los últimos diez años, un conjunto de leyes y normas que plantean un proceso progresivo de descentralización educativa en busca de la calidad educativa[5].

[5] En el Perú, anteriormente, se ensayaron procesos descentralizadores. El más significativo fue el planteado por la reforma educativa de 1972 con la conformación de zonas educativas y Núcleos Educativos Comunales (NEC).

En 1996, se emitió la Resolución Ministerial 016 (RM 016-96-ED) que planteó algunas medidas concretas para iniciar el proceso de descentralización. Según Vásquez y Oliart (2003) dicha resolución buscó desconcentrar algunas funciones de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), a fin de articularlas posteriormente en un proceso mayor de descentralización. Con estos cambios, se intentaba transferir funciones y capacidad de decisión a los centros educativos, reforzando el papel del director. Así, se le asignaron nuevas funciones y una mayor autonomía para seleccionar a su personal y proponerlo a la UGEL para su contratación, y la posibilidad de generar recursos propios. La propuesta descentralizadora se inició así con la propuesta de un nuevo perfil de director: "el director gerente", en la que dicho actor se constituía en una figura central.

Con la intención de fortalecer su gestión institucional y pedagógica, se dispuso también que cada escuela contara con un Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) y un Proyecto Curricular de Centro (PCC), y se las autorizó a disponer del uso de un tercio del tiempo curricular y a definir el calendario escolar[6].

Si bien las primeras normas descentralizadoras pusieron mucho énfasis en el director como una figura central, progresivamente se fue incorporando una mayor participación de otros actores de la comunidad educativa. Así, el Decreto Supremo 007-2001 destaca la participación de la comunidad en la elaboración del PDI. Asimismo, especifica la participación de distintos miembros de la comunidad educativa en el Comité Especial de Evaluación y plantea la creación de un Consejo Educativo Consultivo (CEC), con potestad para opinar sobre los documentos internos (PDI, PAT, Reglamento Interno) y el calendario escolar.

La intención fue delegar autonomía a las escuelas y fomentar la participación de distintos actores en la gestión escolar. Una resolución posterior, la Resolución Ministerial 168-2002, puso énfasis en la participación democrática en el proceso de descentralización, instando al director a tomar decisiones de manera concertada. El PDI fue reemplazado por el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Dicho instrumento de gestión debía reflejar la constante participación de actores y fomentar, entre la comunidad educativa, la formación de un plan de trabajo concertado. Se otorgó mayor poder a las instancias de participación, especialmente a los Consejos

[6] (R.M- 016-96-ED) "Normas para la gestión y desarrollo de actividades en los centros y programas educativos".

Escolares Consultivos, ampliando a la vez la participación de padres y estudiantes. El objetivo general de dicha resolución era, a la letra, el siguiente:

> "Orientar la gestión y la autonomía escolar de los centros y programas educativos de los niveles de inicial, primaria y secundaria, y de las diferentes modalidades, planes experimentales y programas piloto hacia la optimización de la calidad, la equidad y la eficiencia de los servicios educativos nacionales, con participación de los actores de la comunidad educativa".

Por su parte, los Lineamientos de Política Educativa propuestos en el 2002 planteaban como uno de sus cuatro objetivos estratégicos: "fortalecer la escuela pública asegurándoles autonomía, democracia y calidad de aprendizajes"[7]. El artículo 66 de la Ley General de Educación plantea, a su vez, lo siguiente:

> "La Institución Educativa, como comunidad de aprendizaje, es la primera y la principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado. En ella tiene lugar la prestación del servicio. Puede ser pública o privada. Es finalidad de la Institución Educativa el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes. El Proyecto Educativo Institucional orienta su gestión".

El proceso de autonomía escolar alude a la transferencia de funciones y capacidad de decisión a las escuelas con el objetivo de mejorar la calidad educativa. Esta nueva forma de concebir la escuela, le exige que defina su propia identidad (visión y misión, objetivos y las estrategias que empleará para llegar a ellos) y que asuma responsablemente la tarea de asegurar el aprendizaje de los alumnos.

A diez años de la nueva normatividad sobre el proceso de autonomía escolar, cabe preguntarse en qué medida el funcionamiento actual de las escuelas ha incorporado sus principios y aspectos centrales. Las interrogantes que guiaron la presente investigación fueron las siguientes:

---

[7] Lineamiento de Política Educativa. Los otros objetivos estratégicos son los siguientes: formar personas y ciudadanos con capacidades para producir bienestar, lograr una educación de calidad accesible a niños, jóvenes y adultos de menores recursos, mejorar drásticamente la calidad del desempeño y la condición profesional de los docentes.

- A partir del análisis del funcionamiento de las escuelas ¿en qué medida los aspectos centrales del proceso de autonomía escolar han ingresado a las escuelas estudiadas?
- ¿Qué dimensiones de la gestión escolar estarían dificultando la aplicación de la normatividad vigente?

Para llegar a las respuestas, es necesario, en primer lugar, explicar y definir algunos conceptos fundamentales relacionados con la autonomía escolar, como *gestión escolar* y *participación*. Ambos conceptos son los principales engranajes de este contexto.

Lavín y Solar (2004:63) ofrecen una definición de *gestión escolar integral* adecuada a los procesos de gestión que se vienen dando en el marco de la autonomía escolar. Para dichos autores es "aquel proceso que articula las múltiples instancias de la vida escolar con una direccionalidad, la cual es lograr aprendizajes significativos en los alumnos".

La autonomía exige nuevas formas de interacción entre los distintos actores educativos, así como canales de información eficientes y funcionales, ya que intenta que tanto los directivos y los docentes como los otros actores tengan presencia en la toma de decisiones. Bajo este enfoque, la idea es que las decisiones sean consensuadas y que tengan como fin mejorar la calidad educativa, adecuando la gestión y las prácticas escolares a las necesidades, fortalezas y potencialidades de cada escuela. Se busca, por lo tanto, conseguir una gestión participativa que involucre a los diversos actores educativos.

Luego de una revisión de diversos modelos de gestión, y según lo planteado por Casassus (2000), un aspecto importante de la gestión educativa es lo que este autor describe como la *emergencia de los sujetos*. La relación se da con el reconocimiento de la participación de todos los actores educativos en el proceso de gestión. Se trata de no contemplarlos como elementos pasivos que deben ser administrados o "manejados", sino como personas, individualidades autónomas con voluntad y poder de acción. Bajo esta perspectiva, su compromiso, convicción y cooperación son importantes para que los propósitos de la gestión se realicen.

De igual manera, Andrade (2003) considera que la incorporación de estos sujetos es un síntoma claro de los complejos factores que se deben tomar en cuenta respecto de la gestión. Sin embargo, existen dos visiones distintas acerca de la

participación de estos sujetos: como entidades con protagonismo y autonomía; o, desde una visión más utilitaria y pragmática, como meros instrumentos para llevar a cabo una gestión efectiva. Otro asunto que complica la participación, según Andrade, es la dimensión del poder de los actores involucrados en las interacciones y el conflicto de intereses. Estos no se encuentran en igualdad de condiciones, ya que unos tienen más poder que otros. Así, existe otro componente que puede obstaculizar la participación efectiva en la gestión educativa y que aparece cuando quienes intervienen no son considerados suficiente o "igualmente" válidos para deliberar en los asuntos y decisiones.

De esta manera, conocer la organización escolar y el proceso de autonomía implica enmarcar este proceso en la comprensión de las dificultades y limitaciones reales en la participación y, por ende, en la gestión, y también las resistencias culturales que, en muchos casos, inclinan la balanza hacia una situación en la que se restringe la participación en la gestión. Por esta razón, es importante reconocer que los procesos dinámicos de la gestión escolar implican tensiones entre el contexto normativo, el contexto cotidiano y la interacción entre los actores. En este artículo se intenta mostrar dichos procesos (y tensiones) con la finalidad de lograr una mejor comprensión de la escuela peruana.

Es en este marco de cambios significativos en los que se promueve una mayor participación y donde la gestión se está enmarcando en un proceso más dinámico (por lo menos desde la normativa), que se debe comprender el funcionamiento de las cinco escuelas estudiadas.

Cabe resaltar que si bien el estudio se centra en los hallazgos más recurrentes en las cinco escuelas estudiadas, las particularidades de cada escuela han sido tomadas en cuenta para la comprensión del fenómeno de la autonomía escolar. Sin embargo, debido a que este es un resumen de los hallazgos, no profundizará en dichas particularidades.

Para comprender el funcionamiento de la gestión escolar de las cinco escuelas, se abordan primero las dimensiones de la gestión institucional y pedagógica[8] para luego enfocar los roles y funciones asumidos por los distintos actores educativos.

[8] Si bien en el estudio se aborda una serie de aspectos de la gestión institucional y pedagógica, el presente artículo solo se ocupa de aquellos que se consideran centrales para comprender la autonomía escolar.

Gestión institucional

Las reformas orientadas a dar mayor autonomía a las escuelas dan cuenta de una transformación en la manera de concebir a las escuelas peruanas. Si antes eran instituciones normadas y administradas centralmente, con un currículo preescrito, hoy en día se exige a la escuela que defina su propia identidad (su visión y misión, objetivos y las estrategias que empleará para llegar a ellos) y que asuma responsablemente la tarea de asegurar el aprendizaje de sus alumnos. Dado que el PEI es considerado el instrumento central de planificación y de gestión, el análisis sobre la gestión escolar partirá, inicialmente, del análisis del PEI como marco general de la gestión escolar.

El PEI: ¿proceso y herramienta de gestión o formalidad?

La introducción del PEI en el sistema educativo peruano responde a esta nueva concepción de la escuela. A pesar de que inicialmente se puso énfasis en el PEI como una herramienta de gestión para orientar el trabajo del director, posteriormente se enfatizó en la importancia de la participación de los distintos actores educativos de cada escuela en la elaboración del PEI[9]. Para el sector, el PEI debía ser el resultado de un proceso participativo que integrara la visión de estos distintos actores.

Se exigía así que las escuelas elaboraran un plan de trabajo concertado entre todos los actores, que pudiera definir la visión y misión, objetivos, actividades y recursos[10].Asimismo, se estableció que el Consejo Educativo Institucional (CONEI)[11] participase tanto en la formulación como en la evaluación del PEI. La pregunta es en qué medida el PEI es asumido en las escuelas como proceso y como herramienta de gestión.

---

9 "Promueve la participación y el compromiso de los docentes en su elaboración y desarrollo, así como la participación de padres y alumnos en el enriquecimiento de la propuesta", En: Manual del Director, MED (1997), p. 16.

10 Formalmente se plantean cuatro componentes del PEI: identidad, diagnóstico, propuesta pedagógica y propuesta de gestión.

11 El CONEI es el órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana de la Institución Educativa pública.

Las cinco escuelas estudiadas contaban con un PEI. Este, en la mayoría de los casos, había sido elaborado a inicios de año por una comisión y aprobado después por los docentes durante una asamblea. Sin embargo, fue evidente que, en general, los docentes que no estuvieron en la comisión de elaboración del PEI, no se encontraban muy familiarizados con el documento, a pesar de haber tenido acceso a él.

Cabe señalar que, aunque la comunidad educativa participa en la formulación del PEI a través del CONEI, en ninguna de las cinco escuelas se mencionó que los miembros del CONEI hubiesen participado de dicho proceso. Los directivos tampoco hicieron mención a la importancia de la participación activa de este órgano de la escuela.

Al mismo tiempo, el sentido del PEI es constituirse en el instrumento de planeación estratégica de mediano plazo de la escuela, la cual debe tener como punto de partida la línea de base del proceso. Por ello, una etapa importante del proceso del PEI es la elaboración de un diagnóstico que permita identificar problemas, tanto de la escuela (en los ámbitos pedagógico, institucional y de clima laboral) como externos; así como fortalezas y potencialidades a partir de las cuales se puedan definir estrategias para superar las limitaciones identificadas.

En cuanto al PEI como herramienta de diagnóstico, tenemos que, en las cinco escuelas, este se centra principalmente en aspectos externos a las escuelas (entorno socioeconómico y familiar de los estudiantes), y en el análisis de los problemas encontrados en las carencias de la población que atiende la escuela. Como consecuencia de este enfoque, se distrae la mirada crítica del funcionamiento interno, y son pocas las escuelas que logran identificar debilidades que podrían ser superadas. Ello imposibilita un trabajo de autoevaluación y autorreflexión constante acerca de las prácticas de los distintos actores de la escuela, así como una toma de conciencia respecto de las deficiencias encontradas en su interior. En dos de las escuelas se observó que el diagnóstico había servido para llamar la atención sobre problemas que afectan a la comunidad escolar y para organizar algún tipo de acciones para contrarrestarlos.

¿Visión compartida?

El PEI, como ya dijimos, es la herramienta que intenta imprimirle a la escuela una identidad y para ello es necesario que se elaboren metas comunes. Así, la visión de

las escuelas debiera plasmar el proyecto educativo de cada escuela y servir como guía para su funcionamiento cotidiano.

La visión y misión planteadas en los PEI explicitan la idea de formación integral. Sin embargo, esta es comprendida por la mayoría de actores como educación en valores, y termina siendo un discurso aprendido, que no cobra sentido para ninguno de los miembros del espacio escolar.

Muchos de los docentes y directivos, a pesar de contar con el PEI, no tienen clara la visión ahí planteada en su práctica cotidiana. La falta de espacios para discutir y afianzar los objetivos de la institución podría reforzar una idea de la escuela como territorios escindidos que pertenecen a diferentes actores. El que no haya espacios de reunión sobre los objetivos y prácticas genera que los docentes no dialoguen acerca de su propio ejercicio pedagógico y que no se relacione dicha práctica con los fines propuestos en el PEI. Esto se hace más tangible cuando el director no fomenta el conocimiento del PEI, en tanto que algunos docentes pueden sentir que no hay un norte. Debido a ello, no se perciben objetivos claros que guíen las acciones de los distintos actores. Las metas comunes tienden a quedarse en el nivel de un discurso que todos los docentes repiten sin poder especificar en qué consiste realmente.

Sin embargo, en la escuela 3, la mayoría de miembros de la comunidad educativa indicó que el objetivo principal de la institución era "convertirse en el mejor colegio de la zona", lo cual también era explícitamente mencionado en la visión de su PEI. Esta prioridad de querer "ser la mejor institución educativa" se encuentra bastante generalizada y resulta ser parte importante de la identidad de la escuela, es decir, tanto estudiantes como docentes y padres de familia se reconocen en dicha identidad. En este caso, la visión compartida funciona como una meta clara y tangible a la cual toda la comunidad educativa puede aspirar. Así, la visión compartida de esta escuela sirve como guía y motivación, aunque las estrategias para llegar a ella no siempre estén muy claras para todos ni se trabajen con suficiente periodicidad.

Las visiones y misiones de las otras escuelas no muestran una identidad tan clara y tienden más bien a parafrasear los documentos normativos sin darles un sentido acorde con su propio contexto. Por ello, es posible afirmar que las escuelas 1, 2, 4 y 5 no logran plasmar en sus PEI las metas comunes y consensuadas a las que los distintos actores educativos que conforman la escuela quisieran llegar, de modo

que estas sean un norte para las acciones de la escuela. Surge entonces la pregunta: ¿en qué medida el PEI es realmente una oportunidad para reflexionar sobre las expectativas que tienen los distintos actores sobre la escuela y la educación?

¿La gestión es coherente con los objetivos propuestos?

En la investigación se pudo notar que los objetivos planteados en la visión y misión no necesariamente se traducen en prácticas institucionales y pedagógicas concretas y realistas. Adicionalmente, en el ámbito institucional administrativo existe todavía una falta de compromiso en la puesta en práctica de las estrategias que podrían servir para la concreción de las metas trazadas en el PEI. De esta manera se evidencia que no hay una gestión coherente con los objetivos planteados en los documentos de gestión.

Sin embargo, el hecho de que no todos los actores educativos hayan hecho suyos los objetivos formales expresados en el PEI, no implica que las escuelas carezcan totalmente de una visión compartida. Esta visión, que se traduce en cierto nivel de acuerdo respecto de los objetivos que se persiguen, se hace visible de una manera más informal o implícita. En consecuencia, más allá de lo planteado en la visión y misión expresadas en el PEI, existen otros objetivos, no tan explícitos, que terminan dictando el quehacer cotidiano de la escuela (la agenda real de la escuela).

La agenda real de la escuela es dictada por la resolución de problemas de corto plazo, el cumplimiento del calendario cívico escolar y por las normas o actividades planteadas por el MED o la UGEL. En algunos casos, las soluciones prácticas a los problemas saltantes (pandillaje e inseguridad, indisciplina, tardanza de estudiantes y docentes) logran convertirse en medidas de mediano plazo. En la escuela 4, por ejemplo, a raíz de serios problemas de inseguridad a la hora de salida, los padres de familia organizaron brigadas de seguridad, que en la actualidad son parte de las actividades normales de la escuela.

Por otro lado, las actividades que se organizan a lo largo del año, generalmente con motivo del calendario cívico escolar, suelen ser una prioridad para todos los actores escolares. Los pocos espacios de coordinación son usados para organizar dichas actividades, mas no para reflexionar sobre los procesos

de enseñanza, aprendizaje o sobre los objetivos más amplios de la escuela. Es evidente que la escuela como institución demanda la programación de actividades importantes para la vida escolar y para la afirmación de su identidad; sin embargo, estas no están relacionadas ni articuladas con los objetivos planteados en el PEI.

Otro aspecto que influye en la gestión cotidiana de la escuela son las normas que emite el Ministerio. Por ejemplo, la emergencia educativa supuso, tanto para los docentes como para los directivos, la reorganización de sus programaciones. El énfasis que se le quiso dar a las áreas de comunicación y matemática se tradujo en más horas semanales dedicadas a esos cursos. Asimismo, en muchas escuelas se implementó la hora de la lectura y se promovió el uso continuo de las bibliotecas de aula por los alumnos. La normativa transforma poco a poco los objetivos que las escuelas se plantean, dado que estas entienden que el énfasis de su gestión debe ir por ese camino. Esto, sin embargo, no parte necesariamente de una comprensión profunda de las necesidades reales de los alumnos, sino más bien del cumplimiento formal de la normatividad.

La poca capacidad para realizar una gestión coherente con las metas trazadas no genera una reflexión institucional. Debido a ello, los actores de las escuelas terminan "apagando incendios" y respondiendo a problemas puntuales más que actuando sobre la base de los objetivos propuestos. Por otro lado, todavía no existe en las escuelas una cultura de la evaluación de los objetivos planteados en el PEI, por lo que la visión y la misión no se perciben como objetivos tangibles, cuya responsabilidad de concreción está en manos de todos los actores de la escuela, sino como una mera formalidad.

Espacios y tiempos de coordinación y planificación en las escuelas

Como se ha visto, la nueva concepción de escuela, que pone el énfasis en la participación de todos los actores, requiere de espacios y tiempos de coordinación específicos y continuos. En las cinco escuelas, la observación mostró claramente cuáles son los espacios existentes para coordinar y planificar. El ritmo de las escuelas suele ser muy acelerado. Los docentes, debido a las exigencias de su trabajo, pasan la mayor parte del tiempo en el aula con sus alumnos, lo cual puede reforzar

una sensación de aislamiento. Generalmente, solo se percibe el uso de espacios colectivos cuando los docentes ingresan a la escuela y deben pasar por la dirección para firmar su asistencia, durante el recreo cuando se reúnen en la cafetería, en las ocasiones en las que deben coordinar actividades, o cuando se encuentran en los pasadizos de la escuela antes de entrar a su salón. El frenesí de la vida cotidiana de la escuela, sumado a la falta de espacios destinados a los docentes (solo en una de las cinco escuelas existía una sala de profesores), no propicia un encuentro más pausado, en el que los docentes puedan intercambiar estrategias y reflexionar sobre el sentido de su quehacer cotidiano.

La rutina que se pudo observar en las escuelas con doble turno fue la siguiente: ingreso y firma de asistencia de los docentes, trabajo en el aula, recreo, trabajo en aula, salida y una breve conversación informal entre docentes. El hecho de que la escuela esté organizada en dos turnos dificulta enormemente la coordinación pedagógica entre los docentes y genera una fragmentación muy marcada al interior de las escuelas. Por otro lado, también complica las reuniones generales de todos los docentes del plantel. Según las observaciones, muchas reuniones se programan para hacerse entre un turno y el otro. En la única escuela que tenía solo el turno de la mañana (la escuela 1) se observó que los docentes muchas veces se quedaban después de la jornada escolar para organizar actividades, programar, coordinar o inclusive para dictar clases de recuperación a sus alumnos, pues contaban con el espacio físico disponible (la otra escuela que solo tiene primaria en el turno de la mañana atiende al nivel de secundaria por la tarde). En la escuela 3, con turnos de mañana y tarde, los docentes suelen reunirse los sábados.

En las escuelas se observó que, mayoritariamente, solo se realiza un trabajo conjunto a inicios de año o cuando se aproximan actividades escolares. En muchas escuelas, la escasez de espacios físicos y de tiempo dificultan la realización de reuniones de coordinación entre los docentes. En varios casos se observó que los docentes se reunían durante los recreos o entre un turno y otro para coordinar, y estos momentos eran poco apropiados e insuficientes. Como sabemos, el horario semanal de los docentes no contempla tiempos de coordinación efectivos entre ellos, lo que hace que sean manejados de manera informal. Es necesario tener en cuenta, además, que muchos docentes tienen otros trabajos.

En ese sentido, es importante señalar que la falta de espacios y tiempos de coordinación adecuados es, sin duda, una limitación importante para el cumpli-

miento de las funciones de los distintos actores y de los objetivos de la escuela. Estos son insuficientes incluso para tareas tan importantes como la programación curricular y la coordinación a nivel de grado.

Con respecto a los canales de comunicación, se ha encontrado una variedad de estrategias para comunicar acuerdos, decisiones o transmitir información, establecidas en función de quiénes son los destinatarios de la información y qué es lo que se desea informar. Entre los canales formales encontramos: la formación, reuniones, asambleas generales, libro de actas, periódicos murales, paneles, cuaderno de control de los alumnos, entre otros. Sin embargo, más allá de los canales "formales" de comunicación identificados, la información suele ser transmitida a través de canales informales, en su mayoría verbales y en espacios físicos y de tiempo no necesariamente indicados para ello. Por ejemplo, el grueso de la comunicación entre docentes tiende a darse en espacios en el recreo, al ingreso y salida de la escuela y en encuentros en los pasillos. Las escuelas 1, 3 y 4 mostraron mayores niveles de organización con respecto a los canales de comunicación e información. En general, los espacios de comunicación son asumidos como necesarios para ejecutar tareas y organizarse mejor para su cumplimiento, pero no como espacios de construcción colectiva o de discusión analítica sobre el sentido de lo que se hace y ocurre en la escuela.

¿Hasta qué punto la existencia de canales formales e informales de comunicación garantiza una comunicación adecuada para facilitar el funcionamiento cotidiano de las escuelas y favorecer la reflexión? Resulta relevante señalar que los diferentes testimonios señalan la importancia de comunicar acuerdos como una tarea fundamental en el manejo de información de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, nadie señala la importancia de escuchar a los otros, es decir, de recoger las opiniones de los demás, a pesar de que la comunicación implica reconocer mensajes de uno y otro lado. Queda por analizar quiénes son los interlocutores válidos que la escuela reconoce y por qué.

La valoración que le ofrecen a la comunicación es funcional. Es decir, el manejo de la información está dirigido al cumplimiento de tareas, a una concepción de "eficacia" relacionada al "hacer". Así, no existe una valoración real del diálogo abierto. Los espacios de comunicación (de reunión general o por ciclos o grados que se tienen con bastante regularidad) son asumidos como necesarios para ejecutar

tareas y organizar mejor su cumplimiento, pero no como espacios de construcción colectiva, espacios de escucha, de comprensión, o de discusión analítica sobre el sentido de lo que se hace y ocurre en la escuela.

De esta manera, se percibe que no todos los actores de la institución son reconocidos como interlocutores válidos para una comunicación auténtica, la cual implica escuchar y recoger diversas opiniones. De todos lo actores, los que se desconocen claramente son los estudiantes, luego los padres y madres a quienes se consideran actores accesorios y no agentes activos en la toma de decisiones y en el actuar de la escuela.

Limitaciones del PEI

Las observaciones en la escuela muestran que el PEI es un proceso participativo en tanto exige que los docentes se reúnan y conversen acerca de cómo esperan o desean que funcione la escuela. Sin embargo, si se analiza detenidamente el proceso, se encuentran todavía muchas limitaciones debido a que este es elaborado y conducido solo por los actores que cuentan con mayor autoridad en la escuela. Dicha herramienta no recoge la visión de los demás actores. Adicionalmente, los propios docentes sienten que este procedimiento es, fundamentalmente, un requisito obligatorio que les demanda mucho tiempo y esfuerzo, y no una prioridad respecto de las otras tantas tareas que deben realizar al inicio de cada año escolar. En otras palabras, no es que no se considere la importancia del PEI, sino que la planificación anual no contempla tiempos para la programación pedagógica, la reflexión sobre la práctica, la discusión y toma de decisiones a lo largo del año, por lo que el PEI se deja a un lado.

En general, creemos que si bien el PEI es una herramienta que puede ser de mucha utilidad para el funcionamiento de las escuelas, todavía no ha adquirido un valor práctico importante en las instituciones debido a que no existen espacios formales suficientes para comunicar y replantear lo trabajado en el PEI. La lógica del PEI como proceso participativo se va diluyendo en tanto no se genera una discusión crítica de los temas más importantes para la escuela. Este pasa a ser comprendido más como una herramienta de diagnóstico de problemas de la comunidad, que como una herramienta participativa para mejorar la calidad educativa brindada

por la institución. Ello no implica que el PEI no sea percibido como un documento importante por docentes y directivos, sino más bien que las escuelas, en muchos casos, no logran construir desde el PEI un proceso continuo para crear espacios de reflexión colectiva sobre los fines de la escuela, el sentido de la educación, sus metas y estrategias. Esto lleva a pensar que las escuelas parecen haber comprendido la importancia del PEI más como un producto que como un proceso para articular y dotar de sentido a todas las prácticas de la escuela.

Gestión pedagógica

Los cambios pedagógicos planteados desde el sector en los años noventa (mayor autonomía de las escuelas, participación de la comunidad educativa, nuevo enfoque pedagógico, diversificación curricular) convirtieron a la gestión pedagógica en un elemento clave de la gestión de la escuela. Así, se busca que los aspectos institucionales y pedagógicos integren todas las estrategias y recursos hacia las metas vinculadas principalmente con el aprendizaje de los estudiantes. Más allá de las función central del director, los docentes constituyen también una pieza clave en la gestión pedagógica de la institución y de ellos depende en gran medida que se logren los objetivos planteados.

Para el análisis de la gestión pedagógica, es importante considerar dos aspectos centrales: la diversificación y programación curricular, y el acompañamiento y monitoreo en aula. A continuación, se evalúan estos aspectos en las cinco escuelas estudiadas.

Diversificación y programación curricular

La diversificación curricular trae consigo un gran reto para las escuelas, pues implica que los diversos actores, tanto docentes como directivos, manejen la propuesta curricular oficial y tengan claras las metas de la institución para poder "diversificar" y lograr una práctica pedagógica pertinente y relevante al contexto y a las necesidades educativas. La diversificación curricular es el proceso mediante el cual los diseños curriculares básicos del MED se adecuan a las necesidades educativas de los estudiantes y a las condiciones reales de las escuelas y su contexto.

Según el manual elaborado por el Ministerio de Educación, la gestión curricular en la institución educativa supone concretar el proceso de diversificación de la propuesta curricular oficial[12]. Es así como el Proyecto Curricular de Centro (PCC) debe desarrollarse en concordancia con el PEI y asegurar la participación activa de todos los docentes de la escuela.

De acuerdo con dicho manual, las etapas para elaborar el PCC son la realización de una evaluación diagnóstica para determinar las demandas y necesidades prioritarias de la escuela; el análisis de la propuesta curricular oficial tanto nacional como regional y, a partir de ello, la determinación del perfil del alumno y la elaboración de un plan de estudios, y finalmente, la programación curricular anual por ciclo o grado.

Cuatro de las cinco escuelas estudiadas contaban con un PCC formulado después del PEI; sin embargo, no todas lo habían reajustado. Al igual que la formulación del PEI y la programación curricular anual, el proceso llevado a cabo para la elaboración del PCC es el resultado de un trabajo por comisiones. En cuanto a la programación anual, los docentes se reúnen a inicios de año para elaborarla. Luego se va completando mes a mes en reuniones específicas por grado.

Sin embargo, el estudio encontró un débil manejo de la propuesta curricular oficial, al punto de que, en muchos casos, los docentes no lograban diferenciar los objetivos de las competencias. Adicionalmente, la falta de espacios de intercambio pedagógico y de reflexión sobre el ejercicio de la docencia, obstaculiza la definición de los objetivos pedagógicos y las estrategias para alcanzarlos.

De acuerdo con lo observado en las escuelas, y según lo señalado por los directivos, ellos no participan de las reuniones de programación, pues delegan los aspectos pedagógicos a los subdirectores o a los docentes. En ese sentido, el único control y acompañamiento que ejercen sobre la programación curricular realizada por los docentes mensualmente es, en el mejor de los casos, un visado que no incluye comentarios específicos. Es decir, no existe un proceso de revisión ni de retroalimentación. Se constató, por lo tanto, que la "gestión curricular" es un aspecto que no es prioritario en ninguna de las cinco escuelas (más allá del cumplimiento formal de que los docentes efectivamente programen).

[12] Manual del Director del Centro Educativo, MED, 1997, p. 70.

De esta manera, los docentes estarían asumiendo la difícil tarea de comprender y apropiarse de la propuesta curricular oficial, solos, sin una asesoría institucional. Asimismo, no se encontró en las escuelas mecanismos para articular la propuesta curricular de la escuela (el PCC) con las programaciones que realizan finalmente los docentes. A pesar de que no se analizó dicho nivel de "alineamiento" para identificar el desfase existente, la información recogida en el estudio indica que las escuelas no se preocupan porque el PCC cobre vida en las aulas a través de un seguimiento continuo y riguroso tanto de las programaciones de los docentes como de la implementación en el aula.

El PCC, al igual que el PEI, carece de una comprensión y manejo para una gestión participativa. Por ello, no es un instrumento que haya sido apropiado por las escuelas y termina siendo otro documento formal. Ello lleva a pensar que las escuelas no tienen claridad respecto de sus objetivos pedagógicos, por lo que no podrían hacer un seguimiento del avance y cumplimiento de dichos objetivos.

Acompañamiento y monitoreo en aula

Una de las principales funciones de la gestión pedagógica es el acompañamiento y monitoreo en aula (antes denominado "supervisión pedagógica"). El director delega la gestión pedagógica en los subdirectores de primaria, los cuales tienen como funciones "evaluar el trabajo pedagógico en el aula y orientar al docente en el mejoramiento de su práctica pedagógica" e "identificar las necesidades de capacitación de los docentes".[13] De las cinco escuelas estudiadas, solo las escuelas 3 y 4 cuentan con subdirectores de primaria, a pesar de que todas tienen el número de secciones requerido para contar con una plaza de subdirección.

En las tres escuelas que no cuentan con subdirector se observó que el director no supervisaba las aulas, principalmente por falta de tiempo. En la escuela 1, una escuela que cuenta solo con diez secciones, la supervisión no se realizaba a pesar de que existía un cronograma de supervisión de aula muy detallado, elaborado a inicios de año. En la escuela 2, la directora, a pesar de no contar con subdirector y de no tener suficiente tiempo para cumplir todas sus

[13] Ibíd, p. 73.

funciones, daba prioridad a la supervisión de aula y procuraba hacerlo siempre que le era posible. En su testimonio, citado a continuación, menciona que realiza la supervisión en forma esporádica:

> "En un aula por grado, porque las funciones, en tiempo, no te abastecen, tienes que salir del colegio, tienes que estar en todos, entonces, como te contaba, como no tengo subdirección que... el aspecto pedagógico, como tengo que tomarlo yo, entonces, debería hacerlo en todas las aulas, pero como te digo, factor tiempo, porque no se puede, no puedes abarcar todo. Lo hago en una hora por aula, ellos no saben qué aula, ¿no?, pero se entra a cualquiera de los grados, y lo hago cada..., una o dos veces al mes". (Directora, escuela 2)

A pesar de que algunos directores declararon que eran muy exigentes con el desempeño de los docentes y que era su función involucrarse en los aspectos pedagógicos, en las cinco escuelas estudiadas se encontró que la dirección vigila principalmente los aspectos formales del desempeño docente: asistencia, puntualidad, cumplimiento en la entrega de los cuadernos pedagógicos y actividades para firmarlas. No se encontró una revisión y retroalimentación de los documentos pedagógicos de los docentes, ni un seguimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas, lo cual puede ser una muestra de que los directivos no tienen una idea clara de cómo acercarse a lo pedagógico.

En las escuelas 3 y 4, que cuentan con subdirectora, es ella quien se encarga de supervisar a los docentes, observando sus clases dos o tres veces al año según los docentes, dándoles consejos sobre sus prácticas, recordándoles sus responsabilidades respecto de la presentación del cuaderno pedagógico, fomentando la coordinación entre docentes, etcétera.

La subdirectora de primaria de la escuela 3 tiene varios años en el colegio y desde su propia visión señala que dentro de sus funciones principales está el acompañamiento y el trabajo de orientación pedagógica con los docentes:

> "... mi función como subdirectora es orientar a los docentes en lo que es pedagógico y, cuando tienen algunos errores, también orientarles y supervisarles dos veces al año y más que nada orientarles, guiarles, ayudarles, cualquier duda que tienen siempre vienen o, si no, yo lo veo que

> está más o menos fallando, le digo "¿Qué está pasando?", "Esto tienes que hacer así, tienes que cambiar de metodología, depende de lo que esté ocurriendo en el aula". (Subdirectora de primaria, escuela 3)

De su testimonio, se desprende que la observación de clases se enfoca en aspectos tales como desempeño y metodología docente, motivación frente al aprendizaje por parte del estudiante y actitudes en clase:

> "Observo la clase, ¿cómo lo está dando la profesora? Si lo está haciendo bien... por ejemplo, cuando los alumnos no están prestando atención, es que no está dominando la clase, no hay dominio de clase... más que nada eso observo y a los alumnos ¿Cómo van? ¿Cómo están vestidos? Si lo que se ha dicho, que deben ir bien uniformados, bien peinados, se está cumpliendo o no y también el comportamiento, si se comportan bien o no están comportándose como debe ser en el aula…". (Subdirectora de primaria, escuela 3)

La falta de tiempo sería uno de los factores que le impide cumplir con todas sus tareas ("me queda chico el tiempo"), pues dicha subdirectora tiene a su cargo 30 secciones de primero a sexto de primaria repartidas en dos turnos. Así, como en el caso de las funciones del director, los "trámites" y las tareas administrativas ocupan la mayor parte del tiempo de la subdirectora.

En el caso de las escuelas que cuentan con subdirector, el rol que este cumple es más de coordinación interna y de vigilancia del cumplimiento de los trámites formales. Por consiguiente, la figura del subdirector termina siendo opacada por aspectos burocráticos relacionados con la gestión pedagógica: revisar la programación anual y mensual de los docentes (aunque en dichas programaciones no se observan comentarios al respecto).

La visión de los docentes acerca de la supervisión varía. Para la mayoría de ellos, los subdirectores cumplen con sus funciones de manera satisfactoria, aunque reconocen algunos inconvenientes originados básicamente por la insuficiencia de tiempo. Por otro lado, en las escuelas en las que no hay subdirectores o donde el director no cumple con el rol de supervisión, este es percibido como alguien que no realiza sus funciones y que no tiene autoridad. Así, el

acompañamiento y monitoreo en aula es apreciado por muchos docentes como una expresión de que los directivos los escuchan y atienden sus necesidades. El acompañamiento adquiere importancia en la medida que permite entablar relaciones de confianza y también porque permite que el director recuerde los objetivos y las metas institucionales.

Sin embargo, si bien los docentes exigen un seguimiento más constante por parte de los directivos, al mismo tiempo no quieren sentir que pierden su autonomía para manejar el aula. Al respecto, una docente manifiesta: "Bueno, en la parte académica yo creo que el docente tiene toda la decisión y el director solamente en la parte administrativa". De la misma manera, los docentes muestran cierta resistencia a ser "evaluados" o supervisados por los directivos. Dicho sentimiento se expresa claramente en el comentario de una docente que señala que "el profesor es el dueño del aula pero el director podría sugerirle". Este sentido de territorialidad, de sentir que el aula les pertenece, fue observado en las cinco escuelas.

Se encuentra así que el acompañamiento al proceso pedagógico por parte de los directivos, es fundamentalmente formal: revisión de documentos, cumplimiento de plazos y tareas. En la práctica, son los docentes quienes deciden en el espacio del aula. A partir de los hallazgos es posible afirmar que, en las escuelas estudiadas, el acompañamiento no parece tener un fin pedagógico, ni genera espacios de reconocimiento e intercambio de buenas prácticas, el análisis conjunto de problemas frecuentes o estrategias pedagógicas.

En ninguna de las escuelas existe un liderazgo claro y preciso con respecto a los objetivos pedagógicos. No se cuenta con un verdadero "líder pedagógico" que acompañe a los docentes en todos los complejos procesos y tenga claridad sobre las estrategias que deben seguirse para alcanzar los objetivos. Así, los docentes de las escuelas carecen de una guía de cómo hacer su trabajo, alguien que maneje verdaderamente los procesos de enseñanza aprendizaje y pueda brindarles una orientación clara y efectiva. No se establece un marco que sirva de punto de partida a los docentes, tampoco se conducen los procesos de programación curricular (pues son más bien dejados a discreción de los docentes), no se priorizan ni ordenan los objetivos pedagógicos o no se generan espacios para que esto ocurra. Lo anterior evidencia que la escuela no se piensa a sí misma en lo que es su fin último: la enseñanza aprendizaje.

Roles y funciones de los diferentes actores dentro de la gestión escolar

Como se ha mencionado, la nueva mirada de los actores de la escuela incorpora un enfoque participativo, en el que todos los actores deben involucrarse en la gestión de la escuela. La normatividad actual da cuenta de los roles y funciones de los distintos actores, y explicita que tanto directivos como docentes, padres de familia y estudiantes deben involucrarse activamente en la toma de decisiones de la escuela. A continuación se analiza la participación de los directores, docentes, padres de familia y estudiantes en la gestión escolar.

El director

A partir de los cambios propuestos por la normatividad, el director es percibido como el conductor del centro educativo y como el responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo[14]. Según el artículo 68 de la Ley General de Educación 28044, "el director es la máxima autoridad y el representante legal de la institución educativa. Es responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo".

En términos prácticos, esto supone un proceso de planificación, que se concreta a través de la formulación del PEI y del PCC (documentos que incorporan la propuesta de gestión institucional y pedagógica de la escuela). Luego, están los aspectos organizativos que se refieren a la asignación de funciones pedagógicas y de gestión de los distintos actores de la escuela (las cuales se reflejan en el organigrama de la institución educativa - IE) y muestran las instancias de participación de los distintos actores.

[14] La importancia que adquiría el director en el rol educativo llevó a que se programasen varias capacitaciones sobre las nuevas funciones. El Plan Nacional de Capacitación en Gestión para Directores (PLANCGED) fue creado en 1996 con el objetivo central de apoyar la mejora de la calidad de prestación de los servicios en la educación a fin de fortalecer la capacidad de gestión pedagógica e institucional de los centros educativos. Si bien mediante estos procesos se logró capacitar a muchos directores según lo propuesto, no se pensó en una estrategia de monitoreo ni de evaluación que pudiera dar cuenta del impacto de dichas capacitaciones. Tampoco se pensó en brindar un acompañamiento cercano a las escuelas para hacer un seguimiento de cómo las escuelas estaban incorporando y apropiándose de estos cambios fundamentales.

La gestión administrativa supone la administración de personal (selección, evaluación y capacitación); la administración de recursos y financiamiento (manejo del presupuesto y gestión de recursos) y finalmente la gestión pedagógica (evaluar los criterios de adaptación del currículo, la organización del trabajo educativo y el estilo pedagógico de los maestros).

Esta diversidad de funciones y responsabilidades genera la percepción de que el director "hace de todo". Esta frase recogida de un director resume claramente la percepción que tienen directivos y docentes de las funciones que deben asumir los directores. Efectivamente, lo que se encontró en los cinco directores de las escuelas es que estos deben cumplir con muchas funciones importantes y que la carga de tareas administrativas (trámites en la UGEL, nóminas, etcétera) que son inevitablemente priorizadas, termina por distorsionar el nuevo rol del director.

La falta de personal suficiente en las escuelas agudiza el problema; sin apoyo administrativo, los directores terminan cumpliendo una multitud de funciones, lo que no les permite dar prioridad a los objetivos planteados en los PEI. Así, el cumplimiento de la planificación anual termina siendo dictado por las necesidades del día a día y la resolución de problemas inmediatos (la agenda real de la escuela), más que por las metas trazadas.

Aunque los directores mencionan la planificación como una de sus funciones más importantes, se constata que ellos no asumen un rol de liderazgo durante los momentos de planificación. En cuanto a la gestión administrativa, esta termina reducida a su dimensión más burocrática, es decir, a llevar la documentación respectiva, hacer trámites ante la UGEL, etcétera.

Si bien los directores señalan que la parte más importante es la pedagógica, también manifiestan que acaban dedicándole mucho más tiempo a lo administrativo, ajenos, por ende, al aula y a los docentes. Un análisis de los discursos de los directores deja entrever que solo pueden atender las necesidades pedagógicas, o profundizar en dichos aspectos, una vez que se han resuelto los otros problemas (de infraestructura, administrativos, de personal). Bajo esa lógica, y dado el contexto de las escuelas estudiadas, es probable que lo pedagógico nunca llegue a priorizarse, pues siempre habrá problemas más saltantes que atender. Como se ha visto, muchos docentes reclaman mayor apoyo y atención en el ámbito pedagógico,

pero finalmente los directivos no logran atenderlos debido a que se encuentran desbordados por otras tareas. En ese sentido, los directores se constituyen en administradores de recursos, más que en verdaderos líderes institucionales que promuevan y guíen el campo pedagógico.

Pareciera, sin embargo, que los directores no encuentran alternativas para atender los aspectos pedagógicos, más allá de delegar en los subdirectores dichas funciones (cuando los hay). No se piensa en responsabilizar a un equipo de docentes de la institución o encontrar aliados que puedan asesorarlos y orientarlos o gestionar otros procesos, mecanismos y espacios de reflexión pedagógica. En ese sentido, la poca presencia de los directivos en el aula termina por reforzar el sentido de territorialidad en los docentes, y el ingreso de otras personas de la escuela al aula no es visto como natural o positivo, ni como una experiencia constructiva que pueda aportar algo.

Una constante entre las escuelas estudiadas es que los docentes, y en general la comunidad educativa, esperan mucho del director o directora. Para ellos, este es una figura muy importante en la escuela. De él o de ella depende que la escuela funcione bien o mal. Existe así una especie de transferencia automática e inmediata de las mayores y principales responsabilidades a la autoridad. No se han desarrollado aún capacidades para una gestión más compartida y de equipo.

Desde la mirada de la comunidad educativa se enfatiza la importancia de "conseguir apoyo externo" para la escuela. Una de las grandes preocupaciones asociadas a la gestión administrativa es conseguir recursos para la infraestructura y para el mantenimiento de la escuela. De las conversaciones con los directores, obtuvimos que estos se preocupan mucho por lograr que las escuelas cuenten con una buena infraestructura y, cuando ya la tienen, con materiales que puedan complementar la labor didáctica. Debido a que la infraestructura es un referente saltante, muchos de los actores (docentes, padres de familia, comunidad) también legitiman la autoridad del director a partir de lo que se construyó o a partir de las donaciones que obtuvieron como producto de la gestión.

Con respecto a la autonomía para generar recursos propios, lo primero que mencionan los directores de las cinco escuelas es que los ingresos del

quiosco ahora son administrados por la APAFA y no por la IE y que ello hace que la escuela ya no cuente con recursos propios[15]. La normatividad fomenta de esta manera que padres y directivos se vean en la necesidad de trabajar juntos. Sin embargo, como veremos más adelante, el manejo de los recursos termina siendo fuente de disputa tanto al interior de la APAFA como entre la APAFA y los docentes y directivos.

Tanto directivos como docentes y padres de familia coinciden en señalar que una de las tareas primordiales del director es hacer gestiones ante diferentes instituciones públicas y privadas para conseguir recursos y apoyo para el colegio. Así, se percibe que una labor importante del director es relacionarse con personas o instituciones externas a la escuela.

> "Tiene que ver el apoyo constante que tenemos de algunas instituciones, los contactos (...) no se puede cerrar solamente a las paredes del colegio, tiene que trabajar fuera (...) porque si no, no tendríamos mucho apoyo de afuera y estaríamos muy aislados de todo mundo, ¿no? Para poder lograr, por ejemplo, las computadoras ha habido bastante movimiento de la dirección, porque si no se mueve, estaríamos, pues, quedando rezagados, tiene que ser bastante hábil, bastante creativo también, en ese aspecto". (Director, escuela 3)

La percepción que tienen tanto docentes como padres de familia sobre el director está muy ligada a cuán bien desempeña la función de "hacer gestiones" para "conseguir apoyo para el colegio". Cabe señalar que cuando el director no logra "hacer gestiones" que generen mejoras visibles en la escuela pierde simbólicamente su estatus de director pues se genera la idea entre la comunidad educativa que el director "no hace nada". Finalmente, los discursos de los distintos actores nos dan cuenta de que "mejorar la escuela" significa mejorar la infraestructura y el equipamiento. Los elementos concretos y visibles son priorizados por todos los actores (directivos, docentes, padres de familia y alumnos).

---

[15] Al respecto, el Artículo 42º del Reglamento General de APAFA señala que "La Asociación de Padres de Familia es responsable de la administración directa o a través de concesionarios de los kioscos escolares. Los fondos que genera son destinados, en coordinación con la Dirección de la Institución Educativa, única y exclusivamente para gastos de renovación y mantenimiento de mobiliario y mantenimiento, ampliación de infraestructura educativa".

Las nuevas funciones del director en el marco de la autonomía de las escuelas

Las nuevas funciones del director buscaron dotarlo de mayor autonomía y poder de decisión. Un análisis de cómo ellos están comprendiendo y asumiendo estas nuevas funciones revela que, en la práctica, las condiciones reales en las que los directores deben ejercer estas nuevas funciones terminan por distorsionarlas.

A pesar de las diferencias de tamaño, cantidad de personal y eficiencia entre las cinco escuelas, una constante fue la extremada burocratización de las funciones directivas. Dentro de este panorama, algunos directivos intentan realizar una labor que les permita responder a los problemas más saltantes de sus escuelas, por lo que permanentemente están "apagando incendios", más que actuando de acuerdo con los objetivos que se quieren lograr o con lo que ellos mismos consideran prioritario.

Asimismo, dado que la conducción del PEI está a cargo del director, él debiera poder organizar, conducir y evaluar la gestión escolar. Sin embargo, como se ha mencionado, cada uno de los elementos del PEI (diagnóstico, elaboración de visión y misión, supervisión) termina constituyendo una actividad puntual que tiene como único fin la elaboración del documento. La falta de uso del PEI como herramienta de gestión por parte del director, termina convirtiéndolo en un documento burocrático más. Al respecto, un director señala que la gestión escolar en general no contempla espacios reales para reuniones de coordinación y toma de decisiones, pero, al mismo tiempo, que estas son imprescindibles para realizar diversas actividades.

La extremada burocratización de las funciones directivas genera una falta de visión de conjunto, lo que no fortalece el vínculo entre decisiones de tipo administrativo y pedagógicas.

Si bien la nueva normativa es clara en plantear que la función central del director es "garantizar el aprendizaje de los alumnos", tanto la estructura organizativa como el funcionamiento de la escuela dan cuenta de otra realidad. La escisión entre lo administrativo y lo pedagógico termina por priorizar inevitablemente las tareas administrativas, dando con ello el mensaje de que la gestión pedagógica y, por ende, el aseguramiento de los aprendizajes de los estudiantes, no son lo prin-

cipal en la escuela. Lejos de que los aspectos administrativos estén al servicio del aprendizaje de los estudiantes, estos terminan siendo la prioridad y se invierte gran parte de recursos (humanos, tiempo) en garantizar un adecuado cumplimiento de dichas tareas.

Asignarle cada vez más responsabilidades al director cuando no hay las condiciones mínimas requeridas que puedan garantizar que este pueda cumplir con sus funciones, termina por distorsionar la nueva mirada del director como conductor de la institución. Cabe resaltar que la mayoría de directores señala que no logra cumplir con todas sus funciones.

Los docentes

Comprender el rol docente implica tomar en cuenta los cambios que desde el sector se han planteado en los últimos años y, en particular, desde la reforma de los años noventa. A nivel pedagógico, el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP) propuesto desde el Ministerio, plantea un cambio sustancial en el rol del docente, quien pasa de ser un transmisor de conocimientos a ser un facilitador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Así, el docente es visto como un mediador cognitivo y afectivo del proceso de aprendizaje de sus alumnos, y son estos últimos los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje.

El estudio reveló que los mismos docentes no tienen mucha claridad acerca del sentido y los principios pedagógicos que se exigen desde la normatividad; y a muchos de ellos les costó explicitar sus funciones. En general, le dan énfasis a dos funciones: el trabajo en el aula y la ejecución de actividades puntuales en la escuela.

En cuanto a las actividades en la escuela, se encontró que la participación de los docentes en su gestión es más una participación formal. El rol docente se estaría limitando a aspectos ligados a los procesos que se dan en el aula y a la organización de actividades puntuales relacionadas con el calendario escolar. Tanto los docentes como los directivos tienen dificultad para comprender las implicancias de las nuevas funciones docentes en las instancias de participación.

La perspectiva de los directores sobre las funciones de los docentes dice mucho acerca cómo se concibe este rol. Por lo general, los directores tienden a

destacar los aspectos formales de las funciones de los docentes, en particular el cumplimiento de los documentos oficiales y de la normativa exigida por el sector. A continuación se presenta el testimonio del director de una de las escuelas:

> "Las funciones del docente son preparar su programación mensual, establecer su metodología de enseñanza, desarrollar sus actividades curriculares, tener al día sus documentos administrativos, sus nóminas, sus registros auxiliares, el parte de asistencia como de evaluación, y tratar adecuadamente, amigablemente a los niños. (…) Bueno dentro de las otras funciones, deberían tener una comunicación permanente con sus padres, capaz con la comunidad, y todavía más aún, si puede, tener una interrelación de aprendizaje con los docentes de otros sitios, porque solo de esa manera es que se puede superar las deficiencias".

En sus testimonios, los docentes declaran que su función principal es el "dictado de clases". Como se mencionó líneas arriba, muchos de ellos no logran identificar sus otras funciones. Para ellos, su rol y función se limitan a su trabajo en el aula. La pregunta es: ¿por qué no logran identificar sus otras funciones? Si bien los hallazgos muestran que hay un desconocimiento de las funciones ligadas a lo institucional, los docentes dan prioridad, sin duda, a las funciones relativas al proceso de enseñanza aprendizaje en el espacio del aula.

> "E1: Formalmente, ¿cuáles son sus funciones como docente?
>
> E2: Desarrollar, que el niño se desarrolle físicamente, también, psicológicamente como persona, en forma integral. Tratar de desempeñarme, buena mi labor dentro del aula de clase, compartir con padres, con colegas.
>
> E1: En el día a día ¿puede usted realizar todas estas funciones?
>
> E2: Bueno, trato de que esto se lleve a cabo, pero, a veces, por diferentes motivos no se realizan.
>
> E1: ¿A qué función usted le dedica más tiempo?
>
> E2: Al desarrollo de mis niños dentro del aula". (Beatriz, escuela 2)

Para los docentes, el trabajo del aula es una responsabilidad demandante, en tanto deben lograr una formación integral en sus alumnos. La mayoría considera que la formación integral implica "formar en valores". Así, mencionan que

su función es formar a los alumnos enfatizando el desarrollo de valores, el cual consiste en brindar una orientación formativa para un mejor desarrollo actitudinal de los estudiantes. Esta tarea la asumen ofreciendo consejos, hablando en clase sobre las buenas prácticas y la disciplina. A pesar de ello, fue evidente en muchas aulas el uso recurrente del castigo físico y verbal.

La formación integral como objetivo de las escuelas debiera constituir un reto y una oportunidad para articular los distintos espacios y funciones de los actores escolares, pero en la práctica esto no ocurre. Los aspectos pedagógicos terminan por asociarse casi únicamente al espacio del aula, lo cual genera y refuerza la falta de articulación entre los aspectos institucionales y pedagógicos e impide pensar que el sentido de la escuela es lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Así, la escisión encontrada a nivel pedagógico entre lo cognitivo y lo afectivo, que impide pensar la formación integral como un todo, se reproduce también entre los elementos ligados a la gestión institucional y a los aspectos pedagógicos. La escuela en su conjunto no es percibida como un espacio de aprendizaje.

Pensar el desempeño en el aula como la principal función lleva a reflexionar en torno al tema de la territorialidad de los docentes con respecto a sus aulas. El hecho de que el docente pase tantas horas en un espacio con un mismo grupo de personas constituye parte de su rol de autoridad en la institución. En otras palabras, los docentes construyen su autoridad no solo porque "detentan" el conocimiento, sino también porque toman posesión de un espacio concreto. En un sentido más territorial, los docentes tienen mayor autoridad sobre el aula que sobre otros espacios.

Por otro lado, los conflictos al interior de la escuela, así como el tipo de relaciones interpersonales, acentúan el hecho de que el docente tome posesión de su aula y la haga impermeable a elementos externos. En una de las escuelas, donde se percibía un serio antagonismo entre dos grupos de docentes, se observó esta tendencia a que los docentes se "aislasen en sus aulas". Esto puede reforzar la identidad al interior del aula por un lado, pero termina por fragmentar a la comunidad educativa. De este modo, difícilmente se podrá caminar hacia un proyecto educativo común.

A partir de los hallazgos, es posible afirmar que la función principal de los docentes se centra en las actividades que desempeñan en el aula. Es decir,

tienden a estar determinadas más por el territorio o espacio físico que por las funciones que deben desempeñar. De esta manera, a pesar de que en el discurso los docentes parecen haberse apropiado de su nuevo rol de facilitadores y de que su objetivo es la formación integral, el análisis de sus funciones en la práctica da cuenta de otra realidad.

Los enfoques que responden al desarrollo integral del alumno están relacionados con la concepción de la escuela como un todo. Así, el fomentar la educación integral es un intento por integrar los diferentes espacios de la escuela. Desde esta perspectiva, debiera haber una coherencia en los mensajes que se transmiten en todos los espacios escolares. No se puede trabajar en el aula de manera aislada. Aula y escuela deben estar en constante diálogo y no constituir una ruptura en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello resulta preocupante no encontrar claridad desde los propios docentes sobre los mecanismos y estrategias que se deben promover a nivel institucional para lograr la formación integral.

A pesar de que el trabajo en el aula es la función principal de los docentes, muy pocos perciben que sus funciones ligadas al proceso de enseñanza aprendizaje deban necesariamente asegurar logros de aprendizaje en sus alumnos, como lo indica la normativa. En consecuencia, cabe preguntarse: ¿si la función principal de los docentes es "el trabajo en el aula", quién debe responsabilizarse por la calidad de su desempeño? Resulta importante indicar, en ese sentido, que muy pocos docentes señalan como parte de sus funciones la de "lograr aprendizajes en sus alumnos".

Con respecto a la participación de los docentes en la gestión escolar, esta se reduce, por lo general, a actividades puntuales y a algunos momentos de planificación. La falta de espacios de reflexión al interior de la escuela no genera una conciencia de que se debe trabajar en conjunto para lograr los objetivos que como institución se han planteado.

Sin embargo, la falta de un liderazgo y de una guía clara y orientadora por parte del director, conlleva a que el docente asuma únicamente los retos de sus funciones ligadas a las prácticas en aula, y le impide, probablemente, apropiarse de los mecanismos existentes para que su participación en la escuela sea más efectiva. Es decir, las condiciones en las que exigimos de los docentes una mayor participación en la gestión de la escuela no permiten que este asuma su nuevo rol de manera adecuada.

El nuevo rol docente requiere de ellos una mayor competencia para dirigir los procesos de enseñanza aprendizaje pero, especialmente, una comprensión de que sus funciones no terminan en el espacio del aula, de modo que logren articular todas sus funciones con miras al cumplimiento de los objetivos educativos.

Padres y madres de familia

El artículo 54 de la Ley de Educación establece que los padres de familia deben "informarse sobre la calidad del servicio educativo y velar por ella y por el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos". Pero, ¿a través de qué mecanismos los padres acceden a la información sobre la calidad de la educación que reciben sus hijos? ¿Sobre qué elementos concretos de la calidad educativa se espera que los padres ejerzan vigilancia? No se han desarrollado estrategias suficientes para informar adecuada y oportunamente a los padres acerca de los cambios en los enfoques pedagógicos. En algunos casos, al no contar con las herramientas, información y acompañamiento para asumir su nuevo rol con claridad, el sentido de la participación de los padres, de la vigilancia, se transforma en fiscalización, y genera luego conflictos entre docentes y padres de familia.

La información recogida muestra que la participación de los padres está íntimamente relacionada al acceso de recursos y, por ende, al mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las escuelas. La necesidad de conseguir estos recursos contribuye a que la participación de los padres sea comprendida desde un punto de vista más bien utilitario, como un medio para acceder a bienes o mejoras.

Si bien la nueva mirada de la escuela incorpora al padre de familia como un aliado importante y le asigna mayor espacio de participación y responsabilidad en la educación de sus hijos, este nuevo rol no es reconocido por los demás actores. Ello obstaculiza su participación efectiva en la gestión educativa, pues cuando intervienen no son considerados lo suficiente o "igualmente" válidos para deliberar en ese tipo de asuntos o decisiones.

La APAFA (Asociación de Padres de Familia) es el organismo oficial de participación de los padres y madres en las escuelas. Sin embargo, comprometer su participación en la misma es una tarea difícil. Según la información

recogida en los grupos focales con los padres de familia, estos se mantienen reacios a postular a los cargos directivos de la APAFA debido a que consideran que les demandará mucho tiempo y porque creen que el manejo de recursos puede ser una responsabilidad complicada. En las cinco escuelas del estudio hay un intento por elegir a los miembros de la directiva a través de elección por mayoría a través del voto. Sin embargo, la elección democrática se enfrenta aún a muchos obstáculos. Estos testimonios de dirigentes de la APAFA ilustran algunos casos:

> "Así como le digo, a dedo. A mí me propuso una madre de familia, dijo por decir 'que sea la señora Claudia Pérez, yo propongo', yo salí al frente, como tenía tiempo disponible y ya pues, y la Asamblea dijo que sí, y así fui elegida". (Presidenta de la APAFA, escuela 4)

> "O sea que, por ejemplo, a veces entra un voluntarioso y a veces no quieren porque dicen que no tienen tiempo, que tienen que hacer sus cosas. Entonces yo digo, ¿no?, todos tenemos que hacer nuestras cosas pero por el colegio hay que hacer algo, ¿no?, pero a veces no quieren. Por eso este año el director lo ha elegido así nomás, o sea, como nosotros llevamos la tarjeta de APAFA, entonces la tarjeta lo ha sorteado y ahí hemos salido. El que sale, sale pues, quiera no quiera ya tiene que hacer. Uno que puede hacer, ¿no?". (Presidente de la APAFA, escuela 5)

La poca legitimidad con la que se establecen los cargos directivos de la APAFA genera problemas de representatividad y conflictos. Por otro lado, el manejo de recursos y las creencias acerca de la cantidad de dinero disponible y su uso son motivo de desconfianza entre los padres de familia. Ello tiene un efecto negativo sobre la legitimidad de los representantes en la directiva de la APAFA, al cuestionar no solo la gestión de los recursos sino, sobre todo, a la organización misma como un espacio democrático de participación, en el cual todos los padres y madres se sientan representados y valoren su utilidad.

> "A veces los padres nos ponen un montón de peros, a veces la críticas 'que sí, que de repente entraron, que se agarraron la plata', bueno eso nos dificulta un poco, porque nosotros quisiéramos hacer más obras y para eso quisiéramos hacer actividades, pero ahí sí los padres no nos apoyan, no quieren hacer más actividades, que el pago que dieron a principio de año". (Presidente de la APAFA, escuela 4)

Otro de los mecanismos de participación de los padres de familia en la escuela es el Comité de Aula. A inicios de año, el profesor de aula convoca a reunión en la que se eligen a los representantes del Comité de Aula, quienes en coordinación con el docente se encargarán a lo largo del año de organizar actividades que contribuyan al proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos. De lo observado en las escuelas, se aprecia que estas actividades se centran en el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento del aula (pintado, arreglo de carpetas), decoración del aula, compra de materiales (papelógrafos, cartulinas y otros útiles escolares) y actividades para conseguir fondos para las salidas y paseos de todos los alumnos o para otros eventos importantes (Primera Comunión, graduación en sexto grado).

> "E1: ¿De qué se encargan los representantes del Comité de aula?
>
> E2 : Ellos se encargan de ver, por ejemplo, la tesorera tiene que estar cobrando la plata para cualquier actividad que se hace, como por ejemplo para promociones o para el Día de la Madre o Día del Padre, para una comidita o una gaseosita, ¿no?, para eso se junta el dinero de los niños, eso se hace". (Presidente de la APAFA, escuela 5)

La necesidad de acceder a recursos para mejorar la escuela contribuye a que la participación de los padres sea comprendida desde un punto más utilitario para acceder a bienes o mejoras. Paradójicamente, la participación se aleja del compromiso con la escuela y se comprende bajo el lente de la obligación, con lo que se reproduce la idea de que participar consiste en asistir a reuniones y dar dinero.

La participación de los padres es comprendida por los docentes como "apoyo" a su labor: "los padres están para apoyar a los docentes en el aula, en la escuela". Pero, ¿qué están comprendiendo como apoyo? ¿Cómo se vincula esta percepción con la idea de incluir a los padres como entes activos de participación?

En las entrevistas con algunos docentes se encontró que muchos de ellos consideran que el apoyo de los padres denota compromiso con la educación de sus hijos. Si los padres "apoyan", están siendo participativos y están demostrando preocupación por la educación que reciben sus hijos. Para los docentes, el apoyo es entendido de diversas maneras que pueden resumirse en dos aspectos centrales:

el apoyo en el mejoramiento del equipamiento e infraestructura del aula y de la escuela y de otras actividades institucionales; y el interés y preocupación de los padres y madres por reforzar en casa lo aprendido en la escuela (realización de tareas escolares, preocupación por que cuente con todos los útiles y libros escolares, y porque siempre esté bien aseado y vestido).

De esta manera, el apoyo es un término que implica alianzas o acuerdos entre docentes y padres de familia con respecto a las normas y reglas establecidas para el espacio escolar. En cierta forma, los padres de familia delegan cierto poder a los docentes para que en el tiempo en que sus hijos estén en la escuela se encarguen de ellos. En síntesis, la noción de "apoyo" de los padres de familia se traduce en la necesidad de contar con un aliado del docente y de la escuela, siempre y cuando este apoyo esté definido por el docente o los directivos. Así, la participación de los padres y madres se restringe, en la mayoría de casos, a responder a las solicitudes de docentes y directivos, sin que ello implique recoger la perspectiva y opinión de los padres y madres sobre la labor que viene cumpliendo el docente.

El Consejo Educativo Institucional (CONEI) es considerado como un órgano de participación, concertación y vigilancia. De acuerdo a Ley es presidido por el director e integrado por subdirectores, representantes de los docentes, de los estudiantes, de los ex alumnos y de los padres de familia[16]. Si bien todas las escuelas estudiadas cuentan con un CONEI conformado, el funcionamiento de dicho órgano varía mucho de escuela a escuela, y era un espacio de participación formal en la mayoría de ellas, salvo en la escuela 3 donde venía funcionando regularmente.

A partir de los testimonios recogidos encontramos cierta resistencia a incorporar a los padres de familia y estudiantes como actores con participación legítima en la toma de decisiones al interior de la escuela. Uno de los argumentos más recurrentes es que no cuentan con elementos ni información adecuada para tomar decisiones.

> "E1: ¿Qué tal está funcionando el Consejo Educativo?
>
> E2: Mire, yo le puedo decir que, como es un ente que casi hace tres años está puesto en funcionamiento, desde el 2003, 2004, prácticamente es

[16] Artículo 69 de la Ley General de Educación 28044.

> un ser que recién esta empezando, está como en pañales. Entonces, su participación es un poco limitada...
>
> E1: ¿En qué sentido?
>
> E2: Eh, limitada, de repente, en el desconocimiento de sus funciones, a veces los papás, cuando no tienen grado cultural, pareciera que, cuando ya se los nombra a ellos, para tal o cual comisión, parecieran que ellos tienen toda la autoridad y creen que, o sea, que su función es sobrepasarse el límite de sus obligaciones y yo creo que, si bien es cierto que ahora hay un poco más de conocimiento, pero, requeriríamos que el Ministerio de Educación emita, saque un manual, un manual de funciones del Consejo Educativo Institucional, en donde se vea cada uno qué funciones tiene, cómo puede participar, cómo puede hacer llegar, de repente, con alternativas y sugerencias...". (Director, escuela 4)

En el caso de los estudiantes, incluso se menciona que no tienen "una posición adecuada":

> "Ese alumnito es el que representa en el Consejo Educativo. Así que cuando hay situaciones que también ponga su punto de vista, como alcalde y como miembro del Consejo Educativo, o sea, que diga sobre lo que nosotros estamos opinando, entonces, ya él también pone su punto de vista, de repente no con posición adecuada, pero, al menos se le da participación de estas cosas, ¿no?". (Director, escuela 4).

Pareciera, entonces, que por el momento el CONEI constituye un espacio de participación meramente formal y que responde a las exigencias normativas del sector, pero al cual aún no se le da un valor y sentido dentro de los objetivos y funcionamiento de las escuelas. Preocupa, además, que las voces y los puntos de vista expresados por padres de familia y estudiantes no sean valorados.

Lejos de promover el adecuado funcionamiento de estos espacios de participación, algunos directores perciben que las funciones del CONEI estarían limitando su autonomía en cuanto a la toma de ciertas decisiones. Ello da cuenta de la percepción que tienen sobre la autonomía y sobre la participación democrática.

> "Por ejemplo, en años anteriores se hablaba de la gerencia educativa, que el director era un gerente; pero, yo digo ¿qué gerente puede ser cuando, para la toma de decisiones, tiene que tener la aprobación del CONEI, entonces ya no tiene razón de ser el gerente educativo, porque un gerente pienso que toma una decisión solo, ¿no?, salvo que haya un directorio que es para una reunión mayor. Ahora obstaculizan, capaz cuando, por ejemplo, para captar un personal necesariamente tiene que tener la aprobación del comité de evaluación, ahora va a ser también el CONEI". (Director, escuela 1)

Para este director, el contar con una instancia que represente las voces de los distintos actores en la toma de decisiones significa una pérdida de autoridad y de poder. Es probable que ello se deba a que las instancias de participación son percibidas por muchos como espacios de "fiscalización", un control poco objetivo que termina generando pugnas de poder al interior de la escuela. Las malas experiencias en los espacios de participación terminan por indisponer a muchos de los actores educativos, impiden que se generen nuevos espacios de participación y ponen en riesgo aquellos que ya existen.

Andrade (2003) señala que hay un componente cultural que obstaculiza la participación efectiva en la gestión educativa que aparece cuando quienes intervienen no son considerados suficiente o "igualmente" válidos para deliberar en ciertos asuntos o decisiones. La situación en las escuelas estudiadas sugiere que la participación de los padres se reduce más a una cuestión de apoyo monetario, puesto que no se les considera lo suficientemente capacitados para opinar sobre aspectos pedagógicos. Ello supone que las acciones de los actores se circunscriben a un espacio y el ámbito pedagógico es solo territorio de docentes.

Los padres de familia han pasado de no intervenir en los aspectos técnico-pedagógicos a tener una labor activa en la cual se les exige no solo influir en la gestión pedagógica e institucional de la escuela, sino también asumir un rol vigilante frente a la labor de los docentes y directivos. Así, a partir del reglamento, se espera que tomen una actitud más activa en los procesos de gestión escolar. La nueva manera de comprender la gestión ha puesto en conflicto el poder de la territorialidad, los padres se sienten con mayor autoridad para entrar al aula y los docentes más inseguros por ello, lo que genera conflictos en las relaciones interpersonales.

Otro aspecto a tener en cuenta para la reflexión es la gran cantidad de responsabilidades que la ley otorga a los padres y madres de familia. Cumplir con ellas implica contar con capacidades suficientes, el establecimiento de una sólida organización y una cultura que permitan el ejercicio ético y democrático de su rol como madres y padres, además de recursos, como tiempo disponible.

Estudiantes

El Nuevo Enfoque Pedagógico considera a los estudiantes como "el centro del proceso educativo donde ellos construyen sus propios aprendizajes"[17]. El estudiante deja de ser un sujeto pasivo que recibe información y pasa a ser considerado, desde la normatividad, como un agente autónomo que selecciona la información y construye su conocimiento[18]. Así, a mediados de la década de los noventa, se plantean cambios en la forma de concebir a los estudiantes, para convertirlos en los grandes protagonistas de los procesos de enseñanza aprendizaje. El docente, por su parte, pasa de ser un transmisor de conocimientos a ser un facilitador o mediador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, si bien la concepción de los alumnos empieza a cambiar en el aula, a nivel escolar el alumno todavía no adquiere protagonismo.

Desde un inicio, la propuesta de los Municipios Escolares buscó vincular la educación con la experiencia práctica de la ciudadanía a fin de promover espacios de participación democrática de los estudiantes en las escuelas de manera organizada. Sin embargo, en la práctica, la participación de los alcaldes, a través del Municipio Escolar, se percibe como una participación en fechas específicas o actividades tales como el Día del Niño o ceremonias internas de la escuela. En consecuencia, la función de los alcaldes se limita a la participación en ceremonias y a la obtención de beneficios materiales o regalos para los alumnos. La participación de los alcaldes, al igual que la de los directores se mide por la "obra" que estos realizan.

---

[17] Manual para Directores de Educación Primaria. Plan Nacional de Capacitación Docente, PLANCAD 2000, p. 62.

[18] Ibíd.

En general, ni los propios estudiantes parecen comprender que dicha institución fue creada para fomentar la organización y participación activa de los alumnos en las decisiones de la escuela, lo cual implica que debería tomarse en cuenta la voz de los estudiantes. La concepción de lo que puede hacer o no el estudiante se ve limitada por su condición de niño, puesto que su participación se enmarca en un mundo adultocéntrico, donde su palabra no tiene eco y en el que las relaciones son verticales. Incluso los niños piensan de esa manera:

> "E1: ¿Hay alcalde escolar?
>
> Todos: No.
>
> E1: ¿Ha habido?
>
> E2: Sí ha habido, esos alcaldes prometen y prometen pero nunca cumplen. Por ejemplo, el año pasado dijeron que iba a haber computación, comida gratis. Así dijeron, vamos a tener talleres, todo eso prometieron pero nada hicieron". (Grupo focal de alumnos, escuela 5)

La concepción que se tiene sobre la participación estudiantil no cambiará, mientras la concepción del estudiante no se modifique. Todavía se piensa que el alumno debe actuar siempre bajo la "recomendación" adulta, lo cual desautoriza el discurso del niño. Ello revela que existe una fractura entre lo que la norma espera de la participación del alumno y los mecanismos que se establecen en el espacio escolar para que su participación sea efectiva.

Fue revelador, sin embargo, encontrar que si bien las instancias oficiales para garantizar la participación de los estudiantes en la gestión de su escuela no son promovidas ni por los docentes ni por los directivos, los estudiantes muestran gran disposición para promover cambios en sus escuelas y están dispuestos a participar en diferentes acciones para obtener fondos y mejores materiales para su educación. No obstante, a veces consideran que, muy a pesar de lo que ellos quieran hacer, el apoyo de directivos y docentes es muy importante en su accionar. Si no los apoyan, entonces no pueden lograr cambios.

> "E1: Si ustedes quisieran mejorar su colegio ¿qué harían?
>
> E2: Yo iría a pedir plata para comprar pintura y para darle a la dirección para que pinten el colegio.
>
> E3: Yo iría a cada salón para que pongan 50 céntimos cada uno, agarrar y

pintar las carpetas porque no me gusta ver las carpetas rayadas.

E4: Recolectaría dinero.

E1: ¿Y qué harías?

E2:Yo le diría a la directora o al Ministerio de la Educación que vayan a pedir computadoras de Huascarán y que pongan una clase de computación.

E1: ¿A los demás les gustaría eso?

Todos: Sí."

(Grupo focal de alumnos, escuela 2)

"E1:Y ustedes ¿qué pueden hacer para apoyar lo que la alcaldesa les ha ofrecido?

Varios a la vez:Actividades.

E1: ¿Actividades? ¿Cómo qué?

Varios a la vez:Vender panchos."

(Grupo focal de alumnos, escuela 1)

De acuerdo con la información recogida en las cinco escuelas, el Municipio Escolar no estaría cumpliendo dicha función por cuanto no constituye verdaderamente un espacio de participación para todos los estudiantes, pues los niños aún no son percibidos como actores dentro del espacio de la escuela cuya voz deba ser respetada y escuchada. La creación de los municipios en estas escuelas, por el momento, es todavía un cumplimiento formal a un requisito normativo por parte del Ministerio.

Por otro lado, el CONEI no constituye aún un espacio de participación en el que los estudiantes puedan realmente hacer escuchar su voz. En ese sentido, podemos afirmar que, si bien a nivel normativo y formal existen espacios de participación, estos son aún insuficientes y están mal implementados.

Cabe señalar que en las escuelas encontramos algunos discursos emergentes entre docentes y directivos que resaltan la importancia de promover la participación de los estudiantes en el ámbito escolar desde un enfoque de derechos de los niños y, desde ese punto de vista, es importante apoyar las iniciativas que aparecen en dichas escuelas.

Conclusiones y recomendaciones: hacia una autonomía escolar

Desde la mirada de la autonomía escolar, los hallazgos encontrados en el presente estudio muestran que, si bien la concepción de la escuela peruana (y, por ende, los roles y funciones de sus actores) está cambiando desde disposiciones normativas, esta nueva concepción aún no ingresa a los espacios escolares, ni de manera suficiente ni adecuada a las aulas.

Así mismo, la escisión entre la gestión y las prácticas institucionales y pedagógicas no permite integrar los distintos espacios de la escuela bajo los objetivos planteados. Pareciera entonces que las funciones institucionales y las prácticas de los actores, así como la gestión de la escuela no se articulan ni tienen como meta el logro de aprendizajes en los estudiantes. ¿Quién se responsabiliza en las escuelas de asegurar aprendizajes? Esta dificultad de concebir a toda la escuela como un espacio de aprendizaje (no solo para los estudiantes sino para todos los actores) evidencia que la formación integral, a pesar de estar muy presente en el discurso de los docentes, aún no es comprendida en toda su dimensión y que la escuela, todavía no es percibida como una comunidad de aprendizaje para todos sus miembros.

La falta de espacios de reflexión, debido a las otras tantas tareas que los diferentes actores deben cumplir, genera la inercia en la escuela y no favorece actitudes hacia el cambio. En la mayoría de escuelas se encuentra falta de convicción acerca de la necesidad del cambio y, allí donde se observa voluntad de cambio, dificultad para identificar aquello que debe cambiar y estrategias para lograrlo. La falta de una práctica de autoevaluación al interior de la escuela dificulta una reflexión sobre buenas prácticas que pueda impulsar a los docentes como colectivo a buscar estrategias novedosas.

La autonomía escolar requiere del desarrollo de capacidades y actitudes para la participación en todos los actores educativos así como de un cambio en la estructura organizativa que contemple recursos (humanos, tiempo, espacios) suficientes para ello. Requiere de un perfil de director y de docente conocedores de las herramientas, procesos y estrategias de gestión participativa, así como de una experiencia organizativa que permita el aprendizaje empírico de una lógica distinta de funcionamiento institucional. Como hemos visto, las escuelas aún cuentan con estructuras verticales y lógicas autoritarias. ¿Cómo construir entonces una escuela

participativa desde una lógica autoritaria y con actores que no han sido expuestos a experiencias organizativas democráticas?

Con respecto a los roles y funciones que se proponen en el marco de la autonomía escolar, se encontró que la débil apropiación de las nuevas funciones por parte de los actores educativos genera cambios solo a nivel formal, así como la rápida burocratización de las nuevas funciones, con lo que pierden el sentido de lo que se buscaba. En el marco de la autonomía de las escuelas se asignan mayores responsabilidades a los distintos actores, ampliando sus roles y espacios de acción, pero hasta el momento no hay evidencias de una mayor preocupación ni de mecanismos y estrategias para desarrollar las actitudes y capacidades necesarias para asumir dichas responsabilidades. Resulta aun más preocupante, la poca conciencia de parte de los propios actores acerca de la necesidad de desarrollar dichas capacidades. Cabe, entonces, preguntarse ¿en qué espacios y de qué manera se espera que los distintos actores escolares desarrollen las capacidades exigidas por sus nuevos roles?

La autonomía exige también nuevas formas de interacción entre los distintos actores educativos, así como la necesidad de transformar la mirada que tienen de sí mismos y de los demás. Implica que estos se reconozcan como actores igualmente válidos y con capacidad de contribuir al cumplimiento de los fines de la escuela. En ese sentido queda aún mucho camino por recorrer, en especial, en lo que respecta a la participación de estudiantes y padres y madres de familia. Así como las expectativas que tienen los docentes de sus estudiantes son un elemento clave en el proceso de enseñanza aprendizaje, las expectativas que los diferentes actores tienen unos de otros sobre la posibilidad de cambio, y sobre su contribución a los fines de la escuela, es también un factor importante.

El proceso de autonomía escolar aún no reconoce, en la práctica, al CONEI como instancia central de participación y de toma de decisiones. Ello se evidencia en el débil esfuerzo que se ha realizado por acompañar a las escuelas en la conformación y funcionamiento de dicha instancia y por capacitar a sus miembros. Así, el plano de lo formalmente instituido se desvirtúa porque la práctica misma no promueve los fines últimos que supuestamente lo animan. Ello lleva a pensar que en las escuelas aún no se comprende el sentido de impulsar instancias como el CONEI en el marco de la autonomía escolar. Por consiguiente, resulta imperativo acompañar a las escuelas en el desarrollo de este estamento, promoviendo la reflexión en la comunidad

educativa de por qué y para qué participar[19], así como diseñar indicadores de seguimiento que permitan medir el grado de conformación y funcionamiento del CONEI a través de la frecuencia de reuniones, decisiones tomadas, grado de participación de sus miembros. Cabe añadir que la participación en la escuela se construye, no se puede exigir ni decretar. Para ello se debe partir de un diagnóstico real que permita identificar las condiciones necesarias para que los cambios efectivamente se den, desactivando y cuestionando la lógica instalada en la cultura escolar.

A ello se suma el contexto actual en el que se promueve el proceso acelerado de descentralización y municipalización educativa. Dado que la escuela es una pieza clave del proceso de descentralización es necesario preguntarse qué implica un proceso de descentralización exitoso y cómo se puede garantizar que los diversos actores asuman sus nuevos roles de manera responsable y con preparación técnica. Por otro lado, la escuela requiere también conectarse a otras instancias de participación y vigilancia buscando estrategias para articular los Consejos Participativos Regionales de Educación (COPARE), los Consejos Participativos Locales de Educación (COPALE) y los CONEI.

A fin de fortalecer las instancias de participación y de vigilancia educativa, resulta central contar con mecanismos de rendición de cuentas. Para ello es necesario el desarrollo o refuerzo de sistemas de información adecuados que garanticen el acceso a la información sobre la calidad educativa de manera oportuna. Ello puede impulsarse a través de la difusión de los resultados de las evaluaciones internacionales, nacionales y regionales del rendimiento educativo y de indicadores de eficiencia interna del sistema educativo a nivel regional y local, además de otra información de la propia escuela (cumplimiento de las horas pedagógicas de los docentes, rendición de cuentas de las IE sobre su gestión pedagógica, administrativa y económica ante la comunidad educativa, entre otros).

En ese sentido y dada la lógica de la escuela en la que no todos los actores se asumen como responsables de garantizar la calidad educativa, la difusión de los resultados de las evaluaciones censales del rendimiento estudiantil puede ser determinante para mejorar la gestión escolar o, por el contrario, para buscar "culpables". Para que los resultados de las evaluaciones censales contribuyan a la mejora de la

[19] En el marco de la descentralización educativa y del Plan Piloto de Municipalización Educativa se recomienda fortalecer al CONEI como instancia central de participación.

gestión educativa deben ser presentados tomando en cuenta que no existe un único responsable, sino que estos son fruto de una gestión escolar que implica una dinámica de interrelación entre todos los actores. Ello debe permitir generar espacios de reflexión que refuercen el rol de los actores como parte de una comunidad educativa, enmarcando y señalando la responsabilidad de cada uno y planteando estrategias concretas de mejora que se traduzcan en planes de acción realistas.

La construcción misma de una escuela autónoma debiera constituir un fin y proceso de aprendizaje explícito para todos los actores educativos, que parta de una voluntad de cambio y de una toma de conciencia de las necesidades del cambio. Requiere de medidas y estrategias puntuales que permitan el desarrollo de actitudes y capacidades favorables a la participación y gestión compartidas, así como de un acompañamiento a lo largo del proceso. Al mismo tiempo supone también la evaluación de las posibilidades reales de cambio en las condiciones actuales y la definición de medidas concretas. Ello obliga repensar el rol de los órganos descentralizados de educación así como el del Ministerio en este proceso y a plantear una estrategia de acompañamiento a las instituciones educativas. Implica también aclarar los roles de los gobiernos locales y regionales en este proceso. La autonomía debe partir de una reflexión interna conjunta y de un compromiso de trabajar por una reorganización, así como de la consolidación de una ética de responsabilidad que promueva un trabajo por equipos en el que participen todos los actores educativos.

A diez años de la introducción y aplicación progresiva de la nueva normatividad para la autonomía escolar, esta no ha logrado modificar aún la estructura, dinámica y funcionamiento de las escuelas. La nueva concepción no solo no ha ingresado a las escuelas, sino que los propios funcionarios, autoridades y la comunidad educativa en general no han logrado modificar su propia mirada de la escuela. Las nuevas exigencias de la escuela pública desde el Estado y la sociedad deben tomar en cuenta la historia y la cultura escolar, por lo que los cambios deben ser graduales pero sostenidos. Se debe tomar en cuenta también la diversidad de escuelas y de contextos en los que estas se encuentran, lo que implica que no es posible pensar en procesos de autonomía, gestión y participación similares para todas las escuelas.

Finalmente, cabe señalar que aunque en el marco de la autonomía escolar se proponen una serie de medidas que buscan fortalecer el rol de la escuela para cumplir con sus objetivos, la sola implementación de dichas medidas a través de la normatividad no puede transformar la lógica de la escuela, ni su manera de hacer y ser.

Bibliografía

Andrade, Ana Patricia (2003). "Desarrollo de capacidades en gestión educativa: Propuesta metodológica para el diagnóstico de necesidades de capacitación y lineamientos de respuesta a nivel de centros educativos". *Cuadernos de Gestión 4*, Proeduca, GTZ. Lima.

Casassus, Juan (1999). "Marcos conceptuales de la gestión educativa", en *La Gestión: en busca del sujeto*. Unesco - OREALC, Santiago de Chile.

Montes, Iván, Andrés Apaza, Walter Gutiérrez y Jorge Barriga (2003). *Actitudes, expectativas y percepciones hacia la descentralización de la educación en directores de centros educativos estatales*. CIES, Universidad Católica de San Pablo. En www.consorcio.org

Muñoz, Fanni, Ricardo Cuenca y Patricia Andrade (2007). *Descentralización de la educación y municipalidades: Una mirada a lo actuado*. Lima: Foro Educativo.

Solar, Silvia (2004). "La Dinámica del cambio y la resistencia en la organización escolar chilena en el marco de la reforma educativa", en *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Vásquez, Tania y Patricia Oliart (2003). *Actores y tensiones en el proceso de descentralización educativa. Estudio de tres experiencias en un contexto cultural similar*. CIES, Lima. En www.consorcio.org

Documentos

Ley General de Educación 28044, Ley N (2003).

Lineamientos de Política Educativa, 2002.

Manual para directores de educación primaria. Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), Lima, 2000.

Manual para directores de educación primaria. Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Lima: DINFOCAD-UCAD, 2000.

Manual del Director del Centro Educativo. Ministerio de Educación, 1997.

Ministerio de Educación, 2002. Resolución Ministerial N 016-96-ED. Lima 11 de marzo de 2002.

Presidencia de la República (2001). Decreto Supremo N 007-2001-ED. Lima 13 de febrero de 2001.

Reglamento General de APAFA.

Jugar en serio. Transgresión, humillación y violencia en la escuela primaria[1]

Jaris Mujica

"Sobrevivir" en la escuela no es tarea fácil. Todos los días se producen tensiones, todos los días hay nuevos conflictos. Durante once años de nuestras vidas enfrentamos una batalla cotidiana. Para algunos la experiencia genera traumas imborrables. Sometidos por más de una década a la humillación y agresión constante de los compañeros de clase, agredidos, insultados, golpeados; para mucha gente es difícil recuperarse de ese largo rito de pasaje. Para otros la escuela es donde se tejen las amistades más sólidas y donde se aprende a vivir en comunidad; o el lugar donde se aprende a utilizar la violencia, los sistemas de opresión, control y dominio sobre los otros. Es justamente este espacio el que nos interesa mostrar, es decir, la escuela como un sistema de interacción donde la violencia es una de las formas de relación más recurrentes.

La escuela es una institución que funciona bajo una serie de disposiciones formales y no-formales que no solo dirigen su acción desde afuera, como una constricción normativa, sino que recrean en los cuerpos sus propias estrategias políticas. Estas, lejos de remitirse únicamente a la formalidad de la instancia de profesores y padres, rebasan su control y obligan a construir sistemas y mecanismos de acción entre los sujetos sociales, los niños, que diseñan estratégicamente sus propias técnicas de poder en la vida cotidiana. Estas, a su vez, no solo permiten generar grupos de pares y amistades, sino que construyen redes sociales primarias

[1] Este artículo es un resumen de ciertas partes de una investigación realizada en el año 2005 con apoyo de la beca IME de GRADE y la Fundación Ford. El informe de aquella investigación se puede consultar en: www.grade.org.pe

y movilizan tecnologías políticas de segregación, discriminación, dominación y humillación del otro a través de una serie de conflictos y disputas. La violencia, simbólica e instrumental, se manifiesta ya en este espacio, y la autoridad construida performativamente entre los niños necesita ser recreada, puesta en escena, revivida en todo momento.

Los primeros años de educación no escapan a este juego. Lo fundamental está en describir las estrategias puestas en escena que permiten movilizar disposiciones de poder y autoridad en niños de los primeros grados de educación primaria. Se trata de entrever que (incluso a esta edad), los sujetos construyen sus propias estrategias de poder y de uso de la violencia, al mismo tiempo que las primeras redes sociales.

Mirar la escuela en términos de las propias disposiciones políticas de los actores, implica no solo considerar las constricciones exteriores, sino mirar ahí donde estas se gestan y donde empiezan a construirse "los cuerpos dóciles". La imagen de un niño ingenuo y pasivo que acata y repite sistemática y mecánicamente imposiciones arbitrarias, se ve doblegada y cuestionada por una mirada que explora una entidad que reinventa mecanismos de poder y que los recrea activamente (a veces, incluso, con inusitada crueldad). Estos sistemas se muestran a través de las formas de transgresión, humillación y violencia, *juegos serios* que los niños inventan todos los días, y que nos han obligado a pensar una antropología política *en* la escuela.

I

Pensar la transgresión en la escuela implica por lo menos dos elementos sustanciales: las disposiciones externas de los agentes institucionales y las prácticas efectivas de los actores sociales. En la estructura formal de la escuela se construyen ciertas normas como dispositivos de acción y funcionamiento, que generan a su vez las pautas generales de acción y propuestas de conducta entre los actores. Estas se ven dispuestas en forma de una reglamentación positiva (los valores que la escuela imparte) y en una forma negativa (las prohibiciones y castigos a las transgresiones).

El colegio José Antonio Encinas tiene ciertas características peculiares que vale la pena mencionar. Se trata de un sistema alternativo con cuatro elementos

sustancialmente diferentes a la educación "tradicional". Primero, las jerarquías entre profesores y alumnos son menos verticales que en la escuela tradicional (o al menos eso se intenta); es decir, no hay gran rigidez en las relaciones, se evitan las formalidades en los "tratos" (no se establecen formalmente cargos jerárquicos entre alumnos) y se permite un espacio de confraternidad entre profesores y alumnos, tanto en las actividades cotidianas como en las instancias más formales. El profesor no se plantea tanto como una entidad punitiva sino como un guía en las actividades diarias.

Segundo, hay un principio de equidad e igualdad que funciona como un dispositivo del sistema. Se trata de un intento por no generar diferenciaciones económicas y sociales y por mantener un espacio de libertad de acción e independencia entre los niños. Esto implica una lógica de compañerismo y un espacio para compartir "responsablemente". Tercero, el sistema está diseñado para que "cada niño logre conocer sus capacidades y destaque en aquello que más le gusta". El criterio de competencia no está dispuesto sobre un único patrón de premios y castigos; es más, estos son poco claros. No se establece un ganador y un perdedor académico o en otras labores de la escuela.

Finalmente, el aprendizaje no está sostenido en la memorización arbitraria de datos descontextualizados, sino más bien en la constante participación de los niños. Se alienta la investigación y el aprendizaje a través de preguntas. Son los niños los que desarrollan su propio modo de aprender, tan es así que la consigna es "aprendamos a aprender". Las opiniones de los niños son valoradas, canalizadas y mejoradas por los compañeros y profesores en un intento de que cada uno desarrolle sus potencialidades.

Los valores que soportan estos principios son los siguientes: solidaridad y compañerismo; actitud positiva y crítica; participación activa en los quehaceres cotidianos; participación democrática en las actividades; respeto a los demás (no-violencia, no-burlas, no-maltrato). Dicho sistema de valores marcha en correlación con el aporte de premios y reconocimientos y en paralelo al de prohibiciones y castigos.

Entre las *prohibiciones* explícitas podemos encontrar la prohibición de la violencia (agresiones físicas y verbales son punibles y sancionables por los profesores). Se prohíbe el maltrato de bienes de la escuela y de los que pertenecen a otros alumnos. Finalmente, se prohíbe el desacato de la autoridad del profesor, aunque esta no se exponga explícitamente en una jerarquía mayor. En suma: la

violencia entre pares, el maltrato de bienes y el desacato a la autoridad formal son los tres ejes de prohibición.

Estas prohibiciones básicas llevan a un sistema de castigos no dispuesto por escrito. No se trata, pues, de un código con tipificaciones explicitadas. Lo que tenemos es una suerte de gradación de castigos que circula tácitamente. Es decir, si bien no existe esta categorización en una codificación precisa, los actores reconocen que sí existe un sistema y que ciertas acciones llevarán a cierto tipo de sanciones.

Parece ser que el sistema de castigos tiene una gradación tácita que va desde la conciliación interna hasta la expulsión total del actor.Al no existir el castigo físico (la tortura) es difícil precisar un sistema más complejo y sofisticado de corrección y disciplina. Sin embargo, es importante indicar que cuanto más grave es la falta o la transgresión de las prohibiciones el castigo es mayor y "más externo" (más cercano a la suspensión o a la expulsión). En otras palabras, la misión inicial parece estar relacionada a la idea de disciplinar, corregir y moldear "cuerpos dóciles", tan es así que los castigos del ámbito interno no separan al sujeto, sino que lo enfrentan con el grupo (se le hace pedir disculpas, a enmendar los daños, etcétera). Cuando la falta es más grave entonces el intento de "encausamiento" deja de ser central y se dirige a la separación paulatina del sujeto, que puede llegar incluso a la expulsión.

El castigo tiene una correlación con la transgresión, pues resulta la demarcación de los límites de lo permisible y, por ende, lo que da constitución al acto transgresor. Conocer las normas y conocer las prohibiciones, ponerlas en práctica a través de los castigos hace que la transgresión se reconozca a la vista. Pero bajo la estructura de punición existen sistemas de transgresión más sutiles y más complejos.

II

El salón de clases está compuesto por veinte niños, diez varones y diez mujeres. Sin embargo, existen pequeños grupos de *pares* que se van reconstruyendo a medida que se desarrollan las interacciones. Aquí es posible notar rápidamente dos asuntos: primero, un criterio de agrupación de género; segundo, el aislamiento de ciertos sujetos. Los sujetos se agrupan regularmente por núcleos de dos personas.

Lo importante es que cada uno de los núcleos o *pares* tiene una figura líder. Cabe señalar el orden jerárquico informal de estos núcleos y grupos que están en constante tensión entre sí, tanto inter como intra-género.

Asimismo, esto permite indicar la centralidad de la pertenencia a un grupo. El núcleo, en primera instancia, permite afirmar la posición del actor social y da la posibilidad de sustento frente a otros actores. Es a partir de la configuración de un núcleo de arraigo que se actúa para construir grupos más grandes. Es más, los mismos niños indican la importancia de "estar con alguien": *"El anda solo, porque nadie quiere estar con él. Es aburrido y además es tonto, si me junto con él me voy a aburrir y ya no voy a jugar con los demás porque ya no van a querer jugar conmigo tampoco"* (Daniel, 7 años).

La conciencia de la pertenencia es central, es decir, no solo se trata de una asociación espontánea ("natural"), sino que también entra en acción un criterio estratégico en el que los actores buscan pertenecer a un grupo. El temor al aislamiento es fundamental. Estar solo significa también el aislamiento de los mecanismos de poder, de autoridad y de diversión, pero también de los mecanismos de protección no-formales dispuestos en la vida cotidiana. *"Si estoy sola me aburro porque yo no puedo jugar así, además todos no quieren jugar solos... yo quiero estar con mis amigas porque son divertidas y hacemos cosas y además para que los chicos no me molesten"* (María, 6 años).

El criterio fundamental de agrupación es el de género: los niños se "juntan" con los niños, y las niñas con las niñas. Sin embargo, existen una serie de mecanismos de fusión de los segmentos y pares nucleares. Estos mecanismos de fusión actúan como lubricantes de la interacción entre actores y grupos permitiendo construir bisagras de comunicación en espacios y situaciones delimitadas.

El recreo y los juegos son un terreno fundamental de estas asociaciones y agrupaciones. Aquí se ve, en primer lugar, dos fenómenos: la movilización de estrategias de unión de fuerzas y grupos a través de juegos, y el aislamiento sistemático de ciertos sujetos. En este caso, dichos actores prefieren no salir a jugar y quedarse en el salón, la eventual salida al patio de recreo implicará el "maltrato" físico y verbal de sus compañeros. *El recreo es una situación peligrosa* para estos actores y deben movilizarse estratégicamente para evitar

la presencia amenazante de los otros. Se protegen ubicándose cerca de los profesores, en el salón de clases, o (cuando estas posibilidades no existen debido a que los profesores no están en el patio o el salón permanece cerrado) deben movilizarse constantemente por el patio tratando de ocupar el tiempo de recreo en algo. Para los otros niños el recreo representa un momento central para crear alianzas y relaciones. Estas se logran, por ejemplo, a través de juegos; *juegos que se juegan en serio.*

En estos juegos, los liderazgos no se determinan solo por la habilidad relativa, pues hay ciertos liderazgos, carismáticos o instrumentales, que resultan fundamentales en el ejercicio de poder. Esto se ve en el caso de la elección de jugadores para el equipo de fútbol (lo que se repite en el curso de educación física). Los "capitanes" no eligen siempre a los mejores jugadores, sino sustancialmente a los "líderes". Es decir, se llega a sacrificar la posibilidad de tener un equipo de mejor "calidad", e incluso el triunfo en la competición, para poder estar cerca de quien ejerce cierto liderazgo. Esta cercanía genera mayor prestigio al actor y la posibilidad de desplazarse con cierta libertad dentro del salón.

Los grupos se construyen entonces sobre liderazgos y dominios relativos entre actores, el intercambio de los actores y el movimiento de los liderazgos en la integración de los grupos: los líderes cambian según cambia el segmento al que pertenecen. Por un lado, los líderes y dominadores no pueden funcionar sin liderados y dominados, se necesitan mutuamente. El líder requiere de estos agentes para poder ejercer el poder, el cual se moviliza solo en la performance. Sin estos actores su liderazgo no podría ser ejercido y se perdería. De otro lado, los liderados requieren de sus líderes para poder movilizarse en el espacio social; son ellos los que les dan las pautas de conducta y acción y quienes les permiten establecer ciertos vínculos con otros actores.

Entre los grupos constituidos, la fisión se puede producir por enfrentamiento en los juegos, o enfrentamientos entre los líderes. Sin embargo, suele suceder que los liderazgos no interfieran entre sí, sino que los actores centrales mantienen su poder en determinadas situaciones. Es más, esto se ve claramente en los recreos, salidas, minutos previos a la entrada al salón y durante las clases. Los líderes mantienen espacios separados y participan y toman la batuta en situaciones específicas, tratando de no molestar sus posiciones.

Un enfrentamiento podría resultar peligroso para ellos, dado que no se trata de relaciones efímeras, sino de una convivencia casi permanente y dispuesta para varios años. El riesgo del enfrentamiento se ve sopesado con la posibilidad de perder, y así debilitar la posición de autoridad definitivamente. Los mecanismos de fisión actúan así separando a los actores por sus diferencias. No portar la misma ropa o los mismos juguetes puede ser un asunto grave en este ámbito, tanto así que la preocupación por adquirir estos bienes resulta central en las actividades de los niños (y luego de los padres). No saber jugar un cierto juego o practicar un deporte, así como hablar diferente, o tener un acento distinto, pueden llevar a bromas, la separación y la humillación de un actor. Lo mismo sucede con alguna característica física demasiado notoria (la boca grande, la cabeza pequeña, los ojos rasgados, un lunar, etcétera).

Los grupos se fisionan por el conflicto entre sus miembros, así como por la cercanía de alguno de los actores a otros segmentos, lo que a su vez puede llevar a conflictos entre estos. De lo que se trata es de entender que se está en una situación de tensiones constantes, de reacomodos sutiles de las fuerzas y posiciones de poder. El poder no se puede asir, por lo que los niños deben demostrar constantemente quién ejerce el poder y, por ende, ponerlo en escena. Este mecanismo obliga a que los actores descarguen estos mecanismos y técnicas en los *otros*, que no son solamente pares iguales, sino seres que deben ser "doblegados" para mantener la posición relativa durante un momento determinado.

En este ámbito la fisión es una posibilidad latente, pero estratégicamente dispuesta si es que se tiene un grupo nuevo de recepción o llegada. Es decir, un sujeto no se separa de un grupo para permanecer solo, sino para unirse a otro (a excepción de quienes permanecen solos todo el tiempo y que son marginados por los demás).

En síntesis, los grupos se fisionan sustancialmente por dos motivos, tanto entre las niñas como entre los niños. Primero, la expulsión de uno de los miembros del núcleo o segmento debido a la cercanía con otros grupos o la incompatibilidad, diferencia u homogeneidad de prácticas, hábitos y en ciertos casos bienes. Segundo, por la inclusión efectiva de uno de los miembros a otro segmento, el cual es un movimiento estratégico que le permite reposicionarse en el salón, adquirir una mayor jerarquía o perderla.

III

Tenemos entonces ciertos campos de poder y áreas de influencia instrumental y simbólica en las que funcionan los liderazgos y se despliega el ejercicio de poder de los niños. Estos liderazgos funcionan al mismo tiempo que la estructura formal y van a disponer de un orden práctico para ordenar las relaciones entre los niños: ellos saben del funcionamiento de estos mecanismos y plantean sus estrategias de movilización sobre esta estructura.

La profesora divide el salón en dos, liderazgos "positivos" y "negativos". Quienes usan la fuerza o utilizan sus liderazgos para gastar bromas, molestar a los demás o hacer travesuras, están dentro del primero; quienes utilizan sus liderazgos para motivar al salón y efectuar un trabajo "más solidario y de calidad" entran en la segunda categoría. Sin embargo, el juicio de valor no permite reconocer la sutileza de estas relaciones en las prácticas. Se trata de liderazgos informales y performáticos, constantemente movilizados, y que deben ser puestos en escena en las tensiones cotidianas. Los conflictos, disputas, peleas, serán un campo fundamental para exponer el ejercicio de poder y mostrar las capacidades de los sujetos.

Ahora, es sumamente importante entender que los conflictos que no tienen motivación ni objetivo inmediato ni aparente son los que resultan ser los más recurrentes y cotidianos. Aquí la teoría del conflicto pierde fuerza y nos devuelve a un espacio pre-político (en el sentido moderno) donde se juega a una suerte de *guerra de todos contra todos*. Es decir, la mayor parte de fricciones, roces, tensiones y conflictos no tienen un objetivo material ni "algo" como objeto de consecución, se hacen, según la explicación de los niños, padres y profesores: "porque sí".

Lo interesante de esta explicación es que abre un camino de análisis; esta aparente sinrazón moviliza en realidad, del modo más sutil, la performance del poder. Como el poder no puede asirse y solo funciona en la acción, debe ser constantemente puesto en escena[2]. Cuando la situación lo requiere y los objetivos son los mismos, se producen disputas y conflictos normados y guiados por una meta. Sin embargo, en la vida cotidiana, los actos de tensión, agresión y conflicto sirven para reafirmar y asegurar "simplemente" el canal de ejercicio de poder.

---

[2] Ver Foucault. Michel (1999). *El sujeto y el poder.* Bogotá: Carpe Diem.

Los niños desarrollan conflictos y disputas que no tienen una finalidad efectiva. Estos conflictos y tensiones se ven reflejados en actos tan sencillos como jalar el pelo, poner un apodo, esconder la mochila o los útiles de alguien, y desenvuelven una amplia gama de tensiones. Resulta importante indicar que las agresiones ocurren básicamente en las mismas direcciones, es decir, cada sujeto o grupo construye un punto de objetivo de sus bromas y agresiones; objetivo que dará centralidad a su poder y a reafirmar su posición frente a los otros grupos. El poder se vuelve un medio, no se le busca para un segundo asunto, sino que el fin del poder se traslada al medio que constituye su posición: como *un medio sin fin*.

En este espacio, en el que se desencadenan conflictos sin aparente motivación o finalidad, las estructuras formales de intervención poco o nada pueden hacer, pues las formas de transgresión no solo avasallan las posibilidades del control de los profesores por su cantidad y recurrencia, sino que, además, se dan en los espacios menos esperados. Estas tensiones empiezan a asentarse y construyen mecanismos de acción, canales comunes para descargar la violencia y poner en práctica el poder. Lo terrible de esta situación es que esos lugares son relaciones entre sujetos, que se hacen estables y donde la violencia y la agresividad pasa a ser el canal de comunicación. Cada sujeto busca un punto al cual aferrase, un espacio en cual poner en marcha sus mecanismos de poder. Las técnicas utilizadas en este ámbito de las tensiones y conflictos van desde la violencia física a través de golpes, hasta los insultos y otro tipo de bromas y burlas.

Tanto en los conflictos explícitos y latentes, como en diferentes situaciones de la vida cotidiana, se utilizan medios instrumentales para plantear relaciones con otros actores. Los golpes son el último punto de este tipo de violencia y se recurre a estos solo como una opción final, tomando en cuenta la posibilidad de punición a la que uno se enfrenta. En vez de esto se utilizan medios más discretos, y que no resultan evidentes en su puesta en marcha ni tan radicales como los golpes, pero que en la ritualidad de su disposición constituyen un modo de condicionar una relación.

Los sobrenombres se convierten en mecanismos centrales para ridiculizar al otro y resultan un arma muy fuerte en distintos casos. Los sobrenombres se utilizan cuando, en una situación tensa se quiere herir al otro sin recurrir a la violencia instrumental, o para establecer un canal de dominio sobre el otro. Si uno de los actores rechaza o se siente ofendido por el sobrenombre entonces se insistirá con este; si es que lo deja pasar suele suceder que es olvidado por los demás.

Las burlas resultan ser un canal fundamental para plantear relaciones de poder: burlarse de alguien implica mostrar algún "defecto" o exacerbarlo para hacerlo notorio. Estos "defectos pueden" ser físicos o simbólicos. Si alguien no lleva la merienda *adecuada* o trae algo que escapa a los "códigos" internos será objeto de burlas: llevar huevo duro, galletas en bolsa (sin marca), llevar zapatillas de marcas poco conocidas, ropa sucia o una mochila vieja son, en muchos casos, el centro de bromas que pueden extenderse por horas e incluso días. Asimismo, el pelo parado de alguien, o alguna característica física particular son objeto de diversas burlas y bromas.

Los conflictos, tensiones y modos violentos de interactuar, las bromas, las burlas y los insultos muestran modos de acomodar las relaciones de poder y de estructurar las relaciones al interior del aula. Esto no quiere decir que no existan relaciones armoniosas y pacíficas, sino que estas están constantemente interpeladas por las primeras (y viceversa) y deben convivir todo el tiempo. Estos mecanismos se ponen en escena por dos motivos fundamentales. Primero, porque es el modo de expresión del poder performático, poder que debe ser puesto en escena. Segundo, debido a que los sujetos necesitan determinar su posición en el salón y las instancias "formales" no proveen de un sistema de jerarquías y poderes.

El *otro* se convierte en el blanco de las técnicas del poder. El otro es central, pues solo en él, la mayor parte de veces en su cuerpo y en su "libertad", resuenan estas técnicas. Así, como hemos indicado antes, el conflicto activo no reside en una finalidad política en el sentido moderno (ejercer un cargo, por ejemplo), sino en el medio mismo, en la técnica como el núcleo de la acción. La política se reinventa en el aula como un mecanismo parainstitucional, registrando nuevos modos de ordenar las relaciones sin una finalidad ordenada, sino más bien, como sugería Hobbes, como una "guerra de todos contra todos". Aquí funciona la frase: *homo homini lupus*.

Sin embargo, esto requiere que salgamos del plano de la individualidad intra psíquica. El abuso del otro, del más débil, muestra que no se trata simplemente de pulsiones, sino de estrategias de poder. El sujeto-víctima del abuso se convierte en el núcleo de "mi poder", porque es donde puedo exhibirlo a los demás. Esta "víctima" no es un sujeto completamente pasivo, sino que diseña sus estrategias de poder y recurre a las posibilidades que tiene.

Por otro lado, la reproducción sistemática del abuso del otro-diferente y del otro-débil se moviliza sobre la preconcepción de la defensa y de la protección de

la oposición y de la seguridad dentro del grupo. Uno de los niños indicaba *"no pues, pero si yo no lo molesto, igual los demás lo van a molestar, lo van a molestar más, yo solo lo molesto poco, igual él no se molesta"* (José, 6 años). Otro comentaba: *"es que si no me van a molestar a mí, por que no soy tan amigo de él, pero si no, van a creer que sí"* (Carlos, 6 años).

Las bromas y abusos de los más débiles no son un mero juego tanático, sino también la exposición del poder práctico y de un sistema informal que exige las muestras de dicho poder para mantener la posición y la estabilidad. El abuso del más débil constituye un juego importante por las razones expuestas antes, pero también porque muestra que el sujeto en acción tiene una víctima y, por ende, puede también "hacer eso conmigo", "es mejor no meterse con él". Dejar de abusar o de humillar a un niño u otros niños, no implica que se apacigüen las relaciones y se establezca un espacio de armonía, sino más bien dejar que los ataques provengan de otro lado.

En este terreno es difícil movilizarse con facilidad. Cada acción es parte del juego, que se va interiorizando en estas técnicas, construyendo *habitus* de acción. En otras palabras, la escuela, las relaciones de poder en el salón, proveen a los actores de estrategias de acción que se van asentando en la reproducción cotidiana, aquí es donde se empiezan a tejer las redes de poder y los *habitus* que luego constituirán la estructura de poder y de autoridad de los sujetos. Todos estos conflictos y tensiones van a brindar un sostén para la interrelación con las actividades formales, que no pueden imponer sus modos de pensar el poder, sino que deben dialogar y ceder paso a estos modos prácticos.

IV

Ahora nos interesa discutir dos asuntos centrales: por un lado, las respuestas a los ataques y agresiones de las "víctimas" de la violencia en la escuela y las posibilidades de reacción. Por otro lado, la intervención de las autoridades externas y de la estructura formal de poder y autoridad.

Cuando uno de los sujetos es víctima de una agresión u ofensa por parte de otro actor existen tres posibilidades de respuesta: responder el ataque o agresión con de una reacción similar o de mayor magnitud para demostrar el

poder en juego y balancear la situación; acatar pasivamente el juego y "dejar hacer al otro" actuando receptivamente; o recurrir a la defensa de una autoridad mayor, dentro de lo informal o entre las autoridades exteriores dispuestas por la institución.

La primera respuesta da cuenta de un balance de poder y la situación se mantendrá dentro de un orden de actividades hasta que se acomode la relación y se establezca una jerarquía a través de conflictos recurrentes. La segunda posibilidad implica que el sujeto reconoce la autoridad y el poder de quien interviene o genera el acto agresivo y se pliega a sus disposiciones. Esto puede ser útil en dos sentidos: primero, si el sujeto agredido establece una relación estable con su agresor puede hacer que este vínculo se sedimente y que la agresividad tome un cariz más ritual. Segundo, plegarse ante el poder o fuerza de un sujeto puede llevar a la protección frente a otros actores agresores. El establecimiento de una relación asimétrica frente a alguno de los actores puede llevar, como en la primera situación, a que este canal se convierta en exclusivo de un actor.

Finalmente, la tercera salida, es decir, la de la búsqueda de una autoridad que acuda a la defensa, resulta problemática. En el primer caso, si se recurre a una autoridad informal dispuesta en las redes y segmentos de poder de los niños es necesario pertenecer a uno de los grupos de poder ya establecidos; en estos casos, si ya se pertenece a uno de estos y el agresor no está plegado a la autoridad del líder del núcleo, entonces perderá su posición en el conglomerado, pues el líder determinará que ese no es su espacio de acción. Recurrir explícitamente a uno de los líderes para la defensa ante el agresor puede resultar contraproducente, pues se expone abiertamente la incapacidad de defenderse y se corre el riesgo de que el líder no recurra en ayuda de este actor. Esto solo sucederá si se pertenece a un segmento o grupo determinado de protección.

En segundo lugar, recurrir a la profesora o profesor resulta un riesgo sumamente grande. Aquí hay tres razones muy sólidas. Primero, recurrir a esta instancia de protección externa implica "acusar". El "acusete" está traicionando los fundamentos de la red de poder y demostrando que carece de una red de protección o que dicha red carece de fuerza para un contraataque. Segundo, "acusar" a un agresor implica mostrar la debilidad explícitamente, mostrarse

desarmado y exponerse a que las agresiones continúen sistemáticamente por mucho tiempo.

La autoridad y la fuerza punitiva exterior no es un agente de vigilancia, y no es una institución fundada en las prácticas, sino impuesta desde afuera: recurrir a ella implica dejar de lado las estructuras prácticas de acción y reducir la posibilidad de acción a otro defensor. Tercero, recurrir al profesor va a mostrar la incapacidad de defensa, la traición de los códigos internos y la debilidad del sujeto. Pero, además, va a exponer la debilidad permanente de su posición, como una invitación al ataque. El profesor no puede estar todo el tiempo y en todos lados, no es un órgano de vigilancia y control y no puede cumplir esta función. El caso se ve claramente en una niña que era constantemente agredida física y verbalmente por un niño del salón. Ella le dijo a la profesora: *"¿Qué va a pasar cuando ni siquiera tú puedas defenderme, cuando tú no estés?".*

Esto muestra el límite de la autoridad del profesor y de su poder punitivo, pues si bien en algunos casos "acusar" permite que se controlen ciertas acciones de los sujetos, no es posible controlarlas todas. En la evaluación de cada actor, acusar resultará contraproducente. Aquí se manejan dos asuntos importantes. Primero, las relaciones en el salón configuran modos de resolución de conflictos que no se dirigen a la anulación de las tensiones, sino al establecimiento y sedimentación de estas. Esto hace que estas relaciones constituyan la estructura performativa del poder y el sostén de los mecanismos de seguridad, que los actores deben buscar a través de alianzas prácticas. Segundo, que a diferencia de las "sociedades estatales", en donde se dispone de instituciones de protección oficiales provenientes del exterior burocrático, en las relaciones cotidianas entre los niños, apelar a estas sería la muestra de su incapacidad para establecer alianzas y la exposición de la debilidad social.

La autoridad del profesor funciona en los espacios más visibles, en las tareas, en el salón, pero no es un ordenador efectivo de "todas" las relaciones. Su autoridad encuentra su límite ahí donde los niños desarrollan sus propios mecanismos de poder y sus modos prácticos de acción y punición. La libertad no es hipotecada a cambio de la seguridad de un órgano exterior (el Estado, la autoridad formal) porque no se obtiene seguridad efectiva, no se obtiene protección. La agresión es latente, proviene de cualquier lado, en cualquier momento. No hay institución

formal que pueda penetrar hasta esos ámbitos, que permanecen en las manos de los actores, en sus estrategias y sus técnicas.

Lo que tenemos en este espacio es una serie de autoridades y liderazgos micropolíticos, que van a estructurar las relaciones de poder y dar una estructura de funcionamiento a las relaciones en el salón y en la escuela. Se trata entonces de dos ámbitos de autoridad y poder que funcionan al mismo tiempo, pero no en paralelo (puesto que sí se tocan, intervienen una en la otra). Estas estructuras se interceptan y se utilizan mutuamente.

Esto permite indicar que aquello que parece ser un modo informal de plantear el poder, es decir, las relaciones cotidianas y las autoridades y liderazgos performativos, así como los mecanismos y técnicas de poder y violencia, no funcionan al margen del sistema, sino que funcionan dentro de este. La escuela, entonces, incluye estas relaciones y modos de pensar y poner en práctica el poder desde los propios niños.

La disposición política del salón de clases se empieza a configurar. Las autoridades no son únicas ni unívocas, lo que sucede, más bien, es que cada una de estas entra en acción de acuerdo con una situación determinada. No se trata del enfrentamiento de los poderes en pos de un líder hegemónico, sino de la conciencia de que el poder no es un monopolio y que no se le puede asir. El sujeto que pretende detentar todo el tiempo el poder perderá autoridad frente a los demás: se convierte en un "mandón". Si antes se dirigían a este como el que "manda" en ciertas ocasiones, la categoría de "mandón" no es un modo de reconocer la autoridad, sino de señalar que esta se ha perdido por el abuso del poder y la recurrencia de la utilización de medios que no le competen y que no son reconocidos por el resto del grupo.

Así, la autoridad se traslada, se mueve según la situación con la que se enfrenta el conjunto. Esto lleva a indicar que incluso en la práctica se reconoce que el poder no puede pertenecerle a alguien y que uno solo no puede tener el monopolio de sus instrumentos. El ejercicio del poder mediante las técnicas y mecanismos que hemos descrito antes será fundamental para mantener la autoridad, pues es una de las maneras más importantes de hacer existir dicho poder y mostrarlo a los demás, pero su ejercicio fuera del espacio de la competencia reconocida por los demás llevará a la censura y conflicto. Esto es posible porque los grupos se ordenan como segmentos que se mueven, fusionan y fisionan de acuerdo al *otro* que tienen enfrente.

V

La escuela plantea desde el comienzo patrones de aprobación y consecución del logro. Esto está marcado por tres criterios sostenidos en los "valores" que se imparten en los discursos y actividades escolares: el logro académico expresado en el aprendizaje crítico de las temáticas planteadas; el logro emocional sostenido en la capacidad de interacción armoniosa con los otros sujetos; y un modo de "logro" dirigido a crear sujetos democráticos y solidarios. Así, este sistema también genera categorías, aunque informales y no explícitas de quienes no se adecuan o llegan a la consecución de estos logros y se ubican en la antinomia de dicha disposición. Esto se puede rastrear en tres figuras centrales (a modo de "tipos ideales"): la doble figura del hiperactivo / apático (incontrolable o demasiado pasivo), el travieso (capacidad para generar desorden concientemente y buscar aprobación y atención en sus actos) y el "niño problema"[3] (que simboliza el límite del control escolar, la agresividad y violencia).

Lo interesante de estas figuras es que permiten entender que muchos niños muestran poco interés en lograr los patrones impuestos por el colegio en el espacio interior de sus relaciones, sino que expresan explícita y concientemente que esto es un modo para darles a los profesores y padres "lo que quieren ver". Lo mismo sucede del lado de los profesores, que reconocen que los niños utilizan canales propios de logro. *"Yo sé que ellos hacen estas cosas para que los veamos, pero luego, cuando están solos hacen lo que quieren"* decía una de las profesoras. En este espacio, el hiperactivo, el travieso y el niño problema tienen un rol central, pues es en la desaprobación formal de su propia posición en la estructura de relaciones donde performan el poder. Al mismo tiempo, es la transgresión evidente de las normas las que les otorgan un poder particular frente a los demás, creando modelos locales y cotidianos de identificación, construcción de redes y grupos que funcionan al mismo tiempo que la autoridad formal.

Así, evadir las normas, transgredirlas, hacerles frente, no constituye una salida efectiva del sistema y no llevan solamente a una posición marginal, sino que

[3] Esta categoría no se utiliza formalmente, pero ha sido mencionada en diferentes discusiones con profesores y padres, que aunque reconocen que ya no es adecuado hablar de "niños problema", hay ciertos casos que son difíciles de clasificar de otro modo.

permiten a los sujetos integrarse en los modos prácticos de ordenar el poder y disponer de nuevos mecanismos de acción, modos más cotidianos, y muchas veces más efectivos en la construcción de las autoridades performativas. Los líderes y liderazgos que hemos descrito no se sostienen en una posición formal respecto del sistema de logros. Estos modos de liderar se disponen en sistemas reestructurados por los niños donde "otros valores" son centrales. La prohibición de la violencia por parte de la formalidad exterior, aparece en las prácticas como un elemento central; las capacidades para engañar, mentir, esconder algún acto, censuradas por las normas, son valores importantes entre los niños que construyen un mundo a través de la prueba del ejercicio de sus poderes frente a la autoridad.

Evadir las normas o transgredirlas no implica entonces salir del sistema sino entrar en él de otra manera. El transgresor, encarnado en la figura del hiperactivo se movilizará por todas las estructuras y núcleos de poder de los niños, lo que le permite establecer varios nexos paralelos y cimentar su posición como un líder sin importarle si para eso debe o no respetar las normas: opina en cualquier momento sobre lo que le parece, se resiste a la autoridad en ocasiones, insiste en efectuar actos que le han sido negados.

El travieso, en cambio, reta las estructuras formales de acción, se dirige conciente y directamente a ellas para construir modos de evasión o enfrentamiento y generando, en esta actividad, patrones diferentes de acercamiento a la ley y a la norma y, al mismo tiempo, un aparato de poder sostenido en la antinomia de lo formal.

El niño problema, por su parte, ya excede estas disposiciones: este no solo se enfrenta a la institución concientemente, sino con viva agresividad y violencia. Es un sujeto descontrolado y que infunde miedo entre los demás. Si para los casos anteriores se aplican modos punitivos interiores y ligados al reencausamiento, para este caso se utilizan medios exteriores y radicales: la expulsión es el más severo.

Lo más importante de esto es que los niños reconocen en estas figuras mecanismos propios del poder, es decir, modos particulares de recrear las normas y de reinventarlas (por supuesto no son las únicas figuras). Pero no ponen en acción estas como radicales salidas del sistema, sino como modos de acercarse a él, de hacerse más notorios, de acumular prestigio y ejercer el poder. Resulta una paradoja evidente: aquello que la norma castiga como una falta es considerado por los actores como un canal de autoridad. El transgresor no es para sus compañeros un marginal, sino un sujeto central, un actor poderoso; *siempre y cuando tenga*

el respaldo de un núcleo, un segmento y una red de acción. Tan es así que los transgresores que reciben dicho respaldo de otros niños tienen un reconocimiento formal por la estructura oficial de la escuela. Se les llama, como hemos señalado antes, "líderes negativos".

Aunque de un modo tangencial, estas figuras son reconocidas como parte del sistema y con capacidades para construir la autoridad y ejercer el poder y la violencia. Se atisba otra tensión, pues los líderes que la escuela formal pretende construir ("líderes positivos"), están constantemente en conflicto y competencia, cuando no son agredidos, por los "líderes negativos" que aprenden a transgredir las normas y a construir de otra manera la autoridad.

Entonces, la transgresión genera a través de las burlas, las bromas, los insultos, la agresión física, los golpes o las travesuras, no solo un modo de romper las normas, sino un modo de relacionarse con ellas. No se trata simplemente de hechos fortuitos o casuales, sino de acciones estratégicamente diseñadas. El asunto consiste en efectuar tales actos, pero sin recibir un castigo radical por parte de las autoridades.

En muchos lugares aún se utiliza la palabra "reto" para referirse al castigo sobre un acto transgresor. Esta palabra ayuda a entender un elemento central de las acciones de los sujetos en la escuela, pues el castigo no representa únicamente la extensión de la prohibición, sino que representa también un reto, en donde el objeto de la prohibición se vuelve deseable.

Los actos transgresores muestran un modo de aproximarse a la autoridad formal, y el castigo conlleva un "reto" para el actor; reto que debe ser desplegado en una nueva acción transgresora, más sofisticada, perfeccionada. Esto lleva a una segunda idea. El acto transgresor, la travesura por ejemplo, no se dirigen a destruir la institucionalidad del sistema o de la estructura formal, sino que en realidad se utilizan para conocer las normas y estudiarlas en la práctica.

El sujeto transgresor se dirige a la norma a través de diferentes mecanismos, para conocerla. Pero esto no significa que sea un conocimiento meramente teorético sobre su codificación, sino de un conocimiento práctico, de la capacidad de acción y reacción de esta y de los brazos efectivos con los que cuenta. Así, cada acto transgresor va a implicar que el sujeto conozca los modos de reacción de las autoridades y las grietas que tiene el sistema formal. El siguiente acto será más

sofisticado, más ordenado y no se cometerán, al menos en principio, los errores que llevarán a la punición. Esto lleva a un aprendizaje de muchos años que se irá perfeccionando con el paso del tiempo, hasta llevar a modos más sutiles de agresión, violencia y transgresión.

Los niños desarrollan estas estrategias y las van perfeccionando a través de cada una de las experiencias en el salón. Quien no logra establecer mecanismos de transgresión y agresión queda (muchas veces) relegado a una posición de subordinación. El que lo hace exageradamente y todo el tiempo sin sutileza y perfeccionamiento de las técnicas será rápidamente detectado por las autoridades formales y correrá el riesgo de una reacción punitiva. Sin embargo, hay que entender que el poder de la norma y del ejercicio punitivo no reside solamente en su capacidad de "coacción", "punición" y "corrección", sino en que constituyen una valla sobre la que se desarrollan las estrategias. El logro, en los poderes informales, no será considerado en cuanto un sujeto logre respetar las normas, sino en cuanto logre transgredirlas sin llegar a ser atrapado por las fuerzas punitivas y las autoridades formales.

VI

Lo que los actos transgresores constituyen es un modo de dialogar con el sistema. De ahí que sus mecanismos sean las tecnologías de formación de poderes y autoridades a través de la movilización de los grupos, el establecimiento de conflictos, y el posicionamiento de una estructura de relaciones e interacciones. Hay un orden performativo del poder.

Esto lleva a entender que la estructura formal de la escuela y su disposición política tienen un límite, y que gran parte de las relaciones se llevan a cabo tras este. Sin embargo, dicho límite no es simplemente una frontera exterior, es decir, no es el margen foráneo de la actividad escolar y su disposición social; por el contrario, constituye su margen interior. Su límite está en el centro mismo de su disposición. Su límite y aquello que está tras de él es parte de su propia estructura.

Aquí las relaciones nos permiten volver a mirar la actividad cotidiana, relaciones que están en constante movimiento. Las actividades de los niños los llevan entonces a relacionarse y a construir sus propios modos de poder y autoridad y,

en estas acciones, a transgredir las disposiciones formales de la escuela que serán la exterioridad radical de la vida cotidiana. Los niños reinventan las normas en estas actividades, las vuelven a construir planteando y mostrando su límite, su flexibilidad, y conociendo esto en cada uno de sus actos transgresores. La autoridad del profesor no es así una autoridad panóptica, no tiene brazos y ojos suficientes para establecer un control "penitenciario", y reconoce su propio límite: *esta parte singular de la escuela empieza ahí donde el límite del profesor, de las normas, de la autoridad, se hacen visibles*.

En estas batallas los niños se organizan y se preparan para desarrollar sus técnicas, reinventando las normas en sus juegos cotidianos, en sus maneras de agredirse, de pelear, de construir amistades: de ejercer el poder. Estos *juegos serios* constituyen lenguajes complejos, modos sistemáticamente planteados para relacionarse entre ellos y con las autoridades formales. El límite de la institución es también aquello que lo constituye, que lo lubrica en sus relaciones cotidianas. La escuela deja de ser únicamente la academia que imparte un conjunto de elementos sistemáticos de saber; su propia estructura nos devuelve a las relaciones entre los niños, que son las que se ubican en la base de esta institución, que sería solo una nomenclatura vacía sin estas tensiones constantes. Aquí reside la paradoja más grande, pues justamente aquello que parece ser la antinomia efectiva de la institución es la que da los elementos de su propia disposición social.

Bibliografía

Abensour, Miguel (1987). *L'esprit des lois sauvages: Pierre Clastres, ou, une nouvelle anthropologie politique.* Paris; Seuil.

Alberti, Giorgio (1977). *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú.* Lima: IEP.

Ansion, Juan (1999). (Compilador) *Etnografía de la educación.* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ansion, Juan (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.

Ansion, Juan (1993). *La escuela en los tiempos de guerra: una mirada a la educación en la crisis y la violencia.* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bourdieu, Pierre (1990). *El sentido práctico.* Taurus: Madrid.

Bourdieu, Pierre (1989). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Taurus: Madrid.

Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura.* Grijalbo: Barcelona.

Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método.* Barcelona: Hora.

Balandier, Georges (1998). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundad del movimiento.* Gedisa: Barcelona.

Balandier, Georges (1999). *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación.* Paidós: Barcelona.

Balandier, Georges (1994). *Antropología política.* Anagrama: Barcelona.

Ball, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós.

Callirgos, Juan Carlos (1995). *La discriminación en la socialización escolar.* Lima, PUCP.

Callirgos, Juan Carlos. *La escuela y la identidad masculina: Convirtiéndose en machos a la fuerza.* Sin referencia.

Casalfiore, Stefania (2002). *Les petits conflits quotidiens dans les classes de l´enseignement secondaire.* Bruselas: UCL.

Clastres, Pierre (1981). *Investigaciones en antropología política.* Gedisa: Madrid.

Crozier, Michel (1977). *L´acteur et le système.* Paris: Seuil.

Durkheim, Émile (1997). *La educación moral.* México: Colofón.

Foucault, Michel (1994). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión.* Siglo Veintiuno: Madrid.

Foucault, Michel (1996). *Tecnologías del yo.* Paidós, Barcelona.

Foucault, Michel (1996). *El sujeto y el poder.* Carpe Diem, Bogotá.

Foucault, Michel (2000). *Defender la sociedad.* Fondo de Cultura Económica. México.

Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas.* Paidós, Barcelona.

Goffman, Irving (1970). *Ritual de la interacción.* Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

Gluckman, Max (1978). *Política, derecho y ritual en la sociedad tribal.* Madrid, Akal.

Giddens, Anthony (1999). *Sociología.* Alianza Editorial, Barcelona.

Simmel, Georg (1984). *La Sociología.* Paidós, Madrid.

Schmitt, Carl (1991). *El concepto de lo político.* Alianza editorial, Madrid. 1991.

Weber, Max (1974). *Economía y política.* Fondo de Cultura Económica, México.

Zizek, Slavoj (1998). *Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político.* Barcelona, Paidós. 1998.

Construyendo equidad y democracia en la escuela: evaluación de dos modelos de intervención educativa en Lima y Cusco

Patricia Ames

Introducción

La evaluación como una herramienta de producción de conocimiento sobre las experiencias educativas es una práctica ampliamente reconocida en diversos países, pero poco difundida en el Perú. Así, si bien se desarrollan diversas evaluaciones para conocer la eficacia y eficiencia de programas y proyectos, tanto en el sector público como en el privado, poco de ello trasciende al ámbito académico o logra publicarse y difundirse de forma que permita generar nuevos aprendizajes en la comunidad educativa. Debido a esta preocupación, nace el presente texto, cuyo objetivo principal es comunicar los resultados de una experiencia de investigación evaluativa y las lecciones que nos deja, no solo en relación con los proyectos concretos que aborda, sino también respecto al sistema social y educativo que los enmarca.

Este capítulo presenta los principales resultados de una evaluación externa de dos proyectos de intervención educativa desarrollados en el Perú[1], dirigidos a mejorar las condiciones de acceso, los procesos y/o los resultados educativos de estudiantes en condición de desventaja socioeconómica. Este estudio forma parte del "Programa de Evaluación de Cluster Modelos de Acción para la Equidad en el Acceso al Conocimiento", estudio realizado bajo la conducción del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco, con sede en Buenos Aires[2].

---

1 Véase Ames, Patricia (2006).

2 La evaluación fue desarrollada por un equipo liderado por Nerio Neirotti, con un investigador responsable del estudio por cada país: Jason Beech (Argentina); Rolando Poblete (Chile); Patricia Ames (Perú) y Elsa Castañeda (Colombia).

Los proyectos evaluados se desarrollaron en contextos sociales y culturales diversos y contrastantes, y persiguieron objetivos de corto plazo y estrategias de intervención diferentes. Así, uno de ellos se desarrolla en una población predominantemente rural e indígena en la provincia de Quispicanchi, en la cual se encontraban evidentes brechas entre varones y mujeres en el acceso a, y culminación de, la educación primaria, en perjuicio de estas últimas, por lo cual el modelo busca retener a las niñas para que completen su educación primaria. El otro proyecto atiende un sector urbano marginal de la ciudad de Lima e introduce una propuesta de educación ciudadana en la escuela, fortaleciendo al mismo tiempo la participación de los actores educativos locales en la gestión local de la educación a través de diversas organizaciones, desde las escuelas mismas hasta las redes de escuelas y una instancia de coordinación distrital.

A pesar de sus diferencias, los dos proyectos tuvieron en común la preocupación por las dimensiones de la equidad, la democratización y la afirmación de la ciudadanía en el espacio escolar, en tanto ambos se adscribían a una misma iniciativa promovida por la Fundación Ford, la cual incluía siete modelos de intervención para mejorar la equidad de la educación pública ofrecida en cuatro países (Argentina, Colombia, Chile y el Perú), agrupados en torno a la iniciativa "Equidad en el Acceso al Conocimiento", promovida por la Oficina de la Fundación Ford para la Región Andina y el Cono Sur. El programa de evaluación siguió un diseño común a los cuatro países, como se explicará en la primera parte de este capítulo.

El presente texto no aborda en detalle cada uno de los componentes y resultados de la evaluación por razones de espacio, sino resalta los principales logros y lecciones aprendidas desde los modelos, refiriéndose primero a cada uno por separado, para después abordar aspectos comunes a ambos, que constituyen importantes aprendizajes derivados de su implementación[3].

---

[3] La disposición y el tiempo que cada actor involucrado brindaron fueron fundamentales para el buen desarrollo de la investigación y, por ello, quisiera expresarles mi mayor agradecimiento, así como al equipo de evaluación, especialmente a Nerio Neirotti, su coordinador. Sin duda, muchos de los aciertos en las interpretaciones que aquí se ofrecen proceden de la discusión colectiva que sostuvimos durante el estudio, si bien sus errores son de mi entera responsabilidad. Asimismo, agradezco a María Amelia Palacios, oficial del Programa de Reforma de la Educación de la Fundación Ford, por sus comentarios a este capítulo y su apoyo a lo largo de la investigación.

1. El enfoque de la evaluación

En el estudio desarrollado, la evaluación es entendida como "un proceso de indagación sistemática, valorativa, que tiene como propósito generar aprendizaje sobre la intervención de un proyecto, programa o política, a fin de mejorar la toma de decisiones y de otorgarle mayor transparencia a la gestión" (Neirotti, 2004; 6). Al aplicarse la evaluación, no a un proyecto, sino a un conjunto de proyectos (*cluster*) que compartían características, ya sea en su ideario, la población atendida y/o las metas que perseguían, se hacía necesario un diseño común que permitiera abordar justamente al conjunto sin descuidar las particularidades de cada proyecto.

En ese sentido, los proyectos en el Perú fueron evaluados no solo ni principalmente sobre la base de sus objetivos específicos, sino sobre dimensiones de análisis más generales, que permitieran un análisis transversal al conjunto de proyectos. El Cuadro 1 presenta las dimensiones de análisis consideradas en la investigación, las cuales buscaban recoger la experiencia de cada proyecto pero a la vez ir más allá de los mismos y sus objetivos, de manera que fuera posible generar nuevos conocimientos sobre las formas de atender la problemática que plantea la inequidad en nuestra región[4].

Cuadro 1. Esquema de análisis de la evaluación de *cluster*[5]

Factores externos

- Condiciones socioeconómicas de las familias.
- Aspectos institucionales y curriculares del sistema educativo.
- Fortaleza institucional del espacio local (a nivel estatal y de la sociedad civil).

Proceso y resultados directos	*Efectos sobre las condiciones de equidad en el aprendizaje*	*Sostenibilidad, incremento de escala e impacto en políticas*
• Innovaciones educativas. • Atención a las condiciones de vida adversas. • Articulaciones entre los actores. • Aprendizajes y capacidades adquiridas por los involucrados. • Gestión del proyecto.	• Acceso a la educación. • Permanencia y proceso educativo. • Logros en el aprendizaje.	• Capacidad instalada. • Institucionalización y ampliación de escala. • Comunicación y diseminación. • Incidencia en políticas públicas.

[4] El IIPE/Unesco produjo poco antes de la presente evaluación estudios acerca de la desigualdad y la equidad educativa en América Latina, la cual indagaba más bien por cómo en ese contexto se puede intervenir "desde abajo" para contrarrestar dicha inequidad. Véase López, N. (2005).

[5] Tomado de Neirotti, Nerio (2006).

Vale la pena agregar, sin embargo, que la evaluación de los objetivos, logros y resultados específicos de cada proyecto no se descuidó. Más bien, se realizó en el marco de procesos de autoevaluación, los cuales fueron conducidos por las instituciones ejecutoras, quienes optaron por evaluaciones ya sea externas, internas e incluso una combinación de ambas. La evaluación del conjunto, a cargo del IIPE-UNESCO fue de carácter externo y buscó integrar, en la medida de lo posible, los resultados de las autoevaluaciones, así como de las sistematizaciones elaboradas por cada equipo, recogiendo a su vez información propia de manera independiente, como se detalla a continuación.

2. La metodología de la evaluación

La metodología de investigación utilizada para la presente evaluación fue de carácter predominantemente cualitativo, si bien combinó métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas, así como fuentes de información tanto primarias como secundarias. Se realizaron una serie de actividades de recolección de información primaria en dos periodos de trabajo de campo, utilizando instrumentos diseñados ad hoc según las características de los proyectos y de su contexto nacional[6]. Así, realizamos entrevistas de tipo semiestructurado (tanto individuales como colectivas) con más de 100 personas, desarrollamos 5 encuestas (aplicadas y autoaplicadas) a 160 docentes y 135 padres de familia, realizamos visitas a los centros educativos atendidos por los modelos, condujimos 36 observaciones de aula y de eventos varios, así como múltiples reuniones con cada equipo ejecutor y abordamos también el análisis documental de los materiales producidos por cada proyecto (ver detalles en anexo 1). Todas estas actividades proporcionaron así una data empírica considerable. Las encuestas fueron procesadas haciendo uso del paquete estadístico SPSS. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas de modo temático y según las categorías planteadas en el esquema de análisis señalado (Cuadro 1). Paralelamente, se revisaron un conjunto de fuentes secundarias, como estadísticas educativas, estudios previos y bibliografía sobre cada zona, y otros documentos e informes producidos por los modelos, que suman unos 60 documentos (ver anexo 2).

[6] Solo se aplicó un instrumento común a los cuatro países, consistente en una encuesta a docentes.

La evaluación se desarrolló a lo largo de dos años (2004-2006). La primera etapa, de tipo exploratorio, sirvió para familiarizarse con los proyectos, sus objetivos y estrategias de intervención (de agosto a diciembre de 2004) y culminó en la producción y discusión de informes parciales (de enero a marzo de 2005). En la segunda etapa se realizó un recojo de información más estructurado (abril-diciembre 2005). Finalmente, en la tercera etapa se hizo el análisis integrado de la información recogida (de enero a junio de 2006). Los productos parciales (informes de avance) y finales de la evaluación se discutieron en distintos momentos tanto con el equipo de evaluación como con los equipos ejecutores de los proyectos, lo cual permitió enriquecer la perspectiva del producto final.

3. Los modelos de acción en el Perú

Ya se ha señalado brevemente en la introducción que los proyectos materia de estudio en el Perú diferían en términos del tipo de población con la que trabajaban (urbana/rural, indígena/no indígena) y el tópico general de la intervención (derechos y equidad de género/educación ciudadana). También se podría agregar diferencias en torno al tipo de escuelas atendidas (multigrado y unidocente *vs*. polidocente completa), al nivel predominante (primario *vs*. secundario o la combinación de ambos) y al tamaño de las mismas (escuelas de menos de 100 alumnos *vs*. escuelas de más de 1,000 alumnos).

La lista podría seguir y encontraríamos, sin duda, mayor número de diferencias, como sin duda las encontrará el lector en las páginas que siguen. Sin embargo, ambos proyectos están emparentados en un aspecto fundamental, el cual da título en cierta forma a este capítulo. En efecto, una preocupación que atraviesa ambos proyectos es la precariedad del ejercicio de la ciudadanía en nuestro país, la persistencia de un conjunto de exclusiones cotidianas, la negación constante de los derechos de algunos, los más. Esta precariedad, esta desigualdad flagrante, no son asuntos que se experimenten solo en los ámbitos políticos, sociales o económicos: están presentes cotidianamente en las escuelas, producto y reflejo de una sociedad profundamente desigual. ¿Cómo enfrentar las diversas expresiones de dicha desigualdad que rodean y enmarcan la labor educativa, y que a la vez se encuentran incrustadas en la acción educativa misma? Los modelos que se presentan y examinan a continuación pueden interpretarse como dos intentos de respuesta

a esta pregunta, abordando cada uno los aspectos que consideran más relevantes en el espacio local elegido para actuar.

Para su presentación, se ha elegido un formato que sintetice el principal objetivo que persigue cada modelo, las innovaciones introducidas, los resultados obtenidos y las posibilidades de sostenibilidad que presentan, siguiendo las principales líneas del esquema de análisis presentado en páginas anteriores.

3.1. Construyendo igualdad de oportunidades educativas para los niños y las niñas quechuas: una experiencia en Quispicanchi

El modelo de intervención "Promoción de la equidad de género en escuelas rurales de Quispicanchi" fue diseñado e implementado por dos instituciones: el Programa de Educación Rural Fe y Alegría 44 (PERFAL 44), y el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (Ipedehp).

El objetivo central de este modelo era ofrecer igualdad de oportunidades educativas a niños y niñas de la provincia de Quispicanchi, Cusco. Se trata de una población predominantemente rural e indígena donde se encontraban evidentes brechas entre varones y mujeres en el acceso a, y culminación de, la educación primaria, en perjuicio de estas últimas[7]. El modelo propone un enfoque de derechos humanos, abordando la equidad de género, para promover un mayor reconocimiento a la igualdad de derechos entre varones y mujeres, particularmente el derecho a la educación, a fin de revertir el fenómeno de una menor e incompleta escolaridad primaria entre las niñas. Para ello, trabaja con los diversos actores del espacio educativo como son docentes, padres de familia y estudiantes de las 30 escuelas que forman la red del Programa de Educación Rural Fe y Alegría 44.

Las innovaciones

El modelo introdujo un conjunto de innovaciones pedagógicas en las escuelas señaladas que se resumen en el Cuadro 2. Entre las innovaciones escolares destacan

[7] Según el más reciente censo nacional (2005), en la provincia de Quispicanchi el analfabetismo entre las mujeres de más de 15 años es de 39% (cifra muy por encima del promedio nacional, lo cual muestra que los promedios nacionales ocultan situaciones regionales muy diversas). En la encuesta a padres y madres de familia aplicada por la presente evaluación, las mujeres presentaban en promedio 1.5 años de estudio, frente al 3.9 del promedio general. Solo 10% de las encuestadas terminó la primaria (ninguna asistió a la secundaria).

la promoción de la participación estudiantil, particularmente de las niñas, en las actividades de clase y de la escuela, un trato más igualitario a niños y niñas, así como un lenguaje inclusivo, la distribución equitativa de cargos y responsabilidades al interior de la escuela y la creación de espacios de juego y trabajo mixtos, así como la promoción de un trato respetuoso entre niños y niñas, aspectos que surgieron como necesarios para revertir un trato diferenciado que perjudicaba a las niñas y contribuía a su menor participación y eventual deserción.

Cuadro 2. Principales innovaciones que caracterizan al modelo

Escuela	*Familia*	*Comunidad*
Desarrollo y aplicación de una propuesta curricular diversificada que integra la perspectiva de género. Desarrollo de un programa de capacitación y acompañamiento docente en derechos humanos y equidad de género, basado en una metodología activa y lúdica.	Desarrollo de un programa de escuelas de padres y madres sobre el tema de los derechos humanos y la equidad de género, basado en una metodología activa y lúdica, con participación de los docentes.	Participación de dirigentes locales en talleres de capacitación.
Desarrollo de materiales y juegos educativos para maestros y alumnos que incorporan la equidad de género y los derechos humanos.	Desarrollo de materiales y juegos educativos para los padres y madres de familia que incorporan los derechos humanos, la equidad de género y una mayor valoración de la educación de las niñas.	Sistematización, documentación y difusión de los resultados con autoridades provinciales y regionales.

Asimismo, se introdujo el uso de métodos y técnicas pedagógicas más activas, el trabajo grupal, el uso del juego como estrategia de aprendizaje y el establecimiento de relaciones más cordiales entre docentes y alumnos, que conducen a un clima de aula más amigable y respetuoso. El modelo ha producido un conjunto de materiales educativos (juegos de mesa, cuadernos de trabajo, afiches, videos, carpetas y separatas) de buena calidad y en dos lenguas (quechua y castellano), que han servido como un soporte fundamental tanto a los procesos de capacitación como a la aplicación de lo aprendido, por parte de los docentes, en el trabajo directo con niños y niñas en el aula. Además, se diversificó el currículo, integrando como eje transversal la equidad de género.

En estas acciones han participado la gran mayoría de los docentes de las 30 instituciones que forman el programa. Los docentes capacitados expresan un mayor

conocimiento de la situación desventajosa que enfrentan las niñas para culminar su escolaridad. Frente a esta situación, los docentes reconocen la importancia del trato igualitario y de la creación de condiciones más inclusivas en la escuela, para garantizar que las niñas permanezcan en ella. Valoran particularmente los talleres recibidos y lo aprendido en ellos:

> "Me ha ayudado bastante en sí al menos en este taller pues yo ya he aprendido bastante más de lo que es autoestima y también hemos desarrollado lo que es equidad de género ¿no? por ejemplo enantes ¿no? un poco se me ha ido de repente cómo he dicho niños y no había mencionado niñas; de repente en ese aspecto también me ha ayudado ¿no?, de repente tratar igual a los niños y a las niñas que tienen los mismos derechos ¿no? eso es lo que he podido aprender, y además nos han enseñado también juegos, varios juegos que también he podido practicar con mis niños, lo he puesto en práctica y sé que les ha gustado bastante a mis niños." (R. O., docente)

Asimismo, expresan responsabilidad frente a su rol como docentes en particular para hacer frente a esta situación, y la adquisición de nuevos conocimientos en torno a los derechos humanos, los derechos de la mujer, los derechos de niños y niñas y la equidad de género. En relación con ello, es necesario también resaltar la importancia de introducir los contenidos trabajados en este proyecto en la formación docente, donde parecen estar tristemente ausentes:

> "Ha sido una reflexión para mi persona, porque, como les contaba a mis niños, en la escuela donde yo había estudiado no me habían explicado así tan claro. Tampoco de repente en aquellas oportunidades, de repente los docentes no asistían a capacitaciones, no tengo entendido ¿no? [...] Personalmente yo no recuerdo algo significativo que me hayan enseñado, o sea referente a los derechos humanos o a los derechos del niño ¿no? y al asistir a esas capacitaciones, *yo aprendí, recién aprendí* y yo también descubrí que los niños y niñas tenían derechos y que yo también... entonces yo aprendí y yo también reflexioné y dije yo también en mi niñez y actualmente tengo derechos pero nadie me ha hecho conocer mis derechos". (R.O., docente)

El testimonio de esta docente, quien ha transitado por 16 años de educación formal, nos muestra el vacío existente, no solo en la educación básica, sino también en la formación docente, en relación con los temas que aborda el proyecto y la necesidad de trabajarlos.

Los padres y madres de familia han participado en escuelas de padres sobre los que expresan una valoración positiva y nuevos aprendizajes en torno a la igualdad de derechos de varones y mujeres y de niños y niñas, en particular el derecho a la educación. Por ejemplo, el 82,7% de los padres calificó de útil su participación en los talleres (el resto no respondió la pregunta) y las razones que dieron se refirieron principalmente a la oportunidad de aprender, tanto en general como en relación con los temas específicos abordados en cada taller.

Dos respuestas llaman la atención. La primera, "aprendemos más y las mujeres despertamos y ya no somos como antes, explotadas, tímidas", evidencia una actitud proactiva respecto al conocimiento generado por el taller. La segunda, "me he alegrado y también he sentido pena al recordar mi infancia", indica cómo el taller moviliza sentimientos, recupera la historia de vida de los participantes y ancla los nuevos conocimientos y propuestas en diálogo con sus propias experiencias. Al preguntar si las niñas tenían el mismo derecho que los niños a ir a la escuela, todos los encuestados (52) respondieron positivamente. También indagamos con los padres de familia respecto a su deseo de que sus hijos y sus hijas terminen la primaria. Sus respuestas fueron abrumadoramente positivas en ambos casos: 50 de 52 encuestados en el caso de los varones y 48 de 52 encuestados en el caso de las mujeres (los demás no respondieron). Cuando preguntamos por las expectativas educativas hacia hijos e hijas, no encontramos diferencias muy significativas entre las expectativas para unos y otras. El nivel mínimo al que aspiran los padres es la secundaria, tanto para niños como para niñas, aún siendo conscientes de las limitaciones que deberán enfrentar para lograrlo, pero dispuestos a hacer el esfuerzo y brindar el apoyo necesario para ello.

En términos institucionales, el modelo ha operado en el marco de una estructura de red que agrupa al conjunto de las 30 escuelas, brindando a los miembros de las mismas el acompañamiento y seguimiento necesario para consolidar los aprendizajes en los talleres y aplicarlos en la práctica cotidiana.

Los padres y madres de familia tienen detallado conocimiento del modelo y del conjunto de acciones que se organizan al interior de la red, así como de la existencia de la misma, como se pudo confirmar en las encuestas (ver Cuadro 3), pues son informados y firman el convenio que integra sus escuelas a la red. Tienen una participación activa en la vida de la escuela a partir de las organizaciones tradicionales que los agrupan y en los nuevos espacios creados por el modelo como las escuelas de padres.

Cuadro 3. Actividades que realiza la red de Fe y Alegría según los padres de familia

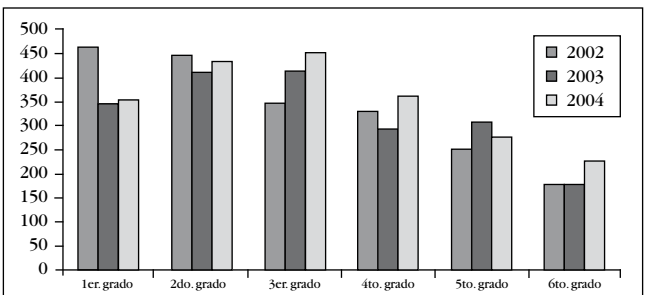
Actividades	*Número de menciones*	*Porcentaje sobre el total de encuestados (52)*
Capacita a los docentes	47	90
Organiza escuelas de padres, talleres	49	94
Prepara materiales educativos	45	87
Implementa invernaderos	48	92
Otro: construye viviendas para los docentes	11	21

Los resultados

Los efectos que esta intervención ha producido en el mejoramiento de la equidad educativa se expresan con intensidad variable en diversas dimensiones del proceso educativo: el acceso, la permanencia y procesos pedagógicos y los resultados en el aprendizaje.

Sus efectos más impactantes se observan en términos del acceso y la permanencia de las niñas en la escuela, pues se ha cerrado la brecha de género que existía en 3º y 4º de primaria y se ha reducido notablemente en 5º y 6º grados, incorporando y manteniendo a más niñas en los grados superiores de la escuela primaria. En efecto, examinando la matrícula en cada grado de primaria, encontramos un progresivo aumento de la presencia de las niñas, especialmente en los grados superiores (de 3º a 6º) mientras que en los primeros grados, donde su presencia ya era masiva, encontramos que desciende un poco en primer grado y se mantiene similar en 2º grado (ver Gráfico 1).

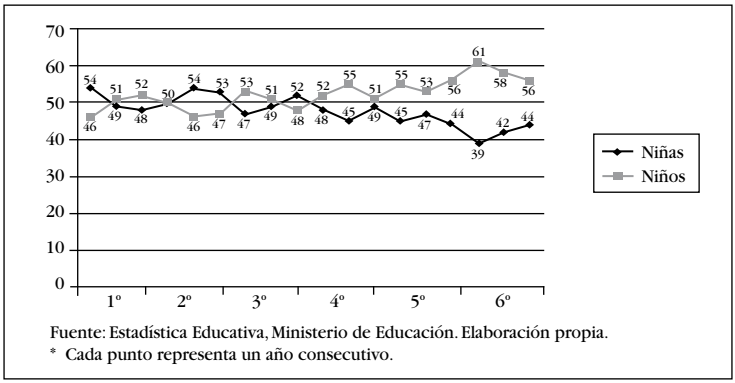
Gráfico 1. Evolución de la matrícula femenina en números absolutos por grado, período 2002-2004



Fuente: Estadística educativa, Ministerio de Educación. Elaboración propia.

Aunque el Gráfico 1 muestra un descenso en el número de niñas conforme avanzamos hacia los grados superiores (situación justamente identificada por el proyecto), debe notarse que es justamente en estos grados donde se incrementa la matrícula en el último año. El aumento de la presencia femenina se hace más notorio al comparar en términos porcentuales la composición por sexo en cada grado, donde vemos que esta tiende a equilibrarse conforme avanza cada año, como lo muestra el Gráfico 2:

Gráfico 2. Composición porcentual de la matrícula por sexo y por grado para los años 2002, 2003, 2004



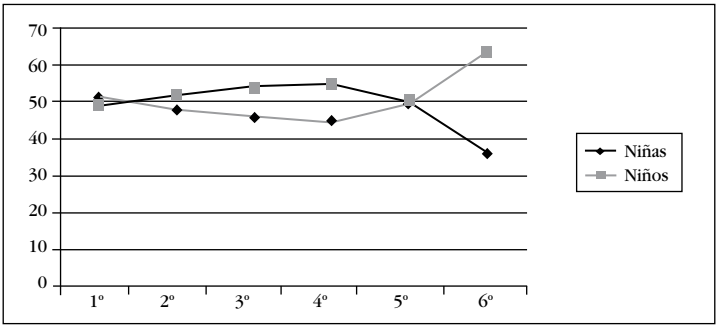
Fuente: Estadística Educativa, Ministerio de Educación. Elaboración propia.
* Cada punto representa un año consecutivo.

Así, se observa que las brechas en 3º y 4º prácticamente desaparecen. Para el año 2004 tenemos una composición de 52% de niñas y 48% de niños en 3º grado y de 51% y 49%, respectivamente, para 4º grado. Asimismo, vemos que las brechas disminuyen notablemente en 5º y 6º grados, mostrando con ello que se logra retener a las niñas en los grados superiores.

Una pregunta que algunos podrían plantearse es si esta tendencia en el conjunto de las escuelas del programa se da en otros colegios. Para un punto de comparación sobre lo que estaría pasando en otras escuelas, tomamos una escuela de cada una de las redes donde hay una escuela Fe y Alegría, buscando replicar el tipo de la misma (polidocente, multigrado, unidocente). Usamos solo los datos del 2004 para estas diez escuelas[8]. El Gráfico 3 nos muestra la distribución porcentual de niñas y niños en cada grado para este conjunto:

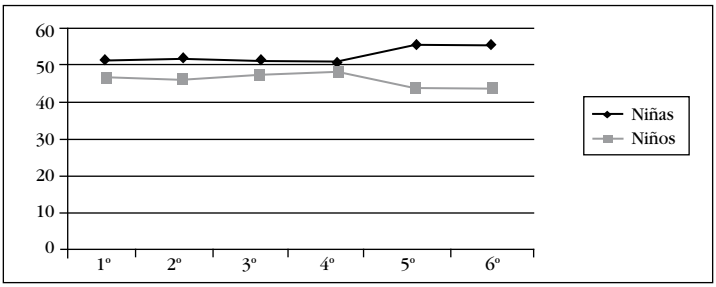
[8] Se seleccionó una escuela en cada una de las diez redes en las que hay escuelas de Fe y Alegría –la UGEL ha conformado redes territoriales en la provincia en las cuales se agrupan escuelas cercanas, algunas son de Fe y Alegría y otras no–. Se tomaron cuatro polidocentes, cuatro multigrado y tres unidocentes.

Gráfico 3. Composición porcentual de la matrícula por sexo y por grado en 10 escuelas vecinas fuera del PERFAL 44, año 2004



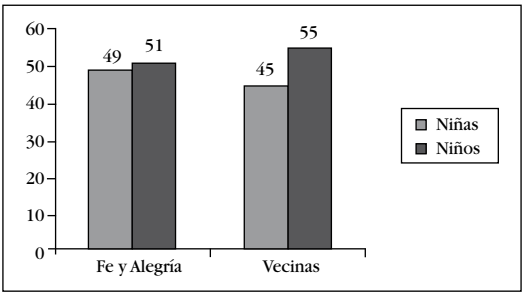
En este Gráfico se observa con claridad que la composición de niños y niñas al iniciar el 1º grado muestra proporciones muy similares, pero, conforme se avanza hacia los grados superiores, la proporción de niñas disminuye. La única excepción se ve en 5º grado, donde la composición es más pareja, pero en 6º la brecha se agranda aún más. Si comparamos este Gráfico con lo que sucede en las escuelas de Fe y Alegría durante el mismo año (Gráfico 4), vemos que en ellas la matrícula de 1º a 4º grado se mantiene muy pareja entre niños y niñas y que la brecha que subsiste en 5º y 6º es bastante menor de la que se presenta en 6º en el caso de las anteriores escuelas.

Gráfico 4. Composición porcentual de la matrícula por sexo y por grado en las escuelas del PERFAL 44, año 2004



La experiencia del proyecto muestra que es posible ir cerrando la brecha existente entre niños y niñas con una intervención intencionada en esta dirección. Asimismo, en términos globales, las escuelas del proyecto presentan una composición por sexo más similar que las diez escuelas de fuera del proyecto que hemos tomado, como muestra el Gráfico 5.

Gráfico 5. Composición porcentual de la matrícula total por sexo en las escuelas de Fe y Alegría y 10 escuelas vecinas (%)



Paralelamente, se ha incidido en estrategias para acortar la distancia social y cultural entre la escuela y las características de los estudiantes, principalmente a través del uso de la lengua materna (quechua) de los niños y niñas de estas comunidades, como vehículo de enseñanza, junto con la integración progresiva del castellano, bajo un modelo de educación bilingüe intercultural. Vale la pena agregar que esta situación beneficia especialmente a las niñas, quienes, por sus roles y actividades, tienen menor contacto con el castellano y, por lo tanto, llegan a la escuela con mínimo conocimiento del mismo.

Asimismo se ha diversificado el currículo según la realidad local, promoviendo la utilización de referentes familiares para los niños y niñas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la ambientación de aula. También se ha incidido en las actitudes culturales de los educadores, quienes reciben y perciben a sus alumnas conscientes de la situación de desventaja educativa en la que se encuentran. Así, por ejemplo, en la encuesta aplicada, 52.1% considera que las niñas enfrentan dificultades mayores que los niños para educarse, aunque el 42.6% señala que no, considerando entonces que sus dificultades son similares[9]. Sin embargo, al indagar por las dificultades que enfrentan las niñas en particular, encontramos que los docentes son conscientes de sus varias tareas en el hogar (señalado por 49% de los encuestados), la vergüenza que sienten cuando son mayores (39%) y su frecuente inasistencia (35%). Casi un tercio señala que no rinden igual (factor que las desestimula) y ello podría verse afectado por su inasistencia. Un grupo considerable señala también la matrícula tardía, que produce extra edad y atraso (22%).

[9] El 5.3% restante no responde.

Ello contrasta con una actitud previa de "naturalización" de la diferencia educativa entre varones y mujeres, frente a la cual existía poco o nulo cuestionamiento y muestra cómo esta situación se problematiza, se analiza y se permite el desarrollo de una intervención que la enfrente. La mayoría de los docentes encuestados consideran que sus alumnas tienen el derecho y la capacidad de aprender y que, como docentes, están en capacidad de ofrecer iguales oportunidades de aprendizaje a niños y niñas y mejorar los resultados de aprendizaje a partir de nuevas metodologías y estrategias pedagógicas. Asimismo, identifican cambios en su propia práctica, como lo señala el Cuadro 4:

Cuadro 4. Cambios que los docentes identifican en su trabajo de aula para contribuir a la educación de las niñas

Cambios	*Número*	*Porcentaje sobre el total de encuestados (94)*
Ninguno	0	0
Trato a los niños y a las niñas por igual	74	78.7
Distribuyo los cargos entre niños y niñas por igual	69	73.4
Trabajo nuevos contenidos en mi clase relacionados con la igualdad de género y los derechos	73	77.6
Trabajo nuevas metodologías más participativas y dinámicas con los niños y niñas	67	71.2
Uso juegos y materiales que sean atractivos para niños y niñas	66	70.2
Planifico mis clases con temas transversales	67	71.2

El cuadro nos muestra que, en efecto, más de 70% de los docentes declara haber innovado su práctica con comportamientos específicos que buscan contribuir a la educación de las niñas. En especial, destacan el trato igualitario, la inclusión de nuevos contenidos relacionados a la equidad de género y la distribución igualitaria de los cargos al interior del aula.

Por otro lado, se ha mejorado el clima de aula en el que se desarrollan los aprendizajes, como ya se mencionaba, estableciendo un trato más igualitario hacia niños y niñas, relaciones de confianza, respeto y responsabilidad en la interacción docente alumnos y alumnas, nuevos espacios de interacción entre niños y niñas, y actitudes de respeto entre unos y otras. En cuanto a la metodología empleada, los docentes han incorporado una serie de propuestas novedosas impulsadas por el modelo, como la promoción de una mayor y

más equitativa participación de los estudiantes en las actividades de clase, el trabajo en equipo, la distribución equitativa de tareas y cargos al interior del espacio escolar, el uso de referentes relacionados con el contexto cultural de niños y niñas, y especialmente el uso de la lengua materna como vehículo de enseñanza, que acerca más la experiencia escolar a la experiencia de las niñas, usualmente más relacionadas con el ámbito doméstico y menos expuestas al castellano. Además, vemos el uso de variadas estrategias metodológicas en la clase, privilegiando métodos activos y participativos en las actividades de aprendizaje, y explorando el uso del juego como vehículo de aprendizaje. Todo ello muestra un mayor desarrollo de las habilidades pedagógicas de los docentes y un mejor desempeño pedagógico, así como una actitud más reflexiva sobre la práctica pedagógica cotidiana.

Hay que destacar, asimismo, que en los años previos al inicio del proyecto, Fe y Alegría 44 se ha preocupado por brindar a las escuelas de una infraestructura adecuada para que puedan operar, proporcionando suficiente número de carpetas, restaurando o construyendo nuevas aulas y dotando de algunos materiales educativos para el trabajo en aula, de manera de garantizar condiciones mínimas indispensables para el trabajo pedagógico que garanticen un proceso educativo adecuado.

En cuanto a otros logros en el aprendizaje de los estudiantes, los docentes consideran en su mayoría que la implementación del modelo ha mejorado la calidad del trabajo de sus alumnos y que ha tenido incidencia en el mejoramiento de sus aprendizajes, como lo muestran los Gráficos 6 y 7:

Gráfico 6. La calidad del trabajo de los alumnos se modificó...

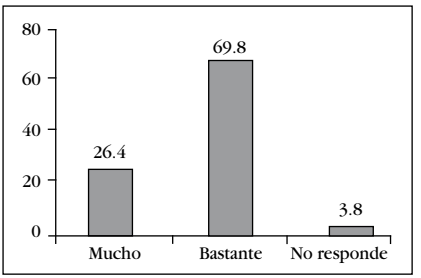
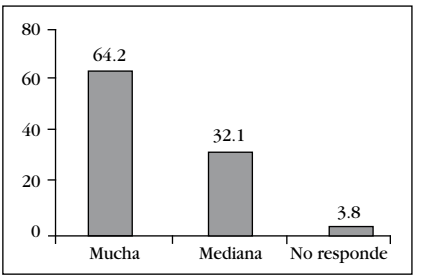


Gráfico 7. Incidencia del proyecto en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos



Señalan principalmente un mayor conocimiento entre los niños y niñas de sus derechos y del principio de igualdad entre varones y mujeres. Respecto a las áreas curriculares, señalan que sus estudiantes han mejorado principalmente en las de comunicación, personal social y lógico matemática. Sin embargo, ofrecen pocos ejemplos concretos de logros cognitivos y se refieren más bien al logro de habilidades relacionales y comunicativas como la confianza en sí mismos que muestran niños y niñas, mayor valoración hacia su persona, mayor desenvoltura para expresarse y comunicarse con otros y mayor respeto en la interacción con sus compañeros y compañeras.

Sostenibilidad e impacto en políticas

Las posibilidades de sostenibilidad de los cambios implementados por el modelo son altas en el conjunto de actores con los que se ha trabajado. Así, las estrategias pedagógicas adquiridas por los docentes capacitados han sido bien apropiadas por los mismos, especialmente las referidas al trato igualitario, el lenguaje inclusivo, la participación equitativa de niños y niñas, etc. Los padres y madres de familia han interiorizado en su discurso la igualdad de derechos y, en particular, el derecho a la educación que tienen las niñas y el buen trato hacia los hijos e hijas. Dicho discurso se ve reflejado en su decisión de enviar a las niñas a la escuela, a juzgar por el aumento de la matrícula femenina en los grados superiores, así como en la expectativa que plantean de que tanto sus hijos como sus hijas terminen la primaria y la secundaria. Los niños y niñas, asimismo, muestran un conocimiento de sus derechos que queda con ellos y, en la medida en que los adultos con los que interactúan compartan este marco de acción, podrán reclamar su cumplimiento.

Sin embargo, existen condiciones materiales que pueden afectar las decisiones familiares a pesar de la alta valoración que se tenga de la educación de las hijas. Así, el trabajo de las mismas resulta necesario para la sobrevivencia familiar, especialmente entre las familias más pobres y en aquellas que tienen menos miembros para distribuirlas. La migración temporal de los varones también afecta la carga laboral de las mujeres que necesitan compartirla con sus hijas a menos que logren distribuirse entre otros miembros de la familia. La posición de la mujer en la familia y en la comunidad requiere reforzarse para que una serie de negociaciones sean posibles, como la distribución de las tareas domésticas y productivas al interior de la familia, en el primer caso, y en el segundo caso, para garantizar una mayor

valoración y participación de la mujer en espacios públicos y en roles diversos que configure nuevos referentes de feminidad para las niñas y les ofrezca un horizonte de sentido a la opción por escolarizarse ligada a la construcción de su identidad. Este es un aspecto que requerirá de mayor profundización en la medida en que puede afectar la sostenibilidad de los cambios emprendidos. Estas consideraciones, asimismo, indicarían en cierta medida que el enfoque empleado ha puesto el énfasis en la igualdad de derechos y no ha consolidado una integración más orgánica entre el enfoque de derechos humanos y el enfoque de equidad de género, que queda subsumido en el primero sin desplegarse por completo.

Un factor externo al modelo que puede incidir negativamente en la sostenibilidad de sus logros, y que se ha hecho visible durante la ejecución del mismo, es la lógica burocrática que impera en el sector y que se impone por sobre la calidad de los aprendizajes, de manera que una serie de decisiones se toman no sobre la base de cómo ofrecer una mejor calidad educativa a los niños y niñas sino según los intereses de otros grupos. Un ejemplo de ello se da en la asignación de plazas, que no ha respondido con velocidad al incremento de la matrícula femenina, convirtiendo a uno de los mayores logros del modelo en una dificultad práctica para las escuelas con pocos docentes para atender esta nueva demanda.

Las posibilidades de ampliación de la escala más inmediatas se dan, sin duda, a nivel de la provincia. Las autoridades educativas locales se muestran favorables a la réplica del proyecto en otras escuelas, pero carecen de los recursos materiales y humanos para implementarla. Asimismo, la visibilización de la problemática de las niñas rurales ante docentes y autoridades educativas, así como entre padres y autoridades comunales puede permitir su inclusión en los proyectos de desarrollo educativo local y regional que vienen desarrollándose actualmente, lo cual favorecería la posibilidad de réplica del proyecto. Por su parte, casi un tercio de los maestros consideran que los docentes capacitados en este proyecto deberían hacerse cargo de la réplica del mismo en otras escuelas. La nueva estructura de redes que ha creado la UGEL podría convertirse en este sentido en un espacio que permita la ampliación de la escala, en tanto en ella participan docentes de Fe y Alegría capacitados en este proyecto y otros de escuelas vecinas.

Todo lo anterior nos muestra que el modelo tiene un conjunto de productos y procesos valiosos que ofrecer para incidir en la política pública, una política que reconoce explícitamente la desigualdad de género en el acceso a la educación en áreas

rurales y la necesidad de revertir esta situación. Este reconocimiento que se expresa en la Ley 27558, Promoción de la Educación de la Niña y la Adolescente Rural, pero no muestra un correlato en la práctica ni estrategias concretas para lograr lo que estipula. La política actual, asimismo, reconoce la inequidad del servicio educativo en las áreas rurales con respecto a las urbanas y le otorga prioridad en su atención a través de un proyecto especial (PEAR). En este sentido, el modelo puede ofrecer estrategias, materiales, lecciones aprendidas y valiosos insumos para el diseño de políticas y programas que promuevan la educación de las niñas y adolescentes rurales.

3.2. Democratizar la escuela y la gestión educativa

El modelo de intervención "Democratizando la escuela pública", impulsado por Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, introduce una propuesta de educación ciudadana en la escuela y, al mismo tiempo, intenta fortalecer la participación de los actores educativos locales en la gestión local de la educación a través de diversas organizaciones y apuntando a la concertación intersectorial. El modelo combina así perspectivas de educación ciudadana, pedagogía crítica, desarrollo humano y desarrollo local para actuar a diversos niveles del sistema, como escuelas, redes de escuelas y una instancia de coordinación a nivel distrital. Para ello, se trabaja con docentes y directivos de cuatro escuelas (denominadas piloto), las cinco redes escolares del distrito, que agrupan 27 escuelas, y la Mesa de Educación y Cultura del distrito de Independencia.

Las innovaciones

El modelo introdujo innovaciones pedagógicas en diversos niveles que se resumen en el Cuadro 5. En las escuelas piloto, las innovaciones deseaban profundizar una propuesta de educación ciudadana. Entre las innovaciones destacan la promoción de la participación estudiantil en las actividades de clase, la inclusión de asuntos de interés público o temas relacionados al contexto de los alumnos, el recojo y la visibilización de los saberes previos de los alumnos para el desarrollo del trabajo educativo, el uso de métodos y técnicas pedagógicas más activas, el trabajo en equipo y el establecimiento de relaciones de respeto y responsabilidad entre docentes y alumnos, que conducen a un clima de aula más amigable y respetuoso, así como la apropiación del currículo por parte de los docentes y su diversificación atendiendo a la realidad local.

Cuadro 5. Actividades del modelo por componente

Escuelas piloto (4)	
Gestión pedagógica	*Gestión institucional*
Capacitación docente (Educación ciudadana y Proyecto Curricular de Centro, PCC), incorporación de asuntos públicos que afectan a la comunidad.	Formación en gestión democrática a directivos
Acompañamiento: - Comisión PCC - Docentes de 5º de primaria a 2º de secundaria	Acompañamiento a comisiones de: - Convivencia y participación - Proyecto Educativo Institucional (PEI) - Gestión
Redes (5) y Mesa (1)	
Capacitación y acompañamiento al comité de gestión de cada red en liderazgo	
Campañas de movilización: colocar en la agenda pública el proceso de democratización de la escuela pública	
Formación en el análisis de políticas educativas a líderes locales	
Asesoría al Comité Técnico de la Mesa de Educación y Cultura para una gestión democrática de la educación en el distrito	

En estas acciones ha participado un conjunto de docentes, quienes señalan cambios en sus prácticas pedagógicas en línea con las innovaciones mencionadas y muestran nuevas actitudes tanto hacia sus alumnos como hacia el conjunto de la institución, reconociendo la importancia del buen trato a nivel de aula y de la institución, expresando expectativas positivas hacia sus alumnos y responsabilidad frente a su rol como docentes y su capacidad para enseñar. En términos institucionales, el modelo abordó la calidad de las relaciones personales y el desarrollo de un ambiente y proceso de toma de decisiones más democrático a nivel institucional, a través primero de comisiones de convivencia, y luego de comités de gestión, logrando mejorar el clima de relaciones humanas e iniciar una práctica de discusión, generación de consensos y toma de decisiones conjunta respecto a la marcha institucional. Asimismo ha promovido procesos de trabajo en equipo de forma democrática y participativa en las comisiones asesoradas.

En dos de las cuatro escuelas con las que se trabajó, el conjunto de docentes capacitados en los aspectos pedagógicos e institucionales coincide en gran medida y ha logrado constituir un núcleo de líderes pedagógicos que mantienen y desarrollan el proceso de cambio iniciado, articulando sus aprendizajes en el ámbito pedagógico con aquellos logrados en el ámbito institucional. En las otras dos escuelas, a pesar de la existencia de algunos docentes preparados y compro-

metidos, no se ha producido dicho núcleo ni el consecuente resultado a nivel institucional que se buscaba, mostrando con ello la importancia de la disposición y el compromiso de los actores para llevar adelante la innovación.

El modelo se ha desarrollado fundamentalmente con docentes y directivos de las cuatro escuelas piloto, experimentando solo una corta intervención de trabajo directo con los alumnos, al conformar y asesorar a grupos de comunicadores escolares en tres escuelas piloto. Dicha experiencia fue positivamente recibida por los estudiantes que participaron y que indicaron un mayor desarrollo de sus capacidades comunicativas.

En relación con las cinco redes escolares, el modelo brindó asesoría a sus comités técnicos para que planifiquen, ejecuten y evalúen sus acciones. Asimismo, se brindó apoyo para el desarrollo de capacitaciones y del Encuentro de Creatividad Docente que coorganizan las redes. La asesoría constante y los procesos formativos a lo largo de un periodo de tiempo sostenido han permitido la progresiva autonomía de las redes, su apropiación por parte de los docentes, la instalación de una dinámica de trabajo propia y ordenada y la consolidación también de un grupo de líderes pedagógicos a cargo de la conducción de dichas redes. Las redes se encuentran asimismo reconocidas por resolución de la autoridad educativa local y establecen alianzas con diversas instituciones de la localidad para sus diferentes actividades.

En cuanto a la Mesa de Educación y Cultura del distrito de Independencia, instancia de coordinación y propuesta para el desarrollo educativo local, se trata de un espacio que ha logrado consolidar importantes alianzas para el desarrollo educativo del distrito, consiguiendo el apoyo del gobierno municipal, una buena relación con la autoridad educativa local, la participación permanente del sindicato de maestros, la asociación de directores y las redes escolares, si bien requiere fortalecer su carácter intersectorial. En los eventos que ha organizado para formular un plan de desarrollo educativo distrital, la mesa ha logrado una convocatoria amplia de instituciones diversas que trabajan en el distrito, desde universidades, hasta organizaciones sociales de base, pasando por las iglesias, otros centros de promoción del desarrollo y empresas.

Los resultados

Los efectos que esta intervención ha producido en el mejoramiento de la equidad educativa se expresan con intensidad variable en diversas dimensiones del proceso

educativo: el acceso, la permanencia y procesos pedagógicos, y los resultados en el aprendizaje. En términos del acceso, se ha incidido en estrategias para acortar la distancia social y cultural entre la escuela y las características de los estudiantes, fortaleciendo procesos de visibilización de sus saberes previos, brindando espacios para que los alumnos expresen sus conocimientos y puntos de vista sobre la realidad local y para que dichos conocimientos se hagan visibles en el espacio escolar. La siguiente cita nos da un ejemplo de cómo los docentes empiezan a reconocer la necesidad de acercar los contenidos curriculares a los conocimientos e intereses de los jóvenes:

> "Ahora por ejemplo el asunto público lo aplicamos de acuerdo al tema que estamos desarrollando [...] Por ejemplo mi tema es una corriente literaria que se llama Realismo, entonces para poder pasar al asunto (público) hay muchas problemáticas de la realidad que vive la sociedad actualmente ¿no? entonces de repente nos vamos a limitar a uno ¿no? lo que más les interesa a los chicos [...] ellos participan más, inclusive ya no tengo que pedir voluntarios, ellos solo quieren levantar la mano para participar. En esta última clase que hice se habló sobre la diversidad, por ejemplo del Romanticismo... al menos yo me he quedado sorprendida de que ellos han recordado las cosas que se les ha enseñado el año pasado ¿no? [...] Como te digo, ellos (los alumnos) muestran mucho interés... como te digo ahora estaba leyendo una lecturita que es parte de la realidad de ellos, la parte sexual que hablábamos ¿no? y los chicos allí querían ellos participar ¿no? [...] claro que si fuera un tema de la programación quizá un poco que no les gustaría participar ¿no? pero les encanta mucho los temas que son de interés de ellos, que se relacionan con ellos, y pueden ir ligados esos temas de interés ligados con el currículo, no sé objetivos o las capacidades que quieres desarrollar." (docente)

Asimismo se ha incidido en las actitudes culturales de los educadores, que reciben y perciben a sus educandos reconociendo sus capacidades de aprendizaje, conscientes de la situación económica y familiar por la que atraviesan y que implica algunos obstáculos para su pleno desarrollo, pero sin ver en ello un factor que los descalifique. Por el contrario, consideran que sus alumnos pueden aprender y que como docentes están en capacidad de ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a partir de nuevas metodologías y estrategias pedagógicas.

> "[...] porque otras veces nosotros mismos decimos que nuestros alumnos no rinden, no pueden, es del Estado ¿no?, entonces ¡no!, *ellos tienen la misma capacidad*, sino, de acuerdo a como nosotros vamos incentivándolos, los vamos ayudando para que sigan. A ellos yo les digo: aquí cuantos ingenieros, cuantos doctores tienen que ser, tienen que aprender a estudiar poco a poco y ustedes les va a ir bien, igual que cualquier colegio, sea del Estado o particular, el que puede, puede, ¿no?" (MI, docente)

En términos de la permanencia y el proceso educativo, el modelo muestra sus mayores logros, en tanto ha mejorado el clima de aula en el que se desarrollan los aprendizajes, estableciendo relaciones de confianza, respeto y responsabilidad en la interacción docente-alumnos y entre alumnos, así como el establecimiento y cumplimiento de normas de convivencia que permiten un espacio más ordenado de trabajo, valorado también por los estudiantes. Ello se refleja, por ejemplo, en la valoración que los docentes hacen respecto a cuánto el proyecto propició cambios en diversas relaciones, destacándose en particular la mejora de la participación de los alumnos (70.8%), el trabajo en equipo (60%) y la confianza de los alumnos en sus capacidades para aprender (58.5%), como muestra el siguiente cuadro.

Cuadro 6. Percepción de los docentes sobre la modificación del comportamiento de los alumnos, a partir de la implementación del proyecto, con respecto a: (porcentaje)

	Mejoró	*Se mantuvo*	*No responde*	*Total*
La convivencia entre pares	46.2	38.5	15.4	100
La convivencia con los docentes	53.8	38.5	7.7	100
La confianza en sus capacidades para aprender	58.5	26.2	15.4	100
La participación en las actividades de clase	70.8	20.0	9.2	100
El trabajo en equipo entre pares	60.0	26.2	13.8	100
El desarrollo de habilidades de liderazgo	50.8	35.4	13.8	100

Esta apreciación se complementa con el rubro relativo a lo pedagógico y al trabajo en aula propiamente dicho, el cual es el segundo aporte que los docentes consideran que el proyecto deja a la escuela y el primero que identifican como aporte al docente mismo. Así, prácticamente un tercio de los docentes (27%) reconoce un impacto positivo del modelo sobre su propia práctica docente, otro grupo

enfatiza las relaciones con sus alumnos (12%), haciendo así alusión al clima de aula, y un tercer grupo indica la valoración por el trabajo en equipo (9%), seguido por la mejora de las relaciones en la institución (8%).

En relación con lo pedagógico, los docentes han incorporado una serie de propuestas novedosas impulsadas por el modelo y por otras acciones de capacitación. Docentes, directivos y estudiantes reconocen que los cambios en la enseñanza, tanto en los contenidos como en las metodologías, tienen una relación muy directa con los procesos de capacitación y asesoramiento seguidos, en tanto estos han permitido la apropiación de dichas estrategias y contenidos. Al preguntarles por el uso que se ha hecho de la capacitación y asesoramiento en una serie de aspectos de su trabajo en aula, encontramos que la mayoría indica haber hecho bastante uso de la misma en su trabajo cotidiano, como se detalla en el siguiente cuadro:

Cuadro 7. Uso de la capacitación y/o asesoramiento brindado por el proyecto en...[10]

	(1) Mucho uso	*(2) Bastante uso*	*(3) Poco uso*	*(4) Nada de uso*
a) La planificación de sus clases	5 7.6%	17 25.8%	12 18.2%	0
b) La selección de los contenidos curriculares	5 7.6%	14 21.2%	13 19.7%	1 1.5%
c) La metodología de enseñanza	8 12.1%	18 27.3%	8 12.1%	0
d) El modo de evaluar los aprendizajes de sus alumnos	8 12.1%	18 27.3%	5 7.6%	3 4.5%
e) Mejorar las relaciones con los alumnos	12 18.2%	20 30.3%	4 6.1%	0
f) Mejorar la participación de alumnos y alumnas en el aula	15 22.7%	19 28.8%	3 4.5%	0

Fuente: Encuesta a docentes 2005.

Así, encontramos que de 30 a 40% de los docentes encuestados han hecho uso de la capacitación recibida en una serie de aspectos de su trabajo en aula, destacándose en particular la metodología y las formas de evaluación, pero más aún la mejora de las relaciones con los alumnos y la participación de los mismos en las clases, donde alrededor de 50% indica que ha usado mucho o bastante la

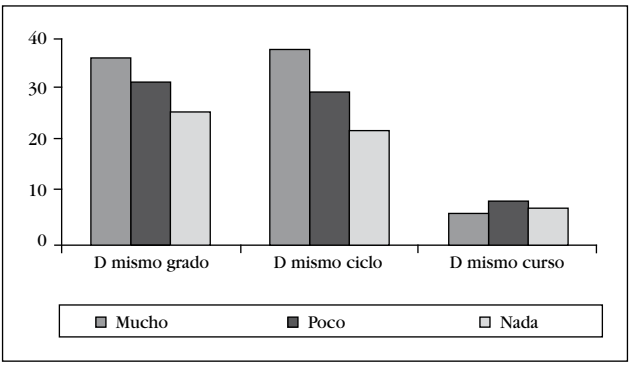
[10] Los porcentajes se refieren al total general de las encuestas aunque no se consignan los casos de los que no respondieron.

capacitación recibida en este sentido, información consistente con la referida en el Cuadro 6 y que hace alusión, además, a uno de los aspectos centrales de la propuesta de educación ciudadana del modelo. Todo ello muestra un mayor desarrollo de las habilidades pedagógicas de los docentes y un mejor desempeño pedagógico, así como una actitud más reflexiva sobre la práctica pedagógica cotidiana.

El clima escolar, asimismo, ha mejorado según lo recogido en entrevistas y encuestas. Así, entre los aportes que el proyecto deja a la escuela, la mejora de las relaciones de convivencia entre los distintos actores de la institución educativa (principalmente docentes, directivos y alumnos) ocupa el primer lugar (15.2%), que comparte con el intercambio de experiencias y opiniones y el trabajo en equipo (15.2%). Ambos son aspectos estrechamente relacionados, pues las buenas relaciones entre los actores educativos son una condición previa y necesaria para un buen trabajo en equipo. Si a ello sumamos menciones como la participación democrática en la escuela, la participación en general y la elaboración de PCC y PEI de forma democrática (4.5% en cada caso), tenemos que aproximadamente 45% considera que el proyecto ha aportado fundamentalmente en el clima de relaciones humanas, trabajo en equipo y democratización de la forma de relacionarse y la participación en la escuela.

Hay diferencias en el grado de logro de relaciones más estrechas entre distintos actores. Con fuerza aparece la creciente valoración e implementación del trabajo en equipo, que se aprecia en el Gráfico 8.

Gráfico 8. Opinión de los docentes respecto de la promoción del trabajo colaborativo entre docentes



Asimismo se señalan cambios en el proceso de toma de decisiones, al menos en dos de las cuatro escuelas:

> "Antes solo la dirección tomaba decisiones, ahora se delegan funciones a las subdirecciones, coordinadores de ciclos... Las decisiones se toman en forma conjunta" (docente).

Sin embargo, otros docentes menos involucrados son menos entusiastas y las encuestas revelan que solo 24.2% de los docentes considera que el proyecto ha promovido mucho el trabajo colaborativo entre docentes y directivos, porcentaje relativamente menor del que se expresa en relación con el trabajo colaborativo entre docentes. En este rubro (relación docentes-directivos), es mayoritario el grupo que considera que el trabajo colaborativo se promovió poco (40.9%) o nada (12.1%).

Por último, en relación con el trabajo con padres de familia, si bien este no está ausente, los padres entrevistados desconocen en su mayoría las actividades de las redes escolares y la mesa de educación, en contraste con los docentes que están mucho más informados de las mismas.

Gráfico 9. Sabe si su CE pertenece a una red

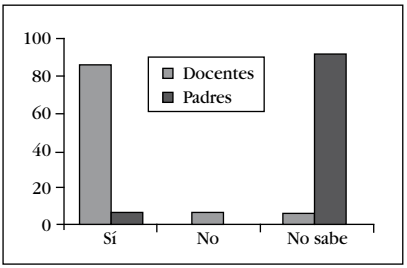
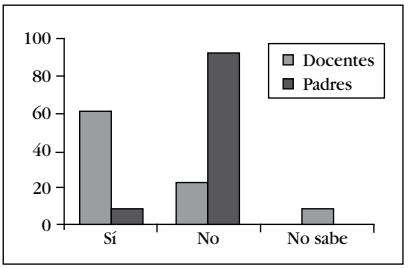


Gráfico 10. Conoce la mesa de educación y cultura del distrito



En cuanto a los logros de aprendizajes ciudadanos de los estudiantes, los resultados de las pruebas aplicadas por el proyecto no son tan claros, pues encontramos un descenso general en el nivel de logro promedio que alcanzan no solo las escuelas piloto sino también la escuela control con respecto a la evaluación anterior (2003) y, en general, todas rinden por debajo del nivel de logro mínimo esperado. Aun así, podemos señalar que al menos una de las escuelas piloto en

cada nivel evaluado (primaria y secundaria) muestra un logro promedio similar a la escuela control (privada)[11]. Por otro lado, los docentes consideran en su mayoría que la implementación del proyecto ha mejorado la calidad del trabajo de sus alumnos y que ha tenido incidencia en el mejoramiento de sus aprendizajes (ver Gráficos 11 y 12).

Gráfico 11. La calidad del trabajo de los alumnos se modificó...

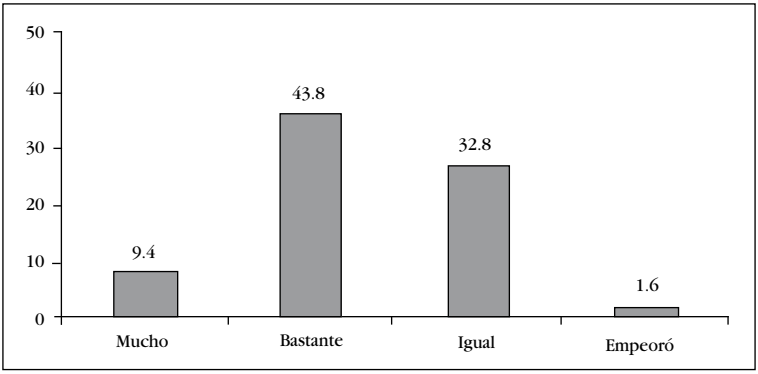
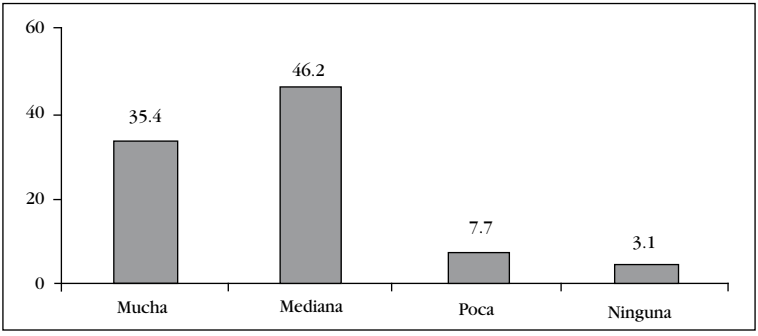


Gráfico 12. Incidencia del proyecto en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos



[11] Vale la pena señalar que la evaluación se aplicó a los mismos grados en cada año, de manera que no se evalúa a los mismos alumnos sino a otros. Tampoco se puede asegurar que los docentes de estos alumnos fueron los que participaron del proyecto, pues solo un grupo lo hizo y, por las características de la secundaria, los docentes no suelen tener un grado fijo asignado sino varios por horas.

Sostenibilidad e impacto en políticas

Las posibilidades de sostenibilidad de los cambios implementados por el proyecto son altas en casi todos sus componentes. Así, las estrategias pedagógicas adquiridas por los docentes capacitados han sido bien apropiadas por los mismos, especialmente las referidas a la participación, el uso de nuevas metodologías y el uso de temas de la realidad local y son valoradas por los mismos debido al efecto positivo que comprueban en sus clases. El desarrollo del Proyecto Curricular de Centro (PCC) constituye un instrumento valioso para el conjunto de la escuela que se espera usar de modo intensivo. En términos de la gestión, los comités de gestión instalados buscan continuar la dinámica de diálogo y generación de consensos iniciada, si bien la normativa vigente permite al director volver a la toma de decisiones de tipo más individual, por lo que la sostenibilidad de este espacio dependerá de las capacidades de negociación de los actores involucrados.

En cuanto a espacios organizativos como las redes escolares y la mesa de educación, las primeras muestran un proceso de consolidación y autonomía que las hace sostenibles, pues tienen instalada una práctica de trabajo y el recurso a instituciones aliadas para el desarrollo de las actividades que les compete realizar. La mesa de educación cuenta para su sostenibilidad con un importante aliado, el gobierno municipal, y tiene a su favor un sostenido compromiso de sus miembros participantes. Sin embargo, deberá enfrentar algunos desafíos y disyuntivas en el corto plazo, ya que las elecciones municipales implicaron cambios de autoridades, se requerirán de nuevas alianzas y de la redefinición de su rol tras iniciar la puesta en marcha del plan de desarrollo educativo distrital, su principal producto en este periodo, así como de un fortalecimiento de sus relaciones con otras instituciones del distrito.

Un factor externo al modelo que puede incidir negativamente en la sostenibilidad de sus logros para garantizar la equidad, y que se ha hecho visible durante la ejecución del mismo, es la lógica jerárquica y burocrática que impera en el sector y que se impone por sobre la equidad en, y la calidad de, los aprendizajes, de manera que una serie de decisiones se toman no sobre la base de cómo ofrecer una mejor educación a niños y niñas sino según los intereses de otros grupos. En este sentido, el corporativismo en el gremio magisterial, que pone por encima los intereses de los docentes, y que en ocasiones vulnera los derechos de los alumnos

y alumnas, constituye un serio obstáculo para garantizar la equidad y la calidad, así como la construcción de una escuela más democrática[12].

Las posibilidades más inmediatas de ampliación de la escala se dan, sin duda, a nivel del distrito y gracias a la estructura de las redes, desde la cual sería posible replicar las experiencias de las escuelas piloto si se logra difundir las mismas adecuadamente. Gracias también al plan de desarrollo distrital, se tienen previstos programas relacionados con el trabajo en estas escuelas, por lo que se cuenta con un marco favorable para la ampliación de la experiencia. Asimismo los docentes participantes consideran en su mayoría que es importante replicar la experiencia por su contribución al mejoramiento de la calidad educativa y por abordar una situación muy presente en el conjunto de las escuelas públicas, no solo del distrito, sino del país. La mayor dificultad para ampliar la escala está en las demandas de tiempo y recursos humanos que ha supuesto el desarrollo del modelo, que serán difíciles de cubrir desde el sector público. El desarrollo de materiales de sistematización a modo de módulos autoinstructivos podría contribuir en este sentido dejando en manos de los docentes y las instituciones interesadas el desarrollo de procesos similares. Sin embargo, el componente de acompañamiento que ha sido tan valorado por los docentes y las escuelas quedaría de lado.

En cuanto a las redes escolares, esta es una estructura ya reconocida en el nuevo marco legal de la educación pública, por lo que esta experiencia puede servir como modelo de organización. La mesa de educación, por el contrario, no es un espacio previsto en la nueva legislación educativa, aunque guarda cierta relación con otro espacio participativo local, el COPAL[13], el cual, sin embargo, tiene una cobertura y jurisdicción más amplia. No obstante, puede encontrar un nicho de desarrollo en la nueva normativa para los gobiernos locales que da a los mismos atribuciones en materia educativa. Sin embargo, dado que esta normativa no es del todo clara aún, la experiencia de la mesa puede contribuir a avanzar en las definiciones de cómo operar y pensar la educación desde el ámbito local.

---

[12] Es el caso, por ejemplo, de situaciones en las que, ante la crítica de los alumnos, se opta por ignorarlos o acallarlos; ante las denuncias de venta de notas, se toman pocas medidas (hasta que este se hace un asunto público) y ante las denuncias por acoso o abuso sexual, igualmente se prefiere "no perjudicar" al colega en cuestión, vulnerando así los derechos de los estudiantes.

[13] Consejo Participativo Local.

Todo lo anterior nos muestra que el modelo tiene un conjunto de productos y procesos valiosos que ofrecer para incidir en la política pública, una política que se ha abierto a nuevos espacios de gestión educativa participativa pero que no tiene todavía muy definidas las rutas para lograrlo. Una política que asimismo reconoce la importancia crucial de fortalecer los procesos de formación ciudadana en la escuela y para la escuela. En este sentido el modelo ofrece estrategias, lecciones aprendidas y propuestas concretas de cómo trabajar tanto en la gestión participativa de la educación como en el trabajo cotidiano en la escuela desde una práctica democrática y muestra, además, en los muchos obstáculos que ha enfrentado en su desarrollo que este es todavía uno de los grandes desafíos de la educación peruana.

4. Las lecciones aprendidas: comparando los modelos

Más allá de los objetivos que cada uno de estos modelos se propuso, la preocupación subyacente a ambos, así como los procesos que hemos investigado en el desarrollo de cada uno de ellos, nos muestran desafíos comunes. Las formas de abordarlos muestran también aspectos en común y se constituyen en aprendizajes que pueden ser de utilidad para otros contextos. En esta sección quisiera, por tanto, abordar algunas lecciones aprendidas que considero más saltantes en el desarrollo de estos modelos, enfatizando sobre todo las similitudes entre ambos.

Para empezar, debemos señalar que ambos modelos enfrentan, antes y durante su ejecución, un problema generalizado en relación con la formación del magisterio, la cual muestra serias deficiencias. Estas deficiencias se expresan en dos dimensiones importantes. La primera es que una gran parte de los docentes (si bien no todos) no se encuentran adecuadamente preparados en relación con los contenidos disciplinarios que deben enseñar y la metodología para hacerlo. La segunda dimensión en la que se expresa esta deficiencia es en relación con los temas más específicos que abordan los modelos, sean estos la educación ciudadana, la discriminación y el respeto por el otro, la participación democrática o los derechos humanos y la equidad de género. Demás está recalcar la importancia de todos estos temas en la construcción y afirmación de una ciudadanía democrática plena para todos y todas, así como en la transformación de situaciones de desigualdad y discriminación que caracterizan a la escuela y a la sociedad peruana. No obstante,

dichos contenidos parecen ausentes o poco trabajados en la formación magisterial. En este sentido, los modelos hacen un importante aporte al visibilizar esta problemática y la importancia de incluir estas perspectivas en la formación docente.

Asimismo, al trabajar estas temáticas, los modelos han introducido cambios en la metodología de aula y el desempeño pedagógico, que han podido ser observados durante la investigación. Ello muestra que sí es posible mejorar ambos aspectos a partir de la capacitación ofrecida y las innovaciones introducidas. Sin embargo, estas acciones enfrentan límites que una intervención puntual no puede atender y que correspondería, más bien, al conjunto del sistema de formación docente, tanto inicial como en servicio.

En esta misma dirección, es relevante resaltar que la estrategia de intervención y formación docente que los modelos han seguido ha puesto el énfasis en el trabajo con las escuelas y los actores que en ella se relacionan (directivos, docentes, padres y estudiantes), más que abordar a los actores *per se* y desligados de su contexto de trabajo y acción. Así, por ejemplo, no se ofrecen cursos de capacitación para una población indiferenciada, sino que se convoca a todos los docentes de una escuela para trabajar en cada una de las temáticas seleccionadas. Según el modelo, esa temática se trabaja también con los directivos, con las autoridades locales, con los padres y madres, con los niños y niñas de la misma escuela. Así se impulsa el cambio a nivel de la institución como un colectivo, donde los actores individuales tienen un papel que jugar, pero necesitan de la mutua colaboración de otros para lograr los cambios, más que intentarlos en solitario. En ambos casos, esta estrategia ha mostrado los beneficios de apuntar al conjunto en tanto ello ha creado sinergias y condiciones favorables para los cambios experimentados[14].

Otro aspecto muy importante que la experiencia de estos modelos nos deja como lección es que, a pesar de la problemática generalizada en la formación profesional de los docentes, los modelos aquí analizados, sin duda, apuestan por ellos, por la recuperación de sus conocimientos acerca del contexto, por su capacidad de reflexión sobre la propia práctica, y su capacidad de construir nuevos conocimientos. Esta apuesta por los docentes y su capacidad de reflexión crítica

[14] Aunque también se han enfrentado divergencias y resistencias entre los actores para enfrentar situaciones de inequidad que algunos grupos apoyan.

ha funcionado como una estrategia que permite la revalorización de sí mismos como profesionales de la educación y la apropiación de la innovación propuesta. La innovación, asimismo, busca construirse de la mano con los docentes y su proceso de análisis y reflexión sobre la propia práctica o sobre la problemática que se aborda, ofreciéndoles al mismo tiempo acompañamiento y nuevos conocimientos que les permitan actuar mejor sobre dicha realidad.

Esta estrategia, presente con diversa intensidad en todos los espacios de intervención de ambos modelos, aunque articulada más explícitamente en un caso que en otro, consideramos, constituye uno de los grandes aciertos de los modelos en términos del logro de las innovaciones, por tres razones. Primera, porque permite abordar la subjetividad de los actores educativos, replanteando su "mirada de la realidad", de la que dependen en gran medida los cambios que es posible realizar. Segunda, porque favorece la apropiación de la innovación, que no es impuesta externamente sino construida desde la reflexión y las vivencias de los actores involucrados. Y tercera, porque justamente, por lo anterior, genera compromiso y disposición en los actores para involucrarse con el proceso de cambio propuesto, dos elementos de los que depende en gran medida el desarrollo y el éxito de la intervención. En efecto, hemos recogido durante la investigación testimonios y muestras del compromiso generado en los docentes en relación con el mejoramiento de su práctica en aula, de la gestión de su institución, del mejoramiento de la asistencia, las relaciones y los aprendizajes de sus alumnos y alumnas. Y también hemos comprobado cómo en los casos en que dicho compromiso no ha estado presente, o al menos no de manera que afecte a la institución en general, no se han logrado los cambios esperados.

Otra forma en que los modelos afectan la subjetividad de los actores de manera que se transformen algunas prácticas escolares tiene que ver con la visión del contexto local como fuente de aprendizajes valiosos, de manera que no todo el énfasis este puesto en las limitaciones sino también en las potencialidades del contexto en el que se desenvuelven los niños. Esto es especialmente observable en las apuestas por rescatar y valorar la cultura, la lengua y los saberes previos de los alumnos, así como los asuntos públicos que afectan a su comunidad, en el marco del trabajo pedagógico y la diversificación curricular, de manera que estos conocimientos, usualmente ignorados por la escuela puedan entrar al aula y que los niños y niñas puedan sentir que su cultura y su identidad tienen también espacio en la escuela. En este sentido, es importante recordar que si bien estamos

hablando de niños y niñas que viven en contextos de pobreza, no podemos reducir el contexto a esta sola característica, construyéndolos como sujetos "que no tienen" y olvidando todo lo que "sí" tienen para aportar a su propio aprendizaje y desarrollo, en términos culturales, sociales e individuales.

Quizá es debido a esto último que, a pesar de que los modelos logran abordar la subjetividad de los actores y generar un reconocimiento del potencial que los alumnos y alumnas traen a la escuela y las mejores formas de aprovecharlo pedagógicamente, existe un elemento todavía resistente que se expresa en una mirada predominantemente negativa sobre el contexto familiar. Este rasgo, común en las instituciones educativas que operan en contextos de pobreza, enfatiza las limitaciones de los padres y madres de familia para apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas, ya sea por su pobreza, por su baja instrucción o analfabetismo, por sus tradiciones culturales o por la desintegración familiar, que estaría muy presente en estos hogares. La mirada hacia los hogares pobres, por lo tanto, enfatiza los rasgos negativos. Como corolario, los padres y madres pobres son rara vez considerados como interlocutores válidos para la toma de decisiones en la institución escolar, si bien se recurre a ellos para solicitar su trabajo en el mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura escolar. En este sentido, uno de los modelos (Fe y Alegría/Ipedehp), sin duda, acierta al trabajar de manera conjunta con padres, madres y docentes, y ponerlos en contacto directo entre sí para abordar una problemática particular identificada por todos y establecer compromisos mutuos para resolverla. El otro modelo (Tarea) avanza en dirección a lograr una gestión participativa a nivel local, donde escuelas y padres puedan entrar en relación a partir de instancias como las redes escolares, y donde las instituciones en las que participan padres y madres, docentes y población en general puedan ser parte de los espacios de toma de decisión respecto a la educación que requieren sus hijos e hijas.

Por último, en relación con los espacios de articulación creados por los modelos, como los comités en las escuelas o las escuelas de padres, así como las redes de escuelas y la mesa de educación, el evidente éxito de los mismos demuestra que la creación de espacios organizativos con sentido y propósitos claros logra una gran acogida entre los actores educativos, que encuentran en ellos respuestas a necesidades y demandas específicas y que los consideran funcionales para la búsqueda de soluciones a los problemas que los aquejan. Ello se expresa también

en la valoración positiva del trabajo en equipo que se encuentra en dichos espacios y que se va instalando como una nueva forma de operar en el espacio educativo.

El mostrar los logros de los modelos y las posibilidades de cambio que se abrieron con su intervención, no implica que no existieron dificultades. Algunas de ellas han sido mencionadas a lo largo del texto, otras quedaron fuera por cuestiones de espacio. Desde mi punto de vista las dificultades, los obstáculos y los asuntos "pendientes" que emergieron en el desarrollo de los modelos nos enseñan tanto o más que sus logros. Ahí donde las dificultades se expresaron con mayor fuerza fue posible identificar los aspectos de la organización escolar o del entorno local que contribuían a producir una situación de desigualdad y que no eran necesariamente observables en una primera aproximación. Algunos de ellos escapaban a la intervención del proyecto propiamente dicha, pero visibilizarlos constituye un aporte para mejorar nuestra comprensión sobre los procesos que intervienen en la construcción de la desigualdad y las formas de enfrentarlos.

Bibliografía

Ames, Patricia (2006) "Programa de evaluación de *cluster*: modelos de acción para la equidad en el acceso al conocimiento. Informe final Perú", IIPE/Unesco. Buenos Aires.

López, N. (2005) *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPE/Unesco, Buenos Aires, y los estudios asociados al programa.

Neirotti, Nerio (2004) "Diseño de evaluación. Modelos de acción local de la iniciativa equidad en el acceso al conocimiento para los niños y niñas pobres", IIPE/ Unesco. Buenos Aires, p. 6.

Neirotti, Nerio (2006) "Diseño de evaluación de *cluster*: Modelos de acción para la equidad en el acceso al conocimiento", IIPE/Unesco, Buenos Aires. Versión actualizada.

Anexo 1. Instrumentos de recolección de información aplicados

Los siguientes cuadros resumen la información de los instrumentos aplicados en cada modelo, por tipo de instrumento y tipo de actor:

Cuadro A1.1 Instrumentos aplicados. Modelo "Democratizando la escuela pública"

Entrevistas a...	*No.*
Directores	4
Docentes	13
- Miembros del PCC (6)	
- Miembros del comité de gestión (5)	
Coordinadores de redes	4
Estudiantes	26
Padres de familia	4
Miembros de la mesa	6
Miembros del equipo	5
Total entrevistados[15]	61
Observaciones	
Observaciones de aula	9
Observación de eventos	7
Observación de reuniones mesa	4
Encuestas a...	
Docentes	66
Padres de familia	30

Cuadro A1.2 Instrumentos aplicados. Modelo "Promoción de la equidad de género en escuelas rurales de Quispicanchi"

Actores entrevistados	*No.*
Directores	5
Docentes	25
Estudiantes	10
Padres de familia	2
Coordinadores del proyecto	2
Miembros del equipo (monitores)	8
Total entrevistados[16]	47
Observaciones	
Observaciones de aula	15
Observación de eventos	1
Encuestas	
Docentes I	94
Docentes II	53
Padres de familia	52

[15] Un director, que es a la vez coordinador de red, se cuenta una sola vez.

[16] Cinco directores, que son a la vez docentes, se cuentan una sola vez.

Anexo 2. Documentos y fuentes secundarias utilizadas

Cuadro A2.1 Listado de los documentos revisados, modelo "Promoción de la equidad de género en escuelas rurales de Quispicanchi"

Proyecto

Marco conceptual

Línea de base

Diseño de autoevaluación

Evaluación Intermedia

Informe final de autoevaluación

Investigación sobre sexualidad y salud reproductiva (informe de consultoría)

Género y sexualidad en Quispicanchi (libro)

Investigación sobre equidad y calidad de la educación (M. Bello, V. Villarán), libro

Cuadernillos, cuaderno, afiches y juegos producidos por el proyecto

Memorias de eventos de capacitación, con sus correspondientes evaluaciones y pruebas de entrada y salida

Consolidado de cuestionarios de autodiagnóstico a docentes

Consolidado de fichas de entrevista a padres y madres

Consolidado de fichas aplicadas sobre el uso del cuaderno de clase a niños y niñas y a docentes

Consolidado de fichas aplicadas sobre el uso del juego sobre derechos a niños y niñas

Consolidado de fichas aplicadas a docentes para medir avances y dificultades en el uso del cuaderno de clase

Consolidado de fichas aplicadas a los docentes para evaluar su relación con niños y niñas

Video *Las niñas también somos importantes*

Video *La gran final*

Sistematización del proyecto "Las niñas somos importantes: experiencia de promoción de la equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchi"

Propuesta de modelo de intervención para retener a las niñas andinas rurales en la escuela

con las comunidades del Ausangate (José María García, libro)

Reflexiones sobre la cultura y el proceso educativo. José María García. Documento interno

Promoción de la equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco. Rosa María Mujica. Ponencia presentada al seminario "Equidad, género y educación: más allá del acceso". Lima 30 junio 2005

Estadística educativa del Ministerio de Educación. Fichas por institución educativa

Resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes de 2004

Cuadro A2.2 Listado de los documentos revisados. Modelo "Democratizando la escuela pública"

Proyecto Democratizando la Escuela Pública, Tarea

Marco conceptual

Línea de base

Diseño de autoevaluación

Informes de autoevaluación del proyecto (M. Mora)

Documentos sobre el contexto social y demográfico del distrito de Independencia: aspectos sociales y educativos (J. Alva)
Situación educativa de niños, niñas y adolescentes (W. Alarcón)

Investigación sobre equidad y calidad de la educación (M. Bello, V. Villarán)

Análisis de experiencias de participación ciudadana (T. Castellanos)

Informe de investigación: Descentralización educativa en el distrito de Independencia: el caso de la mesa de educación (S. Sertzen)

Memoria del taller "Concertando caminos hacia el desarrollo educativo de Independencia: los actores analizamos y proponemos políticas educativas locales". 25 y 26 de octubre de 2002

Bases para un plan de educación de Independencia. Diciembre de 2002

Diagnóstico educativo del distrito de Independencia. Junio de 2003

Redes de escuelas y mesa de educación y cultura en Independencia: tejiendo alianzas sociales para mejorar la equidad en la educación local (Powerpoint)

Independencia: distrito pionero de la descentralización educativa. Diciembre de 2003

Redes de escuelas: buenas prácticas docentes, Lissy Canal, Tarea

Redes de escuelas de Independencia: jornada de reflexión y evaluación, 12 diciembre de 2003

Informe segundo taller de capacitación a las redes de escuelas

Informe del trabajo en redes y mesa. Primer semestre de 2002

Acuerdo social por el desarrollo educativo de Independencia. Febrero de 2004.
Aportes de la asamblea pública

Plan educativo distrital. Junio de 2004

Proyecto gestión de la inversión pública en educación a nivel local. Informe narrativo

Primer seminario taller "Gestión de la inversión pública en educación a nivel local". Octubre de 2004

Sistematización del proyecto "Aprendiendo a democratizar la escuela pública. Ordenamiento de la experiencia de redes de escuelas y mesa educativa. Sucesos, eventos y vínculos"

Programas e informes de eventos de capacitación

Fichas de observación de aula tras eventos de capacitación

Sesiones de aprendizaje desarrolladas por docentes. Conversatorio "Cuando la experiencia habla"

Encuestas realizadas por el proyecto entre docentes, directivos y estudiantes (2004)

Cuando la experiencia habla: procesos y resultados del proceso de democratización de la escuela pública. Informe narrativo del proyecto

Resultados de pruebas de aprendizaje

Videos: testimonios de los actores

Resultados del ejercicio educativo 2003 y 2004 (censos escolares 2004-2005)

Resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes 2004

Sobre los autores

Lorena Alcázar
PhD en Economía por la Universidad de Washington. Investigadora principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE.

Patricia Ames
PhD en Antropología por la Universidad de Londres. Investigadora del Instituto de Estudios Peruanos – IEP.

Gisele Cuglievan
Magister en Sociología por la Universidad de París. Magister en Desarrollo Social y Políticas Educativas por la Universidad de París. Asistente técnico del equipo de Educación de Unicef.

Juan José Díaz
PhD en economía por la Universidad de Maryland. Investigador principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE.

Hugo Díaz
Administrador de empresas. Consultor nacional e internacional. Vicepresidente del Instituto de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional – INIDEN.

Liliana Miranda
Licenciada en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú – PUCP. Jefa de la Unidad de Medición de la Calidad. Ministerio de Educación.

Jaris Mujica
Magister en Ciencias Políticas por la Pontificia Universidad Católica del Perú – PUCP. Comisionado de la Unidad Anticorrupción. Defensoría del Pueblo.

Alizon Rodríguez Navia
Licenciada en Sociología. Coordinadora de Proyectos. Centro de Consultoría y Servicios Integrados de la Pontificia Universidad Católica del Perú - INNOVAPUCP.

Vanessa Rojas
Egresada de la maestría de Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Católica del Perú – PUCP. Investigadora asistente del Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE.

Eduardo Ruiz Urpeque
Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – UNMSM. Investigador asociado. Instituto Ética y Desarrollo – UARM.

Francesca Uccelli
Magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de Columbia, Nueva York. Investigadora del Instituto de Estudios Peruanos – IEP.

Néstor Valdivia
Candidato a doctor en Sociología por el Colegio de México. Investigador asociado del Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE.

Otras publicaciones de GRADE

Libros

Investigación, políticas y desarrollo en el Perú.
Patricia Arregui, Eduardo Zegarra, Verónica Minaya, Javier Escobal, Carmen Ponce, Juana Kuramoto, Manuel Glave, Lorena Alcázar, Miguel Jaramillo, Hugo Ñopo, Juan José Díaz, Nancy Birdsall, Rachel Menendez, Máximo Torero, José Deustua, Manuel Hernández, Santiago Cueto, Martín Benavides, Ernesto Pollit, Juan León, Martín Valdivia, Néstor Valdivia (2007)

La educación peruana sigue enfrentando desafíos. Informe de progreso educativo PREAL, GRADE.
Martín Benavides, ed. (2006)

Los desafíos de la escolaridad en el Perú.
Martín Benavides, ed. (2006)

The Role of Public Infrastructure in Market Development in Rural Peru.
Javier Escobal (2005)

Educación, procesos pedagógicos y equidad: Cuatro informes de investigación.
Martín Benavides, ed. (2004)

Documentos de trabajo

No. 52 Transparencia de los ingresos y pagos en las industrias extractivas.
Juana Kuramoto (2007)

No. 51 Minería y economía de los hogares en la sierra peruana: impactos y espacios de conflicto.
Eduardo Zegarra, José Carlos Orihuela, Maritza Paredes (2007)

No.50 ¿Cómo se ajusta el mercado de trabajo ante cambios en el salario mínimo en el Perú? Una evaluación de la experiencia de la última década
Miguel Jaramillo, Kristian López (2007)

No.49 Desarrollando mercados rurales: el rol de la incertidumbre y la restricción crediticia.
Javier Escobal (2006)

No.48 El cluster pesquero de Chimbote:Acción conjunta limitada y la tragedia de los recursos colectivos.
Juana Kuramoto (2005)

Este libro se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de
Remanso Ediciones EIRL
en el mes de Julio del año 2008.