

ISSN 2079-4330 (versión impresa)
ISSN 2077-4166 (versión electrónica)

SIEP

Ministerio de
Educación
Perú

Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 5 | 2013



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

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 5 2013



Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 5, 2013

Editora: Virginia Zavala

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

Consejo Consultivo Internacional (2011-2013): David Baker (Penn State University), 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) y Elsie Rockwell (DIE-Cinvestav, México DF).

Corrección de Estilo: Nae Hanashiro Ávila

Secretario Ejecutivo de la SIEP: Luis Manuel Olguín

Diseño de carátula: Línea Gráfica Vixual

Diagramación: Gino Becerra

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

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

Sociedad de Investigación Educativa Peruana

Email: revista@siep.org.pe

Web: www.siep.org.pe

ISSN 2076-6300 (versión impresa)

ISSN 2077-4168 (versión electrónica)

Esta publicación contó con el valioso apoyo de Editorial Santillana



Índice

ARTÍCULOS

- En descenso de lo global a lo local:
Una perspectiva desde la región atlántica de Canadá
Michael Corbett 5
- Los límites de la articulación intergubernamental en educación:
el caso de un proyecto de inversión pública en Julcán
Sandra Carrillo L. y Luciana Reátegui 25
- El Sutep o la revolución.
La incursión maoísta en el sindicalismo magisterial (1964-1972)
Julio Vargas 51
- La escuela pública en Lima Metropolitana.
¿Una institución en extinción?
Ricardo Cuenca 73
- Cosmovisiones indígenas y construcciones sobre la interculturalidad
en la educación bilingüe
Laura Alicia Valdiviezo 99
- Efectos de la composición social y la repetición
sobre el rendimiento escolar en competencia lectora
Luis Muelle 124

RESEÑAS

- Castorina, J. y Carretero, M. (Eds.) (2012). *Desarrollo cognitivo y educación*. Tomos 1 y 2
(Susana Frisancho) 156
- Duranti, A., Ochs, E. y Schieffelin, B.B. (Eds.) (2012). *The Handbook of Language Socialization*
(Nino Bariola) 160

En descenso de lo global a lo local:
Una perspectiva desde la región atlántica de Canadá

Education, social justice and place:
A multi-scalar view from Canada

Michael Corbett

Universidad de Acadia
michael.corbett@acadiu.ca

Recibido 10.6.2013
Revisado 12.7.2013
Aprobado 27.9.2013

Resumen¹

Mientras la educación ha sido, por muchos años, un proyecto estatal, su implementación se ha centrado en la escala local o regional (estatal y provincial) en Norteamérica. Tendencias recientes que resaltan la globalización del discurso educativo han generado tensiones en la implementación y *análisis* de la educación a nivel mundial. La aparición de una medida global, como PISA y TIMSS, permite comparar distintos sistemas educativos y la creación de un ámbito educativo transnacional.

Este artículo observa una micro geografía educacional particular de tres escuelas en la región atlántica de Canadá. A partir de ello, evidencia que la data nacional presenta una limitación para la descripción, el soporte y el análisis de la performance educacional o para entender la complejidad social en lugares concretos. La ironía radica en que este nivel macro de análisis es el que conduce la política educacional, que es experimentada fundamentalmente a escala local. En el caso de zonas que se encuentran económicamente en desventaja, como la región atlántica de Canadá, un bajo rendimiento es predeciblemente crónico. Frente a ello, considero que mayor atención en una política y práctica educativas concretas y locales es necesaria tanto para el éxito de los estudiantes como para vínculos más productivos entre desarrollo económico y educación.

Palabras clave: Políticas educativas locales, macro y micro geografías, medición educativa globalizada

Abstract

While education has for many years been a state project, its governance has tended to be located at the local or regional (state and provincial) level in North America. Recent trends signalling the globalization of educational discourse have generated tensions in educational governance and analysis around the world. The emergence of global metrics such as the PISA and TIMSS allow for the comparison of different educational systems and the creation of a transnational educational arena. This paper looks at a particular educational micro geography of three schools in Atlantic Canada and argues that national data do little to describe, support or analyze educational performance or to understand social complexity in real places. The irony is

1 Este manuscrito se ha basado en la presentación del simposio WERA, presentado ante la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP) en Lima-Perú el 15 de setiembre de 2012.

that these macro level analyses end up driving educational policy which is experienced fundamentally at the local level. In the case of the economically disadvantaged region like Atlantic Canada, underperformance is predictably chronic. I suggest that more attention to place-sensitive educational policy and practice is needed both for student success and for more productive linkages between economic development and education.

Keywords: Place-sensitive educational policy, macro and micro geographies, educational global metrics

Macrogeografías de la educación: Medición educativa globalizada

Durante las últimas décadas se ha creado un enérgico espacio discursivo sobre la educación global. Este nuevo espacio ha sido promovido por amplios conceptos de responsabilidad y medición y comparación de los logros educativos, que van desde el nivel de niños individuales hasta el nivel de sistemas educativos nacionales (Meyer y Benevot, 2013). En este discurso sumamente consecuente, se han creado nuevas geografías de gobernanza y análisis educativos, y ahora podemos hablar en términos comparativos y evaluativos gracias al mecanismo de medición educativa masiva como PISA (*Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*) y TIMSS (*Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias*).

De hecho, ha habido un discurso complementario que relaciona la mayor estandarización, las pruebas y la vigilancia general dentro de los sistemas educativos no solo con un mejor desempeño educativo, sino también con mayores medidas de justicia social a través de la responsabilidad y un análisis más sensible de las geografías sociales de bajo rendimiento educativo. La presión influyente sobre la educación y el respaldo de grandes filántropos como Bill y Melinda Gates (Kovacs, 2010), que se han interesado en el mejoramiento de las escuelas, procede del análisis que se ha realizado en esta macrogeografía y que ha «descendido» a otros lugares específicos de bajo rendimiento. Esto podría recibir el nombre de globalización descendente.

Las políticas y los temas de gobernanza educativa también han recibido una gran influencia de la emergencia —e incluso se podría decir de la hegemonía— de este espacio global emergente (Rizvi y Lingard, 2010; Ball, 2012). La noción establece que el bajo rendimiento nacional puede prestarse (Halpin y Troyna, 1995; Lingard, 2010) o aprender de las naciones con buenos resultados, una idea que ignora la cómo los sistemas educativos nacionales reflejan las culturas, sociedades y economías de las que forman parte (Luke, 2012). La educación peruana, por ejemplo, ya no puede «prestarse» del desempeño educativo de Finlandia o Singapur solo a través de políticas educativas, al punto de esperar que sus niños —por arte de magia— se conviertan en pequeños finlandeses o singapurenses con el toque de una medida administrativa.

Sin embargo, al mismo tiempo, hay un discurso paralelo sobre la descentralización, expectativas de la educación con respuestas a necesidades locales, sensibilidad cultural, diferencias y temas de flexibilidad, consumismo educativo y elección de los programas educativos impartidos. Además de las tendencias homogeneizadoras, la globalización también ha creado las condiciones para compartir de una manera sin precedentes las particularidades

de la diferencia en vastas áreas geográficas (Appadurai, 1996; Castells, 2009; Spring, 2008). A esto lo llamaré *globalización ascendente*.

Esto puede parecer contradictorio, pero, en el mundo de la educación actual, estos dos aliados se complementan a la perfección. De hecho, uno de nuestros más grandes retos en la educación actual es teorizar y trabajar dentro de las tensiones que emanan de la expansión y compresión simultáneas del espacio (Castells, 2000; Giddens, 1979, 1990). Estas tecnologías funcionan entre un sinnúmero de mecanismos técnicos, transaccionales y de gobernanza que simultáneamente dejan margen para las visualizaciones espaciales que van del microcronotopo hasta el global. En estas nuevas geografías, la transmisión, por ejemplo, de un video en tiempo real desde un teléfono celular económico puede mostrar lo que sucede en un rincón de un aula de clases en un momento dado en cualquier parte del mundo. Al mismo tiempo, una tabla de PISA o TIMSS puede comprimir el rendimiento educativo de una nación entera en un solo valor, un punto de datos mapeado en un cuadro comparativo global.

Sin embargo, ¿qué significan estos puntos de datos, además de que existen diferencias entre las naciones capitalistas avanzadas y de hecho muy profundas diferencias entre estas y las economías del sur global? A pesar de la emergencia de estas nuevas geografías macroeducativas, hasta ahora, tenemos una dirección global transnacional o incluso un programa curricular reducidos. De modo que el doble problema de la comparación de naciones en diferentes niveles de lo que podría llamarse «desarrollo» (grandes diferencias de recursos, distribución de dichos recursos e infraestructura educativa) y los diferentes programas curriculares abarca la idea de que las comparaciones son justas o significativas. Estos datos causan muy poca sorpresa. Desde mi perspectiva, demuestran tres aspectos fundamentales: 1) la riqueza de las naciones se refleja en los resultados educativos; 2) el logro educativo equitativamente distribuido normalmente está asociado a la orientación social colectivista a nivel del estado nacional; 3) la redistribución social de la riqueza a través de los programas sociales se asocia con un logro mayor y más equitativo.

Si bien estos resultados son bastante predecibles, en el análisis actual de las políticas educativas, existe una creciente tendencia a confiar en los datos provenientes de las evaluaciones internacionales y nacionales estandarizadas. Ello se realiza para informar y elevar el programa curricular e, incluso, la pedagogía misma en contextos como el de Canadá y los Estados Unidos, donde la dirección educativa se ha descentralizado a nivel estatal, provincial y distrital. Con estos datos, es posible imaginar escuelas que representan esencialmente lo que son, simples puntos de datos en una matriz computacional.

Sin embargo, debo aquí resaltar que estos datos nos dicen muy poco acerca de cómo mejorar las escuelas dispares y locales que representan a las microgeografías y que deben ser comprendidas para dar paso a un cambio sensato. Los macrodatos cuantitativos estandarizados necesitan ser comprendidos y evaluados en conjunto con los microdatos exhaustivos de alcance local, que inevitablemente nos dicen más sobre cómo mejorar realmente las escuelas. La subordinación y marginalización de los enfoques cualitativos es una forma poderosa de violencia simbólica (Bourdieu, 1984) en el análisis actual de la educación.

Mesogeografías: Naciones y regiones

Las diferencias en el logro educativo a nivel internacional también son reproducidas de manera efectiva a nivel del Estado nacional. Dentro de las naciones, existen diferencias por más sorprendentes de tipo regional, rural-urbano y vecinal en los resultados educativos que subyacen a los resultados de PISA a escala nacional. Canadá, por ejemplo, cuenta con trece jurisdicciones educativas individuales, carece de un ministerio de educación y tiene una amplia autonomía local y regional de la dirección educativa, que genera una considerable diversidad interna en términos de programa curricular, pedagogía y evaluación. Estas diferencias también reflejan grandes disparidades entre las provincias en términos de ingresos familiares, educación, lengua materna y otras variables sociales, culturales y económicas que influyen en el logro educativo moderado. Sin embargo, además de estas diferencias interprovinciales/territoriales, existen importantes divergencias al interior de cada una de las propias provincias.

Aquí, comparto algunas observaciones como investigador cualitativo de la educación, cuyo trabajo se sitúa principalmente en la significativamente rural y relativamente desfavorecida región de las provincias atlánticas de Canadá. Dicho trabajo aborda la forma como el lugar y el espacio son importantes consideraciones para el análisis educativo distorsionado, siempre que la dirección educativa y el desarrollo de políticas estén protegidos por geografías educativas más amplias. Irónicamente, los temas de justicia social (p.ej., los efectos educativos de las clases sociales, la racialización, la explotación económica histórica, la discriminación de género, etc.) son a menudo presentados como problemas educativos persistentes que solo pueden ser solucionados mediante una respuesta estandarizada proveniente del Estado y fuertemente dependiente del análisis cuantitativo, como las estrategias genéricas perseguidas y respaldadas por la Fundación Gates. Estos llamados

análisis basados en la evidencia o los datos asumen un enfoque descendente (o de arriba hacia abajo) del problema del logro educativo, que se define como el fracaso de ciertos individuos y lugares marginalizados para «tomar medidas» a un macronivel nacional e internacional. Al mismo tiempo, sin embargo, las soluciones para este bajo rendimiento son pocas veces presentadas a escala internacional o nacional, o en términos de intervenciones económicas o estructurales, tales como los pagos de la deuda externa o los esquemas de condonación, una guardería nacional o internacional o estrategias contra la violencia de género o proyectos de ingresos garantizados. Son en realidad los proveedores de servicio local los que reciben la presión de mejorar las mediciones a nivel macro, normalmente a través de pedagogías descontextualizadas y estandarizadas.

Las implicancias políticas de tal razonamiento conllevan a una estandarización y reducción cuantitativa que amplían y reducen la importancia de las microgeografías y la gobernanza local. Las microgeografías (escuelas y distritos escolares específicos) son importantes principalmente en términos de lo bien que se miden como puntos de datos en los grandes mapas de logros. Se trata de los puntos de presión de la «comunidad» donde ahora se ejerce la gobernanza (Rose, 1999), puesto que los datos comparativos son usados para «nombrar y avergonzar» a los agentes locales (p.ej., educadores, padres y alumnos) que presuntamente son de «bajo rendimiento» respecto a indicadores nacionales o niños normales según las estadísticas. A partir de esto, no se necesita examinar las mediciones o las condiciones sociales de quienes tienen un «bajo rendimiento». El único problema se sigue concentrando en saber cómo disciplinar a los rezagados y «cerrar la brecha» entre ellos y la población «normal» (Martino y Rezai-Rashti, 2013; Milner, 2013). Cuando las escuelas, regiones e incluso naciones sean reducidas a puntos de datos en una matriz comparativa, la realidad de la pedagogía, el programa curricular y el contexto se habrán perdido. Si bien la globalización y las fuerzas de cambio económico y social implicadas han creado estas nuevas geografías, al mismo tiempo, han generado condiciones para un mayor énfasis a nivel local y sobre la diversidad, la diferencia, la particularidad y, más aún, el consumidor mismo.

Microgeografías: Tres aulas de clase

Lo que la investigación en las escuelas ha demostrado es el hecho de que los factores contextuales conectados a la asistencia de los niños a las escuelas parecen hacer una gran diferencia en el logro académico. De hecho, el aula de clase mismo es un contexto social para la vida y el aprendizaje de los

niños, y abarca también un contexto más amplio de vecindad, comunidad, provincia/estado, región y nación. Para pensar en justicia social en la educación, tiene sentido pensar cuidadosamente en escalas, como bien lo indica Nespor (2004), en un intento por comprender la interacción entre el aula de clases y un ambiente más amplio. Para plantear el asunto de manera concreta, observaremos tres aulas de clase de las provincias atlánticas de Canadá en tres escuelas que se encuentran en diferentes situaciones. Cada una de esas escuelas representa una ventana etnográfica para la práctica educativa en escuelas específicas que aparecen como puntos de datos en las evaluaciones educativas descendentes, que van desde pruebas estandarizadas a nivel provincial hasta evaluaciones de habilidades a escala nacional e internacional (como PISA y TIMSS).

Las siguientes descripciones han sido tomadas de los diarios de campo que he mantenido por un período de cinco años al realizar tres estudios diferentes de aprendizaje del lenguaje y tecnologías educativas en escuelas de las provincias atlánticas de Canadá. Cada una de estas escuelas ha recibido el calificativo de «excelente» en su propia comunidad por razones que difieren entre un lugar y otro. Cada escuela, sin embargo, se desarrolla de manera diferente en las evaluaciones estandarizadas.

Urbanidad y orden

La primera escuela es urbana y alberga a aproximadamente doscientos niños en edad de educación primaria. La parte original de su estructura se remonta a la década de los treinta y se aprecian varias adiciones —con el transcurrir de los años— a la estructura original. Las partes más modernas de la escuela contrastan su arquitectura de ladrillos del vecindario frente a la construcción comercial y residencial cercana. El complejo original de la escuela no combina tan bien con el paisaje y representa más bien una majestuosa pieza arquitectónica muy común entre escuelas urbanas y municipales construidas a fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX. Su patio es particularmente pequeño y cercado por todos sus lados. El ruido del tráfico se oye alrededor del perímetro del patio y el edificio. El vecindario en el que se encuentra la escuela puede ser considerado de clase media. Las casas son estructuras de dos pisos en general, construidas una muy cerca de la otra a lo largo de calles residenciales que se ramifican hacia las autopistas principales de la ciudad.

Cuando uno ingresa a la escuela, se observa un letrado muy discreto que dirige a los visitantes hacia la dirección de la institución educativa. Es difícil encontrar esa oficina, pues es un aula transformada que casi no se distingue de las demás entradas dentro del edificio. Los pasadizos son impecables y

silenciosos. Los techos son altos; sus grandes ventanas dejan entrar la luz natural y el aire es fresco. El espacio es iluminado, amplio, abierto y relajado. Los niños caminan dentro del edificio con tranquilidad y nos sonríen. En las aulas de clase, también, hay espacios de trabajo activos aunque tranquilos, donde los niños parecen deambular trabajando en diversos tipos de proyectos. El edificio mismo no es nuevo, pero definitivamente lo mantienen y cuidan bien.

Dentro del aula a la que ingresamos, observamos que los niños trabajan en grupos problemas de matemáticas reunidos en «centros». Cada centro está compuesto de una mesa con un juego de materiales diseñados para ayudar a reforzar los conceptos. A los alumnos se les entrega un problema en una tarjeta de color brillante y en cada estación los niños trabajan en grupo para resolver la tarea que se les asignó. Los alumnos se formulan preguntas entre sí, ofrecen ayuda y sugerencias, registran sus resultados; ocasionalmente, hacen una broma o un comentario divertido, pero en general la atmósfera es bastante productiva. En un inicio, es difícil encontrar al maestro, pero luego lo encontramos encorvado en un escritorio trabajando con unos alumnos en una de las estaciones.

Cuando la clase de matemáticas ha concluido, los niños sin hacer ruido reúnen los materiales en las estaciones y los devuelven a un carrito portable y regresan a sus asientos. Un niño lleva el carrito y devuelve los materiales al rincón del salón donde se guardan los materiales de matemáticas en tarros etiquetados y estantes. Notamos que cada curso del programa curricular tiene su propia sección en el aula. La sala tiene una biblioteca muy bien surtida en un rincón dedicado a la lectura. En este rincón, hay un sillón y una silla acolchada. Otra área del salón contiene materiales de ciencia y otro rincón del salón alberga los violines de los niños. Todas las paredes están decoradas con trabajos de los niños, así como con pósteres educativos que describen y detallan los principios de aprendizaje y lemas éticos inspiradores para los niños. Hay muchos trabajos publicados de los niños (especialmente, de redacción y arte).

Una vez que los niños han regresado a sus asientos, el maestro asume el papel de un maestro más tradicional y dirige una discusión del tema de matemáticas (en este caso, probabilidad y muestreo estadísticos) que se relaciona con las preguntas que los niños resolvían en los centros. Luego de la discusión, la clase termina para continuar con el almuerzo. Los niños discretamente salen del aula conversando en parejas o pequeños grupos.

La sensación general que uno tiene de esta aula es de urbanidad y orden. Los niños parecen limpios, ordenados y formales en sus intervenciones orales y movimientos físicos. Se desenvuelven seriamente entre sí en grupos

pequeños y parejas, y lo mismo con su maestro durante las discusiones formales y grupales. Alrededor del aula, se mueven con calma y cuidado. Cada niño tiene su propio espacio para guardar sus útiles y realizar sus trabajos de manera independiente; estos espacios son respetados y bien cuidados. En el patio de recreo, los niños se vuelven físicos y gran parte de la actividad de los niños mayores se organiza en juegos formales de pelota y otras formas coordinadas de juegos. Los niños más pequeños se dispersan en un patio distinto y sus juegos son más bien libres.

Cuando los padres van por sus niños, muchos llegan en autos último modelo. Tanto los padres como las madres entran a la escuela o llegan hasta los alrededores. Estos padres conversan con facilidad con los maestros y, de hecho, se parecen mucho a ellos en su postura, cuidado personal, vestimenta y apariencia física. Es común ver a los hombres vestidos en trajes.

Caos controlado

Nuestra segunda escuela se encuentra en una comunidad periférica. Es una escuela primaria relativamente grande –según los estándares de la provincia– y alberga a aproximadamente doscientos niños en edad de escuela primaria y sus familias. Esta escuela fue construida en la década de los ochenta y su exterior es de ladrillos. La comunidad en la que se encuentra la escuela está compuesta de viviendas antiguas y pequeñas de madera, así como subdivisiones de residencias más modernas al estilo de «búngalos». Algunas de estas casas acaban de ser pintadas, pero muchas no. Hay unos cuantos árboles a lo largo de las calles que rodean a la escuela y las casas están unidas sobre lotes muy pequeños. La impresión general es que la escuela trabaja para una comunidad económicamente desfavorecida según los estándares provinciales y nacionales, aunque según los parámetros de una gran parte de Nueva Escocia rural parece normal.

Hay una marcada diferencia entre la construcción de la escuela y las otras construcciones de alrededor. En comparación con los edificios del área, la escuela parece imponente, bien construida y relativamente nueva y bien mantenida, especialmente a la distancia. Ubicada sobre una colina y rodeada por amplias áreas recreativas, la escuela parece una rareza física y arquitectónica en sus alrededores. El área donde se encuentra la escuela es mayormente residencial y en esencia no hay evidencia de actividad comercial cerca de la escuela. Las casas son modestas y se encuentran en calles residenciales sin aceras.

La entrada a la escuela contiene varias oficinas acristaladas desde donde las secretarías y el personal administrativo pueden supervisar el punto de

entrada y salida de la escuela. Obviamente hay niños en las oficinas y se ve a varios de ellos en los pasillos cerca de las puertas de las aulas a pesar de que las clases ya han comenzado. Al pasar por las aulas algunos niños salen a saludarnos o solo mirarnos. Este no es un lugar donde se vean visitantes adultos a diario. Una larga y angosta ventana construida de vidrio mallado bordea la puerta de cada aula. Algunas puertas están abiertas, pero muchas se mantienen cerradas. Algunas de estas ventanas están cubiertas con papel oscureciendo la vista del aula desde el pasillo y viceversa.

El aula al que ingresamos es ordenada pero muy modesta en cuanto a sus materiales de aprendizaje y muebles. Los alumnos se sientan en pupitres individuales y el maestro presenta los materiales desde la parte delantera del aula. Siguiendo las presentaciones del maestro, los alumnos normalmente trabajan de manera independiente en sus pupitres u ocasionalmente en parejas o pequeños grupos. El aula está medianamente decorada con pósters inspiradores, en su mayoría auspiciados por empresas o por el Estado. Hay un póster que describe la inverosímil imagen de un jugador de hockey de pie cubierto con todos sus implementos de protección leyendo un libro. El aula tiene varias repisas con una serie de libros escolares y un estante de revistas con libros de bolsillo. En una esquina del aula, se encuentra el escritorio del maestro, un librero y sus artículos personales.

Los niños de esta escuela parecen funcionar de dos formas principalmente: activos –con mucha energía– y pasivos. Durante las presentaciones del maestro y cuando están trabajando en el aula, los alumnos son mayormente pasivos. El lenguaje corporal de los alumnos varía de un estado de mucha dedicación a la indiferencia total. Muchos alumnos se retuercen en sus asientos y miran a todos lados. Intervienen o participan durante las presentaciones del maestro y discusiones de la clase con poca frecuencia y, cuando lo hacen, la mayoría de sus respuestas son más bien muy cortas. Los alumnos no parecen entablar conversaciones con los maestros, pero sí ofrecen respuestas verbales a las preguntas a modo de un llenado de espacios en blanco. Los maestros dictan su clase y formulan preguntas que, cuando son respondidas, se hace con frases cortas o con una sola palabra. Nadie parece esperar más. De hecho, gran parte del trabajo que los alumnos realizan en clase es así. Desde sus asientos, los niños leen extractos y responden a las preguntas en oraciones muy cortas. Los alumnos guardan garabatos, archivadores, útiles, así como bocadillos y otras cosas dentro de sus escritorios de metal.

La sensación general que uno percibe en este espacio es la de un caos controlado. Los alumnos parecen ser más o menos mesurados y, de hecho, la escuela es conocida por su sólida disciplina, su cuerpo militar de cadetes y sus logros deportivos. Los pasadizos casi no tienen decoraciones hechas por

los alumnos (aunque son evidentes los pósteres decorativos comerciales y educativos) y no hay trabajos de alumnos publicados en el aula o las áreas comunes. Además, existe un estante con trofeos deportivos a la entrada de la escuela. Los alumnos se muestran tímidos con los extraños e incluso con sus maestros y muchos de ellos no se esfuerzan tanto para conversar con los adultos. En realidad, responden de manera mínima a la interacción con adultos.

Cuando muchos alumnos se desplazan en el aula, sus movimientos físicos tienden a ser algo descontrolados, como si hubiesen sido liberados después de haber estado en cautiverio. Muchos niños imitan las poses comunes de los héroes de acción y atletas profesionales —luchadores, especialmente— y copian sus movimientos agresivos. A menudo, estos gestos los hacen en parejas con otro niño al imitar el combate de uno contra uno. Los movimientos de los niños son rápidos y bruscos y las conversaciones de los varones en particular son en gran parte monosilábicas. Las niñas tienden a formar pequeños grupos y conversar entre ellas de forma animada, a menudo estallando en carcajadas y llamando a gritos a otros individuos o grupos. Estos patrones generalmente se reproducen en el patio de juegos y en el bus, o al caminar a casa o la escuela.

Hay muy poca evidencia de la presencia paterna en la escuela. Muchos niños caminan a casa de la escuela a la hora del almuerzo sin la compañía de un adulto. Cuando se ve a padres en la escuela, casi siempre se trata de un miembro familiar femenino. Durante mi visita a la escuela, no observé conversaciones prolongadas o lo que podría considerarse como conversaciones «amigables» entre los padres y el personal. Los padres normalmente esperan a que sus hijos salgan del edificio en los autos estacionados en la calle adyacente a la escuela.

Una gran familia

Nuestra tercera escuela se encuentra en una comunidad rural. Es una estructura de madera relativamente pequeña, construida a fines de los años 50 como parte de un programa de fusión de escuelas rurales. La escuela está sobre una colina en un pequeño pueblo que históricamente depende de pequeñas granjas y la silvicultura como infraestructura económica. Puesto que estas industrias han sido «reestructuradas» por la concentración de capitales y las políticas de Estado que no apoyaron a los pequeños productores, la inscripción en las escuelas ha caído tremendamente en las últimas dos décadas. A pesar de su cuerpo estudiantil relativamente reducido de menos de 100 alumnos, alberga a niños de un área geográfica de unos 35 kilómetros.

La escuela originalmente fue diseñada para albergar a una población mucho mayor; por ello, la sensación que se percibe dentro del edificio es de considerable espacio.

El estacionamiento de la escuela a menudo está lleno de autos de padres voluntarios, que llegan a la escuela para participar en el programa de almuerzos y visitar a sus hijos en las aulas. Es evidente que la escuela es considerada como propiedad de la comunidad. El edificio es usado por las tardes y después de horas de clase para una variedad de programas comunitarios. Aparentemente, la escuela es arquitectónicamente consistente con las demás construcciones vecinas, que en su mayoría son casas bien mantenidas del siglo XIX e inicios del siglo XX, mezcladas con estructuras más modernas tipo bungalós. A pesar de la despoblación y la reestructuración industrial, la comunidad sigue dependiendo económicamente de una industria de recursos primarios. Esto se evidencia en el equipamiento y las construcciones anexas cercanas a muchas viviendas. Las camionetas son los vehículos comunes.

En el ingreso y el vestíbulo de la escuela, hay fotografías de los niños participando en una variedad de actividades dentro y alrededor de la escuela. La presencia de adultos en las fotografías transmite la impresión de una continua presencia de adultos en los eventos y las actividades escolares en los que participan los niños. En el vestíbulo, un grupo de tímidos niños, que parecen sentirse cómodos alrededor de adultos, nos dan la bienvenida. Al igual que en la segunda escuela, los niños parecen animados e incluso sus movimientos son frenéticos. Ocasionalmente, aparecen niños pequeños revoloteando y golpeándose unos con otros a medida que van saliendo del edificio hacia el patio de juegos.

La escuela parece esforzarse mucho para transmitir la impresión de ser una institución central de la comunidad, o más aún, el «corazón de la comunidad». Esto es más que un mito, pues durante generaciones muchas reuniones importantes de la comunidad se han realizado en la escuela. Cuando la escuela ha sido amenazada de cierre (justificado por un menor registro de alumnos) —como muchas veces ha sucedido durante las últimas dos décadas—, los miembros de la comunidad han emprendido campañas sobre la importancia de la escuela para la comunidad. El término «comunidad», en un sentido importante, es definido por la geografía del área de alcance de la escuela, y su consolidada escuela primaria es el resultado de la fusión de una docena de escuelas de pueblo que funcionaron hasta finales de los años 50 cuando el sistema educativo provincial «se modernizó». De hecho, el lenguaje de la comunidad es preponderante y explícitamente mencionado en el papel membretado de la misma y en todos los materiales impresos en todo

el edificio. Detrás de sus paredes, los adultos se mezclan con los niños. Hay supervisores en el patio de juegos y señoras encargadas del almuerzo que conocen a todos los niños (y padres) por su nombre. Todos en la escuela parecen llamarse por su nombre. La mayoría de adultos en la escuela son mujeres y cuando llegan hombres a la escuela, a menudo, parecen incómodos. La escuela es, en gran parte, un lugar de mujeres en esta comunidad. El programa curricular combina el aprendizaje tradicional mediante libros, que en parte se desarrolla en sesiones de aprendizaje grupales como en las otras escuelas. También, hay evidencia de técnicas basadas en proyectos más activos y participación de la comunidad, una activa área de producción de arte, un centro comunitario de tecnología de la información y espacios tipo talleres en toda la escuela.

La atmósfera que se percibe es feliz y activa, mas no es un lugar del que alguien pueda concluir que existen altos estándares académicos. Muchos de los niños luchan con las matemáticas, la lectura y la redacción. Si bien los resultados estándares de aprendizaje y matemáticas pueden ser un poco mejores que en la escuela anterior, están muy por debajo de los de la primera escuela. Muchos de los alumnos afirman que les gusta trabajar con sus manos. Al escuchar el inglés no estándar que los alumnos hablan, quizás, no sea tan difícil entender por qué, como grupo, luchan en los cursos de idiomas (y ¿qué cursos no son cursos de idiomas?). Los maestros con frecuencia pasan muchísimo tiempo con ciertos niños trabajando para «nivelarlos a su grado», pero muchos de los maestros entienden que el resultado de la prueba será de un promedio bajo para la mayoría de los alumnos.

¿Qué podemos hacer con estos datos?

Este tipo de detalles que acabo de relatar generalmente no son los que aparecen en los análisis de las escuelas y la educación. Los datos que he usado para crear el reporte anterior son ciertamente anecdóticos e incluso quizás impresionistas. Representan el tipo de conocimiento local que es sentido común para cualquiera que trabaje en la escuela o la visite con regularidad como padre. Contienen sugerencias implícitas sobre cómo pueden mejorar cada una de estas escuelas y cómo cada una de ellas representa diferentes lugares en la diversa geografía social de Canadá. Existen miles de otros reportes que pueden crearse en otras localidades. Este es el nivel de datos que se necesita para mejorar sustancialmente las escuelas y que nunca se podrán generar a través de ejercicios de recolección descendente de datos como las pruebas estandarizadas internacionales. Más importante todavía, cada una de estas

escuelas representa una geografía social, cultural, económica y política que se ha desarrollado en diferentes comunidades, puesto que estos lugares han sido transformados de distinta manera por el desarrollo capitalista.

El reportaje descendente de las pruebas estandarizadas y las evaluaciones internacionales de habilidades es problemático en una región en la que los resultados son subestándares (como siempre lo son en las provincias atlánticas de Canadá). La solución tiende a ser articulada en términos de cómo lograr que las localidades de «bajo rendimiento» sean parte del sistema con el fin de obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas. Aunque el objetivo de las pruebas nunca fue dar forma o influir en la práctica, enseñar a los mejores se ha convertido en una norma para escuelas, distritos, provincias y naciones que luchan por disciplinar a sus maestros y alumnos para mejorar su rendimiento en tareas genéricas de evaluación urbano céntricas. En otras palabras, el programa curricular se uniformiza esencialmente a través del mecanismo de evaluación estandarizada de alta inversión.

Los datos que he reportado anteriormente son más matizados que los reportes estadísticos normalmente presentados en los reportes educativos. Estos reflejan el lugar y una perspectiva ascendente (de abajo hacia arriba). Se resisten a las correcciones y argumentos sobre cómo funciona una mayor estandarización, como una marea creciente que supuestamente hace flotar a todos los barcos. Estas anécdotas ilustran cómo el prolongado proyecto histórico de la educación pública y los estándares comunes nunca han homogeneizado a las escuelas en términos de los resultados académicos que producen. Este es el caso incluso en un país relativamente desarrollado o capitalista avanzado, que es además reconocido por los estándares internacionales por sus altos niveles de equidad y sólidos programas sociales. No debemos esperar que sea así. Cuando comparamos los resultados de las tres escuelas en las evaluaciones estandarizadas provinciales de alfabetización y matemáticas, aparece una imagen interesante. En la escuela urbana de clase media, como era de esperar, todos los resultados son altos en 3er grado (8-9 años) y 6to grado (11-12 años). En la escuela suburbana de la clase trabajadora y en las escuelas de comunidades rurales, los resultados son previsiblemente más bajos que en la escuela del vecindario de clase media. Al mismo tiempo, en las últimas dos escuelas, los resultados de las pruebas en realidad aumentan del 3er al 6to grado. El aumento del 3er al 6to grado es más alto en la escuela de la comunidad rural. Esto sugiere que en estas comunidades, en las que el capital cultural paternal es «más bajo», de hecho, la educación puede hacer una importante diferencia en las escuelas pequeñas y centradas en la comunidad. En otras palabras, aunque los resultados sean más bajos, estas escuelas pueden ser tan o incluso más «efectivas» que las escuelas de

alto rendimiento de la clase media. La única forma de saber esto es combinando el análisis estandarizado cuantitativo de alto nivel del rendimiento de la escuela con un análisis más localizado de ciertas escuelas y los recursos económicos, culturales y sociales a los que las familias de esas comunidades tienen acceso.

A medida que las geograffas y discursos globalizados educativos han llegado a dominar las teorías políticas y la práctica, las investigaciones educativas cualitativas, matizadas y orientadas a los lugares están siendo llevadas a los márgenes. Como Patti Lather (2004) y otros han demostrado, el giro impulsado por la ideología hacia el análisis «científico» y «basado en la evidencia» del rendimiento educativo ha marginado estudios cualitativos de lo que está sucediendo dentro de las escuelas y otros centros educativos. En un trabajo anterior, he denominado a esto el *edumómetro*, una continua búsqueda de un instrumento de medición educativa neutral como un termómetro que mide la temperatura o un velocímetro que mide la velocidad (Corbett, 2008). Estos tipos de estudios han demostrado de manera consistente que las características sociales y personales de la gran mayoría de quienes ingresan a la caja negra de la educación como niños pequeños no terminan muy diferentes en términos de oportunidades de vida que los hombres y mujeres jóvenes en los que se convierten y que emergen al final del proceso. Al mismo tiempo, en aquellos casos en los que las escuelas se las arreglan para transformar vidas, aprendemos menos de lo que podríamos sobre los detalles caóticos, ascendentes y locales de cómo es que sucede.

La pregunta que el macroanálisis efectivamente nunca puede responder es por qué sucede esto y cómo se logra. ¿Cómo las escuelas logran canalizar a chicos de la clase trabajadora en empleos de la clase trabajadora, como Paul Willis (1981) manifestó hace más de 30 años? O, ¿cómo se quiebra el ciclo y efectivamente la hegemonía (Gramsci, 1971; Orłowski, 2011) resiste su interpelación (Althusser, 1970)? Dicho de otra manera, ¿cómo se logra la violencia simbólica descrita por Bourdieu (1984)? ¿Cómo se convence a los grupos económicamente desfavorecidos, racializados y marginalizados que ellos merecen tener ese destino en los sistemas educativos? Esta es la compleja historia de cada lugar que difiere entre una escuela y otra, de lugares urbanos a rurales en los que las prácticas y estructuras sociales, culturales y de empleo difieren tremendamente. Justo cuando comenzábamos a saber qué preguntas formular sobre cómo desarrollar la educación inclusiva y equitativa, existe el peligro en Canadá respecto a que gran parte de los esfuerzos en el proyecto educativo pasarán ahora por mediciones y vigilancia con el fin de mejorar las calificaciones de las pruebas. Además, por supuesto, existe el debate sobre cómo los mejores resultados se traducen en mejores oportu-

nidades de vida para niños marginalizados. De hecho, este es un tema que merece una investigación más exhaustiva, pues no está del todo claro.

Desde mi perspectiva, entonces, necesitamos saber más sobre los lugares que básicamente son reducidos a puntos de datos en un análisis educativo descendente. Sin embargo, esto no significa que las microgeografías estén de algún modo separadas de las configuraciones espaciales más amplias o que las escuelas individuales son lo único que debemos comprender. Macro, meso y micro son diferentes escalas en las que se pueden analizar los mismos problemas (Nespor, 2004); y, de hecho, la dependencia exclusiva en el análisis ascendente o descendente del fenómeno educativo se ha justificado a la fecha. Es también importante recordar que todos los lugares están en constante movimiento en la actualidad y contienen lo que Massey llama el carácter de «mezcla». Respecto a ello, Massey escribe lo siguiente:

No se pueden asumir la coherencia preestablecida, la comunidad o la identidad colectiva. Por el contrario, la combinación de lugares exige cierta negociación. En un marcado contraste con una perspectiva del lugar como algo establecido y preconcebido, con una coherencia que solo podría verse afectada por fuerzas externas, los lugares como aquí los presentamos de cierta forma exigen intervención; representan un reto (2005, p. 141).

La dinámica del cambio y la transformación de los lugares son una característica crónica de la producción social, por la que actualmente estamos luchando para hacerla valer en nuestro análisis de las frecuentes categorías estáticas como clase social, raza, género y por supuesto educación. De hecho, mi propio hogar rural está cambiando rápidamente y volviéndose muy diverso. Si la generación anterior de investigación social nos ha enseñado algo, es que todo está en movimiento, incluyendo las herramientas estructurales que hemos usado para pensar sobre el hecho de cómo estamos juntos.

Emprender el reto creativo de negociar una solución es una problemática de política espacial, o lo que Edward Soja (2010) llama «justicia espacial». Es en el área de las comunidades cambiantes que las escuelas trabajan y donde las personas escogen rendirse o emprender un reto, exigir acceso a espacios cercados o exclusivos y movilidad. Yo propongo que el objetivo fundamental de las escuelas sea el territorio abierto a la imaginación e improvisación (Corbett, 2013). Las interpretaciones contemporáneas del espacio en la educación (Green y Letts, 2007; Leander, Phillips y Taylor, 2010) plantean nuevas preguntas sobre la forma como las geografías desde un aula de clases hasta la escala global son plásticas y cambiables, pero al mismo tiempo diferentes. En el centro de las ciudades y en comunidades rurales remotas, las evaluaciones comercializadas a gran escala pueden servir para promover

cambios positivos o –en su defecto– para sembrar las semillas de la paranoia y el desprecio por uno mismo, que a cambio tienden a certificar y reproducir una subclase multigeneracional. En los Estados Unidos, la reorientación de los sistemas estatales casi exclusivamente hacia una mejora del rendimiento de las pruebas estandarizadas descendentes ha llevado a la privatización, la cuasi privatización, la desprofesionalización de la enseñanza, la instrucción programada y el quiebre del gran sindicato de maestros (Hacker y Dreifus, 2013). Los intentos por restringir y cerrar las posibilidades innovadoras de los espacios educativos son el rostro de la dominación que, a mi parecer, debe llamar a los educadores progresistas y radicales a la resistencia.

Como bien señala Massey, «para que el futuro sea abierto, los espacios también deben serlo» (2005: 12). El cierre del espacio hoy se logra mediante la amplia y extensa comercialización de las prácticas y evaluaciones educativas que claman por un debate. Necesitamos nuevas geografías educativas para contrarrestar la violencia simbólica que se normaliza en los esquemas educativos descendentes independientemente de las buenas intenciones. Asimismo, me parece que es importante que los investigadores educativos (especialmente, aquellos que trabajan cualitativamente en escuelas locales) conecten sus trabajos con debates políticos, económicos, culturales y sociales más amplios sobre retos actuales dentro del capitalismo global. La estructura de clases y la geografía de las sociedades capitalistas avanzadas yacen sobre una base incierta de mercados estables, energía barata, crédito fácil y bienes, servicios y entretenimiento producidos en masa. Estos elementos, vistos en conjunto, han creado condiciones ambientales tremendamente precarias, las cuales han hecho que muchos de los más profundos artistas y críticos sociales del mundo imaginen mundos distópicos en el futuro. En realidad, es aquel pobre global y aquellos en los márgenes de las sociedades ricas –como los pueblos aborígenes en el norte de Canadá, la clase trabajadora rural desfavorecida y los centros de las ciudades– quienes luchan para sobrevivir en medio de una situación de desempleo galopante en un mercado inflado de viviendas urbanas.

Lo que finalmente deseo aclarar es que las discusiones sobre justicia social que son descendentes, descontextualizadas, carentes de análisis cultural y espacial no tendrán sentido respecto a lo que justicia social verdaderamente significa y lo que en términos de las políticas educativas provienen de estas interpretaciones. Necesitamos implementar una compleja política educativa de escala múltiple y poner en práctica discursos en los que el espacio y el lugar sean una parte integral del pensamiento del cambio educativo. En esto, radica para mí la importancia actual de la investigación intensa, matizada, teóricamente sofisticada, exigente, cualitativa, orientada a lugares especí-

ficos sobre la educación además del análisis a gran escala del rendimiento educativo.

Referencias

- Althusser, L. (1970). Ideology and Ideological State Apparatuses. En Althusser, L., *Lenin and Philosophy and other Essays*. New York: Monthly Review Press, 121–76, 160.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity At Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. New York: Taylor & Francis Group.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture*, Volumen I. Londres: Wiley-Blackwell.
- _____ (2009). *The Power of Identity: The Information Age: Economy, Society, and Culture*, Volume II (2a. ed.). Malden MA: Wiley-Blackwell.
- Corbett, M. (2008). The Edumometer: The commodification of learning from Galton to the PISA. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6 (1), 1.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradictions in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- _____ (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. (G.N. Smith y Q. Hoare, Traduc.). New York: International Publishers.
- Green, B. y Letts, W. (2007). Space, Equity and Rural Education: A Trialectical Account. En Gulson, K. N., y Symes, C. (Eds.), *Spatial Theories of Education: Policy and Geography Matters*. Routledge.
- Hacker, A. y Dreifus, C. (2013, June 8). The Common Core: Who's Minding the Schools? *The New York Times*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2013/06/09/opinion/sunday/the-common-core-whos-minding-the-schools.html>
- Halpin, D. y Troyna, B. (1995). The Politics of Education Policy Borrowing. *Comparative Education*, 31(3), 303–310.
- Kovacs, P. (2011). (Ed.). *The Gates Foundation and the Future of U.S. «Public» Schools*. New York: Taylor & Francis.

- Lather, P. (2004). This is Your Father's Paradigm: Government Intrusion and the Case of Qualitative Research in Education. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 15–34.
- Leander, K. M., Phillips, N. C. y Taylor, K. H. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, 34(1), 329–394. doi:10.3102/0091732X09358129
- Lingard, B. (2010). Policy borrowing, policy learning: testing times in Australian schooling. *Critical Studies in Education*, 51(2), 129–147.
- Luke, A. (2011). Generalizing Across Borders: Policy and the Limits of Educational Science. *Educational Researcher*, 40(8), 367–377.
- Martino, W. y Rezai-Rashti, G. (2013 in press). «Gap talk» and the global rescaling of educational accountability in Canada. *Journal of Education Policy*.
- Massey, D. B. (2005). *For Space* (1a. ed.). Londres: Sage Publications Ltd.
- Meyer, H. D. y Benavot, A. (Eds.) (2013). *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- Milner, H. R. (2013). Rethinking Achievement Gap Talk in Urban Education. *Urban Education*, 48(1), 3–8.
- OECD (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
- Orlowski, P. (2011). *Teaching About Hegemony*. Heidelberg, Londres and New York: Springer.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Londres: Taylor & Francis.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self* (2a. ed.). Londres: Free Association Books.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking Spatial Justice*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Spring, J. (2008). *Globalization of Education: An Introduction* (1a. ed.). New York: Routledge.
- Willis, P. (1981). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (Morningside). New York: Columbia University Press.

Los límites de la articulación intergubernamental
en educación: el caso de un proyecto
de inversión pública en Julcán

The limits of joint intergovernmental education:
the case of a public investment project in Julcán

Sandra Carrillo L.

Pontificia Universidad Católica del Perú
carrillo.sandra@pucp.pe

Luciana Reátegui

Pontificia Universidad Católica del Perú
luciana.reategui@pucp.pe

Recibido: 1.7.2013
Revisado: 5.8.2013
Aprobado: 10.9.2013

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio que tuvo como objetivo identificar cómo se desarrolla la articulación intergubernamental a propósito de la experiencia de un proyecto de inversión pública (PIP), que buscaba mejorar los aprendizajes de educación básica del distrito de Julcán en el marco de la gestión educativa descentralizada. Se seleccionó el distrito de Julcán como caso, dado que cuenta con un PIP de tres años que fue diseñado como innovación para atender la problemática educativa del distrito articulando las instancias de gestión y niveles de gobierno. Los hallazgos de la investigación muestran que si bien se ha impulsado la articulación intergubernamental —específicamente, a nivel horizontal (dentro del mismo nivel de gobierno y sector)— existen muchas limitaciones para crear mecanismos y canales que posibiliten el desarrollo e institucionalización de esta articulación, principalmente entre el nivel local y regional. Localmente, la poca articulación que se ha observado se refiere básicamente al tema administrativo o al financiamiento. No obstante, el estudio realizado muestra algunos indicios que ayudan a definir cuáles son estas posibilidades de articulación a partir de la identificación de los nudos críticos.

Palabras clave: Descentralización educativa, gestión educacional, organización y gestión, burocracia, institucionalización

Abstract

This article presents the results of a study that aimed to identify how intergovernmental joints develop, on the basis of the experience of a public investment project (PIP) to improve learning processes in basic education in the Julcán district, in the context of decentralized education management.

The district of Julcán was selected as a case because it has a three-year PIP, an innovative initiative to meet the district's educational problems, which articulates management bodies and different levels of government. The information was gathered through semi-structured interviews aimed at local and regional actors, documentary analysis, and field observations.

The research findings show that while there has been specific intergovernmental coordination at the horizontal level (within the same level of government and sector), there are many limitations to creating mechanisms and channels that enable the development and institutionalization of this joint, primarily between the local and the regional levels. Locally, the joint basically takes place in administrative or financial topics. However, the study shows offers some insights to define the possibilities for articulation while identifying what the critical points are.

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

Los límites de la articulación intergubernamental en educación: el caso de un proyecto de inversión pública en Julcán

Introducción

En este documento, se presentan los hallazgos de un estudio realizado en el distrito de Julcán, sobre los alcances y limitaciones de las relaciones de gobierno que se desarrollan para mejorar los aprendizajes de niños y niñas de educación básica regular a través de la implementación de un proyecto de inversión pública (PIP) en el marco de una gestión educativa descentralizada. Consideramos que estudios como este son importantes en la medida que enriquecen el debate nacional en torno a la descentralización, que constituye un proceso en curso y, que en materia de educación, supone grandes desafíos.

La descentralización es una de las reformas más importantes impulsadas por el Estado peruano en los últimos diez años. A través de este proceso se busca que los tres niveles de gobierno –nacional, regional y local– asuman la responsabilidad de responder por los intereses de los ciudadanos del país. De este modo, será posible garantizar la mejora de los servicios ofrecidos en el territorio en el marco de la gobernabilidad, entendida como la «capacidad por parte del sistema sociopolítico de gobernarse a sí mismo en el contexto de otros sistemas más amplios de los que forma parte» (Kooiman, en Báscolo y Yavich, s.f., p. 7).

Este proceso no solo distribuye la centralidad existente del poder, sino también crea nuevas centralidades bajo una perspectiva democrática (Castañeda, 2012). En ese contexto, la articulación y concertación entre los tres niveles, para la adopción e implementación de políticas nacionales y sectoriales, es una señal de identidad de un Estado que descentraliza su gobierno, pero que no deja de ser unitario (Usaid|Perú ProDescentralización, 2011). La generación e institucionalización de espacios de articulación intergubernamental para la toma de decisiones conjuntas por parte de estos niveles de gobierno es un elemento esencial para la gestión descentralizada de las funciones estatales, puesto que supone no solo mejorar la calidad de sus resultados y generar ahorro de recursos –dada la sinergia institucional que se establece–, sino que también facilita la evaluación concertada que permite optimizar la eficacia de cada nivel de gobierno en su participación (Castañeda, 2012).

Entre las funciones del Estado que son ejercidas a través de los distintos niveles de gobierno, están las de satisfacer las necesidades públicas de los

ciudadanos y promover el desarrollo sostenible de los territorios. Sin embargo, estas necesidades son muchas y los recursos que dispone el Estado para satisfacerlas son relativamente menores a los requeridos. Por ello, para cumplir con dichas funciones, las entidades **públicas planifican, priorizan y ejecutan** una serie de acciones a través de los proyectos de inversión pública (PIP) que tienen por objeto crear, ampliar, modernizar o recuperar la capacidad de producción de bienes o servicios por parte del Estado (Ministerio de Economía y Finanzas, Usaid|Perú ProDescentralización y Cooperación Alemana al Desarrollo GIZ, s.f.).

En el marco de la descentralización, se busca que los PIP se encuentren alineados con las políticas gubernamentales, es decir, que sus objetivos y acciones se ubiquen dentro de un contexto estratégico mayor. En el caso del sector educación, estas políticas se encuentran definidas en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y en los proyectos educativos regionales (PER) y locales (PEL) respectivos. En este sentido, los PIP han sido una herramienta importante para financiar iniciativas de innovación educativa en las regiones. En algunas experiencias –como en la analizada–, se han constituido en una oportunidad para propiciar la articulación intergubernamental entre los tres niveles de gobierno y diversas instancias, con el objetivo de contribuir a la gestión descentralizada de la educación.

La investigación que aquí se presenta tiene como objetivo identificar cómo se desarrolla la articulación intergubernamental, a propósito de la experiencia de un PIP. De este modo, se apunta a mejorar los aprendizajes de educación básica de un distrito, en el marco de la gestión educativa descentralizada. En ese sentido, se trata de una investigación exploratoria que se enmarca en una perspectiva cualitativa, bajo la aproximación de un estudio de caso.

Se seleccionó el distrito de Julcán como caso, debido a que cuenta con un PIP en implementación, articulado al PER y orientado a mejorar los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de segundo y tercer ciclo de primaria. La información fue recogida por medio de entrevistas semiestructuradas (diecinueve individuales y una grupal), dirigidas a actores locales y regionales, análisis documental y observaciones de campo.

El artículo se organiza en cuatro secciones. La primera propone la aproximación conceptual utilizada para analizar la problemática planteada. La siguiente describe el contexto regional y local, así como el PIP del estudio. En la tercera sección, se presentan y analizan los resultados de la investigación en cuanto a las relaciones de gobierno y su articulación. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio.

Aproximación conceptual

De acuerdo con la Constitución Política (en adelante CCP), el Perú ejerce un esquema de Estado bajo una forma unitaria y descentralizada (Art. 43 CCP), a través de tres niveles de gobierno: nacional, regional y local, estos dos últimos dotados de autonomía administrativa, económica y política. Los niveles de gobierno representan al Estado para las diversas jurisdicciones territoriales que se reconocen. Así, en el nivel local del gobierno, se ubican las provincias, los distritos y los centros poblados; y, en el nivel regional, las regiones y los departamentos (Art.189 CCP).

Según la Ley General de Educación (en adelante LGE), la estructura organizativa vertical del sector se revierte y se ubica a la institución educativa como la primera y principal instancia de gestión del sistema (Art.66 LGE). En un segundo plano, las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) son las instancias descentralizadas del Gobierno regional, con autonomía en el ámbito de su competencia y con delimitación provincial. En el siguiente nivel, están las Direcciones Regionales de Educación (DRE), que son los órganos especializados de los gobiernos regionales (Art.76 LGE) responsables del servicio educativo en el ámbito respectivo. Finalmente, el Ministerio de Educación es el órgano de Gobierno nacional encargado de definir, dirigir y articular la política de educación, cultura, recreación y deporte en coherencia con la política de Estado (Art.79 LGE) (Muñoz, Cuenca y Andrade, 2007).

Estos aspectos, referidos a un Estado unitario y descentralizado, tienen una fuerte vinculación con la gestión descentralizada, principalmente para que lo administrativo se fundamente en un ejercicio adecuado de las competencias (exclusivas, compartidas y delegadas), de acuerdo con lo estipulado en La Ley de Base de la Descentralización (en adelante LBD) según cada nivel de gobierno (Art.13 LBD). Asimismo, como la unidad de acción y decisión del Estado está constituida por un conjunto de órganos directivos –mediante los cuales se formulan, expresan y realizan las políticas territoriales y sectoriales que conducen la orientación del Estado en sus tres niveles–, es necesario un ordenamiento territorial que impulse el desarrollo integral, armónico y sostenible del país (Castañeda, 2012).

En los procesos de descentralización de la región, Jolly (2009), a propósito del caso colombiano, plantea que existen dos tendencias o maneras de gobernar distintas: el gobierno del territorio y la gobernancia de los territorios. El *gobierno del territorio* se refiere a la primacía del Estado sobre un territorio único, en el que prima la lógica de un modelo centralizado con normas aplicadas de forma vertical y sectorial. La *gobernancia de territorios* implica un modelo descentralizado, dado el reconocimiento de la heterogeneidad de

distintos territorios que deben funcionar conjuntamente mediante políticas públicas con una lógica horizontal y territorial.

El ordenamiento territorial —entendido como «la **proyección en el espacio** de las políticas sociales, culturales, ambientales y económicas de una sociedad, que determina el modelo territorial adecuado para el estilo de desarrollo del ámbito» (Castañeda, 2012, p. 17)— ayuda a entender lo importante que resulta para la descentralización pasar de un enfoque sectorial a uno territorial de servicio, orientado al ciudadano. Es decir, implica pensar, primero, en el territorio que se tiene y en cómo se impulsa su desarrollo (política nacional, regional y local); y, luego, analizar cómo se genera la sinergia sectorial para un desenvolvimiento con articulación horizontal y/o vertical (políticas sectoriales adecuadas a la realidad y diversidad territorial). Ello conlleva a generar las interdependencias intergubernamentales que permiten que las metas locales contribuyan a las regionales y estas, a su vez, a las nacionales. Esto último genera información territorial para que la toma de decisiones sobre el mejoramiento de las políticas nacionales se traduzca en políticas regionales adecuadas a su realidad y sirva de parámetro para políticas locales de acuerdo con los intereses de la diversidad y heterogeneidad existente en este nivel de gobierno (Castañeda, 2012).

Por consiguiente, el desafío de la gestión descentralizada para la gobernabilidad de un Estado unitario está en lograr la articulación gubernamental a nivel horizontal y vertical. Estas relaciones están circunscritas en el marco normativo cuando se indica que se pueden establecer relaciones de coordinación, cooperación y apoyo mutuo entre el gobierno nacional, regional y local (Título VIII LBD) y que las entidades del Poder Ejecutivo coordinan y cooperan de manera continua y permanente con los gobiernos regionales y locales en el marco de la ley y de la CCP (Art. V Ley Orgánica del Poder Ejecutivo). Asimismo, la propuesta del proyecto de Ley de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, puesta a consideración del Congreso, contempla: «garantizar la articulación y coordinación intergubernamental e intersectorial de la educación, y hacer seguimientos de los acuerdos adoptados» (Muñoz, 2012)., lo que avala la gestión descentralizada, la rectoría ministerial, la distribución de funciones y la articulación intergubernamental en el sector (Muñoz, 2012)..

La noción de la articulación intergubernamental¹ tiene un carácter político y es un elemento clave para el desarrollo del proceso de descentralización, pues permite a los niveles de gobierno identificar y definir las metas

1 La coordinación intergubernamental, a diferencia de la articulación, se refiere a los mecanismos e instrumentos que permiten establecer estrategias y acciones sectoriales (Usaid|Perú ProDescentralización, 2010).

y objetivos compartidos (Usaid | Perú ProDescentralización, 2013). En el modelo peruano, esta se establece por «la forma de desarrollar las relaciones intergubernamentales, en base al establecimiento de canales o sinergias interinstitucionales entre las diversas instancias (en y de los diversos niveles de gobierno) que gestionan las políticas públicas; buscando un fin común en el marco del papel del Estado» (Castañeda, 2012, p. 59). En esa lógica, la articulación intergubernamental puede dividirse en aquella que se genera entre las instancias representativas del Estado y las que dichas instancias del Estado hacen con la sociedad.

Las relaciones de gobierno se basan en procesos de construcción de articulación horizontal y vertical, que se establecen mediante aspectos formales y no formales, y que buscan el logro de un fin común para su institucionalidad o el mejor desarrollo de sus políticas, planes, programas, actividades y proyectos de interés de sus poblaciones. Según Castañeda (2012), la articulación se da a través de la *coordinación* (generar acuerdos intergubernamentales), *colaboración* o apoyo mutuo (cuando se trabaja a nivel de uno de los entes colaboradores) y *cooperación* (respeto de las respectivas competencias de los tres niveles de gobierno a partir de modelos flexibles y adecuados de convergencia).

Asimismo, la *articulación horizontal* es la que se genera entre instancias que forman parte de un mismo nivel de gobierno y son de cuatro tipos: la interinstitucional², la intersectorial³, la multisectorial⁴ y la transectorial⁵. Esta articulación es de utilidad para afinar el motor institucional de cada nivel de gobierno, que luego se expande al campo de la articulación vertical para sumarse a otros niveles en la conjunción de esfuerzos para el cumplimiento de la gestión descentralizada (Castañeda, 2012). La *articulación vertical*, por su parte, es vital para un ejercicio compartido en la gobernanza de un Estado unitario en el cual resulta pertinente engranar las políticas nacionales y sectoriales con las políticas regionales y, a su vez, servir de referencias a las políticas locales. Es de tres tipos: intergubernamental⁶, cadenas institucionales

2 *Interinstitucional* se refiere a entidades gubernamentales de un mismo nivel de gobierno, con responsabilidades y competencias de áreas relacionadas, que coordinan el logro de objetivos institucionales y sectoriales.

3 *Intersectorial* atañe las entidades de un mismo nivel con responsabilidades en materias diversas que coordinan y colaboran para el logro de metas.

4 *Multisectorial* se da cuando se involucra el sector público, sector privado y sociedad civil para lograr una máxima legitimidad con respecto a los actores beneficiados.

5 *Transectorial* es la expresión sectorial de la transversalidad en el quehacer del sector público.

6 *Relaciones intergubernamentales: GN-GR-GL/ GR-GL*, se dan en dos niveles de desarrollo: uno definido por convenios de cooperación y colaboración; y, otro establecido por espacios de coordinación y políticos.

en el ciclo de producción⁷ y gestión conjunta interterritorial⁸. La articulación vertical puede constituirse como una forma de buscar posibles economías de escala y mayores eficiencias en la entrega de un servicio en un territorio compartido, por dos o más gobiernos locales o regionales. A partir de ello, se promueve que desde la realidad pueda sostenerse una integración para el buen desempeño del Estado, que priorice al ciudadano (Castañeda 2012).

Vemos así que la descentralización ha establecido un nuevo tipo de relación entre las instancias de gobierno. Por este motivo, analizar la forma como coordinan estos actores políticos frente a proyectos impulsados desde una gestión descentralizada permite conocer de qué manera se ponen en práctica estas nuevas lógicas.

El caso del PIP de Julcán

A continuación, para efectos del análisis del caso, se describe el contexto regional y local en el que se desarrolla la experiencia de la articulación intergubernamental, así como el proyecto de inversión pública.

Contexto departamental

La Libertad es un caso emblemático a nivel político, dado que es uno de los pocos departamentos a nivel nacional que cuenta con un presidente regional de carrera política y amplia experiencia en gestión pública⁹. Esta continuidad política ha permitido desarrollar procesos de gestión descentralizada en el departamento por medio de importantes reformas institucionales. Una de ellas está relacionada con la arquitectura organizacional, bajo un enfoque sectorial¹⁰.

Mediante la Ordenanza N° 023-2008-GR LL/CR, las direcciones regionales del Gobierno regional de La Libertad (en adelante GR-LL) se convierten en gerencias regionales. Estas nuevas gerencias regionales sectoriales –conforme con el Reglamento de Organización y Funciones– deben regir su organiza-

7 *Cadenas institucionales en el ciclo de producción de bienes y servicios públicos descentralizados* son entendimientos interinstitucionales de la misma materia competencial para el desarrollo de los servicios públicos.

8 *Articulación sobre gestión conjunta interterritorial a nivel regional o local*, son instancias de un mismo nivel de gobierno subnacional que realizan acciones en jurisdicciones más amplias.

9 José Murguía, actual Presidente Regional de La Libertad, ha sido miembro activo del Partido Aprista Peruano (APRA) desde su juventud, alcalde de Trujillo desde 1992, y reelecto por varios periodos consecutivos hasta 2006, periodo en el que postuló y ganó la Presidencia.

10 Otros gobiernos regionales han asumido reformas que apuestan por la multisectorialidad.

ción y funcionamiento según lo dispuesto en sus respectivos documentos de gestión y actualizarlos de acuerdo con la nueva estructura orgánica del GR-LL (Molina, 2010). En el caso de educación, se conforma la Gerencia Regional de Educación (en adelante GRE-LL), cuya responsabilidad es

planificar, ejecutar y administrar las políticas y planes regionales en materia de educación, cultura, deporte, recreación, ciencia y tecnología en concordancia con las políticas sectoriales nacionales emanadas del Ministerio de Educación. Constituye una instancia de gestión educativa descentralizada del sistema educativo (Gerencia de la Educación La Libertad, 2010).

Los procesos de articulación en educación se inician en el año 2003, a través de la convocatoria hecha por el GR-LL a distintos actores de la sociedad civil con el fin de crear el Consejo Participativo Regional de Educación de La Libertad (Copare-LL). No obstante, es recién en abril de 2006 que el GR-LL formaliza su conformación, organización y funcionamiento (Ordenanza 007-2006-CR/RLL). El Copare-LL desplegó, en 2008, una estrategia concertada y participativa entre la sociedad civil y el GR-LL para desarrollar una última versión del Proyecto Educativo Regional 2010-2021 (PER-LL), debido al tiempo prolongado y las múltiples dificultades que supuso su elaboración. Esto se llevó a cabo con la ayuda de la Sociedad Nacional de Industrias y la asesoría técnica del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (Promeb)¹¹.

Un aspecto relevante, en el marco de las acciones de reforma en educación desarrolladas por el GR-LL, fue el diseño del PIP de Julcán, el cual se enmarca en las políticas del PER-LL. Este se hizo con funcionarios de la GRE-LL y del GR-LL, y contó con la asistencia técnica del Promeb. La Unidad de Gestión Educativa Local de Julcán (en adelante UGEL) se establecería como la unidad ejecutora del proyecto y este contaría con el respaldo político del Gobierno local para su ejecución.

Contexto distrital

El distrito de Julcán forma parte de la provincia del mismo nombre y tiene una población de 13.012 habitantes. Según el Programa de las Naciones Unidas

11 El Promeb (2002-2011) fue un proyecto auspiciado por la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI), que buscaba mejorar la calidad de la educación básica en zonas rurales. En 2009, luego de haber desarrollado el proyecto en Piura, la cooperación canadiense decide llevar la experiencia del Promeb a nuevos departamentos para replicar el proyecto piloto, entre los cuales se encontraba La Libertad. En La Libertad, Promeb se desarrolló entre los años 2009 y 2011, y logró ubicarse como uno de los actores principales que impulsó la elaboración del Proyecto Educativo Regional (PER-LL).

para el Desarrollo (2010) Julcán es un distrito con altos índices de pobreza y pobreza extrema (S/. 159,3 de ingreso familiar per cápita, 41,8% menos al del departamento), a lo cual se suma indicadores sociales desfavorables (0,5434 de Índice de Desarrollo Humano, 0,0776 menor que el del departamento).

Políticamente, es un distrito con poca institucionalidad. Los dos últimos gobiernos locales elegidos han sido llevados a procesos de revocatoria, lo cual ha generado inestabilidad y debilidad institucional en este nivel de gobierno.

Con relación a su situación educativa, en 2011, el distrito contó con 3.483 estudiantes matriculados en Educación Básica Regular (EBR) y 267 docentes de EBR, así como con un total de 51 locales escolares (3 de inicial, 27 de primaria, 8 de inicial-primaria y 9 de primaria-secundaria) (Ministerio de Educación, 2011). Los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del Ministerio de Educación (2009, 2010 y 2011) indican una disminución progresiva de los niveles de logro de aprendizaje alcanzados por los estudiantes de segundo grado de primaria del distrito en las áreas de Comprensión Lectora y Lógica Matemática, durante el periodo 2009-2011. En el primer caso, para el 2009, el porcentaje de niños que «logran aprender lo esperado al finalizar el grado» (Nivel 2) es de 12,5% y disminuye en 5 puntos porcentuales en el 2011 (7,6%); mientras que en el nivel por debajo de 1 («no logran aprender lo esperado al finalizar el grado») aumenta en 10 puntos porcentuales en este periodo (de 36,1% a 46,3%). En Lógica Matemática, la tendencia es bastante parecida, pues para 2009 el 14,5% de estudiantes «logran aprender lo esperado al finalizar el grado» (Nivel 2); para el año 2011, este porcentaje desciende a 9,3%. Por su parte, el nivel por debajo de 1 aumenta en 17 puntos porcentuales entre estos años (de 50,6% a 67,1%).

El proyecto de inversión pública de Julcán

Según el Ministerio de Economía y Finanzas, un proyecto de inversión pública (PIP) es

toda intervención limitada en el tiempo que utiliza total o parcialmente recursos públicos, con el fin de crear, ampliar, mejorar, modernizar o recuperar la capacidad productora de bienes o servicios; cuyos beneficios se generan durante la vida útil del proyecto y sean independientes de los de otros proyectos (Ministerio de Economía y Finanzas, s.f.).

En el caso de Julcán, el PIP *Mejoramiento de los niveles de logro de aprendizajes en Comunicación, Matemática y Personal Social en los niños y niñas del II y III ciclo de Educación Básica Regular del distrito Julcán* fue

aprobado en el 2009 (código SNIP N° 124938) con el objetivo de fortalecer las capacidades de la comunidad escolar correspondiente a 50 instituciones educativas. La unidad encargada de formular el PIP de Julcán fue la Subgerencia de Estudios y Proyectos del GR-LL, conjuntamente con el equipo del Diplomado en PIP para la educación, el cual se realizó en el marco del Convenio de Cooperación Interinstitucional con el Promeb. El valor total del PIP de Julcán es de S/. 4.945.020 y la población beneficiada corresponde a 8799 entre alumnos de II y III ciclo de EBR del distrito, docentes, madres y padres de familia, y comunidad en general (Gobierno Regional de La Libertad, 2009).

El proyecto tiene cuatro componentes: i) Servicios de atención a la infancia, ii) Capacidades pedagógicas de los docentes fortalecidos, iii) Adecuada disponibilidad de recursos físicos y iv) Eficiente capacidad de gestión participativa de las instituciones educativas (Gobierno Regional de La Libertad, 2009). Estos componentes formaron parte de las estrategias que desarrolló Promeb para elevar los logros de aprendizaje en las zonas rurales. Dentro de este marco, el de acompañamiento docente fue la propuesta más completa.

El primer componente busca ampliar la cobertura y mejorar la calidad de los servicios de atención a la infancia en el distrito. Se incorpora a niños de 0 a 5 años en las instituciones educativas que puedan atender este nivel y se busca fortalecer este servicio a través de la creación de redes de atención a la infancia. El segundo componente busca desarrollar capacidades en los profesores de las instituciones educativas del distrito en el marco del programa de *acompañamiento pedagógico a los docentes en servicio*, uno de los componentes desarrollados por el Promeb en las escuelas de las áreas rurales de intervención¹². El tercer componente se enfoca en garantizar una *adecuada disponibilidad de los recursos físicos*. Ello se relaciona con el reforzamiento de la infraestructura de las instituciones educativas de Julcán, a través de la implementación y/o mejoramiento de la inmobiliaria y del material educativo. Por último, el cuarto componente busca desarrollar una *eficiente capacidad de gestión participativa en las instituciones educativas* por medio del fortalecimiento de las redes educativas locales y Consejos Educativos Institucionales (Conei). Asimismo, busca promover la conformación y funcionamiento del Consejo Participativo Local (Copale) para que se elabore el Proyecto Educativo Local (PEL) del distrito.

12 En el modelo de acompañamiento docente del Promeb, se identificaron los procesos, recursos y tiempo necesarios para formar a un acompañante, y se validaron las estrategias pedagógicas para su desarrollo. El acompañamiento implica acciones de asesoría y monitoreo de las estrategias de enseñanza de los docentes en sus aulas, por parte de un profesor calificado que tiene como función ser un soporte pedagógico.

Para la gestión del proyecto, se precisaron los roles del GR-LL, específicamente la GRE-LL, como la instancia rectora para generar las condiciones y monitorear la experiencia. Por su lado, a la UGEL le correspondió un rol protagonista en términos de la ejecución administrativa, presupuestal, así como el desarrollo de la experiencia y el monitoreo de la misma. Cabe destacar que, para desarrollar esta experiencia, el GR-LL dispuso que la UGEL de Julcán se convirtiera en unidad ejecutora¹³. Asimismo, se constituyó un equipo técnico coordinador del PIP que –como veremos más adelante– se encargó de su ejecución. A Promeb le correspondió el rol de asistencia técnica y al GL se le asignó, en la propuesta inicial, el rol de contribuir con el desarrollo de la experiencia a partir del financiamiento y de la promoción de la comunidad educadora. Cabe anotar que ello no se formalizó en la implementación del proyecto.

El inicio de la ejecución del proyecto estaba programado para octubre de 2010, con la etapa de implementación y monitoreo de la fase de inversión. Sin embargo, por cuestiones de tipo administrativas –presupuesto y elección de personal–, el inicio de la fase de inversión se prolongó hasta junio del año 2011. Con el inicio de la fase de inversión, la UGEL puso en marcha el plan de ejecución del proyecto. Para su implementación, como se ha señalado, se contrató al equipo técnico del PIP conformado por cuatro coordinadores (general, pedagógico, de infancia, y de monitoreo y evaluación) y seis acompañantes pedagógicos, algunos de los cuales venían trabajando desde la época del Promeb y otros eran especialistas de la UGEL.

La articulación intergubernamental en Julcán para el desarrollo del PIP

A continuación, presentamos los hallazgos de la investigación a partir del desempeño de cada uno de estos actores e instancias en el marco de la implementación del PIP, con el objetivo de mostrar la problemática y complejidad de poner en práctica la articulación.

13 Una unidad ejecutora constituye el nivel descentralizado u operativo en las entidades públicas y cuenta con un nivel de desconcentración administrativa que determina y recauda ingresos, contrae compromisos, devenga gastos y ordena pagos con arreglo a la legislación aplicable. Asimismo, registra la información generada por las acciones y operaciones realizadas, informa sobre el avance y/o cumplimiento de metas, recibe y ejecuta desembolsos de operaciones de endeudamiento, y/o se encarga de emitir y/o colocar obligaciones de deuda. Para mayor información, se puede consultar Ministerio de Economía y Finanzas, s.f.b.

Gobierno regional y Gerencia Regional de Educación

A nivel de Gobierno regional, la GRE-LL asumió el rol rector y de monitoreo de la experiencia del PIP. Sin embargo, es necesario acotar que se encontraron problemas a nivel organizacional, con consecuencias en la carga laboral y en la claridad de funciones de las personas involucradas.

Al respecto, los entrevistados señalan que el GR-LL está en proceso de creación de por lo menos una UGEL para desconcentrar la administración del sector en la capital. La GRE-LL hace las veces de UGEL para la ciudad de Trujillo, lo que significa una sobrecarga de trabajo administrativo al tener que atender casi el cincuenta por ciento del servicio educativo del departamento. El Gerente Regional de Educación menciona que

[...] la Gerencia de Educación cumple un doble rol, como gerencia educación y como una UGEL grande [...] el noventa por ciento del tiempo lo dedica a ser una UGEL [...] y solamente un diez por ciento [...] a la implementación de las políticas, a proyectos de innovación, proyectos inversión [...] Ese es el más grande problema que tenemos como gerencia de educación (Gerente de Educación GRE-LL, Trujillo).

Esta desconcentración de funciones administrativas es importante para una gestión educativa descentralizada, dado que «**la Gerencia, supuestamente descargada de parte de su labor administrativa, incrementa sus posibilidades de enfocar mayor atención a la formulación, gestión y evaluación de la política educativa regional**» (Molina, 2010, p. 53). Sin embargo, estas funciones de planificación, ejecución y administración de las políticas y planes regionales en educación (Gerencia Regional de Educación - La Libertad, 2010) no son las que en primera instancia mencionan las autoridades del sector. **Más bien, se trata de funciones relacionadas a nivel de monitoreo y acompañamiento con las instituciones educativas, así como con la elaboración y supervisión de proyectos, y tareas de acompañamiento docente. Tareas que podrían estar más a un nivel local:**

[...] nosotros tenemos un trabajo que [...] es reforzamiento de sistemas de monitoreo y acompañamiento para mejorar el desempeño docente. [...] Entonces cada una de las actividades que nosotros hemos priorizado, si fuéramos gerencia, tendríamos la posibilidad de [...] [avanzar] con la formulación de proyectos, supervisión de proyectos de las políticas. Hagamos la supervisión, hagamos el acompañamiento ¿no? Que es lo que debemos hacer por ejemplo ahora (Notas de entrevista - Director de Gestión Pedagógica GRE-LL, Trujillo).

Un aspecto a señalar es que, en el marco de la reforma institucional del GR-LL, en el caso educativo, se observa en el organigrama estructural de la GRE-LL que tanto las UGEL como las instituciones educativas son instancias desconcentradas del sector. Sin embargo, la UGEL es una instancia de ejecución descentralizada con autonomía y aparece en el mismo nivel de la institución educativa (Gerencia Regional de Educación - La Libertad, 2011). Asimismo, en la normatividad y gestión del proyecto, la UGEL –junto al equipo del PIP– es la que tiene que asumir roles para la conducción de la implementación, así como el apoyo administrativo, la asesoría y el seguimiento.

En este sentido, hay poca claridad de las funciones a cada nivel y las reformas que se hacen aún mantienen la estructura del sector. La función pedagógica y lo que implica la propuesta de acompañamiento docente –que incide en la mejora de los aprendizajes– son temas pendientes de definir en el trabajo articulado del sector con las UGEL, que tienen una presencia a nivel provincial y local. La GRE-LL al respecto opina que

Ese es un tema [la estructura de la UGEL] que ojalá algún día alguien se anime a hacer los cambios. Siempre se ha dicho que la razón de ser y la columna vertebral de todo este sistema es el tema pedagógico. Hay que priorizar la cuestión pedagógica. Pero en realidad en la práctica lo que se gestiona es la parte administrativa. [...] Es contradictorio. Ojalá que se ocurra descargar eso. (Notas de entrevista - Gerente de educación GRE-LL, Trujillo)

En la implementación del PIP se optó por asignarle al Gobierno local (en adelante, GL) un rol de apoyo «obrerista» y de colaboración administrativa muy puntual, en el esquema de «caja chica». Esto no se dio de una manera institucional, sino más bien por iniciativas personales de los pocos alcaldes que desarrollaron acciones educativas en su localidad. Quizás, una explicación de esta actuación en la implementación del PIP se debe a la frágil institucionalidad de los alcaldes, cuyos intereses son más políticos que técnicos y esto no implica necesariamente apuestas al mediano y largo plazo. Como lo señala el Director de Gestión Pedagógica (GRE-LL, Trujillo),

[...] Desde esa perspectiva, entonces, si empoderamos que sea la institución educativa la unidad fundamental y básica de la gestión, entonces, el gobierno local comunal cumple un rol fundamental porque tiene la competencia educativa. [...] Por otro lado, es elegido por voto popular [...]. El problema para mí es justamente ahí. [...] si lográramos que los municipios se empoderen del sector de la parte educativa, para mí, tendríamos que dejar de lado muchos aspectos políticos. [...] para [la] cuestión educativa no debemos de obedecer a intereses políticos, [...] [sino] a un horizonte de

crecimiento nacional sostenido o sistemático. [...] no a dos, [...] cuatro [...] cinco años sino [...] a diez, a quince años... (Notas de entrevista).

Una mirada al interior de los propios niveles de articulación regional en el marco de la coordinación horizontal muestra que existe el Comité de Gestión Intergubernamental de Educación (CGIE), creado durante la gestión de la ministra Salas (2011-2013). Según los propios entrevistados, este se encuentra «conformado por el gerente, por los directores de cada una de las oficinas y con algunos [...] colegas [...] representativos de la gerencia [...] porque ahora el Ministerio tiene una comisión que visita Trujillo» (**Notas de entrevista - Director de Gestión Pedagógica GRE-LL, Trujillo**). Sin embargo, debido a que no participa la UGEL de este Comité, no se llega a informar sobre el funcionamiento del PIP. Por el lado de la GR-LL, al ser una experiencia focalizada, no llega a ser un tema de informe hacia el Gobierno central.

En el caso de la coordinación horizontal interinstitucional, se observó que en la propia GRE-LL no existe un mecanismo de articulación institucionalizado, sino que se da a partir de iniciativas y estilos personales:

nosotros acá a nivel de la Dirección de Gestión Pedagógica habíamos tratado de incluir algunos cambios en la forma de gestionar [...] antes se trabajaba como islas, cada uno por su lado y ahora lo estamos trabajando por procesos de tal manera que articulemos cada uno de los niveles (Notas de entrevista - Director de Gestión Pedagógica GRE-LL, Trujillo).

Para las coordinaciones de la GRE-LL con sus UGEL, se menciona lo siguiente:

Nosotros hemos establecido la mesa de directores de UGEL. Nos reunimos una vez al mes. Planteamos una agenda, todos tenemos nuestro correo. Yo [...] la primera semana, planteo una agenda, la segunda semana ellos me están planteando también su propia agenda. Hacemos un consolidado y la tercera semana definimos cuál es la agenda a trabajar en el mes y en la cuarta semana nos estamos reuniendo [...] hay una coordinación bastante estrecha con ellos (Notas de entrevista - Gerente de Educación GRE-LL, Trujillo).

A pesar de existir esta mesa informal como una oportunidad de coordinación del sector, la GRE-LL no ha asumido su rol en términos de velar por el funcionamiento del PIP. Un ejemplo de ello ha sido el no contar con una política de contrato y permanencia de los acompañantes, lo cual ha afectado seriamente al proyecto por la alta rotación y cambio de los mismos, como se verá más adelante. Al respecto, el Coordinador del PIP señala:

A ver, digamos, el Gobierno Regional tiene toda la voluntad por cumplir y por eso es que el Gobierno Regional ha asignado el presupuesto. Sino que de repente por parte de la Gerencia de Educación faltaría un poco más de compromiso, apoyar en la gestión, ya sea a través de la supervisión porque de allí van a salir [...] un conjunto de recomendaciones que yo tengo que superarlas para acentuar las cosas (Notas de entrevista - Coordinador General del PIP, Julcán).

El papel fuertemente administrativo de la GRE-LL ha significado una débil supervisión a la implementación del proyecto. Esto último se ha sumado a las lógicas de articulación del sector (GRE-LL y UGEL) y a la frágil articulación de la UGEL Julcán con el equipo técnico del PIP. Ello ha generado una suerte de percepción relacionada a una **«situación de abandono por la falta de compromiso»** por parte de los miembros del equipo técnico. Esto se evidencia a raíz de que los miembros del Gobierno regional no asisten a los talleres a los que este equipo los invita ni tampoco se comunican con ellos, entre otros aspectos.

Unidad de Gestión Educativa Local

La UGEL de Julcán, como ya se ha señalado, se constituye como ejecutora para asumir la implementación del proyecto y su conducción a escala local. En la etapa de ejecución, esta instancia contrata un equipo técnico coordinador para trabajar conjuntamente en los distintos componentes del proyecto. Sin embargo, la UGEL asumió un rol administrativo y dejó de lado la labor de conducción pedagógica y de monitoreo del proyecto, la cual fue asumida por este equipo técnico.

En la primera etapa, el proyecto contó con el liderazgo y compromiso del director de la UGEL. Este fue formado en el diplomado sobre proyectos de inversión pública organizado por Promeb, que estaba dirigido a funcionarios públicos y directores de instituciones educativas. Esta participación permitió que la UGEL de Julcán se involucrara y participara de forma activa en la formulación del PIP. El actual director, quien no formó parte del diplomado, tiene poco conocimiento del PIP, lo cual evidencia que gran parte del compromiso que demostró la UGEL con la propuesta del proyecto se debió a la voluntad personal del anterior director¹⁴ más que a una apuesta institucional.

En relación con la coordinación que se estableció entre la UGEL y el GR-LL, no se contó formalmente con un comité específico desde la GRE-LL para atender la implementación del proyecto y se delegaron las funciones a la

UGEL, que asumió estrategias diferentes para el funcionamiento del PIP a raíz del cambio en la dirección. Una de las dificultades estuvo en la contratación de los acompañantes, para la cual el sistema de la administración pública del Estado no solo involucra al GR, sino también a la UGEL. Si bien el proceso requiere de una permanencia mínima de tres años de estos profesionales para consolidarse, ambos niveles dejaron sin solución el tema de contar con un reclutamiento y contrato estable de los acompañantes.

Por otro lado, en una coordinación vertical con el GL se ha visto que la UGEL solicita apoyo económico para labores puntuales que le exige el PIP y que no pueden ser solventadas desde el marco del proyecto. Ante el desconocimiento del PIP por parte del nuevo director de la UGEL, no se han gestionado acciones de incidencia con el GL para que, en una coyuntura de cambio constante de alcaldes, se dé cuenta del proyecto desde esta instancia.

Durante la investigación, se observó que un problema central en la articulación se ha presentado entre el equipo del PIP y la UGEL. Si bien es la UGEL la encargada de administrar y dar asistencia técnica y monitoreo al proyecto, en la práctica, ha asumido un rol administrativo y no de conducción de la experiencia. Ello ha generado que la UGEL y el equipo PIP funcionen como instancias aisladas y esta última con autonomía, como indica el Coordinador Pedagógico del PIP: «O sea nosotros no manejamos dinero para nada. Nosotros netamente hacemos el trabajo técnico pedagógico, y de gestión. Cuestión de pagos, eso lo ve la UGEL» (Notas de entrevista - Coordinador pedagógico del PIP, Julcán). Para los miembros del equipo PIP, si bien consideran que se tiene una buena coordinación con la UGEL para el cumplimiento de la asignación del financiamiento, señalan que hay obstáculos en algunos elementos de esta logística vinculados a que dicha institución no se encuentra muy comprometida: «¿Quién es la unidad ejecutora? La UGEL Julcán, entonces [su] mayor compromiso, digamos, [es] hacer suyo el proyecto y estar más comprometido a hacerlo» (Notas de entrevista - Coordinador del PIP, Julcán). En las voces de los entrevistados, se evidencia que no existe una clara percepción del rol de conductor del proyecto por parte de la UGEL.

Cabe acotar que, desde el discurso de la UGEL, se establece la existencia de una coordinación con el equipo técnico:

el trabajo que realizamos, ellos ahí tienen su oficina [a dos casas de la UGEL], a fin de que ellos revisen su trabajo, pero siempre la coordinación es con mi persona, todas las cosas con el de administración, estamos trabajando así, no estamos separados, estamos unidos (Notas de entrevista - Director UGEL, Julcán).

En ese sentido, los entrevistados de la UGEL señalan su satisfacción con el proyecto y la manera como se relacionan con él, aunque no llegan a articularse al trabajo pedagógico, pues se perciben a sí mismos como administradores de este.

Esta débil articulación tiene dos efectos. Por un lado, la información del proyecto no llega a la GRE-LL por medio de la UGEL en las reuniones mensuales mencionadas. Por otro, como se verá más adelante, se asocia el PIP a una oferta externa al Estado, que ha tenido efectos en la percepción que tienen los directores y docentes de las instituciones educativas del distrito. Estos no conciben al equipo PIP y la UGEL como un equipo integrado, sino como dos instancias que trabajan de manera independiente.

Gobierno local

La articulación con el GL, tanto desde la UGEL como del equipo PIP, como ya hemos señalado, ha sido delegada a un trabajo operativo «obrerista». Quizás, esto se deba a la inestabilidad y fragilidad política encontrada en este distrito, que ha sufrido varios procesos de revocatoria en periodos cortos de tiempo¹⁵. Este constante cambio de alcaldes no ha facilitado la continuidad de las políticas, porque no les ha permitido una proyección a largo plazo –como en el caso del PIP–, dado que no han tenido tiempo para apropiarse de la propuesta.

Un hecho que puede parecer anecdótico, pero que refleja la gestión del alcalde en Julcán, es que durante el trabajo de campo (mayo 2012) no se pudo concretar una entrevista, a pesar de que se había solicitado una cita de manera escrita y oral con la debida anticipación. Por este motivo, la última semana de estadía en Julcán se optó por ir todos los días a la oficina del alcalde para que nos otorgara una entrevista corta en su tiempo libre. Diversos pobladores afirmaron que, si bien habían podido conseguir una cita con el alcalde, este nunca los había atendido. Es importante acotar que, durante el trabajo de campo, se estaba produciendo la recolección de firmas para revocar al alcalde de su cargo. Sin embargo, el número de firmas no se alcanzó, debido a que el alcalde «había pagado la suma de cien mil soles al principal revocador para que este detuviera el proceso» (según información de la radio de Julcán).

15 En el año 2008, se produjo el primer proceso de revocatoria del alcalde electo en comicios regulares de 2006. Tras el proceso de revocatoria, la alcaldesa electa asumió el cargo a fines de 2008. La misma mostró gran apertura y apoyo al proyecto de inversión durante la fase de elaboración, en la cual el Promeb aún se encontraba involucrado. En enero de 2010, un nuevo alcalde asume el liderazgo del municipio luego de los comicios regulares, pero fue revocado un año después (2011) y reemplazado por el actual alcalde, que pertenece al partido aprista.

A pesar de que al inicio se contó con una alcaldesa interesada en el tema educativo, que demostró voluntad política y apoyo al PIP en su etapa de formulación, actualmente, el GL no forma parte del órgano ejecutor ni del consejo directivo del mismo. No obstante, puesto que se trata de uno de los proyectos sociales importantes de la zona, se esperaría un mayor involucramiento del GL para asegurar un mejor servicio educativo en su territorio. Si bien el discurso desde el GL es que se reconoce la importancia del proyecto para el distrito, en realidad, en el caso de Julcán, este concibe su rol como secundario, es decir, de soporte en cuestiones específicas. El teniente alcalde señala que la Municipalidad básicamente se encarga de responder al pedido de apoyo para los talleres que se organizan en el marco del PIP (local, materiales, difusión):

Mayormente lo que son a veces apoyos pues con el auditorio, locales de capacitación que se les brinda. Y un poco pues de repente alguna necesidad que lo tenga la institución educativa pues ahí está el municipio para brindar un apoyo muy excepcional, para ayudar a mejorar o para ayudar a hacer la implementación que lo necesita la institución (Notas de entrevista - Teniente Alcalde, Julcán).

Para los miembros del PIP, la articulación con el GL –que se produce a un nivel básicamente de apoyo logístico– es percibida como insuficiente:

Bueno el gobierno local no está tan comprometido. El año pasado sí **vini**mos conversando cosas para que nos apoyen, incluso quedamos en hacerles una presentación, con el alcalde, con regidores, pero no se llevó a cabo. Quisimos firmar un convenio marco para el apoyo con materiales todo eso, tampoco se concretizó. Esperemos este año se complete, entonces, todavía faltan cosas hacer, falta compromiso mayor de todos los sectores (Notas de entrevista - Coordinador del PIP, Julcán).

A esto se suma la poca participación de los miembros del municipio en las actividades que se realizan en el marco del PIP. Como señalan en el equipo del PIP, los representantes del municipio son invitados a todos los talleres para que puedan aportar y hacer seguimiento de cómo se viene llevando a cabo. Sin embargo, a la fecha no se ha contado con un representante de la municipalidad en estos espacios.

Aun cuando el GL fue uno de los actores involucrados en el momento de la formulación del proyecto y demostró voluntad política para apoyarlo (2008), durante la implementación del mismo (2012), su participación se ha restringido a temas logísticos bastante puntuales. De este modo, se ha

evidenciado una debilidad institucional tal que no permite, entre otras cosas, que la educación sea necesariamente una prioridad en la agenda política local.

Institución educativa

La institución educativa es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo (Art.66 LGE) en la que se da la prestación del servicio. Esto guarda correspondencia con el objetivo que persigue el PIP. En esta instancia, los resultados de la articulación, tanto a nivel horizontal como vertical, deberían plasmarse explícitamente.

Al analizar el desempeño de la articulación en las instituciones educativas (en adelante, II.EE.) que viene implementándose en el marco del PIP, se presentan serias dificultades de diferente índole, en relación con los distintos componentes del proyecto. Así, por ejemplo, se observó una insuficiente comunicación por parte de la UGEL y del equipo técnico para sensibilizar y dar a conocer a los miembros de la comunidad educativa (especialmente, directores y docentes) los objetivos del PIP y las distintas actividades a ser realizadas para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Este hecho ha influido en el compromiso de los docentes hacia este proyecto y ha obstaculizado la implementación del mismo en las II.EE.

Cabe anotar que algunas de estas plantean que el PIP es visto como un proyecto que proviene de una instancia privada y se asocia con el Promeb. Al respecto, una directora señaló: «Es lo que no sé... ¿cómo? ¿Es una ONG creo el PIP, no?» Notas de entrevista - (Directora II.EE., Julcán). En ese sentido, percibir el PIP como la continuación de Promeb genera que muchas II.EE. de Julcán entiendan que el proyecto es opcional y aislado de la gestión educativa regional. A ello se suma la estrategia de implementación planteada desde la GRE-LL:

En marzo, me trajeron una resolución. Me dijeron: «profesor, la única forma de que se integren todos es que usted saque una resolución diciendo que todas las instituciones de Julcán están obligadas a pertenecer al PIP y con esa resolución el que no ingresa, sanción». Entonces le digo: «oye un momentito», le digo: «¿Cuál es tu misión? Tu misión no es que yo venga aquí y te saque la resolución y todo así y te diga no pues es la regional, la gerencia es la que me ha mandado aquí con esta resolución y tienen que acatar». Pero ese no es el enfoque del proyecto. El enfoque del proyecto es que tú estés ya en el campo de acción y me generes las estrategias, ponte a pensar, analiza, crea, busca y enamora a la gente para que se incluya en el proyecto. Sino **¿qué significativo tiene?** (Notas de entrevista - Director de Gestión Pedagógica GRE-LL, Trujillo).

Durante el trabajo de campo, se encontró que un grupo pequeño de II.EE. tuvo mucha apertura y compromiso con el PIP, pero se trataba de las escuelas referentes¹⁶, que por su experiencia previa reconocen la importancia de las actividades y específicamente la del acompañante. Asimismo, a los directores de estas escuelas les parece muy importante que el PIP haya adoptado estos elementos. Como señala la directora y docente de una de ellas: «**Ahora más que estamos trabajando con el PIP [...] tenemos un acompañante pedagógico, talleres, capacitaciones y que nos ayudan a mejorar la educación y el cambio en la educación de los niños**» (Notas de entrevista - Directora II.EE., Julcán).

Sin embargo, para la mayoría de los directores y docentes que participan en la experiencia y reciben asesoría técnica del equipo del PIP, se refuerza el hecho de que este equipo es una instancia autónoma, dado que la gestión administrativa que viene realizando la UGEL no se visibiliza ante ellos. De esta forma, el equipo del PIP aparece ante la escuela como un equipo paralelo e independiente al de la UGEL, sin respaldo visible del sector (GRE-LL y UGEL). Esto deslegitima, hasta cierto punto, el trabajo que dicho equipo viene realizando en las escuelas, y duplica los esfuerzos para validarse y generar compromisos de trabajo.

En el tema de los acompañantes, como ya hemos señalado, la gestión del PIP estuvo atravesada por distintas dificultades. Por un lado, en función del tema administrativo de contratación y reclutamiento de acompañantes; y por otro, se dieron desacuerdos por parte de los maestros en el tipo de acompañantes seleccionados y la permanencia de los mismos.

Esta disconformidad por parte del magisterio y la normativa vigente llevó a que la UGEL convocara a concurso para seleccionar a los acompañantes pedagógicos del PIP. Al respecto, el Coordinador Pedagógico del PIP señala:

Se encontró bastante resistencia desde el mismo magisterio en Julcán, donde decían por qué los mismos acompañantes que estuvieron en Promeb pasaron al proyecto. Eso se ha hecho vía concurso, aun cuando el proyecto indica que el proceso de acompañamiento no debe cambiar, deben permanecer los mismos (Notas de entrevista - Coordinador Pedagógico del PIP, Julcán).

Lo anterior, sumado a la no articulación desde el GRE-LL hacia la UGEL para crear condiciones de estabilidad e incentivos para los acompañantes

16 Son las 3 escuelas que, desde 2009, participan del programa de acompañamiento pedagógico que llevó a cabo Promeb en el distrito.

pedagógicos, repercutió en las II.EE. en lo referente al retraso en el trabajo del acompañamiento con los docentes en las aulas. Es importante considerar que este era el componente del PIP ligado de manera más directa a la mejora de los aprendizajes.

Asimismo, no todos los acompañantes pedagógicos contratados como tales estaban formados en el método de trabajo, lo que no permitió el reconocimiento por parte de los profesores. Por un lado, de acuerdo con el testimonio de los docentes entrevistados, algunos acompañantes no se percibieron como legítimos. El método pedagógico aplicado fue percibido como un «experimento» y como un «nuevo método» que fue promovido en su momento por una organización privada (el Promeb): «es que vienen a hacer experimentos con nosotros y además son recursos privados» (Notas de entrevista - Directora II.EE., Julcán).

Por otro lado, se suma el hecho de que, en algunas II.EE., los docentes se mostraron renuentes a romper con sus propias prácticas y estrategias pedagógicas, dado que el PIP suponía un mayor trabajo en el aula de parte de los docentes y directores¹⁷. Al respecto, el especialista de primaria de la UGEL señaló que: «Hay unos docentes en verdad reacios, reacios a aceptarlo... pero he podido detectar eso más por hábitos, ¿no? Ya de docentes, cuestión de persona» (Notas de entrevista - Especialista de primaria UGEL, Julcán).

Así, a lo largo de la experiencia analizada, se observa que la institución educativa –que tendría que beneficiarse con las distintas actividades propuestas en el PIP para garantizar la mejora del servicio y, con ello, la calidad de la educación– no logra identificar cómo estas actividades se articulan con sus planes y trabajo en el aula. Tampoco, comprende con claridad la innovación pedagógica que implica este PIP. Ello supone un gran riesgo, debido a que el proyecto puede convertirse en una innovación más que se pierde, al no ser institucionalizada y gestionada de manera articulada para que llegue de la mejor manera a la escuela.

Reflexiones finales

Como lo planteamos en un inicio, nuestro interés ha sido conocer cómo se articulan o coordinan, en la práctica, los niveles de gobierno, para mejorar los aprendizajes de educación básica en un territorio, en el marco de la implementación de un PIP. La investigación mostró que la articulación inter-

17 Implica un mayor trabajo para los docentes, porque se espera que realicen estrategias, tales como organizar y ambientar el aula, planificar su clase para definir la «ruta del día», entre otras.

gubernamental –elemento clave para el desarrollo y proceso de la gestión descentralizada en la educación– es compleja, contradictoria e incipiente.

Bajo una perspectiva de gobernar el territorio, la primera dificultad que se identifica para la *gobernanza* (Jolly, 2009) es que los procesos de descentralización llegan de una manera muy debilitada al nivel local. Hemos visto –en el caso estudiado– que, si bien hay un interés y voluntad política del Gobierno regional para modernizar la gestión y agilizar su estructura, la lógica sectorializada en la que se desarrolla tiene poco alcance en lo local. En segundo término, encontramos la debilidad institucional identificada en este nivel. Todo esto dificulta la articulación intergubernamental e impide garantizar la mejora de los servicios ofrecidos al ciudadano, así como responder a sus intereses, en la lógica de *gobernar territorios* (Castañeda, 2012).

Si bien el GR-LL considera al PIP como una herramienta viable e importante para el desarrollo educativo del distrito, no genera las condiciones necesarias para que esta experiencia se implemente de manera adecuada en un marco de gestión descentralizada. Aunque la reforma institucional que se lleva a cabo en la región es una oportunidad interesante para movilizar estos procesos, el sector mantiene sus lógicas y burocracias, lo que no le permite desarrollar una experiencia de gestión descentralizada compartida entre sus niveles para llegar a las escuelas. Los cambios que se dan en la gestión son a nivel de desconcentración básicamente administrativa en la UGEL, por lo que la escuela queda aislada para ofrecer un buen servicio en cuanto a la promoción de aprendizajes en sus estudiantes. En el caso de Julcán, esto sucede en las áreas en las que se viene trabajando con un equipo técnico coordinador del PIP que no llega a legitimarse en la comunidad educativa del distrito.

Respecto al GL, la heterogeneidad municipal constituye un elemento clave para ser tomado en cuenta (respecto a ello, se puede consultar Valdivia y Arregui, 2009; Torero y Valdivia, 2002). En este caso, se ha mostrado que el GL de Julcán tiene una baja institucionalidad y un tejido social poco participativo. En este contexto, el GR-LL no consideró crear las condiciones para incidir en que el GL tenga un rol específico, debió a que era una de las instancias más próximas a las II.EE. Al ser asumido el PIP desde el GR-LL con una lógica del sector, el GL quedó relegado al rol «obrerista» de «caja chica», que es el que tradicionalmente se le asigna. Por otro lado, si bien la educación es reconocida en la agenda regional, liderada por el sector, no llega a posicionarse en la agenda local como una oportunidad de innovación y un elemento clave para su desarrollo territorial (Jolly, 2009).

En el marco de la gobernabilidad que sostiene Koiman (1993, en Báscolo y Yavich, s.f.), no se dan las condiciones para que el sistema sociopolítico local se gobierne a sí mismo dentro de otros sistemas más amplios. El caso nos

muestra que, si bien gestionar un PIP puede ser una oportunidad para mejorar la calidad educativa como política social clave para el desarrollo local, este se obstaculiza por las lógicas del sector y el papel que cumplen los gobiernos locales articulados al regional y nacional. En el caso estudiado, la debilidad o casi inexistente articulación entre GL y GRE-LL/UGEL evidencia que a nivel local, si bien el PIP es una herramienta de gestión con actividades financiadas en un lapso de tiempo determinado, no basta por sí solo. Para ejecutarse con éxito, se debe tener definidas o delimitadas las competencias del Gobierno local e instancias desconcentradas del sector, así como los mecanismos de su implementación, dado que cae en una suerte de disociación entre funciones de los actores que gravita en la no consecución de su objetivo. Ello evidencia limitaciones para asumir responsabilidades compartidas en la implementación de decisiones que ayuden a gobernar correctamente un territorio.

Finalmente, queremos destacar dos aspectos importantes. Por un lado, el estudio nos muestra que, a través del PIP, se generan oportunidades para garantizar la inversión en educación y articular los diferentes niveles e instancias para su gestión. Sin embargo, se evidencia que se da una mayor preocupación en el diseño del proyecto que en su implementación. Asimismo, se enfatiza más en lo técnico que en las competencias y funciones que deben asumir los distintos niveles y actores para responsabilizarse por la gestión educativa descentralizada.

Por otro lado, se pudo identificar un espacio institucionalizado –independientemente de la experiencia del PIP– como el Comité de Gestión Inter-gubernamental, que constituye un esfuerzo de articulación entre el Gobierno nacional y regional, vinculado a temas educativos. Esto podría convertirse en una oportunidad para construir una agenda compartida entre estos niveles con una mirada articulada a la problemática educativa local.

Agradecimientos

La investigación fue desarrollada en el marco del Taller de Descentralización Educativa del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el primer semestre de 2012. Gracias al espacio de debate y reflexión brindado por la Mesa Interinstitucional de Gestión y Descentralización del Consejo Nacional de Educación (CNE), se pudo terminar de consolidar este documento, el cual fue presentado en el III Seminario Nacional de Investigación Educativa (SIEP) a finales del mismo año.

Queremos agradecer, de forma muy especial, a Fanni Muñoz, por su tenacidad y agudeza para acompañarnos a lo largo de la investigación, en sus

distintas etapas; y por su confianza y apuesta hacia estos temas que aportan a comprender mejor la gestión de la educación del país. Asimismo, agradecemos a las diferentes personas que brindaron su tiempo y mejor disposición para participar del estudio, así como el apoyo del Proyecto de Gobernabilidad (ProGob/Agriteam-Canadá) para gestionar las coordinaciones con los actores regionales y locales de La Libertad que participaron en el caso.

Referencias

- Báscolo, E. y Yavich, N. (s.f.). Gobernanza y gobernabilidad del seguro público de la provincia de Buenos Aires (No publicado). En *dpp2012*. Recuperado de <http://dpp2012.files.wordpress.com/2012/07/bascolo-yavich-mag.pdf>
- Castañeda, V. (2012) *Elementos y consideraciones para la gestión descentralizada*. Lima: CNE y Usaid|Perú|SUMA.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: CNE, Usaid|Perú, Aprendes, Plan Internacional, INWA.
- _____ (2010). *Reporte Regional La Libertad*. Sistema de Seguimiento e Información sobre la Implementación del PER (SSII-PER). Lima: Consejo Nacional de Educación.
- _____ (2013). *Balance de la descentralización educativa. Periodo 2011-2012*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Gobierno Regional de La Libertad (2009). *Mejoramiento de los niveles de logro de aprendizajes en Comunicación, Matemática y Personal Social en los niños y niñas del II y III ciclo de educación básica regular del distrito Julcán*. Proyecto de Inversión Pública con código SNIP N° 124938. La Libertad: Gobierno Regional de La Libertad.
- Gobierno Regional de La Libertad, Gerencia Regional de Educación y Consejo Participativo Regional de Educación (2010). *Proyecto Educativo Regional de La Libertad 2010-2021, construyendo una educación de calidad para nuestra región*. Trujillo: GR, GGR, GRE y Copare La Libertad.
- Jolly, J.F. (2009). *Regir el territorio y gobernar los territorios: Descentralización, políticas públicas, gobernanza y territorio: vivienda de interés social, servicios públicos domiciliarios y educación*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Ministerio de Economía y Finanzas, Usaid|Perú ProDescentralización y Cooperación Alemana al Desarrollo GIZ (s.f.). *Pautas para la Identificación*,

- formulación y evaluación social de proyectos de inversión pública a nivel de perfil*. Lima: MEF, Proyecto Usaid|Perú ProDescentralización, GIZ.
- Ministerio de Educación (2011). *Estadística de la Calidad Educativa 2011*. Lima: Ministerio de Educación.
- _____ (2012). *Anteproyecto Ley de Organización y Funciones del Ministerio de Educación* (Documento no publicado). Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación/Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2009). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2009 (ECE 2009)*. Lima: Ministerio de Educación.
- _____ (2010). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2010 (ECE 2010)*. Lima: Ministerio de Educación.
- _____ (2011). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2011 (ECE 2011)*. Lima: Ministerio de Educación.
- Molina, R. (2010). *Experiencias de reforma institucional en gobiernos regionales. Estudio de casos*. Lima: Usaid|Perú ProDescentralización.
- Muñoz, F. (2012). ¿De qué gestión local de la educación hablamos? Gestión de la educación en dos municipalidades piuranas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (4), 138-171.
- Muñoz, F., Cuenca, R. y Andrade, P. (2007). *Descentralización de la educación y municipalidades. Una mirada a lo actuado*. Lima: Foro Educativo.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano Perú 2009: Por una densidad del Estado al servicio de la gente*. Lima: PNUD.
- Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (Prombeb) (2011). *Informe de Evaluación Final* (Resumen ejecutivo. Informe no publicado). Lima: Prombeb.
- Torero, M. y Valdivia, M. (2002). *La heterogeneidad de las municipalidades y el proceso de descentralización en el Perú*. Lima: Grade.
- Usaid|Perú ProDescentralización (2011). *Proceso de descentralización. Balance y agenda a julio 2011*. Lima: Usaid|Perú ProDescentralización.
- _____ (2013). *Informe anual del proceso de descentralización*. Lima: Proyecto Usaid|Perú ProDescentralización.
- Valdivia, N. y Arregui, P. (2009). *Estudio sobre gobiernos subnacionales y gestión educativa. Informe final*. Lima: Grade.

El Sutep o la revolución
La incursión maoísta en el sindicalismo magisterial
(1964-1972)

Sutep or the revolution
The Maoist incursion in Peruvian teaching unions
(1964-1972)

Julio Vargas

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
frizlang@hotmail.com

Recibido: 1.7.2013
Revisado: 20.8.2013
Aprobado: 28.8.2013

Resumen

Este artículo se plantea como una mirada retrospectiva a las memorias escritas del magisterio peruano. El análisis, centrado en el período 1964-1972, contextualiza el impacto del clasismo en el imaginario y la práctica organizada del magisterio. Desde la revisión específica de las historiografías gremial partidarias sobre este período y a partir de referencias sobre el accionar colectivo de sus dirigencias sutepistas más representativas, sugiero que el proceso organizacional abierto con la fundación del *Sutep*¹ en 1972 sentó las bases para su configuración como burocracia estatal paralela, con trayectorias divergentes (entre la lucha armada y la lucha electoral), fronteras ideológicas porosas (entre clasismo y nacionalismo) e identidades relativamente fijas (con el docente como trabajador en la educación y apóstol de la nación). Sos-tengo en perspectiva que la incursión estratégica del grupo maoísta *Bandera Roja* en el proceso de unificación gremial magisterial determinó las trayectorias de sus bifurcaciones *Patria Roja* y *Sendero Luminoso*, cuyos líderes definieron desde entonces sus líneas de masas y su relación con el Estado, con estrategias discursivamente equivalentes para tomar el poder, fundadas en un horizonte común que mitificó la violencia y un simbolismo populista radical que glorificó al magisterio.

Palabras clave: Estado y educación, sindicato de profesores, política educacional, papel del docente, democratización de la educación

Abstract

This article takes a retrospective look at the memories written on Peruvian teaching trade unions. The analysis, focused on the 1964-1972 period, contextualizes the impact of classism on the imaginary and organized teaching practice. Based on a specific review of trade-party historiographies on this period, and with references to the collective actions by the most representative SUTEP leaderships, this article suggests that the organizational process initiated with the foundation of SUTEP in 1972 laid the ground for its configuration as a parallel state bureaucracy, with divergent trajectories (between armed struggle and electoral struggle), porous ideological boundaries (between classism and nationalism) and relatively fixed identities (with teachers as education workers and apostles of the nation). This article claims in perspective that the strategic incursion of the Maoist group *Bandera Roja*

1 Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú – Sutep (Peruvian Education Workers' Union)

into the process of the teaching trade unification determined the trajectories of its spin-off groups Patria Roja and Sendero Luminoso, whose leaders from then on defined its grassroots orientation and its relationship with the State, with discursively equivalent strategies to take power, based on a common horizon that mythified violence and a radical populist symbolism that glorified the teaching trade.

Keywords: State and education, teachers union, educational politics, role of the teacher, democratization of education

Siglas más usadas

APRA: Alianza Popular Revolucionaria Americana / Partido Aprista Peruano.

BR: Bandera Roja / PR: Patria Roja / SL: Sendero Luminoso.

CCP: Confederación Campesina del Perú

Comul: Comité Magisterial de Unificación y Lucha.

Conare: Comité Nacional de Reorientación y Reconstitución del SUTEP.

FCM: Frente Clasista Magisterial.

Fenep: Federación Nacional de Educadores del Perú.

Sutep: Sindicato Único / Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú.

El Sutep o la revolución La incursión maoísta en el sindicalismo magisterial (1964-1972)²

Las historiografías sutepistas como memorias gremial partidarias

Desde 1984, año de su reconocimiento legal, Sutep significa Sindicato *Unitario*. Sin embargo, desde 1972, año en que los profesores unificaron sus diferentes gremios, las siglas sirven a un sector del magisterio para identificarse como Sindicato *Único*. Esta diferenciación, que se expresa también en lemas clasistas -la *unidad* en oposición a la *línea*- y a nivel simbólico, nos invita a acercarnos a las historiografías sutepistas como fuentes de análisis, en la medida que el radicalismo (poco explorado en los estudios del sector educativo, véase Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003) es fundamental en la brega de un amplio espectro partidario por la conducción política (y militar, en SL) de organizaciones gremial populares como los Sutep.

Los efectos de las disputas partidarias en la acción colectiva de los docentes, organizados en torno a agendas gremiales, nos llevan a usar el término «gremial partidario» en nuestro abordaje a las memorias escritas sutepistas. Creemos que el marco temporal clave para entender esta indiferenciación entre sindicatos y partidos es el ciclo de radicalización política abierto a mediados de los años sesenta, con la aparición de dos agrupaciones rivales surgidas del seno de BR: PR y SL³. Estas agrupaciones mantienen hasta hoy representatividad en el imaginario y en la práctica gremial de los docentes peruanos. Sin embargo, sus dirigencias, en contraste con sus memorias escritas (es decir, las narrativas, símbolos y consignas transmitidas en sus historiografías), reinciden en silenciar, olvidar, justificar o matizar el peso de la tradición clasista en el magisterio. Ello responde a la estigmatización que conlleva el ser denunciado como terrorista, a raíz del terrorismo totalitario ejercido por SL desde los años ochenta, su derrota militar en los años noventa, y sus intentos de retornar a la política en la última década.

2 Este artículo amplía y profundiza una ponencia presentada al IV Seminário Internacional da Rede de pesquisadores sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação (REDE ASTE 2013).

3 Es común que PR se identifique por las siglas PC del P, y SL por PCP, pero sus denominaciones son idénticas, puesto que ambas organizaciones se autodenominan *Partido Comunista del Perú*, en contraposición con el *Partido Comunista Peruano* pro moscovita, más conocido como PCP Unidad.

Con miras a brindar una aproximación a los modos en que las memorias escritas gremial-partidarias registran el radicalismo en el magisterio, este artículo se plantea como una mirada retrospectiva al proceso de unificación gremial del sindicato magisterial peruano. Para ello, toma como fuente principal de análisis la documentación partidaria de PR, BR y, en menor medida, SL⁴. Nuestro análisis se centra en el período ubicado entre 1964 -año del IV Congreso del Partido Comunista Peruano- y 1972 -año del Congreso de Unificación del Sutep y de la VII Conferencia Nacional del Partido Comunista del Perú-. Estos eventos tienen como marco histórico el cisma de 1963 entre los partidos comunistas soviético y chino, el golpe de Estado del General Velasco Alvarado en 1968, y la indeterminación de la izquierda peruana en torno a la toma del poder mediante la vía electoral o la vía armada, vacilación que SL quebró en 1980.

Con la derrota y repliegue militar de SL, sus organismos generados más influyentes siguen ubicados en el circuito educativo. No obstante, ello no necesariamente se debe a la capacidad partidaria u organizativa de esta agrupación ni a una recepción favorable al radicalismo, sino por circunstancias históricas y culturales que, consideramos, tienen su raíz en el período que queremos analizar. Podemos adelantar que las memorias gremial-partidarias -que definimos como *historiografías* en la medida que son escritas *a posteriori* por representantes, voceros o simpatizantes de diferentes tendencias- coinciden en varios aspectos. En lo que no coinciden, es en el peso que cada una asigna a su respectiva tendencia a organizar y liderar el proceso de movilización.

No obstante, creemos que la lectura de estas fuentes como *memorias* (en el sentido planteado por Da Silva, 2010) puede permitir entender la incursión maoísta (en el sentido de intervención estratégica) en el sindicato docente como un proceso determinante para las trayectorias de PR y SL. Ello es posible tanto por la definición de sus respectivas líneas de masas -que incluyeron al magisterio y a los sindicatos de maestros en sus estrategias partidarias-, como por su posicionamiento ante la represión y persecución estatal, mediante caminos inicialmente idénticos pero luego divergentes. Los últimos se basaron en un horizonte común de mitificación de la violencia y un simbolismo populista radical, que contrapuso al Sutep-PR del nacionalismo

4 Cabe destacar que SL no es identificado con este nombre sino hasta los años setenta, por el lema que tenía en el Frente Estudiantil en que influía en la Universidad San Cristóbal de Huamanga. La denominada *fracción roja*, creada en el año 1963 por Abimael Guzmán al interior del Partido Comunista, se integró a BR tras la ruptura chino-soviética de 1964, de la cual se escindió en 1969 para autoconstituirse como *el Partido Comunista*. Para ello, empezó a prepararse ideológica y militarmente en 1976 para la tan anunciada como inimaginada guerra posterior.

propugnado por el denominado Gobierno Revolucionario de los militares, pero que en el contexto democrático subsiguiente le permitió configurarse como una burocracia paralela del Estado⁵.

El clima político de la época

Como el resto de países latinoamericanos, el Perú asistió desde mediados del siglo XX a una vorágine de cambios en la esfera de la dominación política. Ello conllevó a una reestructuración de los grupos de poder y a una reorientación del papel del Estado en la pacificación del territorio, en un contexto de posguerra mundial y de variadas experiencias de descolonización y liberación nacional. Así, junto a una recuperación demográfica sin precedentes, el sistema educativo empezó a expandirse descontroladamente, conjuntamente con un incremento de las expectativas en la escolarización⁶. Universidades, Escuelas Normales y, lo más significativo, estudiantes de Educación se incrementan en el país, de manera que se hace decisiva para su formación política la inclusión curricular del marxismo-leninismo en los centros universitarios (Degregori, 1990a). En medio de este *boom* educativo, la Universidad de Huamanga -recesada en 1876- reabre y reinicia su funcionamiento en 1959; y, en 1965, la Escuela de Preceptores es reconocida como Universidad Nacional de Educación. Estas universidades (Huamanga y La Cantuta) reclutaron a una juventud popular que encontró en la docencia una oportunidad para mejorar su estatus social. Pronto, estudiantes y docentes de Ayacucho y Lima establecerían comunicación constante.

5 Aplicamos en parte —enfazando el aspecto partidario e híbrido de las configuraciones burocráticas clasistas— la caracterización de Zuvanic e Iacovello (2010), que define como *burocracias paralelas* a los equipos o proyectos con contratos flexibles, salarios elevados, baja autonomía y alta capacidad técnica, que «no responden necesariamente a un partido político, si bien su entrada es mediante estos mecanismos» (Zuvanic e Iacovello, 2010, p. 32). En el caso del Sutep, organismos administrativos (como la Derrama Magisterial) serían una forma híbrida de burocracia paralela y meritocrática, en tanto que organismos políticos en las que participan los Sutep (como los Frentes de Defensa y, en el caso de SL, los organismos generados) serían híbridos de burocracia paralela y clientelar.

6 «A partir de finales de la década de 1950 el sistema educativo tuvo una expansión vertiginosa: entre 1958 y 1968 la población escolar matriculada aumentó en casi 100% (78,12% en primaria, 165,8% en secundaria y 280,9 la universitaria). Sin embargo, las cifras absolutas revelaban serias carencias: de 400 845 alumnos matriculados en transición, apenas 43 226 concluyeron la secundaria; 366 619 niños y jóvenes desertaron en diversas etapas de su escolaridad. Estas cifras dieron sustento a la reforma educativa del decenio de 1970» (Rivero, 2007, p. 403).

De esta manera, la década de 1960 presenció la entrada en la escena política de una nueva generación de maestros provincianos, como una minoría radicalizada en el marxismo-leninismo y con un horizonte de futuro que demandaba un cambio estructural violento. Es esta generación la que empieza a disputar y ganar al APRA (que desarrollaba una estrategia de sindicalismo libre y conciliador) la conducción del movimiento universitario primero, y la representación de los sectores populares organizados después. Esta reactivación del comunismo peruano, aletargado por décadas, fue sacudida internamente por las movilizaciones campesinas por la tierra. Externamente, se vio afectada por el cisma sino-soviético de 1963 y por la revolución cubana, emulada en 1965 en la fallida experiencia guerrillera del Movimiento de Izquierda Revolucionaria y del Ejército de Liberación Nacional.

Esta oleada de cambios, a los que se sumó la Revolución Cultural china (1966-1969) y el Gobierno del General Velasco (1968-1975), exacerbó y agudizó las divisiones partidarias y las luchas caudillistas al interior de la izquierda peruana, lo cual conminó a los comunistas peruanos a reinventar su lenguaje político, a través de un pensamiento o «línea política correcta», que definiera la naturaleza del país que había que liberar mediante la violencia revolucionaria. Caracterizar la estructura de dominación del país permitiría definir la estrategia adecuada para la captura del poder estatal. Esta caracterización implicaba «deslindar posiciones» en función de los cambios que se operaban en la política nacional y mundial, e identificar y *depurar* a los enemigos de clase, siendo sospechosos de traición quienes discreparan con la línea partidaria. La depuración fue así el objetivo manifiesto de las luchas internas.

Las depuraciones de los grupos maoístas peruanos

Si bien las depuraciones al interior del comunismo peruano no eran novedad, adquirieron nuevos bríos con el cisma que dividió el comunismo peruano en una tendencia pro-soviética. Esta última estuvo compuesta por la dirigencia y cuadros sindicales liderados por Jorge del Prado, reconocidos por el nombre de su órgano de prensa *Unidad*; y una tendencia pro-china, compuesta por militantes jóvenes y el Frente Campesino, encabezada por los abogados Saturnino Paredes y José Sotomayor, identificados por el nombre de su órgano de prensa *Bandera Roja*.

Para BR, campesinos, proletariado y vanguardia partidaria eran la fuerza motriz para derrocar al régimen democrático de Fernando Belaúnde (1963-1968) e instaurar el comunismo. Esta era la posición de Saturnino Paredes, entonces Secretario General del Partido Comunista Peruano, quien a partir de la caracterización de la sociedad peruana como semifeudal y semicolonial

ratificó la línea política partidaria en la V Conferencia Nacional del Partido Comunista en términos de una guerra campesina de liberación nacional: «La guerra popular en el Perú ha de tomar la forma de guerra campesina, por constituir el campesinado la fuerza principal, dirigida por la clase obrera y el Partido» (PCP, 1965, p. 45).

Las tomas de tierras incrementaron la polémica entre los grupos maoístas sobre el papel del partido y de las clases en la revolución. La posición de Saturnino Paredes no admitía otra vía que preparar al partido para la guerra, impulsando como tareas «recuperar el legado de Mariátegui» y «reconstituir el partido» en términos organizativos y programáticos⁷. La lucha interna por el control absoluto de la organización partidaria se decidió entre la VI y la VII Conferencias Nacionales a favor de sus rivales, los jóvenes comunistas que conformaban el Comité Regional Político Militar PR. Los últimos, a través de una Comisión Nacional Reorganizadora, expresaron su abierto rechazo al liderazgo de Paredes, pero no a la línea partidaria definida en la V Conferencia.

Esta ruptura fue precedida por la depuración de José Sotomayor, entonces responsable de Prensa y Propaganda, quien conformó con sus bases juveniles de Lima y Cuzco un PCP Marxista-Leninista. Fue entonces cuando el Comité Regional Político Militar PR y dirigentes de la Juventud Comunista demandaron a Paredes la pronta organización de la VI Conferencia Nacional (Sinamos 1975). La alianza entre Saturnino Paredes (que controlaba la CCP) y Abimael Guzmán (líder del Comité Regional de BR en Ayacucho e influyente en la Comisión de Agitación y Propaganda que reemplazó a la de Prensa y Propaganda), condujo a que en 1968 el Comité Regional PR se separara. Inicialmente, siguió a Sotomayor, pero luego se lo expulsó de sus filas.

Como dirigente del Comité Regional José Carlos Mariátegui, Abimael Guzmán presumiblemente había logrado influencia en la Universidad de Huamanga, la Federación de Barrios y el Frente de Defensa del Pueblo de Ayacucho. Sin embargo, su alianza con Paredes terminó cuando pretendió disputarle el control de la CCP. Derrotado en una Convención Nacional Campesina, Guzmán inició un progresivo aislamiento, repliegue y endurecimiento ideológico, que culminaría con «una nueva alternativa maoísta: Sendero Luminoso» (Degregori, 1990b, p. 173).

7 En la formulación de esta línea, la violencia revolucionaria implicaba necesariamente militarizar al partido y al pueblo. El órgano *Bandera Roja* en el número dedicado a evaluar la lucha interna contra Del Prado, Sotomayor y *Patria Roja*, tiene como epígrafes atribuidos a Mariátegui: «La revolución es la gestación dolorosa, el parto sangriento del presente», «No basta predicar la revolución, hay que organizarla», y «La organización de los obreros y campesinos con carácter netamente clasista constituye el objeto de nuestro esfuerzo y nuestra propaganda» (PCP, 1970).

No obstante, estamos dejando de lado varios hechos significativos. En 1968, Velasco Alvarado instauró una dictadura militar, y con el discurso de forjar un Gobierno revolucionario logró la colaboración de una izquierda que hasta entonces propugnaba la lucha de clases y la liberación nacional. En ese proceso, el Gobierno militar emitió el Decreto Supremo 006, que dictaminó la eliminación de la gratuidad de la enseñanza a los alumnos desaprobados en una o varias asignaturas de secundaria. La medida generó el rechazo nacional, que alcanzó en Ayacucho un alto nivel organizativo, con enfrentamientos con la policía que llegaron al clímax los días 21 y 22 de junio de 1969. Según Degregori (1990b), Guzmán subestimó la magnitud y potencialidad de la protesta, priorizando su lucha interna con Paredes. La represión fue precedida por la detención de 38 personas⁸, y el arribo de un destacamento policial (los denominados «sinchis») produjo oficialmente 14 muertos y 50 heridos en Huamanga y Huanta.

Esa es la memoria estatalizada o dominante del infausto episodio. Sin embargo, sobre la base de investigaciones efectuadas con anterioridad en Ayacucho (Vargas, 2009 y 2010), consideramos que coexisten al menos otras dos memorias sobre lo ocurrido en junio de 1969. Una memoria subterránea -parcialmente atribuida a SL, pero que es casi un sentido común- sostiene que hubo un centenar de muertos. Una memoria denegada, propalada por algunos dirigentes, denuncia que los campesinos fueron engañados para participar en la protesta, haciéndoles creer que se les iba a quitar la tierra. Una variante de esta memoria -enarbolada tempranamente por PR (PC del P, 1969)- afirma que las clases dominantes buscan reprimir y adormecer con leyes a las masas populares, en tanto otra variante se centra en los aspectos martirológicos de la matanza. Lo cierto es que el 24 de junio, es decir, apenas 2 días después de las matanzas, no solo se derogó el D. S. 006, sino que Velasco promulgó la esperada Ley de Reforma Agraria (Pease y Verme, 1974, p. 92-93).

En medio de este desencuentro entre Estado, partidos y organizaciones populares, el sectarismo y la clandestinidad se aceleraron y acrecentaron para los maoístas. Un documento, probablemente escrito por Guzmán, enfatiza lo siguiente:

El Partido Comunista es clandestino o no es nada. La tarea de la reconstitución es por ello, el problema de si reconocemos o no la necesidad de contar con una organización rigurosamente clandestina y con relaciones «estrictamente disciplinadas» [...] Todas las organizaciones del pueblo tie-

8 En la reseña histórica elaborada por la Federación de Barrios de Ayacucho (FBA, 2004, p. 17) se precisa que fueron 35 detenidos en Ayacucho y 5 en Huanta. Resaltan en la lista Máximo Cárdenas, Ignacio López, José Coronel, Antonio Sulca, Mario Cavalcanti, Carlos Kawata, Antonio Díaz Martínez y Abimael Guzmán (los dos últimos eran entonces docentes, burócratas de la Universidad de Huamanga y miembros prominentes de SL).

nen que vivir en función de la guerra popular. La violencia revolucionaria es el único camino para la liberación nacional [...] No debemos equivocar nuestro objetivo principal en el trabajo de masas: movilizarlas, organizarlas, armarlas (PCP, 1970, p. 11, 14 y 16).

Es notable, por ello, la coincidencia ideológica entre el Informe Político elaborado por Saturnino Paredes para la VI Conferencia Nacional (PCP, 1969) y el Informe Político elaborado por PR para la VII Conferencia (PC del P, 1972)⁹. En ambos bandos, hay diagnósticos y acuerdos que siguen la línea marxista-leninista-maoísta de la V Conferencia (la guerra popular para conquistar el poder estatal), pero divergen en torno a quién lideraría el proceso, acusándose mutuamente de desviacionismo y oportunismo, cuestionando así la capacidad de las dirigencias rivales para ser vanguardia de un proceso revolucionario.

Dentro de la estrategia más gradual, definida en la VII Conferencia por PR, el papel de la burguesía adquirió una relevancia que no tenía para Paredes. El último percibía como una debilidad del partido el no contar con cuadros proletarios o en proceso de proletarización; y como amenazas para la burguesía militante la influencia del «tercerismo castrista», el «revisionismo criollo» y el «trotskismo». Desde la perspectiva de PR, la apuesta era articular una alianza obrero-campesina *con apoyo de la burguesía* (pequeña y media), para constituir *el sector más influyente para dirigir el proceso revolucionario*. Además, desde la perspectiva de una «revolución nacional, democrática y popular» y utilizando «todas las formas de lucha, incluida la guerra popular como forma principal» (PC del P, 1972, p. 95), el Informe Político de la VII Conferencia -desde una caracterización de la sociedad peruana como semi-feudal, neocolonial y en tránsito al capitalismo dependiente- planteaba que la lucha para el período era predominantemente política, y no armada. Pese a ello, aseveraba que la guerra sería la continuación natural de la política:

Queda claro que las luchas del proletariado, el campesinado, y la pequeña burguesía son hoy por hoy esencialmente políticas no armadas, aún cuando ésta, la lucha política, al desarrollarse desembocará inexorablemente en la violencia organizada de las masas, en la guerra popular revolucionaria. La lucha política de las masas impulsada por el Partido, en todas sus formas, es ya -y no puede ser de otro modo- la preparación, la antesala de la lucha armada (PC del P, 1972, p. 107-108).

En la concepción marxista-leninista-maoísta, la lucha interna era definida como un «reflejo» de la lucha política. Sin embargo, en la práctica, esta

9 Para 1972, Saturnino Paredes había perdido presencia política en el Partido Comunista, y fue encarcelado por el Gobierno militar en febrero, en su calidad de asesor legal de la CCP.

tenía una función estrictamente «correctiva», en la medida que legitimaba liderazgos en la representación no solo del partido, sino de la «correcta» interpretación de la naturaleza de la sociedad, del régimen, de las clases sociales y, en consecuencia, de la estrategia a seguir. En este sentido, PR culminó su balance de la VII Conferencia de 1972 desacreditando el trabajo de Saturnino Paredes -quien ya entonces había perdido el control de la CCP, que quedó en manos de la agrupación maoísta Vanguardia Revolucionaria- y abogando por una bolchevización del Partido. Ello lo hizo desde la perspectiva de una reconstrucción, reunificación y rectificación partidaria; en cristiano, desde la depuración de los caudillos rivales.

El énfasis de PR en el liderazgo de la burguesía implicaba distanciarse de las organizaciones campesinas, y enfocar su línea de masas en las organizaciones urbanas, priorizando el fortalecimiento partidario y la crítica al Gobierno militar. En adelante y hasta el final de la dictadura militar (1980), esta presencia se mantuvo en los márgenes de la legalidad y la semiclandestinidad, contando para su desarrollo con el trabajo juvenil universitario, parte del sindicato minero y principalmente el sindicato magisterial.

Las disputas interpartidarias por la dirección y control del magisterio

En el intervalo de 1940 a 1970, el país presenció una proliferación de gremios y asociaciones de maestros, de intensa actividad política, pero dispersos y carentes de un órgano central representativo capaz de aglutinar y movilizar a las diferentes agrupaciones magisteriales. Hasta 1940, las asociaciones magisteriales eran controladas por el APRA. En 1945, se creó un Frente Democrático Magisterial liderado por Germán Caro Ríos, un docente de primaria que propugnaba el *sindicalismo clasista*. Para contrarrestarlo, los apristas crearon en 1946 una Asociación de Profesores de Secundaria. Con el transcurso de los años, se generaron asociaciones de acuerdo con los niveles de enseñanza, hasta que en 1959 se constituyó la Federación Nacional de Educadores del Perú (Fenep).

Fenep efectivizó medidas de lucha reivindicativas, pero perdió fuerza por las disputas entre apristas y comunistas. Constituida por la conjunción del APRA y el Partido Comunista-Unidad, en alianza con sectores de los partidos liberales Acción Popular y Democracia Cristiana, Fenep se resquebrajó internamente en 1964. En 1966, se constituyó una Fenep-Reorganizada, liderada por el aprista Cristóbal Bustos Chávez, para hacer un trabajo paralelo a la Fenep comunista, presidida por Isaías Poma Rondinel, jefe del Movimiento de Renovación Magisterial.

En medio de estas rivalidades, Fenep convocó a una huelga magisterial en 1965, para que el Gobierno efectuase el aumento salarial correspondiente, de acuerdo con la Ley 15215¹⁰. El levantamiento de la huelga y el posterior congelamiento de haberes incrementaron el descontento de las bases con las dirigencias. El Gobierno de Belaúnde recortó el presupuesto al sector educativo, y el incremento salarial se revirtió con la Ley 16354 de 1966, que congeló los salarios de los trabajadores estatales y, por ende, de los docentes. Ese mismo año, Germán Caro Ríos, ya militante de BR, constituyó el Frente Clasista Magisterial (FCM) a partir del Frente Democrático Magisterial. Este, reconvertido en Centro de Educadores del Perú, propiciaba la formación de círculos de estudio marxista en las bases sindicales, divulgando «el pensamiento de Mariátegui» (Reynoso, Aguilar y Pérez, 1979, p. 44).

Ambas Fenep convocaron a la movilización contra el congelamiento de haberes de 1967, pero fracasaron en dirigir el movimiento. Ante esta situación, los dirigentes de las Fenep y un militante de Acción Popular unieron fuerzas y presidieron un Comité Nacional de Lucha del Magisterio Nacional (CULMN). El Comité se disolvió en 1968 y, a partir de ello, el Partido Comunista-Unidad mantuvo un control precario de Fenep. En estas circunstancias, emergió un nuevo organismo: el Comité Magisterial de Unificación y Lucha (Comul).

Formado el 31 de octubre de 1970, Comul surgió por iniciativa del FCM y de los Sindicatos Regionales de Profesores de Educación Secundaria (conocidos como los Sirpesco), lo cual destacó la magnitud del Sindicato Regional de Lima (Sirpesco II), presidido por Arturo Sánchez Vicente¹¹. Con bases en Canta, Ayacucho, Andahuaylas y Lima, FCM se declaraba en la línea de «la lucha de clases», y fomentaba que la unificación sindical se adhiriese a este principio. Cabe destacar que, en enero de 1970, FCM acordó la conformación de un Comité de Reconstitución, en el VI Congreso Nacional de Maestros Primarios realizado en Lima y bautizado *Mártires de Ayacucho y Huanta* en clara alusión a 1969.

FCM definía la reconstitución «sobre la base del reconocimiento del carácter semifeudal y semicolonial de la sociedad, del legado de José Carlos Mariátegui y de los principios universales del sindicalismo clasista» (Reynoso, Aguilar y Pérez, 1979, p. 66). Sin embargo, FCM no fue el único en definir su posición. Desde diferentes flancos, se desarrollaba un intenso proceso de reorganización impulsado por profesores sin militancia partidaria, proceden-

10 Con ello, se alude a la Ley de Escalafón 15215, por la cual se incrementaría gradualmente los salarios anuales en 100%, con estabilidad laboral y bonificaciones salariales.

11 Hasta octubre de 1970, el país se dividía en 8 regiones educativas, con 8 sindicatos regionales. En 1971, Lima Metropolitana y Callao se constituyeron como novena región. El Sirpesco II, con 13 bases, aglutinaba a los maestros secundarios de Lima Metropolitana, Lima Provincias, Callao e Ica (Quispe, 2001, p. 66).

tes de las facultades de Educación de varias universidades públicas (como San Marcos, La Cantuta, San Antonio de Abad del Cusco y San Agustín de Arequipa), donde se iniciaban políticamente en los denominados FER (Frente Estudiantil Revolucionario). Los egresados de estos centros se habían educado ideológicamente en el materialismo dialéctico e histórico; y políticamente, en la polémica y debate de las asambleas estudiantiles. Serían ellos quienes lideraron el Comul (y serían conocidos luego como «comulistas»), y dejaron en segundo lugar a los maoístas («clasistas»), tanto de BR (a través del FCM de Caro Ríos) como de PR (cuyos principales cuadros transitaban entre Ica y Arequipa), aunque estos últimos lograron controlar la Federación de Estudiantes del Perú, a través de Rolando Breña, estudiante de Derecho en San Marcos. Vanguardia Revolucionaria y los grupos troskistas no lograron arraigar en el Comul (Quispe, 2001, p. 62-64; Thorndike, 1997, p. 59-75).

Ajena a este torbellino, así como al trabajo sindical de Caro Ríos, BR persistía en anunciar una inminente guerra campesina, que había que canalizar como fuerza motriz de la lucha por el poder. Dentro de este marco, definieron hasta el final la lucha armada como una continuación de la lucha campesina por la tierra (Sinamos, 1975), y reiteraron que «la forma principal de lucha sería la lucha armada y la forma principal de organización, la fuerza armada popular» (PCP, 1965).

En el marco del cisma sino-soviético de 1963 como hito significativo en la configuración de la izquierda y de la cultura política universitaria peruana (Vargas s.f.), el cisma comunista de 1964 no fue determinante para la formación de las dos vías maoístas que colisionarían en 1980 con el despliegue militar de SL y el éxito electoral de PR. En realidad, la guerra popular y el frente único revolucionario se mantuvieron en el programa de las dirigencias de ambos bandos rivales, conforme con lo dictaminado en la V Conferencia de 1965. Frente a ello, el tipo de alianza entre obreros y campesinos para formar las condiciones «materiales y subjetivas» de la revolución fue objeto de discrepancias, tema que impulsó decididamente PR hacia el control de los sindicatos luego de la derrota y aislamiento de las posiciones esgrimidas por BR. Fue más significativo -y estimo que determinante para el destino de PR y SL- que la VII Conferencia del Partido Comunista coincidiera con el Congreso que unificó a los gremios de maestros en una nueva organización, el Sutep, en julio de 1972.

El Congreso de Unificación de 1972

El precedente inmediato de este evento fue la huelga de 1971. Ya en enero de dicho año, Comul impulsaba la idea de trabajar por la constitución de Sindicatos Únicos (los SUTE), que expresasen la unidad de los intereses de los maes-

tros, en la mira de unificarlos en un Sindicato Nacional. Según las historiografías comulistas, la idea se originó en el Congreso del Sindicato de Profesores de Secundaria (Sinpes), en el que Julio Pedro Armacanqui resultó elegido Secretario General, y donde se decidió llevar a cabo una huelga magisterial. En el ínterin, Comul participó en el Congreso del Sindicato de Profesores de Primaria (Sinpep) en julio de 1971, y logró que se aprobara la formación de los SUTE y la realización del Congreso de Unificación en Cusco, para julio de 1972.

Por presión de los dirigentes de Comul y de Sirpesco II, la dirigencia de Fenep aprobó y convocó a la huelga indefinida, que empezó el 1 de septiembre de 1971. Los docentes exigían que se reconociera la vigencia de la Ley 15215 de aumento salarial. En un clima de tensión y enfrentamientos callejeros, las negociaciones del Comité de Lucha con el entonces ministro de Economía, Gral. Morales Bermúdez, no llegaron a ningún acuerdo. El 11 de septiembre, los militares detuvieron al Secretario General de Fenep, Pedro Armacanqui. El Secretario reemplazante levantó la huelga, pero los dirigentes del Comul continuaron en pie de lucha. Como resultado, quinientos maestros fueron despedidos, cerca de mil fueron trasladados a sitios remotos del país y se suspendieron las licencias sindicales.

Posteriormente, se sabría que el 15 de septiembre fueron expatriados Pedro Armacanqui y los principales dirigentes regionales de la huelga, Arturo Sánchez Vicente, Arnaldo Paredes, Ulises Riva Ayarce y Hugo Lipa Quima; así como el dirigente estudiantil Rolando Breña y el trotskista Hugo Blanco. Los dirigentes comenzaron a ser repatriados en abril de 1972, y evaluaron positivamente la huelga, destacando la eficacia de los SUTE como instrumentos de lucha. Así, empezaron los preparativos para el Congreso de Unificación. Caro Ríos, fallecido en octubre de 1971, no participó en el proceso, pero sí su agrupación, el FCM *clasista*, que empezó a rivalizar en minoría por el control de la nueva central sindical, contra la mayoría *comulista*.

El Congreso, efectuado entre el 2 y 6 de julio de 1972, terminó favoreciendo a PR¹². Las alianzas políticas y regionales condicionaron este resultado. En principio, se estableció una Junta Directiva, presidida por Jorge Gregicivic Ponce de León, del Comul. Dicha Junta Directiva aprobó el Plan y Programa de Acción del Sindicato, así como los principios y estatutos de la organización. Estos acuerdos le dieron al Sutep un carácter clasista y economicista, como expresión de las tendencias marxistas-leninistas de las agrupaciones presentes en Cusco.

El evento congregó a más de 600 delegados de todo el país. Las historiografías sutepistas y clasistas estiman que asistieron 330 delegados plenos y 290 delegados en calidad de observadores. Acompañaban a los maestros delegaciones fraternales de campesinos, obreros, padres de familia, estudiantes y profesores

12 El PR, que ya venía operando como agrupación maoísta, adquirió forma partidaria como *Partido Comunista del Perú* también en julio de 1972, en su VII Conferencia Nacional.

universitarios (Reynoso, Aguilar y Pérez, 1979, p. 148). Ninguno de los maestros llegaba a los treinta años, y la mayoría no cumplía veinticinco (Thorndike, 1997, p. 100). Revisando el Acta Fundacional del Congreso, se observa un marcado predominio de asistentes varones (93%). La fuente registra además el predominio numérico de la IX región, correspondiente a Lima y Callao (21%); y de la V región, que abarcaba Cuzco y Andahuaylas (20%). En esta región, entre Cusco y Puno, Comul tenía presencia en Sicuani y PR en Quillabamba y Calca.

Los resultados del Congreso sentaron las bases para la progresiva incorporación de militantes a PR, empezando por los dirigentes de Comul, que no tenían una identidad partidaria definida. Otro factor que jugó a favor de PR fue la inclusión de los principios maoístas en los fundamentos del nuevo sindicato. Las tendencias *comulistas* definieron los aspectos nominales y electorales, en tanto que los *clasistas* definieron los principios de la organización, así como los aspectos programáticos, estatutarios y simbólicos. No obstante, las bases clasistas no lograron imponer la propuesta *Mártires de Ayacucho y Huanta* como denominación del Congreso. Este, finalmente, llevó por nombre *Mártires de Puno del 27 de junio. Héroes de la lucha popular del Pueblo peruano*, a pedido de la delegación de la VII región, donde las fuentes respectivas aseguran que Comul y PR tenían influencia.

En el Congreso, se aprobaron cuatro comisiones para discutir la realidad nacional e internacional, los aspectos sindicales, la organización sindical y las reivindicaciones. A las tendencias partidarias les interesaba definir la caracterización de la sociedad y del régimen. BR, Vanguardia Revolucionaria y PR discutieron sus respectivas tesis, aprobándose la caracterización de BR del carácter semifeudal y semicolonial de la sociedad peruana. Las tres posiciones concordaban en que el trabajo principal era en el campo, siguiendo la tesis maoísta *del campo a la ciudad*. Según Bladimiro Guevara, uno de los dirigentes comulistas asistentes, los clasistas se impusieron ideológicamente porque: «Fueron los que llevaron los planteamientos más coherentes y la posición que tenía más capacidad oratoria, de conocimiento; entonces, ganó al final esa orientación» (FCM, 1997, p. 6).

También, se estableció el Programa de Acción y el Plan de Lucha. En líneas generales, se aprobaba como principio rector la lucha de clases, la culminación del Sindicato Único a nivel nacional, y la aplicación de métodos y formas de trabajo clasistas (SUTE VIII Sector, 1972). Otro acuerdo importante del Congreso fue cambiar el nombre del sindicato, de Fenep a Sutep, en deslinde con el Partido Comunista-Unidad, totalmente desacreditado tras levantar la huelga de 1971. Aunque un objetivo inicial era cambiar la dirección de Fenep, las fuentes resaltan que no hubo término medio: Fenep o Sutep. El último vino a significar así *Sindicato Único de Trabajadores en la Educación del Perú* (Sutep, 1984).

Se eligió entonces el Comité Ejecutivo Nacional con dos representantes por región, con predominio de Cumul en los cargos directivos. El Primer Secretario General del Sutep fue Horacio Zevallos, un maestro egresado de la Escuela Normal de La Salle, de familia aprista, que llegó al Congreso como secretario general del Sindicato Provincial de Maestros Primarios de Arequipa, y con la aureola de movilizar el paro regional y la creación de frentes de defensa en el sur (Del Río, 2009, p. 39, 53). Hay consenso en las historiografías respecto a que Zevallos ganó con apoyo del APRA y por representar una línea moderada alternativa a la línea radical de Sánchez Vicente del Cumul. Doce años después, evaluando la elección, Sánchez Vicente estimó que los *apristas* tuvieron habilidad política para mantenerse como partido influyente en el Sutep:

Al principio se opone frontalmente a la constitución del sindicato único, pero luego, cuando se acerca el Congreso, comienzan a integrarse y a participar en las acciones. Sí, fueron muchos los apristas que participaron en ese Primer Congreso, pero arrastrados por lo que en ese momento era una marea incontenible; entonces, luego de oponerse, tratan de ponerse a la cabeza de los SUTE y por eso, por ejemplo, Huancayo lleva delegados apristas; Arequipa lleva una delegación mayoritariamente aprista, y es así que por la Cuarta región integra el Primer CEN el actual alcalde aprista de Tacna, Grover Pango. Otro militante aprista, Said Trujillo, es también integrante del CEN representando a la III región. Y así, si vemos la relación, vamos a encontrar que el APRA tenía representación dentro del Primer CEN. Yo diría que el APRA jugó con oportunismo, o habilidad política, dentro del SUTEP, para estar presente en el movimiento magisterial (Cuadernos Populares, 1984, p. 36).

Sin embargo, también, los *clasistas* aseguraron su presencia con la adopción del lema *Por una línea sindical clasista*, y del emblema del Sutep -creado por Caro Ríos en 1971 y utilizado por los SUTE-, «seguidores de la doctrina de Mariátegui» (Reynoso, Aguilar y Pérez, 1979, p. 148). Dicho emblema consta de tres circunferencias concéntricas, que culminan en una forma heráldica, que los Sutep siguen usando en diferentes regiones.

El emblema condensa un peculiar simbolismo *populista radical*, que fusiona elementos incaístas y clasistas que glorifican al magisterio, cuya misión apostolar se asocia históricamente al prestigio de la ciudad letrada y de la cultura libresa¹³. Creemos que las vertientes cardinales del clasismo no se distinguen únicamente por la denominación y el lema sindical, sino por los

13 El libro abierto es clave para el nacionalismo, por la sacralización que identifica a la Biblia con la escritura (Hastings, 2000, p. 15, 25, 191; Da Silva, 2010, p. 101). Las doctrinas del magisterio como apostolado podrían explicarse desde este enfoque, así como la soteriología implícita en discursos identitarios y usos gremial partidarios.

significados atribuidos a la iconografía sutepista, por lo que haremos una di-gresión aclaratoria con las fotos de dos emblemas diferenciados.

Gráfico I. Escudo del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú



Piura, diciembre 2012

Gráfico II. Escudo del Sindicato Único de Trabajadores en la Educación del Perú



Ayacucho, junio 2013

A modo de exégesis¹⁴: Al centro, en la circunferencia interior, un mapa monocolor del Perú-rojo, con los bordes rotulados y una pequeña forma celeste que hace de lago Titicaca- aparece flotando sobre una superficie dividida, cuya parte celeste representa al mar y la verde al continente. Inscrito en la segunda circunferencia, el lema *sindical clasista* rodea y encierra al mapa¹⁵. A la izquierda, una espiga de trigo y una mazorca de maíz representan a «campesinado y maestros del campo»; a la derecha, una rueda industrial, «por la clase obrera y los maestros de la ciudad». Encima de la circunferencia -y como coronando al mapa-, aparece superpuesta una fortaleza inca «del pasado milenario», que representa «la identidad y nacionalismo». Debajo del conjunto pictórico, hay un libro abierto (por «el magisterio, su credo y principio rector de su actividad»), que en cada mitad lleva escritas dos sentencias: las palabras *estudiar* e *investigar* se conectan al ícono agrícola de la izquierda; mientras que *organizar* y *luchar*, al ícono industrial de la derecha. Encima de la fortaleza, frente a un pequeño sol, una mano¹⁶ sostiene una antorcha de fuego rojo -del color del mapa y de una bandera bicolor arqueada, ubicada sobre el llameante ícono-, anunciando «el nuevo día para el pueblo peruano como consecuencia del proceso de transformación social».

14 Colocamos entre comillas la lectura de una publicación de Conare (SUTE Huamanga, 2004), al no hallar otras fuentes al respecto.

15 Reiteramos que el Sutep Unitario reivindica *Por la unidad*; y el Sutep Único, *Por una línea*.

16 En las representaciones del Sutep Único, la mano emerge de la fortaleza inca, mientras en las del Sutep Unitario parece salir del interior del sol.

Según las fuentes opuestas a PR, los clasistas evaluaron su participación en el Congreso, estimando erróneo preocuparse por ganar la hegemonía ideológica antes que en alcanzar la dirección. No obstante, el balance era positivo, puesto que percibían un magisterio receptivo al discurso revolucionario: «Ya no cabe duda que el principio de la lucha de clases se va entronizando en la mente y en el corazón de los maestros. Solo hace falta –dicen ellos- persistir en la lucha de clases e investigar para llegar a la comprensión científica de los fenómenos sociales» (Reynoso, Aguilar y Pérez, 1979, p. 149).

Otras fuentes consultadas también destacan que predominó la línea clasista como fundamento ideológico en el Congreso Fundacional del Sutep, por presión de las delegaciones del FCM y muy probablemente de SL (las historiografías no lo identifican explícitamente). Además, destaca que lograron influir en el Comul y a través de este en la definición de los estatutos del Sutep. Si no hubo mayor debate ideológico –en la presuposición de que todos, con excepción del APRA, tuvieran idénticos horizontes revolucionarios-, se tornaba necesario sentar la línea, es decir, la ideología y la estrategia que dirigiría la relación gremial partidaria con el Estado.

Epílogo. El paralelismo como técnica de duplicación estatal (1964-1984...)

A modo de recapitulación y apuntando a una interpretación, considero que lo decisivo en el período analizado es que un numeroso contingente de jóvenes de provincias ya percibía la docencia como una forma de movilidad social. Ser maestro era prestigioso para una sociedad que identificaba la educación con el ascenso individual y el progreso colectivo. En este marco, la incursión maoísta que se cristalizó en 1972, en medio de rivalidades interpartidarias, condujo a que la línea clasista se impusiera ideológicamente en el Sutep. No obstante, fue PR la que cosechó lo que sembró BR, al lograr captar a las dirigencias no partidarias de Comul. Así, en los meses siguientes al Congreso de Unificación, PR desplazó de la dirección sindical a las fuerzas reformistas promoscovitas y apristas, con una intensa movilización que incrementó su legitimidad social. Significativamente, Horacio Zevallos ingresó a PR a fines de 1972 (Thorndike, 1997, p. 113).

Sin embargo, la institucionalización del maoísmo en el sindicalismo magisterial no fue automática ni lineal. Lo inmediato para la generación que fundó el Sutep fue una inminente y cruenta persecución política, así como el encarcelamiento y martirio de sus líderes, que desprestigiaría aún más la revolución de los militares. En este contexto, Velasco ratificó que el Sutep

no torcería los objetivos de la revolución. «Aquí la alternativa es clara, la revolución o el SUTEP», declaró en noviembre de 1973 (Pease y Verme, 1974, p. 671). Por parte de SL, en una conferencia realizada en el SUTEH (SUTE de Huamanga), el entonces docente universitario Abimael Guzmán señalaba que en la historia patria había dos problemas irresueltos: el de la tierra y el nacional. La solución para estos demandaba «una revolución democrático-nacional, antifeudal y antiimperialista», opuesta al desarrollo del «Estado capitalista burocrático» impuesto en el país. Guzmán apelaba así a un Estado «democrático», de nuevo tipo —¿una burocracia paralela?—, en la medida que su intención era «combatir las tesis del carácter capitalista del país» que ofrecían las agrupaciones maoístas rivales (Guzmán, 1974).

Mientras tanto y aleccionada por el fracaso de Fenep, la dirigencia de PR en el Sutep calculaba que solo con el enfrentamiento intransigente contra los gobiernos dictatoriales mantendría y capitalizaría legitimidad social. Sin embargo, esta relación confrontacional —que no era exclusiva de las posiciones maoístas— atravesaba todo el campo de fuerzas que configuraba el discurso revolucionario de la década. Los gremios se disputaban márgenes de negociación con los militares y, en paralelo a los paros nacionales de 1977 y 1978, un sector mayoritario de la izquierda empezaba a disputar representación política. Entre 1979 y 1980, PR invertía sus esfuerzos en participar en alianzas electorales.

Esto fue asumido como una táctica, pues los grupos maoístas eludían las elecciones, prefiriendo el paralelismo en sus disputas interpartidarias con el Estado. Hasta entonces, al margen de su prédica campesinista, los maoístas peruanos buscaron reclutar sus cuadros intelectuales en los universitarios de provincias. Estos eran identificados por los dirigentes como la pequeña burguesía que, atraída por el discurso revolucionario, apoyaría y/o dirigiría su denominada guerra popular del campo a la ciudad, «siguiendo el camino de China». Sin embargo, con el retorno al régimen democrático en 1980, los destinos de PR y SL se bifurcaron a partir de la simbólica incineración de las ánforas electorales en Chuschi, que inauguraba la denominada guerra popular. En esta década, el éxito electoral y político de PR le condujo a redefinir al Sutep como *Unitario*. Mientras, SL resacralizó aún más el clasismo del magisterio, generando en su militarización una polarización que condujo a la homogeneización estatal de la heterogeneidad organizacional gremial y popular, con una estigmatización uniforme de docentes y universitarios del sistema público como terroristas, o como sospechosos de serlo.

Con el recrudescimiento de la guerra, fue primordial para el Sutep de PR afianzar su capacidad de negociación, Ello se resolvió a su favor a partir de su reconocimiento legal en 1984, consolidando su dominio cuando la administración de la Derrama Magisterial —significativamente creada en 1964—

fue transferida al Sutep (Sánchez, 1984). Este constituyó el evento decisivo para su cristalización como burocracia paralela. Cabe resaltar que también en 1984, cuando guerra y religión eran percibidas como indisociables en el campo ayacuchano, se oficializó en el Valle del Río Apurímac los primeros Comités de Autodefensa Civil (Del Pino, 1995), con un campesinado que para sobrevivir terminó aliándose al ejército. La participación campesina armada, autorizada o no por el Estado, condujo al fracaso del esfuerzo de SL por *duplicar la violencia estatal* (Vargas, 2013), en tanto la autodivinidad de Abimael Guzmán como Presidente Gonzalo comenzó a resquebrajarse.

Creo, entonces, que la legitimidad social del Sutep de PR descansa actualmente –y esta es su debilidad y su fortaleza- en constituir una burocracia estatal paralela, gracias a su eficiente manejo de la Derrama Magisterial. No obstante, su duplicación como administración estatal se manifiesta de modo confrontacional antes que negociado con la administración central del Estado, en la medida que Economía y Finanzas posterga aspectos básicos de las demandas gremial partidarias. Esto genera, además (a veces, sospechosamente), espacios de oportunidad para que las memorias denegadas del Sutep (y no solo me refiero a SL) consigan movilizar el malestar en los docentes más excluidos por el Estado, a pesar del *estigma* de terroristas que sigue gravitando sobre el sindicalismo magisterial, ahora extendido a casi toda protesta significativa. Esta situación se alimenta de las resistencias oficiales en revisar la guerra reciente. Así, se incorpora parcial o solo normativamente su discusión en la currícula escolarizada y se eluden o minimizan perversamente las responsabilidades del Estado tanto en la guerra como en sus secuelas. Desde la necesidad de comprender las raíces y los frutos de la legitimación, institucionalización y glorificación de la violencia estatal, espero que esta aproximación incentive a tender puentes entre memorias, políticas educativas y justicia.

Referencias

- Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) (2003). *Informe final*. Lima: CVR.
- Cuadernos Populares (1984). *Horacio, la historia no escrita del SUTEP*. Lima: Mimeo.
- Da Silva Catela, L. (2010). *Memorias en conflicto. De memorias denegadas, subterráneas y dominantes. Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Volumen I. Buenos Aires: Editorial UNGS - Prometeo Libros.

- Degregori, C.I. (1990a). La revolución de los manuales. La expansión del marxismo-leninismo en las ciencias sociales y la génesis de Sendero Luminoso. *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, 2(3), septiembre-diciembre.
- _____ (1990b). *El surgimiento de Sendero Luminoso. Ayacucho 1969-1979*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Del Pino, P. (1996). Tiempos de guerra y de dioses: Ronderos, evangélicos y senderistas en el valle del río Apurímac. En Degregori, Coronel, del Pino y Starn, *Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - UNSCH.
- Del Río Barboza, A. (2009). *Vida y lucha de un maestro sutepista del siglo XX*. Lima: Derrama Magisterial.
- Federación de Barrios de Ayacucho (FBA) (2004). *Reseña histórica de las luchas de junio del 69*. Ayacucho: FBA.
- Frente Clasista Magisterial (FCM) (1997). SUTEP. 25 años. *Magisterio, Órgano del Frente Clasista Magisterial*, 3(13), agosto.
- Guzmán, A. (1974). *La problemática nacional*. Discurso pronunciado en el Sindicato de Docentes de Huamanga. Mimeo.
- Hastings, A. (2000). *La construcción de las nacionalidades. Etnicidad, religión y nacionalismo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Partido Comunista del Perú (PC del P Patria Roja) (1969). Decenas murieron en Ayacucho: ¡Abajo la represión fascista! *Patria Roja*, setiembre.
- _____ (1972). *Informe Político. VII Conferencia Nacional. Sobre el carácter de la sociedad y los problemas de la revolución peruana*. Lima: Partido Comunista del Perú
- _____ (1980 [1972]). *La lucha por la construcción del partido. Informe presentado a la VII Conferencia Nacional*. Tercera edición. Lima: Ediciones Alba.
- Partido Comunista Peruano (PCP Bandera Roja) (1965). *V Conferencia Nacional*. Lima: PCP.
- _____ (1969). *VI Conferencia Nacional. El triunfo de la línea proletaria y el falso marxismo leninismo*. Lima: PCP.
- _____ (1970). J.C. Mariátegui. El centro de la gran polémica en el PCP. *Bandera Roja* N° 44, mayo.
- Pease García, H. y Verme, O. (1974). *Cronología política 1968-1973*. Tomos I y II. Lima: Desco.

- Quispe, L. (2001 [1992]). *Historia de los orígenes y formación del SUTEP. 1970 a 1975*. Lima: Sutelm.
- REDE ASTE (2013). Iv Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo Dos Trabalhadores em Educação. 17, 18, 19 de abril. Recuperado de <http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2013.htm>
- Reynoso, O., Aguilar, V. y Pérez, H. (1979). *Luchas del magisterio. De Mariátegui al SUTEP*. Lima: Ediciones Narración.
- Rivero, J. (2007). *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Ayuda en Acción y Tarea.
- Sánchez, E. (1984). SUTEP: Historia secreta de una gran victoria. *Diario La República*, Lima, 17 de junio.
- Sinamos (1975). *Grupos maoístas*. Lima: Cenpla/Sinamos.
- Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (Sutep) (1984). *El magisterio y su lucha. 1884-1984*. Lima: Mimeo.
- SUTE Huamanga (2004). Vocación de maestro. *Revista pedagógica sindical del SUTEH*, octubre.
- SUTE VIII Sector (1972). *Acuerdos del Congreso de Unificación del Cuzco*. Lima: Mimeo.
- Thorndike, G. (1997). *Maestra Vida*. Lima: Mosca Azul editores.
- Vargas, J. (2009). 35 años después. Conflicto y magisterio en Ayacucho. En Grompone, Romeo y Martín Tanaka (eds.), *Entre el crecimiento económico y la insatisfacción social. Las protestas sociales en el Perú actual*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- _____ (2010). En los intersticios de la política de la descentralización. Direcciones Regionales de Educación y Proyectos Educativos Regionales en Ayacucho y Huancavelica. En Tanaka, Martín (ed.), *El Estado, viejo desconocido: visiones del Estado en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- _____ (2013). El gobierno de la clase. Una aproximación al radicalismo en el magisterio peruano. *Revista Argumentos*, edición 4(7), septiembre. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de http://www.revis-targumentos.org.pe/el_gobierno_de_la_clase.html
- _____ (s.f.). Navegando en aguas procelosas. Una mirada al sistema universitario peruano. Artículo en prensa.
- Zuñanic, L. y Iacovello, M. (2010). La burocracia en América Latina. En *ICAP-Revista Centroamericana de Administración Pública (58-59)*, 9-41.

La escuela pública en Lima Metropolitana.
¿Una institución en extinción?

Public School in Metropolitan Lima.
An institution in extinction?

Ricardo Cuenca

Instituto de Estudios Peruanos (IEP)
rcuenca@iep.org.pe

Recibido: 23.10.2013
Revisado: 2.11.2013
Aprobado: 16.11.2013

Resumen

Este artículo presenta los principales hallazgos de una investigación que buscó analizar la situación futura de la escuela pública en Lima Metropolitana, a la luz de los cambios económicos y socio-demográficos del país y, particularmente, del proceso de migración de estudiantes hacia la escuela privada. El creciente traslado de la matrícula de estudiantes de la educación básica pública a la privada es el resultado de un conjunto de decisiones que las familias toman sobre la base de un ideal alrededor de la buena calidad de la oferta privada. En el artículo, se reconstruye este ideal, desde una perspectiva histórica, una aproximación conceptual y desde la participación del Estado; y, junto con ello, se muestra la heterogeneidad de la oferta privada de educación, tomando como caso de estudio Lima Metropolitana. Los resultados indican que, en el año 2021, la matrícula privada representará el 75% de la matrícula total de Lima. Con ello, la oferta estatal atendería a los grupos más pobres de la ciudad.

Palabras clave: Educación privada, Lima Metropolitana, rendimiento estudiantil

Abstract

This article presents the main findings of a study that sought to analyze the future status of public schools in Lima Metropolitana, in light of the country's economic and socio-demographics changes, and particularly as seen from the process of migration of students towards the private school. The growing transfer of student enrollment from basic public education to a private one is the result of a series of decisions that families make on the basis of an ideal about the better quality of the private offer. The article reconstructs this ideal, from a historical perspective, a conceptual approach and from the State's intervention and, along with this, it shows the heterogeneity of the private offer of education, taking as a case study the city of Lima. The results indicate that in the future private tuition will represent 75% of the total enrollment of Lima, leaving the public offer targeted at the poorest groups in the city.

Keywords: Private Education, Metropolitan Lima, student achievement

La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción?

Introducción

Este artículo presenta los principales hallazgos de una investigación que buscó analizar la situación futura de la escuela pública en Lima Metropolitana, a la luz de los cambios económicos y socio-demográficos del país y, particularmente, del proceso de migración de estudiantes hacia la escuela privada.

El creciente traslado de la matrícula de estudiantes de la educación básica pública a la privada es el resultado de un conjunto de decisiones que las familias toman sobre la base de varios factores. Destacan aquellos relacionados con la imagen de ineficiencia del Estado, que se traduce en los bajos resultados académicos de los estudiantes, la precarización del colectivo de docentes –politizados y enfrentados a una crisis de identidad profesional que no logran vencer– y la poca inversión gubernamental para la puesta en marcha de reformas estructurales en educación. No obstante, existe un factor fundamental en la decisión de las familias para educar a sus hijos en una escuela privada. Se trata de la idea de que la calidad de la educación ofrecida por las iniciativas privadas es mejor sí o sí. Este imaginario social, al que llamamos *calidad per se*, ha venido construyéndose en el Perú en un largo tiempo y responde a asuntos aspiracionales de las familias, así como a un conjunto de certezas que se construyen alrededor del «**poder**» de la educación para moverse de manera ascendente en los estratos sociales. Una de los más potentes supuestos de este imaginario social de la calidad *per se* de la educación privada es la homogeneidad de la oferta.

Particularmente, es durante la década de los noventa en donde el boom de la privatización de la escuela comienza su despegue, cuando estas fueron deliberadamente apoyadas por el gobierno «**como una respuesta a la percepción** de que las escuelas públicas habían sido penetradas por movimientos extremistas que amenazaban la estabilidad política del país» (Navarro, 2002, p. 314). Se buscaba que el Estado ocupara un rol menos protagónico en la administración del sistema educativo, a fin de asegurar la calidad de la enseñanza, pues había demostrado no ser capaz de cubrir satisfactoriamente esta demanda.

La investigación fue descriptiva y se enmarcó en un enfoque cuantitativo. Las principales preguntas que guiaron el estudio fueron: ¿Cuál es el futuro de la escuela pública en Lima Metropolitana?, ¿Quiénes son aquellos que

demandan educación básica privada en Lima y por qué motivos?, ¿Cuáles son las características de esas escuelas privadas en Lima Metropolitana?, ¿Quiénes serían en el futuro los usuarios de la escuela pública en Lima?

Sobre esta base de interrogantes, se construyeron las siguientes hipótesis de trabajo. La demanda por servicios públicos de educación básica en Lima Metropolitana se vería reducida a las familias más excluidas, en un escenario en el que el crecimiento de la oferta privada aumenta a pesar de la calidad del servicio ofrecida, el crecimiento económico se sostiene y el tamaño de las familias se mantiene (o disminuye).

Metodológicamente, para la parte descriptiva, se utilizaron las bases de datos correspondientes al Censo Nacional de Población y Vivienda (CPV, 2007), elaborado por el Instituto Nacional de Informática y Estadística (INEI) y las bases de datos de la Unidad de Medición de la Calidad y de la Unidad de Estadística Educativa, ambas del Ministerio de Educación del Perú (Minedu). El ejercicio de probabilidades se trabajó utilizando el método de regresión probit.

Para desarrollar las hipótesis, se tomó como caso de estudio a Lima Metropolitana. Ello se debe a que la capital no solo tiene el 25% de la población total en edad escolar y representa el 28% de la matrícula nacional, sino que en Lima se encuentra el 53% de la matrícula privada en educación básica de todo el país y, en los distritos pertenecientes a los quintiles más pobres, 4 de cada 10 estudiantes asisten a una escuela privada.

El artículo está organizado en tres secciones. En la primera, se presentan las principales características de la oferta privada de educación básica en Lima Metropolitana, organizada en la evolución de la matrícula, la ubicación de la oferta según niveles de pobreza de los distritos de Lima¹ y el rendimiento estudiantil de la educación privada. En la segunda sección, se proyecta la situación de la educación pública, a partir de la evolución futura de la matrícula privada y la probabilidad de que las familias opten por dicha oferta. La última sección consigna las principales conclusiones del estudio.

El imaginario social sobre la escuela privada

En el Perú, el imaginario social sobre la calidad de la escuela privada ha sido construido a lo largo de los años y sobre la base de múltiple factores. El énfasis actual responde a coyunturas específicas; sin embargo, la consolidación de este imaginario corresponde a una estructura de más largo tiempo. Este

1 Los grados de pobreza corresponden a niveles de ingresos familiares clasificados en quintiles.

imaginario se manifiesta, principalmente, en la idea de que «lo privado» es *per se* de mejor calidad.

Este imaginario se refleja en la opinión pública. Las Encuestas Nacionales de Educación (Enaed 2005 y 2007) realizadas por Foro Educativo reportan que el 76% y el 79% de la población, respectivamente, consideran que la educación privada es mejor que la educación pública. Entre las razones más importantes que sustentan el mayor valor que la población le da a la educación privada, están la calidad de los docentes (debido a los mejores sueldos que perciben), la posibilidad de exigibilidad de parte de los padres (debido al pago del servicio), la mejor infraestructura, equipamiento y tecnología con las que cuentan las escuelas privadas, el control y vigilancia de los padres, la ineficacia del Estado en relación a la institución privada y los altos niveles de corrupción en la administración estatal (Montero y Cuenca, 2008; Cuenca y Montero, 2006).

La instalación de los discursos liberales sobre el tamaño del Estado y su nivel de intervención en los asuntos sociales contribuyeron también en el debilitamiento de la imagen de la escuela pública (Díaz, Huayte, Farro y Távara, 1995; Iguñiz y del Castillo, 1995). Junto con esto, se percibe el deterioro de las instituciones del Estado, debido a su naturaleza burocrática (asociada a la ineficiencia) y a los altos niveles de corrupción en su interior (Huber, 2008; Defensoría del Pueblo, 2009).

Para comprender más específicamente la construcción de este imaginario, se presenta de forma resumida un conjunto de razones asociadas a la calidad de la educación privada, organizadas en cuatro ejes de análisis: la perspectiva histórica sobre la calidad de la educación privada, el contexto reciente de impulso del Estado a la oferta privada, los discursos globales en torno al capital humano y la calidad educativa, y las evidencias sobre algunas ventajas económicas de «lo privado» sobre «lo público».

La perspectiva histórica

En el largo plazo, tres fueron los principales elementos que contribuyeron en la construcción del imaginario social de la buena calidad educativa de la oferta privada. En los inicios del siglo XX, la oferta privada de educación creció y suplió el vacío dejado por el Estado, preocupado por la educación del campesinado rural. En este contexto, la aparición de la escuela protestante en Lima se constituyó en una novedosa alternativa privada y no-católica, que tuvo la población para acceder a la educación. En 1927, las escuelas protestantes privadas en el Perú alcanzaban el 8%, que superaba al 0,2% calculado de población protestante (Fonseca, 2003). En este caso, el atractivo era doble,

porque aquellos ofrecían una enseñanza «moderna», que estaba en sintonía con las tendencias estatales de seguir los modelos educacionales norteamericanos concentrados en una formación pragmática, ética y modernizante, que incluyó la fundación de las primeras escuelas mixtas del país (Fonseca, 2006). Las «**ventajas**» de la escuela protestante –sobre la opción privada católica– eran la intensiva enseñanza del inglés, la incorporación de contenidos tecnológicos y de oficios, pero, sobre todo, el uso de métodos pedagógicos extranjeros (Fonseca, 2003).

El segundo factor fue la vocación rural del Estado peruano para atender la educación. En efecto, durante la primera mitad del siglo XX, el proyecto civilista y el proyecto indigenista coincidieron –aunque con fines distintos– en la necesidad de incorporar a la población rural mayoritariamente indígena y quechuahablante a la vida nacional. La educación fue el gran instrumento de búsqueda de inserción del indio y esto se tradujo no solo en la creación de un ministerio específico para tales fines en 1936, sino que se destinó una importante cantidad de recursos del Estado a la instalación de un sistema educativo para el campo.

El pliego del ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia, convertido en el principal protagonista del mismo, vio crecer su partida en el presupuesto nacional: de 1.2 millones de soles en 1900, a 8.6 millones en 1919; para 1929 alcanzó los 19.9 millones de soles (Contreras, 1996, p. 5).

Durante este período, la oferta privada estuvo concentrada desde siempre en la costa y, particularmente, en Lima (Fonseca, 2006; Contreras, 1996).

Finalmente, el sistema fiscal y la estructura tributaria del Perú de la primera mitad del siglo XX se orientó hacia modestas inversiones públicas –como la educación– con la finalidad de mantener bajos impuestos. Para esa época, el Perú heredaba los problemas de la Colonia, en el que el alto número de población indígena, abundante trabajo de campo y una vocación extractiva de recursos minerales orientaron las inversiones hacia actividades distintas de la educación en las zonas urbanas, forzando a las familias de clases medias a matricular a sus hijos en privadas. La política y la sociedad peruana comenzaron a impulsar la inversión en escuelas públicas al mismo tiempo que intensificaron sus esfuerzos para atraer migrantes europeos (Sokoloff y Zolt, 2007).

El contexto reciente

El Gobierno de Fujimori (1990–2001) supuso un giro importante en la concepción y el funcionamiento del Estado. Amparado en la necesidad de modernización del Estado para reinsertar al país en los mercados internacionales

les, el Gobierno fujimorista emprendió un conjunto de reformas —en las que se incluye la educativa—, que permitieron un acercamiento «desinstitucionalizado» del Estado a los grupos sociales interesados en los temas de reforma (Grompone, 2000) y se inscribieron en una política económica básicamente coherente con la priorización de la economía de libre mercado, propia del pensamiento neoliberal (Murakami, 2006). De esta manera, el Estado iniciaba un proceso de «terciarización» y «tecnocratización» de sus funciones.

En este contexto, el Gobierno de Fujimori impulsó un proceso indirecto de privatización de la educación, a través de la implementación de una estrategia de liberalización del servicio educativo, es decir, promoviendo la inversión privada en la oferta educativa. Estas decisiones de política experimentaron marchas y contramarchas. Desde 1991 y hasta 1996, hubo al menos 3 intentos por iniciar el proceso de privatización masiva de la educación básica.

Tabla I
Cronología de normas legales asociadas a la privatización educativa

1991	:	D.L. 699 Transferencia de escuelas a promotoras: «cesión de uso»: <u>Derogado</u>
1994	:	Decreto Ley 26011: Transferencia de escuelas a Comuned: (municipalidades y padres de familia) <u>Derogado</u> Decreto Ley 26012 (financiamiento educativo) <u>Derogado</u> Decreto Ley 26013 (aplicación de cobertura) <u>Derogado</u>
1996	:	D.L. 882: Libre iniciativa privada para realizar actividades educativas: <u>Vigente</u>

McLauchlan (1993) realiza un estudio sobre la dinámica de la transformación del sistema educativo en el Perú durante los inicios de los años noventa y explica cómo el Estado peruano, con el fin de asegurar la calidad de la enseñanza y ante la incapacidad de la oferta pública de satisfacer la demanda, decide implementar una estrategia de transferencia de la administración y conducción de los centros educativos a entidades promotoras privadas. Esta transferencia opera bajo la modalidad de convenios temporales, que estaban sujetos a supervisión y evaluación por parte del Ministerio. El rol del Estado se limitaría, entonces, a la supervisión de los centros y a la consolidación de la participación de las familias y las empresas en la promoción de servicios educativos. La escuelas seguirían recibiendo recursos cedidos por el Estado, así como generando recursos adicionales para actividades específicas. Del mismo modo, las escuelas asumirían el financiamiento de la expansión de las plazas docentes, seleccionarían a sus trabajadores, racionalizarían las plazas y coordinarían con las asociaciones de padres de familia.

Sin embargo, esta iniciativa causó mucha polémica y originó su pronta derogación. Desde el punto de vista económico, el tono privatizador generó temor sobre el impacto que tendría en la exigua canasta familiar. Tampoco, generó confianza que el Estado se reservara para sí aquellas funciones de supervisión que nunca había desempeñado adecuadamente. Por último, se generó resistencia de librar la educación completamente a la competencia, pues esta no aseguraría necesariamente mayor calidad (McLauchlan, 1993; Iguíñiz, 1995).

Durante la creación de la Constitución de 1993, el debate sobre el rol del Estado en la educación estaba dividido. Para la mayoría oficialista, la presencia estatal debía ser mínima y solo se justificaba en circunstancias en las que la iniciativa privada fuera insuficiente o requiriera ser estimulada (McLauchlan, 1993). En consonancia con ello, se propuso la reducción de la asignación del 20% del Presupuesto General que tenía el sector, pues se consideraba que la iniciativa privada iba a hacerse responsable del sector educativo. De tal forma, el decrecimiento del gasto público en educación iniciado en la década anterior se agudizó, así como el ideal democratizador de la escuela pública (Iguíñiz, 1995). Con estas decisiones, se puso fin al reclamo permanente de los representantes de las iniciativas privadas, quienes aludían que la inestabilidad de las normas y el afán «controlista» del Estado frenaba la participación privada en la educación (Palomino 1993; Díaz et ál., 1995).

No obstante, no fue sino hasta el segundo gobierno de Alberto Fujimori que se inició una fuerte campaña de promoción de la inversión privada en los asuntos públicos. A través de un conjunto de normas, las obras públicas, la infraestructura y algunos servicios sociales se concesionaron al sector privado. Uno de los servicios públicos que mereció una atención especial fue la educación. El 9 de noviembre de 1996 se promulgó el Decreto Legislativo N° 882, cuyo objetivo era promover la inversión privada en la educación. Esto fue atractivo para un gran grupo de inversionistas del más variado tipo. Participaron desde pequeños emprendedores hasta consorcios empresariales en la creación de instituciones educativas, lo cual generó el inicio de un explosivo crecimiento de la oferta privada, que en los últimos quince años se ha más que duplicado.

El discurso del capital humano y la calidad «utilitarista» educativa

A partir de los años sesenta, la teoría del capital humano aparece en el contexto en el que las explicaciones sobre los factores que impulsaban el crecimiento económico—como el capital, el trabajo y los recursos naturales—resultaban insuficientes. En efecto, había un altísimo porcentaje del crecimiento que no se explicaba por estos factores y que, de acuerdo con la teoría del

capital humano, podía deberse a la cantidad de educación incorporada en el individuo y, en términos agregados, en la sociedad. En tal sentido, la inversión en sí misma es una estrategia para aumentar el campo de posibilidades de crecimiento económico (Schultz, 1960). Por su lado, Becker (1964) definió el capital humano como el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales y específicos.

En síntesis, la teoría del capital humano se entiende como aquellas capacidades que cada individuo aporta a una empresa, que son activos individuales e intransferibles, que agrega valor y que tiene fuertes incentivos internos, transformándose en la mejor inversión individual y familiar. La puesta en práctica del enfoque de formación de capital humano supuso «un perfil centrado en la primacía de criterios de eficacia, lo que contribuyó a la modificación de los patrones del gasto público y de las pautas de justicia redistributiva de la oferta y del financiamiento», además de la «crecientemente demanda de formación» (Perla, 2007, p. 10). Es decir, se exigió que el sistema educativo fuera eficaz en la asignación de recursos y en su redistribución, para que los que formen parte del sistema tengan la oportunidad de incrementar su capital educativo y, en consecuencia, experimentar procesos de movilidad social. Este último aspecto conllevó a que se viera como necesaria la ampliación de la oferta de servicios educativos.

Dentro de este marco, se entiende a la educación como «una inversión que se realiza para incrementar la capacidad productiva a futuro» (Quiroz, 2008, p. 65), puesto que permite a las personas acceder a puestos de trabajo mejor remunerados y constituir familias con mejores condiciones de vida. Al concebirse la educación como la posibilidad de acceder a estos conocimientos, pasa a convertirse en una alternativa de inversión «cuyo rendimiento está en función de las preferencias del mercado» (Puelles, 2001, p. 10) y que, en ese sentido, contribuye al desarrollo del capital humano.

De la mano del auge de la teoría del capital humano, irrumpió en el discurso educativo la noción de calidad. Este es un argumento que llegó a la educación y a los sistemas educativos con el enorme poder que da el ideal de «ser mejor». **Este argumento no solo se usa en los discursos sobre las decisiones de política, sino también en la forma como los docentes se relacionan con sus alumnos, los investigadores dialogan con la realidad que estudian y los políticos se vinculan con la sociedad.** Así, la calidad educativa se convirtió en una base normativa fundamental, pero sobre todo se hizo «sentido común» (Cuenca, 2012a). Se volvió uno de los temas que más interés suscita y existe un permanente afán por definirla y concretizarla, pues claramente estamos ante una noción que no es en lo absoluto unívoca (Dussel, 2007). De hecho, se trata un asunto impreciso y confuso (Edwards, 1991).

Lo cierto es que la noción más extendida de calidad educativa fue de orientación utilitarista. Así, los componentes básicos del utilitarismo –conmensurabilidad, adición, maximización y preferencias exógenas (Nussbaum, 1997)– adquieren rango normativo dentro de los sistemas educativos, a la vez que se promueve que los seres humanos actuemos racionalmente ante los desafíos y las decisiones de la vida (Cuenca, 2012b; Gautier, 2012). De este modo, calidad de educación se tradujo en calidad del producto final y en eficiencia en el logro de ese producto final (Gautier, 2007).

Evidencias sobre la no-gratuidad y la mejor inversión posible

Aun cuando las investigaciones sobre la eficiencia de la educación privada en el Perú son escasas, existen dos líneas de análisis que abonan a la construcción de este imaginario social de buena calidad *per se* de la educación privada.

La primera de ellas se refiere a la gratuidad de la enseñanza. Estudios como los de Benavides (2008), Defensoría del Pueblo (2008) y Saavedra y Suárez (2002) han identificado que, en las escuelas públicas, las familias suelen financiar algunas actividades escolares, lo que cuestiona el carácter efectivamente gratuito de la educación estatal. Este financiamiento familiar de la educación gratuita se debe, según Saavedra y Suarez (2002), a la disminución del gasto público en educación. Según el informe defensorial N° 131 (Defensoría del Pueblo, 2008), el aporte de las familias está dirigido mayoritariamente hacia la compra de materiales y textos, diferentes tipos de uniformes y costos de alimentación y transporte. Esta distorsión en el financiamiento origina que familias que aportan más facilitan que sus hijos se encuentren en mejores condiciones para el aprendizaje (Benavides, 2008).

El reconocimiento de la educación como una inversión que se realiza para el futuro ha estimulado el desarrollado de estudios vinculados a la rentabilidad. Estos últimos coinciden en que el servicio educativo privado es mejor que el público, en tanto la rentabilidad es positiva (Yamada, 2007; Calónico y Ñopo, 2007; Wolf et ál., 2002; Saavedra y Maruyama, 1999). Particularmente, para el caso de la educación básica, el estudio de Calónico y Ñopo (2007) demuestra que existen mayores retornos a quienes asistieron a escuelas básicas privadas, siempre y cuando estas sean de calidad.

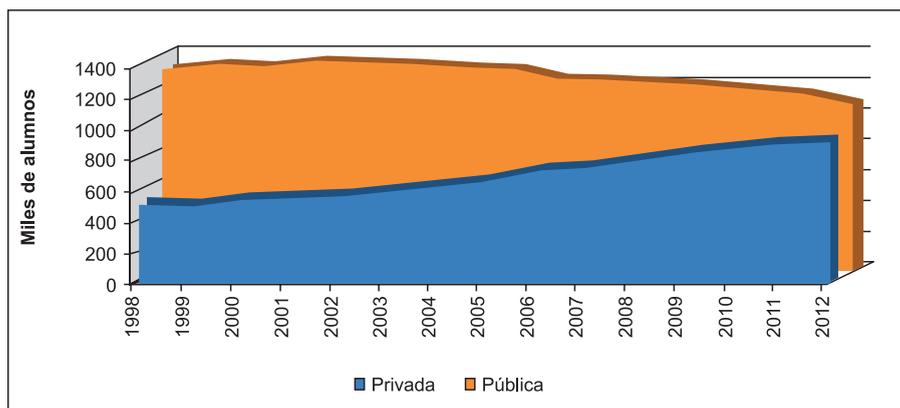
Cartografía de la escuela privada en Lima Metropolitana

Uno de los supuestos más extendidos y validados entre la población es la homogeneidad de la oferta educativa privada. En la mayoría de los casos, estos supuestos consisten en reconocer que la educación privada es una educación de élites. Sin embargo, el crecimiento de la oferta privada presenta lo contrario, es decir, una gran heterogeneidad que se hace evidente tanto en la ubicación de las escuelas, como en la calidad del servicio que ofrecen.

Evolución de la matrícula privada

La matrícula privada en Lima ha evolucionado de forma creciente en los últimos quince años. Tal como lo muestra el siguiente gráfico, en 1998, la matrícula privada era de 515.000 estudiantes y, para el año 2012, esta cifra se incrementó a 929.000, duplicando prácticamente su volumen. Este casi 1.000.000 de estudiantes matriculados en la escuela privada representan el 46% de la matrícula total de Lima.

Gráfico I
Evolución de la matrícula de EBR según gestión.
Lima Metropolitana: 1998 – 2012

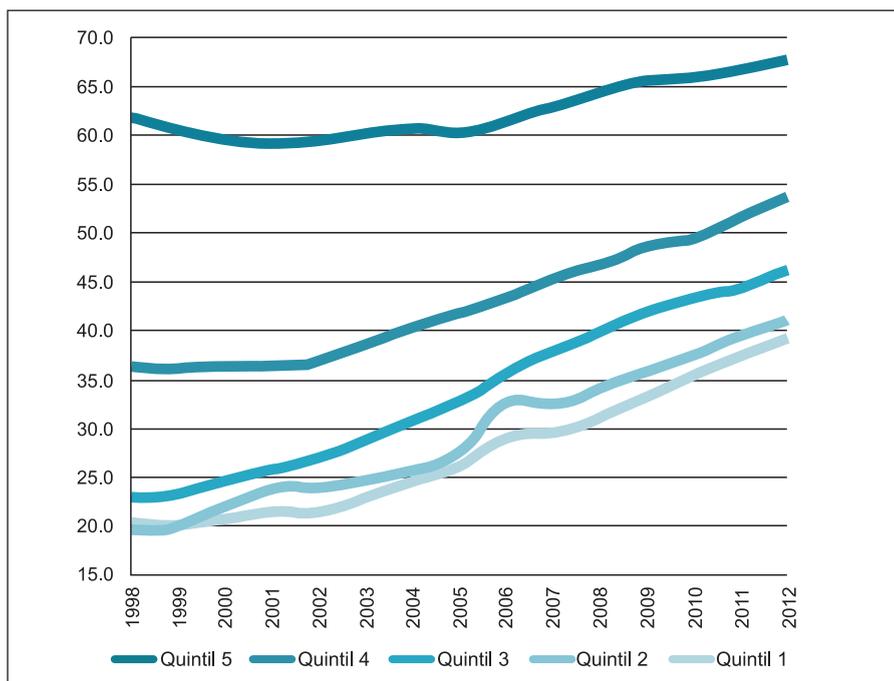


Fuente: Unidad de Estadística Educativa – Minedu. Elaboración propia.

Si se observa, para el mismo período, la evolución de la matrícula privada distribuida por quintiles de pobreza, es posible identificar que el crecimiento ha estado concentrado en los quintiles más pobres de Lima. Así, para el quintil 1, la matrícula se ha duplicado entre 1998 y 2012: pasó de 19,9% a

39,3%. Situaciones similares suceden con los otros quintiles, salvo el quintil más rico (Q5), en el que no ha existido una variación significativa.

Gráfico II
Distribución de la matrícula de EBR según quintiles de pobreza. Lima Metropolitana: 1998 – 2012



Fuente: INEI-ENAH0. Elaboración propia.

Esta evolución supone que, en Lima Metropolitana, cinco de cada diez estudiantes están matriculados en una escuela privada, y que cuatro de cada diez alumnos que viven en los distritos más pobres asisten a una escuela de gestión no estatal.

Ubicación de la oferta privada

La ubicación de matrícula privada en Lima Metropolitana escapa, de alguna manera, a lo que el sentido común reconoce. Tal como se observa en los siguientes mapas, la extendida idea de que las escuelas privadas se encuentran en las zonas menos pobres de la ciudad no tiene mayor sentido. Por el contrario, es posible observar que, en zonas pobres de Lima, existe un importante

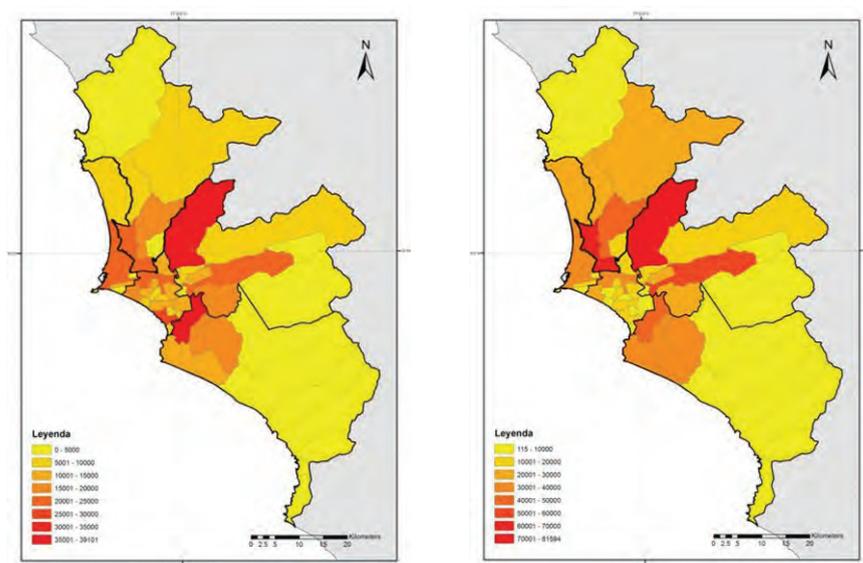
número de estudiantes matriculados en escuelas privadas y que este número ha crecido en los últimos años. Se observa, pues, una tendencia a la concentración de matrícula privada en los distritos periféricos; particularmente, en la zona norte de Lima, en donde se registra además el mayor crecimiento económico de la ciudad. Distritos como San Juan de Lurigancho, Ate y San Martín de Porres son zonas en las que existe mayor concentración de matrícula privada, a la vez que son los distritos que más crecieron en este tipo de matrícula desde 1998.

Gráfico III

Mapa - Distribución de la matrícula privada. Lima Metropolitana: 1998-2012

Año 1998

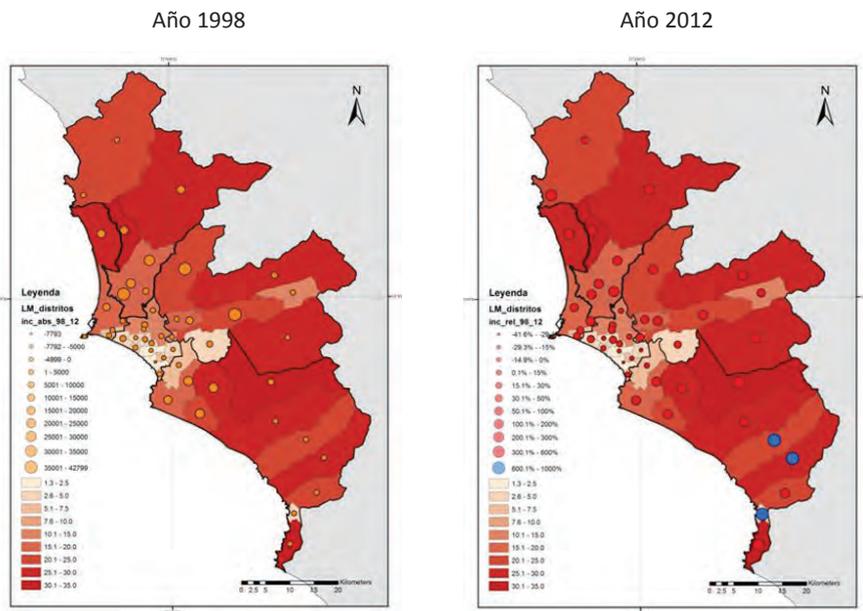
Año 2012



Fuente: CPV-INEI, 2007; Minedu, 2012. Elaboración propia

En la misma línea de descripción de la ubicación de la oferta, resulta interesante notar que –a nivel absoluto– los mapas siguientes muestran que, durante el periodo de análisis, el crecimiento ha sido significativo en algunos distritos (como Punta Hermosa, Punta Negra y Santa María del Mar). Ello se debe a que ha aparecido oferta privada allí donde solo existió oferta pública.

Gráfico IV
 Mapa - Expansión de la matrícula privada. Lima Metropolitana: 1998– 2012



Fuente: CPV-INEI, 2007; Minedu, 2012. Elaboración propia.

Rendimiento de la educación privada

Otro de los objetivos de la primera fase de esta investigación fue observar con más detenimiento qué sucede con la calidad educativa de las escuelas privadas de Lima. De manera general, es correcto afirmar que los resultados obtenidos en las escuelas privadas son consistentemente mejores que los alcanzados por las escuelas públicas. La tabla 2 muestra cómo en comprensión lectora los resultados de las escuelas privadas logran duplicar y hasta triplicar (como en el año 2007) los logros de los estudiantes de escuelas no estatales. Con menor diferencia, en el caso de las matemáticas, persiste la mejora de los resultados en el ámbito privado. En todo caso, tanto la velocidad como el incremento en la mejora de los estudiantes de las escuelas privadas son mayores.

Tabla II
Porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel 2 (satisfactorio). Perú: 2007-2012

Año	Comprensión lectora		Matemáticas	
	Público	Privado	Público	Privado
2007	11,9	33,0	6,3	11,1
2008	11,9	37,7	8,0	15,3
2009	17,8	43,0	10,9	23,2
2010	22,8	48,6	11,7	20,9
2011	23,0	50,3	11,3	18,9
2012	24,0	51,4	11,5	16,5

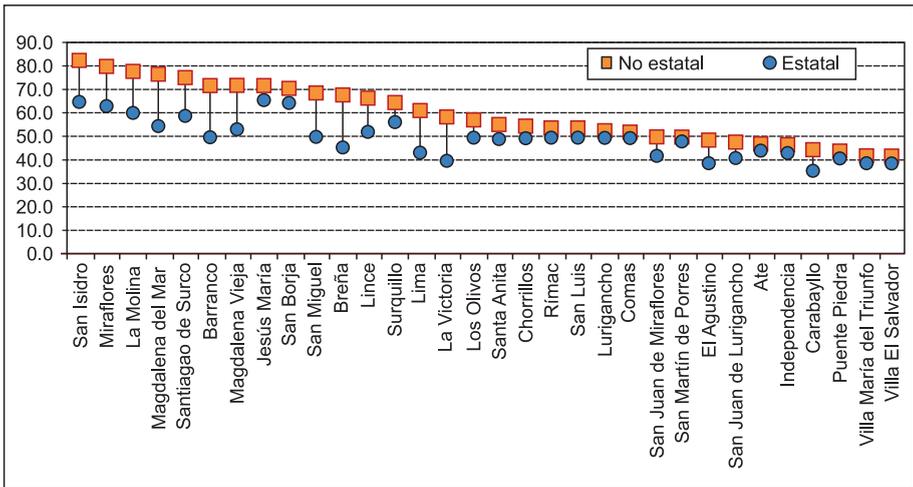
Fuente: Unidad de Medición de la Calidad - Minedu

No obstante, es preciso atender con mayor detenimiento los resultados obtenidos por las escuelas privadas. Si bien estos resultados son mejores que los puntajes que exhiben las escuelas públicas, tampoco logran alcanzar los niveles esperados. Por ejemplo, el promedio en comprensión lectora que alcanzan las escuelas privadas es de 44%; es decir, 40 de cada 100 estudiantes alcanzan el nivel satisfactorio. En la misma línea, si observamos los resultados en matemáticas, alrededor de 18 de cada 100 alumnos logran alcanzar un nivel satisfactorio (promedio 17,7%).

Esta situación se refleja, también, en las evaluaciones internacionales, tanto en las evaluaciones realizadas por la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Llece, 1997; Serce, 2006) como en las pruebas PISA (2000 y 2009). Los resultados son pobres y, aun cuando existe una ventaja de los estudiantes de escuelas privadas sobre los de escuelas públicas, el rendimiento de los primeros es relativamente bajo en relación con los demás países. Después de todo, tanto los resultados nacionales como los internacionales confirman que «cuando un sistema público es de mala calidad (como el peruano), el privado no puede ser de excelencia» (Cueto, 2007, p. 423).

Al revisar solo lo que sucede con las escuelas en Lima (en donde existe la mayor cantidad de escuelas privadas del país), se observa que la calidad de la educación privada no es uniforme. El primer elemento a resaltar es que los resultados tanto de comprensión lectora como de matemáticas están claramente diferenciados en función del contexto socioeconómico de la escuela y de los estudiantes. Así, existe una educación privada de mejor calidad a medida que nos situamos en distritos con mayores ingresos y, por lo tanto, la variable económica resulta determinante en la calidad de las escuelas privadas.

Gráfico V
Resultados ECE 2012 en comprensión lectora según gestión. Lima Metropolitana

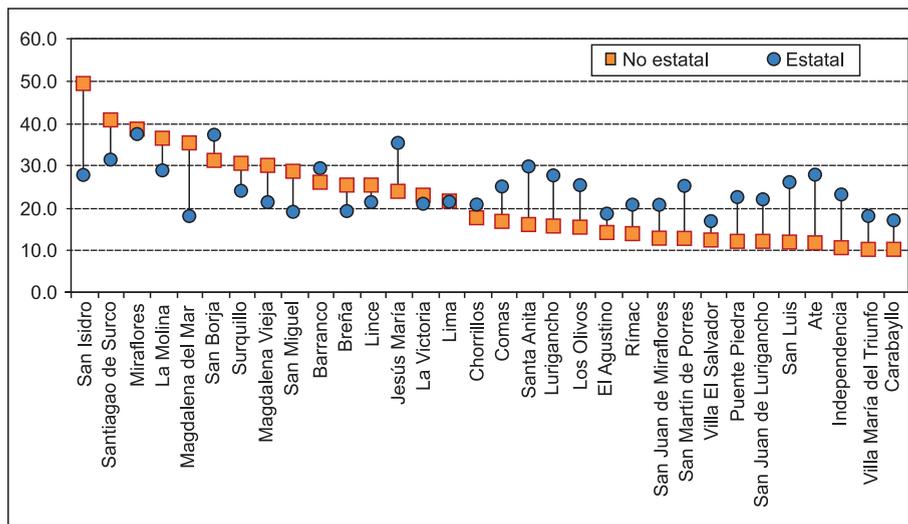


Fuente: Unidad de Medición de la Calidad - Minedu

Un segundo asunto se refiere a la comparación entre escuelas privadas y públicas. El gráfico anterior muestra que las diferencias en el rendimiento en comprensión lectora tienden a disminuir significativamente entre los distritos pertenecientes a los quintiles más pobres de Lima. Mientras, en distritos como San Isidro, la diferencia entre privado y público es de 17,6 puntos; en Villa el Salvador, esa diferencia es solo de 3,2 puntos.

En esta misma línea, el gráfico siguiente muestra los resultados de escuelas privadas y públicas por distritos. Además de repetirse el patrón anterior, se nota que, en los distritos pertenecientes a los quintiles más pobres de Lima, los resultados se invierten, a favor de las escuelas públicas. En distritos como Carabaylo, Villa María del Triunfo e Independencia, los resultados obtenidos por los estudiantes de las escuelas públicas superan a los de las escuelas privadas hasta en 12,8 puntos porcentuales.

Gráfico VI
Resultados ECE 2012 en matemática según gestión. Lima Metropolitana



Fuente: Unidad de Medición de la Calidad - Minedu

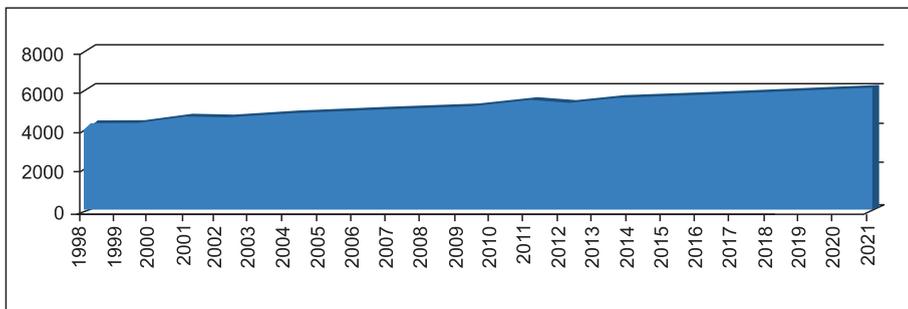
Estos resultados confirman que las características socioeconómicas del estudiante y sus familias son factores explicativos, de primer orden, del rendimiento educativo. Es decir, la calidad de la educación privada –al menos, en Lima Metropolitana–, está asociada más directamente con las condiciones económicas antes que a las variables propiamente educativas.

Futuro de la escuela pública en Lima Metropolitana

El futuro de la educación en Lima Metropolitana pareciera estar ubicado en la oferta privada. Para realizar el ejercicio de proyección a partir de la tasa interanual de matrícula, se observará, en un contexto de proyección del crecimiento de la oferta, el crecimiento económico (medido en ingresos de las familias) y el tamaño de las familias. Posteriormente, se trabajó una regresión probit para determinar el total de miembros en el hogar, el ingreso familiar total anual y el sexo y el tipo de centro de estudio del jefe del hogar.

Tal como se ha revisado, a partir de la mitad de los años noventa, la liberalización del mercado educativo significó el incremento en la oferta educativa privada. Entre 1998 y el 2012, la oferta privada creció en un 25% y, según las proyecciones realizadas, se esperaría que en el 2021 alcance un 16% más que en la actualidad, a una tasa promedio de crecimiento de 9%.

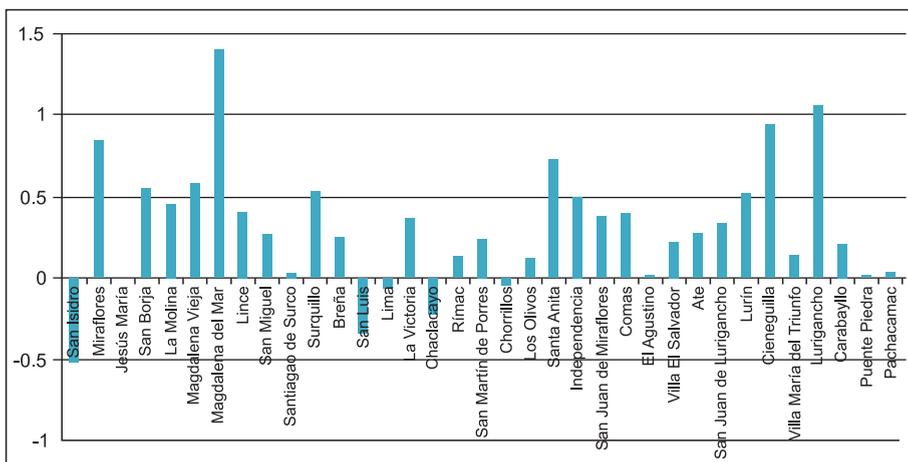
Gráfico VII. Proyección de locales escolares privados. Lima Metropolitana al 2021



Fuente: Unidad de Estadística Educativa – Minedu. Elaboración propia.

Por otro lado, el país exhibe un importante crecimiento económico, que alcanza un promedio anual de 6%. En Lima Metropolitana, este incremento resulta interesante, pues los distritos que más han crecido económicamente son los más pobres. Esta tendencia que parece mantenerse se traduce en que las familias pobres de Lima están teniendo más ingresos y –como además se sabe por los estudios realizados–, dentro de este marco, la educación es uno de los aspectos en los que las familias suelen invertir el dinero.

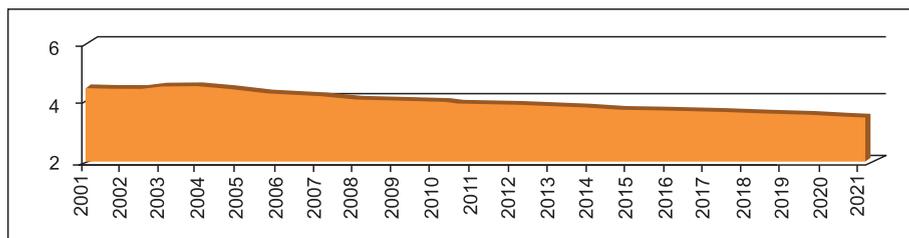
Gráfico VIII. Crecimiento económico por distritos. Lima Metropolitana - Proyección 2021



Fuente: CPV-INEI, 2007. Elaboración propia.

Finalmente, a la par de este factor económico, se encuentra un asunto demográfico. Desde hace algunos años, Lima –en particular– y el Perú –en general– han empezado a exhibir un ligero cambio en la pirámide poblacional. Esto supone que el tamaño de las familias empieza a reducirse, sobre todo, en las zonas urbanas y en aquellas con mayor crecimiento económico.

Gráfico IX. Proyección del tamaño de la familia. Lima Metropolitana

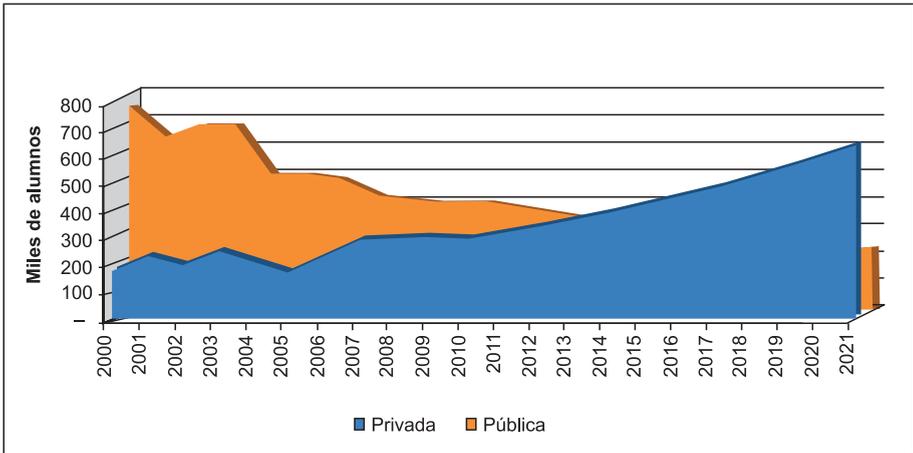


Fuente: INEI, 2012. Elaboración propia

Todo indicaría que uno de los principios demográficos que afirma que las familias pobres reconocen que, a mayor número de miembros de la familia, mayor probabilidad de ingresos económicos, empieza a desaparecer ante el crecimiento económico nacional mencionado anteriormente. Lima es, entonces, el ejemplo más especial. El número de miembros de la familia se reduciría de 4,5 a 3,5.

En tal sentido, una proyección simple basada en la aplicación de la tasa de crecimiento promedio interanual nos coloca en una situación en la que, para el año 2021, la oferta de escuelas privadas en Lima superaría porcentualmente a las públicas.

Gráfico X. Proyección de la matrícula en Lima Metropolitana según gestión



Fuente: Unidad de Estadística Educativa – Minedu. Elaboración propia.

Junto con la proyección simple, se realizó una regresión probit, en la que la variable que se intentó explicar fue la probabilidad de que un estudiante asista a una escuela privada. Las variables explicativas para identificar la probabilidad fueron el total de miembros en el hogar, el ingreso familiar total anual de las familias entre 10.000, el sexo y el tipo de centro de estudio del jefe del hogar.

Tabla III
Regresión Probit

Probit regression, reporting marginal effects					Number of obs = 2593			
Log Likelihood = -1548.1407					LR chi2(4) = 483.40			
					Prob > chi2 = 0.0000			
					Pseudo R2 = 0.1350			
dummy	dF/dx	Std. Err.	z	P> z	x-bar	[95% C.I.]
totmieho	-.0576274	.0056059	-10.29	0.000	5.33899	-.068615	-.04664	
ing10000	.0678434	.0043452	15.68	0.000	4.22567	.059327	.07636	
sex#	-.058779	.0208383	-2.82	0.005	.502892	-.099621	-.017937	
edu_j#	.1589661	.0249744	6.25	0.000	.238334	.110017	.207915	
obs. P	.4620131							
pred. P	.4773081	(at x-bar)						

(*) dF/dx is for discrete change of dummy variable from 0 to 1
z and P>|z| correspond to the test of the underlying coefficient being 0

La regresión probit determina que la probabilidad de estar en una escuela privada es de 47%². Específicamente, si el total de miembros del hogar al que pertenece el estudiante aumenta en uno, la probabilidad de que este se encuentre en un colegio particular se reduce en 5,7%. Asimismo, si el ingreso anual del hogar aumenta a 10.000 soles, la probabilidad de que el estudiante vaya a un colegio particular aumenta en 6,7%. Finalmente, si el jefe del hogar estudió su último año educativo en un centro particular, la probabilidad de que su hijo estudie en un colegio particular es de 15,8%.

Sea en proyección simple o a través de una regresión, la matrícula privada en Lima Metropolitana desplazaría a la correspondiente a la gestión estatal, lo cual produciría una masiva migración de estudiantes a la escuela privada.

Conclusiones

El objetivo de este estudio ha sido analizar la situación futura de la escuela pública en Lima Metropolitana, a la luz de los cambios económicos y socio-demográficos del país. A nivel específico, la investigación intentó proyectar la tasa de matrícula de la educación primaria en la oferta privada de Lima Metropolitana, identificar la existencia de relaciones entre el nivel de pobreza de los distritos y la presencia de escuelas privadas de bajo rendimiento, y discutir el rol de la escuela pública ante la expansión de la oferta privada. Asimismo, buscó mostrar la heterogeneidad de la oferta privada y cómo se ha construido históricamente un imaginario social sobre la buena calidad de dicha oferta.

En tal sentido, las principales conclusiones del estudio dan cuenta de un desplazamiento de la matrícula escolar hacia la oferta privada, en caso se mantenga el escenario actual de incremento de la oferta, crecimiento económico constante y estabilización del tamaño de las familias. En el futuro, la oferta privada cubrirá la mayor parte de la demanda educativa; de este modo, la educación pública quedará reservada a los grupos más excluidos de la ciudad.

Esta opción de las familias por asistir a la escuela privada es independiente de la calidad del servicio ofrecido, puesto que se ha instalado la idea de que este servicio educativo es de calidad por el solo hecho de ser privado. Ello es lo que hemos llamado *calidad per se*. Este imaginario social sobre la educación privada ha sido construido en el largo tiempo y es producto de

2 La probabilidad de que el modelo estime acertadamente es 68,9%.

la confluencia de un conjunto de variables entre las que destacan la asociación de la educación privada con las élites, las características de eficiencia atribuidas a las iniciativas no estatales, así como el descuido del Estado en el fortalecimiento de la escuela pública.

Sin embargo, esta investigación demuestra que la oferta privada es heterogénea. Distribuidas de manera desigual entre sus 43 distritos, en Lima, existen escuelas privadas de élite, tanto confesionales y laicas, como internacionales. Las hay, también, aquellas que funcionan en alianzas público-privadas, las que se organizan de manera cooperativa y otras que pertenecen a corporaciones interesadas en la educación. Estas escuelas privadas bien pueden funcionar en terrenos de 32 hectáreas como en áreas de 160 m² y hay familias que pagan 3.000 soles mensuales por la educación de sus hijos, frente a otras que pagan una mensualidad de 190 soles.

Recientes estudios sobre la efectividad de la educación privada identifican que no es posible establecer una correlación directa entre el tipo de gestión y el logro de aprendizajes. Los informes colombianos de Iregui, Melo y Ramos (2006) y de Núñez, Steiner, Cadena y Pardo (2002), así como los estudios producidos en Chile por Bellei (2007) y Larrañaga (2004) y las reflexiones hechas por Robertson, Mundy, Verger y Menashy (2012) sobre la educación en Estados Unidos, coinciden en que la oferta privada no es más efectiva que la pública, y que los logros exhibidos son atribuibles más a condiciones económicas que a variables propiamente educativas.

Aun cuando la educación privada generaría externalidades positivas como las *network externalities*—que significa que el beneficio individual de la educación aumenta si hay más personas educadas—o las externalidades de productividad—que corresponde a que mayor nivel educativo impacta en la mayor velocidad en el crecimiento— (González, 2002), la masificación de la oferta privada reproduciría desigualdades sociales (ver Gallego, 2004 para el caso chileno) y se asociaría a mayores niveles de segregación tanto de los estudiantes como de los resultados (Auguste y Valenzuela, 2004). Por ello, resulta fundamental acompañar la expansión de la iniciativa privada en educación con estrategias adecuadas de regulación de la calidad, y la promoción transparente de información y claridad de los fines públicos y sociales de la educación (Robertson y Verger, 2012).

Finalmente, es necesario plantear algunas preguntas: ¿De quiénes será la escuela en el futuro?, ¿De las familias, del Estado, de las empresas?, ¿Qué roles jugará el Estado?, ¿Qué sucederá con su tradicional rol de «cuidado» de sus ciudadanos?, ¿Estamos acaso ante el fin de una forma de organización del sistema educativo?, ¿Será la escuela privada el futuro de la educación urbana?

Agradecimientos

Quiero agradecer a Fátima Barbero por su colaboración en la revisión bibliográfica y a Javier Campos, quien contribuyó con literatura sobre el tema. Del mismo modo, mi agradecimiento a Edgar Ventura por la ayuda en el procesamiento de la información y, muy especialmente, a Daniela Zacharías por su asesoría en el manejo estadístico. Expreso, también, mi agradecimiento a Liliana Mirada, Jhonny Florián y Cinthia Vidal, funcionarios del Ministerio de Educación, quienes facilitaron la data oficial.

Los resultados preliminares de esta investigación fueron presentados en Conferencia Europea de Investigación Educativa (ECER), organizada por la Asociación Europea de Investigación Educativa (EERA) en Berlín, Alemania; en el III Seminario Nacional de Investigación Educativa, organizado por la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP) en Lima, Perú; y en una Mesa Verde en el Instituto de Estudios Peruanos. Los comentarios recibidos en estos espacios académicos contribuyeron a la elaboración de este artículo.

Referencias

- Auguste, S. y Valenzuela, J.P. (2004). *Do Students Benefit from School Competition? The Chilean Experience* (Tesis de grado). Michigan: University of Michigan.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 1–21.
- Becker, Gary (1993). *Human Capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: The University Chicago Press.
- Benavides, M. (2008). ¿Derecho vulnerado?: gratuidad de la educación pública, contribuciones económicas familiares y equidad. *Análisis & Propuestas* 15, 2 – 4.
- Calónico, S. y Ñopo, H. (2007). *Returns to Private Education in Peru*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R. (2012a). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1), 2012, 79 – 93.

- _____ (2012b). *Desencuentros entre el discurso del derecho a la educación y las políticas educativas en el Perú de la década del 2000*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Clacso.
- Cuenca, R. y Montero, C. (2006). *Encuesta Nacional de Educación 2005*. Lima: Foro Educativo
- Cueto, S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas. En Grade (Ed.), *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Defensoría del Pueblo (2008). *Gratuidad en las escuelas públicas: un compromiso pendiente. Informe Defensorial N° 131*. Lima: Defensoría del Pueblo.
- _____ (2009). *Aportes de la Defensoría del Pueblo para una Educación sin Corrupción. Informe N° 147*. Lima: Defensoría del Pueblo.
- Congreso de la República (1996). *Decreto legislativo N° 882. Ley de promoción de la inversión en la educación*. Lima, 9 de noviembre de 1996.
- Díaz, H., Huayte, V., Farro, F. y Távara, J. (1995). *La educación privada en Lima Metropolitana. Informe de Investigación del IPE N° 104*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco.
- Dussel, I. (2007). Comentarios al documento base. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 5(3), 26-28.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: Orealc y Unesco.
- Fonseca, J. (2003). *Educación para un país moderno: el «Lima High School» y la red educativa protestante en el Perú (1906-1945)*. Ponencia presentada en XXIV Congreso Internacional de LASA (Latin American Studies Association). Dallas, Texas.
- _____ (2006). *La influencia cultural anglosajona a través de la educación protestante en el Perú (1900-1930)*. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional Historia de la Educación Regional. Perspectivas actuales en América Andina. Quito.
- Gallego, F. (2004). School Choice, Incentives, and Academic Outcomes: Evidence from Chile. *Research Papers in Economics (Repec)*. Recuperado de <http://repec.org/esLATM04/up.17368.1080314323.pdf>
- Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de Orealc/ Unesco. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 29-35.

- González, P. (2002). Las lecciones de la investigación económica sobre el rol del sector privado en educación. En L. Wolf, P. Gonzalez y J.C. Navarro (Eds.), *Educación privada y política pública en América Latina*. Santiago de Chile: Preal y Banco Interamericano de Desarrollo.
- Grompone, R. (2000). Al día siguiente: el fujimorismo como proyecto inconcluso de transformación política y social. En J. Cotler y R. Grompone (Eds.), *El fujimorismo: ascenso y caída de un régimen autoritario*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Huber, L. (2008). *Una interpretación antropológica de la corrupción*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Proética.
- Iguíñiz, M. (1995). El momento de la educación. En T. Tovar, H. Díaz y M. Iguíñiz (Eds.), *Educación peruana: el futuro posible*. Lima: Tarea.
- Iguíñiz, M. y Del Castillo, D. (1995). *Materiales para pensar la descentralización educativa*. Lima: Tarea.
- Iregui, A.M., Melo, L. y Ramos, J. (2007). Análisis de eficiencia de la educación en Colombia. *Revista Económica del Rosario*, 10(1), 21 – 41.
- Larrañaga, O. (2004). *Competencia y participación privada: la experiencia chilena en educación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- McLauchlan, P. (1993). Dinámica de la transformación del sistema educativo en el Perú. *Notas para el debate*, 12, 53 – 98.
- Montero, C. y Cuenca, R. (2008). *Sobre notas y aprendizajes. Sobre notas y aprendizajes escolares: opiniones y demandas de la población del Perú. Segunda Encuesta Nacional de Educación – ENAED 2007*. Lima: Foro Educativo.
- Murakami, Y. (2006). *Perú en la era del chino. La política no institucionalizada y el pueblo en busca de un salvador*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y CIAS.
- Navarro, J.C. (2002). Y sin embargo, se mueve: Educación de financiamiento público y gestión privada en el Perú. En L. Wolff, P. González y J.C. Navarro (Eds.), *Educación privada y política pública en América Latina*. Santiago de Chile: Banco Interamericano de Desarrollo y Preal.
- Núñez, J., Steiner, R., Cadena, X. y Pardo, R. (2002). **¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia?** Bogotá: Dirección de Estudios Económicos del Departamento Nacional de Planeación.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Perla, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, 8(2), 9–26.

- Puelles, W. (2001). *¿Por qué falla el Estado en la educación? Doce razones para impulsar la inversión privada*. Lima: Instituto de Empresa Libre.
- Quiroz, E. y Espinoza, J. (2008). Educación e ingresos: aspectos metodológicos y estudios en el Perú. *Iecos*, 5(1), 64-74.
- Robertson, S., Mundy, K., Verger, A. y Menashy, F. (2012). An introduction to public private partnerships and education governance. En S. Robertson, K. Mundy, A. Verger y F. Mesashy (Eds.), *Private public partnerships in education. New actors and modes of governance in a globalizing world*. Massachusetts: Edward Elgar Publishing.
- Robertson, S. y Verger, A. (2012). Governing education through public private partnerships. En S. Robertson, K. Mundy, A. Verger y F. Mesashy (Eds.), *Private public partnerships in education. New actors and modes of governance in a globalizing world*. Massachusetts: Edward Elgar Publishing.
- Saavedra, J. y Maruyama, E. (1999). *Los retornos a la educación y a la experiencia en el Perú: 1985–1997*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Saavedra, J. y Suárez, P. (2002). *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Scott, J. (2009). The politics of venture philanthropy in charter school policy and advocacy. *Educational Policy*, 23(1), 106 – 136.
- Sokoloff, K. y Zolt, E. (2007). Inequality and the Evolution of Institutions of Taxation. Evidence from the economic history of the Americas. En S. Edwards, G. Esquivel y G. Márquez (Eds.), *The Decline of Latin American Economies: Growth, Institutions, and Crises*. Chicago: University of Chicago Press
- Wolf, L., González, P. y Navarro, J.C. (Eds.) (2002). *Educación privada y política pública en América Latina*. Santiago de Chile: Preal y Banco Interamericano de Desarrollo.
- Yamada, G. (2007). *Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿Vale la pena el esfuerzo?* Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico y Consorcio de Investigación Económica y Social.

Cosmovisiones indígenas y construcciones
sobre la interculturalidad en la educación bilingüe

Indigenous cosmovision and constructions
about interculturality in bilingual education

Laura Alicia Valdiviezo

Universidad de Massachusetts-Amherst
lav@educ.umass.edu

Recibido: 18.7.2013
Revisado: 21.8.2013
Aprobado: 25.9.2013

Resumen

Desde sus inicios a mediados de la década de los noventa, la educación intercultural bilingüe (EIB) se ha inspirado en políticas globales que promueven el pluralismo cultural y el acceso educativo de las poblaciones indígenas, como respuesta a la necesidad de brindarles acceso a oportunidades educativas de calidad que correspondan a sus lenguas, saberes y prácticas culturales. Como parte de la política nacional de distintos países andinos con experiencia en implementaciones locales diversas, la interculturalidad en el Perú se ha mantenido como principio educativo abstracto con una pedagogía negada. La ausencia de oportunidades de capacitación docente en pedagogía intercultural ha forzado y, a la vez, permitido una interpretación intuitiva de la EIB en la práctica, lo cual ha resultado en pedagogías dispares y en oportunidades perdidas de innovación educativa. Este artículo examina la implementación de la educación intercultural bilingüe en tres escuelas en el sur rural andino. Basado en un estudio etnográfico de docentes EIB, en el presente artículo, se analiza las interpretaciones de los docentes sobre la interculturalidad. Tanto como exponer los retos de la EIB, este estudio intenta rescatar las posibilidades de una pedagogía centrada en un conocimiento crítico que afirme la diversidad y que promueva una educación de calidad para todos. Desde esta perspectiva, se presenta un análisis reflexivo que estudia a la EIB no solamente como alternativa educativa para las comunidades indígenas, sino que entiende que las implicancias pedagógicas y políticas de la educación intercultural deben tomarse en cuenta más allá del ámbito rural.

Palabras clave: Docentes bilingües, diversidad, políticas educacionales, indígenas, quechua

Abstract

Since its beginnings in the 1990s, intercultural bilingual education (IBE) has been fueled by global policy which promotes cultural pluralism and education access for Indigenous populations as a response to the need of furthering their access to quality education that addresses Indigenous languages, knowledges and cultural practices. IBE constitutes part of national policy in different Andean countries with diverse local implementation experiences. The conceptualization of interculturality in Peru has remained as an abstract educational principle with a denied pedagogical perspective. The absence of opportunities for teacher professional development in intercultural pedagogy has forced and, at the same time, has allowed teachers to intuitively in-

interpret IBE in practice. This has resulted in uneven pedagogies as well as in lost opportunities of educational innovation. This article examines the implementation of an IBE program in three schools in the rural South of the Andes. Based on an ethnographic study of IBE teachers, the present article analyzes teachers' interpretations about interculturality. In as much as exposing the challenges of IBE, the article aims at emphasizing the potential of a pedagogy that centers on critical knowledge that affirms diversity and that promotes quality education for all. In this perspective, the study aims at presenting a reflexive analysis of IBE not only as pedagogic alternative for Indigenous communities, but also as an approach that considers the pedagogical and political implications of intercultural education beyond the rural setting.

Keywords: Bilingual teachers, diversity, educational policy, indigenous, quechua

Cosmovisiones indígenas y construcciones sobre la interculturalidad en la educación bilingüe

Introducción

Las últimas décadas se han caracterizado por la proliferación de políticas y programas que se centran en la educación plurilingüe e intercultural, y que destacan los nuevos discursos globales en relación con la diversidad lingüística, étnica y cultural que existe en diferentes naciones (López y Küper, 2002; Unesco, 2008). Si bien estos discursos sobre la diversidad no son discursos estáticos, sino que de alguna manera se han adaptado a las diferentes problemáticas nacionales, uno de los elementos que parece mantenerse constante es la importancia del reconocimiento y valoración de la diversidad como fundamento de la democracia en cada país. Es posible afirmar que este esfuerzo por valorar la diversidad como riqueza nacional y fundamento para la democracia corresponde a un cambio paradigmático reciente que sitúa la atención afirmativa a la diversidad como acción que impugna las graves desigualdades sociales, económicas y políticas existentes. Desde un punto de vista crítico, puede aseverarse que esta atención a la diversidad se opone a las ideologías de asimilación y homogeneización que han definido históricamente el orden social. Considerando que en la conceptualización del Estado-nación la diversidad –lingüística, étnica y cultural– ha sido construida histórica y sistemáticamente como un obstáculo para la unidad nacional de un país y su desarrollo, actualmente los discursos influenciados por la teoría crítica y social redefinen la diversidad como fuente de riqueza social y democracia (véanse las conceptualizaciones del Estado-nación predominantes en las naciones emergentes desde el siglo XIX, y análisis adicionales del tema en Habermas, 2007; Tölölyan, 1991). Con esta perspectiva, las políticas *de jure* actuales intentan prestar especial atención a las poblaciones históricamente desatendidas, que enfrentan pobreza y marginación.

Paralelamente a los debates teóricos de las décadas actuales sobre la diversidad y el multiculturalismo (Alfaro et ál., 2008; Apitzsch, 2002; Taylor, 1992), las instituciones educativas –como los ministerios de educación, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales– se han involucrado en esfuerzos para defender la protección de los derechos lingüísticos y culturales de diversas poblaciones que tienen una historia de marginación, pobreza y discriminación (Unesco, 2008; World Conference on Linguistic Rights, 1996). Desde la década de 1990, la influencia de estas organizaciones ha sido crucial para el diseño de políticas y programas de educación inter-

cultural en países de todo el mundo. En las Américas, el avance de un nuevo discurso de la diversidad como recurso y fundamento de las naciones democráticas ha enfrentado desafíos epistemológicos, filosóficos y prácticos que los multiculturalistas han abordado en repetidas ocasiones, sobre todo, para indicar su complejidad inagotable (Albó, 2002; Godenzzi, 1996, 1997, 2003; Kymlicka, 2001; López, 1996, 1997; Taylor, 1992). Más allá de los debates teóricos que examinan estos desafíos, sin embargo, los investigadores académicos han puesto un énfasis menor en los programas interculturales en el contexto escolar del aula, el escenario donde ocurren las prácticas concretas de multiculturalismo o interculturalismo. Desde la perspectiva que se enfatiza en este artículo –y que se apoya en estudios socioculturales pertinentes a la formulación e implementación de políticas educacionales (Hornberger y Johnson, 2009; Levinson, Sutton y Winstead, 2009), cabe señalar la necesidad de prestar atención a lo que ocurre en lo particular –por ejemplo, en el aula de clase de educación intercultural bilingüe– para poder analizar lo general, la política nacional EIB. Si bien es posible afirmar que existe ya un corpus importante de estudios empíricos que examinan la interculturalidad desde la práctica social en la comunidad y en otros ámbitos más allá de la escuela (véanse estudios culturales y sociolingüísticos pertinentes en García, 2008; Walsh, 2002; Zavala 2002), puede aseverarse que la investigación etnográfica empírica en las aulas sigue siendo necesaria y fundamental para, desde lo particular, no solamente añadir complejidad a los debates teóricos, sino también iluminar la necesaria interconexión entre la práctica local y las teorizaciones concernientes a la EIB. Así, la investigación que se discute en este trabajo pretende mostrar cómo las prácticas en la escuela y en el aula de clase en contextos indígenas específicos median y redefinen la política intercultural a nivel macro.

Desde esta perspectiva, se considera que la EIB definida desde arriba por el Estado se reconceptualiza y redefine desde abajo, desde la práctica social. Igualmente, la investigación etnográfica de la práctica educativa ofrece la posibilidad de conceptualizar a los actores sociales como agentes críticos y políticos, que redefinen la política educativa desde su implementación práctica en el aula (Levinson, Sutton y Winstead, 2009). En este marco, es entonces fundamental adquirir conocimiento sobre la manera en que actores sociales e institucionales –como los docentes– ponen en práctica y reinterpretan la política educativa en el ámbito escolar.

Dentro de este marco, el presente estudio examina la aplicación de la política EIB en un programa dentro del contexto local de la escuela indígena. Específicamente, se presta atención a la implementación docente durante en programas de EIB del Estado en tres comunidades localizadas en el Valle

Sagrado de los Incas. Sobre la base de la investigación etnográfica realizada por la autora en torno a las creencias de los docentes y las prácticas de la EIB (que abarca trabajo de campo llevado a cabo desde octubre de 2003 hasta diciembre de 2004, y en agosto de 2007), el estudio examina las interpretaciones de la interculturalidad de los docentes de la EIB y resalta definiciones alternativas que se revelan en las prácticas de aula en la escuela indígena. Estas definiciones incluyen sus conceptualizaciones de cultura y de enseñanza, así como sus acciones en la instrucción «sobre» la cultura indígena. Entre las preguntas centrales a las que atiende esta investigación etnográfica sobre los docentes de EIB, resaltan las siguientes: ¿Cuáles son sus interpretaciones de la interculturalidad?, ¿Cuáles son sus conceptualizaciones de la cultura indígena? y ¿Qué y cómo «enseñan sobre» la cultura indígena?

El presente trabajo pretende contribuir a los debates sobre la EIB que no únicamente atañen a la realidad indígena y multilingüe, sino también a otras comunidades excluidas que tienen más bien poca visibilidad en estas discusiones. En este sentido, como lo han afirmado otros anteriormente, se considera que el debate sobre la EIB —precisamente por su fundamento intercultural— atañe a todos los sectores sociales, no únicamente a los sectores hablantes de lenguas indígenas en el país (Godenzzi, 1997, 2003; Valdiviezo, 2006; Valdiviezo y Valdiviezo-Arista, 2008).

El artículo está organizado en dos secciones. La primera sección presenta el contexto sociopolítico de la EIB por medio de un análisis de la influencia de los programas de desarrollo mundiales sobre la interculturalidad como concepto y su apropiación en la política peruana de la EIB. La segunda sección muestra un análisis de los datos etnográficos acerca de cómo los docentes de la EIB en escuelas rurales conciben y ponen en práctica la educación intercultural.

Sobre la política intercultural peruana

Desde las últimas décadas del siglo XX, particularmente en los países andinos que poseen demografías similares con una presencia importante de pueblos indígenas hablantes —también de un número significativo de lenguas nativas—, se pueden notar diseños similares de las políticas educativas nacionales y gubernamentales que destacan la diversidad lingüística, étnica y cultural como el énfasis central de la interculturalidad (Godenzzi, 1997, 2003; López y Küper, 2002). En el caso de las políticas de educación intercultural en el Perú, cabe destacar que se ha enfatizado claramente la revitalización de los pueblos hablantes de lenguas nativas como objetivo de la EIB. Este énfasis,

si bien es importante y necesario, generalmente ha dejado fuera del proyecto de educación intercultural a otras poblaciones históricamente excluidas, como, por ejemplo, los peruanos hablantes de castellano de ascendencia africana y asiática, que también han sufrido exclusión social y que –como los pueblos indígenas– representan a los sectores más empobrecidos del país (Valdiviezo y Valdiviezo-Arista, 2008). Más aun cuando se trata de la educación de otros sectores –incluyendo los hablantes de castellano, que también han sufrido exclusión y aquellos en contextos urbanos privilegiados–, el tema de la educación intercultural o de la interculturalidad parece disolverse. Queda, entonces, por resolver la contradicción existente entre la interculturalidad como principio básico de la educación para todos en el país, según la Ley de Educación del Perú (2003), y su focalización predominante en las poblaciones indígenas rurales. Desde la perspectiva crítica que se aborda en este artículo, se reconoce que la exclusión de los sectores indígenas y otras «minorías» raciales –como las afroperuanas– no constituye una situación aislada, sino un problema enraizado en la práctica social, política e institucional. Los hallazgos de investigaciones en este respecto deben considerarse para entender y, por ende, transformar la conceptualización de las políticas nacionales, con el fin de promover una práctica social justa y dedicada a la afirmación de la diversidad en toda la sociedad peruana y no únicamente en un solo sector de la misma.

Es importante, también, notar que la concepción de la EIB como enriquecimiento cultural que enfatiza la igualdad de derechos y la convivencia armónica entre diferentes sectores forma parte del currículo escrito en los programas educativos en el contexto escolar indígena estudiado; sin embargo, dicha concepción carece de una comprensión crítica necesaria de la interculturalidad como práctica pedagógica (Moliner García y García López, 2005). Así, en este contexto, los docentes de la EIB han asumido la responsabilidad de descifrar lo que significa la interculturalidad en su propia práctica, como se examina en las secciones siguientes.

Etnografía de los docentes de EIB: Método de investigación

Luego de una investigación preliminar para la cual visité varias escuelas en la región del Valle Sagrado de los Incas, me reuní con los directores y docentes con el fin de explicar mi deseo de hacer este estudio y el propósito del mismo. De igual manera, tuve la oportunidad de responder a sus diferentes preguntas. Así, pude iniciar el estudio etnográfico de diecisiete docentes bilingües en tres escuelas primarias rurales con programa EIB, que me otorgaron

acceso durante la visita preliminar (véase la tabla 1 de los anexos sobre los docentes participantes en el estudio etnográfico general). Estas escuelas formaban parte de tres redes escolares diferentes en la zona del Valle Sagrado. Cabe señalar que solamente una de las tres escuelas contaba con el apoyo de una organización internacional no gubernamental (ONG), cuya intervención se concentraba en el auspicio de capacitaciones para los docentes y la donación de recursos materiales para la escuela, como sistemas solares para electricidad y computadoras (Escuela 1). Los docentes de esta escuela asistían a las capacitaciones auspiciadas por la ONG y, también, a aquellas auspiciadas por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), donde participaban los docentes de las Escuelas 2 y 3. En algunos casos, aquellos contratados por la ONG para dar capacitaciones a los docentes de la red de la cual era parte la Escuela 1 eran los mismos que se encargaban del asesoramiento que ofrecía la UGEL. Para los efectos de este artículo, se analizan los datos pertinentes a las opiniones y prácticas de los docentes de la EIB sobre la educación intercultural en las tres escuelas.

Como observadora participante, recopilé **notas de campo y realicé transcripciones** de las entrevistas con docentes, capacitadores y funcionarios del MED. También, recolecté **documentos de aula como, por ejemplo, recursos de enseñanza oficiales** así como recursos desarrollados por los mismos docentes, y muestras de trabajo en castellano y quechua realizadas por los alumnos. Igualmente, desarrollé **un cuestionario que registró los datos demográficos** de los docentes EIB en la región del Valle Sagrado. Asimismo, recogí notas de campo de las observaciones que llevé a cabo en las escuelas, aulas y centros de formación de EIB, así como en distintos escenarios en la comunidad. Ello incluyó los hogares de algunos docentes y diversos eventos familiares comunitarios en los que estos participaron. Estos datos cualitativos correspondientes a los profesores en diversos escenarios además de la escuela se utilizaron para desarrollar una descripción densa de los participantes, a lo cual se sumó sus diversas ideas y prácticas pedagógicas interculturales (véase la explicación densa como método etnográfico central en Geertz, 1973). Los datos fueron analizados a través de la identificación y codificación de temas y patrones de conceptos y prácticas recurrentes. Para el estudio presentado en este artículo, examino las prácticas de los docentes en el aula y sus puntos de vista acerca de la interculturalidad a través de los datos recogidos durante las entrevistas, encuestas y observaciones de aula.

Análisis de la educación intercultural en la formación docente

Desde el inicio de los programas de EIB en las escuelas del Valle Sagrado, el Ministerio de Educación, a través de la UGEL, ha patrocinado la capacitación obligatoria en EIB para los docentes. Tal es el caso de Narciso, un docente de segundo grado, que declara que los capacitadores inicialmente «carecían de experiencia» en EIB y que, en varias ocasiones, eran hablantes monolingües en castellano (Notas de entrevista). Irónicamente, fue esta situación la que obligó a los mismos capacitadores inexpertos a observar y registrar y, en todo caso, a investigar las prácticas existentes de enseñanza en las aulas de EIB. Sobre la base de este reto en la capacitación, a través de los años, el MED y las oficinas regionales han empezado a contratar docentes veteranos de EIB para liderar el desarrollo del docente en servicio. Esta práctica es, sin embargo, contingente con el presupuesto estatal, lo cual limita en general el apoyo que la capacitación pueda dar al desarrollo del docente de EIB. Los capacitadores contratados durante el año que realicé este estudio eran bilingües y contaban con varios años de experiencia docente. Blanca, Epifanio y Yolanda, profesores participantes del estudio, también estaban contratados como capacitadores y asesores en programas de la EIB en otras regiones del país, de manera paralela a sus cargos de tiempo completo en sus respectivas escuelas de EIB.

Tanto capacitadores como docentes coinciden en la opinión de que, en su experiencia, la formación docente en EIB se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo de la alfabetización, la lectura y la escritura en quechua y castellano, pero no en el conocimiento de aspectos culturales. Blanca, quien se inició en la EIB a mediados de los noventa, afirma que, para los docentes, «la principal dificultad estaba siempre en los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura» (Notas de entrevista). El desafío inmediato para los docentes en el programa de EIB ha sido enseñar a leer y escribir en castellano y quechua, y la formación en servicio de la EIB aparentemente ha atendido esa necesidad sin tener en cuenta la preparación fundamental en pedagogías que respondan a las culturas indígenas, por ejemplo a la cosmovisión así como a diversas prácticas culturales propias.

Durante la realización de esta investigación, la capacitación magisterial EIB incluyó conferencias y talleres centrados en la preparación de los docentes para enseñar a leer y escribir en los dos idiomas, el quechua y el castellano. Como observadora participante, asistí a seis sesiones obligatorias de capacitación para docentes EIB en la región del Valle Sagrado. Parte de las sesiones incluían presentaciones de temas relacionados con las políticas educativas y conocimiento general. Varias de estas reuniones de capacitación se realizaron a manera de talleres, que se centraron en la preparación de pla-

nes de lecciones y unidades didácticas para el desarrollo de la alfabetización bilingüe. Estos talleres, sin embargo, rara vez incluyeron temas de interculturalidad o de educación intercultural; y, cuando lo hicieron, la interculturalidad fue presentada como una política oficial prescriptiva. Por ejemplo, los capacitadores enfatizaban la importancia de aprender los mandatos legales que apoyan la EIB, incluidas las declaraciones internacionales como la de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de los Derechos Lingüísticos (sesión de capacitación docente EIB – Notas de campo). Debido a que las sesiones de capacitación en EIB no incluían pedagogías específicas que tomaran en cuenta las prácticas culturales de la comunidad y/o la cosmovisión quechua, los docentes que vieron dicha inclusión como necesidad en el programa desarrollaron sus propias estrategias interculturales para la enseñanza en el aula de manera intuitiva y creativa, pero sin contar con apoyo necesario fuera de su aula o escuela.

Nociones y prácticas interculturales de los docentes de la EIB

Dentro del repertorio de conceptualizaciones que los docentes ofrecen sobre la educación intercultural, se muestra una tendencia general a hacer eco del discurso oficial de la política intercultural que destaca la comprensión cultural mutua y las relaciones colectivas armoniosas. Este es un discurso que sugiere neutralidad y que, desde una perspectiva crítica, carece de un compromiso que reconozca y haga frente a las disparidades existentes que vienen afectando las relaciones entre diferentes grupos culturales y sociales. Los docentes de la EIB a menudo explican su aplicación de la interculturalidad en la enseñanza a través de la incorporación de actitudes de tolerancia, conocimiento y respeto de las diferentes prácticas culturales y formas de vida, la valorización de la lengua quechua y la identidad quechua, y la autoestima (Cuestionario docente y notas de campo). Sin embargo, la evidencia etnográfica de este estudio también muestra la complejidad presente en las interpretaciones de los docentes de EIB. Tal como puede observarse en los datos examinados a continuación, las nociones de los docentes sobre la educación intercultural revelan la coexistencia de conceptualizaciones esencializadas o estáticas junto a otras más fluidas sobre la cultura y la interculturalidad. Algunos docentes de la EIB –tanto experimentados como nuevos, como Olga y Ester– se muestran conscientes de sus limitaciones en lo referente a su preparación en pedagogía intercultural, así como en los conocimientos teóricos de este tema. De hecho, la mayoría de los profesores reconoce abiertamente sus limitaciones pedagógicas, como se muestra en las secciones siguientes.

Nociones sobre la interculturalidad en la EIB

En esta sección, se presentan hallazgos referentes a las conceptualizaciones que tienen los docentes respecto a la interculturalidad, al igual que sus nociones sobre las prácticas interculturales que hacen falta en la escuela de EIB. Ejemplo de ello son la inclusión de la cosmovisión indígena en el currículo, la vivencia intercultural de parte del docente EIB y la experiencia que deben tener los estudiantes indígenas con otras culturas. En los primeros meses del año escolar, cuando empecé a realizar las entrevistas a los docentes participantes en la investigación, varios de ellos hablaron de su falta de conocimiento de lo que significa la interculturalidad. La mayoría de los docentes parecía consciente de que la EIB todavía en muchos casos se concebía estrictamente como un «programa bilingüe», en el que el elemento intercultural permanecía ausente. En las entrevistas subsiguientes que se realizaron al pasar los meses, los docentes de EIB expresaron no solo preocupaciones similares acerca de su falta de conocimiento sobre la interculturalidad, sino también otros entendimientos de relevancia, como se explica a continuación.

Cosmovisión indígena

Sensibles a la falta de un énfasis en lo intercultural referido a la aplicación de la EIB, docentes como Wilfredo critican enérgicamente el enfoque exclusivo de esta educación en la lengua y la ausencia de temas culturales en el programa. Los profesores manifiestan que la EIB se enseña como un currículo ajeno a la realidad de los alumnos quechuas (Notas de entrevista). Respecto a ello, Wilfredo resalta: «Las experiencias de los pueblos, su cosmovisión [visión del mundo], su propio conocimiento, su propia tecnología deben ser integradas en el plan de estudios. Pero, en realidad estamos limitados porque no estamos haciendo eso» (Notas de entrevista).

Wilfredo no es el único docente que señala la ausencia de temas culturales en el programa. La mayoría de los participantes en este estudio, incluyendo capacitadores de la EIB, han identificado estos problemas en la ejecución del programa en las escuelas rurales. Los diferentes participantes en esta investigación han señalado –tanto durante las entrevistas como en conversaciones informales y durante las sesiones de capacitación– que el gran impedimento de la aplicación de la EIB es que se ha estado «limitando el elemento intercultural» (capacitación de EIB – Notas de campo). La aplicación limitada de la interculturalidad no solo se atribuye a la falta de conocimiento sobre la misma, sino también a que el currículo mandado por el MED es en sí excluyente de las prácticas culturales de las comunidades indígenas. Wilfredo, por

ejemplo, indica que concretamente la enseñanza de la religión católica en la escuela EIB, como lo prescribe el currículo del MED, constituye una afrenta contra las creencias y espiritualidad propia de sus alumnos, niños y niñas indígenas (Valdiviezo, en prensa).

Las ideas de los docentes que en general desafían políticas curriculares oficiales –ya sea del MED o regionales– compiten con otras que enfatizan la idea de una coexistencia armoniosa de culturas distintas sin que esta implique transformación alguna de la práctica pedagógica formal. Es importante indicar que lo expresado por los docentes respecto a la inclusión curricular de la cosmovisión andina presenta una contribución bastante aguda a la idea de educación intercultural, puesto que puede implicar la reestructuración sustancial de contenidos así como de las prácticas pedagógicas. Ciertamente, la incorporación de la cosmovisión indígena en el currículo de la EIB sugiere una transformación esencial del currículo que, por ejemplo, podría incluir formas de enseñanza basadas en prácticas culturales indígenas, diferentes de la enseñanza formal de la escuela. Igualmente, dicha reestructuración bien podría significar la transformación profunda de la escuela, que –desde la perspectiva que se adopta en este artículo– se ha constituido en un microcosmos de la sociedad peruana y en una institución reproductora de las desigualdades que aquejan a dicha sociedad. En otro comentario que muestra la reflexión crítica del docente EIB, Wilfredo señala: «¿Por qué se implementa la EIB solo en las escuelas rurales? Si la discriminación la experimentamos en la ciudad, es allí donde se debe llevar la educación intercultural» (Notas de entrevista).

Vivencia de la interculturalidad

Otro aspecto que destacan los docentes es la importancia de la vivencia personal de la interculturalidad y los valores que forman parte de ella. En general, los profesores de la EIB se refieren a la interculturalidad como un concepto muy amplio y a la vez profundo, mientras que reconocen que aplican muy poco del mismo en su enseñanza. Un detalle interesante que nos ofrece Epifanio –docente de sexto grado y recientemente nombrado capacitador de la EIB– es la introducción que ofrece sobre el tema de la interculturalidad durante una sesión de la Escuela de Padres. Epifanio se reunió con los padres de familia de la comunidad y habló sobre la presencia de los valores de la libertad, la democracia, la paz, la armonía, la identidad y la autoestima «en la aplicación concreta de la interculturalidad» (Escuela de padres – Notas de campo). Para explicar la importancia de la interculturalidad, Epifanio usó como ejemplo el maltrato frecuente que los comuneros sufren cuando visi-

tan el pueblo. A través de anécdotas que mostraban formas despectivas de trato verbal y demoras aparentemente premeditadas en la atención oficial de los asuntos de los comuneros, Epifanio explicó **que estos maltratos se dan generalmente por parte de funcionarios del Gobierno**. También, mencionó que la acción de maltratar constituye un ejemplo de la falta de interculturalidad y democracia. Según señaló, no se puede esperar democracia mientras existan maltratos de un sector contra otro. En la presentación, Epifanio abogó además por la necesidad de poseer una actitud intercultural que practique la tolerancia con todos –niños, padres, personas mayores– puesto que todos ellos son parte esencial de toda comunidad (Notas de campo).

Los docentes de EIB también consideran el impacto de la práctica de la interculturalidad en la experiencia personal individual. Durante entrevistas y conversaciones informales, hablaron de la necesidad de un compromiso personal ético con la interculturalidad para poder aplicar este principio de manera coherente en la enseñanza dada en el aula. Varios docentes destacaron que todo educador de EIB debe de creer y practicar la interculturalidad en su vida individual y su hogar propio, con el fin de llevar genuinamente a la práctica este tipo de educación en la escuela. Las entrevistas y observaciones revelan que la mayoría de los docentes ve la necesidad de coherencia entre la vida personal y la vida laboral del educador de EIB. Así también, critican a aquellos colegas que, por ejemplo, son docentes de EIB, pero que no les enseñaron quechua a sus propios hijos o no los enviaron a estudiar a las escuelas bilingües (Notas de campo). Con un ejemplo más de acciones contradictorias en las que incurre el docente EIB, Epifanio se refirió a aquel que abusa de su propia familia y destacó el abuso como acto irreconciliable con la interculturalidad (Notas de entrevista). De esta manera, los docentes interpretan la interculturalidad como acción coherente, como principio de vida, y conciben la enseñanza intercultural en el aula como un imperativo no únicamente pedagógico sino moral para el educador de la EIB.

Experiencia con otras culturas

Respecto a la práctica pedagógica intercultural dentro del aula, la mayoría de los docentes de la EIB destacan primeramente la importancia de proporcionar experiencias de aprendizaje más allá del ámbito de la escuela, con poblaciones que no son quechua hablantes fuera de la comunidad como una manera de exponer a los estudiantes al aprendizaje intercultural. Abel –docente de segundo grado en la Escuela 3– afirma que la interculturalidad se desarrolla a través del «contenido curricular para que los alumnos de EIB, por ejemplo, vayan al campo o interactúen con otras personas, como los turistas»

(Notas de entrevista). Para Abel, el aspecto intercultural de la EIB se aborda haciendo que los alumnos interactúen con diferentes personas en diferentes entornos. Varios docentes también consideran que la educación intercultural debe incluir la enseñanza a los estudiantes indígenas acerca de su propia comunidad con el fin de desarrollar su autoestima y su pensamiento crítico hacia otras culturas (Datos de la encuesta a docentes). Asimismo, indican que el desarrollo del pensamiento crítico es una herramienta importante para relacionarse con otros grupos culturales. Durante una conversación informal, docentes como Juan, Víctor, Lourdes y Julián me explicaron que, mediante el uso de habilidades de pensamiento crítico, el alumno de EIB no solo podría aceptar todos los elementos de otras culturas como algo deseable, sino también sería capaz de evaluar, conocer y respetar las similitudes y diferencias culturales (Notas de campo).

Junto a la mención de experiencias e intercambios con otras culturas, los docentes de EIB reflexionan sobre el reto de la incorporación concreta de la cultura en la enseñanza. La mayoría de docentes entrevistados identifican las prácticas culturales de la comunidad en la que trabajaban. Sin embargo, con frecuencia expresan su preocupación en torno a cómo incluir —mediante la enseñanza en el aula— los elementos culturales de una manera que promueva el aprendizaje académico significativo de los estudiantes quechuas.

Nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la EIB

En las observaciones referentes a la práctica pedagógica que intenta implementar la interculturalidad, se ha notado que los docentes EIB diseñan sus lecciones a través de la incorporación en la instrucción de las prácticas culturales de la comunidad local de donde provienen los niños. Tales prácticas docentes promueven lo que los docentes denominan aprendizaje significativo, que a su juicio es un aspecto importante de la enseñanza en la EIB. Un joven docente de sexto grado señala: «Yo me pregunto: **¿Qué tipo de aprendizaje significativo y coherente con la comunidad quechua —como la forma (indígena) de trabajar— puedo tener en mis clases?** En base a esa pregunta adapto mis estrategias y metodologías de enseñanza» (Notas de campo). Tales aprendizajes significativos, por tratarse de los conocimientos con los que ya están familiarizados los alumnos, son —según docentes como Epifanio— la base de la motivación de los alumnos indígenas para aprender. Con respecto al contenido de la instrucción, Américo, un docente experimentado, mencionó: «Les enseñamos acerca de esto en clase, porque esto es lo que más les gusta» (Notas de entrevista). Cuando los docentes se refieren a «lo que les

gusta a los estudiantes», a menudo son mencionadas algunas prácticas comunitarias identificables y actividades económicas tales como la agricultura y el pastoreo, así como bailes y festividades religiosas. Esta concepción de la incorporación de la cultura en la enseñanza y el aprendizaje en la EIB es a la vez la concepción más común y menos elaborada de la interculturalidad que presentan los docentes. Esta concepción a la vez coexiste con otras ideas de la interculturalidad mucho más críticas.

Maestras como Nancy, Maritza, Lourdes y Blanca concuerdan en que la enseñanza intercultural requiere tomar en cuenta las prácticas culturales de las comunidades indígenas. En una entrevista inicial, Nancy —una joven maestra de tercer grado que había estado enseñando tan solo unos meses en la Escuela 1— reflexiona sobre el tema de la interculturalidad como la enseñanza de la cultura quechua en vez de la enseñanza solo en el idioma quechua: «Las clases bilingües implican el uso del quechua como un medio de enseñanza y aprendizaje. Pero las clases interculturales implican la enseñanza de las costumbres, la cultura de los pueblos, su forma de vida y sus tradiciones orales» (Notas de entrevista).

Nancy y otros docentes hablan de la responsabilidad del docente de EIB de aprender las prácticas culturales de cada comunidad en la que él/ella trabaja, incluyendo el aprendizaje de las tradiciones orales que son prácticas características de la cultura quechua. La incorporación de prácticas culturales en la instrucción se constituye como la práctica pedagógica más intuitiva que integra la cultura indígena al currículo y a la enseñanza, puesto que los docentes EIB aún carecen de formación profesional y de capacitación en pedagogías interculturales (Notas de campo).

Después de examinar las conceptualizaciones de los docentes sobre la educación intercultural y la enseñanza de la cultura indígena, en la sección siguiente, examino cómo ellos abordan estas conceptualizaciones propiamente desde la enseñanza. El objetivo no es solo documentar las prácticas docentes, sino también ilustrar la complejidad de la enseñanza intercultural en este contexto. Reconocer esta complejidad resulta imprescindible para comprender más ampliamente las estrategias que emplean los docentes cuando negocian con la conceptualización oficial de la interculturalidad y continuamente dan forma concreta a la política de la EIB.

Pedagogía intercultural: La incorporación de prácticas de la comunidad en la escuela

Si bien los programas de las escuelas públicas en el Perú siguen un plan nacional de estudios, las políticas de educación para los programas EIB de la región del Valle Sagrado –particularmente, de las escuelas que son parte de redes específicas de escuelas EIB, como las Escuelas 1, 2 y 3– sugieren que los docentes deben elaborar una agenda local que contenga actividades y celebraciones de la comunidad con el objetivo de generar temas de instrucción. Tanto durante las capacitaciones como durante las entrevistas, los capacitadores y docentes enfatizan la enseñanza en ambas lenguas, castellano y quechua, e incorporan temas de la comunidad sin repetir o traducir las lecciones de una lengua a otra. Los docentes en los programas de EIB en las escuelas 1, 2 y 3 sabían que el programa exigido por la UGEL indicaba que los lunes, miércoles y viernes eran días lectivos en quechua, mientras que los martes y los jueves eran días de enseñanza en castellano. Sin embargo –como lo explicaban los docentes–, puesto que el programa de EIB sigue una filosofía pedagógica centrada en el niño y porque la enseñanza de lenguas se adapta a las necesidades de los alumnos indígenas, esta propuesta del programa de la UGEL indica es flexible. Así, los docentes pueden decidir que sus estudiantes de primer grado –por su edad, su reciente experiencia escolar y por ser en su gran mayoría monolingües en quechua– no están en condiciones de, por ejemplo, recibir instrucción solo en castellano aunque esta sea dos veces por semana (Notas de campo y notas de entrevista).

Los docentes de primer grado en las tres escuelas implementan el uso del quechua con sus estudiantes de manera diversa. Por ejemplo, durante la primera mitad del año escolar en la Escuela 1, Wilfredo utilizó el quechua, incluyendo el reconocimiento de palabras y frases escritas. Luego, empezó a utilizar el castellano a través de canciones y juegos, pero no se focalizó en la escritura o lectura en castellano con sus alumnos. Gladys, en la Escuela 2, por el contrario, desde el principio del año utilizó predominantemente el castellano incluso enseñando **la escritura de algunas palabras, aunque sus alumnos fueran monolingües en quechua**. En la Escuela 3, Yolanda enseñó predominantemente en quechua, e introdujo la lectura y la escritura de algunas palabras en quechua, incluyendo el castellano solo ocasionalmente a través de vocabulario sobre los números. Esta flexibilidad y variedad en la implementación del currículo EIB también se hace evidente en la manera como los docentes incorporan los «temas culturales» del calendario comunal en su instrucción.

Durante la duración de mi investigación, los docentes de la Escuela 1 –junto con colegas de otras escuelas de la zona– terminaron de desa-

rollar un calendario comunal basado en la información que ellos mismos recogieron sobre las actividades y celebraciones típicas, con el propósito de establecer temas locales para el desarrollo de lecciones culturalmente pertinentes. El calendario comunal especifica el contenido y actividades de la comunidad para cada mes. El plan de unidad contiene actividades de alfabetización y matemáticas diseñadas de acuerdo con un tema mensual común para las escuelas de la zona. Las áreas, tales como estudios sociales y ciencias, se integran en las clases de alfabetización o de matemáticas. En varias ocasiones, durante la observación de las prácticas en el aula, presencié cómo los docentes integraban diferentes áreas de contenido, mientras **«enseñaban cultura (quechua)»**. En general, se encuentran prácticas docentes de EIB que muestran implementaciones sofisticadas de la interculturalidad, donde los docentes constantemente toman decisiones creativas y proveen enfoques innovadores para la EIB. Estas decisiones e innovación educativa, sin embargo, muy pocas veces son reconocidas o valoradas más allá de su localidad, ya sea el aula o la escuela. Por el contrario, cuando estos esfuerzos de los docentes llegan a ser de conocimiento oficial, los docentes EIB generalmente se han visto desacreditados «desde arriba» como se muestra a continuación.

Pago a la tierra

Los docentes en la Escuela 1, en la que la gran mayoría de estudiantes es quechua hablante monolingüe, visitan las casas de sus estudiantes con frecuencia por motivos diferentes que pueden estar relacionados con la asistencia y/o ausencia de los alumnos en clase o con el interés de los docentes de aprender vocabulario quechua local (como se observó, particularmente, con los proyectos colaborativos entre Nancy y Wilfredo para tercer y primer grado respectivamente). Asimismo, los padres de familia suelen «bajar» a la escuela para reunirse individualmente con los docentes o participar de reuniones generales de organización, así como también de trabajo colectivo para construir o reparar infraestructura en la escuela. En este contexto, Wilfredo y sus colegas desarrollaron una unidad de aprendizaje que integraba prácticas culturales comunitarias e invitaron a los padres a realizar una ceremonia de pago u homenaje a la Pachamama (Valdiviezo, 2009). Wilfredo y sus colegas estaban satisfechos con el desarrollo de la actividad, la motivación que mostraron los alumnos y, sobre todo, la participación de los padres. Sin embargo, el representante de la UGEL que visitó la escuela unos días después ridiculizó y desautorizó lo que los docentes habían llevado a cabo. Ante esta reacción, los docentes se preguntaban si el representante de la UGEL, a pesar de su

rango, realmente entendía algo de la cultura de la comunidad o de la educación intercultural (Notas de entrevista).

Tradición oral

La mayoría de los estudiantes en el tercer grado de la Escuela 2 son bilingües y hay tan solo unos pocos que son únicamente quechua hablantes. Blanca casi siempre organiza las lecciones a través del trabajo grupal para cualquier materia. Los estudiantes en su clase generalmente sonrían y están de buen humor. Si bien esta docente está empezando a utilizar más castellano que quechua en su clase, en ningún momento obliga a los estudiantes a que hablen castellano. De hecho, pese a que no se utiliza tanto en la instrucción, en la clase se habla quechua, y se alienta a los estudiantes a hacer comentarios, a responder preguntas o a explicar lo que han entendido, a partir de su conocimiento y lengua propios. Blanca evalúa el aprendizaje de sus estudiantes desde los contenidos del mismo, no desde la lengua que se utilice para expresarlo. Se crea también un espacio para los comentarios espontáneos de los estudiantes, incluyendo los comentarios que se hacen con humor, a los cuales la profesora suele responder con apertura. Durante una de las lecciones, Yadir –uno de los estudiantes que habla predominantemente el quechua y muy poco castellano– espontáneamente se levantó y empezó a contar en quechua una historia que cautivó a toda la clase (Valdiviezo, 2013). En ella, Yadir hiló contenidos de otras lecciones y las entretejió con otras historias, hablando sin parar por poco menos de quince minutos, como compartiendo una tradición oral. Blanca felicitó a Yadir cuando terminó su historia y validó su participación como contribución en la lección. A diferencia de la experiencia en la Escuela 1, esta práctica no se vio desacreditada, sino reconocida y valorada por Blanca y los compañeros de Yadir. No tuvo observadores oficiales que la evaluaran y fue, más bien, parte de un hecho espontáneo que no pareció romper sino integrar en forma significativa la lección general.

Estudio de la cosecha

A continuación, relato otro ejemplo de enseñanza que muestra la creatividad del docente EIB, que si bien no se sanciona tampoco se reconoce como innovación educativa intercultural más allá de la acción individual del docente en el aula de clase. Durante la realización de mi investigación en la Escuela 1, participé con toda una clase de tercer grado que se trasladó desde la escuela a las chacras para realizar un proyecto de investigación y entrevistar en quechua a los agricultores – muchos de ellos, miembros de su propia familia– y

anotar las técnicas de cultivo y cosecha de la papa. Una vez de regreso en el salón de clases, los niños explicaron lo que habían aprendido y prepararon gráficos de barras en función del número de animales y plantas que vieron durante su excursión. Prácticas como esta sugieren la validación de una forma de vida y conocimientos de la comunidad en el aula de EIB, y a la vez los integran a otros aprendizajes académicos.

Como parte del programa EIB, a través del uso del calendario comunal, los docentes de EIB desarrollan actividades que permiten la integración de varias áreas del aprendizaje (es decir, la alfabetización, matemáticas, estudios sociales, educación cívica, etc.), donde las prácticas culturales de la comunidad indígena –incluyendo rituales y actividades como la agricultura– pueden convertirse en el contexto vivo del aprendizaje. En casos como el de la tradición oral y del estudio de la cosecha, los aspectos innovadores de la enseñanza que incorpora prácticas culturales indígenas de manera creativa pueden validarse dentro del aula, pero no se reconocen más allá de ella. Igualmente, aunque esta integración responda a una enseñanza intercultural, puede verse rechazada, no por los miembros de la escuela sino por aquellos con autoridad para desacreditar tanto al currículo como al docente como agente creativo e innovador. Casos como el de la enseñanza del pago a la tierra nos muestran cómo las prácticas culturales indígenas pueden ser esencialmente rechazadas en la EIB, así como lo han sido predominantemente en la educación tradicional.

Las concepciones y prácticas de la interculturalidad de los docentes EIB revelan variedad y complejidad, y sobre todo muestran al docente como agente creativo capaz de fomentar espacios de inclusión de la cultura indígena a través de la enseñanza intercultural. Los docentes ofrecen críticas importantes hacia la EIB; por ejemplo, hacen referencia al enfoque limitado del currículo que prescribe la enseñanza de la religión católica y excluye la espiritualidad indígena. Si bien en algunos casos los docentes implementan ideas sofisticadas de enseñanza que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico entre sus alumnos e integran la cultura quechua en el currículo del aula, las pedagogías interculturales no cuentan con el apoyo institucional necesario para cultivar y diseminar estas prácticas más allá del ámbito único de ese espacio en la escuela EIB.

Conclusión

¿Cuáles son las interpretaciones de la interculturalidad de los docentes de la EIB? ¿Cuáles son sus conceptualizaciones de la cultura indígena? ¿Cómo abordan la cultura indígena en su enseñanza? Este estudio muestra que los

docentes de tres escuelas de programas de EIB en la región del Valle Sagrado han carecido de capacitación que los ayude a desarrollar pedagogías interculturales en el aula. De hecho, se muestran conscientes de la falta de estas capacitaciones y, a la vez, aseguran que la implementación de prácticas interculturales no se da o es muy limitada. A pesar de esas carencias, los docentes se han mostrado creativos y han logrado en algunos casos incorporar de manera intercultural aspectos de las prácticas culturales indígenas (como el pago a la tierra, la cosecha y las tradiciones orales) en su enseñanza. Un problema grave es que, si bien estas pedagogías interculturales pueden ser innovadoras y exitosas, no son generalmente reconocidas fuera del ámbito escolar.

Como se ve tanto en lo expresado por los docentes como en sus prácticas de enseñanza, la incorporación de prácticas culturales indígenas en la escuela EIB está seriamente limitada por (1) la falta de capacitación docente en pedagogías interculturales, (2) el currículo EIB del MED, que es característicamente excluyente de la cosmovisión y prácticas culturales indígenas; y (3) los representantes oficiales de la UGEL/MED, quienes generalmente no reconocen la inclusión de prácticas culturales en el currículo EIB. Por lo tanto, las oportunidades de desarrollo y diseminación de las prácticas innovadoras de docentes de escuelas EIB están seriamente limitadas, más aun cuando los funcionarios del Gobierno sancionan y desautorizan el trabajo de los docentes al respecto. La sanción desde arriba hacia los docentes revela desatención y desconocimiento por parte de los funcionarios del Estado de lo que implica la EIB y propiamente la interculturalidad. Asimismo, muestra que —a nivel de la implementación— la interculturalidad se presenta como un desafío no solo para el docente EIB, sino para la educación en general, así como también para una sociedad que históricamente ha desatendido a las poblaciones hablantes de lenguas nativas y ha utilizado sus instituciones para excluir cosmovisiones y prácticas culturales indígenas. En todo caso, la mayor exclusión que aquí se ha mostrado es la de la diversidad cultural.

Si bien las nociones y prácticas docentes aquí analizadas revelan los retos de la educación intercultural, también, muestran acciones intuitivas y acertadas de los docentes EIB, que deben rescatarse para impulsar un desarrollo pedagógico explícito y conceptual de este tipo de educación. Como lo revelan las concepciones y prácticas docentes, la educación intercultural requiere (1) el entendimiento de que la interculturalidad abarca más que la escuela de EIB, y que en tal sentido puede (2) constituir la vivencia docente de la misma, lo cual también justifica el genuino reconocimiento de las prácticas culturales indígenas dentro y fuera de la escuela. Asimismo, (3) la educación intercultural requiere de pedagogías creativas e innovadoras que sean explícitamente

inclusivas de las prácticas culturales indígenas y (4) dichas prácticas de educación intercultural bien pueden ser distintas de las prácticas docentes hasta ahora ejercidas y reconocidas en el espacio de la escuela.

Los docentes de EIB en este estudio están, en efecto, creando la política *de facto* y la teoría intercultural desde lo local. En este sentido, la interculturalidad debe ser entendida no solo como una fuerza que combate el estatus quo y la inequidad, sino también como un proceso que apunta a cambios estructurales y transformaciones pedagógicas e incluso institucionales en relación con las comunidades indígenas, así como otros sectores de la sociedad peruana. Es necesario el reconocimiento de la validez e importancia de las prácticas locales y el uso de estos conocimientos para impulsar esfuerzos relacionados con la interculturalidad para la afirmación de la diversidad y el fomento de una sociedad plural, democrática y más justa.

Agradecimientos

Agradezco desde siempre a los docentes que participaron en este estudio, quienes me abrieron generosamente las puertas de sus escuelas y de sus vidas. Vaya también mi agradecimiento a Daniel Morales por su apoyo eficiente en la preparación de este artículo.

Referencias

- Albó, X. (2002). *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: Ministerio de Educación–Unicef–Cipca.
- Alfaro, S., Fidel, T. y Ansión, J. (Eds.) (2008). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Apitzsch, U. (2002). Gramsci and the current debate in multicultural education. En C. Borg, J. Guttigieg y P. Mayo (Eds.), *Gramsci and education* (291-306). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- García, M.E. (2005). Rethinking bilingual education in Peru: Intercultural politics, state policy and indigenous rights. En A.M. de Mejía (Ed.), *Bilingual Education in South America* (15-34). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York: Basic Books.

- Godenzzi, J.C. (1996). Educación bilingüe e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. *Revista Andina* 14(28), 559–71.
- _____ (1997). Equidad en la diversidad: Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. En J. Calvo Pérez y J.C. Godenzzi (Eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España* (19–30). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- _____ (2003). Perspectives from Latin American Intercultural Bilingual Education. *Modern Language Journal* 87(2), 294–296.
- Habermas, J. (1996). The European Nation State. Its Achievements and Its Limitations. On the Past and Future of Sovereignty and Citizenship. *Ratio Juris*, 9, 125–137.
- Hornberger, N.H. y Johnson, D.C. (2007). Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL Quarterly* 41(3), 509-532.
- King, K.A. (2001). *Language revitalization processes and prospects; Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kymlicka, W. (Ed.) (1995). *The rights of minority cultures*. New York: Oxford University Press.
- _____ (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, B.A.U., Sutton, M. y Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy* 23(6), 767-795.
- López, L.E. (1996). Donde el zapato aprieta: Tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú. *Revista Andina* 2(14), 295–336.
- _____ (1997). La eficacia y la validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de los procesos educativos bilingües. En J. Calvo Pérez y J.C. Godenzzi (Eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España* (53–97). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- López, L.E. y Küper, W. (2002). La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Informe Educativo* no. 94 de la Cooperación Alemana de Desarrollo.
- Ministerio de Educación (2002). *Memoria. Plan nacional de capacitación docente* (PLANCAD). Lima: Ministerio de Educación.

- Moliner García, O., y García López, R. (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: Attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education* 16(5), 433–342.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition: An essay by Charles Taylor*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tölölyan, K. (1991). The nation state and its Others: In lieu of a preface. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies* 1(1), 3-7.
- United Nations (2008). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. New York: United Nations. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (2008). Education for All. *Unesco*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml>
- World Conference on Linguistic Rights (1996). *Universal Declaration of Linguistic Rights*. Barcelona: Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf>
- Valdiviezo, L.A. (2006). Interculturality for Afro-Peruvians: Towards a racially inclusive education in Peru. *International Education Journal* 7(1), 26–35.
- _____ (2009). «Don't you want your child to be better than you?»: Enacting ideologies and contesting intercultural policy in Peru. En F. Vavrus y L. Bartlett (Eds.), *Critical approaches to comparative education: vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas* (147-162). New York: Palgrave Macmillan, Comparative and Development Education series.
- _____ (2013). «El niño debe aprender en su idioma»: A Teacher's Approximations to Language Policy in an Indigenous Peruvian School. En J. Shoba y F. Chimbutane, *Bilingual education and language policy in the Global South* (13-29). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- _____ (En prensa). Interculturality in Multilingual Peru: An Analysis of Political Discourse and School Practice. En R. Cortina (Ed.), *Reconstructing national identities: Intercultural bilingual education in Latin America*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Valdiviezo, L.A. y Valdiviezo-Arista, L. (2008). Política y práctica de la interculturalidad en la educación Peruana: Análisis y propuesta. *Revista Iberoamericana de Educación* 45(1).
- Walsh, C. (2002). (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros del Ecuador. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y po-*

sibilidades (115–142). Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Anexo

Tabla I. Docentes de EIB que participaron en el estudio *

Participante y Escuela 1, 2 o 3	Grado 1 - 6	Primera lengua	Estado laboral. Incluye trabajo actual o pasado como capacitador EIB (C)
Wilfredo (Escuela 1)	1	Quechua	Contrato anual
Narciso (Escuela 1)	2	Quechua	Permanente
Nancy (Escuela 1)	3	Castellano	Contrato anual
Mauro (Escuela 1)	4	Castellano	Permanente (C)
Maritza (Escuela 1)	5	Quechua	Contrato anual
Olga (Escuela 1)	6	Castellano	Permanente
Gladys (Escuela 2)	1	Castellano	Permanente
Lourdes (Escuela 2)	2	Quechua	Permanente
Blanca (Escuela 2)	3	Castellano	Permanente (C)
Víctor (Escuela 2)	4	Quechua	Permanente
Juan (Escuela 2)	5	Quechua	Permanente
Julián (Escuela 2)	6	Quechua	Permanente
Yolanda (Escuela 3)	1	Castellano	Permanente (C)
Abel (Escuela 3)	2	Castellano	Permanente (C)
Esther (Escuela 3)	3, 4	Quechua	Permanente
Américo (Escuela 3)	5	Castellano	Permanente (C)
Epifanio (Escuela 3)	6	Quechua	Permanente (C)

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta a docentes y entrevistas

Efectos de la composición social y la repetición
sobre el rendimiento escolar en competencia lectora

Effects of social composition and grade repetition
on student performance in reading

Luis Muelle

Consultor en educación
luismuelle@yahoo.com

Recibido: 05.07.2013
Revisado: 02.09.2013
Aprobado: 25.11.2013

Resumen

Este trabajo explora las relaciones y efectos que existen entre los antecedentes socioeconómicos del alumno, la composición social de las escuelas y la repetición de grado en el rendimiento de los alumnos. Utilizando los resultados de la prueba en Competencia Lectora de la evaluación PISA 2009 aplicada en el Perú, el interés se focaliza en los probables beneficios que puede aportar la repetición como práctica escolar para mejorar los aprendizajes.

Aunque los datos no permiten inferencias causales, los análisis efectuados sugieren que los alumnos que han conocido la repetición en su carrera escolar obtienen sistemáticamente rendimientos escolares más bajos que sus compañeros no-repetidores. Se ha constatado, también, que las escuelas favorecidas socialmente tienen altos rendimientos asociados a una baja repetición, mientras que las escuelas desfavorecidas tienen más alta repetición y más bajos rendimientos. Además, se ha identificado tres ventajas producidas por efectos de los antecedentes socioeconómicos de los alumnos. La primera es para aquellos que provienen de hogares favorecidos socialmente, quienes obtienen en todos los casos mejores puntajes conforme su capital social se acrecienta. Una segunda ventaja viene de la textura social de la escuela frecuentada por un público escolar favorecido, que también se ve bonificado con mayores puntajes. En fin, estudiar en una escuela favorecida socialmente protege mejor de la repetición que el propio antecedente socioeconómico del alumno. Esta exploración de variables que se asocian con el rendimiento del alumno, así como los efectos de la repetición, brindan información que puede contribuir al debate sobre la pertinencia de esta práctica escolar.

Palabras clave: rendimiento escolar, composición social, competencia lectora, repetición

Abstract

In this article I explore the relationships and effects between the students' socio-economic background, the social composition of schools and the grade repetition in students' performances. Using the results of PISA 2009 on reading competence in Peru, I focus on the likely benefits of repetition as a school practice to improve learning.

Although it is not possible to establish causal inferences in the data, the analyses suggest that students who repeat in their school career obtain a lower performance than their peers who do not. I have also found that social advantaged schools have a high-performance associated to a low repetition

while disadvantaged schools have high repetition and low performances. In addition, I have identified three advantages generated by the students' socioeconomic background: 1) those coming from socially advantaged homes obtain better scores as their social capital increases, 2) those who attend a school with a social advantaged population also benefit with better scores, and 3) studying in a socially favorable school protects against repetition better than the student's own social background. This exploration of variables associated with student achievement, as well as the effects of repetition, offer new insights to the debate about the benefit of this school practice.

Keywords: Academic achievement, social composition, reading competence, grade repetition

Efectos de la composición social y la repetición sobre el rendimiento escolar en competencia lectora

Introducción

Actualmente, se asiste a una profusión de evaluaciones de los aprendizajes de alumnos que se llevan a cabo en una variedad de países por las organizaciones internacionales. A este respecto, son conocidos los esfuerzos de los programas TIMSS, Pirls, Confemen, Sacmeq, Llece. Sin embargo, por su envergadura, merecen mención particular las evaluaciones llevadas a cabo por la OCDE sobre la calidad y equidad de la educación, con el mundialmente conocido Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA), que data desde el año 2000 y en cuya versión de 2009 participaron 65 países. Este programa presenta el perfil de conocimientos y habilidades de los alumnos de quince años en competencia lectora, matemática y científica, así como los indicadores contextuales que relacionan el rendimiento logrado en estas disciplinas con sus propias características personales, familiares y con aquellas del centro escolar que frecuentan.

Estos estudios llaman poderosamente la atención sobre la repetición de grado como un factor permanentemente negativo asociado con el rendimiento escolar, pues se constata que, en países en los que los alumnos son promovidos automáticamente de grado, su rendimiento no es por eso inferior al de los estudiantes de aquellos países en los que existe la repetición. Al contrario, ciertos países que practican severa y masivamente la repetición muestran rendimientos muy modestos. La OCDE propone, por eso, la eliminación de la repetición de grado por constituir una política costosa e ineficaz, que no garantiza la mejora de los resultados educativos (2012a). Igualmente, para América Latina, el Llece —como resultado de su estudio de factores asociados con el rendimiento— plantea la eliminación de la repetición, pues ella se relaciona negativamente con el aprendizaje y tiene [sic] efectos *perversos* y *costosos* (Llece, 2010, p. 18).

En el mismo sentido, se levantan otras voces en contra de esta práctica educativa. Tal es el caso de países francófonos del África (Pasec/Confemen, 2005), en los que —después de realizar un seguimiento de cohortes de alumnos para estudiar la repetición en primaria— los evaluadores constatan que, a lo largo de su trayectoria escolar, los estudiantes repetidores progresan menos en matemáticas y en lectura que sus compañeros de la misma cohorte generacional. La repetición presenta una falsa impresión de eficacia, que provoca una especie de espejismo en las escuelas africanas. Asimismo, en África, pero esta vez en los países anglófonos agrupados en el consorcio Sacmeq (*Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality*),

se reportan serios problemas de repetición y de rendimiento. En efecto, luego de estudiar los resultados de las pruebas de lectura y matemáticas del sexto grado de primaria, existe la convicción de que los alumnos repetidores no logran alcanzar mejores puntajes que sus compañeros no-repetidores en ninguno de los quince países del Consorcio (Ikeda, 2005).

La repetición ha provocado y provoca un debate continuo en el seno de la comunidad educativa y tanto sus defensores como sus detractores no cesan de afrontar sus datos y argumentos. La disponibilidad pública de datos provenientes del estudio PISA 2009 ofrece la ocasión para abordar estos aspectos, pues permite enriquecer este debate con el aporte de información sobre las características del contexto personal, familiar, escolar y social del alumno en relación con el resultado de una prueba de comprensión lectora. Ayudar a este debate es el propósito del presente estudio, que focaliza su interés en los efectos de la repetición en términos de rendimiento escolar en el caso del Perú, país que ha participado en el programa PISA 2009¹.

Objetivos y límites del estudio

Se ha señalado la prevalencia de la repetición de grado escolar como factor negativamente relacionado con el bajo rendimiento escolar. Aunque el propósito de esta medida es brindar a los alumnos repetidores mayores oportunidades de aprendizaje, los rendimientos que se constatan en las evaluaciones no parecen confirmar los beneficios de esta práctica escolar. Desde luego, estos resultados no abogan en favor de la repetición, pero tampoco permiten concluir directamente su ineficacia.

En PISA 2009, el rendimiento es medido a través de la competencia lectora, que consiste en comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (OCDE, 2010a). El presente estudio examina la distribución de este desempeño obtenido por los alumnos en la prueba de competencia lectora a partir de la base de datos de PISA 2009 correspondiente al Perú².

1 El Ministerio de Educación del Perú lleva a cabo regularmente evaluaciones de alumnos desde 2007. Estas evaluaciones se refieren a Matemáticas y Comprensión de Textos en 2do y 4to grado de primaria (Educación Bilingüe). Un análisis de las evaluaciones tanto nacionales como internacionales en las que participa el país es presentado y discutido ampliamente por Cueto (2007) y por Miranda (2008). También, se puede consultar el sitio web Unidad de Medición de Calidad Educativa (2012).

2 Esta base de datos se encuentra disponible en OECD (s.f.).

El primer objetivo es medir la ocurrencia de diferencias significativas entre los alumnos repetidores y aquellos que no repiten. En segundo lugar, a través de modelos multivariados, se pretende analizar el impacto de los antecedentes socioeconómicos de los alumnos, de la composición social de la escuela y de la repetición escolar sobre el rendimiento escolar. Ello tiene el propósito de investigar la posible relación y la magnitud del efecto de estos tres factores.

Se debe señalar algunos límites de este estudio. Para empezar, los análisis que se presentan reflejan las asociaciones entre variables y no tienen como propósito proponer causalidades, pues solamente los estudios longitudinales y los diseños experimentales proporcionan argumentos válidos en estos términos. Además, la muestra ha sido diseñada para presentar datos válidos y representativos sobre las características de los alumnos, más que sobre aquellas de las escuelas. Asimismo, es importante señalar que el rendimiento de los alumnos registrados por la prueba PISA no puede ser considerado solamente como el producto de las condiciones actuales de escolaridad en el país.

Metodología

Además de pasar la prueba de competencias en Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias, los alumnos han respondido a un cuestionario sobre sus antecedentes personales y familiares, sus hábitos de estudio, su actitud hacia la lectura, así como su nivel de implicación y motivación. En paralelo, los directores de los centros escolares han completado un cuestionario sobre sus centros, lo cual incluye datos sobre su situación demográfica y una evaluación de la calidad de su ambiente de aprendizaje.

En el Perú, la fecha de evaluación se aplicó entre el 19 y el 20 de agosto de 2009 a una muestra de alumnos de escuelas del nivel secundario o su equivalente (Secundaria de EBR, Secundaria para Adultos, Centros de Educación Básica Alternativa - CEBA), nacidos entre el 1 de mayo de 1993 y el 30 de abril de 1994. Han participado 240 escuelas y 5.985 estudiantes. La distribución por grados de secundaria fue la siguiente: 1er grado (4%), 2do grado (8,9%), 3er grado (17,1%), 4to grado (44,6%), 5to grado (25,4%). La prueba fue monitoreada por el Ministerio de Educación. Cabe señalar que 73% de la población de 15 años asiste al sistema educativo (Perú-Min. Educación, 2010)³.

3 Las correspondencias entre la edad de ingreso, la edad actual y el grado cursado actualmente por los alumnos puede ser una fuente valiosa para analizar el retraso y la repetición escolar en futuros trabajos.

El puntaje en Competencia Lectora y el uso de los valores plausibles

El rendimiento escolar se mide a través de los puntajes obtenidos por los alumnos en la prueba aplicada en el área de Competencia Lectora. Debido al diseño muestral, la encuesta tiene errores de medida, que son calculados a través de réplicas de las ponderaciones con el método BRR (*balanced repeated replicate weights*, en inglés). Cabe anotar que las mismas que son de uso obligatorio para todo análisis.

Para los puntajes, se utilizan los llamados «valores plausibles», que atribuyen cinco de estos valores por cada puntaje obtenido por el alumno en el test, pues no existe un valor único. Los valores plausibles son números aleatorios extraídos de la distribución teórica de los puntajes de las pruebas, que podrían asignarse razonablemente a cada estudiante en el resultado de su competencia, según la Teoría de Respuesta al Ítem (*Ítem Response Theory* - IRT). Por convención y arbitrariamente, los valores plausibles tienden a tener un promedio estandarizado de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos. Cada promedio es calculado como una combinación simultánea del peso de cada alumno en la encuesta y cada uno de sus cinco valores plausibles.

Aunque el propósito de la encuesta PISA 2009 no ha sido estudiar la repetición, en el protocolo, hay preguntas que permiten abordar este problema. Así, la variable *repetición* ha sido aquí construida a partir de las respuestas a tres preguntas sobre el historial escolar de cada estudiante: repetición en la escuela primaria (ISCED1), repetición en la educación secundaria inferior (ISCED2) y repetición en la secundaria superior (ISCED3). Si el alumno responde afirmativamente por lo menos una vez a cualquiera de estas preguntas, el alumno es considerado como repetidor; en caso contrario, este será un alumno no-repetidor⁴.

El índice de antecedentes socioeconómicos (ESCS)

Las respuestas a los cuestionarios de contexto producen un variado conjunto de índices. El más importante —y que será utilizado en este estudio— es el llamado índice de estatus económico, social y cultural (ESCS, por sus siglas en inglés), que ha sido construido a partir de tres índices simples: el máximo nivel ocupacional de los padres (Hisei), el máximo nivel educativo de los padres en años de escolarización según la terminología de la Unesco/Isced/CINE (Pared) y el índice de posesiones en el hogar (Homepos). Cada uno de

4 Los valores ausentes (*missing values*, en inglés) de esta variable representan 1,2% del total.

ellos contiene a su vez un conjunto de ítems, cuya construcción se ha realizado a través de la metodología de componentes principales. Para cumplir con uno de los objetivos de este estudio, se ha construido además la variable auxiliar *Mu_Escuela* que es el promedio del índice ESCS correspondiente a cada escuela. Este indicador permite una aproximación de lo que se ha convenido llamar *la composición social de la escuela*, es decir, la presencia de alumnos con distinto antecedente social que asiste a la misma institución educativa. Conviene indicar que, a pesar de la ventaja de su disponibilidad, la utilización de este y otros índices propuestos por PISA, estos pueden ser objeto de afinamiento en su construcción y alcances (Guadalupe y Villanueva, 2013).

Los niveles de Competencia Lectora

El puntaje logrado en el test se alinea a una escala de Competencia Lectora que sirve para interpretar el significado de los puntajes de los alumnos en términos sustantivos. Esta escala se divide en seis niveles; cada uno tiene un rango de dificultad particular que describe los tipos de habilidades y conocimientos necesarios para completar con éxito las tareas del nivel correspondiente de las preguntas. La escala va desde el Nivel 1 –que tiene dos sub niveles a y b–, que es el nivel más bajo; seguido del Nivel 2, del Nivel 3 y, así, sucesivamente hasta el Nivel 6. A continuación, se presenta una síntesis de estos seis niveles de competencia lectora y sus fronteras de puntaje entre paréntesis:

- Nivel 6 (698 puntos) - El lector realiza múltiples deducciones, comparaciones y contrastes, detallados y precisos.
- Nivel 5 (626 puntos) - El lector localiza y organiza varias piezas de información poco prominente, y deduce qué datos del texto son relevantes.
- Nivel 4 (553 puntos) - El lector localiza y organiza varias piezas de información poco prominentes.
- Nivel 3 (480 puntos) - El lector localiza y reconoce la relación entre varias piezas de información e integra diversas partes del texto con el fin de identificar una idea principal, comprender su relación y significado.
- Nivel 2 (407 puntos) - El lector localiza una o más piezas de información, reconoce la idea principal del texto, comprende relaciones y realiza deducciones de bajo nivel.
- Nivel 1a (335 puntos) - El lector localiza una o más piezas independientes de información; reconoce el tema principal y realiza una sencilla conexión entre información en el texto y conocimientos comunes cotidianos.

- Nivel 1b (262) - La información en conflicto es mínima y el lector localiza una única pieza de información explícita en un texto breve, sintácticamente sencillo, con un contexto y tipo de textos conocidos (como una narración o listado sencillos).

El método de exploración y análisis

En todos los cálculos se han utilizado los puntajes promedios a partir de los valores plausibles y sus respectivas réplicas. En los análisis, se ha respetado –en todos los casos– la ponderación de la muestra como recurso obligatorio para asegurar la representatividad de los alumnos. En este estudio, no se ha aplicado ninguna imputación de remplazo a las variables continuas, tales como los puntajes e índices. Cuando la repetición es abordada como variable dependiente, por su carácter binario, se ha recurrido a métodos logísticos. Como es usual, para verificar la dispersión e inferir hipótesis sobre la población a partir de la muestra, se presentan los errores estándares.

Justificación y matices de la repetición

En el informe anual de United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization –Unesco– (2012) dedicado a la repetición, se define al *repetidor* como el alumno que no logra ser promovido al siguiente grado o no logra finalizar un programa educativo, y debe cursar el mismo grado en el siguiente año escolar. **Constata que, a escala mundial, el acceso a la enseñanza se ha ampliado de forma significativa, pero este avance se ve limitado por altas tasas de repetición, la salida prematura de la escuela por parte de los educandos y los bajos niveles de logro.** Las causas que originan la repetición son variadas y difíciles de identificar. Así, ella puede ser el resultado de la asistencia irregular a la escuela por periodos de duración variada, de la edad no adecuada al grado que cursa el alumno, de la falta de oportunidades de aprendizaje en el entorno local, pero, sobre todo, de las propias dificultades de aprendizaje desarrolladas por el alumno cuando obtiene calificaciones insuficientes.

Desde hace dos décadas, Schiefelbein y Wolff (1993) señalaban la importancia y, al mismo tiempo, la subestimación de la repetición en las estadísticas oficiales en la mayoría de los países latinoamericanos. Señalaban que esto era efecto de (a) profesores que deciden la repetición de sus alumnos a pesar de que estos tienen calificaciones suficientes para ser promovidos; (b) estudiantes que abandonan el sistema escolar antes de finalizar el año

escolar y que son registrados como desertores, pero que vuelven a la escuela al año siguiente y al mismo grado; (c) docentes que carecen de información para identificar a los alumnos que asistieron al mismo grado el año anterior d) estudiantes repetidores que, a menudo, se niegan a registrarse como tales.

La práctica de la repetición de grado se inspira frecuentemente en el convencimiento de que un año adicional en el mismo grado brindará a los alumnos con dificultades una oportunidad para fortalecer el dominio de los contenidos del curso y los preparará para tener un mejor desempeño en los grados posteriores. Los que apoyan las políticas de repetición afirman que mantener altos estándares también es importante para las escuelas⁵. Otros sistemas, sin embargo, adoptan la promoción automática de grado, pues cuestionan la repetición por los impactos negativos que tiene en los alumnos, en la medida que afecta su autoestima y motivación académica, así como el hecho de que les genera la impresión de que son malos estudiantes. Esta política se basa en la convicción de que la promoción mantiene motivados a los alumnos y que estos progresarán mejor en su escolaridad gracias a que estarán expuestos a nuevos contenidos (Brophy, 2006).

Después de amplios trabajos sobre la repetición, Perrenoud (1996) concluye que, cada vez que hay debate sobre las ventajas y desventajas de esta, se corre el riesgo de centrarse en los síntomas en lugar de hacerlo sobre las causas. La repetición de grado sería solo un indicador incierto de las desigualdades de aprendizaje y proponer su eliminación es una condición necesaria, pero no suficiente para elevar la calidad de los aprendizajes. Esto equivaldría a pensar que «romper el termómetro hace bajar la fiebre».

Por su parte, Torres (2000) afirma que la repetición es una solución interna que ha encontrado el sistema escolar para lidiar con el problema del no-aprendizaje o de la mala calidad del mismo y juzga que, junto con la pobreza, aparece como el primer paso hacia —y el mejor predictor de— la deserción escolar:

Pedagógicamente la repetición se basa en una serie de premisas equivocadas: que el estudiante que no aprendió o no aprendió suficiente, aprenderá si toma exactamente el mismo camino por segunda vez, el camino que le hizo fracasar la primera vez; que nada se aprendió a lo largo del proceso y que, por tanto, es necesario empezar todo de nuevo desde el inicio; que el conocimiento y el aprendizaje operan en una dimensión lineal, siguen rutas fijas, y son el resultado de la ejercitación repetitiva. Socialmente, la repetición refuerza el círculo vicioso de las bajas expectativas, el bajo rendimiento, la baja autoestima y el fracaso escolar. Los padres de fami-

5 En el Perú, existe la promoción automática en primer grado de primaria.

lia interpretan las bajas calificaciones de sus hijos como una señal de su incapacidad para aprender. La repetición, de este modo, refuerza las peores expectativas de los padres respecto de sus hijos, su futuro y su propia condición familiar. La repetición, en definitiva, sólo atrae más repetición (Torres, 2000, p.11).

Además, algunos responsables de la educación tienden a considerarla como un problema externo a la escuela, generado en la familia y alimentado a veces por el propio alumno, por lo cual habría que buscar una solución fuera del sistema escolar. Por eso, para García-Huidobro (2001), resulta explicable que algunos padres de familia acepten fácilmente la repetición como una benévola segunda oportunidad ofrecida para aquellos hijos amenazados por el fracaso escolar. Este autor agrega que algunos segmentos de la comunidad educativa tienden a concebirla como un hecho natural inherente y hasta inevitable de la vida escolar.

Por su parte, Miranda (2011, p. 23) anota que la repetición no permite que los alumnos logren un mejor resultado, pues el sistema educativo no se responsabiliza por este problema ni desencadena los mecanismos necesarios y pertinentes para garantizar mejoras en el tramo que se repite, de modo que:

[...] es el estudiante quien asume toda la carga, pues no sólo siente una mayor presión del entorno, sino también se incrementa su costo de oportunidad para continuar estudiando, sobre todo en aquellos estudiantes que provienen de sectores más desfavorecidos. En efecto, esta manera de ver las cosas, que sitúa la carga del problema del fracaso escolar en los estudiantes, también se traduce en el casi unánime rechazo de los docentes y algunas autoridades a la introducción de políticas de promoción automática. Las concepciones que están detrás de esta mirada, son muy reveladoras de la manera como estos actores claves entienden el proceso de enseñanza aprendizaje y el derecho a la educación de todos los niños (Miranda, 2011, p. 23).

En el caso del Perú, la Directiva N° 004-VMGP-2005, aprobada por R.M. N° 0234-2005-ED, establece las disposiciones pedagógicas y administrativas para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en los niveles de inicial, primaria y secundaria. Asimismo, establece las condiciones de promoción, repetición y recuperación. En primaria, los alumnos de primer grado son promovidos al grado superior de forma automática. Los alumnos de 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grados que, al término del año escolar, obtienen la nota "C" en dos áreas curriculares (Lógico Matemática y Comunicación Integral) repiten el grado automáticamente. En secundaria, repiten los alumnos que, al final

del año escolar, desaprueban cuatro o más áreas curriculares. Ello incluye las áreas o talleres que fueron creadas como parte de las horas de libre disponibilidad y el área curricular pendiente de subsanación.

Una idea del estado de la repetición se puede apreciar a través del porcentaje de repetidores que, en la última década, ha disminuido en primaria desde 10,7% en 2000 hasta 6,7% en 2009, año de la aplicación de la prueba PISA. Esta disminución opera también en secundaria, en donde la repetición disminuye desde 5,2% hasta 5% para el mismo periodo. Las cifras referidas a la repetición por cada grado registran valores más altos en los primeros grados⁶. A estas cifras se debe agregar que, según fuentes oficiales, la situación en la zona rural es preocupante, pues hacia el año 2009 en primaria el porcentaje de repetidores llegaba a 27% y 24% en segundo y tercer grado, y a 16% y 14% en cuarto y quinto grado, respectivamente. Estos porcentajes representan más del doble que las proporciones correspondientes al área urbana. Cabe destacar el hecho de que aun en primer grado –en el que la promoción es automática según la norma nacional– el 11% repitió el grado en el área rural (Minedu, Edudatos N°4).

La composición social y la escuela

Al acceder a su escolaridad, los alumnos traen consigo diversas experiencias personales y sociales que se van a manifestar en sus logros de aprendizaje; y, por eso, se vuelve importante considerar estos orígenes como un factor presente en la escuela. Este interés por lo que se conviene en llamar la composición social de la escuela data desde hace varias décadas cuando el célebre Informe Coleman (Coleman et ál., 1966) mostró que las características de los compañeros de aula tienen mayor importancia en la variación del logro de los estudiantes de las clases desfavorecidas que cualquier otro factor, como el equipamiento escolar e incluso las actitudes de los docentes. Este informe seminal ha dado lugar a una larga tradición de investigación social sobre las escuelas efectivas, y existe una abundante literatura al respecto.

Haciendo un recuento de los estudios internacionales de la serie PISA, Froemel (2006, p. 20) concluye –entre otros puntos– que el efecto que tiene la interacción entre las variables relacionadas con los antecedentes socioeconómicos individuales de los alumnos y los de la escuela a la que asisten sobre el desempeño escolar es mucho más poderoso que aquel solamente atribuible a las variables individuales. Por eso, para este autor, los antecedentes y la composición social serían los mejores predictores del logro.

6 Los datos se encuentran disponibles en Escala (2010).

Otros estudios recientes que utilizan los resultados de la evaluaciones internacionales (Crahay y Monseur, 2008) ratifican la existencia de los efectos de agregación, producidos sobre el rendimiento escolar como producto de la agrupación de una misma categoría social de alumnos en un mismo centro escolar. Este efecto se refleja en la ubicación de los estudiantes que no siguen su escolaridad en ciertas escuelas de manera aleatoria: aquellos de antecedentes socioeconómicos favorecidos frecuentan las escuelas que tienen estas características y estas son precisamente mejores, porque son frecuentadas por alumnos favorecidos.

En el Perú, los estudios sobre los factores asociados al rendimiento escolar señalan que los estudiantes que asisten a escuelas con un alto nivel socioeconómico promedio tienden a tener mejores rendimientos que aquellos que asisten a escuelas de bajo nivel socioeconómico promedio. Respecto a ello, Miranda anota que:

Cabe señalar que, el nivel socioeconómico y cultural al que pertenece el estudiante no solo explica las diferencias de rendimiento al interior de la escuela, sino también entre escuelas. Además, el porcentaje explicado de la variación del rendimiento entre las escuelas (34%) es mayor que el porcentaje explicado de la variación del rendimiento entre alumnos (1%). Así, aun cuando se esperararía lo contrario, estos resultados muestran dos situaciones importantes. Primero, la explicación casi trivial de la desigualdad del rendimiento al interior de las escuelas podría atribuirse a la existencia de pocas diferencias en los antecedentes socioeconómicos y culturales de los estudiantes de una misma escuela, aun cuando estas existan. Segundo, el hecho de que una característica individual explique una alta proporción de las diferencias de rendimientos grupales es indicador de la existencia de diferencias entre escuelas en cuanto al estatus socioeconómico y cultural del alumnado que atienden. En este sentido, los resultados encontrados dan indicios de la existencia de segmentación en el sistema educativo, principalmente, a partir del origen socioeconómico y cultural de los estudiantes⁷ (2008, p. 24).

Por su lado, un estudio sobre la Comprensión de Lectura a partir de una muestra de alumnos de primaria en la ciudad de Lima (Morales, 2011) encuentra que las variables socioculturales y cognitivas que actúan y contribuyen con mayor fuerza al desarrollo de la comprensión de lectura son el vocabulario, la decodificación, la motivación hacia la lectura y el nivel socioeconómico del alumno. En un segundo nivel, también contribuyen el gé-

7 La autora advierte que los porcentajes se refieren a la porción de varianza del rendimiento explicada al incluir únicamente el nivel socioeconómico y cultural del alumno (variable a nivel de individuo).

nero y la madurez intelectual de los niños mayores. A la evidente influencia de los factores socioculturales sus resultados realzan la importancia de los aspectos motivacionales.

Análisis de resultados

El Perú ha obtenido un puntaje promedio de 370 puntos en Competencia en Lectura en la evaluación PISA 2009. Los otros países de la OCDE alcanzan un promedio de 498 puntos y los 8 países de América Latina participantes en la encuesta promedian los 408 puntos⁸. A partir de estos resultados, se observa que el país se sitúa en un rango bien modesto en el concierto mundial y latinoamericano. El ranking es desfavorable y hay una distancia de hasta cerca de 200 puntos que separa el Perú de países que han obtenido los puntajes más altos. En lo que respecta a la repetición, los resultados son 71,9% de alumnos que son no-repetidores y 28,1% que sí lo son. Una interrogante inmediata es verificar si los alumnos repetidores alcanzan mejores resultados escolares en Competencia Lectora, pues se supone que no debería existir diferencia significativa en los puntajes si la repetición de grado fuera efectiva. Sin embargo, cuando los resultados nacionales son considerados según la repetición, el promedio de lectura es mayor para el no-repetidor y menor para el repetidor. En efecto, los primeros tienen en promedio 394 puntos, y los segundos alcanzan 308 puntos. La diferencia de 86 puntos es sensible entre ambas categorías de alumnos. Además, esta brecha es estadísticamente significativa⁹.

Tabla I
Perú - Resultados promedios en Comprensión Lectora según repetición

Total		No-repetidor		Repetidor		Diferencia	
Puntaje	E.E.	Puntaje	E.E.	Puntaje	E.E.	Puntaje	E.E.
370,4	3,91	394,8	4.11	308,0	3,27	86,8	4,95

NB: Excepto una mención contraria, de aquí en adelante, los resultados de rendimiento son expresados en puntajes promedios. Estos valores son siempre presentados con sus respectivos errores estándares (E.E).

8 Estos países son Colombia, Panamá, México, Chile, Argentina, Brasil y Uruguay.

9 El contraste tiene una diferencia significativa si el cociente obtenido entre la diferencia y el error estándar de la diferencia es mayor que 1,96 a un nivel de confianza $\alpha = 0,05$.

Su expresión formal es error estándar de la diferencia $\sigma_{(\hat{\theta}_i - \hat{\theta}_j)} = \sqrt{\sigma_{(\hat{\theta}_i)}^2 + \sigma_{(\hat{\theta}_j)}^2}$. Así, $86,8/4,95=17,5$ es largamente mayor que 1,96 y, entonces, largamente significativo.

Para facilitar la comparación de este tipo de resultados entre países, la OCDE ha establecido como referencia internacional el valor de 39 puntos en la escala de Comprensión Lectora como el equivalente a la diferencia de un año de escolaridad. En el caso del Perú, este valor ha sido fijado por este organismo en 27,5 puntos de diferencia (OCDE, 2010b, p. 130). Con esta referencia –y según la tabla–, la repetición acumulada en la trayectoria escolar de un alumno peruano repetidor representaría una pérdida equivalente a tres años de escolaridad.

Estos resultados que no incorporan –como se realizará más adelante– otras variables asociadas plantean desde ya serias interrogantes, tanto sobre el rendimiento de los aprendizajes así como sobre la eficacia de la repetición como práctica escolar, sin mencionar las probables consecuencias financieras, sociales y psicológicas que debe engendrar la repetición.

Niveles de Comprensión Lectora y repetición

Los resultados por niveles de Lectura muestran que la mayoría de los alumnos no alcanza los estándares satisfactorios en competencias básicas de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2010). De los seis niveles clasificados de Competencia en Lectura, el nivel 2, llamado también línea de base, se considera como el nivel básico de competencia en el cual los alumnos empiezan a demostrar la destreza lectora que les permitirá participar de manera efectiva y productiva en la vida social y económica de un país (OCDE, 2010a, p. 13). Con esta línea de base como referencia, hay 64,8% de alumnos por debajo del nivel 2, y una presencia casi nula en los tres últimos niveles avanzados de la escala. En cuanto a la repetición, los resultados son muy alarmantes en lo que atañe a los repetidores: 89,1% están por debajo del nivel 2; y, luego, desaparecen en los niveles más altos. Muy preocupante es que, en el nivel más modesto (Nivel -1b), los repetidores representan 29,7% de alumnos.

Tabla II
Niveles de Comprensión Lectora según repetición

Comprensión Lectora	Perú % (1)	No-repetidor		Repetidor		Diferencia	
		%	E.E	%	E.E	%	E.E
Nivel -1b	14,1	7,8	0,72	29,7	1,82	-21,9	1,95
Nivel 1b	22,0	17,7	1,22	32,5	1,82	-14,8	2,12
Nivel 1a	28,7	29,2	1,36	26,8	1,98	2,4	2,40*
Nivel 2	22,1	27,6	1,05	9,0	1,01	18,6	2,12
Nivel 3	10,1	13,4	1,05	1,9	0,37	11,5	1,11
Nivel 4	2,6	3,6	0,69				
Nivel 5	0,4	0,6	0,29				
Nivel 6	0,0	0,1	0,06				

N.B: Todas las diferencias son significativas a $p < 0,001$

Fuente: Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2010). El resto de columnas son cálculos propios.

Además de tener solamente 35,2% de alumnos por encima de la línea de referencia, (100-64,8%), la situación se vuelve muy sensible para los repetidores, que representarían solamente 10,9% (100-89,1%). Este resultado, también, se suma a las dudas sobre los supuestos beneficios de la repetición para mejorar los aprendizajes.

Variaciones de la Comprensión Lectora y la repetición

Las variaciones del desempeño en Comprensión Lectora se pueden analizar a través de su descomposición entre aquella parte que se explica por las diferencias entre las escuelas y aquella que resulta de las variaciones entre los alumnos. Estos dos componentes se conocen como la varianza intraescuela y la varianza interesescuela. Su relación se mide por el coeficiente “rho”, llamado también coeficiente de *correlación intraclase* (ICC), que se formula como:

$$\rho = \frac{\tau_{00}}{\tau_{00} + \sigma^2}$$

Cuadro 3
 Varianzas del rendimiento escolar entre escuelas y alumnos

Varianzas del rendimiento	Componente varianza	E. E.	No-repetidor		Repetidor	
			Valor	E.E	Valor	E.E
Varianza entre escuelas	5128.4	171.92	4418.0	202.45	3312.5	368.26
Varianza entre alumnos	4607.4	205.46	4330.7	260.62	4155.5	273.83
Rho	0.54	0.01	0.50	0.02	0.44	0.03

La varianza entre escuelas representa 54%; y la de los alumnos, 46%. En PISA 2009, estos valores son relativamente altos a escala internacional; y, entre los ocho países latinoamericanos participantes, solamente Panamá y Perú bordean este resultado. Como referencia, los países que lideran la clasificación del rendimiento escolar se sitúan en valores de –aproximadamente– 0,30.

Esta variabilidad entre escuelas se mantiene en lo que respecta a los no-repetidores (0,50), pero disminuye para los repetidores (0,44). Estos últimos constituirían grupos más homogéneos y, probablemente, se agrupan en escuelas con una composición social también similar. Esta posibilidad será explorada más adelante.

Un fenómeno interesante que se ha señalado en las evaluaciones nacionales es que este coeficiente varía según la progresión del alumno (Miranda, 2008, p.16). Así, mientras se avanza en el ciclo escolar del cuarto grado de primaria hacia quinto de secundaria, la diferencia de rendimiento atribuible a la escuela tiende a disminuir de 46% a 31%; en consecuencia, las distancias vinculadas a las características individuales de los alumnos se vuelven más importantes. Aunque no se trata de las mismas pruebas (Comprensión Lectora en PISA y Comunicación de acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú) ni de los mismos tipos de población de alumnos (evaluación censal y muestral), el valor de rho 0,31 es netamente inferior al valor encontrado aquí (0,53). Probablemente, la explicación –o parte de ella– reside en que PISA hace referencia a una cohorte de quince años, lo cual puede abarcar varios grados, mientras que las pruebas nacionales se dirigen a un grado escolar en particular. Esta interrogante merece contar con mayores evidencias en futuras investigaciones.

Antecedentes socioeconómicos, Comprensión Lectora y repetición

Los informes sobre los resultados de PISA 2009 indican que, en la mayoría de países, los efectos del origen social del alumno sobre los logros son un factor muy importante. Esta aseveración se basa en la utilización del índice ESCS, considerado como un buen indicador de los antecedentes socioeconómicos, pues incorpora un conjunto de indicadores del contexto familiar del alumno. En este estudio, se utiliza el ESCS para medir la fuerza de la relación entre estos antecedentes y el puntaje obtenido en la prueba de lectura. Este vínculo se muestra con la ecuación lineal que relaciona las dos variables:

$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} * ESCS_{ij} + r_{ij}$, en donde figuran la constante, la pendiente y el valor r_{ij} del error residual respectivamente.

Como es sabido, la pendiente de esta ecuación mide la variación en el puntaje del alumno como producto del cambio en una unidad del índice. Entonces, mientras más inclinada hacia arriba se muestre la pendiente –es decir, mientras más vertical–, el impacto del índice socioeconómico es mayor sobre los resultados escolares y sugiere mayor inequidad. Por el contrario, una gradiente moderada indica un menor impacto del índice, en otras palabras, mayor equidad.

Tabla IV
Rendimiento en Comprensión Lectora según el índice ESCS y la repetición

	Comprensión Lectora		No-repetidor		Repetidor	
	Puntaje	E.E.	Puntaje	E.E.	Puntaje	E.E.
Intercepto	424,03	4,40	436,6	4,23	355,62	4,80
ESCS	40,98	2,04	37,97	2,14	25,29	2,17
Rho	27	0,03	26	0,03	11	0,02

N.B: Todas las diferencias son significativas.

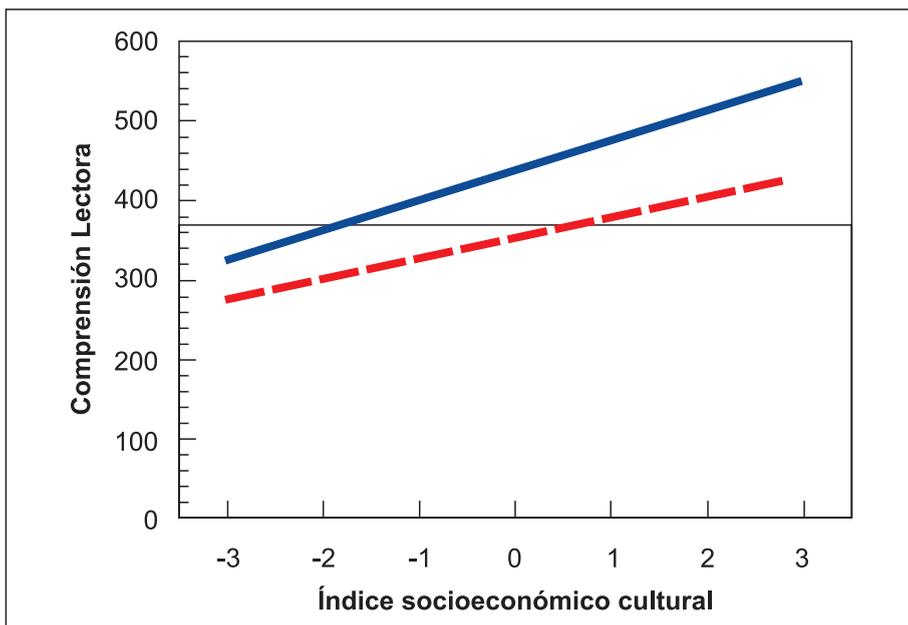
El resultado de la ecuación $Y_{ij} = 424 + 41 * ESCS_{ij} + r_{ij}$, muestra un valor de 41 puntos para la pendiente. Este es el valor más alto entre todos los países latinoamericanos y mayor que el promedio de 38 puntos para los países de la OCDE (2012b, p. 55). Ello evidencia la gran importancia de los orígenes sociales que se asocian al rendimiento escolar. Por otra parte, confirmando el hecho precedente, el valor de rho da cuenta de que la proporción del desempeño escolar que se puede atribuir a los antecedentes sociales alcanza el

27%. Este valor nuevamente es el más alto entre todos los países latinoamericanos y los países de la OCDE (14%).

En cuanto a la repetición, un alumno no-repetidor parte con un capital de 436 puntos, es decir, un diferencial de 81 puntos de ventaja frente a su compañero repetidor (355 puntos). A esta ventaja de inicio, se agrega además aquella que otorga el antecedente socioeconómico. En otras palabras, el aumento de un punto en la escala ESCS corresponde a una ventaja de 38 puntos en la escala de Comprensión Lectora, frente a un aumento de solamente 25 puntos para un repetidor. Por otra parte, la varianza de los resultados desciende sensiblemente de 26% a 11% entre estos dos grupos, lo cual confirma una menor dispersión de puntajes entre los repetidores y, también, una mayor homogeneidad.

El siguiente gráfico ayuda a ilustrar la lectura de los resultados anteriores. En este, se muestra las rectas que registran la variación de los antecedentes socioeconómicos medidos por el índice ESCS y el logro en lectura, según la repetición.

Gráfico I
Comprensión Lectora e índice ESCS por condición de repetición



Aquí, se observa claramente que, conforme el índice socioeconómico aumenta, también incrementan los logros para todos los alumnos; ello, cabe

anotar, ocurre independientemente de la condición de repetición. Sin embargo, también destaca que las rectas presentan distintos puntos de inicio, y el repetidor siempre tiene menores resultados que su compañero no repetidor a lo largo del eje ESCS, es decir, sea cual fuere su antecedente social. La diferente pendiente de las rectas informa que el no-repetidor –que ya viene con ventaja desde la partida– continúa obteniendo mayor ventaja conforme su índice de antecedente social se incrementa.

Otra manera de leer las desigualdades en la Comprensión Lectora, según el indicador ESCS, puede efectuarse a través de la amplitud de la pendiente. En efecto, mientras más extendida es esta, más amplia resulta la dispersión y ello implica la existencia de una población más heterogénea de alumnos. Esta dispersión se mide a través de los cuartiles, que distribuyen al conjunto de alumnos en cuatro proporciones iguales: 25% de estudiantes para cada una.

Tabla V
Rendimiento en Comprensión Lectora según cuartiles socioeconómicos ESCS y repetición

Cuartiles ESCS	Comprensión Lectora		No-repetidor		Repetidor	
	Puntaje	E.E.	Puntaje	E.E.	Puntaje	E.E.
Q1 (-2.90)	302,60	3,244	330,37	3,922	272,72	5,055
Q2 (-1.77)	353,94	3,097	384,62	3,637	298,01	5,289
Q3 (-0.93)	390,12	3,727	412,03	3,755	320,29	5,273
Q4 (0.35)	434,11	7,304	452,52	7,518	342,86	4,464

N.B: Entre paréntesis, figura el valor de corte correspondiente a cada cuartil. Todas las diferencias entre promedios de esta tabla son estadísticamente significativas.

La amplitud de la dispersión de los puntajes de rendimiento se refleja en el valor del índice ESCS entre el primer y el último cuartil, que va desde -2,90 hasta 0,35, es decir, un rango bastante amplio de 3,2 puntos en la escala. Este último representa la diferencia que existe entre los alumnos más desfavorecidos (Q1 extremo inferior de 25%) y los más favorecidos (Q4 extremo superior de 25%) en la escala socioeconómica. Ello se traduce en una diferencia de 132 puntos en la Comprensión Lectora, que va desde 302 hasta 434 puntos. Cada punto de este diferencial equivale a 41 puntos, valor ya encontrado en la ecuación de la tabla precedente.

En lo que respecta a la repetición, los alumnos no-repetidores del cuartil superior Q4 llegan a tener 122 puntos más que los alumnos del modesto Q1. Por otro lado, se debe señalar que esta diferencia entre cuartiles es muchísimo menor entre los repetidores, pues solamente alcanza 70 puntos. Esto

confirmaría el resultado anterior de las pendientes de las rectas, según el cual los repetidores constituyen un grupo con antecedentes socioeconómicos más homogéneos que los alumnos no-repetidores.

El efecto del estanque en la repetición de alumnos

Parece lógico y normal que, si el criterio de repetidor/no-repetidor se basa en el desempeño escolar del alumno y este es preestablecido a escala nacional, entonces las escuelas con alumnos de alto rendimiento deberían tener menos repetidores que las escuelas con alumnos de bajo rendimiento. Sin embargo, el porcentaje de repetidores en una escuela con alto promedio en el desempeño puede ser tan importante como en una escuela con bajo promedio, sobre todo, donde existen grandes diferencias de logro entre escuelas y es el docente quien generalmente decide la promoción de grado del alumno.

Cabe anotar que, frecuentemente, la decisión de repetir un grado se encuentra a nivel de la escuela y no de la familia. Es la libreta de notas/puntajes de las evaluaciones la que determina la promoción del alumno. No existen procedimientos que involucran a los padres, autoridades y cuerpo docente, y la repetición no se basa en estándares nacionales. A partir de ello, puede ocurrir el llamado «efecto estanque»¹⁰, que es un fenómeno por el cual la repetición del alumno es juzgada en términos relativos en comparación con otros estudiantes de su categoría social o de la categoría social de su escuela, y no en términos de parámetros nacionales (Ikeda, 2005).

Para facilitar la lectura, en este trabajo, se ha construido un gráfico con cuadrantes, que permite presentar una tipología sencilla para observar la dispersión de logros. Estos cuadrantes se abarcan de A hasta D, y en ellos figuran los rendimientos promedio de cada una de las 240 escuelas de la muestra y el porcentaje de repetidores en las mismas. Se ha retenido como valores referenciales un valor de 370 puntos, que es el promedio nacional en Comprensión Lectora; y 28%, el porcentaje de repetidores¹¹.

Si el fenómeno de «efecto estanque» es pequeño, se puede esperar que haya muchos puntos concentrados en el cuadrante D de la distribución, donde se sitúan los alumnos con bajo rendimiento y con altas repeticiones. Por otra parte, si la distribución se presenta dispersa sin concentración de puntos en particular –como es el caso aquí–, el efecto estanque es mayor. Es decir, hay alumnos repetidores incluso en las escuelas de alto rendimiento; sin

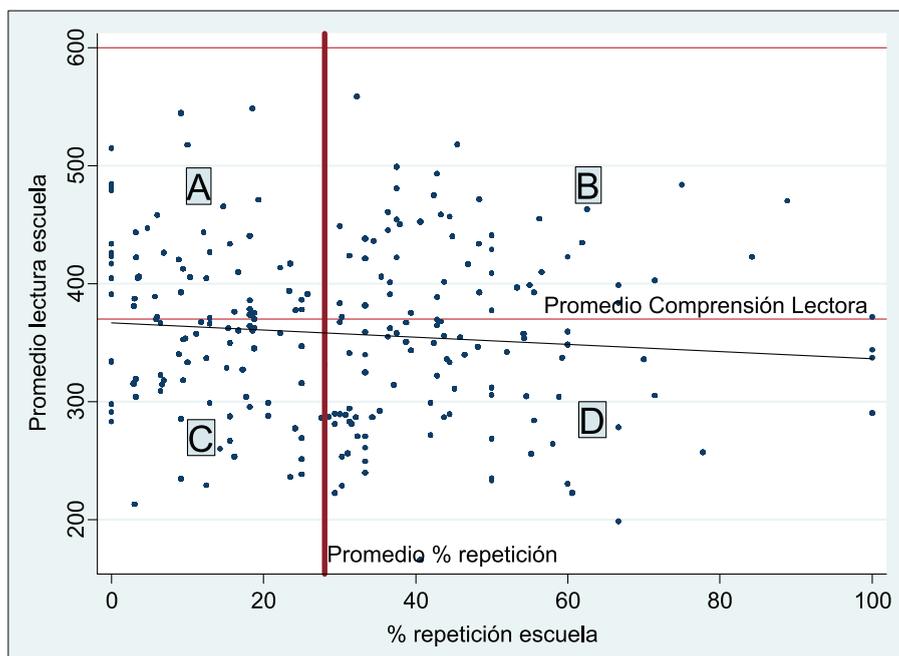
10 Este efecto es mejor conocido bajo el nombre de “*frog-pond effect*” desde los años ochenta en los anales de la psicología social.

11 La curva es solamente referencial y producto de una ecuación lineal suavizada, que facilita la lectura de la tendencia de los puntos.

embargo, este efecto de agrupamiento ocurre con mayor frecuencia en las escuelas en las que la mayor parte de alumnos tiene bajo rendimiento.

El cuadrante A contiene a las escuelas con un buen desempeño (mayor que el promedio) y baja repetición (menor que el promedio), y agrupa el 22% de las escuelas con 24% de alumnos. La zona B tiene escuelas con alto rendimiento, pero alta proporción de repetidores, que son 23% y atienden 19% de alumnos. En el cuadrante C, hay 26% de alumnos en escuelas con bajo desempeño, pero con repetición menor que el promedio nacional –y ellas constituyen el 23%–. Finalmente, en el cuadrante D, se sitúan las escuelas doblemente desfavorecidas, que tienen bajo rendimiento y más repetidores. Sus proporciones se distinguen claramente del resto de escuelas, pues atienden al 30% de alumnos y representan al 33% del total de escuelas. El gráfico muestra, además, el contraste evidente entre las zonas A y C versus las zonas B y D, con la alta dispersión en los promedios de las escuelas en estas zonas.

Gráfico II
Porcentajes de repetición y promedios de Comprensión Lectora en las escuelas



Un análisis suplementario en el que intervienen los cuartiles socioeconómicos permite dar cuenta de la presencia de un efecto de composición.

En efecto, los alumnos del muy modesto cuartil Q1 representan solamente el 11% en el cuadrante A, mientras que aquellos del muy favorecido cuartil Q4 son el 38% en el mismo cuadrante. Ocurre lo inverso en el cuadrante D, donde los primeros son 50%; y los segundos, solamente 13%.

Este fenómeno de composición social de las escuelas ya ha sido constatado por los estudios sobre la eficacia y la equidad escolar en las evaluaciones anteriores de PISA (Monseur y Crahay, 2008), en los que se corrobora que el beneficio de un alumno de antecedente socioeconómico desfavorecido es mayor si este sigue sus estudios en una escuela favorecida. Por el contrario, el rendimiento será menor si este estudiante desfavorecido acude a una escuela desfavorecida.

Un modelo multinivel de la Comprensión Lectora

La literatura abunda lo suficiente sobre la fuerte influencia de los antecedentes socioeconómicos de los alumnos sobre los resultados escolares. Menos evidente es la idea de que el contexto social de la institución educativa también puede ejercer una influencia sensible sobre los resultados de los estudiantes. Generalmente, se utiliza el término «composición social» de la escuela para identificar esta probable influencia (Montt, 2012; Willms, 2010).

Para continuar con el análisis de los efectos de la repetición en el rendimiento escolar, se propone un modelo multinivel que incorpore también las variables de antecedentes socioeconómicos y de composición social de la escuela como variables predictoras del rendimiento escolar. Con este propósito, para traducir la textura social de la institución, se ha construido una variable que se llamará convencionalmente $\mu_{Escuela}$. Esta equivale al promedio del índice ESCS correspondiente a cada una de las 240 escuelas de la muestra. Para empezar, el modelo de base es el llamado *modelo vacío*, nulo o incondicional, el mismo que no contiene ninguna variable predictiva y que será luego contrastado con un modelo condicional que incorporará las otras variables. Este último se formula así en las siguientes ecuaciones:

Modelo Nivel-1

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * (ESCS_{ij}) + \beta_{2j} * (REPETICION_{ij}) + r_{ij}$$

Modelo Nivel-2

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (\mu_{Escuela_j}) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

Modelo Mixto

$$\begin{aligned}
 Y_{ij} = & \gamma_{00} + \gamma_{01} * MU_ESCUELA_j \\
 & + \gamma_{10} * ESCS_{ij} \\
 & + \gamma_{20} * REPETICION_{ij} \\
 & + u_{0j} + r_{ij}
 \end{aligned}$$

Como las variables se han centrado alrededor del promedio a nivel de los alumnos, el coeficiente (γ_{01}) expresa el efecto de la variable *Mu_Escuela* en el puntaje promedio de la institución educativa y constituye un estimado directo del efecto de composición. El coeficiente a nivel de cada escuela (γ_{10}) para la pendiente de nivel-1 (fija con un mismo valor para todas las escuelas) corresponde al efecto intraescuela.

Por otro lado, el efecto interescuela se obtiene por la suma de ambos. Si la variable agregada es simplemente la adición de los efectos del índice ESCS dentro de cada escuela, entonces los efectos intra e inter serán parecidos y no habrá efectos de composición. Sin embargo, si el coeficiente de la composición es significativamente diferente de cero (es decir, si los coeficientes intra e inter no son iguales), entonces hay una evidencia de la presencia de un efecto de composición que puede ser positivo o negativo (Bryk y Raudenbush, 1992, p. 121).

Cabe anotar que el modelo incondicional –sin la influencia de ninguna variable– reporta un valor rho de 0,54, que es el mismo encontrado anteriormente en la tabla 3. El modelo 2, que considera únicamente los efectos de la composición social, produce un valor rho de 21%, que disminuye así a la mitad la atribución de la varianza del rendimiento entre escuelas. Esta es evidencia sensible de la importancia que tiene la influencia de la composición social de las escuelas. En consecuencia, una gran proporción de 79% de resultados escolares en Lectura es explicado por las características de los alumnos.

Tabla VI

Composición social, antecedentes socioeconómicos y repetición en la Comprensión Lectora

	Modelo 1 (incondicional)		Modelo 2		Modelo 3	
	Coef.	(Dev.Es.)	Coef.	(Dev.Es)	Coef.	(Dev.Es.)
Intercepto τ_{00}	5543,54	(74,45)	1246,08	(35,29)	1099,46	(33,15)
Residuo σ^2	4602,77	(67,84)	4532,46	(67,32)	4242,45	(65,13)
Intercepto-1 β_0	354,8	5,60	359,72	2,95	372,84	2,88
Intercepto2 γ_{00}						
Mu_Escuela γ_{01}			59,22	3,24	54,56	3,19
ESCS pendiente, β_1			10,09	1,21	8,45	1,19
Intercepto2 γ_{10}						
Repetición pendiente, β_2					-42,53	2,41
Intercepto, γ_{20}						
Rho	0,54		0,21		0,20	

NB: Los valores son significativos.

El modelo 3 incorpora esta vez la variable repetición escolar. En este modelo final, el valor del intercepto iguala prácticamente el valor de 370 puntos, que es el promedio nacional de Comprensión Lectora¹². Es más, la diferencia de varianza entre escuelas no sufre alteración, pues el valor rho se mantiene prácticamente alrededor de 20%¹³.

En cuanto a los coeficientes, estos indican que, si un alumno asiste a una escuela con una composición social promedio y luego acude a otra escuela que tiene una composición social con un índice mayor de un punto, incrementará su rendimiento en 54,6 puntos. Si este alumno además posee antecedentes sociales más favorables (un punto mayor en la escala ESCS) que el promedio de sus compañeros, se verá también bonificado con un suplemento de 8,45 puntos en su desempeño. En fin, la tabla muestra que la repetición alcanza un valor altamente negativo de -42,5 puntos, que afecta el rendimiento escolar de los alumnos*.

12 A diferencia del promedio nacional, no se debe olvidar que el presente valor tiene en cuenta una variable anidada, como es Mu_Escuela.

13 Se debe tener en cuenta que, por construcción y debido a que son continuas, las variables ESCS y Mu_Escuela se alinean con el valor promedio de la muestra, mientras que *Repetición* por ser variable categórica referencial tiene el valor cero para la categoría no-repetidor.

En suma, según el modelo presentado, el antecedente socioeconómico del estudiante, la composición social de la escuela y la repetición explican el 80,2% del total de la varianza de resultados escolares en Comprensión Lectora [(5543,54-1099,46)/5543,5]. Estos efectos sociales están altamente presentes en las escuelas peruanas y merecen atención.

La repetición como efecto de la composición y antecedentes sociales

Después de establecer los efectos de múltiples variables independientes en la Comprensión Lectora, el análisis puede dirigirse también a considerar esta vez a la repetición como variable dependiente. Para analizar fenómenos con una métrica categórica binaria –como es el caso de la variable repetición–, se puede recurrir a un modelo de tipo logístico, en el que la probabilidad de repetición de un alumno i en una escuela j está en función del *log odds-ratio*¹⁴ y se expresa como: $ij = \log [ij \ 1 - ij]$. Este logaritmo asume el valor 0 cuando la probabilidad de cualquier resultado es 0,5, y la probabilidad de éxito o de ocurrencia es semejante. El log odds ratio para ser legible es siempre convertido en una probabilidad según la siguiente ecuación:

$$ij = 1 / [1 + \exp\{-ij\}].$$

Los modelos se construyen agregando los predictores elegidos de nivel 1 y nivel 2, centrados alrededor de sus respectivos promedios. Como es usual, se estima primero el modelo incondicional sin predictor a ningún nivel. Luego, a este modelo se le agrega las variables sociales que hemos retenido hasta ahora. La repetición tiene como formulación lo siguiente:

$$\eta_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * \text{Mu_Escuela}_j + \gamma_{10} * \text{ESCS}_{ij} + u_{0j}$$

14 Su traducción es comúnmente logaritmo de la «razón de probabilidad».

Tabla VII
Impacto de la composición social y los antecedentes socio económicos sobre la repetición

Efecto fijo	Modelo incondicional			Modelo condicional		
	Coef.	E.E.	t-ratio	Coef.	E.E.	t-ratio
INTRCPT1, β_0	-0,943	0,088	-10,655	-1,036	0,062	-16,460
INTRCPT2, γ_{00}						
Mu_Escuela, γ_{01}				-0,718	0,086	-8,337
Para ESCS pendiente, β_1				-0,212	0,040	-5,215
INTRCPT2, γ_{10}						

NB: Los valores son significativos.

Como puede percibirse, todos los coeficientes tienen valores negativos, pues por convención el modelo asigna a los no-repetidores el valor cero y a los repetidores el valor uno¹⁵. En el modelo, el valor del intercepto indica que un alumno de origen social promedio que frecuenta una escuela cuyos alumnos tienen también un origen social promedio tiene un valor log-odds previsto de repetición de $-1,036$ correspondiente a una probabilidad predictiva de $\phi_{ij} = \exp(-1,03) / [1 + \exp(-1,03)] = 0,26$ que es semejante al porcentaje obtenido a nivel nacional para la repetición¹⁶. Sin embargo, si este mismo alumno sobresale del promedio nacional y se ve favorecido por un punto más en la escala del índice de antecedente socioeconómico, tendría una repetición de $(\log\text{-odds } -1,036 - \log\text{-odds } 0,212) = -1,248$. Ello corresponde a una probabilidad de $\phi_{ij} = \exp(1,248) / (1 + \exp(1,248)) = 0,22$, es decir, una probabilidad de repetición menor. Cuanto más favorecido socialmente es un estudiante, este tiene una menor probabilidad de repetir.

Asimismo, es posible que la composición de la escuela afecte las posibilidades de repetición, incluso después de controlar el efecto individual del índice ESCS. Así, un alumno de origen social promedio, que asiste a una escuela más favorecida en una unidad mayor de su índice de antecedente social, tendrá un valor probable de repetir: $-1,036 + (-0,718) = -1,754$ correspondiente a una probabilidad de $\phi_{ij} = \exp(1,754) / (1 + \exp(1,754)) = 0,15$. Este resultado realza la importancia de la composición social de la escuela, según

15 Un odds ratio de valor mayor que 1 indica que la probabilidad de ocurrencia de la repetición se adscribe al grupo de no-repetidores. Un valor menor de 1 demuestra que ella ocurre con mayor probabilidad en el grupo de repetidores.

16 Se recuerda que los valores de ESCS y Mu_Escuela han sido centrados alrededor de sus respectivos promedios. El no-repetidor tiene un valor de cero referencial por construcción en la ecuación.

la cual asistir a una escuela más favorecida socialmente protege mejor contra la repetición que el propio antecedente social del alumno: 15% contra 22% de probabilidades de repetición.

Entonces, si se agregan los efectos conjugados de ESCS y Mu_Escuela, estos harían que pertenecer a una categoría social favorecida y, además, frecuentar una escuela socialmente favorecida garantiza al alumno menores probabilidades de repetición. Es decir, a una ventaja de antecedente social se agrega una ventaja de composición social en la escuela.

Conclusiones

Este trabajo pretende explorar la idea de que los logros escolares encuentran una explicación importante en factores tales como la composición social de las escuelas, el antecedente social y la repetición de grado de los alumnos. Para ello, se ha utilizado los datos peruanos del programa internacional PISA 2009. El análisis realizado muestra que, en la prueba de Comprensión Lectora, el logro de los alumnos es modesto y que el nivel satisfactorio de competencias alcanzadas es escaso. Esto ocurre en un contexto escolar en el que la repetición acumulada alcanza a un tercio de la generación de jóvenes de quince años que siguen aún su escolaridad. En todos los casos, se debe destacar que el alumno repetidor siempre tiene menor logro que el no-repetidor.

La varianza del rendimiento entre escuelas aparece relativamente alta en comparación con los estándares internacionales de PISA. Esta varianza es menor cuando se toma en cuenta solamente a los repetidores, probablemente, como efecto de una mayor homogeneidad. El índice ESCS, que mide el antecedente socioeconómico del alumno, se corresponde sistemáticamente con los logros, pues a medida que este aumenta de valor también aumentan los puntajes, y lo hace mayormente en favor del no-repetidor.

El modelo multinivel propuesto en este trabajo, que integra las variables de antecedentes sociales, composición social y repetición para explicar el rendimiento, alcanza un valor alto, pero probablemente es efecto de la influencia de otras variables no cubiertas por el modelo. Lo más interesante a destacar es que la repetición muestra efectos negativos muy importantes sobre el rendimiento escolar y estos efectos se manifiestan en los alumnos de todo antecedente social y en todas las escuelas. Asimismo, el análisis logístico de la repetición muestra que la composición social de los estudiantes de una institución educativa favorecida protege más contra la probabilidad de repetir que el propio índice social personal del alumno.

Este estudio deja espacio a varias interrogantes que quedan por explorar. Por una parte, los aspectos de retraso y abandono escolar, la ubicación geográfica de las escuelas (rural/urbana), el tipo de gestión (pública/privada), el tamaño de la escuela, las modalidades ofrecidas, el clima escolar, el tipo de pedagogías empleadas, el entorno psicopedagógico de los aprendizajes, las disciplinas evaluadas, son otras tantas dimensiones que pueden resultar fructíferas. Por otra parte, la construcción y uso de índices socioeconómicos, la calidad de la muestra, la pertinencia de los métodos de análisis, entre otros, plantean desafíos teóricos y prácticos para la investigación educativa.

Aunque no se focaliza sobre el problema de la repetición y de los aspectos sociales de la escuela, conviene citar sucintamente las recomendaciones del Consejo Nacional de Educación para prevenir la deserción y la repetición en los grupos socialmente vulnerables: sistemas de detección oportuna de niños y niñas en riesgo de repetición y abandono escolar, institucionalización de estrategias pedagógicas diferenciadas, programas compensatorios de subsidio directo o indirecto, renovación de las escuelas rurales, especialización e incentivo de docentes que trabajen con población vulnerable, mecanismos eficaces de selección de escuelas y docentes de Educación Intercultural Bilingüe (2006, p. 61).

Además de estas recomendaciones, se puede sugerir intervenciones, tales como el control de la transición de grado a grado para reducir o manejar la práctica de la repetición, reducir la población en situación de sobre edad abordando las causas directas del ingreso tardío y la subsecuente repetición por el costo de oportunidad que significa permanecer en la escuela. Asimismo, se puede reforzar los programas compensatorios de ayuda para familias desfavorecidas, de modo que se aliene la heterogeneidad –por lo menos– de las escuelas públicas y se implemente mecanismos de seguimiento.

Los resultados de este estudio invitan a una reflexión sobre la repetición, con el convencimiento de que quedan por identificar y explicar los mecanismos culturales, sociales y económicos que la originan y la acompañan. Las evaluaciones internacionales y nacionales ofrecen informaciones que pueden contribuir a colmar esta agenda siempre inconclusa, como es la controversia sobre la conservación o la eliminación de la repetición.

Referencias

- Bernard J.M. et ál. (2005). Le redoublement, Mirage de l'école africaine?. *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN*. Dakar: Rapport Pasesc/Confemen.
- Bophy, J. (2006). *Grade repetition*. París: Unesco / International Institute for Educational Planning.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021-La educación que queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Cueto, S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: Balance y perspectivas. *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 405-455). Lima: Grade.
- Escale (2010). Indicadores – Tendencias. *Escale. Estadística de la calidad educativa*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/tendencias>
- Froemel, J.E (2006). Los estudios internacionales del rendimiento y los países en vías de desarrollo: participación, resultados y relevancia. *Revista de Educación*, número extraordinario, 131-152.
- García-Huidobro, J.E. (2001). La deserción y el fracaso escolar. En *Educación, pobreza y fracaso escolar* (pp. 61-69.). Santiago de Chile: Unicef.
- Guadalupe, C. y Villanueva, A. (2013). PISA 2009/2000 en América Latina: una relectura de los cambios en el desempeño y su relación con las condiciones sociales. En *Apuntes* (72), 157-192.
- Ikeda, M. (2005). Grade repetition and its effect on performance in Sacmeq countries. *Research Conference, SACMEQ/IIEP* (pp. 1-30). París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Llece/Unesco-Orealc (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Orealc.
- Ministerio de Educación del Perú (2010). *Resultados de la evaluación PISA 2009*. Lima Unidad de Medición de la Calidad Educativa - Ministerio de Educación.
- _____ (2011). Causas del atraso en la culminación de primaria en el área rural. En *Edudatos*, Lima, junio (4).
- Miranda, L. (2008) Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 11-40). Lima: Grade.

- _____ (2011). Logros y desafíos para garantizar una educación primaria de calidad. *Debate - Siteal*, noviembre, 8, 18-28.
- Montt, G. (2012). *Socioeconomic school composition effects on students outcomes* (Disertación de PHD). Indiana: University of Notre Dame.
- Monseur, C. y Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue Française de Pédagogie (RFP)*, septiembre, 164, 55-65.
- Morales, S. (2011). Variables socioculturales y cognitivas en el desarrollo de la Comprensión de Lectura en Lima. *Revista Peruana de Investigación Educativa* 3, 96-129.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2010a). *Resultados del Informe PISA 2009: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en Lectura, Matemáticas y Ciencias*, Volumen I. París: OCDE, Santillana Educación.
- _____ (2010b). *PISA 2009. Results Overcoming Social Background-Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, Volumen II. París: OCDE.
- _____ (2012a). *Equity and Quality in Education - Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OCDE.
- _____ (2012b). *PISA 2009, Technical Report*. París: OCDE.
- _____ (s.f.). Database – PISA 2009. OECD Programme for International Student Assessment (PISA). En: *OECD. Better policies for better lives*. Recuperado de <http://pisa2009.acer.edu.au/>
- Raudenbush, S.W. y Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schiefelbein, E. y Wolff, L. (1993). Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias. *Boletín del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, 30, 17-50.
- Schiefelbein, E. et ál. (2002), *Primary education in Latin America: the unfinished agenda*, Inter-American Development Bank-BID, Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Torres, R. M. (2000). Repetición escolar: ¿Falla del alumno o falla del sistema?. *La evaluación* (pp. 7-40). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2012). UMC. Unidad de Medición de la Calidad Educativa. En *Ministerio de Educación del Perú*. Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/umc>

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (Unesco) (2012). EFA Global Monitoring Report. En : *Unesco – Education*. Recuperado de <http://gmr.uis.unesco.org/selectIndicators.aspx>

Willms, J.D. (2010). School composition and contextual effects on Student Outcomes. En *Teachers College Record*, 112(4), 1008-1037.

RESEÑA

Castorina, J. y Carretero, M. (Eds.) (2012).
Desarrollo cognitivo y educación.
Tomos 1 y 2. Buenos Aires: Paidós

Susana Frisancho

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

Desarrollo cognitivo y educación, texto editado por José Antonio Castorina y Mario Carretero, presenta una aproximación a la psicología del desarrollo cognitivo y a algunas de sus relaciones con la educación. Para ello, se organiza en dos tomos. En el primero, llamado «Los inicios del conocimiento», se presentan diferentes modelos del desarrollo cognitivo. Ello incluye a clásicos como Piaget y Vygotsky, pero también algunos aportes más recientes provenientes de la neurociencias, así como seis capítulos que dan cuenta de los orígenes del conocimiento en la primera infancia en procesos tales como la teoría de la mente, la capacidad de argumentación o el desarrollo semiótico. Los autores han intentado presentar una visión lo más completa y balanceada posible de las diferentes concepciones y teorías del desarrollo cognitivo. En el segundo tomo, titulado «Procesos del conocimiento y contenidos específicos», se abordan temas más pedagógicamente situados, por ejemplo, el cambio conceptual, el juego y la educación, y la construcción del conocimiento social.

Lo primero que destaca de estos dos libros es la amplitud de los temas que abordan y la manera en que ellos se articulan bajo un eje integrador, que es la relación entre el desarrollo cognitivo y la educación. Se trata, sin duda, de una relación muy compleja y, lamentablemente, muchas veces muy poco comprendida por aquellos que son precisamente los llamados a actualizarla y potenciarla en los salones de clase. Esto constituye una limitación que afecta la calidad de los procesos educativos, pues *desarrollo* significa «cambio» y la educación es uno de los procesos sociales más importantes para el apoyo, precisamente, de los procesos de cambio, ya sea en la construcción de conocimientos específicos sobre el mundo físico, en el desarrollo de estructuras lógico matemáticas o en los procesos de construcción del conocimiento del mundo social. El desarrollo humano, como sabemos, no está garantizado por nuestra herencia genética, sino que se produce gracias a la actividad conjunta de las personas, y se perpetúa y garantiza a través de la educación, entendida esta tanto en su vertiente formal como informal. Somos viables biológicamente, porque vivimos dentro de un grupo social que nos permite desarrollar nuestras capacidades cognitivas y nuestros afectos, de modo que podamos funcionar plenamente como seres humanos individuales y como ciudadanos insertos en una colectividad. Así, la escuela es un espacio fundamental en el que el desarrollo humano tiene lugar. Desde esta lógica, conocer los procesos por los cuales ocurre el cambio cognitivo resulta de vital importancia para todos aquellos que asumen la tarea educativa, la que tiene que ver con los modos de apoyar, desde fuera, el cambio y el desarrollo.

Los dos tomos de este libro ofrecen un panorama amplio de las teorías del desarrollo cognitivo, empezando por las clásicas de Jean Piaget y Lev

Vygostky. Esto resulta relevante, porque no por clásicas o tradicionales estas teorías son bien conocidas por los agentes educativos; muchas veces, por el contrario, se tienen malentendidos y prejuicios contra ellas, lo cual hace que se las deseche sin habérselas siquiera apropiado de verdad y sin apreciar su importancia para la intervención educativa. Esto resulta problemático, pues tal como Karmiloff-Smith e Inhelder (1975) plantearon hace ya tiempo, si se quiere avanzar, hay que hacerse de una teoría y, en ese sentido, no hay práctica educativa seria y eficiente que pueda prescindir de una teoría que la sustente. Así, tanto Piaget como Vygotsky ofrecen sólidos marcos teóricos y epistemológicos en los cuales fundar la práctica pedagógica y, desde los cuales, críticamente, dar apoyo al desarrollo de los estudiantes. Luego de esta presentación inicial, el libro recorre otros temas específicos tales como la relación entre educación, conocimiento y aprendizaje (capítulo 3), el vínculo entre cerebro, desarrollo y educación (capítulo 4) y la dialéctica en el estudio del desarrollo (capítulo 5). Más adelante, en la segunda parte del primer tomo, presenta temas relativos a los inicios del conocimiento, por ejemplo, el desarrollo del conocimiento de la realidad en el bebé (capítulo 6), el desarrollo comunicativo y semiótico (capítulos 7 y 8), la adquisición del lenguaje (capítulo 9) y la construcción de la teoría de la mente (capítulo 10). Estos capítulos ofrecen sustento teórico sólido y un panorama variado acerca de algunos de los procesos de desarrollo cognitivo que el educador encontrará al interactuar con los niños en las aulas.

En el segundo tomo del libro, se ofrecen textos más contextualizados en la práctica educativa. La primera parte, titulada «Procesos de conocimiento», incluye los seis primeros capítulos y aborda temas variados. Tales son el desarrollo del pensamiento y los instrumentos culturales (capítulo 1), el desarrollo de la memoria (capítulo 2), el cambio conceptual (capítulo 3), el desarrollo representacional (capítulo 4), el desarrollo del pensamiento analógico e inductivo (capítulo 5), y el desarrollo psicológico del juego y la educación (capítulo 6). Este último capítulo da un panorama que parte desde un intento de definir el juego infantil en su multiplicidad y complejidad, hasta una tentativa por reivindicar su valor dentro de la práctica educativa. En la segunda parte de este segundo tomo, llamada «Desarrollo de contenidos específicos y educación», los autores ofrecen textos que tocan temas como la comprensión de las nociones sociales (capítulo 7), el desarrollo del juicio moral (capítulo 8), representación y aprendizaje de narrativas históricas (capítulo 9), la comprensión del sistema alfabético de escritura (capítulo 10), aprendizaje de la comparación de funciones lineales (capítulo 11) y la enseñanza de las ciencias naturales en el aula (capítulo 12). Todos estos capítulos ofrecen una aproximación a temas que son importantes para la práctica educativa, que

constituyen muchas veces competencias que se espera lograr en los estudiantes como resultado del proceso de aprendizaje, pero que frecuentemente no se examinan en sus fundamentos evolutivos. De este modo, y dado que el aprendizaje no puede desligarse del desarrollo, ofrecen un material que puede servir de soporte para entender mejor los procesos psicológicos que subyacen a distintos logros escolares y orientar con mayor eficacia las intervenciones educativas.

Para finalizar, quiero recalcar que todos los capítulos de este libro han sido escritos por verdaderos especialistas en cada uno de los temas, lo que contribuye a su solidez y riqueza. Si bien no se trata de un libro de lectura fácil –dado que los temas abordados son complejos y muchas veces requieren, para su cabal comprensión, de varios prerrequisitos por parte del lector–, sí estamos frente a una obra esencial que aporta mucho en la dirección de comprender mejor el desarrollo humano, especialmente el desarrollo cognitivo, y de poner en evidencia la relación indesligable entre este desarrollo y los procesos educativos diseñados para promoverlo.

Referencias

Karmiloff-Smith, A. y Inhelder, B. (1975). If you want to get ahead, get a theory. *Cognition*, 3, 192-212.

RESEÑA

Duranti, A., Ochs, E. y Schieffelin, B.B. (Eds.) (2012).
The Handbook of Language Socialization.
Chichester: Wiley-Blackwell.

Nino Bariola

Universidad de Texas - Austin
nbariola@gmail.com

Extrañamente, la socialización lingüística (*language socialization* en inglés) parece ser un campo que ha pasado desapercibido entre los investigadores latinoamericanos interesados en el estudio de los procesos mediante los cuales niños, niñas y novatos en general aprenden maneras de saber, sentir y actuar. La desatención a este campo en la región se hace evidente al notar que existen apenas unas cuantas investigaciones publicadas en español que utilizan sus herramientas teóricas y metodológicas (De León 2005, 2010 constituyen notables excepciones), y que solo hay unos pocos casos de estas latitudes analizados siguiendo este marco (por ejemplo, el estudio de De León en este volumen). Esto ocurre mientras, en la academia angloparlante, la socialización lingüística se convierte en un campo sumamente fértil no solo en la antropología lingüística y la antropología en general, sino también entre psicólogos sociales, educadores de distintas especialidades y lingüistas.

Una muestra de la consolidación de este campo es la publicación del libro *The Handbook of Language Socialization*, editado por Alessandro Duranti y por dos de las autoras más prominentes y prolíferas de esta línea de trabajo, Bambi Schieffelin y Elinor Ochs. Sus estudios seminales en Papúa Nueva Guinea (Schieffelin, 1990) y Samoa (Ochs y Schieffelin, 1984) se han abocado a documentar, analizar y explicar cómo en el proceso de adquisición de una lengua los niños y niñas no solo ganan destreza lingüística, sino que además aprenden a ser competentes en términos culturales y sociales. La competencia social y cultural de la que hablamos no tiene que ver, por supuesto, con sapiencia sobre música clásica, opera, teatro, literatura o cine, sino más bien con el aprehender un repertorio de prácticas que son sustanciales para un determinado grupo humano, sea cual sea. Como sugieren Ochs y Schieffelin en el artículo inaugural del libro, la socialización lingüística parte de que el lenguaje tiene un rol fundamental en el proceso mediante el cual los niños y novatos desarrollan sensibilidades y conocimientos específicos del grupo en el que vienen siendo socializados. El estudio de Schieffelin sobre los kaluli (1990), recordado y mencionado en el artículo, brinda un ejemplo pertinente. Esta investigadora aborda los procesos mediante los cuales la madres y padres kaluli socializan a los niños y niñas en cómo ser kaluli, y muestra que –en mayor o menor medida– dichos procesos implican siempre el uso del lenguaje: las directivas y órdenes, pedidos, repeticiones guiadas, etc., son algunos de los estímulos más prominentes mediante los cuales los pequeños aprenden a ser miembros más o menos competentes del grupo al que pertenecen sus padres.

Ahora bien, es importante tomar en cuenta –como lo hacen Ochs y Schieffelin en el libro que motiva esta reseña– que las investigaciones más recientes realizadas en el marco de la socialización lingüística no solo se ocu-

pan de momentos tempranos en la vida de los niños y niñas, sino también de otros procesos de socialización que se dan a lo largo de la vida de las personas y que van mucho más allá del aprendizaje de la primera lengua. Tal es el caso de la socialización en la vida escolar, el aprendizaje de un deporte o de un instrumento musical, la socialización de pares durante la adolescencia, el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua de herencia (*heritage language*), etc.

Varios de los pupilos de Schieffelin en la Universidad de Nueva York (NYU) y de Ochs en la Universidad de California en Los Angeles (UCLA) son los responsables de los 27 capítulos que componen las más de 640 páginas de este copioso volumen. Estos artículos versan sobre prácticas de socialización muy variadas, desde un vistazo a los sustratos ideológicos del aprendizaje formal de la lectoescritura o literacidad (véase el artículo de Sterponi) hasta los procesos mediante los cuales niños y niñas se familiarizan con jerarquías sociales de grupos específicos (véase el artículo de Howard) y aquellos a través de los que se adquiere competencia para improvisar bromas y versos de hip-hop (véase el artículo de Duranti y Black, y el de Aronsson).

Los casi treinta capítulos del libro están organizados en cinco partes. La primera sirve como una suerte de introducción a la teoría y al método de la socialización lingüística. Mientras, la segunda discurre sobre algunas de las estrategias de socialización que, con distintos matices, pueden encontrarse en diferentes sociedades del mundo: las narraciones, las repeticiones guiadas, formas disciplinarias de burla, entre otras. La tercera parte incluye variados ejemplos que involucran prácticas de cortesía, exclusión, alineamiento y socialización de pares. La cuarta comprende artículos relacionados con formas de producción estética y la quinta presenta escenarios de contacto intercultural e interlingüístico. La envergadura del volumen hace imposible la tarea de comentar con detalle en unas pocas páginas todos sus contenidos. Por ello, más allá de los artículos ya mencionados, voy a detenerme solo en unos cuantos que me parecen de especial relevancia para nuevas sendas de investigación en el contexto latinoamericano.

Continuemos con unas cuantas líneas en torno a este paradigma de investigación sobre la base de lo expuesto en el primer artículo. En él, Ochs y Schieffelin sugieren que la socialización lingüística se plantea preguntas acerca de cómo los niños y –de manera más general– los principiantes o novatos, a través de interacciones con otros, adquieren los conocimientos que les permiten funcionar y ser vistos como miembros competentes de un determinado grupo social o cultural. En ese sentido, este campo se hace interrogantes más abarcadoras que aquellas tendencias preocupadas por la adquisición de conocimiento lingüístico y el desarrollo cognitivo. Asimismo,

como dicen Ochs y Schieffelin, la socialización lingüística se caracteriza por su abordaje longitudinal en el tiempo, por su orientación etnográfica y, en algunos casos, por comparaciones entre casos de distintas latitudes con la meta de desbaratar algunas generalizaciones y creencias sobre el desarrollo cognitivo y humano, basadas en miradas que hegemonizan una determinada perspectiva cultural. Además, cuenta con un marco teórico interdisciplinario, compuesto por categorías provenientes de la sociolingüística, la psicología social, los estudios críticos de educación, el desarrollo humano, entre otros campos. Una de las contribuciones teóricas que más ha enriquecido el desarrollo de la socialización lingüística es el concepto de *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1993). Dicha categoría se centra en «prácticas sociales» o formas situadas y convencionales de hacer cosas, que son compartidas por grupos humanos determinados. Es alrededor de estas «formas de hacer» que se generan identidades grupales o comunidades. En ese sentido, la socialización lingüística se detiene en los procesos mediante los cuales principiantes ganan conocimiento sobre prácticas sociales específicas y en cómo en ese proceso negocian su pertenencia al grupo social o cultural, que se caracteriza por la realización de dicha práctica.

Ahora bien, es pertinente hacer algunos apuntes a esta conceptualización, y dos artículos del volumen nos permiten hacer justicia al estado actual de este paradigma de investigación. En primer lugar, por supuesto que en la socialización lingüística se tiene claro que los procesos de socialización no tienen como resultado una reproducción exacta y precisa de los patrones sociales y culturales. Ello se muestra en el caso que presenta y analiza en profundidad Garret en su artículo. En St. Lucía, donde un proceso de sustitución lingüística está en curso, los niños aprenden desde muy pequeños a distinguir el patwa (una variedad criolla afro-francesa) del inglés (una variedad local de esta lengua). Pese a que el patwa ha pervivido ante el progresivo crecimiento demográfico del inglés, en las últimas dos décadas, se ha comenzado a desarrollar la industria del turismo y, con ello, el proceso de sustitución se ha intensificado: hoy solo los adultos y las personas mayores hablan con fluidez el patwa. Ello no quiere decir, sin embargo, que los niños no cuenten con competencia alguna en dicha lengua. El tiempo que pasó Garret haciendo trabajo etnográfico en una de las comunidades de St. Lucía le permitió apreciar que, a pesar de que los padres esgrimen prácticas que articulan ideologías locales versus el patwa y a favor del aprendizaje del inglés, los niños desarrollan suficiente competencia en aquella lengua para echar mano de ciertos usos del criollo del lugar: los niños aprenden a insultar y maldecir a sus pares de forma creativa en patwa. Al decir de Garret, los niños son socializados en prácticas que implican el uso específico de la lengua criolla —prácticas y géneros

de código específico—; en otras palabras, cuando quieren insultar y maldecir recurren al patwa. Es en este sentido que la socialización lingüística escapa del excesivo determinismo de otros estudios clásicos (véase Bourdieu y Passeron, 1977). Además, el análisis de Garret demuestra la gran utilidad de la socialización lingüística para apreciar y explicar los detalles de heteróclitos procesos como el de sustitución lingüística y otros propios de situaciones de contacto, diglosia y desigualdad. Este autor, gracias a su minuciosa observación de las interacciones entre los niños de la comunidad, da cuenta de cómo un proceso que —desde un examen meramente cuantitativo— puede parecer unilineal, en realidad, articula una inmensa complejidad.

Por otra parte, es fundamental comprender que los procesos de socialización se encuentran siempre envueltos en relaciones de poder y desigualdad. El artículo de García-Sánchez nos permite apreciar esta dimensión con precisión. A diferencia de otros artículos del volumen, este no se centra en prácticas orientadas a la socialización de los niños en ciertas maneras de actuar, sentir y saber que son consistentes con el ser miembro de un grupo social o cultural. Más bien, esta autora analiza las interacciones entre niños migrantes, niños no migrantes y maestros en un aula escolar, y se topa con distintas estrategias mediante las cuales estos dos últimos actores (maestros y alumnos no migrantes) buscan socializar a los niños migrantes como *outsiders*, (re)produciendo su otredad y enajenación. Para García-Sánchez, «el origen de las experiencias de exclusión debe ser comprendido en el micro-nivel de las interacciones cotidianas tanto como en el macro-nivel sociohistórico de las condiciones y efectos de la migración y las ideologías de otredad» (Duranti, Ochs y Schieffelin, 2012, p. 394, la traducción es nuestra). Así, la autora analiza cómo en una escuela en la España contemporánea niños de ascendencia marroquí son constantemente monitoreados por sus pares no migrantes, y cómo son objeto de persistentes prácticas de «otriización» («*othering*»). Ella enfoca su análisis en prácticas interactivas como las «acusaciones», los «mandatos» (u órdenes) y lo que ella llama «echar leña al fuego». En el análisis de estas prácticas, García-Sánchez considera tres dimensiones que constituyen un interesante ejemplo a seguir para el examen de situaciones semejantes. Ella se detiene en la *codificación lingüística*, es decir, en la forma morfosintáctica, y el contenido semántico y pragmático de los usos de lenguaje. Asimismo, toma en cuenta los *patrones de interacción* o las estructuras convencionales de toma de turnos y participación de los actores. Finalmente, destaca los *alineamientos*, vale decir, las formas en las que los actores se posicionan respecto de otros. García-Sánchez observa, por ejemplo, que cuando un niño migrante imputa a uno de sus pares no migrantes un error, el profesor desatiende la acusación. No ocurre lo mismo

cuando se invierten los roles: cuando es un niño no migrante el que acusa el error de un niño migrante, el maestro inmediatamente se alinea con el niño no migrante y sanciona al migrante por su desliz. Estamos ante, nos dice García-Sánchez, una pequeña muestra de la micro-génesis de la exclusión, vale decir, de la forma en la que un macro-fenómeno –como la discriminación– se reproduce en el nivel micro-interaccional.

En general, mientras muchas corrientes de investigación en las ciencias sociales parecen asumir y dar por sentada la reproducción de prácticas específicas a grupos sociales y culturales determinados (Kulick y Schieffelin, 2004), la socialización lingüística nos permite dar cuenta minuciosamente de cómo se da ese proceso de socialización de un *habitus*. Investigaciones como las de Garret, García-Sánchez y otros demuestran la riqueza y fertilidad de este paradigma de investigación para situaciones de contacto cultural y lingüística, y para contextos de migración, en los que la desigualdad y las ideologías y prácticas que la sostienen buscan reproducirse y propagarse. Se trata de ámbitos en Latinoamérica en los que es menester hacer este tipo de trabajo bastan y sobran, por lo que esperamos que este volumen se convierta en una fuente de consulta frecuente para investigadores de la región.

Referencias

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage.
- De León, L. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: Ciesas-INAH-Conaculta.
- (2010). Calibrando la atención: directivos, adiestramiento y responsabilidad en el trabajo doméstico de los niños Mayas Zinacantecos. En V. Zavala y S. Frisancho (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Kulick, D. y Schieffelin, B. (2004). Language socialization. En A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology*. Malden: Blackwell.
- Lave, J. y Wenger, E. (1993). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization: three developmental stories. En R.A. Shweder y R.A. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. (1990). *The give and take of everyday life: Language socialization of Kaluli children*. Cambridge: Cambridge University Press.