



Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 14, 2021

Editores de la revista (2021-2023): Luciana Reátegui Amat y León (Instituto de Estudios Peruanos - IEP) y Lucas Sempé (University of East Anglia, Reino Unido)

Editora invitada: Sandra Carrillo (Instituto de Estudios Peruanos - IEP)

Consejo Editorial (2019-2021): Robin Cavagnoud (Pontificia Universidad Católica del Perú), Sandra Carrillo (Instituto de Estudios Peruanos - IEP), Santiago Cueto (Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE), César Guadalupe Mendizábal (Universidad del Pacífico), Iván Montes (Pontificia Universidad Católica del Perú), María Angelica Pease Dreibelbis (Pontificia Universidad Católica del Perú), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Virginia Zavala (Pontificia Universidad Católica del Perú).

Consejo Consultivo Internacional: David Baker (Universidad Estatal de Pensilvania), María Antonia Gallart (CENEP, Argentina), Alejandra Mizala (Universidad de Chile), Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid), Francisco Ramírez (Stanford University), Simon Schwartzman (Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade), Walter Secada (Universidad de Miami), Marie Verhoeven (Universidad Católica de Lovaina), Margarita Zorrilla (Universidad Autónoma de Aguascalientes), Nancy Hornberger (University of Pennsylvania), Elsie Rockwell (DIE-Cinvestav, México DF), Teresa Oteiza (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Virginia Unamuno (CONICET y Universidad de Buenos Aires).

Corrección de Estilo: Nae Hanashiro Ávila

Secretaría Ejecutiva de la SIEP: Rosa Vera Solano

Diagramación: Gino Becerra Flores

La Revista Peruana de Investigación Educativa es una publicación de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. En la página web se encuentra una descripción de la orientación de la Revista y las instrucciones para autores. El contenido de los artículos publicados en la Revista es responsabilidad exclusiva de sus autores.

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

Sociedad de Investigación Educativa Peruana

Email: revista@siep.org.pe

Web: revistas.siep.org.pe

ISSN 2077-4168

Esta publicación contó con el valioso apoyo de UNICEF.

ISSN 2077-4168

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 14 2021



para cada niño y niña

Índice

Introducción <i>Sandra Carrillo</i>	5
--	---

ARTÍCULOS

La “Competencia TIC” desde la mirada de docentes de secundaria peruanos: más que habilidades digitales <i>Julio-César Mateus y María Teresa Quiroz</i>	9
--	---

Bilingüismo e identidad juvenil: aportes etnográficos para la enseñanza del quechua en secundarias urbanas <i>Frances Kvietok</i>	27
---	----

¿Reformar sin los docentes?: identidad profesional, resistencia, y mediación a la reforma de la educación secundaria en Perú <i>Angela Bravo Chacón</i>	55
---	----

Memoria y prácticas docentes: enseñanza de la violencia política peruana en un colegio público-emblemático peruano <i>Gabriela Arrunátegui</i>	81
--	----

Competencias digitales docentes en época de emergencia sanitaria: necesidades y oportunidades para estudiantes de educación secundaria en Lambayeque <i>Angel Johel Centurión Larrea</i>	107
--	-----

RESEÑAS

Oliart, P. (ed.) (2020). <i>Pedagogías de la disidencia en América Latina</i> . La Siniestra Ensayos. (Mijail Mitrovic Pease)	133
--	-----

Cuenca, R. (2020). <i>La misión sagrada: Seis historias sobre qué es ser docente en el Perú</i> . Instituto de Estudios Peruanos. (Liliana Aidee Muñoz Guevara)	139
---	-----

Introducción

Retos de la docencia en educación secundaria

La educación puede y deber ser el motor de cambio para avanzar hacia sociedades más justas e inclusivas y países más democráticos que apuntan a un mayor desarrollo sostenible. Para ello, es fundamental contar con docentes no solamente comprometidos con su labor, sino también preparados pedagógicamente a nivel profesional para enfrentar los múltiples retos. Esto viene a ser fundamental en el nivel de educación secundaria, en la medida que, en este, se prepara a las y los adolescentes para afrontar estos desafíos, formándolos tanto en su desarrollo personal como profesional, sea para la continuidad de sus estudios a nivel superior y/o en su participación en el mundo laboral, así como para ejercer su ciudadanía en sociedades cada vez más complejas. Por ello, la revista de la SIEP impulsa este número temático sobre los retos de la docencia en educación secundaria. El objetivo ha sido poner a disposición evidencias recientes y reflexiones que permitan comprender los nuevos retos, problemáticas, desafíos y oportunidades de la docencia en la educación secundaria en el país.

El actual número temático de la revista surge en el marco de un convenio de mutua colaboración de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP) y Unicef para fortalecer la investigación en educación, y, en particular, para generar nueva evidencia sobre la docencia y educación secundaria. En ese sentido, se espera que el número contribuya a comprender y visibilizar una problemática que ha sido insuficientemente estudiada y atendida en el país.

La Revista N° 14 recoge un total de cinco artículos y dos reseñas. Dos artículos se relacionan con la importancia de las competencias digitales de los docentes. En el primero, Julio-César Mateus y María Teresa Quiroz exploran las percepciones de un grupo de profesores de Lima Metropolitana sobre las TIC y su rol en la educación durante la etapa previa a la pandemia (2019). Asimismo, los autores analizan las opiniones de los entrevistados sobre la “Competencia TIC” del Currículo Nacional peruano. En el segundo, Ángel Centurión analiza

la percepción del desarrollo de las competencias digitales de un conjunto de docentes del departamento de Lambayeque en el período de emergencia sanitaria (2020), distinguiendo entre el efecto inicial, las estrategias de respuesta luego del primer momento y las tareas a tomar en cuenta para el año escolar 2021. Además de los hallazgos de cada uno de los estudios, ambos concluyen que, si bien hay interés de parte de los docentes por formarse en medios digitales, se demanda un plan integral de formación docente en competencias digitales, desde una mirada crítica, menos centrada en los dispositivos mediáticos, y más en los procesos de información y expresión que estos promueven.

Otro de los artículos nos presenta un caso de una reforma jerárquica implementada en un contexto de condiciones laborales difíciles y desprofesionalización del rol docente. En su investigación, Ángela Bravo analiza las respuestas e imaginarios de educadores rurales sobre su profesión, y explora la mediación y la resistencia ejercidas hacia la política de sesiones estandarizadas diseñada por el Ministerio de Educación para la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC). La autora identifica que los docentes reaccionan al desafío de su agencia y autonomía profesional mediante la construcción de respuestas contradictorias hacia la reforma y las acciones de resistencia a la implementación impulsadas por un discurso cargado de imperativos competitivos y contradictorios. Además, los hallazgos muestran que, en las escuelas rurales JEC, el rechazo a la reforma y los puntos débiles del diseño de política son usados para reforzar la utilización de estrategias de autonomía profesional negativas, como justificar absentismo, al tiempo que aumenta la alienación, la resistencia y la desconfianza hacia la propia noción de reforma.

El artículo de Frances Kvietok plantea la necesidad de reconocer el fenómeno del bilingüismo en el país más allá del dominio de dos lenguas —quechua y castellano—, interesándose también por las prácticas y los significados del bilingüismo para los jóvenes, la relación que guarda con sus identidades, y las consecuencias simbólicas y materiales que tiene para los individuos. Para la investigadora, a pesar de la larga trayectoria de la educación intercultural bilingüe en la región andina, todavía contamos con pocas evidencias sobre las prácticas y los significados de la enseñanza de lenguas originarias en el nivel secundario y en contextos urbanos.

Por su parte, el estudio de Gabriela Arrunátegui apunta a identificar y comprender la manera en que los docentes de los cursos de Historia y Formación Ciudadana enseñan el período de violencia política peruano. Los resultados de la investigación evidencian que la enseñanza de la memoria está atravesada por conflictos y negociaciones en torno al contexto institucional y político, la dinámica educativa en el aula, y las trayectorias profesionales y personales de los docentes.

Liliana Muñoz elabora una reseña de *La misión sagrada: Seis historias sobre qué es ser docente en el Perú*, un texto imprescindible de Ricardo Cuenca, que permite comprender, a través de seis relatos de vida de docentes, cómo el trabajo, la vocación y el reconocimiento son esa tríada que constituye la

sagrada misión de formar personas y, por tanto, de ser un docente profesional. Finalmente, la reseña de Mijail Mitrovic recoge siete ensayos publicados en *Pedagogías de la disidencia en América Latina*, editado por Patricia Oliart, en los que se discuten diversas experiencias de trabajo cultural, haciendo énfasis en sus aspectos pedagógicos y perfilando un horizonte alternativo inscrito en ellas.

Desde la Revista Peruana de Investigación Educativa, mantenemos el compromiso de seguir contribuyendo con la comprensión de nuestra compleja y diversa realidad educativa, y con la toma de decisiones que garanticen el derecho a la educación a lo largo de toda la vida con un enfoque de equidad.

Agradecemos a Unicef su significativo apoyo a la SIEP y a la edición de este número.

Sandra Carrillo
Editora invitada
Revista Peruana de Investigación Educativa

La “Competencia TIC” desde la mirada de docentes de secundaria peruanos: más que habilidades digitales

Dr. Julio-César Mateus

Universidad de Lima
<https://orcid.org/0000-0001-5161-3737>
jmateus@ulima.edu.pe

Dra. María Teresa Quiroz

Universidad de Lima
<https://orcid.org/0000-0002-5640-4800>
tquiroz@ulima.edu.pe

La “Competencia TIC” desde la mirada de docentes de secundaria: más que habilidades digitales

Resumen

Este estudio explora las percepciones de los docentes peruanos sobre las TIC y su rol en la educación. Asimismo, analiza sus opiniones sobre la recientemente creada “Competencia TIC” en el Currículo Nacional peruano. A partir de una metodología cualitativa, realizamos cinco grupos focales entre mayo y octubre de 2019 con docentes en ejercicio de escuelas de la ciudad de Lima, Perú. Concluimos que, a pesar de su necesidad evidente, la alfabetización mediática no es parte de la estructura curricular obligatoria y la “Competencia TIC” que plantea el nuevo currículo es comprendida como una habilidad instrumental y no es abordada desde un enfoque sociocultural. A pesar de que los docentes muestran interés en formarse en medios de comunicación desde una mirada crítica, estos requieren de importante orientación que debe traducirse en programas de capacitación y sensibilización que les permita comprenderlos desde una mirada menos centrada en los dispositivos mediáticos, y más en los procesos de información y expresión que estos promueven.

Palabras clave: Educación sobre medios de comunicación, formación de docente, competencias del docente, alfabetización informacional, información y comunicación

The “ICT Competence” from the Perspective of Peruvian Secondary Teachers: More Than Digital Skills

Abstract

This article explores Peruvian teachers’ perceptions on media, technology, and their role in education. The study also analyzes their opinions about the recently created “ICT Competence” in the Peruvian National Curriculum. Based on a qualitative methodology, we conducted five focus groups between May and October 2019 with schoolteachers in the city of Lima, Peru. As a preliminary conclusion, we argue that media literacy is not part of the curricular structure—despite it is needed—, and the “ICT Competence” posed by the new curriculum is understood as an instrumental skill and not conceived from a sociocultural approach. Although teachers show interest in being trained in media from a critical point of view, they require specific guidance that allow them to understand the mass and digital media more focused on the processes of information and expression that they promote.

Keywords: *Media education, teacher education, teacher qualifications, informational literacy, information and communication*

Introducción

El presente estudio busca explorar los discursos de docentes peruanos de secundaria en ejercicio sobre el papel de los medios de comunicación en la educación. Específicamente, se enfoca en las percepciones que este grupo tiene sobre el papel que ocupan las TIC en la escuela, así como sobre la recién creada “Competencia TIC”¹ en el Currículo Nacional de la Educación Básica, vigente en el país desde el año 2017. Si bien el trabajo de campo se realizó previamente a la situación de emergencia producto de la pandemia de la covid-19, los resultados ofrecen pistas para comprender las dificultades que muchos docentes experimentaban a partir de la virtualización del servicio educativo en emergencia y la creada dependencia de medios tecnológicos para continuar con el derecho a la educación.

Como punto de partida, es preciso mencionar que, cuando nos referimos a los medios de comunicación, incluimos todos los medios escritos, visuales, sonoros, analógicos o digitales que forman parte del ecosistema mediático de nuestros días. Diversos especialistas coinciden en señalar que el entorno actual de los medios es multidimensional (Poyntz, Frau-Meigs, Hoehsmann, Kotilainen y Pathak-Shelat, 2021). Es, al mismo tiempo, multimodal por la simultaneidad de formatos que posibilitan la creación y la mezcla de contenidos; convergente y transversal, por el cruce que admite entre plataformas y canales; multinivel, porque permite diversos puntos de participación; y ubicuo, móvil, que llega en el momento justo y ofrece posibilidades de inmersión sensoriales. Comprender las capacidades de aprendizaje que este ecosistema mediático permite es clave para la formación de ciudadanos críticos.

Definimos la competencia mediática como un conjunto de capacidades aprendidas para interactuar con los medios de forma crítica y creativa (Mateus, 2019). Organizaciones internacionales como la Unesco (2011) o Alfamed (2021) han señalado la necesidad de integrar estas capacidades², priorizando el conocimiento y la comprensión del papel de los medios y la información en el sistema democrático, la capacidad de evaluar sus contenidos y sus fuentes de información, así como de empoderar a los ciudadanos en la producción y uso responsables. En esa línea, diversos países han promovido iniciativas de formación escolar y docente en temas de cultura digital, ciberseguridad, privacidad, inteligencia artificial, *big data* y protección de datos personales, inherentes a la nueva ecología de medios y que han reaparecido con fuerza en el contexto pandémico (Aguaded, Jaramillo-Dent y Delgado-Ponce, 2021; Dussel, 2020).

-
1. La “Competencia TIC” es la denominación que docentes peruanos le han dado a la competencia número 28 del Currículo Nacional, que alude al uso de tecnologías de información y comunicación.
 2. Según el marco teórico, estas son categorizadas como mediáticas, informacionales o digitales.

En tiempos de intensa mediatización e intercambios informativos a través de plataformas y algoritmos menos comprensibles para los usuarios, esta competencia en la escuela resulta una condición para el ejercicio pleno de una ciudadanía cada vez más digital (García Canclini, 2020). El estudio *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe* concluye que la educación mediática ha pasado de ser una práctica pedagógica a convertirse en un proyecto político relacionado con los derechos humanos fundamentales, como la libertad de expresión y la participación (Frau-Meigs, Velez y Flores-Michel, 2017). De hecho, el “analfabetismo mediático” está pronto a convertirse en un problema tan grave como del “analfabetismo letrado” (Livingstone, Wijnen, Papaioannou, Costa y Grandío, 2013). El auge de las *fake-news*, por ejemplo, ha puesto de manifiesto la dificultad para reconocer y gestionar información. Esto, en contextos electorales o de crisis sociales como las que atravesamos en nuestra región, resulta preocupante.

En el marco del II Congreso Internacional sobre Competencias Mediáticas, se publicó la Declaración de Juiz De Fora, que actualiza declaraciones anteriores (Grünwald-1982, Tolouse-1990, Viena-1999, Alejandría-2005, París-2007, Moscú-2012, etc.) y urge a trabajar la educación mediática en todos los países, pues

la falta de alfabetización mediática puede ser factor de segregación y exclusión social, sea por la falta de acceso a los conocimientos producidos históricamente, por la discriminación de culturas tradicionales, por la manipulación de informaciones o por la negación de la existencia de grupos sociales desfavorecidos como sujetos históricos y de derechos. (Alfamed, 2017)

Formación docente en competencias mediáticas en el Perú

Organismos como la Unesco consideran que la capacitación de los docentes es una de las claves principales para el desarrollo de la educación en medios. El *Currículo de Educación y Alfabetización de la Información para Docentes*, cuya actualización será publicada en el 2021, sostiene que

al educar a los estudiantes para que aprendan a usar los medios y la información, los maestros responderán primero a su papel como defensores de una ciudadanía informada y racional, y en segundo lugar, responderán a los cambios en su papel de educadores, a medida que la enseñanza se aleja de centrarse en el profesor y se centra más en el aprendizaje. (Unesco, 2011, p. 17)

Al respecto, Ana María Cano y Rosario Nájjar (2019) afirman que no es posible ofrecer un panorama homogéneo de la formación docente en el Perú en cuanto a competencias mediáticas, debido a que existen muchas diferencias

entre las instituciones públicas y las privadas, y entre las de la capital y aquellas pertenecientes a otras regiones. Los problemas de conectividad, escasez de recursos financieros, infraestructura insuficiente, deficiencias administrativas, etc., inciden en la calidad de la formación docente. Según cifras oficiales, el porcentaje de escuelas secundarias con acceso a internet es del 74,1% en el país. No obstante, son evidentes las brechas entre instituciones de gestión pública (68,4%) y privadas (84,5%), así como rurales (44,1%) y urbanas (88,6%). Asimismo, se ha identificado disparidades en torno al género (con una diferencia de 12% a favor de usuarios de género masculino). Finalmente, “las campañas enfocadas en la capacitación de docentes en temas TIC que se han desarrollado en diversas zonas del país, responden a necesidades puntuales de algunas regiones y no a un plan o estrategia de gobierno a nivel nacional” (Flores y Alborno, 2019).

El nuevo marco curricular, iniciado en 2017, establece en su perfil de egreso que “el estudiante aprovecha responsablemente las TIC para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje” (Ministerio de Educación [Minedu], 2016, p. 10). Así, todo estudiante peruano, al terminar su formación, deberá tener una serie de capacidades vinculadas con identificar y organizar información de manera interactiva; expresarse a través de la modificación y creación de materiales digitales; seleccionar e instalar aplicaciones según sus necesidades para satisfacer nuevas demandas y cambios en su contexto; identificar y elegir interfaces según sus condiciones personales, o de su entornosociocultural y ambiental; participar con responsabilidad en redes sociales y comunidades virtuales; entre otras (Minedu, 2016, p. 10). El problema radica en la poca o nula orientación que han recibido los profesores para llevar adelante esta labor.

En general, como concluye un estudio reciente, el conocimiento de los futuros docentes sobre la educación mediática es muy limitado. De hecho, es la dimensión donde menos puntaje obtuvieron los participantes... La situación es más grave cuando preguntamos a los estudiantes si han recibido formación sobre el tema como parte de su entrenamiento docente. (Mateus y Hernández-Breña, 2019)

En una encuesta a docentes realizada por el Consejo Nacional de Educación (2016), se concluyó que la demanda formativa incluía como temas importantes el desarrollo de estrategias y didáctica de las áreas de aprendizaje, los materiales para la enseñanza y el uso de las TIC, y la psicología y la cultura de los estudiantes. Estas demandas se vinculan directamente con la educación mediática en tanto que los medios, además de auxiliares didácticos, deben conformar un objeto de estudio autónomo (Mateus y Hernández-Breña, 2019). Asimismo, resulta casi imposible conocer la cultura de los educandos ignorando el peso específico que tienen los medios tecnológicos en ella. Lo anterior implica la necesidad de pensar las TIC desde una mirada sociocultural y no solo instrumental; como apuntó Jesús Martín-Barbero (1998), “la tecnología

es mucho más que unos pocos dispositivos, se aplica a los nuevos modos de percepción y lenguaje, a las nuevas sensibilidades y escritos que deben considerarse en las escuelas”.

Método

Se diseñó una guía de grupo focal y, para la selección de la muestra, se aplicó el muestreo por juicio, es decir, la selección de participantes a partir de criterios conceptuales de acuerdo con los principios de representatividad estructural. En nuestro caso, los criterios abordados responden a los dos tipos mayoritarios de gestión escolar: público y privado. A partir de ellos, se seleccionaron escuelas que respondan a otros criterios adicionales, como el de la composición de su alumnado: mixtos y diferenciados.

Así, construimos la muestra utilizando tres colegios privados de la ciudad de Lima (dos diferenciados —hombres y mujeres— y uno mixto) y dos públicos (uno diferenciado —de hombres— y otro mixto). Los participantes en los grupos focales fueron docentes seleccionados por cada institución educativa. Se establecieron dos criterios: que fueran docentes de tercero a quinto de secundaria, y que tuvieran a su cargo distintas asignaturas. La participación en estos grupos focales fue informada y voluntaria. El trabajo de campo se llevó a cabo entre mayo y octubre de 2019. Las grabaciones fueron transcritas, codificadas y procesadas en el software Nvivo.

Resultados

Los resultados fueron organizados en torno a tres ejes: la definición de los docentes sobre las TIC, la aplicación de la competencia TIC en el nuevo Currículo Nacional, y las posturas institucionales sobre las TIC y sus impactos.

Las TIC en el discurso docente: definiciones y conceptos

La definición de las TIC es semejante entre los docentes participantes en los cinco grupos focales. Las personas entrevistadas manifiestan que se trata de “recursos multimedia y digitales, que permiten el entretenimiento, la información y la mejor organización de nuestras vidas”, “recursos tecnológicos para investigar y trabajar con los alumnos”, o medios “para la indagación y entrar en relación con el mundo”. Los docentes de los colegios públicos incorporan algunas ideas, como las del “mundo mediático que exige al ciudadano conocer la tecnología”, como una forma de que “la ciencia tenga mayor acogida con los chicos para que sean más creativos”. Así también, añaden: “a veces, lo asociamos con herramientas, con Internet y eso no es toda la tecnología de la información. Hoy en día la gestión del conocimiento es importante”.

Estas definiciones guardan relación con el lugar de enunciación. En algunas respuestas, los docentes se identifican como usuarios directos de los

medios; en otras, como mediadores, es decir, en su tarea de vincular los medios con los estudiantes. Se advierten diferencias en la percepción que tienen de sus necesidades, de su formación y en las resistencias que identifican frente a las tecnologías. Así, muchos maestros se sienten desprotegidos y han tenido que aprender a usar las tecnologías sobre la marcha. Estos aspiran a “crear videos didácticos y poder aconsejar a las alumnas en diferentes estrategias”, aunque no encuentran el apoyo requerido. Han tenido que adecuarse a las condiciones institucionales y, sobre todo, lo han hecho porque les resulta evidente que los alumnos se desempeñan bastante bien en su uso, mejor que ellos mismos.

En ese sentido, los maestros buscan “no estar rezagados”. En un colegio privado, los docentes piensan que “el celular no es la herramienta adecuada, la Tablet o la laptop podría cumplir esa función”. Por su parte, en un colegio público, precisan que se encuentran involucrados con Google for Education, y manifiestan que lamentablemente hay limitaciones materiales en las aulas para acceder a ciertos programas que “dan los fundamentos básicos para que el chico comience a desarrollar su ciudadanía digital”.

Una maestra de un colegio público comentó que

en algunos momentos, algunos alumnos me han salvado la vida en ocasiones de redes sociales y así aprendemos. Con el otro salón, yo era la “trome” [experta], porque había aprendido con el anterior salón. Estamos con todas las ganas de aprender y estar a la altura con los estudiantes.

En algunos casos, dijeron que la presión de los alumnos es constante y “si el chico ve que estás perdiendo práctica enseguida te pierde el respeto”. Si bien no han utilizado el término “frustración” para referirse a esta situación, los docentes manifiestan que las diferencias entre ellos y los alumnos son muy grandes: “esta generación desde hace diez años quiere que todo se consiga en un momento; fácilmente, se decepcionan, cansan y aburren”. En línea con este comentario, afirman que los estudiantes no tienen paciencia: “si no encuentran lo que buscan en la primera, dicen rotundamente que no hay, todo lo cual merma la calidad de aprendizaje”.

Con respecto a la brecha de apropiación digital, uno de los docentes de uno de los colegios públicos señala: “el docente a veces se cohibe al utilizar las herramientas porque queda frente a sus alumnos como que no sabe”. Otro de los entrevistados añade: “los chicos se aburren, ya no quieren clases expositivas, quieren manipular tecnología, son de otra generación”. Sin embargo, la infraestructura en los colegios públicos no es suficiente: “no hay computadoras. Hay un aula de Centros de Recursos Tecnológicos, pero no siempre están disponibles”. A veces, los docentes piden tareas a estudiantes que no tienen computadora en casa y que deben ir a una cabina de internet (cibercafé).

Por su parte, los maestros de escuelas privadas coinciden en que viven una etapa de transición y algunos se identifican como “analfabetos digitales”, porque “cuesta aprender”, aunque tengan la disposición para actualizarse. Un

profesor comenta: “quizás, todavía hay algún miedo a volcarse a un 100% a las TIC. Los chicos han nacido con esa tecnología, pero aún estoy con pies de plomo”. Esta última expresión alude a la autopercepción de las limitaciones que demuestran algunos docentes, atribuida sobre todo a la brecha generacional que los separa de sus estudiantes.

En relación con el uso y la utilidad de las TIC

A pesar del uso crecientemente intensivo de las TIC, algunos docentes plantean que no encuentran suficientes espacios para reflexionar sobre sus impactos, principalmente porque la integración de estos medios se orienta a cumplir una determinada tarea, y “no hay una profundización” sobre el proceso. Al respecto, muchos de ellos quisieran “tener luces o ideas” que les permitan una mejor comprensión. Un maestro señala que quisiera saber cómo desarrollar “esas destrezas que buscamos para que lean y comprendan, haciendo el uso del buen pensamiento crítico”.

Al no tener una orientación a partir de una reflexión previa, muchos docentes aplican sus propios modos de uso de la tecnología fuera del aula al trabajo que realizan dentro de esta (como poner videos o usar aquellas aplicaciones que las parecen oportunas), a veces, sin responsabilidad sobre las consecuencias de las mismas y de forma inmediatez. Como consecuencia, varios piensan que las TIC no mejoran necesariamente el pensamiento crítico, y que los alumnos se quedan en la inmediatez de los datos. Asimismo, cabe anotar que hay profesores que consideran que ciertas herramientas distraen a los alumnos.

En paralelo, nos vemos ante un contexto en que la virtualización de muchos procesos se ha tercerizado a las plataformas con las que cuentan las instituciones, preferentemente, servicios de Google Classroom. Dicha plataforma está presente en todos los colegios privados y en una de las dos públicas que participaron de los grupos focales. “He cambiado como profesor”, señala uno de los entrevistados, “prácticamente ya no uso papel en mis clases”. A muchos maestros les resulta muy útil: “les dejo material digital e indicaciones. Resulta un complemento, aprender a hacer documentos comunes que yo reviso y eso es un entorno virtual, porque nos encontramos con los estudiantes. Tenemos una coordinación continua, aunque hay que explorar más”.

Otros docentes utilizan celulares a falta de computadoras para cada alumno. Un docente señaló: “el 70% del tiempo he permitido celulares en clase, al inicio con temor, pero luego me siento cómodo. Se han logrado los objetivos y ellos mismos lo ven como una herramienta del estudio”. No obstante, también han notado que los estudiantes tienen una formación limitada para el uso de las aplicaciones: “Sabían entrar a plataformas como Youtube y Twitter, pero no sabían manejar softwares. Cuando requerimos diseñar un prototipo, hay que suplir conocimiento que ya no es de nuestra área”.

Currículo Nacional: su aplicación, evaluación y la formación pendiente

En el Currículo Nacional, se define la competencia TIC en función de cuatro acciones: gestión de la información, creación de objetos virtuales, personalización de entornos virtuales e interacción en entornos virtuales. A partir de ellas, pedimos a los docentes precisar la forma en que las aplicaban en clase. La capacidad más frecuentemente mencionada fue la de creación de objetos virtuales. En contraposición, aquella para la cual casi no hubo ejemplos de uso fue la personalización de entornos virtuales.

Creación de objetos virtuales

Hay una gran variedad de formatos trabajados a partir de la creación de objetos virtuales: desde la realización de cortometrajes de ficción o investigación, hasta la creación de avatares, el diseño de inmuebles y ciudades en Sweet Home, la grabación de podcasts informativos, la programación de videojuegos en Scratch, el diseño de organizadores gráficos con xMind, y la elaboración de videoensayos para reseñar películas. Las plataformas de diseño varían en cada institución, pero suele repetirse el uso de GeoGebra en los cursos relacionados con las matemáticas. Del mismo modo, Sweet Home de Unity es usado tanto en colegios públicos como privados. Como señala un docente, “En base a las medidas originales de su casa las usamos para modificarla. Por ejemplo, un estudiante hizo esto antes de que derribaran su casa. Él aprovechó la herramienta para recrearla digitalmente”.

La realización de videos también es bastante frecuente y diversa. Los trabajos pueden variar desde relatos de ficción hasta videos minidocumentales, y ensayos de reseña de películas o contenidos mediáticos. “Los chicos de segundo año se han ido de viaje de estudios y han tenido que hacer el trabajo final como video. Se les enseña a utilizar el Moviemaker”.

El formato podcast también ha sido incentivado en algunos casos. Sin embargo, no es un tipo de trabajo que se practique de forma regular durante todo el año escolar. Asimismo, cabe notar que son los colegios públicos los que más han apelado a este formato.

Gestión de información

En cuanto a gestión de fuentes, Google Académico es el motor de búsqueda que los docentes recomiendan a sus alumnos para sus investigaciones. Uno de los docentes explica que, en el curso de Historia, “revisamos fuentes colgadas en la web. Me permite adjuntarles videos y opinar”. Sin embargo, los entrevistados también notaron que la mayoría de los estudiantes “no saben de búsquedas avanzadas, se quedan en la primera página de Google y Wikipedia, fuentes no confiables”.

Docentes de colegios privados señalan: “les enseñamos a utilizar el correo: cómo mandar a la nube, cómo compartir y mandar un adjunto”. Comentan que, en varias ocasiones, buena parte de la clase no se enfoca en enseñarles contenidos, sino herramientas, pero también aprenden a “manejar y cuidar su contraseña y a ser responsables de cuidar su privacidad”.

Interacción en entornos virtuales

En un colegio público, los docentes mencionan que trabajan con sus estudiantes explicándoles cuestiones como “la ética, saber comportarse, medirse, restringirse”. Los entrevistados explican que, en clase, hablan sobre las ventajas y desventajas de las redes sociales para evitar que “los chicos publiquen constantemente todo lo que hacen, ventilen toda su vida personal”.

Sobre los medios que les permiten promover la interacción virtual, algunos docentes se refirieron a la creación de contenidos en plataformas. En una institución pública, señalaron que “muchos de ellos han participado en encuentros virtuales y para crear su blog han utilizado Blogger”. Así también, la dinámica de comentarios en YouTube se constituye como un ejemplo típico de interacción virtual. Los estudiantes “critican videos y pueden responder las críticas que hacen sus compañeros en la misma plataforma. Así, pueden mostrar si están a favor o en contra de la posición que el video muestra”.

Por su parte, para la socialización interna de cada institución y para los trabajos colaborativos, se utiliza Google Classroom como entorno virtual por defecto. La comunicación inmediata que se da en redes de mensajería instantánea como WhatsApp también se toma en cuenta para la coordinación de eventos escolares. Como explica uno de los docentes,

Casi todos los salones han formado grupos de WhatsApp para estar al día en las tareas. En mi tutoría, han hecho un Instagram y para que no se llene de desorden de todo mundo metiéndose y opinando, solamente pueden dejar mensajes las responsables de poner las tareas. Entonces, ya todas saben que cuentan con eso.

Personalización de entornos virtuales

La personalización de entornos virtuales es la capacidad menos abordada por los docentes. Su aplicación no suele ir más allá de “Aplica en su perfil su foto actual en el correo del colegio” o “crear una página en Facebook. Que utilicen el entorno virtual de Facebook en el que ellos crean sus perfiles para mostrar algo”.

Aquellos pocos que sí están familiarizados con la terminología de la reciente Competencia 28 y sus capacidades encuentran dificultades en la aplicación de sus conceptos. Como señala uno de los entrevistados,

Son medio ambiguas, porque en la competencia dice ‘se desenvuelve en entornos virtuales’. Y cuando se va a las capacidades no se ve lo que es un entorno virtual. Primero, tendríamos que definir qué es un entorno virtual.

Evaluación

Los docentes de la mayoría de instituciones expresan incertidumbre y descontento frente a la ambigüedad de los criterios de calificación del uso de TIC. En las entrevistas, identificaron la evaluación como uno de los asuntos más delicados. Por un lado, se preguntan “cómo obtener evidencias y productos confiables y válidos sobre el logro del desempeño y la capacidad”. Por otro lado, reclaman políticas institucionales para “saber si sus alumnos están aprendiendo”.

Las rúbricas existentes no satisfacen la calificación cabal de los progresos de aprendizaje de los alumnos y sus productos realizados con las TIC. Por el contrario, al existir una gran variedad de formatos virtuales, se hace difícil la estandarización de una rúbrica que permita el análisis de aspectos formales, pedagógicos y de contenido de los productos realizados por los alumnos. Frente a ello, los docentes manifiestan “bastante dificultad para evaluar análisis o composición. Se hacen las rúbricas y lineamientos, pero no se muestra las evidencias de cómo está hecho el recurso escrito. El alumno recibe muy poca retroalimentación”. Otros maestros hacen hincapié en que la rúbrica no evalúa el proceso de elaboración, sino solo los productos: “Yo le puedo poner algunas cosas de lo que espero ver en el video, pero no se evalúa específicamente la competencia digital porque nosotros no sabemos cómo lo están utilizando”.

Sumado a estas dificultades, esta calificación no incide en que el estudiante apruebe el curso, lo que genera que no sea valorada en su justa medida. Como explica un entrevistado, “Si yo le pongo un cero al chico, ahí no le afecta en nada”. Incluso, existen situaciones en que los alumnos mismos cuestionan la existencia de esta evaluación: “Mi curso es Religión. A veces me dicen ‘¿Por qué me pondrías nota en lo que no tiene nada que ver con tu curso?’. En parte, tienen razón”. Otros docentes proponen autoevaluaciones para indagar en la praxis o insistir con evaluación formativa.

Otro aspecto importante de la evaluación del uso de TIC corresponde al componente ético de los estudiantes. Con respecto a esto, los docentes expresan preocupación, puesto que no hay lineamientos que aborden situaciones punibles, como los plagios, la difamación, la falsificación de información, el cyberbullying, la adicción a redes sociales y smartphones, etc.

Formación

La minoría de docentes afirman haber recibido una capacitación por parte del Ministerio a través de su institución educativa. Una maestra de colegio público plantea: “Nosotros nos guiamos más de los documentos y las perspectivas que

nos llegan. Analizamos estos documentos de manera intuitiva y didáctica, pero a ciencia cierta no sabemos si estamos cumpliendo con esta competencia o no”.

La actitud autodidacta y curiosa de algunos docentes jóvenes y no tan jóvenes los ha llevado a tomar cursos de aplicación de tecnologías en la educación. Tal es el caso de una profesora de una institución pública:

Realmente hay maestros en esta institución que sí nos capacitamos, pero de manera particular. Ahí a que el Ministerio haya dicho que nos debamos capacitar, no. Sin embargo, tengo entendido que Perú Educa (la plataforma de capacitación virtual) sí ofrecen capacitaciones sobre el uso de las TIC de formas diversas.

Docentes de instituciones privadas comentan que, en general, los centros educativos para los que trabajan ofrecen capacitaciones centradas en herramientas que puedan ser utilizadas en las aulas. Estas sesiones se realizan, especialmente, en períodos en los cuales no hay clases. Así, son capacitados, por ejemplo, por Google, en el uso de sus plataformas. Sin embargo, extrañan que la capacitación no permita prepararlos para que dichas herramientas sean aplicadas en sus materias. Es decir, identifican una distancia entre las herramientas, y su aplicación concreta y específica en cada uno de sus cursos. Asimismo, comentan que los alumnos no son capacitados en las herramientas de aprendizaje, y piensan en general que la capacitación del colegio cumple un rol, pero más importante es la experimentación de cada uno, tanto de maestros como de alumnos.

Por su parte, los docentes de colegios públicos opinan que se da una capacitación básica en el uso de las herramientas, pero luego no se “realiza un monitoreo de si las usan o no; no se da seguimiento”.

Algunos entrevistados de instituciones públicas y privadas mencionan que se ayudan entre los profesores del mismo colegio, que el más experto colabora con los otros, lo cual informa sobre las débiles políticas institucionales. Se observa, en ese sentido, una formación propia, autónoma, producto de sus propios intereses y necesidades. En esos casos, los alumnos son considerados por los profesores como fuente de motivación y estímulo para seguir aprendiendo sobre medios sin esperar ser capacitados formalmente. Por ejemplo, uno de los entrevistados indica: “[en] YouTube ves un tutorial y ya aprendes, y los chicos tienen la ruta”. Incluso, se definen como autodidactas y utilizan las TIC para que los alumnos investiguen, porque responde al modelo pedagógico de algunos colegios.

De esta manera, las entrevistas reflejan el reclamo por una “formación especializada que involucre programas más avanzados”, y la falta de políticas institucionales y de criterios de evaluación que deberían debatirse en las escuelas. Los docentes demandan instrucciones más precisas de sus centros de trabajo, a la luz de los objetivos del aprendizaje: “Cada uno utiliza las TIC y cree que lo está logrando”.

Políticas institucionales sobre las TIC y balance de sus impactos

La mayoría de grupos focales acusaron una falta de políticas institucionales sobre las TIC. Aunque era un tema del cual se hablaba mucho, no siempre fue fácil identificar normas y políticas específicas.

Hubo pocas referencias sobre alianzas con empresas de tecnología. En un colegio privado, tienen un convenio con Google y Classroom ha reemplazado al aula virtual, para lo cual tienen un asesor, que los acompaña en esta innovación. En un colegio público, tienen una licencia y usan el Yammer como red social; usan el correo y la herramienta de video para subir videos, y sustituyen YouTube y Facebook con Office 365. Una profesora comenta que está muy involucrada con Google for Education, pero no pudo incentivarlo, porque ya tenían un trato con Microsoft. Estos convenios con proveedores de tecnología educativa no derivan de una apuesta pedagógica conocida por los docentes, por lo que en muchos casos ellos no pueden explicar su sentido.

Finalmente, las instituciones no suelen abordar los asuntos relacionados con la ética y el plagio en políticas. En consecuencia, los docentes señalan que es reducido el grupo de alumnos que realizan trabajos dedicados y con criterio ético. La mayor parte practica el “mínimo esfuerzo de copiar y pegar, y cuando trabajan con objetos virtuales lo hacen cómo les salga”. El tema de la ética y el plagio no viene siendo abordados de forma sistemática, y los criterios para desarrollar trabajos que consideren los derechos de autor y la copia no se han discutido. Asimismo, docentes de colegios públicos comentan que sus estudiantes, fuera del colegio, “usan redes sociales donde agreden y tratan de manera poco adecuada la información”. Al respecto, una de las dificultades a las que se enfrentan es que “carecemos de una política sobre cómo inducir al estudiante a un uso racional, el tema se toca muy a la ligera”.

Conclusiones y reflexiones finales

Como advertimos en la introducción, los resultados que ofrecemos en el presente artículo son producto de un trabajo de campo anterior a la emergencia del sistema de educación virtual remoto que, como en muchos otros países, se lleva a cabo en el Perú. No obstante, nos permiten advertir el origen de algunos de los problemas que se han hecho evidentes en este contexto de emergencia.

Con la aparición de la Competencia TIC en el currículo peruano, el uso y la evaluación de los medios tecnológicos en la escuela dejaron de formar parte de una asignatura particular —por lo general, a cargo de un maestro y en un laboratorio de recursos informáticos— y se hicieron responsabilidad de todo el resto de asignaturas (Mateus y Suárez-Guerrero, 2017). Esta transversalización obligada fue cumplida por los colegios a partir de orientaciones pedagógicas, y de un proceso de modernización de las herramientas y equipos con los que contaban. Aún así, los docentes participantes de este estudio dan cuenta de la falta de políticas definidas.

En el plano pedagógico, la mayoría consideran que aún se utilizan tecnologías más para la enseñanza que para el aprendizaje. Si bien admiten que el docente tiene mayor libertad para aplicar las TIC, las brechas de acceso entre colegios públicos y privados los obliga a apelar a usos y estrategias distintas, en muchos casos, “de emergencia”. En esa misma línea, lamentan que aún no se hayan podido desarrollar competencias digitales orientadas a la ciudadanía digital, por ejemplo.

Los maestros aprecian que los estudiantes pertenezcan a una generación diferente y conozcan mejor que ellos cómo instalar programas, personalizar sus entornos, interactuar en redes sociales, crear cosas virtuales; algunos consideran que estas capacidades “son innatas”. Asimismo, identifican la tensión que existe entre las exigencias académicas y el manejo que tienen de la tecnología fuera del aula, que los lleva a reflexionar poco y a buscar siempre resultados inmediatos. A propósito, reconocen un desfase entre el objetivo que busca dárseles a las TIC, que es el aprendizaje, con los objetivos propios de los escolares.

Se identifica una contradicción en el hecho de que, por un lado, los colegios impulsan la digitalización de contenidos (libros, tareas) y la virtualización de las tareas escolares —bien valorada por la ubicuidad, velocidad e interactividad que brinda a los alumnos—, y que, por el otro, muchos docentes declaren que estas características no ayuden a la asimilación y al pensamiento crítico (además de la mayor posibilidad de distracción, también hay otros riesgos como la adicción). Así, muchos procesos virtualizados se acercan más a la acumulación de datos que al discernimiento reflexivos de los mismos. A los docentes también les preocupa la sobresaturación de imágenes y de sonidos, y lo poco conectados que están los estudiantes entre ellos y consigo mismos: “Están muy pendientes del que está en el celular, pero no en el que está acá. Cuando entro, soy yo el que tiene que estar diciéndoles, hola, aquí estoy”.

En el Perú, a pesar de su necesidad evidente, la educación o alfabetización mediática no es comprendida como parte de la estructura curricular obligatoria. La “Competencia TIC” que plantea el nuevo currículo es comprendida aún por los docentes como una suma de habilidades instrumentales, y concebida desde un enfoque más técnico que sociocultural (Mateus, 2019). A pesar de que cada vez hay más discursos enfocados en las TIC en la escuela, estos siguen centrados en el dominio puntual de algunos medios digitales y usados con fines didácticos, por lo que no hay razones lógicas para pensar en que deban convertirse en un objeto de estudio, como concluyeron Gutiérrez y Tyner (2012) en otros países de la región. Un reciente estudio de Cueto, León y Felipe sobre las brechas en las habilidades digitales de los estudiantes peruanos confirma el rol central que cumplen los docentes para su desarrollo. Así, recomiendan reforzar la capacitación docente desde su formación inicial y concluye que “el reto digital que enfrenta el país en educación es más un reto humano que tecnológico” (Cueto, León y Felipe, 2020, p. 4). Al respecto, es importante trabajar con los docentes que mantienen vigente el mito del “nativo digital” para dejar de usarlo como una excusa que les

impida acercarse a las prácticas mediáticas de sus estudiantes. Los docentes deben comprender la importancia que tiene para sus estudiantes recibir una adecuada orientación sobre el sentido y el papel que cumplen los medios de comunicación en la sociedad, más allá de las habilidades técnicas que estos puedan desarrollar de forma autodidacta.

En suma, resulta urgente resignificar la competencia TIC como un conjunto de capacidades críticas y creativas, más que como meras habilidades tecnológicas, apelando a la formación docente desde un enfoque sociocultural. Asimismo, resulta imprescindible que todas las instituciones desarrollen políticas propias a partir de proyectos educativos contextualizados en sus realidades y que respondan también a sus visiones tecnológicas, independientemente de las orientaciones y capacitaciones que puedan proponer el Estado y las empresas proveedoras de TIC con las que tienen convenios. Del mismo modo, con respecto a los servicios y las plataformas adquiridas a empresas privadas a través de compras o acuerdos, es importante generar un debate sobre el uso de los datos personales de los estudiantes. En esa línea, debe formarse a los docentes, y a madres y padres de familia en la protección de datos, así como informar sobre otras posibles consecuencias del uso de medios digitales bajo el marco de una ciudadanía más consciente y crítica (García Canclini, 2020).

En línea con lo hallado en otros estudios (Dussel, 2020), será útil comparar los resultados obtenidos en este trabajo con otros registrados en el contexto de la emergencia producida por la covid-19, pues se han hecho más evidentes los desencuentros y contradicciones entre las expectativas, y el uso concreto que la mayoría de actores educativos dan a las TIC, como es advertido por los docentes participantes en este estudio.

Agradecimientos

Agradecemos a Oscar Roncal, asistente de investigación, por su trabajo en la organización, transcripción y sistematización de los grupos focales. Asimismo, agradecemos al Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima por el financiamiento brindado para este estudio.

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D. y Delgado-Ponce, A. (Coords.) (2021) *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática. MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Octaedro.
- Alfamed (23-25 de octubre de 2017). Declaración de Juiz de Fora. II Congresso Internacional sobre Competências Midiáticas, Faculdade de Comunicação da UFJF, Brasil. https://docs.wixstatic.com/ugd/1f1a26_9476984a54ea49d1b8e9e7c662fab76e.pdf
- Cano, A. M. y Nájjar, R. (2019). Media education in Peru. A field full of opportunities. En J. C. Mateus, P. Andrada y M. T. Quiroz, *Media Education in Latin America* (pp. 137-150). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244469>
- Consejo Nacional de Educación (2016). *Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales - ENDO 2014*. CNE.
- Cueto, S., León, J. y Felipe, C. (2020). Acceso a dispositivos y habilidades digitales de cohortes en el Perú. *Análisis & Propuestas*, 56, noviembre 2020. Grade. <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEap56.pdf>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Educación, Formación e Investigación*, 6(10), 13-25. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/18585>
- Flores, M. y Albornoz, D. (2019). “¿Estamos conectadas?”. *Brecha digital de género en Perú*. Hiperderecho. https://hiperderecho.org/wp-content/uploads/2020/01/brecha_genero_digital_peru_2019.pdf
- Frau-Meigs, D., Velez, I. y Flores-Michel, J. (2017). *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe*. Routledge.
- García Canclini, N. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Bielefeld University Press. <https://doi.org/10.14361/9783839448915>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Livingstone, S., Wijnen, C. W., Papaioannou, T., Costa, C. y Grandío, M.d.M. (2013). Situating Media Literacy in the Changing Media Environment: Critical Insights from European Research on Audiences. En N. Carpentier, K. Schröder y L. Hallett, *Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity* (pp. 201-227). Routledge.
- Martín-Barbero, J. (1998) Inheriting the Future. Thinking Education from Communication. *Culture and Education*, 10(1), 17-34. <https://doi.org/10.1174/113564098760604947>

- Mateus, J. C. (2019). *Educación mediática en la formación docente en el Perú*. Tesis doctoral. Doctorado en Comunicación. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Mateus, J. y Hernández-Breña, W. (2019). Design, Validation, and Application of a Questionnaire on Media Education for Teachers in Training. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 34-41. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.329>
- Mateus, J. C. y Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 129-147. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Nájar, R. y Cano, A. M. (2019). Media Education in Peru: A Field Full of Opportunities. En J. C. Mateus, J.C., P. Andrada y M. T. Quiroz, *Media Education in Latin America* (pp. 137-150). Routledge.
- Poyntz, S., Frau-Meigs, D., Hoechsmann, M., Kotilainen, S. y Pathak-Shelat, M. (2021). Introduction: Media Education Research in a Rapidly Changing Media Environment. En D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoechsmann, S. Poyntz (eds.), *The Handbook of Media Education Research* (pp. 1-16). Wiley-Blackwell.
- Unesco (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* [Archivo PDF]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>

Bilingüismo e identidad juvenil: aportes etnográficos para la enseñanza del quechua en secundarias urbanas

Frances Kvietok

Facultad de Educación, Universidad Peruana Cayetano Heredia

<https://orcid.org/0000-0001-6064-755X>

frances.kvietok@upch.pe

Recibido: 16/01/2021

Aprobado: 26/05/2021

Bilingüismo e identidad juvenil: aportes etnográficos para la enseñanza del quechua en secundarias urbanas y para una EIB urbana

Resumen

A pesar de la larga trayectoria de la educación intercultural bilingüe (EIB) en la región andina, contamos con pocas investigaciones sobre las prácticas y los significados de la enseñanza de lenguas originarias en el nivel secundario y en contextos urbanos. Este artículo plantea la necesidad de reconocer el fenómeno del bilingüismo más allá del dominio de dos lenguas, interesándose también por las prácticas y los significados del bilingüismo para los jóvenes, la relación que guarda con sus identidades, y las consecuencias simbólicas y materiales que tiene para los individuos. Basándome en datos de una etnografía de veinte meses realizada en Cusco, Perú, esta investigación revela la diversidad y la complejidad de los repertorios comunicativos y las trayectorias lingüísticas juveniles; las representaciones negativas y positivas sobre los hablantes y no hablantes de quechua que los jóvenes enfrentan, construyen y transforman; y, finalmente, sus críticas y demandas para la enseñanza del quechua. El estudio concluye ofreciendo implicancias educativas para la construcción de la enseñanza de lenguas originarias en contextos urbanos.

Palabras clave: Bilingüismo como práctica social, identidad, juventud, educación intercultural bilingüe urbana, quechua

Youth Bilingualism and Identity: Ethnographic Insights for Quechua Education in Urban High Schools and Urban EIB

Abstract

Despite the long trajectory of intercultural bilingual education (EIB) in the Andes, few studies shed light on the practices and meanings of the teaching of Indigenous languages at the secondary level and in urban contexts. This article approaches bilingualism beyond competence in two languages, paying attention to the meanings and practices of youth bilingualism, its relationship to youth identity, and the symbolic and material consequences it carries for individuals. Drawing on data of a 20-month long ethnography carried out in Cusco, Peru, the study sheds light on the diversity and complexity of youth communicative repertoires and language trajectories; negative and positive representations of Indigenous language speakerhood youth face, construct and transform; and, lastly, youth critiques and demands for Quechua education. As a conclusion, the article discusses implications for the construction of Indigenous language education in urban contexts.

Keywords: Bilingualism as a social practice, identity, youth, urban intercultural bilingual education, Quechua

Introducción

A nivel latinoamericano, la educación intercultural bilingüe (EIB) se ha impartido predominantemente en el nivel primario y en escuelas rurales, teniendo como público objetivo estudiantes con una lengua originaria o indígena como primera lengua. En la región andina, diversos estudios etnográficos y participativos han dado cuenta de las potencialidades y retos de este proyecto educativo (Hornberger, 1988; Mamani, 2019), que busca incorporar las epistemologías y las lenguas originarias en la educación escolar para los pueblos indígenas, transformando su carácter monocultural y monolingüe. En su larga trayectoria; sin embargo, la EIB no ha considerado las diversas manifestaciones del multilingüismo indígena (López y Küper, 1999), dejando fuera a niños y jóvenes que estudian en contextos urbanos, en el nivel secundaria, y quienes no tienen una lengua originaria como primera lengua. Ello también se ve reflejado en la escasez de estudios en este contexto (para excepciones ver Sichra, 2006; Zavala et al., 2014).

Desde la década pasada, algunas políticas lingüísticas regionales han creado oportunidades para la enseñanza de lenguas originarias en contextos urbanos del Perú. En la región del Cusco, por ejemplo, una normativa regional promulgada en el 2007 ha posibilitado la enseñanza del quechua en el nivel de secundaria como una asignatura de la malla curricular¹. A nivel nacional, en el 2018, el Ministerio de Educación promulgó los lineamientos de los Modelos de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe, entre los cuales figura el modelo de EIB en ámbitos urbanos. El desarrollo de estas políticas lingüísticas trae una muy esperada expansión de la población beneficiaria de la EIB, y nuevos retos y oportunidades para los docentes hacedores de la EIB (Unamuno, 2015), quienes dan forma a estas propuestas a través de sus prácticas educativas. En este panorama, resulta necesario para los educadores del nivel secundario urbano conocer cómo los jóvenes viven su bilingüismo y las orientaciones que tienen hacia sus lenguas originarias y hacia su aprendizaje —una temática poco estudiada.

Frente a ello, mediante la presente investigación, planteo la necesidad de una mirada sociolingüística crítica y etnográfica para aproximarnos al bilingüismo e identidad de los jóvenes estudiantes de quechua en secundarias urbanas. Este acercamiento nos permitirá comprender el fenómeno del bilingüismo más allá del dominio de una lengua en particular, interesándose también por las prácticas y los significados del bilingüismo para los jóvenes, la relación que guarda con sus identidades, y sus consecuencias simbólicas y materiales. Específicamente, los hallazgos etnográficos presentados dan cuenta de la diversidad y complejidad de los repertorios comunicativos y de las trayectorias lingüísticas juveniles; las representaciones negativas y positivas sobre los hablantes y

1. Puede consultarse Zavala et al. (2014) para el caso de políticas lingüísticas en la región de Apurímac.

no hablantes de quechua que los jóvenes enfrentan, construyen y transforman; y, finalmente, sus críticas y demandas para la enseñanza del quechua. Estos hallazgos surgen de veinte meses de trabajo de campo en dos secundarias de la región del Cusco.

Esta indagación se sitúa dentro del campo de la sociolingüística crítica (Niño Murcia et al., 2020) y la antropología lingüística, y contribuye a la investigación de la educación de lenguas minorizadas². Basándome en hallazgos etnográficos, busco aportar al desarrollo de una enseñanza de lenguas originarias en el nivel secundario que valore las trayectorias lingüísticas juveniles; expanda sus repertorios comunicativos; y cuestione las relaciones de poder que invalidan sus bilingüismos, identidades e intereses de aprendizaje.

El creciente reconocimiento de la población originaria en contextos urbanos evidenciada en el último censo peruano (Andrade, 2019) es un llamado urgente para comprender cómo se realiza la educación de y en lenguas originarias en estos contextos, con miras a mejorar e incrementar esta oferta. Escuchar las voces de los jóvenes es crucial en esta labor, en tanto ellos no solo son los hablantes presentes y futuros de las lenguas originarias, sino también pueden convertirse en agentes claves en la reclamación lingüística y cultural de sus pueblos originarios (Leonard, 2012). Sin embargo, muchas veces se minimiza su interés e involucramiento en estos proyectos (Córdova, 2015; Sumida Huaman, 2014). Conocer el bilingüismo e identidad juvenil, entonces, nos incumbe si queremos crear experiencias educativas en las que los jóvenes se reconozcan y sean reconocidos como actores en la construcción de la EIB.

Bilingüismo e identidad desde las prácticas sociales

A continuación, presento los supuestos teóricos y conceptos analíticos que guían mi análisis sobre la identidad y el bilingüismo juvenil en los Andes, y sus implicancias para la enseñanza de lenguas originarias en contextos urbanos.

Bilingüismo como práctica social

Mi acercamiento al estudio del bilingüismo se sitúa en una larga tradición sociolingüística que entiende al lenguaje como una práctica social (Hymes, 1972). Bajo esta mirada, se busca comprender las maneras en que las personas bilingües utilizan una variedad de recursos comunicativos para comunicarse, dar significado, y negociar sus mundos sociales e imágenes de ellos mismos y de otros (Blackledge y Creese, 2010; García, 2009). En contraste a posturas que sitúan a lenguas, comunidades e identidades delimitadas, fijas y separadas como los pilares del bilingüismo, esta perspectiva enfatiza los “recursos puestos

2. Por *minorizadas*, a diferencia del término *minoritarias*, hago hincapié en el proceso histórico por el cual estas lenguas han sido socialmente establecidas como minoritarias en relación con otras lenguas mayoritarias.

en juego por los actores sociales, en condiciones sociales e históricas que tanto limitan como hacen posible la reproducción social de las convenciones y relaciones existentes, así como la producción de nuevas relaciones” (Heller, 2020, p. 135). Esta mirada crítica del bilingüismo nos ayuda a dar cuenta de los significados ideológicos de los recursos lingüísticos, su distribución desigual en diversos espacios o redes de interacción social, y el potencial de las prácticas lingüísticas de los hablantes —y no necesariamente de las lenguas como sistemas delimitados— para reproducir y transformar el orden social.

El estudio del bilingüismo como práctica social parte desde la perspectiva de las prácticas y significados de y para los bilingües y no desde los códigos lingüísticos. Los conceptos de repertorio comunicativo y trayectorias lingüísticas ofrecen herramientas analíticas útiles para esta tarea. Para Jan Blommaert y Ad Backus (2013), el repertorio comunicativo constituye la colección o el conjunto de recursos comunicativos que los hablantes despliegan para participar en diversas prácticas sociales, y pertenece a individuos y no a comunidades lingüísticas. Los repertorios comunicativos incluyen recursos lingüísticos y no-lingüísticos, el conocimiento de cómo utilizarlos y las valoraciones que se tiene de estos. Estos repertorios se organizan biográficamente, y, por ende, las trayectorias bilingües no son iguales a lo largo de la vida ni tampoco predecibles. En palabras de Blommaert y Backus (2013),

Los repertorios nos permiten documentar con mayor detalle las trayectorias de los individuos a través de sus vidas: las oportunidades, limitaciones, y las desigualdades que encontraron, los contextos de aprendizaje a los que tuvieron acceso (y a los que no tuvieron acceso), su movimiento a través de espacios físicos y sociales, su potencial de ejercer su voz en determinadas esferas sociales. (p. 24, traducción propia)

Vistas de esta manera, las prácticas bilingües no están relacionadas únicamente a cuestiones de dominio ni cumplen solamente fines comunicativos. Por el contrario, estas reflejan y se ven influenciadas por relaciones de poder y además cumplen fines identitarios (Unamuno, 2013). La identidad, por su parte, no es asumida como lo que los individuos *tienen*, sino, más bien, desde un enfoque sociocultural, es entendida como las maneras en que los individuos se posicionan y son posicionados por otros a través de las prácticas sociales, y específicamente, a través del discurso (Bucholtz y Hall, 2005).

*Modelos de persona*³

Adentrarnos al estudio del bilingüismo y su relación con la identidad nos permite comprender cómo el uso de una lengua está estrechamente vinculado con lo que significa *ser* o *reconocerse* como hablante de la lengua. En ese marco, nos

3. En inglés, se le conoce como “figures or models of personhood” (Agha, 2007).

interesa conocer cuáles son las representaciones sobre los hablantes de quechua que circulaban en el mundo social juvenil y cómo impactaban en el desarrollo identitario de los jóvenes. La antropología lingüística ofrece herramientas para entender el surgimiento de las identidades sociales a través de la interacción (Agha, 2007; Wortham, 2005). Para Asif Agha (2007), la identidad social de un individuo emerge cuando ciertos signos (como gestos, comportamientos verbales, vestimenta, etc.) son asociados o reconocidos de manera indexical con distintos modelos de ser, es decir, cuando ciertos signos apuntan o son vinculados a distintos modelos de persona. Estos modelos de persona no se refieren a personas reales o biográficas, sino a estereotipos o categorías sociales que circulan de manera local o también más ampliamente, y que suelen ser reconocibles a través del habla. Los modelos de persona incluyen evaluaciones sobre cualidades personales, formas de relacionarse y conductas (Agha, 2007).

Por ejemplo, en mi contexto de investigación, un modelo de persona prevalente era el del *quechua hablante*, un modelo de larga circulación, que representaba a una persona monolingüe en quechua, con orígenes rurales, y asociada con la ignorancia y el retraso. Otro modelo de persona era el *extranjero*, que representaba a un joven que no hablaba quechua, no tenía interés en aprenderlo, y no se identificaba con su lengua o cultura. Desde esta mirada, estudiar la identidad no se limita a entender características o cualidades personales o de personalidad, sino, más bien, se enfoca en entender cómo se atribuyen distintos modelos culturales de personas a los individuos en la interacción, y, también, cómo los individuos se acercan o se distancian de estos modelos. En este sentido, los modelos de personas que analizaré ofrecen miradas émicas para conocer las representaciones de los hablantes de quechua existentes en un contexto de educación secundaria. Asimismo, permiten entender cómo los docentes y los estudiantes reproducen; resignifican; y, a su vez, cuestionan estas asociaciones identitarias con consecuencias para las experiencias educativas juveniles.

Una aproximación etnográfica

El estudio del bilingüismo e identidad desde las prácticas sociales requiere de un enfoque metodológico afín. La etnografía, entendida no solo como un conjunto de métodos de investigación, sino sobre todo como un paradigma de investigación, permite abordar el estudio del lenguaje como parte de y constituyente de la vida social (Blommaert, 2009). A través de un enfoque etnográfico sociolingüístico, busco describir prácticas lingüísticas e identitarias de manera detallada y situada, rechazando supuestos *a priori*, y privilegiando las perspectivas émicas y los significados que los individuos dan a estas prácticas (Wolcott, 1987).

Tomando en cuenta los aportes de la etnografía crítica, también presto atención a cómo las prácticas bilingües y educativas se encuentran inmersas en dinámicas de poder, y a cómo los sujetos mantienen y transforman estas dinámicas (Martin-Jones, 2007). Finalmente, desde los estudios de la etnografía

de la juventud, rescato la importancia de guiar el quehacer investigativo —tanto proceso y producto— desde una postura que reconozca la complejidad de lo que significa *ser* y *hacer* como sujetos jóvenes, y que cuestione las desigualdades y representaciones dominantes que estos afrontan (Paris y Winn, 2013).

Contexto y participantes

Durante los años 2016 y 2017, realicé trabajo de campo etnográfico y participativo en dos secundarias de la provincia de Urubamba, ubicada en la región del Cusco, donde se dictaba un curso de quechua como una asignatura con duración de 45 minutos semanales. Las secundarias eran colegios públicos mixtos, con un total de 519 y 499 estudiantes respectivamente. Urubamba, capital de la provincia del mismo nombre, tiene una población de 20.822 habitantes (INEI, 2017), y es el centro de comercio y gobierno para los habitantes de pueblos y comunidades aledañas ubicadas en el piso de valle y en las alturas. La población de Urubamba y la que transita por ella, son multilingües. Cuando uno camina por sus calles, escucha el quechua y el castellano en conversaciones cotidianas, y algunas lenguas extranjeras utilizadas mayormente por viajeros y turistas.

Las dos secundarias donde realicé trabajo de campo contaban con distintas experiencias de enseñanza del quechua y perfiles estudiantiles, criterios importantes para su selección, pues me permitió conocer la diversidad del bilingüismo juvenil y de las prácticas educativas en la zona. En una de las secundarias, se impartía el curso desde hace más de catorce años, mucho antes de la introducción de la normativa regional. La maestra, quien enseñaba a todos los grados, contaba con vasta experiencia como docente de quechua, amplia formación y conocimiento de la gramática de la lengua y fluidez en la lengua. En el segundo colegio, las clases de quechua iniciaron en el 2011 y no se contaba con docentes especializados en esta área. En su mayoría, se asignaba el curso a docentes contratados que no contaban con experiencia ni formación previa en enseñanza de lenguas (originarias), ni un currículo o materiales con los cuales trabajar. Todos los docentes eran bilingües quechua-castellano, la mayoría contaba con habilidades productivas orales desarrolladas y pocos se sentían cómodos escribiendo en quechua. En ambos colegios, la enseñanza del quechua transcurría en un contexto desafiante, caracterizado por el tiempo limitado; la carencia de recursos y lineamientos educativos⁴; y la falta de apoyo de formación para los docentes, quienes además lidiaban con la transición a la modalidad Jornada Escolar Completa durante el estudio, y con aulas con un promedio de 30 estudiantes. Los docentes tampoco contaban con formación en educación bilingüe o interculturalidad.

La población estudiantil, como veremos, representaba una diversidad de perfiles y trayectorias multilingües. En una de las escuelas, estudiaban jóvenes

4. Durante este estudio no se contaba con lineamientos nacionales ni regionales para un modelo de atención EIB urbana.

que en su mayoría habían nacido y crecido en comunidades rurales, mientras que, en la otra, se contaba con una mayor proporción de estudiantes provenientes de áreas urbanas. No obstante, cabe anotar que ambas escuelas contaban con estudiantes quienes habían crecido en un ir y venir entre diferentes espacios, fuera y dentro de la provincia y región en cuestión. La mayoría de los jóvenes de ambas escuelas estudiaba quechua por primera vez en la secundaria, con excepción de algunos que aprendieron algo de quechua en diferentes momentos de su primaria y otros que asistieron a primarias bilingües.

Recolección y análisis de datos

Los métodos de recolección de datos incluyeron observación participante en las secundarias, en más de 200 clases de quechua de distintos grados; entrevistas semiestructuradas con 8 docentes de quechua y 70 jóvenes⁵; encuestas sociolingüísticas con 353 estudiantes; recolección de documentos educativos; grabación de audios y videos durante las observaciones; e investigación colaborativa con una docente. Los tipos de datos recolectados fueron influenciados por mis identidades y las relaciones que desarrollé con los participantes. En ambos colegios, asumí el rol de voluntaria de las clases de quechua, apoyando a algunos docentes con la planificación de clases y, más frecuentemente, apoyando a los estudiantes en actividades de aula. Mis habilidades en castellano —lengua con la que crecí— y en quechua —lengua que comencé a aprender en la universidad y continúe desarrollando en interacciones cotidianas durante mi trabajo de campo— me permitieron comprender y recolectar datos bilingües de las aulas. Como una mujer peruana joven y no-indígena, mi edad⁶, mi participación en diversas actividades escolares (pasacalles, celebraciones, viajes, campeonatos, reuniones), mis visitas a los hogares de algunos estudiantes, y mi interés en el quechua y en seguir aprendiendo el idioma junto a los docentes y estudiantes, me permitieron relacionarme con ellos y ser parte de las secundarias estudiadas.

Para el análisis, utilicé la técnica cualitativa de codificación abierta y enfocada (Miles et al., 2014) durante y después del trabajo de campo, lo cual se complementó con el análisis temático de datos de algunos jóvenes focales, y análisis del discurso de transcripciones de entrevistas y grabaciones. Los diferentes roles que asumí durante los veinte meses de investigación etnográfica, la triangulación de diferentes métodos de recolección y análisis de datos, la diversidad de los datos, y el involucramiento de participantes en distintas etapas de la investigación contribuyen con la validez del estudio⁷.

5. Se hizo uso de fotografías, videos y mapas lingüísticos, y se compartieron datos etnográficos e interaccionales para un análisis participativo.

6. En ese periodo, estaba en mis veinte.

7. Para una descripción detallada de la metodología del estudio, puede consultar a Kvietok (2019).

Miradas etnográficas: bilingüismo, identidad y la enseñanza del quechua

A continuación, presento hallazgos etnográficos que muestran la diversidad y complejidad del bilingüismo e identidad juvenil en contextos urbanos de enseñanza del quechua.

Repertorios comunicativos y trayectorias lingüísticas

Durante mi trabajo de campo, identifiqué a tres grupos de jóvenes bilingües —de comunidades de altura, del valle y no hablantes⁸— cuyos repertorios y trayectorias pueden ayudarnos a entender quiénes son los estudiantes de quechua, y otras lenguas originarias, en contextos urbanos.

Los jóvenes provenientes de pueblos alto-andinos habían nacido y crecido en comunidades donde el quechua fue la lengua de socialización primaria. Así, la identificaban como su lengua materna, la que aprendieron primero y/o la lengua de interacción con sus padres, la mayoría quechua-hablantes con poco dominio del castellano. Sin embargo, para los jóvenes, su uso y dominio del quechua no había sido constante ni fijo a lo largo de sus vidas. La falta de oportunidades de escolarización bilingüe significaba que algunos no habían tenido oportunidades de aprender a leer o a escribir en su lengua materna. Además, los altos costos de usar el quechua fuera de sus comunidades muchas veces generaban que dejaran de lado su uso al migrar a centros urbanos. Daniel,⁹ quien estudiaba el segundo grado cuando lo conocí, describió que, al migrar a la ciudad para estudiar la secundaria, hubo una época en la que dejó de hablar quechua hasta el punto en que le era difícil utilizarlo con sus padres al retornar a su comunidad. Al mismo tiempo, el dominio de castellano de estos jóvenes era escudriñado en ámbitos escolares urbanos, donde la influencia del quechua en su castellano los hacía objeto de burla de sus compañeros y, a veces, implicaba que se cuestionara su capacidad de aprendizaje. El cuestionamiento de sus habilidades en castellano contrastaba con el uso especializado que hacían de él al actuar como intérpretes para sus familiares en diversos contextos institucionales o al responsabilizarse de enseñar esta lengua a sus hermanos menores, como en el caso de Daniel.

El segundo grupo de jóvenes nacieron y/o crecieron en distintas ciudades, pueblos y comunidades del Valle Sagrado. Para ellos, tanto el quechua como el castellano eran parte de sus repertorios comunicativos de infancia. Algunos identificaban haber aprendido una lengua primero y después la otra, mientras que otros aprendieron ambas simultáneamente. A diferencia del grupo anterior, para

-
8. Algunos jóvenes se autoidentificaban con estas designaciones, y otros eran identificados de esa manera por sus compañeros y docentes.
 9. Desde este punto en adelante, se usan seudónimos para proteger el anonimato de los participantes.

estos jóvenes, el quechua nunca fue la lengua de comunicación con sus padres o hermanos durante su niñez. Mientras que sus padres no les habían enseñado la lengua para protegerlos de la discriminación que ellos habían experimentado como bilingües, sus abuelos habían asumido el rol de agentes socializadores del quechua. En respuesta a mi pregunta sobre como aprendió quechua, Giancarlo, quien identificaba al castellano como su primera lengua, me contó:

en dos meses, aprendí el idioma quechua, porque yo tenía digamos tres años. Pero mi mamá tenía una operación; tuvo que estar en el hospital y yo me quedé donde mi abuela ... y mi abuela hablaba en quechua, tenía mi entorno era puro quechua. O sea, en ese momento me aprendí, pero me había olvidado el castellano (E, 2017¹⁰).

Esta reflexión da cuenta de cómo las distinciones entre primera y segunda lengua no son siempre pertinentes, o suficientes, para entender o describir las experiencias y habilidades bilingües, las cuales cambian a lo largo de la vida (García, 2009). Para Giancarlo, el dinamismo de su repertorio incluye cambios de dominio bilingüe en sus primeros años de vida como resultado de un nuevo contexto de socialización. Además, durante su infancia y adolescencia, Giancarlo pasó de olvidar su castellano a olvidar su quechua cuando dejó de vivir con su abuela, época en que “pensé que el quechua se me estaba muriendo adentro”. La mayoría de estos jóvenes experimentaron puntos de quiebre en sus trayectorias lingüísticas. A veces, estos puntos los acercaban al quechua — como convivir con abuelos quechua hablantes y llevar un curso de quechua en la primaria— y, otras veces, los alejaban del idioma —como el distanciamiento con sus abuelos, políticas lingüísticas familiares y escuelas monolingües en castellano—.

Finalmente, el tercer grupo de jóvenes se identificaban como no-hablantes del quechua y no habían tenido oportunidades significativas para aprender o escuchar el idioma durante su infancia. Algunos recordaban a parientes que hablaban quechua en ámbitos familiares, pero ellos no se reconocían ni se sentían reconocidos como interlocutores válidos. En palabras de Pedro, “es que conmigo no hablaban, ni con mis papás... hablaban a veces con algunos familiares de ellos o primos... pero nunca de verdad hablaban” (E, 2017). Algunos jóvenes mencionaron que escuchar el idioma se les hacía algo “desconocido” o “extraño”, y durante su infancia comenzaron a aprender idiomas extranjeros como el inglés e italiano, los cuales eran usados por sus parientes por motivos de trabajo —en una región con alto porcentaje de turistas extranjeros—, o por ser su lengua materna y parte de su herencia familiar¹¹.

10. E se refiere a entrevistas; NC a notas de campo; A a grabaciones de audio; y ES a encuesta sociolingüística.

11. En entrevistas con jóvenes pertenecientes a estos tres grupos, también identifiqué que algunos tenían contacto con otras lenguas indígenas y hasta habilidades lingüísticas

Además del dinamismo de sus trayectorias, otro punto en común entre estos jóvenes es haber experimentado cuestionamientos sobre su condición de bilingües. Mientras que para los jóvenes de altura el quechua era visto como un problema que impedía el desarrollo de su castellano y habilidades escolares, para los jóvenes de los otros grupos, su condición como hablantes del quechua era invisibilizada o criticada. Varios de ellos describían haber experimentado desencuentros con el quechua al no poder entender o comunicarse con familiares o adultos mayores. También, habían recibido evaluaciones negativas sobre su interés por el aprendizaje de esta lengua, como veremos en la siguiente sección. La falta de oportunidades para desarrollar un bilingüismo quechua-castellano dejaba a muchos de ellos con sentimientos de inseguridad e incomodidad frente al quechua. Alonso, a quien conocí a sus 12 años, me contó que solía sentirse “como de estorbo” dentro de su familia, debido a que era el único que no podía entender quechua y malograba las reuniones familiares donde contaban cuentos, pues constantemente tenía que preguntar qué decían:

... siempre se siente algo raro, ¿no? Tú eres el único que no entiende, ¿no? Que te sientes medio raro y necesitas aprender necesariamente. Por ejemplo, en un salón, todos saben sumar y tú no sabes sumar. ¿Cómo te sientes? Medio así como “yo soy diferente”... (E, 2017).

No obstante, estos sentimientos de desconexión llevaron a algunos jóvenes a realizar esfuerzos personales para transformar sus repertorios. En el caso de Giancarlo, después de que dejó de vivir con su abuela, tomó la decisión de comenzar a conversar con personas mayores que hablaban quechua, y responderles en este idioma, y preguntar a sus padres el significado de palabras en quechua que no entendía. Para Giancarlo, estas acciones representaron otro punto de quiebre en su trayectoria bilingüe: “Ahí fue cuando hice resucitar de nuevo el quechua y empecé a hablar y no olvidarme” (E, 2017). Vemos, entonces, la forma como los jóvenes también transformaban el orden social en el que se encontraban y reconfiguraban sus repertorios.

Las visiones a futuro de los tres grupos de jóvenes también ayudan a entender los anhelos, las preocupaciones y las incertidumbres que compartían en relación con su bilingüismo. Los jóvenes de altura, por ejemplo, compartían la convicción de que el quechua siempre sería parte de sus repertorios comunicativos: “desde chiquito me ha acompañado ya ese idioma ... ya está grabado en mi mente bien” (Daniel, E, 2018). Sin embargo, reconocían que este no era el caso para todas las personas de su generación o todos los jóvenes de sus comunidades. Algunos de ellos tenían interés por enseñar la lengua a sus futuros hijos o por convertirse en profesores bilingües o de quechua. Por otra parte, los jóvenes del valle compartían la expectativa de mantener el quechua, sobre todo

emergentes en estas —como aimara o lenguas amazónicas, habladas por sus parientes o vecinos—.

a nivel de sus habilidades receptivas orales; no obstante, expresaban la necesidad de apoyo, ya fuera de sus familias o cursos adicionales, debido a que por sí solos no podían asegurar el logro de estos anhelos. Finalmente, para el tercer grupo, la continuidad del quechua en sus vidas se veía cargada de incertidumbre. Aunque los jóvenes reconocían el valor estético y utilitario de la lengua a nivel profesional, cuestionaban la relevancia del idioma si trabajaban fuera de zonas altoandinas o del Cusco, y, además, no sentían que tenían el apoyo necesario de sus familias para su aprendizaje. Si bien expresaban preocupación sobre el desplazamiento del quechua, ninguno se percibía como un agente revitalizador de la lengua, una postura que los dejaba con ambivalencias, en palabras de Pedro: “Digo que el idioma se está muriendo y no hacemos nada. Yo tampoco hago nada y me siento mal también por eso”.

Desde la sociolingüística crítica, se ha alertado sobre una visión dominante que se restringe a entender al bilingüismo como la sumatoria de lenguas o al bilingüe como alguien con igual uso de estas lenguas en distintos dominios o a través del tiempo (Heller 2020; Unamuno, 2013). En contraste, los testimonios de estos jóvenes nos demuestran el dinamismo y la heterogeneidad de sus trayectorias lingüísticas; las diversas fuerzas que cuestionan, subestiman o niegan su condición de bilingües; y las consecuencias simbólicas y materiales vinculadas a sus identidades y prácticas bilingües.

Representaciones negativas sobre los (no) hablantes de quechua

La enseñanza del quechua en las secundarias tenía como objetivo promover el uso y aprendizaje de la lengua por parte de los jóvenes y, en algunos casos, un sentido de pertenencia cultural. Sin embargo, en mis observaciones y conversaciones con estudiantes, pude identificar cómo las escuelas y aulas de quechua eran espacios donde circulaban y se reproducían representaciones negativas sobre los jóvenes como hablantes y no-hablantes de quechua. Es decir, se trataba de espacios donde se encontraban presentes los modelos de persona del *quechua hablante* y del *extranjero* con consecuencias negativas para los jóvenes.

Aunque la mayoría de los estudiantes eran bilingües quechua-castellano, reconocerse o ser reconocido como un *quechua hablante* llevaba un significado particular. Para los jóvenes, ser un *quechua hablante* era equiparado con ser un hablante de quechua como lengua materna, con habilidades limitadas del castellano, y proveniente de zonas rurales, principalmente, de comunidades de altura. Aunque varios mencionaban apreciar ciertas habilidades de este grupo de personas —como la pureza o el habla dulce del quechua—, el *quechua hablante* era generalmente reconocido como un tipo de persona del que los jóvenes buscaban distanciarse; sobre todo, se esforzaban por no ser reconocidos como tales. Esta asociación ideológica entre los hablantes del quechua —y otras lenguas originarias— y nociones de ignorancia, inferioridad y atraso tiene raíces coloniales y racializadas, y, aunque ha sido criticada desde diversas perspectivas, prevalece en nuestra sociedad (Huayhua, 2017).

En este sentido, para varios jóvenes de altura, sus escuelas urbanas eran espacios inseguros para el uso del quechua y para identificarse como hablantes de esta lengua. En el siguiente fragmento, Daniel narra sus experiencias en clase de quechua al comienzo del año:

... en esos momentos, nadie todavía sabía. Yo también, como si no habría sabido quechua. Los profesores [preguntaban] “¿qué cosa significa esto?”... Sabiendo yo, no les respondía pe, pero ¿qué cosa me dirán mis compañeros? Así, yo miraba así. Les miro, ¿no? No les decía nada. Ya poco a poco, así pasando cuatro meses así, tareas dejan así ya. Me dijeron “Tú eres el único que ha hecho bien”... poco a poco, ya, casi la mayoría ya sabe... se van enterando. (E, 2018)

Llama la atención que la clase de quechua, un espacio donde se busca promover el uso de esta lengua y donde jóvenes como Daniel pueden reconocerse como hablantes, sea un espacio donde es necesario encubrir su repertorio (McCarty et al., 2009), una práctica de protección frente a la discriminación experimentada o anticipada por parte de sus compañeros. Asimismo, resalta el hecho de que este proceso se repetía cada año: pasar a un nuevo grado frecuentemente significaba un cambio de docente y de compañeros, dinámicas que los jóvenes debían tomar en cuenta al ser posicionados, o posicionarse, como hablantes de quechua. El temor de ser identificado como un *quechua hablante* repercutía también en jóvenes provenientes de comunidades de piso de valle. En algunos casos, este temor los llevaba a encubrir sus habilidades lingüísticas en quechua y a evitar identificarse como hablantes.

Para los jóvenes de altura, el alto costo de ser identificado como *quechua hablante* también estaba relacionado con la inspección de su bilingüismo y otras características personales por parte de sus compañeros. Sus testimonios, y mis observaciones de aula, dan cuenta de cómo el uso de un castellano no-estándar, o motoso¹², de los bilingües de zonas rurales era objeto de burla. Quienes participaban en este escrutinio —que tomaba la forma de repeticiones de frases motosas o risas— justificaban estas prácticas como “bromita nomás” con la intención de “ayudar” a que sus compañeros “mejoren” su castellano; sin embargo, los jóvenes que eran objeto de este escrutinio no lo veían de la misma manera. En palabras de Yeny, “me hacían sentir mal... Es feo digamos que se te salga algo y ... se rían todos... Hay momentos que te atormenta, pues” (E, 2017). La estigmatización del castellano con influencia del quechua solía ocurrir en grupos pequeños y entre compañeros, rara vez frente a docentes, y también tomaba la forma de imitaciones de frases motosas por parte de estudiantes bilingües con mayor dominio del castellano. Mientras que jóvenes como Yeny

12. El motoseo es un fenómeno lingüístico altamente estigmatizado y que reproduce la racialización de hablantes de quechua (Zavala y Córdova, 2010).

optaban por mantenerse callados y tratar de mejorar su habla, algunos hacían frente a este tipo de discriminación:

Les dije, por favor, dejen de molestar... Mi carácter es un poco fuerte y, por eso, les dije. Por eso, me han dicho “no, solo era broma”, “no me gusta ese tipo de bromas”. Así, ya les paré y ya no me molestaron (Maribel, E, 2017).

Los jóvenes del valle o no-hablantes describían a sus compañeros que producían el mote como personas que se sentían inferiores, se avergonzaban del quechua, “más sumisos, tímidos”; y, en algunos casos, con menos habilidades escolares. Durante mi trabajo de campo, observé pocas oportunidades en las aulas para deconstruir las asociaciones existentes entre ser una persona del campo hablante de quechua y estas evaluaciones negativas. La falta de oportunidades de (des)aprendizaje repercutía directamente en los objetivos de enseñanza del quechua que se planteaban los docentes. En este sentido, la enseñanza de las lenguas originarias no puede enfocarse solamente en la valoración de una lengua, resaltando su legado histórico o sus características lingüísticas, sino que tiene que implicarse en desafiar las representaciones sobre los *hablantes* de la lengua y las consecuencias que estas acarrearán en sus vidas.

Como se mencionó previamente, otro de los modelos de persona que circulaban en las escuelas secundarias era el *extranjero*. Por un lado, los docentes solían llamar a los jóvenes que no participaban o decían no saber la lengua con nombres como “extranjeros” o “gringos”¹³. Esta práctica se reflejaba en comentarios que, a veces, iban dirigidos a los estudiantes y, otras veces, hacían referencia a ellos. Por otro lado, los supuestos detrás de este modelo impactaban en las orientaciones de los docentes hacia sus estudiantes, puesto que los jóvenes muchas veces no se encontraban a la altura de sus expectativas. Dentro de clase, observé cómo las habilidades comunicativas de algunos jóvenes, su participación en clase, y su identificación con el quechua, eran evaluadas por los docentes de manera que los posicionaban como desinteresados en el quechua. Este era el caso de Milagros, quien se identificaba como no-hablante del quechua y quien no había tenido oportunidades de aprender el idioma de niña. El siguiente evento de aula ejemplifica estas evaluaciones:

Profesora: su papá habla quechua, habla todo [hablando sobre Milagros, dirigiéndose a otro estudiante]

Milagros: ¿qué?

Profesora: claro, yo le he enseñado [dirigiéndose a Milagros]

Milagros: profesora mi mamá-

Profesora: es que no les gusta. No quieren. No *quieren* hablar; es otra cosa,

Milagros: profesora mi mamá y mis papás hablan quechua. Mi mamá ha aprendido a hablar quechua después. Mi papá lo habla desde que era niño, pero a mí no me han hablado en quechua-

Profesora: mamita, ¿pero no escuchas lo que hablan tus abuelitos? Lo que hablan tus-

Milagros: no vivo con mis abuelitos. Mis abuelitos han muerto y mi abuelita no me habla quechua: me habla castellano

Profesora: [dirigiéndose al resto del salón] a ver lo único que quiero es, simplemente- hagan los que quieren y los que no quieren lo siento pues, así es, se acabó del problema.

(NC y A, 2016)

La profesora basa sus evaluaciones en su conocimiento del bilingüismo de los familiares de Milagros y la suposición de que el quechua se continuaba transmitiendo en su familia, experiencia ajena a varios jóvenes. De hecho, muchos docentes suponían que el origen rural de los estudiantes y/o de sus familiares, el dominio del quechua de familiares adultos, o el dominio del idioma que sus estudiantes tenían de niños significaba que los jóvenes *deberían* comunicarse en el idioma y dentro de la clase de quechua. Los docentes explicaban la poca participación oral de los estudiantes y sus rechazos de participar como muestra de falta de gusto por la lengua. Así, los posicionaban como —y los llamaban— *extranjeros*. En contraste, los jóvenes explicaban su poca participación por la falta de habilidades lingüísticas en quechua y la falta de oportunidades para desarrollarlas.

Ser identificado como un *extranjero* causaba frustración y sentimientos de incomodidad en los jóvenes. Al reflexionar sobre el evento anterior, Milagros me comentó: “Me sentí muy mal, la verdad. Sentí impotencia por tratar de responderle, pero tampoco quería responderle, porque no sé, no le dije nada. Solo le miré, pero me hizo sentir muy mal” (E, 2016). Identificar a estos jóvenes como desinteresados o jóvenes que negaban saber o hablar el quechua (Kvietok, 2021) no aumentaba su participación en clase. ¿Quién, finalmente, desearía participar en clase cuando su trayectoria bilingüe es cuestionada y en un contexto con pocos andamiajes para aquellos con pocas habilidades productivas en la lengua? Asimismo, estas evaluaciones hacían poco —o nada— para contrarrestar las situaciones en que los jóvenes evaluaban a sus compañeros usando los mismos términos. De hecho, es posible que contribuyera a replicar estas evaluaciones identitarias. Alguna vez observé cómo a una alumna que acababa de llegar a Urubamba de la ciudad de Lima y que no tenía familiares quechua hablantes se la acusaba de hacerse la que no sabía el quechua por sus nuevos compañeros de salón cuando pedía apoyo y traducciones durante clase.

Las evaluaciones de los jóvenes, informadas por los supuestos del modelo del extranjero, no permitían a los docentes conocer realmente las trayectorias lingüísticas de sus estudiantes en un contexto de desplazamiento lingüístico ni tampoco aproximarse a sus necesidades de aprendizaje. Estas evaluaciones dan a conocer las brechas entre las experiencias de socialización de los docentes y los jóvenes, y la falta de oportunidades que los docentes habían tenido para aprender sobre el bilingüismo estudiantil, aspecto que también ha sido observado en otros contextos de educación indígena (Hecht, 2018). A pesar de las diferencias entre los jóvenes a quienes se les identificaba como *quechua hablantes* o *extranjeros*, observamos cómo ambas representaciones no contribuían a crear un sentido de pertenencia en la comunidad de aprendizaje ni a procesos de adueñamiento (Guerrettaz, 2020) de la lengua por parte de los jóvenes. Vale la pena preguntarse cuáles eran las representaciones positivas acerca de los jóvenes como hablantes de quechua que circulaban en las secundarias.

Representaciones positivas sobre los hablantes de quechua

Durante mi trabajo de campo, pedí a algunos jóvenes que tomaran fotos de personas, lugares o cosas que les hiciera pensar en el quechua, buscando conocer desde su punto de vista los significados que asignaban hacia la lengua y sus hablantes. Una de las fotos que tomó Raúl, estudiante de primero de secundaria, era la de un sticker de un inca y una qolla, que había pegado en la pared de su cuarto (ver Figura 1). Al preguntarle por qué había tomado esa foto me respondió: “Es de quechua, ¿o no?... porque los incas hablaban quechua y representaban a la lengua de quechua” (E, 2016).

Figura 1
Foto de Raúl



La foto y el comentario de Raúl dan cuenta de un discurso muy poderoso que vincula al quechua con la herencia inca, presente en las secundarias y en la sociedad. Desde esta mirada, el ser un *cusqueño con identidad* —otro modelo de persona— implicaba ser una persona con orígenes en la región andina del Cusco que reconoce la importancia del legado incaico y aprecia la lengua quechua, aunque no necesariamente la habla o utiliza con un dominio avanzado. Esta representación de la identidad regional cusqueña no está libre de cuestionamientos, pues promueve una asociación del valor del quechua con el pasado (glorificado) incaico, invisibilizando las prácticas culturales contemporáneas de los quechuas y habitantes andinos (ver también Mendoza, 2008). Además, dicha representación puede ir de la mano con posturas que minimizan o inferiorizan otras variantes del quechua por no considerarlas “verdaderas” (Cornel-Molina, 2015)¹⁴.

El punto a resaltar, no obstante, refiere a los significados que los jóvenes le asignaban a este modelo de persona, es decir, cómo y para qué se posicionaban en relación con esta representación de hablante. En general, hacían referencia o se identificaban con este modelo para explicar la importancia de la enseñanza del quechua, compartir su apreciación hacia la lengua y cultura, y para cuestionar la discriminación lingüística. Con respecto al primer significado, varios jóvenes justificaban la necesidad de enseñar el quechua en sus escuelas reconociendo que era su “lengua materna”: “Nosotros como peruanos deberíamos primero es el quechua, como lengua mater, que es de acá de nuestra localidad, como serranos que somos”. En segundo lugar, reconocerse como un cusqueño con identidad estaba ligado a deseos de relacionarse más con su herencia familiar y cultural. Kike, por ejemplo, explicó su anhelo de esta manera:

... lo que yo quisiera es tener un apellido inca, de verdad porque, porque mi abuelo, mis abuelos, mi bisabuelo llevaba apellido Yupanqui y mi abuelita llevaba el apellido... de un Inca... Y no entiendo cómo se ha perdido, porque deberían de sobresaltar el quechua- el apellido quechua, ¿no? A veces, me avergüenzo de mi propio apellido, porque no es que no tenga identidad de dónde vengo así, sino quiero identificarme más con la- mi cultura, pues. (E, 2016)

Finalmente, también observé cómo se moviliza el modelo del cusqueño con identidad para oponerse a burlas lingüísticas. Mientras conversaba con algunas alumnas durante un recreo, hablábamos sobre el uso del quechua en sus familias y ellas comentaban cómo sus abuelas solían usar el quechua cuando les castigaban. Una de ellas dio como ejemplo la frase “kunallanña waqtarusayki”. Uno de sus compañeros, quien escuchaba nuestra conversación, tradujo esta frase al castellano: “te voy a sobar”. De repente, una de las estudiantes se dirigió a él y le dijo: “Habías sabido quechua, yo pensaba que eras americano”. Este

14. Agradezco a uno de los revisores por plantear esta observación.

comentario despertó risas entre todos los presentes. Su compañero, sorprendido ante esta respuesta, le contestó: “Si los cusqueños hablan quechua” (NC y A, 2016). En esta interacción entre pares, vemos la manera como un estudiante invoca el modelo del cusqueño como hablante de quechua para defender sus habilidades bilingües frente a una compañera que subestimaba su repertorio comunicativo y quien, además, intentó de atribuirle la identidad de un joven desinteresado o un extranjero.

Entender las diversas posturas de los jóvenes en relación con el ser un *cusqueño con identidad* demuestra cómo le daban sentido a lo que significaba reconocerse como una persona bilingüe en contextos desalentadores y hostiles. Aunque esta representación incluía rasgos adicionales al hablar quechua — como apreciación por el folklor andino y el patrimonio tangible incaico—, la identificación de los jóvenes con este modelo de persona nos muestra que no veían la competencia comunicativa en quechua separada de una conexión con su herencia cultural.

Al mismo tiempo, observé la ausencia de una identificación quechua o indígena explícita por parte de los jóvenes y docentes. Los jóvenes hacían referencia a los quechua hablantes o campesinos, o a una identidad regional cusqueña, pero no necesariamente se reconocían o reconocían a otros hablantes como miembros del pueblo o de pueblos quechuas. Esta ausencia no es sorprendente, puesto que la categoría de “indígena” u “originario” no circula en todas las esferas de los Andes (Huayhua, 2017). Nancy Hornberger (2014), por ejemplo, da a conocer el caso de una docente quechua quien afirma que “así hasta ser profesional, no, o sea conscientemente, no estaba de indígena” (p. 283). De esta manera, la docente narra cómo construyó su identidad indígena de manera reflexiva y consciente en el contexto de un programa de educación superior en EIB. Como esta docente, muchos jóvenes participaban en una serie de prácticas culturales quechuas fuera de la escuela sin identificarse explícitamente con esta identidad étnica. Volveré a este punto en la sección final para abordar la relación entre la enseñanza de lenguas originarias y la afirmación cultural.

Otro aspecto que resaltó durante el estudio fue que los jóvenes se identificaban de manera positiva como hablantes de quechua en interacciones cotidianas, posicionamientos alternativos a las representaciones negativas que enfrentaban más frecuentemente. Durante una clase de primero de secundaria, observé que Martín, quien solía participar en clase, mencionaba con soltura y sonriente “yo soy un *crack* de quechua” a sus compañeros, después de haber respondido a una pregunta de la maestra correctamente (NC, 2017). En otra ocasión, mientras varios estudiantes se lamentaban de no ser capaces de hacer la tarea que había asignado la docente, uno de sus compañeros, César, exclamó en voz alta: “Cinco soles la hora para profe de quechua”, mientras levantaba la mano y se mostraba a sí mismo como capaz de enseñar la lengua a sus compañeros (NC, 2017). Aunque no eran actos extendidos, estos eventos nos muestran que los jóvenes se identificaban de manera positiva como hablantes y conocedores del idioma ante sus compañeros. Estos posicionamientos recibían

respuestas positivas —como sonrisas y risas—, y no eran acompañados de bur-las o evaluaciones negativas. Es importante recalcar que Martín y César provenían de comunidades del valle, eran bilingües con dominancia del castellano, y no habían vivenciado la racialización de su bilingüismo a diferencia de las trayectorias de los jóvenes de comunidades de altura. Desde esta condición de bilingües, por lo tanto, no enfrentaban los mismos riesgos de reconocerse como hablantes.

Estas identificaciones apuntan hacia la existencia de otro modelo de persona —más emergente que los anteriores—, que representa a alguien que se reconoce como hablante de quechua, quien hace uso del idioma con soltura en el contexto del aula de quechua y de manera abierta, y a quien no le importa las evaluaciones de los demás. Aunque personificar este modelo no era una posición accesible para todos, su movilización evidencia que los jóvenes postulaban nuevas maneras de identificarse con su bilingüismo. Si queremos que las escuelas sean espacios donde los jóvenes se identifiquen positivamente como bilingües, sería provechoso prestar atención a las maneras en que crean representaciones alternativas y las condiciones que las posibilitan.

Críticas y demandas sobre la enseñanza del quechua

En conversaciones con docentes, no solo era común escuchar que los jóvenes no querían hablar el quechua, sino también que no les importaba la clase de quechua ni querían aprender el idioma. Con respecto a estos comentarios, uno de los hallazgos relevantes es la coexistencia de posturas complejas y ambivalentes en relación con la enseñanza del quechua por parte de los jóvenes. Antes de presentar estas posturas, desarrollaré las prácticas educativas que predominaban en las aulas, enmarcadas en las condiciones desafiantes descritas anteriormente.

En la mayoría de clases de quechua que observé, predominaba una enseñanza enfocada en la gramática, la escritura y el vocabulario. Guadalupe Valdés (2015) utiliza el término de *curricularización de la lengua*¹⁵ para referirse a enfoques de enseñanza en contextos institucionales de enseñanza de lenguas, que promueven experiencias de aprendizaje descontextualizadas o desconectadas de las prácticas cotidianas de uso del lenguaje. Entre las prácticas observadas, prevalecía la enseñanza explícita de la gramática y la escritura del quechua. Además, se favorecía copiar reglas gramaticales, letras del alfabeto o listas de vocabulario de la pizarra, así como leer en voz alta o recitar canciones, poemas o adivinanzas. En palabras de Maribel, la clase de quechua consistía en “escribir, presentar, escribir, presentar... o aprender algunas palabritas”. Para los docentes, esta curricularización del quechua buscaba legitimarlo como una lengua igual de válida que el castellano, y posicionar al curso de quechua en relación de igualdad con los de inglés o de comunicación en castellano.

15. El término en inglés es “language curricularization”.

Sin embargo, los jóvenes tomaban distintas posturas frente a este escenario de enseñanza. Por una parte, expresaban deseos de más oportunidades para desarrollar habilidades orales en quechua para comunicarse con sus compañeros y docentes. En conversación con dos compañeros de aula, uno de ellos expresó que deseaba que la clase fuera un espacio donde aprendieran a “comunicarnos... hablar con nosotros, digamos yo con él, pa que hablemos en quechua, eso debería enseñarnos” (E, 2018). Las oportunidades de participación oral a través de exposiciones orales muchas veces limitaban la participación de los estudiantes. Por un lado, como en el caso de Daniel, la persistencia del espectro de discriminación no creaba ambientes de confianza para expresarse en quechua. Otros estudiantes decían estar de acuerdo con las oportunidades de participación oral existentes —donde mayormente todos respondían en coro a las preguntas generadas por los docentes— explicando que esto minimizaba el riesgo de equivocarse o de ser identificado como hablante. Sin embargo, para muchos, las clases requerían demostrar habilidades productivas orales que se asumía que los jóvenes ya habían alcanzado, sin haber ofrecido antes andamios ni contextos seguros para que fueran desarrolladas.

Las actitudes de los jóvenes hacia la enseñanza de la escritura bordeaban entre la indiferencia y la frustración. La literacidad en quechua en el aula se organizaba alrededor de tres funciones: copiar discurso oral, realizar ejercicios de aula y representar los sonidos del quechua (Kvietok, 2019). Varios jóvenes describían el escribir en quechua como algo “muy difícil” y con “muchas reglas”. Durante un trabajo grupal en que participaban alumnas con dominio oral de la lengua, las observé explicar a su maestra que, aunque ellas podían hablar quechua, al momento de escribir “nos palteamos, nos trabajamos” (NC, 2016). Otros jóvenes optaban por no tomar mucha importancia a la escritura. Una vez que apoyé en la corrección de ejercicios, les pregunté a los miembros del grupo en cuestión que me contaran cómo había sido su experiencia al escribir. Uno de ellos me contestó: “Profe, hágase de la vista gorda nomás”, y pidió que les firmara el trabajo (NC, 2017). Las actividades de escritura en el aula rara vez tenían propósitos o audiencias significativas para los jóvenes, quienes eran posicionados y asumían muchas veces el rol de escribanos en vez de autores de sus propios textos. En resumen, no veían la literacidad en quechua como una práctica de literacidad autogenerada en el contexto escolar o en sus vidas cotidianas (Barton y Hamilton, 2004). En palabras de Alonso, “escribiendo estarías mintiendo; alguien te lo estaría escribiendo... No vale mucho; en cambio, tú ya que estés hablando, ya sabes el significado... Quien sea escribe, pero pocos hablan”.

El rechazo frente a la manera en que se desarrollaban las clases de quechua se manifestaba en distintos comportamientos de los jóvenes. Mientras algunos compartían su descontento con los docentes de manera verbal, otros lo expresaban llegando tarde o saltándose la clase, rehusando a participar en actividades y dedicándose a otras actividades no relacionadas con la sesión. Durante clases o recreos, algunos jóvenes compartieron sus quejas conmigo sobre los

métodos de enseñanza. En entrevistas, me comentaron que el curso les parecía difícil, que se sentían perdidos o aburridos, o que lo detestaban.

Me parece crucial, sin embargo, separar las posturas de los jóvenes hacia el curso de quechua de sus posturas hacia la lengua en sí misma y sus expectativas de aprendizaje. Pedro, quien manifestó odiar la clase de quechua, me explicó que desarrolló su interés en el quechua recién en tercero de secundaria después de conocer la obra de José María Arguedas. Para ese entonces, sentía que era muy tarde para aprender, “porque ya hacían cosas un poquito más avanzadas y yo no podía; no entendía nada”. Como Pedro, muchos jóvenes experimentaban una desconexión entre sus expectativas de aprendizaje y necesidades comunicativas, y las oportunidades de aprendizaje presentes en sus aulas. Por ejemplo, el 68% de los alumnos encuestados manifestó que le gustaba hablar el quechua, y pensaba que era importante que se enseñase la lengua de sus ancestros y familias. El 32% que respondió negativamente a esta pregunta brindó algunas de las siguientes razones: “no sé/no puedo hablar”, “es difícil”, “no entiendo/no comprendo”, “no me gusta” (ES, 2016). Volviendo a los hallazgos etnográficos sobre las trayectorias bilingües juveniles, y considerando el contexto de enseñanza, podemos aproximarnos al porqué de estas respuestas negativas. Para varios jóvenes como Pedro, expresar que no le gustaba el quechua estaba más vinculado con la falta de oportunidades significativas de acercarse al idioma —desde el hogar y la escuela— que a un completo desinterés por este.

Los jóvenes también criticaban las condiciones materiales y pedagógicas bajo las cuales se realizaba el curso y solían contrastar las diferencias que observaban entre asignaturas:

... en inglés es súper divertido porque nos dicen “esto haz”, canciones, en todo así; y, en cambio, en quechua... es como que pasas a una tienda encuentras todo y aquí no encuentras nada... No hay casi muchos recursos como para poder aprender bien y, en inglés, hay todo... Les traen computadoras ... Se supone que todos deberíamos aprender como el inglés (Alonso, E, 2017).

Desde el primer año del curso, los jóvenes eran conscientes del diferente peso simbólico del curso, que se reflejaba en el tiempo limitado, la falta (o poca pertinencia) de materiales y la calidad de enseñanza. Observé también, en repetidas ocasiones, cuestionamientos hacia sus profesores, a quienes les pedían más horas de enseñanza (“una hora se pasa volando, o sea, no aprendes nada”, “con 45 minutos a la semana te juro que no es suficiente”) o avanzar más como en otros cursos, o les disputaban el tener que pagar por materiales. Si bien los alumnos objetaban la corta duración del curso, el tema de fondo era repensar el enfoque de enseñanza. En conversación con estudiantes de quinto de secundaria, me contaron que estarían de acuerdo con llevar hasta tres horas de quechua a la semana —aunque dependería del profesor, puesto que podría ser tres horas de lo mismo—.

En respuesta a la forma en que les gustaría aprender el quechua, los estudiantes señalaron: “hablando, de forma dinámica, videos, de todas formas, dialogando/hablando y escribiendo” (ES, 2016). Además, indicaron que querían profesores que les hablaran constantemente en la lengua, y estrategias y actividades que distaban de las prácticas educativas dominantes. El tipo de relaciones que tenían con sus docentes también tomaba importancia al evaluar el curso. Aunque algunos jóvenes cuestionaban las habilidades lingüísticas de sus docentes, lo que más criticaban eran actitudes autoritarias o inflexibles, que no respondían a sus demandas de aprendizaje o conocimientos previos.

Conclusiones y reflexiones finales

En este artículo, he dado a conocer que los repertorios comunicativos de los jóvenes no son homogéneos ni fijos, sino que se expanden y contraen a lo largo de sus vidas. Asimismo, he explicado que los usos y significados de estos repertorios y trayectorias están ligados a relaciones sociales; posicionamientos identitarios; trayectorias racializadas; ideologías lingüísticas; y presiones institucionales, incluidas aquellas ejercidas por las escuelas. Los jóvenes, además, enfrentan distintas fuerzas —como acceso desigual a oportunidades de aprendizaje de quechua, discriminación y jerarquías lingüísticas, e ideologías que cuestionan e invisibilizan sus habilidades e interés por el quechua—. A veces, reproducen o cuestionan estas fuerzas, pero, principalmente, negocian con ellas cotidianamente y dentro de sus escuelas.

En relación con las identidades juveniles, se observó que las formas en que los jóvenes se entienden a sí mismos como aprendices y/o hablantes del quechua se caracterizan tanto por su complejidad como por su ambivalencia. Los jóvenes asumían estos posicionamientos identitarios, en ocasiones, con certeza; y, otras veces, de manera más efímera y dinámica. Estos posicionamientos identitarios se situaban en contextos en los que se promovían políticas lingüísticas escolares para el quechua, donde esta lengua era parte de algunas interacciones familiares y, a la vez, donde se reproducía la desigualdad y la discriminación contra sus hablantes. A pesar de esta ambivalencia, la mayoría de los jóvenes expresaba interés por continuar siendo o por convertirse en hablantes de quechua, un interés que debería ser valorado.

Para finalizar, ¿qué implicancias ofrecen estos hallazgos para la enseñanza de lenguas originarias y la construcción de una EIB urbana? Si bien las escuelas estudiadas no implementaban una EIB urbana ni se identificaban con esta propuesta, considero que las características de estas escuelas —en términos de prácticas educativas, población estudiantil y docente— guardan relación con los contextos donde se busca implementar este modelo educativo.

En primer lugar, las escuelas y los docentes necesitan contar con recursos y estrategias para conocer los repertorios comunicativos de sus estudiantes. Aunque los actuales lineamientos proponen realizar una caracterización socio y psicolingüística (Minedu, 2018), debemos asegurar que estos procesos

diagnósticos incluyan no solo las valoraciones hacia las lenguas, sino también las valoraciones e ideologías sobre los hablantes, y que trasciendan la evaluación del dominio en la lengua de los estudiantes. Asumir una postura de (re) conocimiento frente al bilingüismo juvenil, en primera instancia, implicaría conocer las prácticas sociales en que los jóvenes participan desde distintas identidades y a través de diversas habilidades lingüísticas (orales/escritas, productivas/receptivas), sus conocimientos previos sobre y del lenguaje, las oportunidades y la falta de oportunidades para desarrollar su bilingüismo, los puntos de quiebre en sus historias de vida, y sus preocupaciones y deseos en relación con su identificación y uso de lenguas originarias. Al realizar esta tarea, como educadores, debemos cuestionar nuestros prejuicios o supuestos sobre el bilingüismo, el uso de lenguas y la transmisión intergeneracional, de modo que podamos conocer estos repertorios comunicativos.

Reconocer el bilingüismo juvenil supone, en segunda instancia, involucrar a los jóvenes en el desarrollo de propuestas de educación de lenguas originarias¹⁶. Me refiero a propuestas en plural, debido a que la diversidad del bilingüismo e identidad juvenil presente en estos contextos no se presta a modelos o metodologías únicas¹⁷. Como ha demostrado el estudio, muchas de las prácticas educativas existentes alejan a los jóvenes del quechua. Así, resalta la urgencia de dialogar con la juventud y escuchar cómo, para qué y por qué quieren aprender sus lenguas originarias. Estos diálogos brindarían pautas para planificar oportunidades de aprendizaje que permitan ampliar sus repertorios comunicativos. Algunos puntos importantes a considerar incluyen la importancia de la oralidad en quechua identificada por los jóvenes, la necesidad de crear oportunidades para que esta lengua sea utilizada cotidianamente en la construcción de una convivencia escolar entre docentes y compañeros, y una apropiación significativa de la escritura.

Sería importante incluir a sus familiares en este proceso, y comenzar a tejer puentes entre las prácticas educativas escolarizadas y comunitarias en pro de la revalorización y el uso de las lenguas originarias, además de conocer los intereses o dificultades que experimentan las familias en esta labor. Estas alianzas podrían movilizar a actores comunitarios como aliados de una EIB urbana, y también ayudarían a visibilizar la vigencia de prácticas lingüísticas quechuas comunitarias y familiares, en gran parte ausentes en las aulas. Asimismo, estas acciones pueden promover identificaciones positivas locales sobre lo que significa reconocerse como un hablante de la lengua, modelos de persona que no circulaban muy frecuente o abiertamente en las aulas. Asumir la enseñanza de lenguas originarias como un proceso en construcción, además,

16. Reconozco que una EIB urbana también debe considerar una propuesta de enseñanza *en* lenguas originarias, un tema fuera del alcance del presente artículo.

17. La propuesta del Minedu (2018) indica que la EIB urbana debe utilizar una metodología de segundas lenguas (p. 19), lo cual no refleja pertinentemente el bilingüismo de toda esta población ni sus necesidades.

abre oportunidades para promover prácticas de reflexión y evaluación colaborativas entre docentes, estudiantes y otros actores educativos.

En tercera instancia, una EIB urbana no puede limitarse a la enseñanza de la lengua originaria como un código abstracto, sino que debe preocuparse por el significado simbólico y material de estas lenguas para sus hablantes y aprendices. Resulta necesario que la escuela sea un espacio donde se identifiquen y cuestionen representaciones negativas sobre los hablantes de lenguas originarias, principalmente, aquellas que se reproducen —muchas veces, de manera desapercibida— *dentro* de las mismas. Este cuestionamiento formaría parte de la apuesta por una interculturalidad crítica (Walsh, 2012), la cual toma como punto de partida el cuestionamiento de los patrones de racialización de los grupos subalternos y las relaciones de poder a través de las cuales se construyen y jerarquizan las diferencias. Una EIB urbana debería cuestionarse cómo estas diferencias se construyen a través del lenguaje y en relación con el lenguaje, y la forma en que dichas diferencias no impactan a todos los jóvenes de las mismas maneras. Siguiendo este enfoque crítico, es importante que, desde la escuela, junto con los estudiantes, se cuestionen las asociaciones ideológicas que sostienen y naturalizan visiones, prácticas, e instituciones discriminatorias y racistas que atentan contra sus experiencias como hablantes, aprendices y —sobre todo— como individuos.

La cuarta implicancia se vincula con el rol de la enseñanza de lenguas originarias en promover una afirmación identitaria cultural de los jóvenes como miembros de pueblos originarios (Minedu, 2018, p. 17). Si consideramos que las identidades se construyen en relación con los otros y a través de la interacción, no podemos asumir a los jóvenes como receptores de identidades innatas o esencialistas. Más bien, el entendimiento de la identidad compartido en este artículo nos conduce hacia una visión de la escuela EIB como un espacio donde los jóvenes participen en la creación de identidades étnicas o culturales diversas. El investigador indígena myaamia Wesley Leonard (2012) sugiere que los proyectos de reclamación de lenguas indígenas pueden ser entendidos como esfuerzos liderados por una comunidad para reivindicar su derecho a hablar una lengua, y a establecer objetivos relacionados a las necesidades y perspectivas del colectivo, las cuales reflejarían la diversidad contemporánea de este grupo (p. 359). Josep Cru (2021) analiza las prácticas de rap en lenguas originarias en distintos contextos latinoamericanos para enfatizar que los jóvenes pueden asumir su competencia comunicativa en lenguas originarias como parte de procesos de identificación cultural desde diversas posturas —socio-culturales, espirituales o políticas—. Considerando el dinamismo y la heterogeneidad del bilingüismo e identidad juvenil estudiados, y tomando en cuenta estos aportes, la EIB urbana podría pensarse como un proyecto desde el cual los jóvenes puedan reflexionar en torno a su participación en la construcción de identidades indígenas que abarquen vivencias a lo largo de espacios urbanos y rurales, a través del quechua y junto a otras lenguas, y enraizadas en conocimientos tradicionales y contemporáneos.

Este acercamiento a la afirmación identitaria, además, puede apoyar a transformar representaciones del quechua y de sus hablantes —las que han sido asociadas a un pasado histórico y/o mítico, o a una posición de inferioridad— proponiendo nuevas representaciones en las que los protagonistas también sean los quechuas contemporáneos, y que reconozcan sus diversas vivencias, conocimientos, cosmovisiones, espiritualidades y luchas políticas. Del mismo modo, no debemos esperar o exigir que esta construcción identitaria sea homogénea. Haríamos bien en considerar la diversidad de identidades quechuas en configuración. Es posible, por ejemplo, que estas identidades, vayan de la mano con o hasta se vean ensombrecidas por otras identidades —como lo que significa venir de un territorio o comunidad en particular, el tipo y grado de oportunidades económicas a las que se tiene acceso, identidades de género, posturas generacionales y otras identidades étnicas (indígenas y no-indígenas) con las que los jóvenes se identifiquen—.

La construcción de la enseñanza de lenguas originarias en secundarias urbanas no se encuentra libre de desafíos. Esta tarea abarca tan solo una parte de los distintos componentes que constituyen una EIB urbana. Sin embargo, reconocer el bilingüismo y su vínculo con la identidad juvenil desde una perspectiva sociolingüística crítica y etnográfica ofrece aportes para construir una EIB más cercana a la diversidad de experiencias, dilemas, y sueños de aprendizaje y de vida de los jóvenes.

Agradecimientos

Tukuy sonqoywanmi llapan Urubamba yachay wasikunapi reqsisqaykunaman, wayna sipaskunaman, familiarikunamanpas, yachachiqninkunamanpas añaychani¹⁸. Agradezco también a Nancy Hornberger y Virginia Zavala por su mentoría y ánimos en la realización de esta investigación. El estudio contó con el apoyo financiero de la Inter-American Foundation, el Programa Fulbright-Hays y la American Educational Research Association. A mi grupo de escritura, Norbella, Aldo y Sofía, gracias por su lectura generosa. Asimismo, valoro los comentarios de mis revisores, los cuales ayudaron a enriquecer este artículo. Todas las faltas u omisiones son mías.

18. Agradezco profundamente a todos los jóvenes y docentes que participaron en este estudio y me recibieron en sus aulas, escuelas y hogares.

Referencias

- Agha, A. (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge University Press.
- Andrade, L. (2019). Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano. *Letras (Lima)*, 90(132), 41–70. <https://doi.org/10.30920/letras.90.132.2>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-140). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Blackledge, A. y Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. Continuum International Publishing Group.
- Blommaert, J. (2009). Ethnography and democracy: Hymes's political theory of language. *Text & Talk*, 29(3), 257–276.
- Blommaert, J. y Backus, A. (2013). Repertoires Revisited: “Knowing Language” in Superdiversity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 67, 1–26.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 1–30.
- Córdova, L. (2015). Buscando nuevas generaciones de hablantes: procesos ambivalentes en la revitalización de lenguas indígenas del Sur de México. En: J. Cru (Ed.), *The Role of Youth in Language Revitalization* (pp.76-86). Linguapax.
- Coronel-Molina, S. M. (2015). *Language Ideology, Policy and Planning in Peru*. Multilingual Matters.
- Cru, J. (2021). Rap en lenguas originarias: de la recreación artística a la denuncia sociopolítica. *Ichan Tecolotl*, 345. <https://ichan.ciesas.edu.mx/rap-en-lenguas-originarias-de-la-recreacion-artistica-a-la-denuncia-sociopolitica>
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. En: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3ra ed., pp. 119-161). MacMillan.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. John Wiley & Sons.
- Guerrettaz, A. M. (2020). ¿A quiénes les pertenece el maya yucateco? Revitalización y políticas lingüísticas en Yucatán, México. En: M. Niño-Murcia, V. Zavala y S. De los Heros (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates* (pp. 267-302). Instituto de Estudios Peruanos.
- Hecht, A. (2018). Maestros/as Indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 87–100.

- Heller, M. (2020). Hacia un enfoque social del bilingüismo. En: M. Niño-Murcia, V. Zavala y S. De los Heros (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates* (pp.115-147). Instituto de Estudios Peruanos.
- Hornberger, N. (1989). *Haku yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Hornberger, N. H. (2014). “Until I Became a Professional, I Was Not, Consciously, Indigenous”: One Intercultural Bilingual Educator’s Trajectory in Indigenous Language Revitalization. *Journal of Language, Identity & Education*, 13(4), 283– 299.
- Huayhua, M. (2017). Interacción social y racismo en el transporte público peruano. En V. Zavala y M. Back (Eds.), *Racismo y Lenguaje* (pp. 83-114). Fondo Editorial PUCP.
- Hymes, D. H. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. En: J. J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2017). *Perú: Resultados Definitivos de los Censos Nacionales 2017. XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. INEI.
- Kvietok, F. (2019). *Youth bilingualism, identity and Quechua language planning and policy in the urban Peruvian Andes*. PhD dissertation, University of Pennsylvania.
- . (2021). “Llegando a secundaria les ha dado amnesia...ya no quieren hablar”: Indigenous Speakerhood Socialization and The Creation of Language Deniers in Quechua Education. *Linguistics and Education*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100888>
- Leonard, W. Y. (2012). Reframing Language Reclamation Programmes For Everybody’s Empowerment. *Gender and Language*, 6(2). <https://doi.org/10.1558/genl.v6i2.339>
- López, L. E. Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *La Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17- 85.
- Mamani, C. (2019). *Desarrollo de capacidades interculturales a través de la incorporación del diálogo de saberes con niños y niñas del sexto grado de una escuela primaria EIB de la región del Cusco*. Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8558>
- Martin-Jones, M. (2007). Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. En: M. Heller (ed.), *Bilingualism: A Social Approach* (pp. 161–182). Palgrave Macmillan.
- Mendoza, Z. S. (2008). *Creating Our Own: Folklore, Performance, and Identity in Cuzco, Peru*. Duke University Press.

- McCarty, T. L., Romero-Little, M. E., Warhol, L. y Zepeda, O. (2009). Indigenous Youth as Language Policy Makers. *Journal of Language, Identity, and Education*, 8(5), 291-306.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3ra ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Resolución Ministerial 519-2018-MINEDU. 20 de setiembre de 2018.
- Niño-Murcia, M., Zavala, V., y De los Heros, S. (2020). *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates*. IEP.
- Paris, D. y Winn, M. T. (Eds.) (2014). *Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry with Youth and Communities*. SAGE Publications.
- Sichra, I. (2006). *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo?* PROEIB Andes.
- Sumida Huaman, E. (2014). “You’re Trying Hard, But It’s Still Going To Die”: Indigenous Youth and Language Tensions in Peru and the United States. *Anthropology and Education Quarterly*, 45(1), 71–86.
- Unamuno, V. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de bilingüismo en EIB? Notas desde el Chaco. En: M. Censabella y C. Messineo (Eds), *Lenguas indígenas de América del Sur II. Morfosintaxis y contacto de lenguas* (pp. 171-188). Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. <http://www.ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3977>
- _____. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco. *Education Policy Analysis Archives*, 23(0), 101. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>
- Valdés, G. (2015). Latin@s and the Intergenerational Continuity of Spanish: The Challenges of Curricularizing Language. *International Multilingual Research Journal*, 9(4), 253–273.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya Yala.
- Wolcott, H. F. (1987). On Ethnographic Intent. En: G. Spindler y L. Spindler (Eds.), *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad* (pp. 37-56). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wortham, S. (2005). Socialization Beyond the Speech Event. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 95–112.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Fondo Editorial PUCP.
- Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G. y Ardito, W. (Eds.). (2014). *Qichwasimirayku: Batallas por el quechua*. Fondo Editorial PUCP.

¿Reformar sin los docentes?: identidad profesional, resistencia, y mediación a la reforma de la educación secundaria en Perú

Angela Bravo Chacón

<https://orcid.org/0000-0003-1191-5727>
angelabravo.c@gmail.com

Recibido: 06/01/2021
Aprobado: 29/05/2021

¿Reformar sin los docentes?: identidad profesional, resistencia, y mediación a la reforma de la educación secundaria en Perú¹

Resumen

¿Puede una reforma educativa ignorar la agencia y mediación de los docentes? ¿Cómo se sentirán los profesionales docentes al ser asumidos como ejecutores de programas diseñados por técnicos? Este artículo analiza las respuestas e imaginarios de docentes rurales sobre su profesionalismo, y explora la mediación y resistencia ejercidas hacia la política de sesiones estandarizadas diseñada por el Ministerio de Educación para la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC). El caso proporciona un ejemplo de libro de texto de una reforma jerárquica basada en los enfoques neoliberales de diseño único y accountability vertical, implementada en un contexto de duras condiciones laborales y desprofesionalización del rol docente.

Este artículo está basado en una investigación exploratoria en dos escuelas secundarias rurales. Los hallazgos muestran que, en el contexto de la implementación de sesiones estandarizadas JEC, el rol profesional docente es retado y se reconfigura en todas sus dimensiones: juicio profesional, ejercicio de identidad, autovaloración y postura política. Los docentes reaccionan al desafío en su agencia y autonomía profesional mediante la construcción de respuestas contradictorias hacia la reforma y las acciones de resistencia a la implementación impulsadas por un discurso cargado de imperativos competitivos y contradictorios. Además, los hallazgos muestran que, en las escuelas rurales JEC, el rechazo a la reforma y los puntos débiles del diseño de política son usados para reforzar la utilización de estrategias de autonomía profesional negativas, como justificar absentismo, al tiempo que aumenta la alienación, resistencia y desconfianza hacia la propia noción de reforma.

Palabras clave: *Accountability* educacional, autonomía profesional docente, profesionales de la educación, reforma educativa

*Reforming Without the Teachers? Professional Identity, Resistances,
And Mediation to the Secondary Education Reform in Peru*

Abstract

Can an educational reform ignore the agency and mediation of teachers? How does it feel for teachers' professionalism to be assumed as executors of programs designed by external policy makers? Under these premises, this article analyzes the responses and ideas about professionalism, and explores the mediation and resistance of secondary school teachers towards the standardized sessions policy designed by Ministry of Education in the context of the implementation of the Full School Day (JEC). The case provides a textbook example of a hierarchical reform based on neoliberal single-design and accountability approaches to fidelity of implementation in a particular context of harsh working conditions and deprofessionalization of secondary school teachers.

This article is based on an exploratory research product of in-depth field work in two rural secondary schools. Findings show that, in the context of the JEC reform, the professional teaching role is reconfigured in all its dimensions: professional judgment, exercise of identity and self-assessment, and political positions. Teachers react to this challenge in their professional agency by constructing contradictory responses to reform and actions of resistance to implementation driven by competitive imperatives in their discourse. In addition, findings reveal that, in the context of rural JEC schools, given the conditions of high inequality and challenge, the rejection of the reform and its weaknesses are ways of reinforcing the use of negative professional strategies, such as absenteeism, alienation, and mistrust towards those policies proposed by MINEDU.

Keywords: *Educational accountability, teachers' professional autonomy, education professionals, educational reform*

Introducción

El bajo desempeño de Perú en PISA 2012² generó una fuerte presión pública sobre la calidad de la educación secundaria y aceleró la respuesta del Ministerio de Educación (Minedu) para iniciar una reforma en este nivel de la Educación Básica. En ese contexto, en julio de 2014, se ordenó la creación de un comité integrado por nueve funcionarios del sector, quienes contaban con un plazo de solo veinticinco días para finalizar un diseño de política para mejorar la calidad de la educación secundaria y treinta días adicionales para presentar un plan de implementación para la reforma³.

El comité aprobó una serie de modelos de servicio educativo para diversificar la secundaria, y mejorar la calidad y pertinencia del servicio en las secundarias públicas. Uno de estos modelos inició una ambiciosa política educativa denominada Jornada Escolar Completa (JEC)⁴. El modelo fue aprobado en setiembre de 2014 e inició su implementación en marzo de 2015; a partir de este, se impulsó la extensión de la jornada escolar de 35 a 45 horas pedagógicas semanales. Además de la extensión horaria, se ofrecieron mejores condiciones de equipamiento, recursos humanos, y una reforma de la gestión y el trabajo pedagógico en mil escuelas secundarias seleccionadas por el propio Minedu.

Aunque el diseño mismo de la reforma JEC presenta un ejemplo excepcional de una política centralizada y un diseño de reforma jerárquica, un aspecto de esta es particularmente interesante de analizar. En los primeros años de la reforma, el Minedu decidió implementar el componente pedagógico a través de la entrega de sesiones estandarizadas. Estas sesiones estuvieron diseñadas a modo de guiones exhaustivos que indicaban a los docentes cómo conducir una sesión de clase significativa y cercana al enfoque por competencias. La decisión fue tomada dados los cortos plazos de implementación, los que impedían apostar por una reforma pedagógica más profunda basada en la transformación de prácticas docentes. Asimismo, responde a la necesidad de controlar las prácticas de las escuelas, bajo el supuesto general del fracaso de la autonomía

2. Perú había participado previamente en rondas de PISA; sin embargo, la ronda del año 2013 era la primera en la que el país aparecería en el ranking de resultados publicado por la OCDE comparando el desempeño de los adolescentes de 15 años en competencias de lectura, matemática y ciencia. En esta ocasión, el Perú ocupó último lugar del ranking publicado por la OCDE.

3. Se trata de la “Resolución Ministerial N° 301-2014-MINEDU: Creación del Grupo de Trabajo, encargado de formular el modelo de servicio educativo: Jornada Escolar Completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria, el plan de implementación y las acciones de seguimiento del referido modelo”.

4. Cabe mencionar que el modelo de reforma de la secundaria Jornada Escolar Completa adapta para el Perú políticas similares impulsadas en Chile y Colombia.

docente que suele acompañar las reformas reactivas a los resultados de PISA (Bolívar, 2011; Hult y Edström, 2016)⁵.

Inicialmente, las orientaciones para la implementación de las sesiones elaboradas por el Minedu señalaban que los docentes debían adaptarlas, puesto que se trataban de ejemplos sobre cómo desarrollar aprendizajes activos y en el marco del enfoque por competencias. Sin embargo, en los siguientes meses, el objetivo de las sesiones cambió, lo que generó poca claridad sobre si los docentes debían usarlas solo como ejemplos a adaptar o si debían aplicarlas de manera estandarizada.

Este cambio en el sentido en el uso de las sesiones responde a dos acciones tomadas por el Minedu. Primero, las sesiones pasaron de ser ejemplos a ser paquetes mensuales de unidades didácticas, alineados a los textos escolares estandarizados, los que fueron reemplazando la carpeta pedagógica anual que diseñan los docentes. Segundo, una vez incluidos en las carpetas pedagógicas, el uso en aula de las sesiones estandarizadas fue incorporado en los sistemas de seguimiento a la implementación del componente pedagógico de la reforma JEC. Así, se aplicó un sistema agresivo de *accountability*⁶ vertical, centrado en evaluaciones, semáforos y visitas de observación inopinada.

En este contexto, este artículo explora, desde el marco de la identidad profesional, las narrativas y las acciones de respuesta y mediación a las sesiones estandarizadas en dos escuelas JEC. Asimismo, analiza el ejercicio de la autonomía profesional de los docentes como burócratas de primera línea en respuesta a una reforma impuesta de “arriba hacia abajo”. El artículo proporciona evidencia sobre cómo las políticas educativas que son jerárquicas y verticales no reconocen la complejidad de la agencia de los actores escolares para mediar su implementación, lo que puede conducir a una erosión de la calidad de la educación en lugar de mejorarla (Ball, 1987, 1994, 2002; Braun et al. 2010; Comber y Nixon, 2009; Dale, 1992; Daviess, 1990; Day et al., 2006; Durose, 2017; Hohmann, 2016; Lipsky, 1980; Pollard et al., 1994; Sachs, 2003; Schweisfurth, 2002).

Marco teórico

Reforma educativa bajo la agenda neoliberal

El término “reforma educativa” se puede rastrear a los discursos y prácticas de los gobiernos neoliberales de los Estados Unidos y el Reino Unido en la década

5. Esta información fue obtenida a través de entrevistas a profundidad con los técnicos del Minedu, que estuvieron a cargo de la implementación de la reforma JEC en los años 2015 y 2016.

6. El término remite a la rendición de cuentas, que refiere al proceso en el que se vigila y evalúa el actuar responsable de los servidores públicos por medio de mecanismos como el monitoreo, la transparencia y la fiscalización.

de 1980 (Campbell, 1996; Endacott et al., 2015; Gitlin y Margonis, 1995). Esta década marcó una nueva forma de hacer políticas educativas desde la influencia de las agendas neoliberales y mandatos economicistas, los que vinculan la reforma a la calidad, eficiencia y efectividad de los servicios escolares. Desde entonces, la expansión de las reformas neoliberales en educación ha adoptado una escala global dado el impulso de las agencias internacionales (Angotti, 2017; Tausch, 2010).

El foco en la calidad, eficacia, y eficiencia de los servicios y del gasto público impulsan reformas centradas en un discurso gerencialista. Este discurso propone metas y acciones estandarizadas que permiten un control claro de la provisión del servicio, y enfocan sus resultados en la medición del grado de fidelización entre el diseño de las reformas y su implementación (Comber y Nixon, 2009; Fuller et al., 2013; Lofty, 2003; Stone-Johnson, 2014; Yulindrasari y Ujianti, 2018).

A su vez, las metas y acciones estandarizadas requieren de sistemas de monitoreo que permitan comprobar si se alcanzan los objetivos de las reformas, lo cual crea una cantidad cada vez mayor de sistemas de seguimiento y monitoreo (Barrett, 2005; Brooks, 2009; Greenway et al., 2013; Huber y Skedsmo, 2016; Valli et al., 2007). Así, se promueve una cultura de auditoría que reforma las prácticas y las prioridades del sistema escolar y sus actores (Gerwitz, 2002; Stone-Johnson, 2014; Taylor, 2007; Taylor y Kelly, 2006; Wilkings 2011; Wong, 2008).

Además, el discurso gerencialista de las políticas educativas suele cuestionar el desempeño de los actores escolares asumiendo que no cuentan con incentivos suficientes para ejercer su autonomía a favor de la calidad, eficacia y eficiencia de los servicios. La percepción de bajo desempeño de las escuelas y las presiones externas para mejorar la calidad de los servicios permiten una mayor intervención centralizada por parte de gobierno para ganar control y acelerar las reformas (Ball, 1987, 1994, 2012; Campbell, 1996; Davies, 1990; Endacott et al, 2015; Gitlin y Margonis, 1995; Madsen, 1994; Pollard et al., 1994). Algunos estudios también señalan que el diseño de políticas jerárquicas y de solución única generalmente no se ajustan a la compleja realidad de las escuelas y aulas, lo cual genera contradicciones y socava la capacidad real del sistema para mejorar o reformarse (Campbell, 1996; Gitlin y Margonis, 1995; Katsuno, 2012; Murphy y Skillen, 2015).

Reformas jerárquicas y escuelas performativas

Las reformas educativas bajo el enfoque gerencialista usualmente se definen como reformas de arriba hacia abajo (*top-down*) o reformas jerárquicas. Estas se caracterizan por ser cambios inducidos en los sistemas de manera vertical y jerarquizada, lo que asegura una disrupción en un estatus quo que es asumido como negativo o insuficiente. Estas características de la situación a reformar justifican la intervención y el control centralizado de políticas altamente

estructuradas y con poco margen de adaptación (Berkovich, 2011; Hohmann, 2016; Taylor, 2007)⁷. Adicionalmente, este tipo de reformas educativas suelen inducir una estricta división de roles entre quienes definen las políticas (*policy makers*), y los que se encargan de implementarlas (*policy delivers*) y que deben ser evaluados por su desempeño (*performance*) (Ball, 1994; Bourke et al., 2015; Freidson, 2001).

La visión performativa de las reformas educativas (Hall y Noyes, 2009; Wilkings, 2015) suele representar a los docentes como ejecutores (*delivers*) que siguen e implementan indicaciones externas planteadas por los hacedores de política, en lugar de profesionales con juicio y criterio propio (Hall y McGinity, 2015; Loft, 2003; Yulindrasari y Ujianti, 2018). Algunos de estos estudios proponen que, bajo estas premisas, la escuela actual se centra sobre todo en lograr la consecución de objetivos impuestos por agentes externos y vinculados a sistemas de rendición de cuentas, financiación y validación social que no necesariamente atienden a sus situaciones de contexto (Brooks, 2009; Brown y Manktelow, 2016; Loft, 2003; Stone-Johnson, 2014; Webb, 2005).

Además, la visión performativa de la escuela entiende el rol del docente como un insumo (*input*) para el logro del resultado calidad educativa (*outcome*) mediada usualmente por los resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas para facilitar el seguimiento y la comparación de desempeño (*output*)⁸. Sin embargo, cuando los resultados de aprendizaje son bajos, el discurso político tiende a poner la responsabilidad en los profesores, cuestionando su profesionalismo y capacidad, a pesar de que estos no cuentan con la autonomía o recursos necesarios para poder hacerse totalmente responsables de los resultados de su labor (Greenway et al., 2013; Loft, 2003; Mockler, 2011; Webb, 2005). Este tipo de cuestionamientos genera desconfianza en el juicio de los profesores, y así promueve una mayor estandarización de políticas y sistemas de vigilancia de los resultados escolares. Estos sistemas crean un círculo viscoso de desconfianza y centralización de las decisiones que erosiona la agencia y el profesionalismo docente, y refuerza las reformas jerarquizadas (Hult y Edström, 2016).

-
7. En contraposición se encuentran las reformas de abajo hacia arriba (*bottom-up*), las que son impulsadas por cambios sistemáticos que surgen desde dentro de las prácticas y la cultura escolar como resultado de procesos de adaptación, innovación o diseño de mejora intencionado (Davies, 1990; Marsh y Bowman, 1988; Sachs, 2001, 2003).
 8. Dado que los resultados educativos como las trayectorias de vida de los estudiantes o la formación de socioemocional o ciudadanía son difíciles de medir y comparar, la educación suele centrarse en producir resultados de aprendizaje basados en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales que se utilizan comúnmente como para el éxito de los sistemas educativos (Addison y McGee, 2015; Hult y Edström, 2016). Este tipo de evaluación puede conllevar a prácticas negativas, como entrenamientos para los exámenes, reducción del currículo o negligencia a los problemas que no son evaluados por el sistema (Braun et al., 2010; Gerwitz, 2012; Hall y Noyes, 2009; Webb, 2005; Wilkings, 2015).

Los límites de la implementación de reformas jerárquicas: los arreglos institucionales y la agencia profesional

Las reformas jerárquicas imponen fines y prioridades de los sistemas educativos, en los que ya existen complejos arreglos institucionales, culturas, identidades, valores y prácticas instaladas que generan resistencias (Ball, 1987, 2002; Madsen, 1994; Murphy y Skillen, 2015). Esta imposición produce, además, cambios en los equilibrios de poder existentes, que redefinen las relaciones e interacciones, y pueden crear fricción y aislamiento. Por ejemplo, algunos estudios revelan cambios en la relación entre directivos y docentes, que, de una relación horizontal, se convierte en una relación jerárquica debido a los nuevos roles de responsabilidad y evaluación del personal de los administradores (Ball, 1994; Madsen, 1994; Sandfort, 2018). Asimismo, se han estudiado cambios en el papel de los padres en los sistemas educativos —los que pasan a asumir roles de consumidores o agentes de vigilancia (Karlsen Baeck, 2010)—, y en la forma de interacción y relación de los docentes. En este último caso, la colaboración y las agendas colectivas son reemplazadas por expresiones de individualismo, desconfianza y competitividad (Bosher y Jennings, 2005; Bourke et. al, 2015; Campbell, 1996; Valli et al., 2007).

Además de los cambios y resistencias en los arreglos institucionales, los actores educativos ejercen su agencia profesional y personal para mediar en la implementación de las políticas jerárquicas, lo cual abre una brecha entre la política en el discurso o papel, y la política ejecutada en la realidad (Braun et al., 2010; Dale, 1992; Durose, 2017; Easton, 1965; Hall y McGinity, 2015; Hohmann, 2016; Lee et al., 2013; Tang, 2011). Así, debido a la posibilidad de ejercer su agencia, los directivos y los docentes pueden tomar un rol de aceleradores, mediadores o saboteadores en la ruta de ejecución real de las reformas (Broodkin, 2008; Vähäsantanen et al., 2008).

Estos enfoques sobre la agencia y autonomía profesional en el marco de la implementación de políticas se basan en teoría fundacional de la “burocracia de la calle”, desarrollada por Michael Lipsky. Según Lipsky:

La burocracia de la calle ejerce una amplia discreción en las decisiones finales que implementa para atender a los ciudadanos con quienes interactúan. Por ello, sus acciones individuales determinan el comportamiento de sus instituciones... Los roles de intermediación de políticas de los burócratas de la calle se basan en dos características interrelacionadas de su rol profesional: altos grados de discreción profesional y, alta autonomía relativa en su día a día. (1980 p. 13)

Esta mediación se asume como positiva para el sistema, porque permite a cada burócrata de la calle realizar adaptaciones o cambios que contextualicen la política para los requisitos de los usuarios reales con los que interactúa. Sin embargo, esto solo ocurre cuando los arreglos institucionales, la ética

profesional y la provisión de recursos son los adecuados. Así, cuando los burocratas de la calle enfrentan malas condiciones de trabajo; recursos crónicamente inadecuados; o expectativas de metas ambiguas, vagas o contradictorias, pueden mostrar actitudes de agencia profesional negativa, como el absentismo, la alienación o la apatía (Lipsky, 1980, p.27).

La teoría de Lipsky sobre la burocracia de la calle permite comprender cómo la autonomía y la discreción profesional de los docentes se ven reducidas en el contexto de la implementación de las reformas educativas jerárquicas. Como efecto de esta reducción, la agencia profesional se erosiona y los docentes pierden la capacidad de mediar las reformas, incluso de manera positiva para adaptar los diseños únicos a la compleja realidad de su contexto (Barberis y Buchowitz, 2015; Bourke et al., 2015; Clabaugh, 2010; Hohmann, 2016; Mausethagen y Granlund, 2012; Taylor, 2007; Tummer y Bekker, 2014; Wong, 2008). Estos cambios entran en tensión con la forma en que los docentes solían comprender y experimentar su agencia, lo que genera respuestas hacia las reformas que pueden abarcar acciones que van desde el cumplimiento resignado a la resistencia activa (Berkovich, 2011; Braun et al., 2010; Dale, 1992; Gitlin y Margonis, 1995; Pollard et al., 1994).

Además, las reformas jerárquicas crean intensificación del trabajo, saturación de tiempo y desequilibrios de recursos, así como nuevas demandas que cumplir y múltiples prioridades impuestas, las que pueden promover la apatía, la alienación y el escepticismo de los actores educativos (Campbell, 1996; Hjørne et al, 2010; Murphy y Skillen, 2015; Sanford, 2018). Estas reacciones se agravan cuando se intensifica la presión externa por el rendimiento a través de los sistemas de *accountability* y monitoreo estandarizado (Benveniste, 1986; Boote, 2016; Brooks, 2009; Hjørne et al., 2010; Taylor y Kelly, 2006; Stone-Johnson, 2014; Webb, 2005).

Agencias retadas y efectos en la identidad profesional docente

En las reformas jerárquicas, la estandarización de objetivos educativos y, con ello, la implementación de prácticas en las que el personal especializado define externamente las estrategias y los materiales a ser usados en las aulas reducen a los docentes al rol de “semiprofesionales” (Comber y Nixon, 2009; Durose, 2017; Huber y Skedsmo, 2016; Lofty, 2003; Thomas, 2011; Yulindrasari y Ujjanti, 2018). La desprofesionalización se produce como consecuencia de la desconfianza en el criterio del docente, y es palpable en la intensificación de la jerarquía, los controles, la vigilancia de su desempeño y la reducción de su autonomía profesional (Broodkin, 2008; Freidson, 2001; Hult y Edström, 2016; Peters y Besley, 2015). Esta puede generar respuestas negativas y resistencia que afectan los resultados de las reformas y la calidad general del servicio educativo (Durose, 2017; Harrits y Østergaard, 2014; Marrón y Manktelow, 2016; Moore y Clarke, 2016; Ringwalt et al., 2008; Sandfort, 2018; Tummer y Bekkers, 2014).

Estos cambios en la percepción externa sobre el rol profesional afectan también la identidad de los docentes⁹. Las reformas jerárquicas pueden tener un impacto negativo en su identidad profesional al desmoralizar o marginar a los docentes como efecto de los cambios en su autopercepción de su rol profesional como efecto de la reducción de autonomía y discreción, y del aumento de estandarización y vigilancia externa impuesta a su trabajo (Ebdacoot et al., 2015; Katsuno, 2012; Hall y Noyes, 2009; Wilkings, 2011).

Además, las identidades profesionales suelen afianzarse en valores y visiones del mundo desde los que se generan las respuestas de los docentes hacia la implementación de las reformas (Day et al. 2006; Lasky, 2005; Masoumpanah y Zarei, 2014). En ese sentido, cuando las identidades profesionales entran en conflicto con las reformas jerárquicas, dicha tensión puede promover acciones para preservar la autonomía, lo que genera respuestas contradictorias y contestatarias ante las reformas (Schweisfurth, 2002; Van Veen y Slegers, 2006), y posturas políticas radicales y de resistencia extrema al cambio (Dale, 1992; Vähäsantanen et al., 2008).

Metodología de investigación

Este artículo se basa en un estudio exploratorio que emplea un muestreo de caso múltiple en dos escuelas secundaria que implementan el modelo. El diseño del estudio utilizó una selección de casos múltiple para comparar dos escuelas seleccionadas de manera intencionada y no aleatoria (Cohen et al., 2011, p. 291-292). Las dos escuelas JEC comparten condiciones similares sobre ubicación, número de aulas, número de docentes, matrícula y condición socioeconómica de las familias.

Selección de casos

El proceso de selección de casos se basó en los siguientes criterios:

- El universo escolar fue de 1601 escuelas que iniciaron la reforma JEC en 2015 y 2016.

9. La identidad profesional docente es entendida en la literatura como la forma en que los profesores se definen a sí mismos como profesionales de la educación (Beijaard et al., 2004; Carlyon, 2016; Lasky, 2005; Mockler, 2011). Las identidades son complejas y dinámicas, y pueden involucrar a los individuos y a sus roles y acciones colectivas, a los valores y la ética detrás de ellos, y a los intereses y posiciones de política (Tang, 2011; Vähäsantanen et al., 2008). También, incluye los factores profesionales —como los antecedentes educativos y la identificación con los sindicatos— y factores externos, que abarcan las condiciones de trabajo, el estado de la profesión y su valoración en la sociedad (Lee et al. 2013). Esta definición fusiona las visiones de la identidad docente individual y las visiones de la identidad docente como miembros de un colectivo o comunidad (Cohen, 2008; Vähäsantanen et. al., 2015).

- Sobre la base de los resultados de la ECE, se seleccionó una submuestra de escuelas. Este proceso redujo el universo a veinte escuelas, diez de ellas con mejor desempeño nacional y otras diez con el peor desempeño. Dicha selección tuvo como objetivo generar dos casos similares con resultado diferente.
- Posteriormente, y debido a la diversidad del contexto de las escuelas en la submuestra, los casos potenciales se separaron por región, tipo de administración, y contexto rural o urbano.
- Las escuelas se emparejaron según la ubicación regional y las características de la escuela para tratar de aislar la variable de resultado en la prueba ECE.
- Las dos escuelas seleccionadas fueron las que mostraron el par más similar de condiciones y contexto, cuyos resultados solo difieren de aquellos obtenidos en la prueba ECE 2016.

Las escuelas seleccionadas están ubicadas en centros poblados de ruralidad no dispersa en la región sur andina del Perú, específicamente en las regiones de Apurímac y Puno. En el estudio, participaron un total de dieciséis docentes; solo un docente de una de las escuelas decidió no formar parte del estudio. Las características principales del grupo entrevistado de presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1
Docentes en el estudio

Contratados	Nombrados	Varones	Mujeres	Menores de 35 años	Mayores de 35 años
8	8	11	5	6	10

Métodos y recojo de información

La recolección de data priorizó el recojo de información de primera fuente mediante encuestas, entrevistas a profundidad y observación participante de las dinámicas escolares, tanto en las aulas como en los espacios cotidianos de la jornada escolar: formación, recreos, refrigerios y reuniones de docentes. La recolección de datos se realizó entre el mes de junio y la primera semana de julio de 2018. Durante ese período, se levantaron un total de dieciséis encuestas, diez entrevistas a profundidad y se recopilieron cuarenta páginas de notas de observación.

Se incluyen tres fuentes primarias en función de tres métodos de recojo complementarios:

- Encuestas exploratorias de veintidós preguntas para que los docentes informen sobre sus perfiles personales y profesionales, reflejen sus opiniones

sobre la reforma de la secundaria JEC, así como su opinión y relación de uso con los materiales y sesiones estandarizadas.

- Entrevistas semiestructuradas de treinta minutos llevadas a cabo de manera individual con cada docente, y que estuvieron enfocadas en la profundización, obtención de ejemplos y un mayor desarrollo de las respuestas de la encuesta.
- Observaciones no estructuradas de la dinámica escolar y del aula.

Para mantener el sentido exploratorio de este recojo de información, se visitaron los casos sin un modelo teórico previo, o hipótesis sobre la mediación o acciones de los profesores (Bhatti, 2012).

Los permisos para realizar la investigación fueron otorgados por los directores y los docentes de las escuelas antes de la recopilación de datos. Además, los participantes fueron informados sobre el objetivo, el alcance y el uso de los datos proporcionados en una reunión general, así como de manera individual antes de la grabación de cada entrevista. Todos los entrevistados proporcionaron un consentimiento firmado para autorizar la encuesta, la entrevista, la grabación y el uso anónimo de sus declaraciones. Estas actividades siguieron todos los procedimientos de ética determinados por la Universidad de Glasgow para la investigación con actores escolares. En ese sentido, todos los datos recopilados se anonimizaron y codificaron para garantizar el derecho de los participantes a no ser reconocidos.

La metodología seleccionada y el diseño del estudio enfrentan la limitación de proporcionar información anecdótica y profunda sobre las dos escuelas seleccionadas. Las respuestas y los hallazgos informados como resultado de esta investigación no pueden generalizarse a otros docentes o entornos escolares en el Perú. Sin embargo, los hallazgos y su discusión pueden abrir más oportunidades para estudiar las respuestas de los profesores ante las reformas en educación y su mediación en la implementación de políticas a mayor escala. En ese sentido, este estudio proporciona información valiosa que puede ayudar a comprender el papel de la agencia docente en la implementación de reformas educativas en entornos con baja capacidad institucional estatal y condiciones precarias de trabajo.

Hallazgos

Autonomía y discreción en un contexto de estandarización y vigilancia

El ejercicio de la agencia profesional fue empleado por los docentes para mediar la implementación real de las sesiones estandarizadas entregadas por el Minedu. Los docentes implementaron estos materiales en sus aulas bajos sus propios términos, puesto que se consideran facultados para ejercer su autonomía y discreción, aun cuando existen presiones y demandas externas, principalmente relacionadas con el monitoreo.

Según las respuestas de la encuesta, solo cuatro docentes (25%) refirieron usar el paquete estandarizado siguiéndolo sin ninguna adaptación. Diez maestros (62,5%) declararon que utilizaron sus propias planificaciones, incluidos los materiales estandarizados del Minedu solo cuando sentían que eran útiles. Dos (12,5%) docentes no respondieron a esta pregunta. Además, cuando se preguntó a los docentes si se sentían autorizados a realizar adaptaciones en los materiales estandarizados, el 100% respondió afirmativamente. En sus respuestas, dieron como razones las opciones 1 y 2 de la encuesta: “como profesional me siento con derecho a hacer cambios” y “si no se ajustan a la realidad de mi salón de clases, es mi prerrogativa decidir cómo uso el material”, respectivamente.

Como se evidencia, los docentes que participaron del estudio no dudaron sobre si tenían o no derecho a ejercer su autonomía y discreción para mediar la implementación de la reforma a través del uso de las sesiones estandarizadas. Estos resultados muestran que se sienten empoderados en su rol profesional y agencia crítica. Algunas citas ayudan a evidenciar esta situación. Por ejemplo, uno de los docentes señala: “El Minedu no puede pedirnos que usemos los materiales como ellos quieren. Nosotros, como profesionales (*sic*), los profesores somos autónomos y debemos serlo siempre” (Docente 1, Caso 1). Otro de ellos afirma:

Siento que, si hice cambios en el material para adaptarlo a mi realidad, eso no puede ser algo equivocado (*sic*). Estoy mejorando el material. Ahí no hay ningún ejemplo de mi región. Si lo enseño así nomás, les diría que no es relevante nuestro pueblo. (Docente 6, Caso 2)

Además, los docentes declararon que el ejercicio de la autonomía y el uso de la discreción de su criterio profesional en el aula son deberes fundamentales de su profesión. Los profesores del estudio afirmaron que, al ejercerlos, están asegurando mejorar sus sesiones, y con ello el aprendizaje de los estudiantes a su cargo. Algunos de sus discursos ejemplifican estas ideas:

Hice cambios en el material proporcionado por el Minedu. Si yo no hago eso, mis alumnos no aprenderán. Tengo que hacer adaptaciones para mi salón de clases todo el tiempo. Eso, pues. Yo no puedo permitir que no aprendan. (Docente 4, Caso 2)

En esa misma línea, otro docente señala: “Por supuesto, siempre pues hacemos cambios en esas planificaciones. Es porque, de lo contrario, mis chicos no aprenderían. Quizás, sí se puedan usar sin cambio en un colegio grande, urbano” (Docente 3, Caso 1).

Los docentes declararon que la reforma JEC había desafiado su autonomía y discreción profesional. En ese sentido, sintieron que la existencia de materiales y sesiones estandarizados habilitaban al Minedu a ejercer mayor control

sobre su trabajo, y que creían que los materiales se proporcionaron porque se desconfiaba de su trabajo y de su capacidad profesional.

Los docentes declararon que cada vez sentían menos libertad en el desarrollo de su trabajo, dada la provisión de normas altamente estandarizadas sobre las acciones del año escolar, a lo que se sumaba ahora materiales, sesiones y sistemas de monitoreo intensivo, y visitas no opinadas. Todas estas acciones alimentan una percepción negativa de las reformas dada la sensación de encontrarse en un ambiente agresivo de vigilancia, que afecta su desempeño y su autovaloración profesional. Algunas de las entrevistas reflejan estos discursos. Por ejemplo, un docente señaló: “Lo que me entristece un poco es que el Minedu nos obliga a usar los libros y, con ello, las sesiones. Siento que he perdido mi libertad para enseñar y elegir qué es lo mejor para mi clase” (Docente 2, Caso 1). Otro de los entrevistados añade: “Los monitores del Minedu vienen a observar nuestro trabajo. Pero no es para algo bueno. Es evaluarnos como si fuéramos malos siempre. Me siento vigilado” (Docente 4, Caso 1). Un tercer docente indica:

El Minedu quiere controlarnos; eso me hace sentir observado. No nos muestran cómo implementar esta reforma o capacitan, no más dan guías y guías, y se centran en exigirnos que hagamos lo que ellos quieren. Ahora deciden por nosotros, hasta nuestra nueva hora de salida la decidieron ellos, sin nosotros. (Docente 4, Caso 2)

Los docentes entrevistados enfrentan también demandas poco claras sobre el uso de las sesiones en el marco de la reforma JEC, lo que hace que desconfíen de sus decisiones sobre el uso del material estandarizado, al sentir cuestionadas sus acciones y criterios profesionales. En ese sentido, las respuestas de los profesores evidenciaron la poca claridad que existe sobre el uso del material identificando contradicciones. Mientras que en orientaciones y conferencias en línea se les anima a adaptar los materiales, los monitores, acompañantes y otros actores que llegan a sus aulas les exigen el uso de manera formal o implícita. Así, lo plantean los docentes entrevistados. Uno de ellos indica: “El monitor que viene quiere que nos alineemos con los materiales y las demandas del Ministerio. Me dicen: para eso les dimos el material” (Docente 1, Caso 2). En esa misma línea, otro señala: “En el Minedu siempre querrán que usemos el material. Pero no es posible hacerlo debido a las restricciones de tiempo y la realidad de mi aula, pero no quiero meterme en problemas. No está claro qué debería hacer” (Docente 5, Caso 2).

Además, los docentes afirmaron que las prácticas de seguimiento se perciben no solo como una acción de desconfianza, sino también como acciones que los subestiman y disminuyen como profesionales, lo que los hace sentir desanimados o enojados.

Cuando llega la monitora del semáforo, entra a clase y me pregunta: “¿Usted usa los materiales?” y le digo que sí. Al ratito, les pregunta a unos alumnos: “¿Realmente usan los materiales? ¿Me muestras en qué página van?”. Me sentí avergonzado. (Docente 7, Caso 1)

Los docentes se refirieron a las visitas inopinadas o sorpresa de los monitores de Semáforo Escuela y monitoreo de prácticas pedagógicas como un seguimiento innecesario, y que se basa en un nivel de desconfianza percibido como injusto y abusivo. En respuesta, algunos han generado estrategias para mostrar aquello que asumen el monitoreo quiere ver, en lugar de cambiar a profundidad sus prácticas para alinearse a los objetivos de la reforma. Como señaló un docente durante la entrevista, “A veces, cuando vienen los monitores, le pedimos al alumno que traiga el libro, y practicamos cómo deben responder a las preguntas del monitor” (Docente 4, Caso 2). Otro docente se refirió a estas estrategias como “una forma de mantener una buena relación con el Minedu y las UGEL, y evitar meterse en problemas” (Docente 1, Caso 1).

Sin embargo, fuera del discurso de los docentes, las acciones del día a día no se alineaban a esta autopercepción de profesionalidad que no debería, según sus propios imaginarios, ser objeto de desconfianza por parte del Minedu. Durante las visitas escolares realizadas para la recolección de datos, que duró una semana y media en cada escuela, las clases se interrumpían sin motivo y de manera frecuente. El día escolar fue cancelado a la hora del recreo, en ambas escuelas, al menos dos veces por semana, sea por aniversarios, fiestas de la comunidad y otras actividades no pedagógicas, tales como practicar la marcha para fiestas patrias, partidos del mundial de fútbol y reuniones de docentes programadas en horas de clase. Los docentes también manejan discursos críticos sobre sus condiciones laborales para justificar las prácticas que pueden representarlos como poco profesionales; de esta manera, reivindican sus visiones positivas de su autonomía profesional. Esta situación genera una capa adicional interesante a su identidad profesional declarada que se contrapone a sus acciones, buscando justificaciones externas.

Estas contradicciones entre los discursos y las acciones reales son un punto interesante de entender para integrar el rol de la agencia docente en las reformas, sincerando sus dimensiones y complejidades.

Reformas jerárquicas, condiciones laborales y profesionalismos retados: nosotros versus el Minedu

Según las respuestas de la encuesta, el 90% de los docentes de este estudio no se identifican con las razones e ideas que impulsaron la reforma, y sospechan que el Minedu está llevando a cabo estos cambios de manera apresurada y para desacreditar su desempeño, controlarlos y reducir su autonomía. En esa línea, algunos maestros declararon que creían que la reforma JEC era “un truco” para despedirlos y poder privatizar la educación pública. Estos discursos fueron

recurrentes entre los profesores en el estudio, dado que, al tiempo que se realizaba la recopilación de datos, las bases del Sutep movilizaban el inicio de una nueva huelga nacional¹⁰ que no se llegó a concretar.

Las resistencias y los discursos que cuestionan la reforma se dan no solo debido al reto percibido en su agencia profesional y libertad de trabajo en aula, sino también por el gran cambio que la reforma JEC ha generado en sus vidas. Tener que asumir una jornada laboral extendida, que implica que deban quedarse en la escuela hasta las 3:15 pm, impide a los docentes tener un segundo trabajo o los obliga a vivir cerca de la escuela por la falta de transporte. Estos factores suman cuestionamiento y distanciamiento de la reforma JEC.

Además, las sesiones preparadas por el Minedu cambian la forma de enseñar y requieren interacciones frecuentes y sesiones activas que distan de las clases basadas en contenidos, comunes aún en la secundaria, y que no fueron cuestionadas por los docentes del estudio como un tema a mejorar o transformar. De acuerdo con la percepción de los docentes, la calidad educativa se relaciona, más bien, con la infraestructura; el servicio de alimentación; e, incluso, con el sueldo que perciben, antes que con el cambio de prácticas pedagógicas. Este distanciamiento con las finalidades de la reforma JEC impulsó a los docentes a contraatacar o ignorar los cambios demandados por el Minedu en sus acciones diarias.

En ese marco, los docentes también tienden a utilizar discursos que muestran desconfianza sobre el juicio y la capacidad del Minedu. Dicha desconfianza se basa en una percibida falta de adecuación entre el diseño de la reforma JEC, y los retos y complejidades que enfrentan estas escuelas rurales, lo que da pie a señalar que los funcionarios no conocen el terreno y que sus declaraciones públicas no muestran la realidad. Así, lo expresa uno de los docentes: “El Minedu les dirá que han mejorado la educación secundaria con JEC. Eso es una mentira. ¿Crees que esta escuela se parece a lo que dicen en el papel o lo que te cuentan en televisión?” (Docente 3, Caso 1). Ello proporciona una justificación razonable para resistir a los cambios y eludir a los monitores del Minedu, en tanto se percibe la reforma como no apta para el contexto escolar o como una medida que no necesita implementarse.

El imaginario sobre los especialistas del Minedu como “burócratas de cuello blanco” en contraposición de los profesores como “burócratas de la calle” refleja un tono de crítica sobre la poca conexión entre quienes diseñan las reformas y los contextos donde estas deben implementarse. Por ejemplo, uno de los docentes declaró: “Aquí los estudiantes caminan durante horas para llegar a la escuela. Ahora tienen quedarse hasta la tarde sin almorzar. Están cansados y el Minedu parece ignorar todo eso” (Docente 4, Caso 2). Otro de ellos señaló: “Será bueno para esta reforma que los funcionarios del Minedu JEC vengan a

10. En el mes de junio de 2018, se convocó a una nueva huelga magisterial, que generó un paro parcial en algunas escuelas, aunque no tuvo mucho éxito de convocatoria.

visitar esta escuela. Ojalá vivieran en mis zapatos al menos por algunas horas” (Docente 6 - Caso 2).

En medio de desafiantes condiciones laborales, los profesores del estudio mantienen algunos discursos que reflejan sentimientos de menosprecio a su profesión por parte del Minedu. Estos sentimientos se han visto exacerbados por las políticas de estandarización y monitoreo, las que son percibidas como acciones claras de desconfianza y de desvalorización hacia su trabajo. Los docentes refirieron que no se sienten reconocidos, valorados o siquiera escuchados por el Minedu. Algunas citas de las entrevistas ilustran estas creencias. Uno de los entrevistados afirmó: “Hacemos cambios en los planes de lecciones. Mejoramos los materiales para adaptarse a nuestro contexto. Pero el Minedu no reconocerá eso. Para el Minedu, nosotros siempre vamos a ser menos que ellos” (Docente 1, Caso 2). Asimismo, uno indicó: “Solo unas pocas personas vinieron a esta escuela para escuchar lo que los maestros tienen que decir, sin juzgarnos, sin ya estar queriendo decir que los profesores somos malos” (Docente 4, Caso 1). Un tercer docente declaró: “El Minedu no nos valora. No son solo ellos. Para la sociedad, ser un maestro es el trabajo menos importante que alguien puede tener” (Docente 6, Caso 2).

Discursos y acciones de los docentes en el contexto de la reforma de la educación secundaria en Perú

Los docentes participantes del estudio promulgaron su agencia profesional para mediar la implementación de las sesiones estandarizadas también bajo retóricas contradictorias. Los discursos de los profesores muestran una evaluación positiva de las sesiones generadas por el Minedu que en otros momentos son criticadas duramente. Por ello, en la práctica, utilizan el material en su aula en diferentes medidas: algunos declararon que se sirven de sus propios materiales, mientras que otros optaron por adaptar las sesiones estandarizadas para que se ajusten a su contexto y a las necesidades de los estudiantes. Estos hallazgos dialogan con la literatura de la agencia docente y mediación del criterio profesional en el contexto de la implementación de la reforma (Berkovich, 2011; Endacott, et al., 2015; Schweisfurth, 2002).

Por su parte, las retóricas contradictorias de los docentes encajan en el concepto de *imperativos competitivos*, “situación en la que los profesores se encuentran atrapados entre diferentes versiones de cómo creen que actúan, cómo creen que deben actuar y cómo actúan en la realidad” (Schweisfurth, 2002, p. 63, citado en Alexander, 1995). Como efecto de estos imperativos, los discursos docentes y la forma en la que estos actúan pueden resultar incoherentes desde afuera.

Estos discursos y acciones sobre la reforma se pueden clasificar en un espectro de cinco estrategias: cumplimiento, incorporación, mediación, retraimiento y resistencia (Pollard et al., 1995, p. 100). No obstante, en este estudio, los discursos y acciones ante la reforma no encajan en una sola categoría, sino

que pueden saltar de la incorporación a la resistencia rápidamente, o de la mediación al retraimiento, lo que se explica por la alta complejidad del contexto de estudio. La identidad profesional de los docentes, las condiciones laborales, las características de la reforma vertical y jerárquica podrían estar moldeando estas respuestas mixtas, lo que proporciona una entrada interesante para futuras investigaciones.

Los hallazgos también demuestran que los docentes se ven a sí mismos como profesionales autónomos y con discreción de implementación. En ese sentido, la reforma JEC se percibe como negativa, debido a que limita esta autonomía y discreción, y perjudica la autorregulación profesional de los docentes para remplazarlas por controles externos y verticales. Los discursos de los entrevistados sobre este tema critican la rendición de cuentas y el monitoreo, apelando al retorno de un sistema de confianza en el juicio profesional como forma de asegurar los resultados del aprendizaje. Estos hallazgos dialogan con los encontrados por otros estudios similares sobre implementación de reformas jerárquicas (Endacott et al., 2015; Hall y Noyes, 2009; Tang, 2011; Katsuno, 2012; Lee et al., 2013; Masoumpanah y Zarei, 2014; Schweisfurth, 2002; Vähäsantanen, 2015). Esta regularidad muestra que los desafíos sobre la identidad profesional y la agencia que generan las reformas verticales y jerárquicas se experimentan de manera similar por maestros sin importar el contexto.

Este estudio también evidencia que los docentes han normalizado sus prácticas no profesionales, como saltarse las horas de trabajo o engañar al sistema de rendición de cuentas. En un contexto de condiciones desafiantes, el estilo de implementación vertical de la reforma JEC, que implica demandas que se contradicen con la realidad que viven en aula, genera en los profesores la reacción de justificar sus acciones no profesionales sin asumir responsabilidad. Esto responde a que los vacíos de la reforma impuesta por el Minedu les proporciona excusas razonables para dudar, rechazar y resistir los cambios. El artículo abre una discusión sobre la agencia docente en un contexto de alta deprivación y desafíos a su profesionalismo. Este hallazgo dialoga con la noción de Lipsky sobre el “desapego de responsabilidad” de los burócratas de la calle:

Cuando las condiciones de trabajo reflejan recursos crónicamente inadecuados en relación con las tareas de los trabajadores deben cumplir y las expectativas de los objetivos de servicio tienden a ser ambiguas, vagas o mostrarse en conflicto, los burócratas de la calle pueden ejercer su autonomía y discreción para justificar prácticas negativas mediante el ejercicio de estrategias personales negativas como el absentismo, la alienación, y la apatía. (Lipsky, 1980 p. 27)

Finalmente, los hallazgos no mostraron ningún patrón en la respuesta con respecto a los perfiles del profesorado referidos a su edad, tipo de contrato, relación con el sindicato, años en la profesión, información que fue obtenida a partir de la encuesta aplicada en el estudio. Tampoco, se encontraron diferencias en las respuestas y los discursos entre la escuela con mejores resultados en la ECE y la escuela con los resultados más bajos. Este hecho desafía los hallazgos de otros estudios similares, que identificaron relaciones entre las respuestas

hacia las reformas, los perfiles, los resultados de la escuela y las condiciones de trabajo (Carlyon, 2016; Lee et al., 2013; Ringwalt et al., 2003; Vähäsantanen et al., 2008).

Conclusiones

Este artículo está basado en una investigación exploratoria producto de un trabajo de campo a profundidad en dos escuelas secundarias rurales. Los hallazgos muestran que, en el contexto de una reforma de arriba hacia abajo —como la reforma JEC, que es acompañada de un sistema de *accountability* vertical para asegurar la implementación—, los docentes sienten desafiada su agencia profesional, y reaccionan mediante respuestas contradictorias y acciones de resistencia impulsadas por imperativos competitivos. Esto ocurre aun cuando los cambios que se busca introducir son coherentes con las reformas necesarias para mejorar la calidad educativa, como incluir sesiones modelo que rompan con la didáctica por contenidos aún vigente en la secundaria.

Los discursos docentes de imperativos competitivos, junto con el contexto de privación, reto y desconfianza, generan que los docentes vean los materiales estandarizados y las acciones de monitoreo como una amenaza a su agencia y discreción profesional. Sumado a ello, los vacíos en el diseño de la reforma y las demandas excesivas de monitoreo generan justificaciones para poner en marcha prácticas de mediación no positivas, que pueden alimentar las ideas de baja profesionalización y retiro de autonomía. Este hallazgo general dialoga con las conclusiones de estudios previos sobre el tema (Endacott et al., 2015; Hall y Noyes, 2009; Katsuno, 2012; Lee, 2013; Masoumpanah y Zarei, 2014; Tang, 2011; Teleshaliyev, 2013; Schweisfurth, 2002; Vähäsantanen, 2015; Wilkins, 2011).

La acción real de los docentes, observada por fuera de sus discursos, contribuye con la desconfianza del juicio profesional y la limitación de la autonomía para mejorar el ejercicio de la profesión docente. Los profesores reaccionan ante la desconfianza reforzando su propia comprensión del profesionalismo y sus valores colectivos, justificando sus prácticas poco profesionales. En ese escenario, se responsabiliza al Minedu y al contexto por las condiciones de la calidad educativa, y no se asume responsabilidad profesional propia, dado que los docentes se perciben con poca agencia para hacer los cambios que requiere el sistema.

Cuando los maestros asumen su agencia profesional de esta manera, responden a la reforma con una combinación compleja de “cumplimiento - resistencia” y “mediación-retraimiento” (Pollard et al., 1995). Estas respuestas revelan que la efectividad de las reformas jerárquicas no se puede lograr únicamente con imposición y monitoreo, y que la autonomía profesional no siempre se defiende en favor de los estudiantes. Más estudios sobre la agencia del profesorado y su mediación en las reformas educativas son necesarios para comprender qué pasa en la última línea de la implementación de las políticas y

embarcar la transformación real de las prácticas de los agentes educativos más importantes, los docentes, en el espíritu de emprender cambios que nos acerquen a un servicio educativo de calidad en el Perú. Asimismo, es importante indagar sobre los efectos de las reformas educativas jerárquicas reconociendo que las reformas de abajo hacia arriba recorren una ruta más pertinente a la compleja dinámica del cambio de prácticas por imposición, sobre todo, cuando expresan un cambio cultural a gran escala, pero que necesitan de políticas verticales que las nutran, sostengan y protejan de la poderosa inercia del sistema.

Agradecimientos

La autora hace un especial agradecimiento al Dr. Kristinn Hermannsson, profesor principal de la Universidad de Glasgow, Reino Unido, y supervisor de la investigación principal que da origen a este artículo.

Referencias

- Addison, J. y McGee, S. J. (2015). To the Core: College Composition Classrooms in the Age of Accountability, Standardized Testing, and Common Core State Standards. *Rhetoric Review*, 34(2), 200-218.
- Alexander, R. (1995). *Versions of Primary Education* (1st ed.). Routledge.
- Angotti T. (2017) *Urban Latin America: Inequalities and Neoliberal Reforms*. Rowman and Littlefield.
- Ball, S. J. (1987). *The Micro-Politics of the School: Toward a Theory of School Organization*. Methuen.
- . (1994). *Education Reform: A Critical and Post Structural Approach*. Open University Press.
- Barberis, E. y Buchowitz, I. (2015). Creating Accessibility to Education: The Role of School Staff's Discretionary Practices. *European Education*, 47(1), 61-76.
- Barrett, A. M. (2005). Teacher Accountability in Context: Tanzanian Primary School Teachers' Perceptions of Local Community and Education Administration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(1), 43-61.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Benveniste, G. (1986) School Accountability and the Professionalization of Teaching. *Education and Urban Society*, 18(3), 271-289.
- Berkovich, I. (2011). No, We Won't! Teachers' Resistance to Educational Reform. *Journal of Educational Administration*, 49(1), 563-578.
- Bhatti, G. (2017). Ethnographic Research. En: R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges y J. Arthur, J (eds.), *Research Methods and Methodologies in Education* (2nd ed, pp. 85-91). Sage.
- Boote, D. N. (2016). Teachers Professional Discretion and the Curricula. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(4), 461-478.
- Bourke, T., Lidstone, J. y Ryan, M. (2013). Schooling Teachers: Professionalism or Disciplinary Power? *Educational Philosophy and Theory*, 47(1), 84-100.
- Braun, A., Maguire, M. y Ball, S. J. (2010). Policy Enactments in the UK Secondary School: Examining Policy, Practice and School Positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547-560.
- Broodkin, E. Z. (2008). Accountability in Street-Level Organizations. *International Journal of Public Administration*, 31(3), 317-336.
- Brooks, C. (2009). Teaching in Full View: GLA as a Mechanism of Power. *Policy Futures in Education*, 7(3), 313-320.

- Brown, Z. y Manktelow, K. (2016). Perspectives on the Standards Agenda: Exploring the Agenda's Impact on Primary Teachers' Professional Identities. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 44(1), 68-80.
- Campbell, R. J. (1996). Educational Reform and Primary Teachers' Work: Some Sources of Conflict. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 24(2), 13-22.
- Carlyon, T. (2016). Teachers in Schools Transitioning from One-Year Level to Another: What Impact Does This Have on Teachers' Professional Identity??. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(1), 98-110.
- Clabaugh, G. K. (2010). The Cutting-Edge. Teacher Accountability and the Pathology of Domination. *Educational Horizon*, 88(4), 208-213.
- Cohen, L. (2008). That's Not Treating You as A Professional': Teachers Constructing Complex Professional Identities Through Talk. *Teachers and Teaching*, 14(2), 79-93.
- Manion, L. y Morrison, K. (2011). Research Methods in Education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(4), 201-206.
- Comber, B. y Nixon, H. (2009). Teachers' Work and Pedagogy in an Era of Accountability. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 333-345.
- Davies, L. (1990). *Equity and Efficiency: School Management in an International Context*. The Falmer Press.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., y Sammons, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Durose, C. (2007). Beyond "Street Level Bureaucrats": Re-Interpreting the Role of Front-Line Public-Sector Workers. *Critical Policy Studies*, 1(2), 217-234.
- Endacott, J., Norton, G., Goering, C., Collet, V., Denny, G., y Davis, J. (2015). Robots Teaching Other Little Robots: Neoliberalism, CCSS, and Teacher Professionalism. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 37(5), 414-437.
- Easton, D. (2017). A Systems Analysis of Political Life. En: W. Buckley (Ed.), *Systems Research for Behavioral Science Research. A Sourcebook* (pp. 428-436). Routledge.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Polity Press.
- Fuller, C., Goodwyn, A. y Francis-Brophy, E. (2013). Advanced Skills Teachers: Professional Identity and Status. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 463-474.
- Gewirtz, S. (2002). *The Managerial School: Post-Welfarism and Social Justice in Education*. Routledge.

- Gitlin, A. y Margonis, F. (1995). The Political Aspect of Reform: Teacher Resistance as Good Sense. *American Journal of Education*, 103(4), 377-405.
- Greenway, R., McCollow, M., Hudson, R. F., Peck, C. y Davis, C. A. (2013). Division on Autism and Developmental Disabilities Autonomy and Accountability: Teacher Perspectives on Evidence-Based Practice and Decision-Making for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(484), 456-468.
- Hall, C. y Noyes, A. (2009). New Regimes of Truth: The Impact of Performative School Self-Evaluation Systems on Teachers' Professional Identities. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 850-856.
- Hall, D. y McGinity, R. (2015). Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal Times: Resistance, Compliance and Reform. *Education policy analysis archives*, 23(88).
- Harrits, G. S. y Møller Østergaard, M. (2014). Prevention at the Front Line: How Home Nurses, Pedagogues, and Teachers Transform Public Worry into Decisions on Special Efforts. *Public Management Review*, 16(4), 447-480.
- Hjörne, E., Juhila, K. y Nijnatten, C. Van (2010). Negotiating Dilemmas in the Practices of Street-Level Welfare Work 1. *International Journal of Social Welfare*, 19, 303-309.
- Hohmann, U. (2016). Making Policy in the Classroom. *Research in Comparative and International Education*, 11(4), 380-393.
- Huber, S. G. y Skedsmo, G. (2016). Teacher Evaluation - Accountability and Improving Teaching Practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(1), 105-109.
- Hult, A. y Edström, C. (2016). Teacher Ambivalence Towards School Evaluation: Promoting and Ruining Teacher Professionalism. *Education Inquiry*, 7(3), 305-325.
- Karlsen Baeck, U.-D. (2010). "We Are the Professionals": A Study of Teachers' Views on Parental Involvement in School. *Source: British Journal of Sociology of Education British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.
- Katsuno, M. (2012). Teachers' Professional Identities in an Era of Testing Accountability in Japan: The Case of Teachers in Low-Performing Schools. *Education Research International*, 3.
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in A Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.

- Lee, J., Xian-Han Huang J., Hau-Fai Law, E. y Wang, M. (2013). Professional Identities and Emotions of Teachers in the Context of Curriculum Reform: A Chinese Perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271-287.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy*. Russell Sage Foundation.
- Lofty, J. S. (2003). Standards and the Politics of Time and Teacher Professionalism. *English Education*, 35(3), 195-222.
- Madsen, J. (1994). *Educational Reform at the State Level*. The Falmer Press.
- Marsh, D. y Bowman, G. A. (1988). *State-Initiated Top-Down Versus Bottom-Up Reform in Secondary Schools*. National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin-Madison.
- Masoumpanah, Z. y Zarei, G. R. (2014). EIL, Iranian Teachers' Professional Identity and Perception of Professional Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- Mausethagen, S. y Granlund, L. (2012). Contested Discourses of Teacher Professionalism: Current Tensions Between Education Policy and Teachers' Union, *Journal of Education Policy*, 27(6), 815-833.
- Mockler, N. (2011). Beyond "What Works": Understanding Teacher Identity as a Practical and Political Tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517-528.
- Moore, A. y Clarke, M. (2016). "Cruel optimism": Teacher Attachment to Professionalism in an Era of Performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666-677.
- Murphy, M. y Skillen, P. (2015). The Politics of Time on The Front Line: Street Level Bureaucracy, Professional Judgement and Public Accountability. *International Journal of Public Administration*, 38(August), 632-641.
- OECD (2018). *About PISA*. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>.
- Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P., Osborn, M. y Abbott, D. (1994). *Changing English Primary Schools? The Impact of the Educational Reform Act at Key Stage One*. Cassel.
- Resolución Ministerial N° 301-2014-MINEDU: Creación del Grupo de Trabajo encargado de formular el modelo de servicio educativo: Jornada Escolar Completa para las Instituciones educativas públicas del Nivel de educación secundaria, el plan de implementación y las acciones de seguimiento del referido modelo. 11 de julio de 2014.
- Resolución Ministerial N° 451-2014-MINEDU: Crea el modelo de servicio educativo Jornada Escolar Completa para las Instituciones Educativas públicas del nivel de educación secundaria. 1 de octubre de 2014.
- Resolución Ministerial N° 389-2015-MINEDU: Aprueban el listado de las 604 instituciones educativas en las cuales se implementará el modelo de servicio educativo "Jornada Escolar Completa para las instituciones

- educativas públicas del nivel de educación secundaria” durante el año 2016. 11 de agosto de 2015.
- Ringwalt, C. L. (2003). Factors Associated with Fidelity to Substance Use Prevention Curriculum Guides in the Nation’s Middle Schools. *Health Education y Behavior*, 30(3), 375-491.
- Sachs, J. (2001). Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- _____. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Open University Press.
- Sandfort, J. R. (2018). Moving Beyond Discretion and Outcomes: Examining Public Management from the Front Lines of the Welfare System. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(4), 729-756.
- Schweisfurth, M. (2002). Democracy and Teacher Education: Negotiating Practice in The Gambia. *Comparative Education*. 38(3), 303-314.
- Stone-Johnson, C. (2014). Parallel Professionalism in an Era of Standardization. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(1), 74-91.
- Tang, S. Y. F. (2011). Teachers’ Professional Identity, Educational Change And Neo-Liberal Pressures on Education in Hong Kong. *Teacher Development*, 15(3), 363-380.
- Tausch, A. (2010). Globalization and Development: The Relevance of Classical “Dependency” Theory for the World Today. *International Social Science Journal*, 61(202), 467-488.
- Taylor, I. (2007). Discretion and Control in Education: The Teacher as Street-Level Bureaucrat. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(4), 555-572.
- Taylor, I. y Kelly, J. (2006). Professionals, Discretion And Public Sector Reform In The UK: Re-Visiting Lipsky?. *International Journal of Public Sector Management*, 19(7), 629-642.
- Teleshaliyev, N. (2013). Leave Me Alone Simply Let Me Teach. *European Education*, 45(2), 51-74.
- Tummers, L. y Bekkers, V. (2014). Policy Implementation, Street-level Bureaucracy, and the Importance of Discretion. *Public Management Review*, 16(4), 527-547.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional Agency in the Stream of Change: Understanding Educational Change and Teachers’ Professional Identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., y Littleton, K. (2008). Teachers’ Professional Identity Negotiations in Two Different Work Organisations. *Vocations and Learning*, 1(2).
- Valli, L., Croninger, R. G. y Walters, K. (2007). Who (Else) Is the Teacher? Cautionary Notes on Teacher Accountability Systems. *American Journal of Education*, 113(4), 635-662.

- Van Veen, K. y Slegers, P. (2006). How Does It Feel? Teachers' Emotions in a Context of Change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Webb, P. T. (2005). The Anatomy of Accountability. *Journal of Education Policy*, 20(2), 189-208.
- Wilkins, C. (2011). Professionalism and the Post-Performative Teacher: New Teachers Reflect on Autonomy and Accountability in the English School System, *Professional Development in Education*, 37(3), 389-409.
- . (2015). Education reform in England: Quality and Equity in the Performative School. *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), 1143-1160.
- Wong, J. L. N. (2008). How Does the New Emphasis on Managerialism in Education Redefine Teacher Professionalism? A Case Study in Guangdong Province of China. *Educational Review*, 60(3), 267-282. “
- Yulindrasari, H. y Ujianti, P. R. (2018). “Trapped in the Reform”: Kindergarten teachers' experiences of teacher professionalization in Buleleng, Indonesia. *Policy Futures in Education*, 16(1), 66-79.

Memoria y prácticas docentes:
enseñanza de la violencia política peruana
en un colegio público-emblemático peruano

Gabriela Arrunátegui

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)
g.arrunategui@pucp.edu.pe

Recibido: 17/08/2020
Aprobado: 01/07/2021

Memoria y prácticas docentes: enseñanza de la violencia política peruana en un colegio público-emblemático peruano

Resumen

El objetivo de este estudio es identificar y comprender la manera en que los docentes de los cursos de Historia y Formación Ciudadana enseñan el período de violencia política peruano en un colegio público-emblemático de Lima, Perú. La metodología es cualitativa y de orientación etnográfica, mediante el empleo de observaciones de clases, entrevistas a profundidad y revisión de documentos. Para su análisis, los enfoques teóricos seleccionados fueron la sociología de la experiencia escolar, la memoria e historiografía. Los resultados¹ señalan que la enseñanza de la memoria está atravesada por conflictos y negociaciones en torno al contexto institucional y político, la dinámica educativa en el aula, y las trayectorias profesionales y personales de los docentes.

Palabras clave: Educación ciudadana, docentes de secundaria, memoria colectiva, historia contemporánea

Memory and Teaching Practices: The Teaching of Peruvian Political Violence in A Public-Emblematic Peruvian School

Abstract

This study analyses the way in which the teachers of the History and Citizen Training courses teach the period of Peruvian political violence in a public-emblematic school in Lima, Peru. The methodology is qualitative and ethnographic-oriented, using class observations, in-depth interviews, and document review. For its analysis, the selected theoretical approaches were the sociology of school experience, social memory, and historiography. The results indicate that the teaching of memory is intersected by conflicts and negotiations regarding the institutional and political context, the educational dynamics in the classroom, and the professional and personal trajectories of the teachers.

Keywords: Civic education, secondary school teachers, collective memory, contemporary history

1. Los resultados que se presentan a continuación forman parte de una tesis de licenciatura que analizó esta problemática de manera más amplia.

Introducción

Entre los años 1980 y 2000, el Perú vivió el período de violencia política más intenso y prolongado de su historia republicana, con un aproximado de 69 mil personas muertas y desaparecidas, de las cuales fueron responsables el Partido Comunista Peruano Sendero Luminoso (PCP- SL) (del 54%) y los agentes del Estado (del 37%). La gran mayoría de las víctimas tenía como idioma materno el quechua u otras lenguas nativas (75%), vivía en zonas rurales (79%) y tenía un nivel educativo inferior al secundario (68%) (CVR, 2003). Esta investigación empleará el término de violencia política para nombrar los hechos de violencia ocurridos entre los años 1980 y 2000 en el Perú, pues, de acuerdo con Francesca Denegri y Alexandra Hibbett (2016), este visibiliza la violencia estructural del sistema político peruano que dio lugar a la guerra. Es decir, da cuenta de las realidades de un país con una larga tradición de gobiernos autoritarios interrumpidos parcialmente por fuerzas democratizantes y con una política nacional que ha permitido la imposición de unos sectores frente a otros (Denegri y Hibbett, 2016).

Si bien la violencia atravesó todas las esferas de la vida social, es difícil encontrar otro escenario institucional en el que la batalla cotidiana haya sido tan intensa como en la educativa (Cáceres, 2004). Esto se debe a que el PCP-SL empleó el sistema educativo para transmitir su ideología², e inició sus acciones con un grupo de docentes universitarios y de escuela (Degregori, 1990). Como consecuencia, los docentes fueron estigmatizados por los gobiernos presidenciales de turno y reprimidos por las Fuerzas Armadas (FF.AA.) (Burt, 2011), mientras que, para la sociedad peruana, la figura del maestro se vio desvalorizada (Ayllón, 2012). Posteriormente, aquellos docentes que se rebelaron contra el PCP-SL también fueron reprimidos por los mismos (Degregori, 2011). Fue en este marco de violencia y silencio sistemáticos que los docentes tuvieron que desempeñar su profesión (Trinidad, 2004).

No fue hasta la transición democrática liderada por el Presidente Valentín Paniagua (2000-2001) que se buscó reconstruir el Estado-nación. Así, en el año 2001, se creó el Foro del Acuerdo Nacional³ con el objetivo de crear 31 políticas de Estado que devolvieran la estabilidad al país. A la par, se estableció la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) con el fin de investigar las violaciones a los derechos humanos durante el período de violencia política. En el Acuerdo Nacional (2011) e Informe Final de la CVR (2003), la institución educativa es seleccionada como la responsable de transmitir la memoria histórica de este pasado reciente desde un enfoque democrático y de cultura de

-
2. La ideología del PCP-SL es el resultado de una depuración dogmática entre marxismo, leninismo y maoísmo; y la incorporación del “pensamiento Gonzalo”, en honor a su líder Abimael Guzmán. Esta ideología buscaba movilizar la lucha popular del campo a la ciudad desde un enfoque dogmático y acrítico (CVR, 2003).
 3. En este, participaron representantes del gobierno, partidos políticos y sociedad civil.

paz. Específicamente, el Informe Final recomendó al Estado reformar el sistema educativo a través de la creación de currículos nacionales que promuevan nuevos aprendizajes a través de contenidos y metodologías crítico-reflexivas; asimismo, exhortó la difusión de los hallazgos de este informe con el fin de propiciar una formación ciudadana democrática (CVR, Tomo IX, 2003). Después de aproximadamente veinte años, cabe preguntarse por la implementación de dichas políticas y recomendaciones en la escuela peruana.

Como primer hito, encontramos la creación de la Ley General de Educación (Ley N° 28044) del año 2003, que coloca a la persona como centro del proceso educativo, y busca consolidar la creación de currículos básicos y articulados que impulsen la convivencia social y el ejercicio ciudadano (art. 33, p.13). En el ámbito curricular, en el primer Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular del año 2005 y en su nueva versión del año 2009, el período de violencia política era uno de los temas oficiales a ser enseñado en los cursos de Formación Cívica y Ciudadana (FCC) e Historia en quinto de secundaria, así como en el actual Currículo Nacional de Educación Básica (2016). En este contexto, también se intentó incorporar los contenidos del Informe Final y la guía metodológica para docentes de cuarto y quinto de secundaria elaborados por la CVR, aunque sin mucho éxito, debido al rechazo por parte de actores políticos y FEAA. hacia los hallazgos presentados (Jave, 2014). Así, la llegada de la historia reciente y la memoria a la escuela ha sido (y es) compleja, por lo que estos documentos curriculares no son un producto imparcial, sino el resultado de luchas por la memoria (González, 2012). La investigación de Lucía Fernández (2015), en que analiza los textos escolares peruanos de Ciencias Sociales de quinto de secundaria, es prueba de ello. La autora encuentra que dichos textos han sido el resultado de intereses, subjetividades e interpretaciones que se gestaron entre los altos cargos.

Ahora bien, el entendimiento de este fenómeno no puede reducirse a decisiones político-educativas, sino que debe examinarse qué sucede con los docentes. Desde el campo de las Ciencias Sociales y Ciencias Humanas —aunque no desde la Sociología, sí desde la Antropología, la Historia, la Psicología y la Lingüística—, se ha buscado comprender qué ocurre con los docentes. ¿Enseñan este período en las aulas? La primera en dar cuenta sobre ello fue la antropóloga peruana Rocío Trinidad (2004), quien, a través de un estudio etnográfico en las aulas entre los años 2001 y 2002, halló que, si bien los docentes de Ayacucho se reconocen como transmisores de memoria sobre este período, no siempre actúan como tales, debido a la falta de claridad curricular para abordarlo, y al temor de confrontarse con sus propios recuerdos y de ser acusados por apología al terrorismo por las autoridades educativas.

Estudios posteriores —Flores (2016), Jave (2014), Salas (2019), Uccelli et al. (2017), Valle y Frisancho (2015)— siguen dando cuenta que, pese a que los docentes reconocen la importancia de enseñar este período en sus clases, aún llevan consigo los temores que mencionaba Trinidad (2003). Estas investigaciones se han aproximado a los actores educativos a través de entrevistas,

así como mediante talleres interactivos orientados a docentes y estudiantes de colegios y universidades. Asimismo, encuentran que aquellos docentes que señalan que sí abordan el tema en sus clases, ya sea porque lo consideran relevante o porque es lo establecido en los dispositivos curriculares del Ministerio de Educación (Minedu), no dejan de sentir los mismos temores que aquellos que no lo hacen. Por ello, como un mecanismo de protección, han optado por enseñarlo desde la “neutralidad”. Es decir, pese a que en clases cuentan algunas de sus vivencias, están buscando no alejarse de la versión oficial de los libros escolares y, así, evitar generar conflicto entre sus estudiantes (Uccelli et al., 2017).

En esa línea, esta investigación sociológica se suma a lo trabajado en el Perú con un aporte particular: el análisis de las prácticas y discursos docentes en el aula al momento de enseñar este período. Se espera que los hallazgos presentados contribuyan a imaginar alternativas para trabajar en la escuela el período de violencia política en un marco de cultura de paz y enfoque de ciudadanía crítica, a través del reconocimiento de las diversas memorias de docentes y estudiantes que convergen en el espacio educativo, y que muchas veces se encuentran en disputa porque dichos actores no cuentan con herramientas pedagógicas para abordar y hacer dialogar la diversas miradas sobre lo que ocurrió en el país.

Marco teórico

La sociología de la experiencia escolar y los estudios de memoria e historiografía fueron los enfoques empleados para analizar la manera en que los docentes de FCC e Historia enseñan el período de violencia política. La sociología de la experiencia escolar propuesta por Francois Dubet y Danilo Martuccelli (1997) permite mostrar el contexto actual en el que se encuentran la escuela y sus actores. Específicamente, contribuye a entender que el docente es un sujeto que experimenta su profesión, es decir, que construye una identidad y un sentido en el sistema educativo. De este modo, lo vemos como un agente y no alguien que solo ha interiorizado un rol. Por ello, el oficio del docente no consistirá únicamente en aplicar reglas y normas de un estatuto, porque este no solo le permite dar clases, sino que habrá un sentido de apropiación y reinterpretación de contenidos y normas educativas (Dubet y Martuccelli, 1997).

A su vez, los docentes deberán enfrentar diversas pruebas. Una de ellas es el *establecimiento incierto*: conjunto de programas, políticas y proyectos educativos que regulan la actividad docente que muchas veces los dejan sin capacidades reales de autonomía. Otra es la *clase frágil*, caracterizada por esta heterogeneidad que acompaña a los estudiantes y sus diversas maneras de aprender y adquirir competencias, producto de la masificación educativa. Los docentes, entonces, vivirán su experiencia escolar en un marco de tensiones y negociaciones entre lo oficial y sus propias experiencias.

En esa línea, al emplear el enfoque de la sociología de la experiencia escolar, esta investigación busca, en primer lugar, posicionar a los docentes como

sujetos que se apropian y reinterpretan los contenidos oficiales de acuerdo con sus concepciones pedagógicas, sus memorias y experiencias de períodos históricos —como el de la violencia política peruana— sin dejar de reconocer los grandes retos que enfrenta su profesión. En segundo lugar, se busca rescatar la complementariedad entre los campos de la memoria e historiografía para aproximarse a pasados conflictos y recientes. La memoria es fundamental para la historiografía, porque permite plantear preguntas abiertas, creativas y productivas para la investigación y reflexión, mientras que la historiografía permite dotar de objetividad los procesos sociales y políticos.

En el campo de memoria, se emplea el término de *memoria colectiva* propuesta por Maurice Halbwachs (2004), quien señala que “nuestros recuerdos siguen siendo colectivos, y son los demás quienes nos los recuerdan, a pesar de que se trate de hechos en los que hemos estado implicados nosotros solos, y objetos que hemos visto solos” (p. 118). Es decir, si bien nuestros recuerdos pueden ser únicos y singulares, estos se activan en “marcos sociales”, en los que las memorias (siempre plurales) encarnan valores, códigos culturales, necesidades y recuerdos que una sociedad comparte con sus miembros, y que, al transmitirlos, activan y reconstruyen nuestros recuerdos, incluso después de que hayan desaparecido. Ese es el poder de los marcos sociales: activar y reforzar las memorias (individuales) del pasado en el presente a través de un proceso de interacción con los otros.

Elizabeth Jelin (2012) señala que estas memorias se encuentran en contraposición o aún en conflicto con otras, pues cada una busca mostrar su propia, *verdad* y luchar por hegemonizarla o mantenerla viva. Así, surgen las luchas por la memoria (Jelin, 2012) entre aquellas que son oficiales, hegemónicas, contrahegemónicas y subterráneas. La primera se expresa a través de relatos nacionales que refuerzan sentimientos de cohesión social; y, en la escuela, se cristaliza en textos escolares (Jelin, 2012). La segunda es aquella que predomina con mayor fuerza y aceptación en diversos grupos sociales, especialmente, en aquellos con poder (Pollak, 2006). Cabe mencionar que la memoria oficial y la hegemónica no necesariamente suelen coincidir. La tercera busca resistir a la oficial y/o hegemónica por medio de relatos de transmisión oral o prácticas que ofrecen diferentes narrativas del pasado y que pueden llegar a amenazar el consenso nacional (Jelin, 2012). Finalmente, la memoria subterránea (Pollak, 2006) pertenece a culturas minoritarias y dominadas, y es transmitida informalmente por ser considerada “prohibida”.

En el caso peruano, coexisten diversas memorias que buscan posicionarse oficial y hegemónicamente dentro de la esfera pública y, por ende, en la escuela. La primera es la *memoria salvadora*. Esta es empleada por Steve Stein (2013) para visibilizar la narrativa que justifica la violación de los derechos humanos por parte de los militares chilenos en 1973, al otorgarles un papel salvador al frenar una posible guerra civil sin importar los medios utilizados. Degregori (1990), y, posteriormente, Barrantes y Peña (2006) emplean la memoria salvadora (construida desde 1992) para mostrar que, en la sociedad peruana, se ha

instaurado una narrativa que busca justificar las acciones autoritarias y violación de derechos humanos de Fujimori⁴, en la medida que se asume que este salvó al Perú de la amenaza subversiva. La segunda es la *memoria para la reconciliación*, empleada por Barrantes y Peña (2006) a partir de la *memoria ejemplar*, planteada por Tzvetan Todorov (2000). Esta memoria utiliza los hechos del pasado como lecciones de injusticias sufridas para luchar contra aquellas que se mantienen vigentes y buscar justicia en el presente. Así, con la transición democrática, se respaldó la memoria para la reconciliación propuesta por la CVR (2003), cuyos objetivos eran cinco: (1) analizar las condiciones políticas, sociales y culturales que contribuyeron a la situación de violencia, tanto desde el Estado como desde la sociedad; (2) contribuir a la administración de justicia; (3) procurar la determinación del paradero, identificación y situación de las víctimas, y, en lo posible, determinar las responsabilidades correspondientes; (4) formular propuestas de reparación moral y material de las víctimas y/o familiares; y (5) recomendar reformas para que esta situación no se repita. Finalmente, la *memoria heroica*, acuñada por Steve Stein (2006), engloba una serie de relatos que entienden el golpe militar chileno como un acto heroico y necesario.

El Ejército peruano, a través de su libro *En honor a la verdad* (2012), reconoce que existe una responsabilidad compartida del Estado y las FF.AA. No obstante, también se ha podido encontrar otros de sus documentos, como el libro *El terrorismo en el Perú* (2003), que fue publicado en respuesta al Informe Final de la CVR (2003) y que busca confrontarla directamente para demostrar que las FF.AA. no violaron derechos humanos, sino que combatieron heroicamente el terrorismo. Se observa, entonces, que incluso dentro de las FF.AA. conviven narrativas con diversos matices sobre su participación en el período de violencia política.

Por su parte, la historia escolar (Carretero, Rosa y Gonzales, 2006) ha estado más ligada a compromisos emotivos y nacionales que a la creación del pensamiento crítico y reflexivo del pasado. El emplear la *historiografía* en la historia escolar evita que esta última se convierta en una sirvienta de la memoria nacionalista y la memoria colectiva esencialista (Pérotin-Dumon, 2007). De este modo, la enseñanza de una historia homogeneizadora, acrítica y memorística es reemplazada por una que se aproxima al pasado de forma compleja, comprende la causalidad histórica, emplea diversas fuentes, entre otras características disciplinares. Esto le brinda al docente herramientas para enfrentar procesos históricos recientes y complejos en los cuales las memorias de los estudiantes y de los mismos docentes pueden encontrarse en tensión.

4. Alberto Fujimori fue el presidente del Perú entre los años 1990-2000.

Metodología

La presente investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa y emplea los estudios de caso para analizar a profundidad y en un tiempo rigurosamente definido (Schaub y Zenke, 2001) las percepciones y prácticas de los docentes al enseñar el período de violencia política en las aulas. En esa línea, los casos seleccionados fueron docentes que deberían cumplir con los siguientes criterios:

- Ser de la especialidad de Ciencias Sociales (CC.SS.) para el nivel de educación secundaria
- Contar con más de veinte años de trayectoria profesional en este campo
- Dictar los cursos de Formación Cívica y Ciudadana (FCC) e Historia, Geografía y Economía (Historia) para el grado de quinto de secundaria
- Ser nombrados en un colegio público-emblemático que cuente con el programa Jornada Escolar Completa para el nivel de educación secundaria⁵
- Haber vivido y experimentado el proceso de los veinte años de la violencia política peruana (1980-2000)

Así, se seleccionaron a los cuatro docentes que enseñaban los cursos de FCC e Historia en todas las secciones de quinto de secundaria del colegio público y emblemático San Martín: Sol, Juan, Glenda y Ana⁶. Este colegio fue seleccionado porque, al ser emblemático, tiene una larga trayectoria histórica desde 1940. Es decir, estuvo activo durante los años de la violencia (1980-2000), trabaja con docentes de larga trayectoria profesional y alberga a una gran cantidad de estudiantes. Durante el trabajo de campo, acogía a 2517 alumnos, 159 docentes e impartía los niveles educativos de inicial, primaria y secundaria (Escale, 2017).

El trabajo de campo se realizó, desde una perspectiva etnográfica, entre los meses de setiembre y diciembre del año 2017⁷. Se observaron principalmente

-
5. Se seleccionó un colegio público con Jornada Escolar Completa (JEC) por contar con recursos didácticos y orientaciones pedagógicas para trabajar temas como el período de violencia política peruano de los años 1980-2000. Asimismo, los colegios JEC amplían sus horas pedagógicas de 35 a 45 horas a la semana, e incentivan a que todos sus docentes participen de los programas de capacitación que brinda el Minedu y reciban capacitaciones por áreas temáticas con la finalidad de mejorar los aprendizajes. En ese sentido, los docentes seleccionados parten de un marco referencial especial para trabajar el período de violencia política.
 6. Se utiliza seudónimos para proteger la identidad de la institución educativa y del grupo de docentes.
 7. Si bien el trabajo de campo de esta investigación se realizó en el año 2017, en el año 2016, entre los meses de mayo-junio, se llevó a cabo una primera aproximación en el mismo colegio. Asimismo, se parte de una experiencia previa: en el mes octubre del año 2016, en un colegio público de la ciudad de Huamanga-Ayacucho, se realizó entrevistas a docentes de quinto de secundaria de Ciencias Sociales y una observación en el aula. Sin embargo, el trabajo de campo no pudo continuar, debido a que la

dos espacios del colegio: el salón del área de Ciencias Sociales (donde los docentes se reunían luego de clases) y cuatro aulas de clases de quinto de secundaria. En el primer espacio, se entabló conversaciones informales y entrevistas a profundidad que permitieron generar lazos de confianza. En las aulas, se observaron más de 40 horas de clases, de las cuales 20 estuvieron dirigidas a la enseñanza de la violencia política: 12 horas de la unidad del libro *Convivencia democrática y cultura de paz* de la Editorial Santillana (2013) del curso de FCC, y 8 horas en la unidad del libro *Un periodo de transformaciones sociales* de la editorial Santillana (2015) del curso de Historia, tal como se muestra en Tabla 1. Se decidió observar clases previas al tema del período de violencia política con el objetivo de que los docentes se sintieran cómodos al momento de enseñarlo y lo hicieran de la forma más natural posible.

Tabla 1
Observaciones de clases sobre el periodo de violencia política (1980-2000)

Fecha	Aula	Tiempo	Unidad del libro	Tema	Docente
Observaciones del curso Formación Cívica y Ciudadana en las aulas					
15/11/2017	5to H	3 horas		2.1. Convivencia democrática	Juan
22/11/2017	5to A	3 horas	<i>Convivencia democrática y cultura de paz</i>	2.2. El Acuerdo Nacional	
29/11/2017	5to A	3 horas		2.3. Mecanismos democráticos de resolución de conflictos	Sol
27/11/2017	5to B	3 horas		2.4. Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú	
Observaciones del curso de Historia, Geografía y Economía en las aulas					
22/11/2017	5to F	2 horas		4.8 El regreso de la democracia-El segundo gobierno de Belaunde	Glenda
06/12/2017	5to F	2 horas	<i>Un periodo de transformaciones sociales</i>	5.9. La década del fujimorismo	
22/11/2017	5to A	2 horas		4.8 El regreso de la democracia-El segundo gobierno de Belaunde	Ana
06/11/2017	5to A	2 horas		5.9. La década del fujimorismo	

Fuente: Elaboración propia.

huelga de maestros del año 2016 lo impidió. Estas experiencias permitieron afinar los instrumentos de recojo de información.

Asimismo, se realizaron siete entrevistas: cuatro a los docentes seleccionados y tres a diferentes autoridades escolares (director, subdirector y coordinadora del área de CC.SS). Para el primer grupo, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad que duraron aproximadamente cinco horas; y, para el segundo, entrevistas semiestructuradas de aproximadamente dos horas. Finalmente, se empleó la revisión documental de informes oficiales del Minedu y la IE San Martín, así como de los docentes seleccionados. La triangulación de esas tres herramientas (Stake, 1998) permitió alcanzar mayor validez en el análisis de los resultados obtenidos.

Hallazgos

Contenidos oficiales en los libros escolares

Como se mencionó inicialmente, este artículo forma parte de una investigación más amplia sobre la enseñanza de la violencia política. En esta se analizó, además, los libros escolares de FCC e Historia de quinto de secundaria de la Editorial Santillana de los años 2013 y 2015 respectivamente, con el objetivo de enmarcar el discurso oficial que los docentes debían manejar. En esta sección, se realizará un breve resumen sobre cuáles eran esos discursos.

En primer lugar, no se encontró una sola manera de nombrar al período. El título predominante en ambos textos es “crisis de la violencia” o “violencia política”. Cuando se mencionan las acciones que realizaron los grupos subversivos, se emplea el término “terrorismo”; y, cuando se menciona a la CVR, “conflicto armado interno”. En segundo lugar, no se explican las causas que originaron la violencia política de los años 1980-2000. Por el contrario, pareciera que confunden las causas con el primer ataque del PCP-SL: la quema de ánforas en Chuschi, Ayacucho en 1980.

En tercer lugar, en ambos libros, este período histórico es explicado a través de los gobiernos presidenciales de Belaunde (1980-1985), García (1985-1990) y Fujimori (1990-2000), que abarcaron los 20 años de violencia. Los gobiernos de Belaunde y Fujimori son acusados de haber cometido violaciones a los derechos humanos, mientras que al de García de “inconsistencia de la estrategia subversiva”. Además, las capturas de los líderes del PCP-SL y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) son atribuidas a fuerzas especiales de la policía y no a un presidente en particular. Finalmente, la CVR y su Informe Final están presentes en ambos libros. En el de FCC, se emplea extractos de dicho informe, principalmente, las recomendaciones y aquellas secciones que visibilizan que la población indígena y pobre fue la más afectada. En el libro de Historia, en cambio, se muestra información que explica que la violencia afectó también a militares y a policías.

Muchos de los contenidos oficiales sobre este período aún no están claros. Por el contrario, son el resultado de luchas por la memoria (Gonzales, 2012), sobre todo en un país como el Perú (Fernández, 2015), en donde aún

no existen consensos a nivel nacional sobre lo que se desea recordar u olvidar colectivamente.

Los docentes: caracterización, memorias y opiniones sobre la enseñanza de la violencia política peruana

En esta sección, se evidenciará que cada uno de los cuatro docentes cuenta con una historia directa y personal durante los años de la violencia, principalmente cuando eran estudiantes universitarios y en sus inicios como maestros de escuela. Además, se mostrará cuáles son sus opiniones en torno a la enseñanza de este período en la escuela.

Glenda y Juan estudiaron en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega y La Cantuta entre 1973 y 1980, respectivamente. Durante esos años, compartieron espacios con compañeros de izquierda que pertenecían a grupos como el PCP-SL y MRTA. Mientras, Sol, quien estudió en la Universidad San Martín en 1988⁸, convivió con infiltrados de las Fuerzas Armadas. Ana, en cambio, estudió como primera carrera Ingeniería Agrónoma en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, en 1980. No presencié directamente la violencia política hasta que comenzó la carrera de Educación en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco en 1993.

En los inicios de sus carreras, los docentes tomaron caminos distintos. Glenda y Sol enseñaron en colegios de Lima. Glenda enfrentó la muerte de uno de sus estudiantes a manos del PCP-SL, mientras que Sol señala haber trabajado en un colegio supervisado por un grupo del servicio de inteligencia militar. Juan y Ana se desempeñaron como docentes en provincia y enfrentaron el reto de las escuelas rurales. Ambos tuvieron que trabajar en condiciones precarias y enseñar a estudiantes con problemas económicos.

Cuando se les preguntó sobre la enseñanza del período de violencia política en la escuela, los docentes señalaron que, tanto en FCC como en Historia, el tema debe ser trabajado como un “hecho histórico” y sin valoraciones de por medio. Esto significa para ellos lo que ya mencionaban Valle y Frisancho (2015): emplear información oficial para así evitar exponer sus propias ideas por temor a ser acusados de apología al terrorismo. No obstante, como señala Trinidad (2003), los docentes se consideran transmisores de memoria a pesar de no hacerlo en la escuela, y el inicio de la transición democrática traería una nueva oportunidad para hacerlo, como se muestra a continuación:

-
8. La CVR distinguió cinco momentos en la violencia política. El primer momento llamado “El inicio de la violencia armada” comienza con la primera acción realizada por SL en Chuschi el 17 de mayo de 1980. Entonces, se infiere que entre los años que estudiaron Glenda y Juan todavía no había un enfrentamiento directo, por lo que se podía hablar de forma abierta de la lucha popular. Mientras, entre junio de 1986 y marzo de 1989, se da lo que la CVR ha nombrado como “El despliegue nacional de la violencia”. En este período, en que era peligroso opinar sobre la violencia política, Sol realizaba sus estudios universitarios.

Muy someramente, muy poco. No podemos profundizar tampoco. No podemos decir qué es la ideología y quiénes son Mao o Lenin, porque hay temor, el terrorismo viene y se los lleva [silencio] Que aprendan en el superior, cuando estén más grandes. (Juan, 2017)

Yo lo enseño de acuerdo a mi vivencia y de acuerdo a lo que sé. Uno ha sido parte de ese momento. Hay que trabajar con las emociones, con películas, para que ellos no vuelvan a caer, que sientan cómo lo vivimos. (Sol, 2017)

Causa bastante tristeza que, como la juventud no ha vivido esa realidad, tenga ideas bien equivocadas sobre lo que ha sucedido en la época más difícil del país. Por eso, hay que enseñar con crudeza; solo así aprenderán. (Glenda, 2017)

Hay que enseñarles a los estudiantes la realidad cruda que se vivió en esos años. Ellos tienen que asumir la responsabilidad social, porque la historia no es que se detenga, la historia continúa y hay consecuencias ahorita. (Ana, 2017)

Según los testimonios, existe un temor a que se repita una situación similar en el país. Para evitarlo, Glenda, Ana y Sol señalan que el tema debe ser enseñado de manera potente a las nuevas generaciones, mientras que, para Juan, habría que hacerlo con mucho cuidado, apelando a poca información y sin profundizar en ideologías. Estas respuestas son el reflejo de un pasado que no es fácil de enseñar, porque aún se encuentra presente en las historias de vida de los docentes, tal como ya han dado cuenta las investigaciones de Flores (2016), Jave (2014), Salas (2019), Trinidad (2003), Uccelli et al. (2017), y Valle y Frisancho (2015). A continuación, se observará cómo es que, a pesar de señalar que quieren trabajarlo en clases desde la “neutralidad”, las creencias, ideales y posturas de los docentes sobre lo ocurrido durante esos años impregnan sus discursos y sus prácticas.

Prácticas y discursos en torno a la enseñanza de la violencia política en las aulas

El conflicto que puede generar la historia reciente de un país se intensifica cuando sus distintas visiones se encuentran en el aula (Carretero y Borrelli, 2008). Frente a ello, el análisis se dará en función de los temas que más trabajaron los docentes en las clases observadas: (1) introducción del período; (2) la manera de nombrarlo; (3) las causas; (4) los actores más mencionados: grupos subversivos, Fuerzas Armadas y gobiernos presidenciales de turno; y (5) la Comisión de la Verdad y Reconciliación y su Informe Final. A través de estos temas, se identifican qué herramientas curriculares y pedagógicas emplean y cómo se apropian de ellas, así como los relatos del pasado reciente que transmiten en el aula y su relación con las memorias públicas.

Introducir el tema en las clases

La introducción del período en el aula depende del área curricular. En FCC, trabajaron este período como un tema particular. Sol inició la clase con la presentación de la sesión de aprendizaje “Rechazando todo tipo de violencia” y les explicó a sus estudiantes las competencias y las capacidades que deseaba desarrollar. Juan, por su parte, lo hizo mediante una lectura titulada “Los frutos amargos de la guerra”, que se encuentra en el libro oficial de FCC (2013). Juan, a diferencia de Sol, logró que sus estudiantes, a partir de la lectura de una historia personal, identifiquen el período y compartan sus memorias sobre cómo los peruanos vivieron esos años. Se observa, entonces, que el recuperar la memoria colectiva en el aula permite que los estudiantes sean capaces de identificar esos acontecimientos de dolor y ubicarlos en un período que ellos denominan “terrorismo”.

En el curso de Historia, la dinámica tiene otros matices. Las dos docentes decidieron enseñar el período no como un tema, sino como un subtítulo dentro de los gobiernos presidenciales de Belaunde, García y Fujimori. Esto se contradice con el esquema del libro escolar de Historia, que presenta el período como un tema en particular. Sin embargo, para ellas fue la forma más pertinente para abordarlo, como precisaron en las entrevistas. Ana indicó: “Es mejor a la antigua porque si no nunca terminamos. Son muchos temas. No nos podemos detener en todos, pero sí tocarlos de pasada en cada gobierno. Además, para que entienda el contexto en el que ocurre” (Ana, 2017). Glenda, por su parte, señaló: “No siempre uso la programación. Si pongo ese tiempo, ya no enseñaría nada, solamente el título. Yo lo hago a mi criterio. Así me llamen la atención, digan lo que me digan, así me vengam a monitorear. Yo enseño de acuerdo a mi conciencia” (Glenda, 2017).

Las docentes de Historia, Ana y Glenda, se apropiaron de la programación de la enseñanza de la violencia política, no de una forma acrítica, sino que evaluaron estratégicamente cuándo hacerlo. Esto reflejó no solo el temor de trabajar de manera profunda el período, sino también lo mencionado por Valle y Frisancho (2015): el tipo de formación pedagógica que han recibido en CC.SS. se sirve de los gobernantes como eje articulador de las narrativas históricas.

Las heterogéneas y contradictorias formas de nombrar al período

Los cuatro docentes utilizaron el término *terrorismo* cuando explicaron el tema oralmente, contaron anécdotas del período y dialogaron con los estudiantes. Sol, Juan y Ana, además, emplearon “Crisis de la violencia política en el Perú (1980-2000)” como título en la pizarra e indicaron a sus estudiantes que así lo escribieran en el cuaderno. Glenda, en cambio, señaló que la única forma de nombrar al período es “terrorismo” por las razones a continuación expuestas:

Fue terrorismo porque esos son delincuentes que mataron, que querían llegar al gobierno, pero por la fuerza. Secuestraban niños, los adiestraron, así como están ahora en Siria. Inclusive, cuando vino el congresista Miyashiro, pasó un video donde un niño de más o menos 8 años agarra-ba del pelo a un hombre y le cortó el cuello. Eso es terror, señorita, eso no es guerra civil o un simple conflicto interno... (Glenda, 2017)

El término *Conflicto Armado Interno*, empleado en los libros de FCC (2013) e Historia (2015) al momento de presentar a la CVR, no fue utilizado en ninguna de las clases observadas. En las entrevistas, los docentes señalaron que era un término que se empleaba sobre todo en espacios académicos, como plantea Sol: “Eso fue hecho por académicos de la Católica, ¿verdad?... Para mí, es un término que se usa más en esos espacios” (2017).

Pareciera, entonces, que cada término se vuelve jerárquico y asignable a un grupo social, como si estos no pudiesen describir la complejidad de esos años. Como menciona Renata Bregaglio, el conflicto armado interno y el terrorismo no son excluyentes, sino que pueden nutrirse el uno del otro: “Mientras el primero hace referencia al tipo de conflictividad vivida, el segundo se refiere a los actos de violencia concretos perpetrados” (Idehpucp, 2013). Sin embargo, como lo ejemplifica el caso de Glenda, el solo llamarle al período “terrorismo” responde no a una falta de criterio, sino a las experiencias previas que cargan de significado al término.

Las causas que originaron el período de violencia política

En el curso de FCC, los docentes no trabajaron las causas que se exponen en el libro escolar de FCC (2013): expusieron contextualización temporal, geográfica e ideológica del surgimiento de la violencia política. Sol, por ejemplo, mencionó que el terrorismo inició porque el grupo terrorista Sendero Luminoso decidió quemar las ánforas en la localidad de Chuschi, departamento de Ayacucho, durante las elecciones presidenciales de 1980. Juan, docente de la Universidad La Cantuta, que convivió directamente con senderistas, expuso como causa la llegada de ideas comunistas de la Unión Soviética al Perú: “Miren, la Unión Soviética tenía ya esas ideas; mucha gente viaja allá a conocer su cultura. De ahí, nacen las ideas del comunismo que se expande a varios lugares del mundo, uno de ellos el Perú. Entonces, de ahí toman su ideología SL” (Notas de observación de clase de Juan, 2017).

En el área de Historia, las causas sí son trabajadas como parte de un proceso histórico. Sin embargo, estas se reducen a eventos políticos que no son justificados por medio de cifras o fuentes históricas, sino que responden a conocimientos que las docentes han ido adquiriendo a lo largo de su práctica profesional durante y sobre ese período. Esto se vio reflejado principalmente en el curso de Ana, como se muestra a continuación:

Ana: Como ya les había señalado anteriormente, la Izquierda Unida había ganado algunas alcaldías en las elecciones municipales del 81. Sin embargo, había otro grupo que se separó del Partido Comunista Peruano, como “Sendero Luminoso”. Este grupo tenía otras ideas. Mientras que la izquierda que estaba en el gobierno quería el regreso de la democracia, Sendero Luminoso quería, y de hecho hizo, la revolución.

Estudiantes: ¡Ah! Y como no querían democracia quemaron las ánforas de votación, ¿no?

Ana: Exactamente. Sendero atacó en Chuschi, en el departamento de Ayacucho. Así se inició el terrorismo.

(Notas de observación de clase de Ana, 2017)

Sin embargo, al igual que en el curso de FCC, se consideró como causa principal de la violencia, la decisión del PCP-SL de quemar las ánforas en Chuschi. En ese sentido, la explicación se vuelve monocausal, pese a que las docentes de Historia tienen la posibilidad de articular las causas de este período con otros acontecimientos que se explican dentro de cada gobierno presidencial.

Los actores más importantes del período

Los docentes consideraron que los actores principales de este período son tres: grupos terroristas, FF.AA. y líderes de los gobiernos presidenciales. En primer lugar, sobre los grupos terroristas, se trabajó en clases la vida de los líderes, los atentados que cometieron y su ideología política. Los docentes emplearon información que iba más allá de la que se encontraba en los libros oficiales de FCC (2013) e Historia (2015). Al abordar el tema de los líderes, se identificó una clara preferencia en trabajar la vida de Abimael Guzmán, líder de PCP-SL, en contraposición al líder del MRTA, Víctor Polay. Los atentados cometidos por el PCP-SL y el MRTA que más se trabajaron en las clases fueron los casos emblemáticos. Por ejemplo, al PCP-SL lo vincularon con ataques en Ayacucho, principalmente, con la quema de ánforas de Chuschi; y al MRTA, con el secuestro en la Embajada de Japón. Ningún docente mencionó atentados que vayan más allá de Lima o Ayacucho. En ese sentido, se dejó de lado la posibilidad de que los estudiantes conozcan cómo el resto del país experimentó la violencia terrorista, así como la oportunidad de vincular esos hechos con los lugares de procedencias de sus padres, madres o abuelos.

Al mencionar en clases los atentados terroristas, los cuatro docentes inevitablemente transmitieron con nostalgia sus vivencias personales. Si bien en las entrevistas habían señalado que enseñaban desde la neutralidad, en las sesiones, se posicionaron como víctimas de esa historia reciente, debido a que el proceso pedagógico activó sus propias memorias sobre el período. Un ejemplo de ello es lo que menciona Glenda en su clase de Historia:

¡Qué dolor habrá sentido su familia, tanta gente que ha desaparecido sin saber o muerte sin esperárselo! Yo recuerdo que estaba enseñando en el colegio y apareció en las noticias el rescate a la Embajada de Japón. Era un día cualquiera como hoy, y paramos las clases y nos pusimos a ver. (Notas de observación de clase de Glenda, 2017)

Es importante mencionar que, en los libros oficiales, no se encontró información sobre las ideologías políticas del PCP-SL y del MRTA. Sin embargo, en las observaciones, se identificó que los docentes hacían el esfuerzo por explicarlas, pero, al no contar con información oficial en el libro de texto, las enseñaban basándose en los conocimientos que han ido adquiriendo como educadores. Hablaron de “la izquierda”, “el comunismo”, “el socialismo” y el “capitalismo”, como en el caso de Juan:

Miren, la Unión Soviética tenía ya esas ideas, mucha gente viaja allá a conocer su cultura. De ahí nacen las ideas del comunismo que se expande a varios lugares del mundo, uno de ellos el Perú, entonces, de ahí toma su ideología SL. (Notas de observación de clase de Juan, 2017).

No obstante, también se evidenció un temor por profundizar en ello, como precisó Glenda en la entrevista:

No, porque los chicos son chicos. La mente de ellos no da. Por eso es que el terrorismo agarra y a los más jóvenes se los lleva. Entonces, no se debe tocar eso. Eso se tiene que ver en todo un año. Para enseñar el materialismo dialéctico, el materialismo histórico, hay que tener capacidad. Entonces, si nosotros yendo a la universidad se nos hace difícil entender ese tipo de cosas, imagínese a los muchachos. (Glenda, 2017)

En segundo lugar, para los docentes, el hablar de los “grupos terroristas” —como los docentes llaman al PCPS-SL y MRTA— implica también recordar las acciones de la Policía Nacional del Perú y las FF.AA. De acuerdo con los libros escolares de FCC (2013) e Historia (2015), estos actores contribuyeron a devolver el orden al país, pero al mismo tiempo emplearon acciones represivas muy duras para combatir al PCP-SL y al MRTA. Pese a ello, en clases, el mensaje principal giró en torno a la heroicidad. Así, si bien se les reconoce “excesos”, este discurso fue rápidamente reemplazado por mensajes como el de Glenda:

Hay que pensar ahora por nuestras Fuerzas Armadas. ¿Cuántos héroes de la patria han quedado mutilados? Otros tienen que vivir escondidos porque a veces se les responsabiliza de las muertes, solo por el hecho de haber llevado el uniforme. Gente inocente murió, pero es así en una guerra. Pero los irresponsables fueron otros, los terroristas. (Notas de observación de clase de Glenda, 2017)

Ana, en cambio, es la única docente que mostró una posición crítica sobre las FF.AA. en sus clases. Tal como se indica en el libro de Historia (material que utilizaba constantemente), la docente sí mencionó que violaron derechos humanos. Para explicar esta idea a sus estudiantes, recurrió a sus recuerdos y experiencias:

Yo pienso que de ambas partes ha habido una criminalidad. Cuando yo estuve en esa comunidad, se llevaban su comida a balazos, hasta abusos sexuales a mujeres quechua hablantes. ¿Quién ha hecho los abusos sexuales? No son los terroristas; fue el Ejército. Yo recuerdo a los niños abandonados por los Sinchis. La gente campesina pagó la peor parte. (Notas de observación de clase de Ana, 2017)

Con respecto a la enseñanza sobre los gobiernos presidenciales y su rol durante la violencia política, durante las observaciones de clases, se notó que tanto el curso de FCC como el de Historia trabajaron este período dentro de los gobiernos de Belaunde (1980-1985), García (1985- 1990) y Fujimori (1990-1995 y 1995-2000). En la clase del gobierno de Belaunde, los docentes de ambas áreas señalaron que durante ese período se iniciaron las acciones terroristas del PCP-SL, las que, en un primer momento, fueron ignoradas por el presidente, pues no logró identificar la magnitud de lo acontecido. Al abordar el gobierno de Alan García, lo que más recordaron fueron los *toques de queda*⁹ y la formación de largas colas para que la población pueda suministrarse de alimentos, debido a la crisis económica. Si bien esta información no se encuentra en los libros de texto, son los docentes quienes decidieron transmitirla a través de recuerdos y vivencias personales, como se muestra a continuación:

Yo recuerdo que una vez mi vecina estaba enferma, tenía que ir a la posta, pero era de madrugada. Salieron con su banderita blanca, pero con mucho temor. Nosotros ya sabíamos que pasada tal hora no podíamos salir. En la casa que estuviéramos, ahí nos quedábamos. (Notas de observación de la clase de Sol, 2017)

Por último, en las clases sobre los dos gobiernos de Fujimori, todos los docentes —en las entrevistas y en clases— recalcaron que fue este presidente quien acabó con el terrorismo, y mejoró las condiciones económicas y sociales en el Perú, tal como se evidencia en la siguiente cita: “Fujimori acabó con el terrorismo. Los terroristas habían avanzado de una manera brutal, que ni el gobierno de García y Belaunde lo pudieron controlar porque ambos eran

9. El toque de queda, en el período de violencia política peruana, consistió en la prohibición a que los civiles circularan libremente por las calles de la ciudad desde las 10 pm hasta las 6 am. La medida fue establecida por instituciones gubernamentales y vigiladas por las fuerzas del orden: Policía Nacional y Ejército peruano.

permisivos. Cuando entró Fujimori, él puso mano dura” (Ana, 2017). Asimismo, los estudiantes de la sección 5to H, sección en la que enseña Juan, tuvieron que realizar el siguiente mural como parte de una actividad de aprendizaje:

Figura 1
Mural sobre la época de violencia política



Fuente: Fotografía tomada en el salón de Juan, 2017.

En el mural, se muestra una versión simplificada sobre lo que fue el período de violencia política. En dicha versión, el PCP-SL inició las acciones armadas y el expresidente Fujimori acabó con estas a través de la captura de Abimael Guzmán.

La enseñanza sobre la CVR y su Informe Final

En el área de FCC, solo Sol mencionó a la CVR y su Informe Final a través de datos y fechas concretas, como se muestra en la siguiente observación en clases:

Sol: A ver, ya cuando se ha derrotado el terrorismo, se crea una Comisión de la Verdad y Reconciliación. ¿Alguien sabe en qué gobierno fue?

Estudiantes: ¿Qué es la CVR?

Sol: Es una comisión que recogió testimonios luego del terrorismo para saber cómo les afectó a los peruanos. Esta comisión se hizo en

el gobierno de Paniagua y el director fue Salomón Lerner. Pero fue entregada en el gobierno de Toledo¹⁰.

(Notas de observación de la clase de Sol, 2017)

Juan, en cambio, evitó hablar de la CVR en clases porque considera que posee información sesgada. En la entrevista, el docente afirmó:

La conozco. Tengo mis dudas, porque en 1999 yo fui a trabajar lejos de Huancavelica, 2 horas de caminata. Me contaban los pobladores que había un señor que apoya al terrorismo y, cuando se fue el terrorismo, apoyó a los militares. Jugaba a los dos bandos. Cuando llegó la CVR, él dijo que fue el agraviado. Yo no puedo decir que la CVR ha sido muy estricta, muy verídica. La verdad, es que me indigna. Estaba dirigida políticamente por Toledo; quisieron dañar a Fujimori. (Juan, 2017)

Se puede observar, entonces, que, pese a que oficialmente debe enseñar sobre la CVR, su experiencia personal vivida en Huancavelica¹¹ y su tendencia política marcan su enseñanza.

En el libro escolar de Historia (2015), también hay un apartado especial sobre la CVR. En las observaciones de clases, se notó que solo Glenda mencionó a esta institución, pese a que ella no empleaba el libro oficial de Historia (2015). Al analizar el contenido, se identificó que la información que brindó a los estudiantes era errónea. La docente señaló: “Quien presidió la CVR fue Mario Vargas Llosa y... el total de muertos que señala esta comisión [69 mil] fue solo responsabilidad de los grupos terroristas (PCP-SL y MRTA)” (Glenda, 2017), cuando en realidad el presidente de la CVR fue Salomón Lerner y el número total de víctimas se adjudica tanto al PCP-SL y al MRTA como a los agentes del Estado.

En general, los docentes saben de la existencia de la CVR, pero no todos la trabajaron en sus clases por los siguientes motivos: (1) no conocen toda la información, las posturas ni los contrastes; (2) sienten que la información brindada es sesgada, porque sus experiencias durante los años de la violencia no se ven reflejadas en el Informe Final; y (3) tienen una tendencia política propia. Cabe anotar que el Informe Final de la CVR no es un material de apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, no es considerado una fuente para preparar clases o resolver dudas en el aula, ni es usado como un documento de estudio para los estudiantes, como también ha evidenciado la investigación de Uccelli et al. (2017).

10. Alejandro Toledo Manrique fue presidente del Perú entre los años 2001 y 2006.

11. Este es un departamento del Perú, ubicado en la zona sur de la Cordillera de los Andes.

Conclusiones

Como objetivo de esta investigación, se apuntó a identificar y comprender la manera en que los docentes de los cursos de Historia y Formación Ciudadana enseñan el período de violencia política peruano (1980-2000) en un colegio público-emblemático de Lima, Perú. A partir de este estudio, se puede señalar que los docentes enseñan dicho período en un marco de tensiones y negociaciones que se da entre la construcción de sus propias memorias sobre el tema y las exigencias de su desempeño profesional para incorporar datos oficiales que se encuentran en los libros escolares de FCC (2013) e Historia (2015). En esa línea, transmiten en sus clases relatos sobre el período de violencia política que se relacionan principalmente con la memoria salvadora; la memoria de los militares; y, en menor medida, con la memoria de la CVR. No obstante, son sus propias memorias las que finalmente refuerzan o deslegitiman alguna de ellas.

En cuanto a la enseñanza del período, se puede concluir que los cuatro docentes del colegio San Martín lo abordan a través de la apropiación y la reinterpretación de los documentos oficiales del Minedu y de su institución educativa. En ese proceso, intervienen sus concepciones pedagógicas y disciplinares de las Ciencias Sociales, sus experiencias de vida durante los años de la violencia política (como estudiantes universitarios y docentes), la cultura escolar de la institución, y las disputas públicas por hegemonizar una memoria oficial de lo ocurrido. Asimismo, sus opiniones siempre están presentes. Si bien el manual de texto da una pauta en el desempeño de la clase, no evita que los docentes se posicionen desde un rol —víctima, sobreviviente o espectador—, pues rememoran un período que han vivido directamente. A pesar de ello, el temor de ser acusados por apología al terrorismo y generar conflicto en una institución educativa que históricamente ha buscado evitarlo para construir consensos en torno a la idea de Nación genera que también lo enseñen con excesivo cuidado.

La gran mayoría de los relatos que los docentes transmiten en el aula no se encuentran plasmados en los libros escolares; son sus propias memorias y las públicas las que moldean los contenidos que transmiten. En primer lugar, se identifica que, al abordar las condiciones que hicieron posible el surgimiento de la violencia política, los cuatro docentes confunden las causas con el primer acontecimiento que marca el inicio del período, información que también se encuentra en los libros oficiales de FCC e Historia. Esto genera (1) que no enseñen las causas o que sean los docentes quienes decidan qué mencionar como causas, y (2) que la responsabilidad recaiga únicamente en el PCP-SL, explicación monocausal que invisibiliza las condiciones estructurales a nivel local, regional, nacional e internacional que influenciaron en la exacerbación de la violencia política.

En segundo lugar, vinculan el relato sobre las FF. AA y su desempeño entre 1980-2000, principalmente, con la memoria que las FF. AA. plasman en su libro *En honor a la verdad* (2012). Estos son los casos de Sol y Juan (docentes

de FCC) y Glenda (docente de Historia), quienes en sus clases justifican y respaldan los “errores” cometidos por militares y policías. Mientras, Ana (docente de Historia) sí menciona en clases que las FF.AA. violaron derechos humanos, tal como se indica en el libro de Historia (material que utiliza constantemente). Para reforzar esta idea, recurre a sus recuerdos y experiencias de esos años.

En tercer lugar, cuando desarrollan las sesiones sobre los gobiernos presidenciales y cómo afrontaron la violencia política, los docentes transmiten principalmente sus propias memorias, en lugar de lo señalado en los libros oficiales de FCC e Historia. En clases, restan poder de decisión y acción sobre el incremento de la violencia a los gobiernos de Belaunde y García. Solo a Fujimori se le atribuye la derrota del “terrorismo”, gracias a las capturas de los líderes del PCP-SL y el MRTA. Si bien esta premisa corresponde a la memoria salvadora, esta se ve reforzada por sus propias experiencias. Por ejemplo, todos mencionaron que presenciaron la captura del líder del PCP-SL, Abimael Guzmán, en el gobierno de Fujimori, mientras que, en los otros gobiernos presidenciales, experimentaron inseguridad y agudización de la crisis económica.

Finalmente, la versión de la CVR y su Informe Final (2003) no ha logrado ser parte de las narrativas de los docentes al momento de enseñar el período de la violencia política en las aulas. En las entrevistas, mencionaron que esto se debe a que (1) no conocen el contenido del Informe Final, (2) sus experiencias de vida no se ven reflejadas en este material y (3) la responsabilidad en la violación de Derechos Humanos que se le asigna a Alberto Fujimori va en contra de su tendencia política “fujimorista”. A partir de lo observado en clases, se identificó que solo Sol (docente de FCC) y Glenda (docente de Historia) mencionaron a la CVR, aunque la primera lo hizo a través de datos y fechas acotadas; y la segunda, brindando información errónea.

Recomendaciones

A partir de los principales hallazgos, se plantean las siguientes recomendaciones al Ministerio de Educación del Perú. En primer lugar, se sugiere incentivar que la formación docente (inicial y continua) ofrezca espacios para reflexionar sobre las formas de enseñanza de la historia reciente en las áreas de Historia, Geografía y Economía, y Formación Ciudadanía y Cívica.

En segundo lugar, es preciso discutir y definir el tipo de perfil docente que se desea formar para el desarrollo de prácticas democráticas en la escuela. Si bien el actual Currículo Nacional de Educación Básica (2016) busca impulsar la construcción de un docente reflexivo, esta apuesta no será suficiente si no se implementan dispositivos y capacitaciones permanentes que estén alineadas y permitan aterrizar esta perspectiva en el aula.

En tercer lugar, se recomienda impulsar la enseñanza del período de violencia política como una oportunidad para lograr el desarrollo de competencias y capacidades del nuevo Currículo Nacional de Educación Básica (2016), como son “convive y participa democráticamente”, “construye interpretaciones

históricas” y “construye su identidad”. Finalmente, se sugiere incorporar las causas de la violencia política en el aula en los libros de Historia, Geografía y Economía, y Formación Ciudadanía y Cívica.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a mi mentora y asesora, Fanni Muñoz, por acompañarme en todo el proceso de investigación. A Sol, Glenda, Ana y Juan, por confiar en mí y permitirme escuchar sus experiencias durante la época de violencia política, por dejarme entrar a sus clases y conocer más de su trabajo. Sin ustedes, esta investigación no hubiese sido posible.

Referencias

- Ayllón Yares, G. (2013) *La pedagogía memoria como elemento fundamental para la formación en derechos humanos* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Asociación Defensores de la Democracia Contra el Terrorismo [ADDCOT] (2003). *El terrorismo en el Perú 1980 - 2000. Versión de los militares que lo combatieron*. ADDCOT.
- Barrantes, R. y Peña, J. (2006). Narrativas sobre el conflicto armado interno en el Perú: la memoria en el proceso político después de la CVR. *Transformaciones democráticas y memorias de la violencia en el Perú*, (2), 16-40.
- Burt, J. M. (2011). *Violencia y autoritarismo en el Perú: bajo la sombra de Sendero y la dictadura de Fujimori*. Instituto de Estudios Peruanos, SER, EPAF.
- Cáceres, C. (2013) *Discursos sobre reconciliación: el caso de los presos desvinculados de Sendero Luminoso y MRTA* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Comisión Permanente de Historia del Ejército del Perú (2012). *En honor a la verdad. Versión del Ejército sobre su participación en la defensa del sistema democrático contra las organizaciones terroristas*. Gráfica Cánepa.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación [CVR] (2003). *Comisión de la Verdad y Reconciliación. Informe Final*. Comisión de Entrega de la CVR.
- Degregori, C. I. (1990). *Ayacucho 1969-1979: El surgimiento de Sendero Luminoso del movimiento por la gratuidad de la enseñanza al inicio de la lucha armada*. Instituto de Estudios Peruanos.
- _____. (2003). *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú*. IEP y Social Science Reserch Council.
- _____. (2011). *Qué difícil es ser Dios: el Partido Comunista del Perú, Sendero Luminoso y el conflicto armado interno en el Perú: 1980-1999*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Denegri, F. y Hibbett, A. (2016). *Dando cuenta: estudios sobre el testimonio de la violencia política en el Perú (1980-2000)*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Fernández Bravo, L. (2015), *La memoria en (re) construcción: las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].

- Flores Suárez, G. (2016). *Creencias de profesores, padres y alumnos sobre el tratamiento en aula del conflicto armado interno peruano (1980-2000) en una institución educativa de Santa Rosa de Sacco (Yauli, Junín)* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Gobierno del Perú (2002). *Acuerdo Nacional*. Gobierno del Perú.
- Gonzales, M. P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol*, 16(2), 23-37. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/31/504>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jave, I. (Coord.) (2014). *Entre el estigma y el silencio: memoria de la violencia entre estudiantes de la UNMSM y la UNSCH*. Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Fundación Konrad Adenauer.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ley 28044 de 2003. Ley General de Educación. 29 de julio de 2003. El Peruano No. 8437.
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación*. Minedu.
- _____. (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Minedu.
- _____. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Minedu.
- _____. (2017). *Estadísticas de la Calidad Educativa: Escala*. <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>
- Pérotin-Dumon, A. (2007). Enseñar el pasado latinoamericano cercano, o el presente de la historia en Chile. En: M. Stabili (Ed.), *Entre historias y memorias* (pp. 199-228). Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783964562609-009>
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al Margen.
- Salas Franco, M. (2019). *Memorias y prácticas docentes sobre el conflicto armado Interno en una IE rural en Pangoa* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Schaub, H. y Zenke, K. (2001). *Diccionario Akal de pedagogía*. Ediciones Akal.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* [Archivo en PDF]. Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Stern, S. (2006). *Remembering Pinochet's Chile: On the Eve of London 1998*. Duke University Press.

- Stern, S. (2013). *Memorias en construcción: los retos del pasado presente en Chile, 1989-2011*. Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos.
- Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En: E. Jelin y F. Guillermo Lorenz (Eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 11-39). Siglo XXI.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Editorial Paidós.
- Uccelli, F., Agüero, J. C., Pease, M. A. y Portugal, T. (2017). *Atravesar el silencio: memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Valle, A. y Frisancho, S. (2015). Un tema difícil de abordar Sendero Luminoso y los profesores de Ciencias Sociales en Ayacucho. En: A. Hernández, C. García y L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 1023-1029). Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.

Competencias digitales docentes
en época de emergencia sanitaria:
necesidades y oportunidades para estudiantes
de educación secundaria en Lambayeque

Dr. Angel Johel Centurión Larrea

Universidad San Martín de Porres
<https://orcid.org/0000-0002-7169-7680>
acenturionl@usmp.pe

Recibido: 19/01/2021
Aprobado: 01/07/2021

Competencias digitales docentes en época de emergencia sanitaria: necesidades y oportunidades para estudiantes de educación secundaria en Lambayeque

Resumen

El estudio analiza la percepción del desarrollo de las competencias digitales docentes (CDD) en el período de emergencia sanitaria por la covid-19 durante el año 2020, distinguiendo entre el efecto inicial, las estrategias de respuesta luego del primer momento y las tareas a tomar en cuenta para el año escolar 2021. El estudio incluyó la participación de 75 docentes de 12 instituciones educativas de Lambayeque; 3 especialistas de educación; y 6 docentes, 2 directivos y 6 estudiantes de nivel secundario. Los instrumentos que se aplicaron fueron una encuesta, entrevistas a profundidad y grupos focales. Entre los resultados más relevantes, destaca la presencia de experiencias muy innovadoras que siguieron a la frustración y la preocupación inicial en el nuevo escenario condicionado por el uso de la tecnología. Además, el desarrollo de las CDD varía según el tipo de institución, zona geográfica, involucramiento de los familiares, acceso a la tecnología y nivel de comunicación institucional que favorezca el trabajo colegiado. No obstante, se reconoce la labor docente para hacer frente a los factores condicionantes, sobre todo, los económicos, emocionales y sociales. En cuanto a la tecnología, se evidencian heterogeneidades en la brecha de acceso, dominio y uso efectivo de la misma. Se reconoce, así, la necesidad de trabajar mucho más en la retroalimentación efectiva a partir de un mejor control del accionar del estudiante y sus familias. En líneas generales, se demanda de un plan integral de formación docente en competencias digitales que contemple las distintas esferas que condicionan el proceso.

Palabras clave: Pandemia, educación a distancia, competencias del docente, educación básica, aprendizaje a distancia

Digital Teaching Skills in a Time of Health Emergency: Needs and Opportunities for High School Students in Lambayeque

Abstract

This article analyzes the perception of the development of DTC digital teacher competencies in the period of sanitary emergency due to Covid-19 during the year 2020, distinguishing between the initial effect, the response strategies after the first moment, and the tasks to be considered for the 2021 school year. The study included the participation of 75 teachers from 12 educational institutions in Lambayeque; 3 education specialists; and 6 teachers, 2 managers and 6 secondary level students. This research applied instruments such as survey, in-depth interviews and focus groups. Results evidences the presence of very innovative experiences that have followed the frustration and initial concern in the new scenario conditioned by technology. The study also shows that the development of the DTC varies according to the type of institution, geographical area, involvement of family members, access to technology and level of institutional communication that favors collegial work. However, teaching work faced conditioning factors, especially economic, emotional, and social ones. Technological heterogeneities are expressed in the access gap, domain and effective mastery of them. Thus, the study shows the need to work on effective feedback from a better control of the actions of the student and their families. In general, current context demands for a comprehensive teacher training plan in digital skills that includes the different areas that condition the process.

Keywords: *Pandemic, distance education, teacher skills, basic education, distance learning*

Introducción

La educación es un sistema considerado en todos los lugares del mundo como una vía para el desarrollo (Gehrig y Muñoz, 2015). Sin embargo, desde siempre, ha revelado brechas de distinta índole que testimonian diferencias entre grupos sociales y económicos. Una de ellas es la brecha tecnológica, la misma que demanda no solo un mayor acceso, sino también el desarrollo de competencias digitales de docentes y estudiantes para poder aprovecharla en beneficio del desarrollo de la sociedad misma.

En el año 2020, esta brecha tecnológica ha sido bastante visible debido a la emergencia sanitaria producida por la covid-19, epidemia que se dio en todo el planeta y que se ha constituido como una amenaza para el avance de la educación. Para ello, basta con evidenciar el cierre inicial de las instituciones educativas de todos los niveles; el despido de docentes o la disminución de sus remuneraciones; la pérdida de oportunidades de aprendizajes, al no desarrollarse lo proyectado en el currículo escolar (Dans, 2020; Ruiz, 2020; Viner et al., 2020); y la deserción y el incremento de la desigualdad en el acceso y uso de la tecnología para estudiar, que, si bien no es el único factor preocupante en torno a la tecnología, es un signo muy claro de la brecha digital creciente relacionada con la educación (Failache, Katzkowicz, y Machado, 2020). Esta brecha se ha manifestado de distintas formas en este contexto. Mientras algunos estudiantes pudieron seguir clases a distancia por tener conexión permanente en sus hogares, e incluso cuentan con más de un dispositivo tecnológico, y operadores telefónicos diferentes, otros deben salir de sus hogares y caminar largas distancias para tratar de conectarse a una red y tener acceso a las clases. Del mismo modo, mientras algunos pueden desaprovechar sus datos en asuntos sin importancia, otros no pueden enviar la tarea encomendada por falta de los mismos.

Posturas de destacados líderes mundiales —entre ellos, el Secretario General de la ONU— han visto el problema como una gran oportunidad para mejorar las condiciones en las que se desarrolla la educación, y para optimizar sus procesos y recursos, entre los que resalta una mejor infraestructura tecnológica. Se recomienda, entre otros, migrar a sistemas de calidad que aseguren el desarrollo sostenible de los pueblos, considerando la alfabetización y la infraestructura digitales que aseguren el desarrollo de los procesos educativos (Guterres, 2020).

En América Latina, para hacer frente a los efectos de la pandemia en el sector educación, se ha optado por las modalidades a distancia con o sin tecnología, apoyo y movilización de personal y comunidades educativas, y atención al bienestar integral de los estudiantes (Vargas et al., 2021). El personal docente y administrativo ha demandado asegurar conexiones adecuadas y monitorear el aprendizaje de sus estudiantes de forma permanente, y con diversos y nuevos formatos e instrumentos (Cepal y Unicef, 2020). Incluso antes de la pandemia, ya se requería de formación en herramientas TIC para la enseñanza en la educación inicial. Además, un gran porcentaje de directivos afirmaban que

sus instituciones tenían tecnología digital inadecuada o insuficiente (OCDE, 2019). En países como Chile, por ejemplo, solo un 9% de docentes consideraba que sus estudiantes contaban con hábitos para estudiar de manera autónoma y el 25% afirmaba que sus alumnos ostentan pocas habilidades para usar aplicaciones de trabajo a distancia (Salazar, 2020).

El contexto actual evidencia varios desafíos. El primero está relacionado con la necesidad del docente —que se puede convertir en desesperación— de comunicarse virtualmente con sus estudiantes cuando otros usan al mismo tiempo la tecnología en su hogar, pues los dispositivos se recargan, la red no soporta a tantos *conectados* y él tiene la carga adicional de conducir el proceso educativo: verificar quiénes entran y quiénes responden a las distintas estrategias que ha trazado para la reunión virtual; retroalimentar permanentemente a cada estudiante; entre otros aspectos que, al no controlarlos, terminan por generar estrés (Moreno et al., 2021). En segundo lugar, se han roto las normativas de la privacidad y protección de datos, pues el docente ha tenido que ingenárselas de diversas formas para llegar a sus estudiantes. Ello ha significado organización y confusión (Cabrera, 2020) muchas veces, porque, mientras que en la presencialidad dominaba estrategias didácticas, ahora en la virtualidad ve que no puede incorporarlas con el mismo efecto (Krumsvik, 2011). Por ejemplo, estudiantes de zonas rurales alejadas interactúan con sus docentes por mensajería personal o por redes sociales, en la mayoría de casos, solo de manera asincrónica. Este contexto ha demandado la comunicación permanente por parte del docente con los padres de familia para explicarles nuevas formas de interacción, distintas a las preestablecidas, que implica el apoyo por parte de ellos para lograr los objetivos académicos propuestos.

En este escenario, las competencias digitales de los docentes (CDD) se han vuelto indispensables. Estas son entendidas tanto como instrumentos, como resultados y procesos empoderadores. Se constituyen como *instrumentos*, en tanto facilitan el desarrollo de la innovación en los estudiantes y exigen del docente combinar actitudes, conocimientos y procesos (Marza y Cruz, 2018). Asimismo, son *resultados*, en la medida que están ligadas a procesos de alfabetización digital que deben de ser prácticos y medibles en función de sus resultados en el desarrollo efectivo de aprendizajes (Iordache et al., 2017). Las CDD también son *procesos empoderadores* fundamentales para el desarrollo de la ciudadanía plena en la interacción con los diversos ámbitos de la sociedad (Marzal y Cruz, 2018; Revelo, Revuela y Gonzáles, 2020).

Las competencias suponen un saber hacer en un contexto de manera pertinente, eficiente, crítica o autónoma (Ferrari, 2013), pero, en el caso de los docentes, esto ocurre en relación con lo educativo (Zahonero y Martín Bris, 2012 citado en Esteve, 2015). El Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), luego de la consulta a varios expertos y modelos internacionales, cuenta con una propuesta que integra 21 CDD agrupadas en cinco áreas o dimensiones (INTEF, 2017):

- (a) Información, que se refiere a identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital
- (b) Comunicación, que implica comunicar en entornos digitales, compartir recursos, conectar y colaborar, e interactuar y participar en redes
- (c) Creación de contenidos, en la que se trata de crear y editar contenidos multimedia nuevos, integrar y reelaborar, programar y aplicar los derechos de propiedad intelectual
- (d) Seguridad, que implica la protección personal, de datos, de identidad digital, uso seguro y sostenible
- (e) Resolución de problemas, que implica identificar y tomar decisiones para resolver disyuntivas teóricas y técnicas (Ferrari, 2013).

Estas definiciones reafirman la necesidad de que los docentes desarrollen un conjunto de CDD y abracen el paradigma que pone al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza (Cervera, Martínez y Mon, 2016). No es suficiente que los educadores adquieran por cuenta propia sus competencias digitales (Esteve, 2015), sino que este proceso sea acompañado y mediado para el desarrollo efectivo de estrategias acordes a la virtualidad, que además deberán de responder a las necesidades específicas de cada realidad sociocultural en donde se lleva a cabo el aprendizaje (Pimienta, 2007). Esto es muy importante, porque supera el mero dominio de las redes sociales.

En Perú, los docentes se enfrentaron a condicionantes parecidas al resto de Latinoamérica. Las respuestas no se hicieron esperar y se sucedieron un conjunto de acciones desde las políticas de Estado para hacer frente a la situación. El trabajo de docentes y directivos fue clave para asegurar la continuidad de la tarea. Esto implicó, para la mayoría, una nueva práctica y una preocupación constante por mejorar acciones y procesos. Así, en abril del 2020, se dio en el país el inicio de la enseñanza bajo la modalidad a distancia mediante la estrategia Aprendo en Casa, aplicada en la Educación Básica Regular (EBR). Esto constituyó un reto para los docentes peruanos, dado que, en el país, solo el 40,1% de los hogares cuenta con internet en la zona urbana y solo el 6% en la rural (INEI, 2020, citado en IPE, 2020), aunque la utilización del celular supera el 80% en promedio a nivel nacional. Una encuesta nacional aplicada a padres de familia, realizada por el Instituto Peruano de Economía (IPE) en el 2020, concluyó como dificultades más relevantes la falta de materiales y de tiempo para el acompañamiento a las actividades de sus hijos: el 46,1% de los padres siente que necesita más ayuda para guiarlos. Jaime Saavedra, director global de Educación del Banco Mundial, señala que uno de los desafíos del país implica cerrar la brecha digital dentro y fuera del hogar a una mayor velocidad (IPE, 2020). En diversas oportunidades, el Ministerio de Educación (Minedu) ha destacado la importancia del rol del docente, principalmente, en el acompañamiento a sus alumnos en este escenario adverso, en tanto son los maestros quienes deben brindar propuestas situadas a cada realidad específica marcada por carencias, limitaciones, distorsiones, y empirismos normativos

y aplicativos en todo nivel, más aún en un escenario marcado por el uso de la tecnología.

Se reconoce que la adecuación a este nuevo escenario no debió ser tan abrupta, puesto que el desarrollo de las TIC exigía desde antes de la pandemia el desarrollo de competencias digitales tanto en docentes como estudiantes (Hernández et al., 2014; Hinostroza, 2017). Un gran porcentaje de currículos de formación básica en América solo contemplan el desarrollo de habilidades en torno a la computación (Banco Mundial, 2018). Desde hace más de una década, el Diseño Curricular Nacional (DCN) se orienta hacia las competencias básicas; asimismo, el actual Currículo Nacional del Perú incorpora la competencia transversal 28: se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC (Minedu, 2016). Incluso, el Ministerio de Educación, a través del Marco de Buen Desempeño Docente, promueve el fortalecimiento del desempeño 23: Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2020). Esto no solo evidencia la existencia de un marco para facilitar el desarrollo de la competencia digital de los sujetos educativos, sino que expresa la incompetencia de las instituciones formativas para fortalecerla, y la ineficacia de los órganos directivos para acompañarla y desarrollarla.

En Lambayeque, región ubicada al norte de Perú, los docentes de EBR han tenido que enfrentar también este escenario al que no estaban preparados y en el cual sus competencias digitales se han puesto de manifiesto con todas sus carencias y potencialidades, frente a lo cual progresivamente han asumido acciones de mejora (Luna y Larrea, 2020). En una consulta nacional sobre propuestas regionales para el Pacto Perú¹ presentada por la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza en Lambayeque (MCLCP, 2020), se estableció como uno de los problemas la limitación al acceso a la educación virtual por la débil conectividad que afecta a docentes y estudiantes; el limitado recurso humano para el monitoreo y la orientación de los sujetos involucrados en el proceso como docentes, estudiantes y familias; y las brechas de conocimiento de maestros a quienes les cuesta ingresar al mundo digital. Para esta última, se plantea una alfabetización digital que, según la consulta, debe ser asumida por las unidades de gestión educativas locales (UGEL) y la Gerencia Regional de Educación (GRED) (Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza, 2020).

El escenario en el futuro inmediato parece ser que no va a cambiar demasiado. En ese sentido, se necesita caracterizar la experiencia docente en torno al desarrollo de su competencia digital en este período: identificar causas, consecuencias y alternativas relacionadas a la misma, las que servirán de

1. En atención a la demanda ciudadana de unidad, el presidente Martín Vizcarra convocó al Pacto Perú para que todas las fuerzas políticas construyan un nuevo acuerdo básico que ayude a los peruanos a enrumbarse al proceso de transición política, con acuerdos mínimos que den marco al debate necesario que se desarrollará en la próxima campaña electoral.

mucho para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes, fin último de la educación en el Perú (Minedu, 2019).

Esta investigación analiza la percepción del desarrollo de las competencias digitales docentes (PCDD) desde los condicionamientos producidos por la pandemia sanitaria de la covid-19 durante el año 2020 en docentes de secundaria, sus estudiantes, directivos y especialistas de la región Lambayeque. Se entiende por percepción a la formación de impresiones, que establecen factores subjetivos a las personas con respecto a sí mismas, el objeto percibido y el contenido que se trata (Paéz y Márquez, 1999, citados en Arias, 2006). En este caso, las percepciones se hacen en alusión a las dimensiones de información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas, en torno a tres momentos: inicio, desarrollo y expectativas de actuación inmediatas futuras.

Conviene preguntarnos, entonces, ¿cómo se perciben las características de la CDD por parte de los docentes de secundaria y sus estudiantes? ¿Qué factores han resultado propicios y cuáles no? ¿Qué podría servir para replicar en otras instituciones educativas? ¿Cuáles son las tareas pendientes en torno a las CDD? Para ello, la investigación se propuso como objetivo general analizar el desarrollo de las competencias digitales docentes (CDD) en el período de emergencia sanitaria por covid-19 durante el año 2020, distinguiendo como objetivos específicos analizar el efecto inicial, analizar las estrategias de respuesta luego del primer momento y proponer tareas a tomar en cuenta para el año escolar 2021.

Metodología

Participantes

La investigación contó con la participación de docentes, directivos y estudiantes. En primer lugar, formaron parte del estudio 75 docentes, seleccionados a partir de dos criterios de inclusión: que hayan desarrollado clases durante todo el 2020 y que realizaran la encuesta publicada en el portal de las Unidades de Gestión Local (UGEL) de las tres provincias de la región. También, participaron tres especialistas en temas de educación que pertenecían a cada una de las provincias de la región Lambayeque, además de catorce participantes en dos grupos focales (ocho docentes y directivos, y seis estudiantes) (ver Apéndice).

Con respecto a los docentes, el propósito fue cubrir la heterogeneidad de la región estudiada, pero respetando la representatividad de los diversos grupos que lo conforman. Por este motivo, se tomó en cuenta el régimen educativo (público o privado), la zona (urbana o rural) y el área geográfica (tres provincias). Así, se seleccionaron en total doce instituciones: seis de Chiclayo, tres de Ferreñafe y tres de Lambayeque. Los tres especialistas y catorce participantes restantes completaron la observación base para el análisis e interpretación para conocer a profundidad los factores condicionantes del desarrollo de las CDD.

Instrumentos de recolección de información

El instrumento eje fue la encuesta sobre CDD. Para ello, se adaptó el cuestionario Matriz de Competencias Digitales del Profesorado para la Sociedad del Conocimiento, propuesto por Katya Pozo Pérez y José Tejada Fernández (2018), validado para el estudio por dos expertos en tecnologías de la información y la comunicación. En este, se contemplan dos partes. En la primera, se observa la dimensión “Actuación” con preguntas cerradas con escala Likert (siempre, casi siempre, ocasionalmente, casi nunca, nunca), que observaban las competencias digitales: planificación de los aprendizajes mediante las TIC, desarrollo de los aprendizajes a través de las TIC, evaluación formativa mediante TIC, desarrollo profesional, y compromiso ético en las TIC. En la segunda, se indaga con preguntas abiertas sobre las dimensiones: condicionantes, lecciones aprendidas y proyecciones. El estudio se complementó con grupos focales y entrevistas a profundidad. Para dicho recojo de información, se precisaron sendas guías semiestructuradas, para las cuales se determinaron categorías, subcategorías y unidades de análisis. Todos los instrumentos fueron validados por tres expertos en educación.

La aplicación fue virtual en los tres casos, luego de coordinaciones con directores, el decano del Colegio de Profesores de Lambayeque, docentes y estudiantes. Asimismo, se siguieron los protocolos éticos del consentimiento informado.

Procedimiento

Esta investigación se ha desarrollado bajo el enfoque mixto y en un nivel exploratorio-descriptivo. Se considera exploratorio, porque el problema a investigar ha sido poco estudiado en el contexto y se busca la familiarización de un fenómeno relativamente desconocido (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), en este caso, los condicionamientos propios de la pandemia por covid-19, fenómeno que fue intempestivo. Además, es descriptivo, en tanto busca, en palabras de Danhke (1989), “especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.117). Dentro de los diseños mixtos, se ha seleccionado la triangulación concurrente (Ditriac), que “se utiliza cuando el investigador pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 557). Después de la codificación de los datos recogidos durante la investigación, se fue procesando la información utilizando la estadística. Finalmente, se realizó el proceso de triangulación final para obtener los resultados definitivos.

Resultados

Al inicio del año 2020, luego de que el presidente de la República, Martín Vizcarra Cornejo, comunicara el inicio de las clases a distancia el 6 de abril, los docentes lambayecanos se sintieron, en general, retados, pero también experimentaron frustraciones, desesperación y estrés. La gran mayoría de ellos asumía que no dominaban las competencias básicas que exige la docencia a distancia.

Un primer aspecto a destacar, en relación con las percepciones respecto a la repuesta inicial que produjo la pandemia en las CDD, es que el bajo porcentaje de docentes —10% aproximadamente— expresa que ya habían recibido capacitaciones en entornos virtuales de aprendizaje antes de dicha crisis, y coinciden que estas no desarrollaban las habilidades necesarias que contemplan las dimensiones de planificación, desarrollo y evaluación mediadas por la tecnología. La situación se agravó por la poca oferta de capacitaciones en el tema, que se sumó al escenario económico, social, y emocional de ellos y sus estudiantes, producido por la pérdida de trabajo de familiares, la enfermedad de los mismos y la disrupción del uso de la tecnología. En las zonas rurales de la región y en las instituciones de régimen privado, esto es más grave aún, según se concluye a partir de las entrevistas y grupos focales (E2, E3, Ia5, Ia8).

El trabajo colegiado, entendido como trabajo en equipo docente para hacer frente a las necesidades educativas, ha resultado muy acertado en muchas instituciones que han empezado a desarrollar acciones disciplinares e interdisciplinares para el logro de sus objetivos profesionales. Sin embargo, ello ha resultado aún difícil en instituciones con gran cantidad de docentes. Los entrevistados coinciden, asimismo, que la presencia del Estado ha sido insuficiente, con lineamientos que no han sido los mejores en función de la realidad de la región, por lo que el liderazgo pedagógico de los directivos ha sido un factor preponderante, aunque a veces contradictorio.

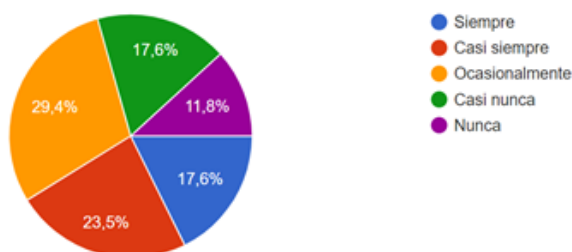
Por un lado, mi director me llamaba para pedirme que no me estrese, pero antes de terminar la llamada me recordaba las *tareitas*: el informe tal, la reunión tal, las llamadas y coordinaciones tales. Esto, sumado a nuestras reuniones por la mañana y clases por la tarde, y las llamadas de los padres a toda hora, terminaron por afectar a mí y a mi familia. (Ia7)

En suma, el primer momento del desarrollo de las competencias digitales docentes en la región Lambayeque durante el 2020 se percibe como caótico, desordenado y acéfalo en la mayoría de los casos, pero, desde el inicio de la emergencia sanitaria, el docente ha asumido también el reto por cambiar dicha situación. Por ejemplo, uno de ellos indicó: “Es sorprendente cómo, pese a la falta de claridad, el docente ha sido comprometido con su misión social. En su gran mayoría, ha tenido que innovar su propia práctica para llegar de la mejor manera a sus estudiantes” (E1).

Los profesores sí han estado siempre llamándonos, preguntaban por cómo nos iba, pese a que en algunos casos ellos también tenían familiares enfermos, recuerdo que a pesar de que no sabían usar Zoom al inicio poco a poco fueron mejorando. (Ib4)

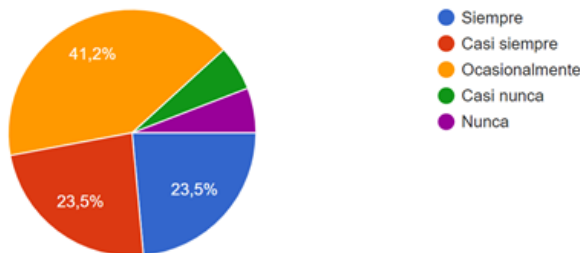
Un segundo aspecto a destacar es la percepción sobre la planificación, el desarrollo y la evaluación formativa de los aprendizajes, así como acciones en torno al desarrollo profesional y al compromiso ético de los mismos. Con respecto a la planificación, el 30% de los docentes encuestados asume que nunca o casi nunca diseña y desarrolla materiales de aprendizaje innovadores con TIC, y solo el 23,5% explora críticamente nuevos sistemas tecnológicos y redes de colaboración y gestión del conocimiento para contribuir a la potenciación del aprendizaje y creatividad en los alumnos en la generación del conocimiento, como se aprecian en las Fig. 1 y Fig. 2 respectivamente.

Figura 1
Desarrollo de materiales de aprendizaje innovadores con TIC



Fuente: Encuesta de PCDD aplicada a docentes de la región Lambayeque

Figura 2
Exploración crítica de nuevos sistemas tecnológicos y redes de colaboración y gestión del conocimiento



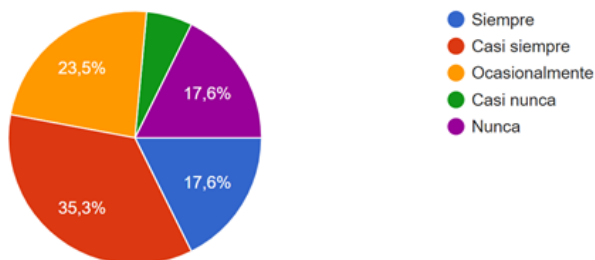
Fuente: Encuesta de PCDD aplicada a docentes de la región Lambayeque.

En cuanto al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes en entornos mediados por la TIC, se puede afirmar que la incipiente capacidad de dominio de la tecnología para la enseñanza se agravó por las limitaciones de los docentes de educación secundaria lambayecanos y sus estudiantes debido al acceso a la misma. A ello se sumaron problemas permanentes de conectividad; problemas emocionales por el contagio de la enfermedad; y sociales de diversa índole, como el incremento de la violencia, el desempleo, saboteos a los encuentros virtuales por el mal uso de las mismas (Ia1, Ia2, Ia6, Ib1, Ib4, Ib6).

Además de clases por radio y televisión, se contempló el uso del WhatsApp, de gran aceptación por la mayoría. Entre otras experiencias, se encuentra el uso de plataformas virtuales —como Edmodo, Moodle, sianet— y herramientas para videoconferencias —como Meet, Zoom, Skype, entre otras. A partir de las entrevistas, se concluye que solo el 17,6% de los docentes asume que siempre gestionó ambientes y plataformas de aprendizaje en red para desarrollar nuevas experiencias colaborativas de aprendizaje que permitan a los alumnos resolver situaciones complejas, ya sea simuladas o de la realidad (Fig. 3). Según los mismos docentes, algunos de sus colegas se limitaron a reproducir las guías proporcionadas por la estrategia estatal Aprendo en Casa, sin mayor adecuación, ni seguimiento (E1, E2, E3, Ia2, Ia4).

Figura 3

Gestión de ambientes y plataformas de aprendizaje en red para desarrollar nuevas experiencias colaborativas de aprendizaje



Fuente: Encuesta de PCDD aplicada a docentes de la Región Lambayeque.

La evaluación formativa de los aprendizajes es, a partir de lo mencionado por los estudiantes, el principal reto de los docentes lambayecanos. Sobre este tema, la mayoría de entrevistados señalaron que necesitan una mayor exigencia y un acompañamiento efectivo.

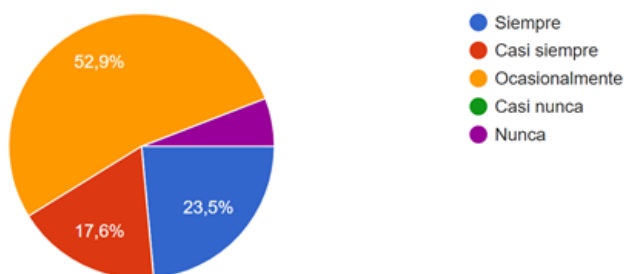
Los docentes hasta el final del año se han contentado con que solo le presentemos las actividades y sus preguntas, en su mayoría, han sido sobre si las cumplimos o no, pero la mayoría no nos ha dicho si estaba bien. Debe de haber otras estrategias, porque solo he sido una máquina

de hacer tarea tras tarea—hablo de la mayoría. Y, además, no es justo que algunos compañeros que se aparecieron al final les pongan la misma nota. Algunos sí entraban a las reuniones que organizábamos para otras cosas, pero a las clases no. Eso debe de mejorar. ¿Verdad, chicos? (Ib5)

Esto se reafirma con las respuestas de la encuesta, en la que los mismos docentes reflexionan respecto de su accionar en relación con la evaluación formativa. Como se aprecia en la Fig. 4, el 52,9 % menciona que solo ocasionalmente provee a sus alumnos el acceso a múltiples perspectivas y contenido. Es decir, tienen limitaciones para virtualizar contenidos de aprendizaje, así como variadas formas de evaluación y retroalimentación mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación.

Figura 4

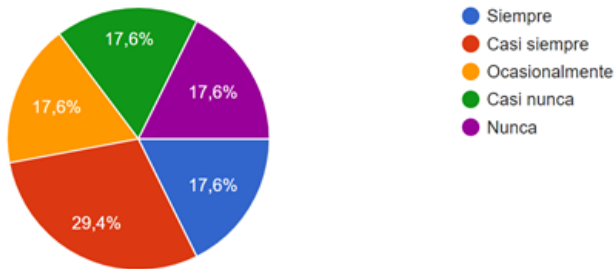
Suministro de acceso a múltiples perspectivas y contenidos, así como variadas formas de evaluación y retroalimentación mediadas por TIC



Fuente: Encuesta de PCDD aplicada a docentes de la Región Lambayeque.

Con respecto al desarrollo de la profesionalidad docente, que involucra las tecnologías de la información y la comunicación, se puede afirmar que, a decir de los directivos, estudiantes y de los propios docentes consultados en las entrevistas y grupos focales (E1, E3, Ia2, Ia6, Ia8, Ib2, Ib5, Ib6), el período de emergencia sanitaria por covid-19 ha sido beneficioso para el avance de las competencias digitales. Sin embargo, conviene aprovechar este contexto para que, desde el Estado, de manera organizada y sensibilizándose con este condicionamiento, se configuren capacitaciones, iniciativas de las mismas instituciones y de los mismos docentes, para lograr su desarrollo significativo a mediano y largo plazo. Los entrevistados reconocen que la virtualidad ha venido para quedarse y que es una necesidad capacitarse, pues se prevé que cada vez la educación la incorporará más y más.

Figura 5
Creación de redes virtuales para estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo



Fuente: Encuesta de PCDD aplicada a docentes de la región Lambayeque.

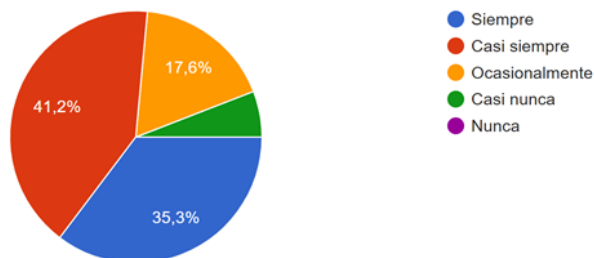
Como se puede apreciar en la Figura 5, el 17,6% de los encuestados afirma que siempre crea redes virtuales para estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión docente. El mismo porcentaje señala que nunca lo hacen, casi nunca y ocasionalmente, mientras que el 29,4% afirma que lo hace casi siempre.

En cuanto al compromiso ético, un grupo considerable afirma que actúa con criterios éticos para la integración responsable de las TIC en el currículo y en las actividades de aprendizaje de los alumnos (Fig. 6). El 35,3% indica que siempre lo hace; el 41,2%, que casi siempre; el 17,6%, que ocasionalmente; y solo el 5,6% señala que casi nunca lo hace. No obstante, los especialistas entrevistados plantean que es necesario trabajar en ello como requisito para que luego el mismo docente pueda exigir a sus estudiantes.

Muchos estudiantes plagian los trabajos de sus propios compañeros, se las hacen sus familiares o simplemente las bajan de Internet. Por ello, el comportamiento ético de los colegas docentes de la región debe de involucrar un modelamiento desde sus propias prácticas en las que no solo realicen el seguimiento efectivo de los productos de sus estudiantes, sino que también propongan y lideren innovaciones. Superando una visión disciplinar de las competencias por otra que contempla el trabajo interdisciplinario. (Ic2)

Figura 6

Actuación con criterios éticos para la integración responsable de las TIC en el currículo y en las actividades de aprendizaje de los alumnos



Fuente: Encuesta de PCDD aplicada a docentes de la región Lambayeque.

Sobre las relaciones interpersonales entre docentes, docentes y directivos, docentes y padres de familia, y docentes y sus estudiantes, los entrevistados afirman que la situación extrema experimentada les permitió conocer más a sus estudiantes. Es decir, se convirtió en una oportunidad, fruto del seguimiento de los aprendizajes. En algunos casos, la situación fue aún mejor que en la presencialidad, pues conversaron con las familias; conocieron el contexto y las necesidades económicas, sociales y tecnológicas de las mismas; se identificaron con ellas. Asimismo, el acercamiento con sus colegas también ha sido muy beneficioso.

En mi caso particular, he tenido que reencontrarme como persona, vivir mi vocación, dar más tiempo que en la presencialidad, pues deberíamos actuar en un escenario extraño hace unos meses y que demandaba hacer atractiva la clase para que los estudiantes efectivamente logren sus aprendizajes. Esto es un reto constante que no debemos de continuar. Para ello, es importante conocer a nuestro estudiante y empatizar con su realidad, pues muchos de ellos efectivamente no tenían los medios mínimos para sus clases y lo peor de todo que parece que vamos a seguir así todavía. A mí también, a veces, me ha fallado el Internet, así que me acostumbré a ser flexible. También, quiero decir que me ha ayudado mucho las reuniones con los colegas: el escucharnos y compartir nuestras experiencias, necesidades, y trabajar colaborativamente ha sido muy importante. (Ia4)

Asimismo, a partir de las entrevistas, resalta la relevancia de la relación escuela-familia, pues se ha experimentado —más que en otros momentos— la importancia de los padres y demás familiares en la formación de los adolescentes. En algunos casos, estos han apañado malos comportamientos y, en otros, su exigencia ha sido determinante para lograr mejoras de aprendizajes. Se ha sentido, también, el efecto de los hogares disfuncionales.

En lo que concierne a la tecnología, se ha superado el paradigma de una enseñanza aislada —y hasta sancionada— de las TIC, en que los celulares, laptops u otros dispositivos tecnológicos eran prohibidos, y su uso educativo era percibido como muy lejano en la mayoría de instituciones educativas, según se desprende de las entrevistas y grupos focales (E1, E2, E3, Ia2, Ia3, Ia5, Ia7). Se ha identificado que docentes y estudiantes usaban las redes sociales, pero solo con fines de interacción social; sin embargo, cobra otra dimensión en lo educativo y, por tanto, demanda formar al estudiante para su uso y que este sea efectivo con esos fines. Los docentes en su gran mayoría afirman que han aprendido nuevas acciones, herramientas, plataformas de aprendizaje; sin embargo, asumen en su gran mayoría, no estar conformes con el nivel actual de dominio, por lo que demandan ser capacitados.

En relación con el logro efectivo de aprendizajes, un número significativo de docentes afirma que es necesario y sumamente provechoso el trabajo colaborativo entre sus pares, así como las reuniones periódicas entre estos y los directivos de la IE. Los entrevistados agregan que han comprendido mejor que es muy importante que se atienda al estudiante en todas las esferas que condicionan su aprendizaje para, a partir de ello, planificar las acciones pedagógicas futuras. Se sienten impotentes en algunos casos por no poder ayudar más allá de sus posibilidades las carencias de sus estudiantes; no obstante, reafirman su compromiso por la mejora continua.

Finalmente, se asume que las proyecciones del desarrollo de las competencias digitales de los docentes de educación secundaria deben de ejecutarse en lo personal, lo institucional y lo social. Con respecto a sus experiencias personales, los sujetos involucrados en el estudio perciben en general que los docentes deben capacitarse para lograr un mejor desarrollo y acompañamiento de los aprendizajes de los estudiantes; así, podrían transitar de consumidores a productores de productos tecnológicos. En la esfera institucional, urge diseñar o implementar plataformas digitales para el desarrollo más efectivo de las clases, fortalecer el trabajo colegiado, y proyectar acciones para el involucramiento de las familias y la salud emocional de docentes, estudiantes y otras personas implicadas en el proceso de aprendizaje. En el ámbito social, es necesario acortar la brecha digital, así como trabajar la gestión de las emociones a través de acciones proyectadas desde las instancias descentralizadas, como la Dirección Regional de Educación de Lambayeque; las Unidades de Gestión Educativa Locales; y, en general, desde el rol de Estado. La gran mayoría los participantes llegan al consenso de que sus acciones no han sido sentidas por dichas instituciones, por lo que reclaman políticas que sirvan realmente para facilitar su trabajo.

Discusión

A partir de la literatura revisada y de los resultados obtenidos podemos establecer, respecto al primer objetivo específico, que la evaluación de la percepción del estado inicial de la competencia digital docente durante el período de emergencia evidencia que los docentes no se sienten preparados, que se vieron confundidos, frustrados y retados por la situación en general. Esto reafirma lo encontrado por Gerardo Picón, Gricelda Gonzales De Caballero y Juana Paredes (2020), quienes detectaron que, en el contexto de Paraguay, los docentes expresaron tener confianza, y, a la vez, estrés, ansiedad, sorpresa y —en menor porcentaje— miedo. En este marco, las clases bajo una modalidad distancia virtual eran asumidas como un compromiso profesional ineludible. La mayoría de los docentes opinaron que las dificultades para el desarrollo de las clases no presenciales se vinculaban con el colapso de la plataforma y la conexión de Internet.

Nuestro segundo objetivo específico correspondía al análisis de las estrategias docentes luego del primer impacto de la pandemia. Los resultados muestran que es necesario el desarrollo progresivo de la competencia digital docente, que supone que este transforme su rol, puesto que no es lo mismo actuar en la presencialidad y en lo virtual. Estos hallazgos se relacionan con lo manifestado por Laura Alonso y Florentino Blázquez (2016), quienes configuran como funciones del educador en la modalidad virtual las propias a su ejercicio docente, como diseñador de materiales didácticos, la de orientador, facilitador basado en una comunicación empática y comprensiva de sus estudiantes, y la función técnica a partir de conocimiento de las TIC. En Lambayeque, los docentes deben mejorar su actuación, tanto en la planificación de los aprendizajes como en el desarrollo de los mismos, en el monitoreo a partir de la evaluación formativa, en el desarrollo de su profesionalidad y en su compromiso ético en torno a las TIC, según lo mencionado por ellos mismos, sus estudiantes y especialistas. Esto es coherente con lo que concluyen Pozo y Tejada (2018), quienes consideran que “la competencia digital entraña un proceso de aprendizaje complejo, gradual y recurrente, que comprende la capacidad de utilizar adecuadamente las herramientas y recursos digitales para buscar, gestionar, analizar y transformar la información en conocimiento de manera crítica” (p. 77).

Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de orientar a los alumnos, que deben ser capacitados para el uso de las tecnologías. Evidencian también la importancia de tener un nuevo rol de *aprendiz*, que asuma una mejora en la capacidad de organización y de la autodisciplina, debido a la libertad de la que dispone el estudiantado (Rugeles, Mora y Metaute, 2015). Asimismo, el contexto aumenta la necesidad de un estudiante capaz de lidiar con la incertidumbre y ambigüedad que supone el poseer diversas fuentes de conocimiento (Bautista, Borges y Forés, 2006).

La educación virtual contribuye con la educación de carácter inclusivo, que implica la democratización de la educación (Thomas y Loxley, 2007) y sigue el modelo TPACK, que expresa que solo serán competentes los docentes que puedan activar de modo efectivo un conocimiento de triple naturaleza: disciplinar, pedagógico y tecnológico (Gisbert, González y Esteve, 2016). La investigación también revela la importancia de establecer evaluaciones de CDD como requisito para ejercer la docencia o como parte de la carrera profesional para, por ejemplo, lograr ascensos.

Por último, con respecto a las acciones inmediatas, se concluye que la capacitación es la tarea principal. Se recalca que esta debe incluir el desarrollo de habilidades para realizar el seguimiento de los aprendizajes, el trabajo colaborativo, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, la configuración de plataformas para cada institución, entre otras. Si bien es cierto que se contempla la aut Capacitación y la capacitación institucional, se demanda un liderazgo más trascendente del Estado. Esto es reforzado por el estudio de Regina Alves, Teresa Lopes y José Precioso (2020) sobre el caso de Portugal, en que concluyen con evidencia exhaustiva que existe la necesidad de una mayor y más fuerte inversión en políticas públicas para la reforma y, en consecuencia, para la renovación de la clase docente. Coincide, además, con el estudio de Picón, De Caballero y Paredes (2020) en Paraguay, que plantea que es fundamental facilitar un trabajo en equipo y de acompañamiento en el aprendizaje profesional de los docentes, específicamente referido a sus competencias en el uso de las TIC para producir un aprendizaje más efectivo. Del mismo modo, es prioritario proporcionar a los profesores acceso a recursos en línea para el desarrollo y entrenamiento de herramientas de comunicación sincrónica, y lograr que avancen en estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo en línea.

Según los resultados del presente trabajo, se demanda actuar frente a las exigencias de la sociedad del conocimiento partiendo de una alfabetización digital efectiva que permita no solo aprender a usar la tecnología, sino usarla de manera efectiva (Revelo, Revuela y Gonzáles, 2020), condicionada por factores de índole social y económico (Pimienta, 2007). En el actual estado de pandemia, urge atenderla sistémicamente, es decir, atender antes necesidades de salud, alimentación, empleo, entre otras, como condición necesaria. El docente ha asumido con singular compromiso su deber ante este difícil escenario, y, al parecer, las condiciones ideales no serán cubiertas en mucho tiempo, por lo que debe de reflexionar sobre lo actuado y asumir que, además del conocimiento adquirido hasta hoy sobre tecnología, deber caminar aún mucho más firmemente hasta integrarla en lo pedagógico y didáctico (Krumsvik, 2011), no dejando de lado las necesidades e implicancias que conlleva la formación digital de sus alumnos (Revelo, Revuela y Gonzáles, 2020). Es necesario, por tanto, seguir profundizando sobre este objeto de estudio atendiendo a algunas limitaciones propias del tamaño de la muestra, la observación virtual y el tipo de estudio.

Reflexión final

En el 2021, en un contexto de celebraciones por el bicentenario de la proclamación de la independencia del Perú, las desigualdades se mantienen como una tarea pendiente. Aunque muchos han visto en la educación la mejor manera de lograr la equidad, parece todavía un lujo terminar la secundaria con docentes capacitados en competencias tan imprescindibles como la digital. Asimismo, es preciso priorizar la vacunación de maestros este año para retomar las clases presenciales (aunque algunas escuelas ya lo hicieron), así como dar un mayor acompañamiento a los docentes en las CDD para optimizar el uso de las Tablets, y otras herramientas, para el trabajo a distancia. Es en este contexto adverso, que los docentes peruanos deben asumir, una vez más, el gran reto de lograr aprendizajes en todas y todos los estudiantes del país.

En Lambayeque, segunda región más afectada por la pandemia en gran parte del 2020, las demandas de desarrollo de la competencia digital docente fueron respondidas en primer término por los mismos docentes; no obstante, requieren de un mayor apoyo de sus autoridades a todo nivel. Se deben asumir nuevos retos, aunque de manera diferenciada dada la heterogeneidad que expresa la región, según se trate de área; régimen; accesibilidad; y, en la actualidad, según el aprovechamiento de aprendizajes de la experiencia del año 2020. Si bien Lambayeque es una zona heterogénea, en Perú, hay regiones mucho más complejas por la misma articulación de territorio, lengua, niveles de pobreza, etc., por lo que se plantea el desafío de generar nuevos conocimientos a partir de esta investigación.

Los estudiantes esperan por su derecho a recibir una educación de calidad; por su parte, los padres de familia y demás familiares que los acompañan pueden colaborar aún más y mejor con el éxito de los objetivos de aprendizaje. Es imprescindible trabajar en sus competencias digitales y en el desarrollo de su autonomía plena, los mismos que se presentan hoy muy débiles. Sin duda, es una tarea que se deberá asumir a partir de un proyecto integral que involucre a toda la comunidad en pleno.

Agradecimientos

Se agradece a Dr. Jaime Montes García, Dr. Luis Alarcón Llontop, Mg. María del Perpetuo Socorro Cuzquén Cabrera, Mg. Víctor Huertas Esteves, Mg. Yen Marvin Bravo Larrea, Lic. Karim Castro Milian, Mg. Jesús Casas Montenegro, Lic. Socorro Granda Santa María, Lic. Karen Kateriny Medina Gamonal, Mg. Luis Flores Morillas, Lic. Mary Montenegro Medina, Mg. Gloria Juárez Farronán, Lic. Kelly Medina Burga, Mg. Darío Hernández Quiroz, Mg. Judith Ascencio González. Asimismo, se agradece a la Comunidad Ser Maestro, la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo, la Gerencia Regional de Educación de Lambayeque, el Colegio Militar Elías Aguirre.

Referencias

Alonso, L. y Blázquez, F. (2016). *El docente de educación virtual. Guía básica: Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle* (Vol. 33). Narcea Ediciones.

Alves, R., Lopes, T. y Precioso, J. Teachers' Well-Being in Times of Covid-19 Pandemic: Factors That Explain Professional Well-Being. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, (15), 203-217.

Arias, C. (2006) Enfoques teóricos sobre la, percepción que tienen las personas. *Horizonte Pedagógica*, 8(1), 9-22.

Castilla, C. A. A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes pedagógicos*, 8(1), p. 1.

Banco Mundial (2018). *Crisis de la educación: Informe de Desarrollo Mundial, Aprender para hacer realidad la promesa*. Washington DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096ov.SP.PDF?sequence=64&isAllowed=y>

Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje* (Vol. 13). Narcea Ediciones.

Cabrera, M. (5 de junio de 2020). COVID-19 y formación virtual: Cómo adoptar competencias digitales en cuestión de días. *The Conversation*. <https://theconversation.com/covid-19-y-formacion-virtual-como-adoptar-competencias-digitales-en-cuestion-de-dias-139698>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Cepal/Unicef] (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID 19. *Desafíos*, 23.

Cervera, M. G., Martínez, J. G., y Mon, F. M. E. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>

Dans, E. (13 de abril de 2020). The Coronavirus Pandemic Has Unleashed A Revolution in Education: From Now On, Blended Learning Will Be The Benchmark. *Revista Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/enriquedans/2020/04/13/the-coronavirus-pandemic-hasunleashed-a-revolution-in-education-from-now-on-blended-learning-will-be-thebenchmark/#44ecfeb6536f>

Esteve Mon, F. M. (2015). *La competencia digital docente: análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de educación por medio de un entorno 3D* [Tesis de doctorado, Universitat Rovira i Virgili].

Failache, E., Katzkowicz, N., y Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), European Commission.

Gehrig, R., y Muñoz Sánchez, P. (2015). *Educación, Identidad y Derechos como estrategias de desarrollo de los Pueblos Indígenas. II Decenio de los Pueblos Indígenas 2005-2015*. Editorial ECAM.

Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>

Guterres, A. (4 de agosto de 2020). El impacto del COVID-19 en la educación podría desperdiciar un gran potencial humano y revertir décadas de progreso. *UN News*. <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478302>

Hernández, L., Acevedo, J., Martínez, C. y Cruz, B. (2014). El uso de las TIC en el aula: un análisis en términos de efectividad y eficacia. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriaactei/523.pdf>INTEF

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Hinostroza, E. (2017). *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. Unesco.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF] (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. [Documento Oficial]. <https://www.slideshare.net/educacionlab/marco-comn-de-competencia-digital-docente-2017>

Instituto Peruano de Economía – El Comercio (24 de agosto 2020). *Educación en los tiempos del covid-19*. Instituto Peruano de Economía. <https://www.ipe.org.pe/portal/educacion-en-los-tiempos-del-covid-19-aprendo-en-casa/>

Iordache, C., Mariën, I. y Baelden, D. (2017). Developing Digital Skills and Competences: A QuickScan Analysis of 13 Digital Literacy Models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6-30. doi: <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-2>

Krumsvik, R. J. (2011). Digital Competence in the Norwegian Teacher Education and Schools. *Högre Utbildning*, 1(1), 39–51.

Luna, J. C. S. y Larrea, A. J. C. (2020). Propuesta de intervención psicomunicativa en un contexto de emergencia sanitaria de una institución educativa pública. *PAIAN*, 11(2), 1-9.

Marza, M., y Cruz, E. (2018). Gaming como instrumento educativo para una educación en competencias digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*, 28(2), 489-506. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60805>

Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza – Lambayeque (2020). *Consulta nacional: Propuestas regionales para el pacto Perú: propuesta de la región Lambayeque* [Archivo PDF]. <https://www.mesadeconcertacion.org.pe/storage/documentos/2020-10-07/consulta-nacionalparapactoperuaportes-desde-lambayeque.pdf>

Ministerio de Educación [Minedu] (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Minedu.

Minedu, Currículo Nacional 2019). *Programa Curricular de Educación secundaria*. Minedu.

Ministerio de Educación [Minedu] (2020). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes* [Documento oficial]. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marcode-buen-desempeno-docente.pdf>

Moreno, A. G., Perez, J. J. C., Duque, S. A. O. y Gómez, J. J. O. (2021). Tecnoestrés laboral derivado de la virtualidad obligatoria por prevención del covid-19 en docentes universitarios de Medellín (COLOMBIA). *Trabalho (En) Cena*, e021003-e021003.

OECD (2019). *Trends Shaping Education 2019*. OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en

Picón, G. A., de Caballero, K. G. y Paredes, N. (2020). *Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19* [Archivo PDF].

Pimienta, D. (2007). *Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*. Funredes. http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/brecha_paradigmatica.doc.

Pozos Pérez, K. V. y Tejada Fernández, J. (2018). Competencias digitales en docentes de educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87.

Revelo Rosero, J. E., Revuelta Domínguez, F. I. y González-Pérez, A. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática – Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador EDMETIC. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 196-224, doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.6910>

Rugeles, P., Mora, B. y Metaute, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de investigación*, 12(2), 132-138. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542291025.pdf>

Ruiz, G. (2020). *El derecho a la educación: Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. EUDEBA.

Salazar, P. (25 de mayo de 2020) Encuesta: La mitad de los profesores siente que no está logrando que los escolares aprendan lo esperado. *Pontificia Universidad Católica de Chile – Noticias*. <https://www.uc.cl/noticias/encuesta-la-mitad-de-los-profesores-siente-que-no-esta-logrando-que-los-escolares-aprendan-lo-deseado/>

Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Editorial La Muralla.

Vargas, A. L., Castro, J. A., y Alarcón, J. B. (2021). Digital Literacy and ICT In Secondary Education in Chile: Diagnosis in Times of Pandemic. *Interiencia*, 46(4), 148-155.

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Bonell, C. y Booy, T. (2020). School Closure and Management Practices During Coronavirus Outbreaks Including COVID19: A Rapid Systematic Review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

Apéndice

Tabla 1
Docentes a quienes se aplicó la encuesta sobre percepción
de competencias digitales docentes

Provincia	Varones	Mujeres	Zona urbana	Zona rural	Gestión pública	Gestión privada
Docentes de Chiclayo	16	20	28	08	30	06
Docentes de Ferreñafe	10	10	15	05	14	06
Docentes de Lambayeque	09	10	12	07	17	02
Total	75		75		75	

Fuente: Encuesta de PCDD.

Tabla 2
Participantes a quienes se aplicó entrevista a profundidad sobre percepción
de competencias digitales docentes

Código	Provincia en la que reside	Sexo	Tiempo de servicio	Edad	Formación
E1	Ferreñafe	Femenino	30	53	Doctor en Educación
E2	Chiclayo	Masculino	35	57	Doctor en Educación
E3	Lambayeque	Femenino	32	54	Doctor en Educación

Fuente: Entrevistas.

Tabla 3
 Participantes a quiénes se aplicó la entrevista a profundidad
 sobre percepción de competencias digitales docentes

Código	Característica	Sexo	Zona	Gestión
Ia1	Directivo	Femenino	Rural	Público
Ia2	Directivo	Masculino	Urbana	Público
Ia3	Directivo	Masculino	Urbana	Público
Ia4	Docente	Femenino	Urbana	Público
Ia5	Docente	Femenino	Rural	Público
Ia6	Docente	Masculino	Urbana	Particular
Ia7	Docente	Femenino	Rural	Público
Ia8	Docente	Femenino	Urbana	Particular
Ib1	Estudiante	Masculino	Urbana	Público
Ib2	Estudiante	Femenino	Urbana	Público
Ib3	Estudiante	Femenino	Urbana	Público
Ib4	Estudiante	Femenino	Urbana	Público
Ib5	Estudiante	Femenino	Urbana	Público
Ib6	Estudiante	Femenino	Urbana	Público

Fuente: Grupo focales.

Reseña sobre Oliart, P. (ed.) (2020).
Pedagogías de la disidencia en América Latina.
La Siniestra Ensayos.

Mijail Mitrovic Pease
Pontificia Universidad Católica del Perú
m.mitrovic@pucp.edu.pe

Recibido: 26/12/2020
Aprobado: 26/05/2021

El libro *Pedagogías de la disidencia en América Latina* de Patricia Oliart recoge siete ensayos que discuten diversas experiencias de trabajo cultural en Chile, Argentina, Colombia y Perú. Dichos ensayos ponen en diálogo prácticas artísticas en el espacio público, proyectos de educación alternativa e intervenciones en contextos carcelarios. Según lo sugiere la editora Patricia Oliart, el conjunto busca “estudiar las múltiples iniciativas y experiencias colectivas motivadas por la búsqueda de la emancipación social a través del establecimiento de relaciones igualitarias” (2020, p. 15). Así, el libro recoge una apuesta colectiva por situar prácticas de intervención cultural ante las dinámicas neoliberales implantadas en la región desde los años 90, haciendo énfasis en sus aspectos pedagógicos y perfilando un cierto horizonte alternativo inscrito en ellas. Tras reseñar brevemente cada texto, desarrollaré ciertos puntos a debatir que encuentro en el planteamiento general del libro.

Barbara Castillo presenta las crónicas radiales que el performer chileno Pedro Lemebel produjo en los años 90, ya bajo la Concertación. Su artículo analiza dos crónicas: la primera permite comprender la experiencia vivida por Lemebel y cierta franja de la izquierda chilena en los años de Pinochet; la segunda relata el encuentro de Lemebel con “el exprisionero”, personaje nocturno que decide no asaltarlo al reconocer su voz por la radio, que escuchaba en prisión. Según la autora, las crónicas acercan “la literatura y el arte a la cultura popular y oral, devolviéndole la voz a los sujetos marginados por las narrativas oficiales durante los períodos de dictadura y postdictadura” (p. 55). Por su parte, Natalia Díaz, Klaudio Duarte y Sofía Monsalves analizan el Programa Psicosocial para la Reinserción Educativa en el Centro de Internación Provisoria San Joaquín (Santiago). Los autores se preguntan si es posible que una intervención pedagógica en la institución carcelaria produzca una fractura, la apertura de un espacio de nuevas posibilidades para los internados por delincuencia juvenil. La prisión dificulta el supuesto fin de la institución —reinsertarlos, reeducarlos—, pues los aísla y somete a una rígida rutina y constante vigilancia. Frente a ello, Díaz, Duarte y Monsalves proponen una “pedagogía de la fractura”, un “conjunto de prácticas —discursivas, simbólicas y corporales— que despliegan las y los educadores y profesionales con los jóvenes y con organizaciones comunitarias, para instalar procesos de humanización de sus condiciones de encierro, que interrumpan las dinámicas de *prisionización* de los internos” (p. 74). Se trata de generar nuevos vínculos con los educadores que trabajan con ellos y de vincular a organizaciones artístico-culturales con el centro para generar momentos en que las lógicas internas se vean desacomodadas.

En su artículo, Virginia Zavala discute la producción cultural de tres jóvenes quechuas que, a través de la música y el *videoblog*, están “desarrollando ideologías y prácticas de lenguaje disidentes en relación con el discurso de la Educación Intercultural Bilingüe” (p. 97). Esta “repolitización del lenguaje” tensa el marco reificante de la EIB promovido por el Estado, en que la lengua materna confinaría a las personas a un lugar inamovible en la sociedad, un

espacio signado como tradicional e impermeable a las dinámicas de la modernidad. Los jóvenes han desarrollado prácticas activistas que instalan el quechua en el entorno de la cultura de masas, alejándose de la *preservación* de la lengua y explorando sus posibilidades de construcción subjetiva y comunitaria en la cultura globalizada. Además, reflexiona sobre cómo estas prácticas se posicionan en el contexto neoliberal y cuestionan las ideologías dominantes —que ensamblan idioma, raza y clase— en nuestro país.

Patricia Oliart y Agustina Triquell comparan dos casos de activismo antirracista a través de las experiencias de los colectivos fotográficos Supay (Lima) y Manifiesto (Córdoba), cuyas imágenes registran la existencia de sujetos marginales en el espacio público. Frente a la “pornomiseria” latinoamericana de los años 70 y 80, estos colectivos participan en iniciativas ciudadanas que denuncian la discriminación y ponen en práctica un proceso de edición colectiva de las imágenes y de las narrativas en las que se enmarcan y presentan. Si Supay celebra las transformaciones culturales que la irrupción de lo cholo supuso en la sociedad peruana, Manifiesto participa de movilizaciones antirracistas; durante las marchas, capturan y editan imágenes, y así cuestionan la estigmatización de sectores rotulados como vagabundos o delincuentes. Ambos colectivos ponen en juego una “pedagogía que implica prestar atención” al otro, “estar al cuidado del otro” (p. 151), y se preguntan por el papel que pueden cumplir estas prácticas en una política de la visibilización de las fracturas sociales.

Mark Biram presenta el Bachillerato Popular América Libre (Mar del Plata), una iniciativa de educación popular que avanza hacia una apuesta autonomista que resiste tanto al Estado como a la izquierda tradicional. Su artículo analiza la producción del documental *Me doy cuenta*, basado en una historieta de Quino, que representa la experiencia de una trabajadora doméstica. El filme fue creado a través del diálogo sobre las formas adecuadas para representar esa experiencia, e ilustra los principios de diálogo y horizontalidad que estructuran el bachillerato. Finalmente, Alba Griffin reconstruye la disputa por la significación de la violencia estructural y cotidiana en Bogotá, a partir del análisis de diversas acciones en el puente donde fue asesinado Trípido, un joven grafitero asesinado por la policía en 2011, quien buscó justificar su acción mediante la criminalización del joven. En medio de una densa trama de categorías estigmatizadoras (terroristas, delincuentes, falsos positivos, etc.), el llamado “puente del grafitero” aparece como un “santuario espontáneo para conmemorar la violencia política en Bogotá” (p. 196). El caso de Trípido activó un proceso de organización por parte de sus familiares y los grafiteros en pro de “movilizar la memoria”, que inclusive ha entrado en conflicto con las autoridades tras el intento de borrar los homenajes. La autora explora la “teoría vernácula” sobre la violencia en Colombia tal como queda objetivada en diversas pintas y escrituras en el puente, guiada por las reflexiones de Antonio Gramsci sobre el *sentido común* que esclarece las formas de la política ciudadana.

Ahora bien, Griffin plantea que “no se puede romantizar esta potencia crítica [de la experiencia analizada], ni tampoco olvidar el poder de la hegemonía”

(p. 192). No subestimar la hegemonía supone que analicemos los fenómenos culturales en su vínculo íntimo con el orden ideológico o cultural al que no solo se opone, sino que habita. Las experiencias recogidas en el libro se oponen al capitalismo neoliberal, pero también están insertas en él, emergen de él. Tematizar esa ambivalencia —como lo hacen Zavala y Griffin en sus ensayos— es clave para que el análisis explore los límites que estas intervenciones político-culturales encuentran en sus distintos contextos. El ensayo introductorio de Oliart ofrece algunas rutas para ampliar esta discusión. Según la editora, los ensayos buscan reconocer diversas formas de activismo cultural que apuntan a construir una “subjetividad disidente”, entre la ciudadanía y entre los propios trabajadores culturales que ponen en práctica diversas formas de “pedagogías de la disidencia”. Estas prácticas se encuentran, por un lado, en tensión con cierta herencia del trabajo cultural modernista del siglo XX —orientado a la denuncia y la prescripción de la “utopía socialista” centrada en la toma del poder— y, por otro lado, se acercan a una nueva “orientación del trabajo cultural que enfatiza la importancia de producir eventos que en sí mismos constituyan experiencias emancipadoras” (p. 14). La historia del trabajo cultural en la región se partiría entre ambos momentos, y hoy en día, entonces, “no interesa tanto juzgar el éxito de cada experiencia, como entender cada una en su complejidad y particularidad, para hacerlas inteligibles entre sí como parte de la búsqueda de una propuesta común” (p. 15).

Oliart propone leer estas experiencias en un marco que va de lo *utópico prescriptivo* a lo *experimental prefigurativo*, de la tiranía del programa político a una suerte de suspensión de las dinámicas cotidianas que permita experimentar nuevos vínculos sociales. Si el “trabajo político-cultural” propio de las organizaciones socialistas del pasado tomaba a la cultura como un medio para conseguir los fines revolucionarios, así como se presentaba ante el pueblo como una vanguardia que iluminaría su existencia, el actual giro en el trabajo cultural asume el papel fundamental de la cultura en la configuración de la vida social —su autonomía como práctica frente a la política institucional—, y al pueblo como un sujeto capaz de comprender y transformar su propia situación. Vamos de una pedagogía vertical a una pedagogía horizontal, que a su vez va de un énfasis en el contenido a una experimentación con la forma. Además, estas experiencias fomentan “prácticas solidarias y políticas del reconocimiento en el entorno inmediato y en la sociedad” (Oliart, 2020, p. 27), que apuntan a un nuevo “reparto de lo sensible”, según la fórmula de Jacques Rancière. De este modo, la tensión antes mencionada queda resuelta en favor del polo *estético*, en oposición al polo ideológico-político, pues se trata de “valorar la inagotable experiencia social que se orienta hacia la transformación, aunque no se plantee un sistema alternativo al existente” (p. 31).

La apelación a Rancière corre el riesgo de trabajar con una definición formalista del poder. Para el filósofo, la política se activa en el momento en que alguien “se hace cargo de algo”, pasa de la pasividad a la actividad, como principal criterio de reconocimiento de la politicidad de una acción. Los ensayos

recurren a cierta tradición latinoamericana de educación popular (Paulo Freire, Augusto Boal), pero el marco rancieriano pesa más que esta segunda línea teórico-política, al punto que parece absorberla y separarla de lo que, a mi juicio, fue su sello distintivo cuando emergió a fines de los años 60: producir un posicionamiento crítico ante la sociedad capitalista, orientado hacia la construcción de una subjetividad disidente de carácter popular que, además, fuera capaz de formalizar su propio proyecto de poder. Si Rancière (2012) sostiene que un proyecto de emancipación hoy ya no aspira a “levantar un gran cuerpo colectivo” sino a “multiplicar las formas de experiencia que pueden tejer otro tipo de comunidad” (p. 289), esta celebración de la micropolítica pesa hoy como una prescripción para la pedagogía, el arte y el propio análisis ofrecido en el libro.

De acuerdo con Georg Lukács (1969, p. 25), los procesos de experimentación social se oponen a las utopías. Es decir, los primeros se caracterizan por poner en práctica nuevas relaciones sociales, instituciones, prácticas estéticas y demás formas de reinventar el vínculo social, aún sin un programa explícito que las oriente, mientras las utopías aparecen cuando la praxis experimental se estanca. Desde esa lógica, quisiera sugerir que tal vez habitemos un tiempo utópico, en que la “experimentación prefigurativa” de los 70 quedó cancelada, y en el cual aparecen impulsos fragmentarios que desean mantener viva la idea misma de una sociedad emancipada. Hoy muchos movimientos sociales rechazan el Estado y el ejercicio del poder, y veo en ello una *prescripción* que, pese a sus diferencias respecto de la imagen de la revolución que guió la práctica político-cultural en el pasado, podría resultar tan limitante como aquella que hoy se rechaza. Acaso discutiendo más a fondo esas franjas de las prácticas del pasado que apostaron abiertamente por la reinención de la producción cultural, de sus actores y sus públicos, de sus mensajes y dinámicas de participación, encontremos aún experiencias que hoy resulten valiosas.

Finalmente, es clave repensar las certezas de un trabajo cultural que parte de la premisa de que la toma del poder ya no es un objetivo político deseable. El avance actual de la derecha, ya no solo defensora del capitalismo neoliberal sino abiertamente reaccionaria ante los procesos de democratización social, debería alertarnos sobre la necesidad de reevaluar tanto el devenir micropolítico de los movimientos sociales como el ejercicio de la propia crítica cultural. ¿Será suficiente la resistencia para frenar el avance de las fuerzas regresivas? El tiempo en el que emergen buena parte de las experiencias examinadas en el libro se caracteriza por un gran repliegue, y acaso estemos hoy ante el inicio de un nuevo ciclo de pensamientos y prácticas emancipatorias que tendrán ante sí los desafíos que nos ha impuesto vivir bajo una hegemonía que hoy se resquebraja, pero de la que aún no emerge lo nuevo. Vivimos hoy una crisis donde “lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer”, según la bella frase de Gramsci, y los ensayos aquí reunidos aportan rutas para pensar cómo el trabajo y la crítica cultural pueden contribuir a ayudar a ese nacimiento de algo nuevo y mejor.

Referencias

- Lukács, G. (1969). *Historia y consciencia de clase. Estudios de dialéctica marxista*. Grijalbo.
- Rancière, J. (2012). Crítica de la crítica del espectáculo. En G. Agamben, J. Rancière y A. Badiou, *Pensar desde la izquierda. Mapa del pensamiento crítico para un tiempo de crisis* (pp. 379-397). Errata Naturae.

Reseña sobre Cuenca, R. (2020).
*La misión sagrada: Seis historias
sobre qué es ser docente en el Perú.*
Instituto de Estudios Peruanos.

Liliana Aidee Muñoz Guevara

Universidad Peruana Cayetano Heredia
liliana.munoz@upch.pe

Recibido: 03/06/2021
Aprobado: 01/07/2021

A menudo, algunas de las experiencias que vivimos nos despiertan una serie de pensamientos y reflexiones; en algunos casos, cuestionamientos que nos llevan a desarrollar estudios e investigaciones que, además de responder a nuestras preguntas, aportan a un mayor conocimiento y entendimiento de nuestro entorno. En este caso, Ricardo Cuenca nos cuenta que la primera vez que asistió a uno de los talleres de capacitación para profesores, como parte de la estrategia del Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad), despertó en él una serie de preguntas que lo han acompañado a lo largo de su vida académica y que, de alguna manera, trata de responder en este libro. ¿Quiénes son los docentes?, ¿qué hace que efectivamente decidan ser docentes?, ¿cómo así se consideran profesionales?, ¿cómo es para ellos el proceso de construirse profesionales?, ¿reflexionan sobre este proceso y esa construcción? El autor nos explica, a lo largo del texto, cómo estas preguntas son imprescindibles para comprender el papel que ha tenido y seguirán teniendo los docentes en los procesos de reforma de la educación en el país y, en función de ese papel, en el éxito de tales reformas para la mejora de la educación peruana.

Este libro se centra en la reconstrucción de la vida personal, formativa y laboral de seis docentes. A través de sus relatos de vidas, el autor nos invita a comprender cómo construyen su identidad profesional, porque nos lleva conocer, desde sus propias voces, su opción por la docencia, la manera como descubren la vocación, las ideas que tienen acerca del trabajo y sobre el reconocimiento de su profesión. En ese sentido, el enfoque biográfico-narrativo es un método que nos permite “comprender los hechos sociales desde las vidas individuales” (p.18); es decir, pone en valor “la subjetividad de los actores como elemento que articula los sujetos con la vida social” (p.19)

La idea tradicional de ser docente se ha limitado siempre a la de un sujeto que enseña a sus alumnos. Sin embargo, esta tarea es multidimensional y, por ende, bastante compleja. En el presente, los profesores y las profesoras no se limitan al desarrollo del contenido literal de la currícula y los planes de estudio, sino, por el contrario, toman en consideración diversos aspectos de las dimensiones cognitiva, emocional y afectiva, que antes no se trabajaban. De este modo, el enseñar no solo busca el intercambio y la producción de conocimientos y habilidades, sino que busca la propia realización de los seres humanos. De la misma manera, los docentes que participan en este texto señalan que el desarrollo de esta tarea va de la mano con el sacrificio, la entrega, la dedicación y el aprecio a su vocación, así como con la coexistencia de diversos tipos de profesionales —el docente técnico, el docente crítico, el docente intuitivo, el docente semiprofesional, etc.—, perfiles que son recogidos y brevemente analizados en este libro. Todas estas dimensiones se unen con el propósito de poder transmitir conceptos, ideas, conocimientos, contenidos que aporten a la formación y al desarrollo de las personas. Así, la docencia va más allá de la transmisión de contenidos y competencias curriculares, dado que el buscar la formación integral de las personas supone la necesidad de la adaptación constante a los cambios culturales, sociales e históricos que permiten cierto dinamismo en la profesión.

Para Cuenca, la esencia de ser profesor se rige por su identidad. Un primer aspecto que desarrolla es que la identidad profesional gira en torno a las transformaciones multidimensionales que suceden a lo largo del tiempo y de la sociedad. El autor reconoce una transición en la visión social del docente, que pasa de ser un sujeto no reconocido a uno que sí lo es, debido a los avances sociopolíticos que se han ido incorporando en las últimas décadas. Si bien actualmente en el país hay una serie de discursos y acciones de empoderamiento hacia esta profesión, es necesario reconocer desde una mirada crítica que aún falta mucho por hacer. El país reconoce que los profesores y las profesoras son agentes vitales en el sistema educativo y en la formación de ciudadanos, pero aún no se ejecutan medidas para que puedan mejorar su profesión multidimensionalmente, tanto a nivel del sistema donde laboran como de la sociedad de la que forman parte.

Un segundo aspecto se relaciona con el hecho de que la identidad profesional se conforma como una parte del movimiento social docente en sí mismo, pero también en el marco de sus individualidades, al tratarse de seres independientes. Es decir, aunque se pueden compartir ciertas características comunes —como la trascendencia de su rol en la sociedad y su búsqueda por la acreditación profesional—, también hay elementos que los vuelven únicos, debido a la experiencia personal que tiene cada uno al ejercer su profesión. De esta manera, la profesión docente es un fenómeno complejo y diverso, que comparte ciertas características en la esfera laboral y que a su vez incorpora la individualización de cada uno.

Al recoger las historias de cinco profesoras y un profesor que representan las diversas voces de los docentes del Perú, este libro se convierte en una forma privilegiada de acercamiento para tratar de comprender cómo los docentes construyen su identidad profesional a partir de las nociones de trabajo, vocación y reconocimiento. Asunción, por ejemplo, reconoce que nació para ser maestra, porque tiene una vocación que le es innata. Ella señala que le gusta ayudar, y compartir valores y acciones que toda maestra debe tener para poder enseñar a las futuras generaciones. Georgina, por su lado, enfatiza en la enseñanza y la necesidad de ser crítica. Su rol como maestra es hacer que sus alumnos piensen y se cuestionen, que sus estudiantes busquen e indaguen las respuestas que desean tener. Asimismo, Georgina admite la importancia del docente al ser un ejemplo para sus alumnos. Laura, quien representa a la maestra que se siente orgullosa por los logros de sus estudiantes, señala que es responsabilidad de los profesores ser agentes de conocimiento para sus alumnos. Desde su experiencia, Manuel enfatiza en su vocación de ser maestro y el contacto directo que tiene su profesión con los niños y las niñas, y cómo a través de distintos enfoques se puede contribuir a formarlos de manera integral. Mientras, Mariela busca constantemente innovar, porque para ella es importante enseñar de una forma diferente a la educación que ella recibió. Además, reconoce que la niñez peruana necesita de profesores con vocación, que busquen un impacto real y positivo en la sociedad. Finalmente, Martha señala

que se puede aprender valores de los modelos educativos, y que la autonomía a través de la práctica del alumnado es imprescindible para que se pueda desarrollar y adquirir los aprendizajes esperados.

Todos comparten la vocación por ser docente. Este es el motor que impulsa a desarrollar su trabajo y cumplir la misión sagrada de esta profesión. Así, por ejemplo, Asunción y Laura encuentran que su ejercicio profesional es placentero y regocijante, porque saben que están aportando al desarrollo de una mejor sociedad en el momento en que forman personas en sus primeras etapas de vida. De manera similar, Mirtha siente una gran satisfacción cuando ve que sus alumnos pueden lograr lo que se proponen y saber que ella es uno de los agentes que los impulsa. Vale la pena mencionar que tanto Laura como Manuel reconocen que su profesión tiene una finalidad y son conscientes del gran objetivo que implica el ser educador. Simultáneamente, la vocación no solo se esboza en sentimientos o sensaciones, sino también en un compromiso por la trascendencia en sí misma: el amar lo que se hace y saber que se nació para ello.

Como hemos mencionado, el libro presenta una estructura que prioriza las historias de seis docentes. No obstante, tiene un primer capítulo que revisa la literatura para discutir aspectos de la identidad profesional de los docentes, lo cual permite seguir una reflexión a lo largo del texto. El segundo capítulo presenta las historias de los docentes, precedidas por una breve descripción del contexto sociopolítico educativo en el que desarrollan su trabajo en el momento de la entrevista. En el siguiente capítulo, se realiza un análisis de las representaciones acerca de trabajo, vocación y reconocimiento, implícitas en los relatos de vida de los docentes. El último capítulo plantea algunas conclusiones a las que se llega a partir de las reflexiones presentadas a lo largo del libro.

Ricardo Cuenca termina el libro reflexionando sobre la construcción de la identidad profesional. Para el autor, esta necesita concebirse como digna de veneración y respeto por sobre todas las cosas. Por ello, utiliza la metáfora de la “misión sagrada”, en tanto “lo sagrado” tiene el doble carácter de “santo” y “sacrílego”, es decir, de lo que está prescrito por garantía divina y de lo que se halla prohibido por la misma. Para Cuenca, la tríada trabajo, vocación y reconocimiento constituye la sagrada misión de formar personas y, por tanto, de ser un profesional en la docencia.

Finalmente, la decisión de ser maestro se vincula directamente con los efectos trascendentales que tiene la profesión. Eso lo podemos ver hoy, que vivimos un estado de pandemia que ha puesto al sistema educativo en una posición de enfrentar grandes desafíos. Los y las docentes son claves para hacer frente a esta situación, y, gracias a su trabajo, vocación y reconocimiento, hemos logrado superar varias de las adversidades. La misión sagrada del docente encuentra un lugar especial en nuestra sociedad, y, por eso, su trabajo debe ser reconocido y reivindicado en su dimensión profesional.

En ese sentido, coincidimos con el autor al señalar que la valoración de la profesión ha mejorado ligeramente, pero aún queda mucho camino por recorrer, sobre todo, en aspectos como “la mejora de la formación inicial de los

docentes y la articulación de esta con la formación superior en el nivel terciario de la educación y en lo relacionado con distintas mejoras en las condiciones de trabajo de los docentes (salarios, infraestructura, equipamiento, salud ocupacional, etc.)” (p.14). Reiteramos la necesidad de intensificar la reforma y atender estos aspectos pendientes, pero tomando en cuenta “la identidad profesional de los docentes como una característica esencial para el éxito de una mejor educación en el Perú” (p.14).

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 14 / 2021

Artículos

La "Competencia TIC" desde la mirada de docentes de secundaria peruanos:
más que habilidades digitales

Julio-César Mateus y María Teresa Quiroz

Bilingüismo e identidad juvenil: aportes etnográficos para la enseñanza del quechua
en secundarias urbanas

Frances Kvietok

¿Reformar sin los docentes?: identidad profesional, resistencia, y mediación a la reforma
de la educación secundaria en Perú

Angela Bravo Chacón

Memoria y prácticas docentes: enseñanza de la violencia política peruana en un colegio
público-emblemático peruano

Gabriela Arrunátegui

Competencias digitales docentes en época de emergencia sanitaria: necesidades
y oportunidades para estudiantes de educación secundaria en Lambayeque

Angel Johel Centurión Larrea

Reseñas

Oliart, P. (ed.) (2020). Pedagogías de la disidencia en América Latina. La Siniestra Ensayos.
Mijail Mitrovic Pease

Cuenca, R. (2020). La misión sagrada: Seis historias sobre qué es ser docente en el Perú.
Instituto de Estudios Peruanos.

Liliana Aidee Muñoz Guevara


para cada niño y niña

 **siep** | SOCIEDAD DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA PERUANA