

Revista Peruana de Investigación Educativa

Volumen 1 | Número 1 | 2009



ISSN 2076-6300

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Volumen 1

Número 1

2009

SIEP

Sociedad de
Investigación
Educativa
Peruana

Este libro fue realizado con el apoyo financiero de la Fundación Ford, sede subregional Santiago de Chile, a través de la donación 1040-0787-2.

Revista Peruana de Investigación Educativa

Volumen 1 Número 1 2009

Periodicidad Semestral

Editor: Santiago Cueto

Consejo Editorial (2008-2010): Liliana Miranda (Ministerio de Educación), Iván Montes (Universidad Católica San Pablo), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Francesca Uccelli (Instituto de Estudios Peruanos).

Consejo Consultivo Internacional (2008-2010): David Baker (Universidad Estatal de Pensilvania), María Antonia Gallart (CENEP, Argentina), Alejandra Mizala (Universidad de Chile), Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid), Francisco Ramírez (Stanford University), Simon Schwartzman (Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade), Walter Secada (Universidad de Miami), Marie Verhoeven (Universidad Católica de Lovaina) y Margarita Zorrilla (Universidad Autónoma de Aguascalientes).

Asistente de Edición: Mayli Zapata
Secretaria Ejecutiva de la SIEP: Claudia McLauchlan

Diseño de carátula: Línea Gráfica Vixual
Diagramación e impresión: Ediciones Nova Print SAC

El contenido de los artículos publicados en la Revista Peruana de Investigación Educativa es responsabilidad exclusiva de sus autores

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

Los artículos de la Revista Peruana de Investigación Educativa pueden ser reproducidos para uso educativo o investigación, siempre que se indique la fuente

ISSN 2076-6300
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nº 2009-12573
Impreso en el Perú – Printed in Peru

Esta publicación contó con el valioso apoyo del Consorcio de Investigación Económica y Social (<http://www.cies.org.pe/>)



CIES
consorcio de investigación
económica y social

*CIES 1989-2009: veinte años construyendo
conocimiento para mejores políticas*

Índice

PRESENTACIÓN

Hacer ciencia en educación

Santiago Cueto

5

ARTÍCULOS

Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la relación familia-escuela en contextos rurales: el caso de una muestra de familias de Quispicanchis, Cusco

Martín Benavides, Heidi Rodrich y Magrith Mena

7

Los caminos cruzados de la participación ciudadana en educación: entre el mejoramiento de la calidad de la educación y la construcción de ciudadanía. Un estudio colectivo de casos en Piura

Fanni Muñoz Cabrejo

31

Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural-escuela frente a los procesos de exclusión

Inés Olivera Rodríguez

61

La formación ciudadana desde la experiencia escolar

Yolanda Rodríguez y Rocío Domínguez

91

La escuela, un espacio para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa

Lars Stojnic Chávez

123

Globalización, ciudadanía y educación: Auge y expansión
de los marcos de referencia cosmopolitas, multiculturales y
de empoderamiento individual
Francisco O. Ramírez, John W. Meyer y Christine Min Wotipka

163

RESEÑA

Mertens, D. (2005) *Research and evaluation in education
and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative,
and mixed methods.* 2da ed. Thousand Oaks, CA: SAGE
Andrés Burga León

181

INSTRUCCIONES PARA AUTORES

185

PRESENTACIÓN

Hacer ciencia en educación

Por múltiples razones, hacer ciencia es una tarea complicada en el Perú y sin embargo un grupo todavía pequeño pero abierto y creciente de investigadores hemos decidido emprender el reto en el campo de la educación. Este es el núcleo del trabajo de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP) en general y de esta Revista en particular. El sentido que hemos asumido de hacer ciencia es amplio. Así, la Revista se propone alentar miradas científicas de la educación peruana e internacional desde diferentes disciplinas académicas y epistemologías, aunque por cierto alentamos formas interdisciplinarias y mixtas de investigar, siempre que sea utilizando marcos conceptuales y metodológicos académicamente rigurosos. Por otro lado, siendo el campo de estudio la educación, se busca que los artículos a publicar logren un balance entre la construcción de conocimiento y aporte teórico y la discusión de sus implicancias para las políticas educativas.

Hay múltiples y notables antecedentes de revistas sobre educación en el Perú, algunas de investigación y otras no. La Revista de la SIEP busca enriquecer la variedad de material académico disponible pero también fomentar el intercambio con nuestras audiencias objetivo, incluyendo investigadores, funcionarios de organismos de la sociedad civil e internacionales, tomadores de decisiones, docentes de diferentes niveles y estudiantes de carreras profesionales vinculadas a las ciencias sociales y educación. Para llegar a un público amplio hemos decidido poner los artículos de la Revista disponibles libremente en nuestro portal de la SIEP. Nos interesa que la Revista se lea y discuta en sus aciertos y limitaciones, pues procuramos a la larga contribuir al refinamiento de la investigación educativa en el Perú y al desarrollo de una cultura de diseño, evaluación y revisión de políticas educativas locales, regionales o nacionales que considere la investigación como uno de sus insumos naturales.

Este primer número de la Revista incluye algunos de los principales artículos presentados en el primer Seminario de la SIEP en Arequipa, en noviembre de 2008. Recibimos 22 artículos para publicación, que fueron enviados a revisión de dos jueces cada uno. Luego de modificaciones hechas a los artículos originales por sugerencia de los jueces, presentamos aquí cinco que fueron aprobados por cumplir con los criterios fijados para la Revista (ver instrucciones para autores al final de la presente Revista); el sexto artículo es la versión escrita de la Conferencia Magistral que dio el Profesor Francisco Ramírez de la Universidad de Stanford en el Seminario de Arequipa. Se incluye además una reseña de un valioso texto de investigación. Tanto los artículos aceptados para publicación como los que no recibieron comentarios de los jueces. Todo se ha hecho adaptando al Perú criterios académicos internacionales usualmente respetados en revistas de gran influencia académica. Es nuestra intención seguir haciendo ciencia con rigor pero con amplitud, de modo que se vaya construyendo teoría y explorando sus implicancias de política, todo ello buscando complementar los esfuerzos de otras personas e instituciones que como nosotros en la SIEP piensan que la educación puede ser un instrumento fundamental para mejorar la condición humana.

Santiago Cueto
Editor de la Revista Peruana de Investigación Educativa

Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la
relación familia - escuela en contextos rurales:
el caso de una muestra de familias
de Quispicanchis, Cusco

Martín Benavides
Heidi Rodrich
Magrith Mena

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Martín Benavides es Doctor en Sociología y Magíster en Políticas Educativas por Pennsylvania State University. Ha sido estudiante visitante del área de movilidad social y desigualdad en Nuffield College en la Universidad de Oxford en Inglaterra. Es Director Ejecutivo e Investigador Principal de GRADE. Ha publicado sobre educación, estratificación y clases sociales, desigualdad, y juventud. Ha sido Fellow del Center for Advanced Studies in the Behavioral Sciences de la Universidad de Stanford durante el año 2007-2008.

Heidi Rodrich es Bachiller en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha sido Investigadora Asistente del área de educación de GRADE. Actualmente se encuentra iniciando sus estudios de maestría en el programa de Investigación de Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Magrith Mena es egresada de la Maestría de Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina y es Bachiller en Economía de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como consultora en el área de educación de GRADE.

Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la relación familia - escuela en contextos rurales: el caso de una muestra de familias de Quispicanchis, Cusco

Resumen

Este estudio ha buscado analizar la relación entre dinámicas familiares y escolaridad, distinguiendo entre la participación de los padres de familia en actividades vinculadas a la escuela y los procesos de asignación de tiempo familiar a actividades educativas. El trabajo de campo se realizó con 80 familias de 10 centros poblados y comunidades de la provincia de Quispicanchis en el departamento de Cuzco. Se llevó a cabo un registro de actividades de los niños y sus familias -al inicio y durante el año escolar-, entrevistas y encuestas. Algunos de los principales resultados son que encontramos vínculos relativamente fuertes entre familias y escuelas en los aspectos más formales de la relación (principalmente en reuniones de Asociaciones de Padres de Familia) y que son los miembros de hogares que se comunican únicamente en quechua quienes menos participan. Sin embargo, por lo recogido en las entrevistas pareciera que, en términos generales, estas interacciones entre padres y profesores no se traducirían en herramientas claras que los padres puedan utilizar para influir positivamente en los procesos de aprendizaje planteados desde la escuela. En cuanto a la distribución del tiempo de los niños y niñas en actividades educativas fuera del horario escolar se encuentra, en general, que este es escaso y que en los casos de menor asignación esto parece asociarse a que los niños dedican una más alta proporción de su tiempo a las actividades laborales. Finalmente, se encuentra bastante heterogeneidad, aunque pueden distinguirse algunos patrones que apuntan a un mayor *desacoplamiento* con el sistema educativo formal de aquellas familias menos educadas, agrícolas y de zonas más altas.

Palabras clave: Uso del tiempo de los niños, Involucramiento familiar, Actividades educativas.

**Levels of coupling and decoupling
in the family – school relationship in rural contexts:
the case of a group of families
in Quispicanchis, Cusco**

Summary

This study sought to analyze the relationship between family dynamics and schooling, distinguishing between the participation of parents in activities related to school and the within household allocation of time to educational activities. The fieldwork was done with 80 families of 10 communities in Quispicanchis, Cuzco. We register within household activities – at the beginning and during the school year-, and carried out interviews and surveys. Some of the main results are that we found relatively strong linkages in the more formal aspects of the family-school relationship. Also those families who communicate only in Quechua are less involved in school activities. We also found that the allocation of time to educational activities is relatively low and that less time allocated to educational activities seems to be associated to more time dedicated to labor activities. Also, we found quite heterogeneity in after school activities, although we can distinguish some patterns such as that those kids living in upper altitude communities with more labor activities have less time dedicated to educational activities.

Keywords: Children use of time, Parent involvement, Educational activities.

Introducción

El presente estudio ha buscado analizar la relación entre dinámicas familiares y escolaridad, profundizando en las características de la participación de los padres de familia en actividades vinculadas a la escuela y en los procesos de asignación de tiempo familiar a actividades educativas fuera del horario escolar. Se ha analizado por un lado en qué actividades participan las familias y por otro qué es lo que efectivamente implica en términos de la organización del tiempo y actividades familiares rurales el que sus hijos participen de la escolaridad formal.

Orientación conceptual

Debido a las múltiples dimensiones que componen el involucramiento familiar y a las distintas formas en que este ha sido medido (Fan & Chen, 2001), es poco lo que se conoce sobre los contenidos del “efecto” de las familias, es decir sobre los mecanismos a través de los cuales los padres transmiten ventajas o desventajas educativas (Lareau, 2002, 2003). Se conoce aún menos sobre como esto se da en zonas rurales, o en contextos de mayor lejanía a los patrones urbanos de escolaridad (Benavides, Olivera & Mena, 2006).

Sin embargo, la investigación ha hecho algunos avances, sobretudo con relación a la forma en que la pertenencia a determinado grupo social juega un rol en la definición del vínculo familias-escuelas. Ya hace más de dos décadas, Pierre Bourdieu (1986) señalaba que el determinante más fuerte para el logro escolar, pareciera ser la actitud familiar hacia la escuela, que se fija de acuerdo a los niveles, metas y expectativas del grupo al que se pertenece (Bourdieu 1986). Coleman (Coleman, 1988), resalta que dicho involucramiento o actitud de las familias es un aspecto del “capital social”, que para él toma tres formas: obligaciones, expectativas y fiabilidad en el entorno social; canales de información; normas y sanciones efectivas. En esa línea Lee y Bowen (Lee y Bowen, 2006), encuentran efectos positivos entre el nivel educativo de los padres, el involucramiento educativo y el logro educativo. Por su parte, Larson y Verma (Larson & Verma, 1999)¹, resaltan diferencias en el uso del tiempo de los

1 En un análisis de varios estudios que se enfocan en el uso del tiempo de niños y adolescentes –entre 5 y 18 años- de diversos países (norteamericanos, europeos y asiáticos).

niños y adolescentes entre poblaciones con distintas características²: mientras los niños y adolescentes de sociedades “no industriales” dedican gran parte de su tiempo al trabajo (doméstico y/o remunerado) y a momentos de ocio “no estructurados”, mayormente acompañados por miembros de su familia –nuclear o extensa-, aquellos pertenecientes a contextos “post industriales” ocupan su tiempo de maneras más variadas, dedicando la mayor parte a realizar tareas escolares y a actividades vinculadas a la tecnología o actividades extracurriculares (deportes, artes, etc.).

Posteriormente, Lareau (Lareau, 2002) propuso el concepto de los “patrones de crianza”. La autora, tras un estudio empírico realizado en Estados Unidos, plantea diferencias entre “clases” con respecto a los diferentes roles de los padres en la educación de los hijos e hijas y sus diversas percepciones sobre “la naturaleza” de la infancia y niñez. Dicha autora encuentra patrones divergentes en el uso del tiempo, el lenguaje utilizado y las maneras de construir lazos, distinguiendo dos “lógicas culturales de crianza”: la “crianza cultivada” (*concerted cultivation*) propia a las clases medias y “el crecimiento natural” (*natural growth*) característico a las familias “pobres” y de clase trabajadora. Esto de alguna manera es también afirmado por los estudios que analizan la comunicación entre padres e hijos, los cuales señalan que los niveles socioeconómicos influyen en la relación entre comunicación y logro educativo (Park, 2008, refiriéndose a estudios de Ho Sui-Chu & Williams, 1996; Desimone, 1999; McNeal 1999; y Lee & Bowen, 2006).

Una de las áreas de investigación menos conocidas del vínculo entre familias y escuelas es aquella que analiza la forma cómo la institucionalización de los sistemas educativos afecta o no dicho vínculo. Hyujoon Park (2008)³ trabaja la hipótesis de que los tipos de vínculos dependen de las características estructurales de los sistemas educativos, principalmente de sus niveles de estandarización. Así, los sistemas educativos menos estandarizados tendrían menores mecanismos de transparencia y rendición de cuentas y por ello para los padres resultaría más difícil tener una idea clara del proceso educativo, monitorear el aprendizaje de sus hijos o saber cómo ayudarlos. En los contextos en los cuales los padres de familia no conocen cómo ocurren los procesos escolares, cómo son los métodos de enseñanza y cómo utilizar esa información en las conversaciones con los hijos, habrá mayores barreras para la comunicación entre padres e hijos y consecuentemente menores logros de aprendizaje.

2 Por ejemplo, comparan poblaciones en contextos “no industriales” y “post industriales”.

3 En un estudio comparativo realizado en 14 países.

Estas barreras en la comunicación padres-hijos serían mayores para los padres y madres de niveles socioeconómicos bajos que para aquellos de niveles más altos, en tanto los primeros tendrían menos confianza para interactuar con los profesores y menor flexibilidad en sus horarios de trabajo (viéndose limitados para asistir a reuniones con los profesores o actividades de la escuela). El autor identifica que en los sistemas altamente estandarizados, la comunicación padres-hijos es más beneficiosa para aquellos estudiantes de niveles socioeconómicos bajos. Por el contrario, en el caso de los sistemas educativos no estandarizados, se encuentra una interacción positiva entre el nivel socioeconómico de las familias y la interacción padres-hijos⁴ (Park, 2008).

La menor o mayor estandarización de los sistemas educativos produce diferentes niveles de acoplamiento en la relación familias y escuelas: las sociedades que muestran un mayor *acoplamiento* entre la formalidad de la escuela, las prácticas de enseñanza y los rituales familiares, son aquellas donde el modelo de escolaridad se ha expandido coherentemente y donde no existe distancia entre los modelos de conocimiento y formas de organización del tiempo de la escuela y aquellos de las comunidades locales. Por el contrario, en aquellas donde los contenidos de la educación formal, su implementación por parte de los docentes y las culturas locales no comparten un modelo común, los niveles de *desacoplamiento* son mayores (Meyer, Scout & Deal, 1983; Meyer, Boli & Thomas, 1997). Estos no se expresan tanto en la formalidad del discurso o de los vínculos, sino más a nivel de los contenidos de las prácticas en la escuela y las familias.

Existen diversos estudios en el Perú que señalan que en los ámbitos rurales el sistema educativo se ha desarrollado de forma menos coherente o estandarizada. No solo se ha expandido más lentamente (Benavides, 2007), sino también que allí donde se ha logrado tener una escuela, la implementación curricular se da en menor medida (Galindo, 2002; Zambrano, 2004; Cueto, Ramirez, Leon & Guerrero, 2004; Cueto, Ramirez, Leon & Azañedo, 2006) y hay mayor evidencia de cierta readaptación de lo que se espera “oficialmente” que las escuelas lleven a cabo (Balarín, Benavides, Rodrich & Rios, 2007). Esto último puede tener que ver con los conflictos entre el modelo de escolaridad, y los patrones culturales de enseñanza-aprendizaje, particularmente aquellos propios a las zonas rurales que se expresan en aspectos vinculados al uso de las lenguas, a los “saberes previos”, a los métodos de enseñanza, etc. Estos conflictos constituyen una problemática vigente y han sido evidenciados en diversos estudios

(Ruiz Bravo, Rosales & Neyra, 2007; Balarín, Benavides, Rodrich & Rios, 2007; Benavides, Olivera & Mena, 2006; Trapnell, 2004; Ames, 2002; Ucelli, 1999).

Por ello, la hipótesis del estudio es que dado que en los ámbitos rurales la escuela se ha expandido de forma menos estandarizada, habrá mucha heterogeneidad en la relación familias escuelas, como resultado de las diferencias en los niveles de acoplamiento existente. Esa heterogeneidad se expresa más en los aspectos menos formales del vínculo familia y escuela y no puede ser fácilmente capturada por variables individuales, salvo por aquellas que puedan expresar más discontinuidad entre el modelo de escolaridad y las prácticas cotidianas de las familias.

Muestra y metodología

A partir de una base de datos de escuelas proporcionada por el proyecto EDUCAL se eligieron 80 familias ubicadas en 10 centros poblados/ comunidades de la provincia de Quispicanchis en el departamento de Cuzco⁵. La idea era contar con escuelas ubicadas en comunidades con distintas características geográficas: altas y bajas, rurales y urbanas⁶ pero que de acuerdo a los indicadores proporcionados tenían resultados educativos similares.

Los lugares seleccionados fueron Urcos, Quiquijana, Cusipata, Secsencalla, Kcauri, Pampachulla, Paucarpatá, Ausaray, Yanama y Mujuncancha. De estos, la mitad se ubican en zonas altas y la mitad en zonas bajas y 7 de los 12 en zonas rurales. Además, durante la segunda visita incluimos a Andahuaylillas y Huaro, ya que cinco de los niños con quienes trabajábamos asistían a las escuelas de dichas zonas.

En un primer momento, se planteó realizar el trabajo de campo en dos etapas ya que cada comunidad debía ser visitada antes del inicio del año escolar o durante la primera semana de clases; y a unos meses de iniciado el año escolar. Sin embargo, debido a las épocas de siembra y cosecha y a la cancelación de clases por fiestas patronales, el trabajo de campo se tuvo que realizar en tres visitas⁷.

5 Proyecto para el análisis de la calidad educativa escolar. Para mayor información ver: <http://www.alter.org.pe/portal/home.php>.

6 Aunque inicialmente se observaron 80 niños, solo 67 fueron considerados para el análisis, ya que los demás no pudieron ser observados durante las dos salidas o durante un tiempo suficiente.

7 La primera visita se realizó entre el 26 de Febrero y el 6 de Marzo del 2007 y en ella se trabajó en las 10 comunidades. La segunda visita se realizó sólo a las zonas bajas, entre el 16 y el 25 de

La primera vez que se visitaron las zonas, la mayoría de colegios se encontraban en proceso de matrícula. Entonces, los observadores debían acercarse a la institución educativa, explicar al director el trabajo que iban a realizar y pedirle la lista de alumnos que se matricularían en cuarto grado de primaria. Los observadores debían dividir a los alumnos en dos grupos según su género y elegir al azar a cuatro alumnos de cada grupo. Luego, debían ubicar y presentarse con las familias de los alumnos seleccionados, explicarles el trabajo a realizar y conseguir su autorización para observar a los niños. De no poder ubicar a las familias o no conseguir la autorización de los padres para realizar el trabajo, los observadores debían reemplazar al niño seleccionado por otro de cuarto grado. De no poder trabajarse con un niño de cuarto grado, este debía reemplazarse por un niño de 5to grado y de no ser posible con uno de 6to grado. El trabajador de campo debía observar a los niños durante 5 horas, entre las 2 p.m. y las 7 p.m.

Durante una misma salida, cada niño fue observado en dos oportunidades⁸. Para ello se elaboró un cronograma según el cual los trabajadores de campo debían observar una vez a cada niño y luego hacer una segunda ronda de observaciones⁹.

Durante el trabajo de campo se aplicaron ocho instrumentos: Encuesta al padre/madre de familia; ficha de seguimiento del uso del tiempo del niño; ficha de observación del involucramiento familiar; inventario de las condiciones del espacio de estudio en el hogar; entrevista a los padres de familia; ficha de datos adicionales de la familia; ficha de información básica de la comunidad y guía de entrevista al director.

El instrumento central fue la ficha de observación del uso del tiempo del niño. En dichas fichas se detallaron y categorizaron todas las actividades que los niños realizaron durante las tardes en las que fueron observados. Asimismo se detalló si alguien (y quién) los acompañó durante estas actividades.

Mayo del 2007. En la tercera salida se visitó a las familias de las zonas altas y esta tuvo que ser realizada en dos partes (Julio y Septiembre) ya que cuando nos encontrábamos realizando el trabajo de campo comenzó la huelga de maestros.

- 8 Esto no fue lo que se planteó inicialmente, pero dado los cambios que hubo en el aumento de frecuencia de viajes por las razones explicadas anteriormente, por razones de presupuesto no se pudo concretar la idea de quedarnos una semana al menos. Esto puede generar un problema en el sentido que los niños son observados en días diferentes. Lo que se pudo controlar es que al menos a todos los niños les hayan dejado tareas el día de la observación y se consultó sobre el carácter típico de los dos días observados.
- 9 Durante todas las salidas a campo, el trabajo de los observadores fue permanentemente monitoreado por una supervisora, quien se encargó de homogenizar criterios, conocer las zonas y visitarlas constantemente; absolver dudas y reorganizar el trabajo de campo cuando ocurriera alguna situación no prevista.

Las actividades realizadas por los niños fueron agrupadas en nueve categorías: escolares, recreativas, domésticas, descanso y aseo personal, económicas/laborales realizadas en casa, económicas laborales realizadas fuera de casa, participación comunitaria, comidas y otros (se cambia, va al baño, se desplaza, etc.). Las actividades consideradas en la categoría “escolares” fueron: hacer tareas, estudiar o repasar, leer textos, leer revistas, periódicos u otros, y otra. Además, tuvo que incluirse una categoría en la que se agruparon actividades vinculadas a la presencia del observador (el niño observa, pregunta, o enseña algo al observador¹⁰).

Los demás instrumentos permitieron recoger información acerca de las características básicas de las comunidades, las escuelas y los hogares. Asimismo, se recogieron las opiniones y expectativas de los padres de familia y los directores con respecto al involucramiento familiar en la educación; la calidad de la educación de la zona y el funcionamiento de la APAFA y el CONEI¹¹.

Características principales de las comunidades, las escuelas y los niños observados

Como puede verse en el apéndice, en términos de acceso y de dotación de servicios básicos y educativos se encuentran diferencias importantes entre las zonas bajas y altas. La zona de acceso más complicada es Mujuncancha. Para llegar ahí se toma un bus de Cuzco a Huaró que tarda casi dos horas, luego debe tomarse un carro particular durante una hora y media y finalmente caminar por aproximadamente 1 hora.

Como era esperable, es en las zonas altas y con mayores dificultades de acceso donde se cuenta con un menor acceso a servicios. Así, vemos que la escuela de Mujuncancha no cuenta con red de agua potable, desagüe o electricidad y que la de Ausaray tampoco cuenta con red de agua potable ni desagüe y que si bien tiene electricidad no cuenta con computadoras ni acceso a Internet. La escuela de Pampachulla, no es de acceso tan complicado pero se encuentra en un centro poblado relativamente pequeño y no tiene ninguno de los servicios. Asimismo, en cuanto al acceso a materiales educativos, es en las escuelas de las zonas más alejadas donde se identifican las mayores carencias.

10 Si bien los observadores tuvieron la consigna de no interactuar con los niños durante las observaciones, en algunos momentos (breves) estas situaciones no pudieron evitarse.

11 Asociación de Padres de Familia APAFA y Consejo Educativo Institucional CONEI.

Según datos del 2004, las tasas más elevadas de extraedad se dan en el centro poblado de Kcauri y en las comunidades de Mujuncancha y Yanama, zonas rurales, de altura que se encuentran relativamente más alejadas de la ciudad del Cuzco y donde casi el 100% de los alumnos tienen como lengua materna el quechua. Por su parte, las tasas más altas de deserción, se dan en las comunidades de Mujuncancha y Secsencalla.

En cuanto a los niveles de rendimiento en comprensión lectora, vemos que estos son bastante bajos ya que es en los niveles “previo” y “menor al previo” donde se agrupan los mayores porcentajes de alumnos que rindieron la prueba¹². Encontramos que es en las zonas rurales y más alejadas en las que se tienen los peores resultados. En Ausaray tenemos que el 100% de alumnos que rindieron la prueba se encuentran por debajo del nivel previo. En Kcauri este porcentaje es de 73% y en Yanama de 40.6%. Además, en otras 4 zonas, la mayoría de ellas rurales, vemos que ninguno de los alumnos que rindió la prueba se encontraba en el nivel “suficiente”.

En cuanto a las características de los niños observados, se tiene que de los 67 niños, poco más de la mitad son varones, y su edad promedio es 9.5 años, variando desde los 7 hasta los 12 años. Los grados que estos niños cursaron el año 2007 fueron el 4to, 5to o 6to grado de primaria, siendo el 4to grado de primaria al que asistieron la mayor parte de ellos (68,9%).

En cuanto al acceso a materiales en el hogar y las condiciones de los espacios de estudio, encontramos que la mayor parte de los niños cuentan con los materiales básicos (lápiz, cuaderno, lapicero, borrador). Sin embargo, 29 de 67 no cuenta con ningún texto de lectura y 18 de 67 solo cuentan con un tipo de estos textos de lectura.¹³

Resultados

La participación de los padres de familia en actividades escolares

La mayor parte de los padres y madres¹⁴ de familia declara ir por lo menos una vez al mes (74%) a visitar la escuela. Asimismo, un 42% de padres afirma que

12 La prueba fue aplicada en Junio del 2006, a 99 alumnos de 40 escuelas de grupos de control y tratamiento del programa EDUCAL. Los resultados de la prueba se agrupan en 4 niveles: suficiente, básico, previo y menor al previo.

13 Los tipos de lectura considerados fueron libros de texto, cuentos, revistas, historietas, enciclopedias, novelas periódicos

14 A quienes llamaremos genéricamente padres.

estas visitas se dan por iniciativa propia. No obstante, las visitas a la escuela también se hacen por invitaciones de los directivos de APAFA, del profesor o el director de la escuela. Por otra parte, las reuniones con los directivos de la APAFA resultan ser una práctica generalizada: el 94% de padres encuestados señaló que se reunió con algún directivo de la APAFA más de una vez durante el año 2006. Además, en las entrevistas, la mayoría de padres señalaron que las reuniones de APAFA se dan 3 o 4 veces al año.

Según lo recogido en las encuestas, la participación de los padres en la elección de representantes, la organización de alguna fiesta en la escuela y en reuniones por asuntos académicos o de disciplina suele ser bastante frecuente. La participación como parte del comité de aula o como directivo de la APAFA resulta menor: 52% de los padres declara no haber sido miembro del comité de aula y el 46% de ellos afirma no haber formado parte de la directiva de la APAFA.

En las entrevistas, los padres también señalaron que la forma más frecuente de participación de los padres y madres se da a través de la APAFA, mediante la realización de asambleas y faenas; y comités de aula. Sin embargo, muchos padres refirieron que hay quienes asisten a las asambleas porque se sienten “obligados” o por “temor a la multa” y que no todos los asistentes participan activamente en las mismas dando sus sugerencias o expresando sus preocupaciones.

Asimismo, en cuanto a formar parte de la directiva de la APAFA, los padres de familia indicaron que es difícil encontrar quienes quieran formar parte de la misma. Varios de los padres señalaron que es en la misma asamblea en la que se propone a un padre para que sea presidente de APAFA y que en muchos casos éste se siente comprometido y no puede negarse. A decir de los entrevistados, el que la mayoría de los padres de familia no quieran ser presidentes o parte de la directiva de APAFA se vincula principalmente a que ésta es una actividad para la que se requiere tiempo y/o recursos. Así, uno de los entrevistados, quien en ese momento era presidente de la APAFA de una de las comunidades, señaló que se le hacía difícil cumplir con sus responsabilidades como presidente y con su trabajo en la chacra.

El que los padres tengan poco tiempo para dedicarse a apoyar las actividades educativas de sus hijos fue constantemente mencionado (por padres de familia y directores) y aunque muchos señalaron que los padres si se preocupan por la educación de sus hijos, hubo comentarios de los propios padres que apuntan a que “a los demás padres no les interesa mucho la educación de sus hijos”, que no se dan el tiempo necesario para apoyarlos, que “no están

preparados” para asumir cargos o ayudar a sus hijos a hacer las tareas, etc. El ayudar a los hijos con sus tareas, por varios motivos, parece ser complicado para los padres de familia y algunos señalan que muchas veces esta “responsabilidad” recae sobre los hermanos mayores.

“¿Los papas acá ayudan a sus hijos hacer las tareas? A algunos les interesa a otros no ¿Y por qué cree que no les interesa?... algunos no saben leer, no pueden ayudar” (Madre de familia).

“Los padres de familia en lo que respecta a la parte pedagógica son indiferentes, . . . se les deja tarea pero los avances son mínimos. Los alumnos no tienen una hora para hacer tareas, después de los alimentos se dedican al pastoreo, a la chacra o asumen responsabilidades de los mayores, eso es una pena” (Directora de escuela).

La participación y su asociación a las características de los hogares y sus miembros: participan más quienes más manejan los códigos culturales

A partir de la información anterior se construyó un índice de participación de los padres y madres de familia en las actividades escolares de sus hijos. Este índice tiene un alpha de .68 y está compuesto por las siguientes variables¹⁵:

- La participación de los padres como miembros de la directiva de la APAFA.
- La participación de los padres en la organización de fiestas en la escuela.
- La participación de los padres en la elección de representantes.
- La participación de los padres en reuniones de la escuela por asuntos académicos o de disciplina.

En esta sección se presentan los resultados de la aplicación de pruebas no paramétricas que buscan determinar a qué características de las familias se asocia una mayor o menor participación de los padres en las actividades escolares. Cabe subrayar, que la muestra es relativamente pequeña, y por ello

15 Se hicieron análisis de confiabilidad que llevaron a descartar otras variables para el índice: no se utilizaron por ser redundantes la frecuencia con que los padres visitan la escuela, el número de veces en que el padre o madre de familia se reunió con el directivo de la APAFA el año 2006, la visita a la escuela por iniciativa propia y la participación de los padres en algún momento como miembros del comité de aula.

estos resultados son particularmente sensibles a la forma en que se agrupan las categorías de las variables¹⁶.

Los resultados de las encuestas señalan que los hogares en donde se habla castellano y quechua (o sólo castellano) participan más que aquellos en donde los miembros del hogar se comunican únicamente quechua. Con esto, la participación en las actividades escolares se estaría dando en mayor medida en un contexto de habla castellana, tal como los propios padres señalaban en las entrevistas.

Por otro lado, los padres que asistieron al menos a una capacitación sobre temas educativos, tienen una mayor participación en comparación con quienes no lo hicieron¹⁷. Finalmente, al observar la correlación entre la participación de los padres y el nivel socioeconómico de las familias, una primera aproximación nos dice que son los padres más pobres quienes más participan (con una correlación significativa al 10%). Sin embargo, al agrupar a las familias en diferentes modos de acuerdo al número de NBI en el hogar, se tiene que esta asociación estadística no resulta robusta¹⁸.

La asignación familiar del tiempo

En el siguiente gráfico pueden verse los porcentajes promedio de tiempo que los niños observados dedicaron a realizar actividades escolares, recreativas, laborales o de otro tipo¹⁹, fuera del horario escolar.

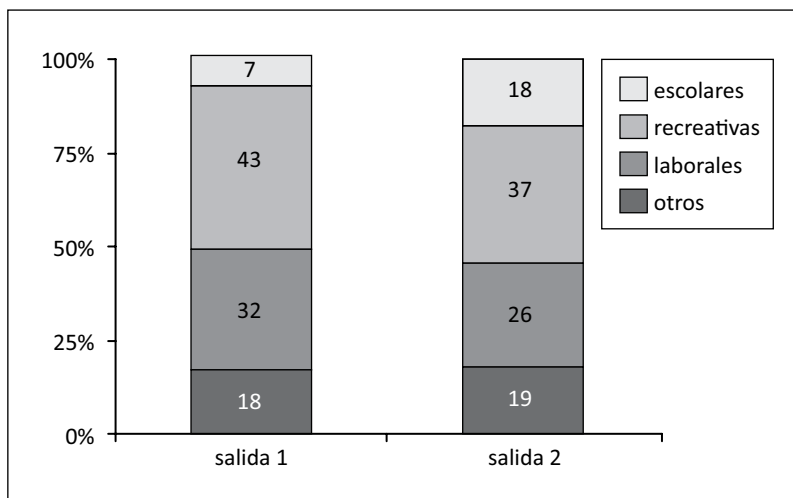
16 Para efectos del análisis, se construyó una variable dicotómica que resume la participación de los padres de familia a partir del índice presentado anteriormente. Las variables correspondientes a las características de los hogares también fueron dicotomizadas.

17 Debe tenerse en cuenta aquí que el análisis efectuado no establece relación de causalidad. Por lo tanto, no puede concluirse que una mayor participación pueda estar determinada por una capacitación previa en asuntos educativos. Lo que aquí se comprueba es que existe una asociación entre estos dos hechos.

18 Dado que la correlación entre la participación y las notas del niño observado tuvo una significancia estadística cercana al 10%, se decidió estimar las correlaciones con una forma alternativa de construcción de estas variables. Los resultados revelan que independientemente de cómo esta variable sea categorizada, las correlaciones entre ellas y la participación -aunque positivas- no resultan significativas. No tuvieron significancia estadística las siguientes variables: educación de papá, de mamá, número de hijos menores de 17, aspiración educativa para el hijo, notas del niño observado, al menos un hijo tiene extra edad.

19 En la Ficha de seguimiento del uso del tiempo del niño, las actividades agrupadas en la categoría otros fueron: Descanso y aseo personal, participación comunitaria y otros. Dentro de las actividades laborales se incluye aquellas realizadas dentro y fuera de la casa.

FIGURA 1
Porcentaje de actividades realizadas en las salidas 1 y 2

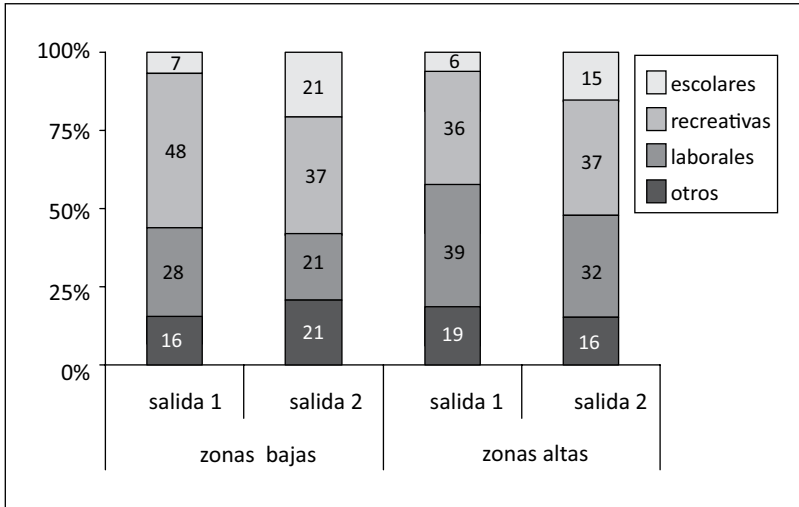


Como puede verse, en promedio, durante la primera salida (antes del inicio del año escolar) la mayor parte del tiempo observado fue dedicado a las actividades recreativas y laborales (el 75% del tiempo se reparte entre estos dos tipos de actividades), siendo las primeras a las que se dedica más del 40% del tiempo. Por su parte, las actividades escolares fueron las que recibieron –en promedio– la menor proporción de tiempo (7%).

Durante la segunda salida, si bien se observan cambios en las proporciones de tiempo asignadas a cada tipo de actividad, la estructura de asignación sigue siendo la misma. Así, las actividades recreativas continúan siendo a las que se asigna una mayor proporción del tiempo (37%), seguidas por las actividades laborales, aunque ahora la proporción de tiempo que se asigna a estas dos actividades (63%) es menor que la observada en la salida 1. Si bien encontramos que la proporción de tiempo asignado a las actividades escolares se incrementa del 7 al 18%, este tipo de actividades continúa siendo a la que en promedio se asigna la menor proporción de tiempo. Y esto se da a pesar de que las clases en las escuelas ya se habían iniciado.

De igual modo, puede observarse que los incrementos en el tiempo dedicado a actividades escolares se asocian a una disminución de las actividades recreativas y laborales, mientras que la proporción de tiempo dedicado a las actividades clasificadas como otras se mantiene prácticamente estable.

FIGURA 2
Actividades realizadas en las salidas 1 y 2 por tipo de zona



Al distinguir entre zonas altas y bajas, si bien la tendencia observada en el gráfico anterior se mantiene para los dos tipos de zona, encontramos importantes diferencias.

Así, aunque en la primera salida tanto en las zonas bajas como en las altas, la proporción de tiempo dedicado a las actividades escolares y otras es similar, no sucede lo mismo con el tiempo asignado a las actividades recreativas y laborales: en las zonas bajas, los niños dedican en promedio una mayor proporción de tiempo a las actividades recreativas y una menor a las actividades laborales. Así, mientras los niños de las zonas bajas pasaron casi la mitad del tiempo realizando actividades recreativas, los de las zonas altas dedicaron a este tipo de actividades un porcentaje menor (36%). Asimismo, las actividades laborales ocuparon casi el 40% del tiempo observado para los niños de las zonas altas, y menos del 30% para los de las zonas bajas.

Por su parte, los resultados de la segunda salida indican que en las zonas bajas se dio un mayor incremento del tiempo dedicado a las actividades escolares, llegando éstas a ocupar una proporción similar a las actividades laborales y otras. En las zonas altas, como dijimos, el incremento fue de menor magnitud y la proporción de tiempo asignado a las actividades laborales (aunque se redujo) duplicó la correspondiente a las actividades escolares.

La heterogeneidad de la asignación del tiempo

Tal como mencionamos anteriormente, independientemente del tipo de zona en que residan, el tiempo que asignan los niños a las actividades escolares es muy variable, tanto en la primera como en la segunda salida.

Sin embargo, es posible formar grupos al interior de la muestra, de acuerdo al tiempo que los niños dedicaron a las actividades escolares durante la primera visita a campo, y a la magnitud del incremento o disminución que exhibieron en la segunda visita.

Grupo 1: (36 miembros)

Quienes dedicaron cero minutos a las actividades escolares en la salida 1. Se tienen 4 sub-grupos:

- **Grupo 1a.** Quienes no incrementaron el tiempo dedicado a las actividades escolares **(7 miembros)**.
- **Grupo 1b.** Quienes incrementaron el tiempo dedicado a las actividades escolares en menos de una hora pedagógica (45 minutos) **(11 miembros)**.
- **Grupo 1c.** Quienes incrementaron entre una y dos horas pedagógicas el tiempo dedicado a las actividades escolares **(11 miembros)**.
- **Grupo 2d.** Quienes incrementaron en más de dos horas pedagógicas el tiempo dedicado a las actividades escolares **(7 miembros)**.

Grupo 2: (15 miembros)

Quienes dedicaron menos de una hora pedagógica a las actividades escolares en la salida 1. El grupo se divide en 3 sub-grupos:

- **Grupo 2a.** Quienes disminuyeron el tiempo dedicado a actividades escolares en menos de media hora pedagógica **(5 miembros)**.
- **Grupo 2b.** Quienes incrementaron hasta una hora pedagógica el tiempo dedicado a actividades escolares. **(8 miembros)**.
- **Grupo 2c.** Quienes incrementaron en una hora pedagógica o más el tiempo dedicado a actividades escolares **(2 miembros)**.

Grupo 3: (13 miembros)

Quienes dedicaron una o más horas pedagógicas a las actividades escolares en la salida 1. Al interior de este grupo se tiene 3 sub-grupos:

- **Grupo 3a.** Quienes disminuyeron en más de una hora pedagógica el tiempo dedicado a actividades escolares (**3 miembros**).
- **Grupo 3b.** Quienes disminuyeron hasta en una hora pedagógica el tiempo dedicado a actividades escolares (**6 miembros**).
- **Grupo 3c.** Quienes mantuvieron o incrementaron el tiempo dedicado a las actividades escolares (**4 miembros**).

Tal como lo adelantábamos, si bien al interior del grupo 1 existe una relación entre mayor porcentaje de niños provenientes de zonas bajas, y mayores cambios positivos (incrementos) en el porcentaje de tiempo dedicado a las actividades escolares, esta relación no se mantiene para los grupos 2 y 3.

En cuanto al sexo de los niños, se tiene que en el grupo número 3 (niños que dedicaron más de una hora pedagógica a las actividades escolares), la mayor parte de integrantes son mujeres (77%). En cambio, en los otros dos grupos, la mayor parte son niños. Sin embargo, al interior tanto del grupo 1 como del grupo 2, los sub-grupos donde se registraron los mayores incrementos en las actividades laborales tienen una alta proporción de niñas: 43% en el grupo 1, y 100% en el grupo 2.

Por otra parte, en los grupos 1 y 2, se observa una tendencia (no muy robusta) a que los mayores porcentajes de alumnos que estudiaron en la edad normativa, se encuentren entre los subgrupos donde se realizaron mayores incrementos en el tiempo dedicado a actividades educativas

En general, los niños del grupo 3 provienen de hogares relativamente menos pobres: en este grupo el número promedio de nbis es 0.5 (esta variable va desde 0 hasta 3), mientras que en los grupos 1 y 2, la cantidad de nbis promedio asciende a 0.8 y 0.9, respectivamente. En efecto, en el grupo 1, en ningún caso los hogares tienen más de una nbi; mientras que en el grupo 2, se encuentra hogares con hasta 3 nbis. No se encuentra que al interior de los grupos haya una relación entre menor número de nbis promedio y un mayor incremento del tiempo dedicado a actividades escolares.

En cuanto al nivel educativo alcanzado por los padres de familia en el sistema educativo formal, al interior del grupo 3 se observa un mayor porcentaje de padres que accedieron a la secundaria (92%). En los grupos 1 y 2, este porcentaje es 70% y 60%, respectivamente. Lo mismo ocurre con la educación de las madres, en el grupo 1 se encuentra una mayor incidencia de madres que pudieron acceder al menos a la primaria, en comparación con los otros dos grupos. Al interior del grupo 1 se tiene una relación positiva entre mayor porcentaje de padres con educación secundaria y mayores incrementos;

observándose esta relación también en el caso de la educación de la madre. Sin embargo, esta relación no se mantiene para los otros dos grupos.

Sin embargo, un resultado más claro es que en los subgrupos 2c y 3c - donde se registraron los mayores incrementos en la proporción de tiempo asignado a las actividades escolares en la segunda salida- no existen niños procedentes de hogares donde únicamente se hable quechua.

Si bien las variables individuales (salvo lengua) no permiten capturar tan claramente las diferencias relacionadas con el aumento de las actividades educativas entre un período y otro, si se puede identificar un grupo niños y niñas que se aleja bastante del resto de la muestra: los niños y niñas que no le dedicaron tiempo alguno a las actividades educativas.

Son siete los niños que en ninguna de las dos salidas dedicaron tiempo alguno a actividades escolares. A continuación algunos rasgos distintivos de ese grupo:

TABLA 1
Características de los siete niños que no dedicaron tiempo a actividades educativas

Niño	Sexo	Grado	Edad	Zona	Nivel educativo de la madre	Lengua de la madre	Número de hermanos
46	M	6	12	Secsencalla (rural-baja)	primaria completa	sólo quechua	3
64	M	4	8	Kcauri (rural-alta)	primaria incompleta	quechua y castellano	3
71	F	5	9	Paucarpata (rural-alta)	no estudió	sólo quechua	3
83	F	5	10	Ausaray (rural-alta)	no estudió	sólo quechua	5
84	F	4	9	Ausaray (rural-alta)	no estudió	sólo quechua	5
87	M	4	8	Ausaray (rural-alta)	primaria incompleta	sólo quechua	7
94	F	4	8	Yanama (rural-alta)	primaria incompleta	sólo quechua	2

Como puede verse en el cuadro anterior, los 7 niños provienen de zonas rurales, de las cuales la mayoría (6 de 7) son zonas altas. Asimismo, la mayoría de ellos pertenecen a hogares en los que la madre solo habla quechua, a diferencia del resto de la muestra donde la proporción de quechua hablantes es mucho menor. Para ese grupo, y a diferencia de los otros niños, las actividades recreativas no son las que muestran las mayores proporciones de tiempo asignado en la primera salida, sino las del tipo laboral. En seis de los siete casos, se tiene que las actividades laborales ocuparon entre el

27% y el 66% del tiempo observado, mientras que las recreativas recibieron como máximo el 38%.

Durante la segunda salida, y nuevamente distinguiéndose del resto de la muestra, la proporción de tiempo que estos niños asignaron a las actividades laborales por lo general se mantuvo o incrementó, llegando a ocupar al menos la mitad de su tiempo, a diferencia de los otros casos. De esta manera, los datos sugieren que la escasez de tiempo asignado a las actividades escolares estaría asociada al hecho de que estos niños y niñas dedican una alta proporción de su tiempo a las actividades laborales, tanto en la primera como en la segunda salida.

Reflexiones finales

Este estudio implicó un intenso trabajo de campo y de posterior codificación de información. A pesar de ello y como se adelantó, no se pudo observar todo el tiempo que se había inicialmente planteado (1 semana entera por niño). Esto puede haber introducido el sesgo de observar en momentos diferentes a los niños: unos a inicios de la semana, otros al final de la misma. Sólo se pudo confirmar que todos tenían tareas. De otro lado, si bien las escuelas en conjunto son generalmente similares en términos de sus resultados, las familias puede que no lo sean. Por esto se recogieron datos de las mismas, aunque podrían estarse obviando otras diferencias.

Por ello, se buscó analizar información a nivel individual (niño por niño) para estar seguros de lo que se podía o no decir. Así, se puede señalar que la alta heterogeneidad encontrada en los aspectos relacionados al tiempo asignado a actividades educativas fuera del horario escolar contrasta fuertemente con la homogeneidad encontrada en las tasas de participación formal por la educación. En ese sentido se confirma aquí que se trata de procesos diferentes a través de los cuales se relacionan las familias con las escuelas. El hecho de que los padres participen de las Apafa puede no tener que ver con un seguimiento de estos a las actividades educativas de sus hijos fuera del horario escolar.

De otro lado, como se esperaba, es muy difícil capturar la heterogeneidad con las variables con las que se cuenta. Sólo la variable lengua señala una tendencia clara. Por ello, el análisis se orientó a buscar los casos más complicados y ver en que se diferencian del resto. Así se planteó el análisis de los 7 niños, quienes son fundamentalmente de las zonas altas y se dedican en mayor pro-

porción a actividades laborales. Podríamos a partir de estos datos, sugerir que son las familias quechua hablantes, que habitan en la zonas altas y cuyos hijos dedican mayor tiempo a las actividades laborales, aquellas menos acopladas en términos relativos a la vida escolar, sea en su aspecto formal de participación como de involucramiento cotidiano. Esto confirmaría la hipótesis inicial de heterogeneidad y de mayor brecha familia escuela, en aquellos contextos de reciente escolarización y donde hay evidencia de menor implementación curricular y mayor conflicto entre saberes previos de las comunidades y los saberes de la escuela.

Estos resultados sugieren al menos dos cosas en términos de políticas: involucrar a los padres a través de la Apafa u otro mecanismo no tiene un impacto en la difusión de más actividades educativas al interior del hogar. Esa estrategia puede efectivamente tener una incidencia por el lado de empoderar a los padres, pero si no se acompaña de otro tipo de trabajo (como escuelas para padres) no tendrá resultados en términos de la mejora de la educación. Esto es particularmente importante para los casos de los hogares cuya lengua de uso predominante es el quechua, quienes participan menos y cuyos hijos dedican menos tiempo a actividades educativas.

Por otro parte, es claro que en el mundo rural existe un grupo de niños y niñas para quienes las oportunidades son efectivamente desiguales. Este grupo, que dedica poco tiempo a las actividades educativas, está compuesto por niños y niñas que trabajan más tiempo y que viven en zonas altas. Para ellos, si se trata de igualar oportunidades al menos con sus mismos pares rurales, debería buscarse una estrategia diferenciada de atención que tome más en cuenta la dinámica social y cultural de sus hogares, la cual- al menos en el caso de las familias de los 7 niños-le viene encontrando más sentido a que los niños se dediquen al trabajo, a pesar que simultáneamente valoran altamente la educación²⁰.

20 Es decir, como pudimos observar a partir de nuestras entrevistas no se trata de un problema de una valoración baja de la educación como se suele señalar.

Referencias Bibliográficas

- Alternativa. Centro de Investigación Social y Educación Popular. (s. f.). Recuperado el 14 de enero de 2007, de <http://www.alter.org.pe/portal/home.php>
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP.
- Balarín, M.; Benavides, M.; Rodrich, H; & Rios, V. (2007). Prácticas docentes en colegios secundarios rurales. En Ministerio de educación, *Estudio sobre la oferta y la demanda de educación secundaria en zonas rurales* (pp. 173-317). Lima: MED.
- Benavides, M. (2007). Lejos (aún) de la equidad: La persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En GRADE, *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 457-483). Lima: GRADE.
- Benavides, M.; Olivera, I.; Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En M. Benavides (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 154-211). Lima: GRADE.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservador: desigualdades escolares y culturales. En P. de Leonardo (Ed.), *La nueva sociología de la educación* (pp. 103-129). México: Secretaría de Educación Pública.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (1), 95-120.
- Cueto, S.; Ramirez, C.; Leon, J. & Azañedo, S. (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. En M. Benavides (Ed), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 8-77). Lima: GRADE.
- Cueto, S.; Ramirez, C.; Leon, J. & Guerrero, G. (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho. En M. Benavides (Ed), *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (pp. 15-67). Lima: GRADE.
- Galindo, C. (2002). El currículo implementado como indicador del proceso educativo. En J. Rodríguez & S. Vargas (Eds.), *Análisis de los Resultados y Metodología de las Pruebas CRECER 1998. Documento de Trabajo 13 de MCEP* (pp. 13-38). Lima: Ministerio de Educación.

- Lareau, A. (2002). Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67, 5, 747-776.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, Race, and Family Life*. California: Berkeley.
- Larson, R. & Suman, V. (1999). How children and adolescents spend time across the world: work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 701-736.
- Lee, J. S.. & Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 193-218.
- Meyer, J.; Scott, R. & Deal, T. (1983). Institutional and technical sources of organizational structure: explaining the structure of educational organizations. En J. Meyer & R. Scott (Eds.), *Organizational Environments. Ritual and rationality*, 45-70. New York, NY: Sage Publications.
- Meyer, J.; Boli, J.; Thomas, G. & Ramirez, F. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology* 103, 144-81.
- Park, H. (2008). The varied educational effects of parent-child communication: A comparative study of fourteen countries. *Comparative Education Review*, 52 (2), 219- 243.
- Ruiz Bravo, P.; Rosales, J. L.; Neira, E. (2007). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Benavides (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 73-156). Lima: GRADE.
- Trapnell, L. (2004). *Lenguaje y procesos de socialización: una aproximación crítica a los discursos y prácticas pedagógicas vigentes*. Recuperado el 21 de agosto de 2009, de <http://www.telecentros.pe/mazan/cronicas.shtml?x=8262>
- Uccelli, F. (1999). Educación y democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familia campesinas para educar a sus hijos. En M. Tanaka (Ed.), *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía* (pp. 187-266). Lima: IEP.
- Xitao, F. & Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: a meta análisis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Zambrano, G. (2004). Las oportunidades de aprendizaje en Matemática: un estudio para 4º de secundaria. *Boletín UMC 26* (pp. 1-20). Lima: MED.

APÉNDICE

Características de las zonas y escuelas visitadas

Distrito	Centro Poblado/ comunidad	Zona	Tasas distritales (2005)			Tiempo desde Cuzco			Servicios educativos		
			Pobreza	Analfabetismo adulto	En bus	Otro transporte	A pie	CEI	PRONOEI	Colegio secundario	CEO
Andahuaylillas	...	baja urbana	90%	15,70%	1 hora 40 min.	...	...	...	Sí	Sí	Sí
	Secsencalla	baja rural			1 hora 40 min.	15 min.	...	No	Sí	No	No
Ccatcca	Ausaray	alta rural	95%	35%	4 horas	1 hora 30 min.	...	No	Sí	No	No
	Kcauri	alta rural			4 horas	...	...	Sí	No	Sí	No
Cusipata	Cusipata	baja urbana	99%	27,70%	3 horas	...	...	Sí	No	Sí	No
	Paucarpata	alta rural			3 horas	...	45 min.	Sí	No	No	No
Huaró	...	baja urbana			1 hora 50 min.	...	...	Sí	No	Sí	No
	Mujuncancha	alta rural	91%	19,90%	1 hora 50 min.	1 hora 30 min.	1 hora	No	Sí	No	No
Ocongate	Yanama	alta rural	92%	29,10%	5 horas	5 min.	20 min.	Sí	No	Sí	No
Quiquijana	...	baja urbana	90%	33,30%	3 horas 20 min.	...	...	Sí	Sí	Sí	Sí
Urcos	Pampachulla	baja rural			2 horas 10 min.	...	...	Sí	No	No	No
	...	baja urbana	84%	18,60%	2 horas 10 min.	...	...	Sí	No	Sí	Sí

APÉNDICE

Características de las zonas y escuelas visitadas

Distrito	Centro Poblado/ comunidad	Nro. de alumnos	Nro. de docentes	Característica	Escuela primaria (Datos 2007)				Datos de rendimiento-Prueba de comprensión lectora 2006						
					Red de agua potable	Red de desagüe	Electricidad	Internet	% de alumnos con lengua materna quechua	Tasa de deserción	Tasa de extraedad	Suficiente	básico	previo	previo
Andahuayllas	...	251	11	Completo	Sí	Sí	No	No	0.33	n.d	n.d	2.2	31.1	46.7	20
	Secsencalla	76	3	Multigrado	Sí	Sí	No	No	0.57	26.1	54.8	0	66.7	33.3	0
	Ausaray	116	3	Multigrado	No	No	Sí	No	1	14.4	57.7	0	0	0	100
Ccatcca	Kcauri	346	10	Multigrado	Sí	Sí	No	No	1	-5	8.6	0	2.7	24.3	73
	Cuspipata	261	10	Completo	No	No	Sí	No	0.16	3.9	43.7	0	22.9	60.4	16.7
Cuspipata	Paucarpata	75	3	Completo	Sí	No	Sí	No	1.	3.3	71.3	0	5.9	52.9	41.2
	...	293	12	Multigrado	Sí	Sí	No	No	0.39	n.d	n.d	No se aplicó la prueba			
Huaró	Mujuncanca	25	1	Unidocente 1ro a 4to	No	No	No	No	1	28.6	74.1	No se aplicó la prueba			
	Yanama	148	6	Completo	Sí	No	No	No	0.92	7.9	62.8	3.1	6.3	50	40.6
Quiquijana	...	383	13	Completo	Sí	Sí	No	No	0.54	-8.6	51.1	5	37.5	55	2.5
	Pampachulla	153	6	Completo	No	No	No	No	0.36	7.5	61.5	8	44	44	4
Urcos	...	516	16	Completo	Sí	Sí	No	No	0.09	-1.5	50.5	15.8	57.9	25	1.3
	...	555	19	Completo	Sí	Sí	No	No	0.08	n.d	n.d	7.2	34	42.3	16.5

Los caminos cruzados de la participación ciudadana en educación: entre el mejoramiento de la calidad de la educación y la construcción de ciudadanía. Un estudio colectivo de casos en Piura

Fanni Muñoz Cabrejo

Pontificia Universidad Católica del Perú

Fanni Muñoz es Licenciada en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú y Doctora en Historia por el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México. Se desempeña como docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha publicado trabajos de investigación tanto en el campo de educación como en el de historia cultural.

Quiero expresar mis agradecimientos a la Dirección Académica de Investigaciones (DAI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú por el apoyo brindado para el desarrollo de ésta investigación que, originalmente, formó parte de uno de los proyectos seleccionados en el marco del concurso anual de investigación de proyectos que DAI brinda, correspondiente al año 2006 (proyecto en conjunto con Eleana Llosa y Teresa Nakano). Asimismo, agradezco a las personas, docentes, autoridades educativas y miembros de los CONEI que apoyaron en la investigación. En Piura, se contó con la colaboración de José García. También quiero agradecer a Julio Vargas, con quien sostuve un fructífero diálogo e intercambio de ideas para la elaboración y revisión del artículo.

Los caminos cruzados de la participación ciudadana en educación: entre el mejoramiento de la calidad de la educación y la construcción de ciudadanía. Un Estudio Colectivo de Casos en Piura

Resumen

Este artículo analiza la participación social en la gestión educativa y su incidencia en la mejora de la calidad de la educación. El estudio sistematiza y replantea los hallazgos de una investigación cualitativa de instancias participativas, efectuada en la región de Piura. El artículo se divide en cuatro partes. La parte introductoria efectúa una revisión teórica y bibliográfica de la participación ciudadana y de las nociones de calidad educativa. Seguidamente, se realiza un breve balance de los procesos y experiencias participativas en el caso peruano, y su relación con el tema de la calidad educativa. Situamos luego la región analizada (Piura) y la importancia de su análisis, como espacio representativo de las potencialidades y límites de la incidencia participativa en la mejora de la calidad educativa. De este modo, se aborda de manera crítica la experiencia de tres Consejos Educativos Institucionales (CONEIs) ubicados en los distritos piuranos de Suyo y Lancones, a través del análisis de cómo sus miembros entienden y definen sus prácticas participativas en mejorar la educación de sus respectivas localidades. Encontramos así que, por un lado, no ha habido un aprendizaje aplicativo de las funciones asignadas por el marco legal de la descentralización educativa; pero que, por otro lado, tanto autoridades, docentes, madres, padres y estudiantes están redefiniendo, a través de dichas instancias participativas, su relación con la comunidad. Esto nos lleva a una serie de reflexiones sobre el análisis de los procesos participativos en educación.

Palabras clave: Ciudadanía, Participación, Descentralización, Calidad educativa, Gestión educativa.

Community involvement in education at the crossroads: improving quality education or building citizenship. An analysis of participatory cases in Piura

Summary

This paper analyzes the social participation in the management of education and the effects it has on its improvement. The results of a qualitative investigation on participatory cases in the Piura Region are systematized and reassessed. The paper is divided into four sections: 1) a theoretical and bibliographical review of both civil participation and the notions of quality of education; 2) a brief evaluation of Peruvian participatory processes and their relation with the quality of education; 3) presentation of the Piura case study showing the potentials and limits of civil participation and its effects on the improvement in the quality of education; and 4) a critical view of three Institutional Educational Councils (Consejos Educativos Institucionales-CONEIs) in the districts of Suyo and Lancones analyzing how its members define and understand their participatory experiences aimed to the enhancement of education in their communities. The results show that the application of functions established by the legislation on educative decentralization has not been learned. Yet, at the same time we have found that authorities, teachers, parents, and students are redefining their relationship with the community through these participatory experiences. As a result insights on the analysis of the participatory processes in education are offered.

Keywords: Citizenship, Decentralization, Civil participation, quality of education, Management of education.

A modo de introducción

El presente artículo analiza el papel de la participación social en la gestión educativa, para el mejoramiento de la calidad de la educación y la construcción de ciudadanía, en un contexto de reforma del Estado y descentralización. Busca aportar a la reflexión y debate sobre el sentido de la participación en educación, y sobre su incidencia en la eficiencia, mejora de la calidad de la educación y construcción de ciudadanía.

Se examina cómo diferentes actores involucrados en dinámicas participativas definen y asumen la ciudadanía en espacios e instancias locales, cuyas actuaciones se hallan enmarcadas en una estrategia de cambio de la gestión pública acordes a la reforma y democratización del Estado. En el caso del sector educación, las instancias de participación constituidas a partir del año 2003 en los distintos niveles de gestión educativa (institucional, local y regional), se orientan a la gestión compartida, donde los actores asumen responsabilidades y roles diferenciados.

Así, este estudio se centra en la observación de las instancias de participación a nivel de la institución educativa, denominadas como Consejo Educativo Institucional (CONEI) y su relación con la gestión educativa de la escuela. Inicialmente, el problema que se planteó la investigación (en dos regiones del país, Cusco y Piura) fue identificar si la participación en educación era asumida como un ejercicio real de toma de decisiones sobre la acción educativa; o sólo en su acepción normativa y/o asambleísta. Asimismo, después de cuatro años de implementación, se deseaba conocer si estas instancias estaban respondiendo, o no, con acciones efectivas a la problemática de la eficiencia y de la mejora de la calidad de la educación.

En otras palabras, nos interesó entender el papel de los mecanismos participativos en función de sus resultados, es decir, de sus logros en la mejora de aprendizajes y calidad educativa. Sin embargo, revisando el lugar de la participación en los debates sobre la democracia, hemos replanteado el análisis de los hallazgos de la investigación en función de los procesos significativos otorgados por los actores a sus prácticas. De este modo, consideramos aquí que la actuación de los miembros del CONEI se realiza en función del sentido que le otorgan a su práctica participativa en mejorar la educación.

Los debates sobre la democracia implican diferentes perspectivas y teorías, las cuales han ido evolucionando de acuerdo a las realidades sociopolíticas y las condiciones mínimas que requiere el ejercicio de la ciudadanía política.

34 | En ese sentido, los discursos sobre la participación ciudadana responden a

diferentes modos de concebir el tipo de democracia y de sujetos reconocidos como ciudadanos.

Gary Anderson (2002) resalta que el discurso de la “participación ciudadana” se ha constituido hegemónico en diferentes regímenes democráticos, especialmente en Estados Unidos. Una de sus promesas es que, al estar “más cerca de la acción y los que tienen intereses empresariales, deben tener más voz en las decisiones y más control en los resultados” (Anderson, 2002, p. 146). Este discurso responde más a una necesidad de legitimidad institucional que a una “participación auténtica”, entendida como “el grado en el que las estructuras participativas se instrumentan plena y exitosamente” (Anderson, 2002, p. 182). Las condiciones, los fines, la representatividad, la existencia de espacios para ejercer esta participación y las tareas asumidas individualmente, requieren ser tomadas en cuenta para asegurar una participación en términos de autenticidad.

Para América Latina, O’ Donnell (2004) considera que los discursos sobre la ciudadanía presuponen una agencia o potencial de capacidades que definen a los sujetos como ciudadanos, pero se tiende a omitir que la misma requiere de un mínimo social que asegure el ejercicio igualitario y pleno de derechos y capacidades.

En lo que respecta a la calidad educativa, la participación está asociada a una historia de desigualdad y exclusión, por la que es preciso discutir los contenidos legales de la participación ciudadana en educación, pues suponen que a través de ella se mejora la gestión de la escuela y, por ende, la calidad de la educación. Pero la noción de calidad presenta diferentes trayectorias, que presuponen diferentes elementos de juicio y valoración (Cano, 1998; UNESCO, 2005). Además, no está desligada del tipo de democracia al que aspiramos. La participación ciudadana en educación remite no sólo al aprendizaje de la ciudadanía, sino al despliegue de capacidades de agencia que permitan el desarrollo equivalente de oportunidades, tratos y resultados.

El objetivo de esta investigación fue observar la representatividad, eficiencia y logros de los Consejos Educativos Institucionales (CONEI)¹. Nos preguntamos por su desarrollo, el tipo de participación de sus actores, y su contribución real al mejoramiento de la calidad de la educación y la autonomía escolar.

De acuerdo al Informe de Evaluación del Plan Estratégico Sectorial Multianual 2007– 2011 realizado en 2007 (Ministerio de Educación [MED], 2008),

1 Los CONEI son instancias de participación de la comunidad local en la gestión educativa, cuya conformación y funciones analizamos más adelante.

existen 23,017 escuelas que cuentan con CONEI funcionando. Logro que se explica por el compromiso de las IIEE en la consolidación y funcionamiento de los CONEI y también por su monitoreo por parte del nivel central (MED, 2008). Aunque el MINEDU proporciona esta información, no existe un sistema de monitoreo a nivel nacional que permita corroborarla. Informa de la constitución formal, más no de sus acciones y funcionamiento. Por ello, a través de los CONEIs seleccionados, analizamos cómo están organizados, cómo funcionan y cómo contribuyen o no a mejorar la gestión educativa y la calidad de la educación.

Inicialmente, el equipo de investigación trabajó en dos regiones del país (Cusco y Piura). En este artículo, exponemos y discutimos los resultados del trabajo realizado en Piura, analizando la dinámica y el funcionamiento de las funciones de vigilancia, participación y concertación de los denominados CONEIs.

La metodología empleada fue de tipo cualitativo, empleando para ello el estudio de caso con la intención de profundizar en la observación y análisis de desempeños, actividades y sentidos de la acción. De acuerdo a la tipología de Stake (1999), este es un estudio colectivo de caso cuya finalidad es estudiar varios casos conjuntamente con el propósito de determinar niveles de comparabilidad sobre determinado problema que se quiere analizar. Busca captar una visión más detallada de la problemática, un conocimiento a profundidad del funcionamiento de estas instancias, buscando identificar el conjunto de relaciones e interdependencia entre los actores. La muestra es teórica. Para este estudio colectivo se seleccionaron tres instituciones educativas en dos distritos rurales de Piura: Lancones (provincia de Sullana) y Suyo (provincia de Ayabaca) que de acuerdo a la problemática analizada cumplieran los siguientes criterios: a) zonas con trayectoria educativa; b) regiones con CONEIs constituidos formalmente con resolución legal; c) existencia de procesos educativos y de funcionamiento de CONEIs, y d) acompañamiento de agencias de cooperación en los procesos educativos en la zona. Se utilizaron como instrumentos: guías de observación etnográfica, entrevistas estructuradas (16), reuniones y talleres de discusión grupal (2).

Nuestra hipótesis fue que no hay una propuesta clara sobre la participación ciudadana en la gestión escolar, lo cual dificulta su implementación en las instancias creadas para tal fin. A esta hipótesis añadiríamos que no hay un aprendizaje aplicativo de las prácticas participativas, lo cual remite a los contextos de actuación, que asignan sentidos diferenciados a las prácticas participativas en la mejora de la calidad de la educación.

El artículo se divide en cuatro partes. Una breve revisión histórica de la participación en educación, en el marco de los estudios realizados sobre la participación y en relación con la calidad educativa. A continuación, presentamos el contexto regional del estudio, y discutimos los hallazgos del estudio de caso en Piura. Se finaliza con un acápite de conclusiones y reflexiones finales.

Participación ciudadana y calidad de la educación

La participación social en la gestión escolar comienza a posicionarse en la agenda educativa peruana desde la década de los noventa y se vincula con los procesos de democratización que experimentan los países latinoamericanos, en un período que lleva consigo la apuesta por modelos de descentralización educativa. Entendida como una experiencia democrática, la participación en la gestión escolar es un tema nuevo, pero no inédito.

Respecto a calidad, en los últimos diez años el sistema educativo ha evidenciado un deterioro del servicio y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes de primaria y secundaria en comprensión lectora y lógico matemática. La situación es peor en poblaciones de mayor vulnerabilidad y pobreza, en zonas rurales, con escuelas unidocentes y multigrado y de lenguas originarias.

Significativamente, en los años setenta la reforma velasquista identificó a la educación como la clave para garantizar el éxito de las transformaciones estructurales impulsadas por los militares. Por primera vez en la historia del país se hablaba desde el Estado de una “educación liberadora, concientizadora y vinculada con una educación para el trabajo y la productividad” (MED, 1970, p. 12). La reforma educativa de 1972 es una de las más ambiciosas propuestas aplicadas hasta la fecha, explicitando sus distancias con la función educativa y los enfoques pedagógicos tradicionales.

La reforma impulsó los Núcleos Educativos Comunes (NEC), que intentaron responder al aislamiento y dispersión de las escuelas, especialmente rurales, bajo una gestión autónoma que contaba con la participación del profesorado, familias, y delegados de las organizaciones de la comunidad (MED, 1970). Sin embargo su implementación se vio limitada por la sujeción de la participación y organización de la población a la iniciativa estatal, la escasa autonomía que se le confirió a los niveles inferiores y la instalación de prácticas burocráticas (MED, PNUD, UNESCO/ORLEAC, Gtz & Banco Mundial, 1993).

En los años ochenta, tras el desmantelamiento de la reforma velasquista, se transita a un Estado populista y una mayor movilización política y social para

exigir derechos sociales, generándose formas de participación desde las organizaciones de base que comienzan a institucionalizarse. Surgen experiencias puntuales promovidas por organizaciones no gubernamentales y cooperaciones internacionales, planteando acciones educativas de participación ciudadana. Sin embargo estas experiencias no han sido sistematizadas.

María Isabel Remy (2005) señala que con el régimen fujimorista, durante los años noventa, se da un giro hacia un modelo de participación clientelar, sin mediación partidaria. La sociedad se organiza sobre la base de pobres, los cuales resultan excluidos por el proceso de ajuste neoliberal. De este modo, la participación resulta consistente con la implementación de políticas neoliberales, concebidas para disminuir costos de gestión en un contexto de reducción del aparato estatal, por las redes sociales que se conforman (Remy, 2005).

En este contexto se promulga la Ley de Participación y Control Ciudadanos (Ley N 26300, 18 abril de 1994), que regula los derechos a tomar iniciativas y controlar a las autoridades (regionales y locales) en el ejercicio público. Asimismo, se establecieron medidas tendientes a un cambio de la gestión educativa, como la creación de una instancia de derecho privado bajo la presidencia del alcalde (DL 26011), denominada Consejo Comunal de Educación (COMUNED), y una directiva orientada a ampliar la autoridad del director (RM 016 - ED).

El COMUNED, entidad local de derecho privado que asumiría la gestión de las escuelas de educación básica, incluía organizaciones sociales presididas por el alcalde municipal. Los niveles intermedios del Ministerio de Educación reducían radicalmente su papel, y el Ministerio asumiría delinear las políticas nacionales y dar los lineamientos de evaluación. Los COMUNED tendrían autonomía en la asignación y ejecución de los gastos. El Estado fijaba un subsidio en función de la cantidad de alumnos asistentes (Iguñiz & Muñoz, 2000). Los COMUNED no se implementaron, por falta de condiciones y desacuerdo sobre sus fines (Ortiz & Pollarollo, 2000).

Desde el año 2002 viene desarrollándose una experiencia de descentralización autodefinida como participativa. Hay un auge de la participación ciudadana, una “incorporación de *representantes de la sociedad civil* en muchos niveles y toda suerte de comisiones y programas públicos”, impulsados por el gobierno de transición (Remy, 2005, p. 58). En este contexto se emiten la Ley de Bases de la Descentralización N° 27783, Ley Orgánica de Regiones N° 27867 y Ley Orgánica de Municipalidades N° 27972, todas promulgadas el año 2002.

La descentralización educativa fue vista como una respuesta, entre otras, para mejorar la eficiencia, la calidad y la equidad de la educación, acompañada

de un fortalecimiento de los procesos participativos. Por entonces, la prueba de rendimientos estudiantiles que se aplicó el año 2004 evidenció la gravedad de la situación educativa del país (UMC, 2005).

El 2003, la promulgación de la Ley General de Educación N° 28044 replanteó la relación entre sociedad, Estado y calidad educativa². La Ley General de Educación N° 23384 del año 1982 ya definía la calidad educativa como obligación del Estado, referida explícitamente a los fines y objetivos de la supervisión. En los años setenta, el tema se expresaba como una preocupación por la pedagogía y las características socioeconómicas de los estudiantes.

En el escenario de la transición democrática reciente, diferentes documentos referidos a las políticas del Estado para los próximos años³ colocaron en la agenda pública la calidad de la educación como uno de los temas prioritarios. La Ley General de Educación entiende calidad educativa como el nivel óptimo de formación “para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida”. Detalla una serie de factores que interactúan para su logro: lineamientos generales del proceso educativo, currículos oficiales, inversión mínima, formación inicial y permanente de docentes, carrera pública docente y administrativa, infraestructura, equipamiento, servicios y materiales educativos, investigación e innovación, y organización institucional⁴.

Bajo un modelo de gestión compartida, los ciudadanos dialogan y deliberan en los niveles regionales (Consejos Participativos Regionales) y locales (Consejos Participativos Locales) de gestión educativa, instancias encargadas de elaborar Proyectos Educativos Regionales y Locales, como propuestas de política consensuadas y participativas (Muñoz, Cuenca & Andrade, 2007).

En las instituciones educativas se crean Consejos Educativos Institucionales (CONEI), «órganos de participación, concertación y vigilancia ciudadana» (art. 69, Ley General de Educación), para contribuir a una gestión educativa eficaz

2 Esta Ley es resultado del consenso de distintos actores de la sociedad civil y de representantes de partidos políticos. El artículo 3 señala: “. . . El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la educación básica. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho de participar en su desarrollo” (MED, 2005).

3 Acuerdo Nacional del año 2002 y el Pacto de Compromisos Recíprocos por la Educación del año 2004.

4 En conformidad con el marco legal, se establece la creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación (SINEACE) para evaluar a las instituciones de educación superior técnica y pedagógica. Por su parte, el Proyecto Educativo Nacional (CNE, 2006) enfatiza el logro de una educación básica, que asegure igualdad de oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos, con el objetivo de cerrar las brechas de inequidad educativa.

que promueva la equidad, inclusión e interculturalidad en las escuelas⁵.

Los CONEI, conformados por representantes de docentes, familias, estudiantes y autoridades comunales, son presididos por el director. Las funciones de participación se orientan a la construcción del Proyecto Educativo Institucional, mediante mecanismos de participación para contribuir a la mejora de la gestión, evaluación de docentes, y acciones para mejorar la calidad. Sus funciones de vigilancia se concentran en la equidad en el acceso y permanencia de los estudiantes, y en la ejecución del presupuesto participativo anual de la institución educativa y de la asociación de padres de familia, entre otros. Finalmente, concerta con organizaciones e instituciones locales que potencien el uso de los recursos existentes, generando acuerdos que fortalezcan la mejora de la gestión pedagógica, institucional, y administrativa de la escuela.

Al analizar los dispositivos legales referidos a las funciones participativas en educación, se puede inferir que el enfoque recoge algunos elementos de las denominadas “escuelas efectivas”, las cuales tienen una misión clara, algunas expectativas de logros, liderazgo institucional, monitoreo frecuente del progreso y relaciones entre la escuela y los padres (López, 2006). También se encuentran elementos de las escuelas del modelo *School Based Management* (SBM). Este último comprende los rasgos que definen a las escuelas efectivas, y se caracteriza por transferir la toma de decisiones a los colegios, padres y estudiantes, en temas de presupuesto, currículo y personal.

En la medida que no se explicita el modelo de participación y se concrete voluntad política para implementarla, la participación en la gestión escolar no pasará de ser un enunciado retórico. A excepción del programa formativo de CONEI que se ejecutó en ocho regiones, en el marco del Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR)⁶, resulta sintomático que no se cuente con una propuesta formativa para los CONEI por parte del Ministerio de Educación.

Este problema se relaciona con la forma como se percibe la relación entre democracia y participación. Diferentes estudios sobre la descentralización política tienden a contraponer la democracia representativa con la participativa, Aunque diferentes investigadores resaltan las tensiones entre participación

5 Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo D.S. N°009-2005-ED, Art. 22, En MED (2005, p. 143).

6 Y los que acompañan las cooperaciones: Ministerio Británico para el Desarrollo-DFID (años 2003-2005, en Piura, Cusco, Amazonas y San Martín), Aprendes, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional- USAID (años 2003-2009), Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMEB (años 2003-2009 en Piura), de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional – ACDI (MED, 2005b).

y representación (Degregori, 2005; Remy, 2005), un enfoque predominante (“participacionista”, según Grompone 2005) tiende a resaltar los aspectos deliberativos y consensuales de la participación, omitiendo los conflictos.

Romeo Grompone (2007) considera que la participación ciudadana representa una conquista inicialmente vinculada a una matriz de izquierda. En los años noventa, la matriz izquierdista de la participación confluye con las reformas neoliberales, poniendo en entredicho sus propios fundamentos y fines (Panfichi, s.f.). Este desenlace no es exclusivo de Perú. Según Danigno (2004, p. 198) la “confluencia perversa” entre los proyectos gestados por la “sociedad civil” y los gobiernos neoliberales termina constituyendo un discurso de “homogeneidad tramposa” que “oscurece diferencias, diluye matices y reduce antagonismos”.

Para Mariana Eguren (2006), la promoción de la participación implica reestructurar el sistema educativo en los aspectos de descentralización, rendición de cuentas, autonomía y empoderamiento. Sin embargo, los límites de las experiencias participativas recientes (desde la intervención estatal, programas y proyectos de ONGs, y otras asociaciones de la “sociedad civil”), evidencian la necesidad de democratizar la “cultura escolar” (Eguren, 2006). Pero, ¿qué significa una “cultura escolar democrática”, más allá de una lista de procedimientos que “deberían ser”?

Retomando a O’ Donnell (2004), los derechos a la participación política siguen siendo parte de la agenda para consolidar la democracia en América Latina, desde la garantía de condiciones mínimas para el ejercicio de la ciudadanía, en escenarios y alianzas políticas que reconozcan la *agencia* y los derechos sociales, civiles y políticos, cuyo logro permita, al menos, “un mínimo social decente para todos” (O’ Donnell, 2004, p. 72).

La región Piura⁷

Piura, ubicada al norte del país, es una región de 1.679,899 habitantes (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2005). Las actividades primario-extractivas son sus principales actividades económicas y fuentes de empleo. También cuenta con actividades económicas de transformación industrial, derivadas del petróleo y tejidos, pescados y frutales.

7 El caso de la región de Piura estuvo a cargo de Teresa Nakano. Se han recogido las ideas que se presentó al informe de investigación de la DAI.

Piura cuenta con una importante aunque desigual red de organizaciones populares, presencia de partidos e intervención de organismos de cooperación, que han sido análisis de diferentes estudios, mayormente informes y documentos técnicos. Es una región con una larga trayectoria y dinámica organizativa, con alrededor de 18 ONG's dedicadas a temas educativos. Muchas conforman la Mesa Educativa Regional.

Existe consenso sobre la importancia de la educación. No es casual que Piura sea una de las primeras en contar con Lineamientos de Política Educativa Regional, y que cuente con Proyecto Educativo Regional. Tiene apoyo de la Cooperación Internacional.

Viajamos a Ayabaca y Sullana para el análisis de las instancias de participación. Ayabaca es una provincia eminentemente rural: de 138.245 habitantes; 124.283 son rurales. Sullana tiene una mayor concentración de población en zona urbana, con 277.994 habitantes, de los cuales 249.337 son urbanos (INEI, 2005). Los distritos elegidos para el estudio de los CONEI pertenecen a zonas rurales: Suyo en Ayabaca, y Lancones en Sullana.

Suyo está ubicado al noroeste de la capital provincial, a 399 m.s.n.m. y a tres horas de la ciudad de Piura. Con una extensión de 1084 km², tanto en zona de costa como de sierra, es fronterizo con Ecuador. Suyo es el distrito más poblado de Ayabaca (9% de la población), una provincia caracterizada por su dispersión de centros poblados. Tiene 12063 habitantes, con mayor concentración en las áreas rurales: 11175 pobladores en área rural y 888 en área urbana. Se divide en 94 centros poblados en áreas rurales y un centro urbano (la capital distrital) con el 11% de su población (AECI, ALBOAN, CIPCA & SAIPE, 2000a).

Suyo tiene 77 instituciones educativas públicas o programas, 45 de nivel primario, 24 de secundaria y 22 de inicial. Asisten a educación básica regular 3511 estudiantes: 400 matriculados en educación inicial, 2000 en primaria y 1059 en secundaria. A pesar de la alta cobertura en educación primaria (97.2%) y secundaria (81.7%), 67% culmina la primaria, y sólo el 35.3% la secundaria. La tasa de analfabetismo alcanza el 8.9% (MED, 2007). Seleccionamos dos instituciones educativas (IIEE) de nivel primario: la IIEE de primaria N° 15122 (caserío Puente Quiroz) y la IIEE de primaria N° 14319 (caserío Santa Rosa).

En Suyo existe un tejido social activo de instituciones locales (Municipalidad, iglesia católica, otras religiones) y organizaciones no gubernamentales como CARE Perú, CIPCA, entre otros. Contó con experiencias de implementación de proyectos educativos orientados a desarrollar capacidades de gestión de la educación rural, como el Proyecto Piloto de la Unidad de Defensa Nacional

(UDENA), que incorporó la capacitación de docentes en la misma localidad y la formación de grupos de interaprendizaje. A partir del 2001, a través de la Unidad de Descentralización del Ministerio de Educación se desarrolló el Proyecto Desarrollo de la Educación Rural⁸, iniciándose la conformación de redes, siendo la primera la red Santa Ana de Quiroz.

Lancones se ubica al noroeste de la capital provincial de Sullana, a 120 m.s.n.m., a dos horas de Piura, limitando al norte con Tumbes y Ecuador. Al igual que Suyo, también existe dispersión en sus 161 centros poblados, de los cuales, 112 son caseríos, 47 anexos y una unidad agropecuaria (sin considerar a la ciudad capital). Desde 1993 se observa un acelerado proceso de emigración hacia las ciudades, debido a la falta de oportunidades de desarrollo en la zona (AECI, et al., 2000b).

Su sistema educativo atiende a 3065 estudiantes, 190 matriculados en inicial, 1847 en primaria y 1027 en secundaria. Cuenta con 97 instituciones educativas públicas o programas, 70 de primaria, 16 de secundaria y 11 de nivel inicial. Presenta mayores dificultades que Suyo en acceso y culminación en el sistema educativo: la cobertura en primaria es del 81.8% y en secundaria de 60.1%; el 68.8% culmina primaria y el 27.9% secundaria. La alta tasa de analfabetismo (15.3%) refleja la situación crítica de la educación en este distrito (MED, 2007). Elegimos para el análisis la experiencia de la institución educativa de nivel primaria N° 14830 (caserío Huaypirá).

De acuerdo al Informe de Evaluación Participativa de Necesidad Prioritarias (AECI et al., 2000b), se observa una dinámica social activa de autoridades municipales, organizaciones de base (Vaso de leche, Asociación de ganaderos, Comité de desarrollo y progreso, Comité de pozo tubular, Clubes deportivos, Coros de la Iglesia, Comité Magisterial) e instituciones públicas (policía nacional y aduanas). En esta zona, el PROMEB viene realizando un proyecto de intervención educativa orientada a mejorar las competencias básicas en los estudiantes (ACDI, 2007). Para ello, propone estrategias de actuación a nivel de la gestión pedagógica e institucional de la institución

8 Proyecto de desarrollo de la educación rural (2003–2004)- DFID (Muñoz, Nakano & Llosa, 2007). Identificación de las necesidades educativas de los consejos escolares consultivos y las redes educativas rurales del distrito de Suyo. En esta línea, entre febrero de 2003 y noviembre de 2004 el Ministerio Británico para el Desarrollo Internacional (DFID), en convenio con el Ministerio de Educación del Perú, a través del Proyecto Desarrollo de la Educación Rural (RED) promovió el desarrollo de los CONEI en 370 instituciones educativas de los distritos de Suyo y Frías (en Piura), en las provincias de El Dorado (San Martín), Condorcanqui (Amazonas) y Canas (Cusco). Desde el proyecto se sometió a experimentación una propuesta formativa y estrategias para que estas instancias se hicieran efectivas.

educativa. Asimismo, busca incorporar a la comunidad en los procesos de mejora de la escuela.

Los hallazgos en Suyo y Lancones

Representatividad de los CONEI

En Suyo y Lancones, los CONEI funcionan desde el año 2003. No se han encontrado diferencias significativas en su forma de constitución ni en el modo como se ha realizado la elección de representantes para el año 2005. Existen mecanismos que permiten un proceso de selección de representantes de los distintos estamentos, bajo asamblea y votación directa. Comparado con el año 2003, los representantes han establecido mayores compromisos, pero la mayoría manifestó que no querían reelegirse; en tanto otros, cumplen funciones voluntarias, asumiendo que son elegidos por su propia disposición y motivación al trabajo en la comunidad y la escuela.

El CONEI cambia de miembros cada dos años. Ha habido un avance en la representatividad, en tanto se convoca, informa y capacita a los miembros en las funciones que deben asumir, así como se establece mecanismos que permitan la representación de docentes, padres y estudiantes. No es un proceso fácil, hay una fase de sensibilización liderada por docentes o padres, o establecen alianzas pensando en la mejora de la escuela.

La representatividad de todos los estamentos es valorada positivamente, en especial la de padres, madres y estudiantes, percibiendo los docentes que así se comprometen más efectivamente en las actividades acordadas.

“El mejor agradecimiento a las autoridades que nos hace es la presencia del padre de familia, porque la presencia del padre de familia quiere decir que ellos están conformes y contentos con todo lo que nos están haciendo, y si ellos ven a los profesores y ven a la directora solita, entonces ellos dicen que al padre no le interesa” (Presidenta CONEI Santa Rosa, Suyo).

Pero las fronteras entre participación voluntaria y obligada son difusas, dependiendo de cómo se establezcan mecanismos de comunicación y distribución de tareas. Por ejemplo, una representante de Madres del CONEI de Huaypirá, Lancones, señaló que muchas veces son las madres las que más asisten a las reuniones, con oposición de sus esposos, pues temen que descuiden sus roles

domésticos. Así, la valoración de la participación se mide en términos de asistencia, sobre todo cuando se logra involucrar a ambos padres en las tareas.

Cabe destacar que en Suyo se ha desarrollado diversas experiencias de participación a través de organizaciones de base, de agricultores, y en educación, éstas últimas orientadas a mejorar la gestión mediante redes. Ello ha posibilitado que se desarrollen capacidades y condiciones favorables para asumir la cogestión educativa y un ejercicio democrático⁹.

En Lancones hay una situación similar. La presencia de diferentes instituciones está permitiendo el desarrollo de mecanismos de participación ciudadana. La intervención del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB) ha fortalecido el CONEI como instancia representativa. Sin embargo, hay poca claridad, sobre todo entre los padres, en diferenciar el trabajo del CONEI de las dinámicas de trabajo comunal. “Somos parte de la comunidad”, enfatiza una representante de madres.

Lo cierto es que el CONEI es conocido y reconocido como representativo en la medida que hay un trabajo de convocatoria y sensibilización en las funciones que debe cumplir. Cabe subrayar que para las mujeres el CONEI adquiere un significado especial, pues consideran que a través de este espacio se desarrollan personalmente, aprenden y hacen uso de su derecho a opinar. Este reconocimiento no se desliga del que realizan como miembros de la comunidad.

“Como son parte de aquí, los padres de familia hemos conversado y en esta manera lo hemos logrado . . . Ya no queremos que Huaypirá solamente sea un caserío, sino un centro poblado, y de esa forma vamos avanzando de esa manera” (Representante de Madres, CONEI Huaypirá, Lancones).

En la medida que este reconocimiento de la representatividad democrática es consensuado entre los distintos estamentos, el CONEI constituye una instancia autorizada y legitimada como una instancia de cogestión educativa. Pero la manera como se desarrolla efectivamente la participación en la interacción y valoración de sus actividades como miembros, evidencia tensiones entre el plano representativo y la autenticidad de una experiencia democrática participativa. Esta situación se expresa en la desigual efectividad de los CONEIs observados.

9 El informe de Evaluación Participativa de Necesidades Prioritarias. Distrito de Suyo (2000), señala que “la existencia de organizaciones de base con capacidades y potencialidades para generar una institucionalidad democrática” es uno de los elementos de análisis estratégico del distrito.

Efectividad del CONEI

Respecto al funcionamiento efectivo, entendido como la puesta en marcha de acciones que evidencien el ejercicio de las funciones de participación, vigilancia y concertación, los resultados hallados evidencian algunas similitudes y varias diferencias en el trabajo que se realiza en los CONEI. Asimismo, cabe destacar que si vinculamos participación con representación, el ejercicio de la ciudadanía como señala O'Donnell (2004) tiene una cara pasiva o adscrita a la idea de nación, y una cara activa o construida como conquista y ampliación de derechos. Generalmente, los discursos sobre la participación omiten esta dualidad, privilegiando la faceta "activa". En este plano, compiten dos concepciones: una "ciudadanía asistida" que requiere transferir herramientas y afianzar capacidades para el empoderamiento; y una "ciudadanía emancipadora", por la cual se requiere la transformación de los sujetos y de sus entornos de acción (Oraisón & Pérez, 2006). Se omite así una realidad elemental: las nociones de ciudadanía expresan valoraciones desiguales de las personas. Es decir, el problema no radica exclusivamente en empoderar o emancipar al ciudadano (participativo en abstracto), sino en reconocer los elementos pasivos (e indiscutidos) que estructuran en la práctica la concepción misma de ciudadanía. Así en el caso de los CONEI analizados tanto de Suyo como Lancones, por el momento se observa que prima una práctica asistencial con una retórica de transformación, puesto que el punto de partida que es la construcción de ciudadanos/as debería ser la meta y no la condición de proceso.

En cuanto a las acciones propias de un ejercicio activo de sus funciones, la primera similitud encontrada es que los miembros no llegan a manifestar el significado del CONEI en sus propios términos y experiencias. Lo que se observa es que el significado de las funciones asignadas (de participación, concertación y vigilancia), se restringe al control de docentes (de su asistencia y desarrollo de clases), o se amplifica como aprendizaje de valores civilizatorios (puntualidad, limpieza, lectura), en beneficio de los niños y la autoestima individual.

"Me siento importante porque siento que puedo apoyar esta institución para sacarla adelante" (Representante de madres, CONEI Huaypirá, Lancones)

Entre docentes y directores hay mayor claridad de las funciones, generalmente interpretadas desde una lógica de resultados y actividades de apoyo a la gestión escolar, más que desde una valoración del proceso participativo en sí.

“Nosotros los hemos elegido por estamentos, los alumnos los reunimos . . . padres de familia también igualito . . . primeramente les explique lo que era el CONEI y qué funciones tenía y cuál era la función donde ellos iban a participar . . . el representante de las autoridades como son pocos lo hemos elegido así nada más entre dos que vinieron y quedo uno” (Presidenta CONEI Santa Rosa, Suyo).

Las acciones están orientadas a la mejora de la escuela. Se concibe la participación como una oportunidad para salir adelante (“adelantar”, “trabajar para adelante”) como institución (escuela) y como colectivo (comunidad).

“Para un buen funcionamiento de la escuela; para lograr la calidad educativa, para la vigilancia de la IIEE y de sus miembros” (Taller: CONEI Puente Quiroz, Suyo).

Sin embargo, también se asumen responsabilidades en términos de legitimación de posiciones de poder, lo cual puede (eventualmente) debilitar la efectividad democratizadora de esta instancia.

“Yo creo que el CONEI ayuda a mejorar la escuela, para eso estamos nosotros a la vez como autoridades para vigilar, ver como está creciendo, ver como están avanzando los niños en esta institución” (Representante de madres, CONEI Puente Quiroz, Suyo).

Los CONEI visitados mantienen aspectos formales: actas de reuniones, plan de trabajo anual y calendarización de las reuniones. El número de reuniones al año varía de acuerdo al involucramiento del CONEI en la gestión educativa. Así, mientras los CONEI de Puente Quiroz y Lancones tienen reuniones mensuales (y en ocasiones dos al mes), en el CONEI de Santa Rosa se planifica tres reuniones al año. En los tres casos, el CONEI es convocado a reuniones extraordinarias si la ocasión lo requiere y la dedicación de los miembros del CONEI a las actividades programadas también varía.

En relación a las especificidades halladas en Suyo y Lancones, es preciso considerar el contexto y avance de la descentralización política y educativa, este un proceso heterogéneo que presenta avances y retroceso y no está exento de tensiones y dificultades. Como señala Sandra Carrillo, las instancias participativas definen la educación como un “asunto de todos”, pero exigen tareas y funciones “para las que, al parecer, aún no estamos listos”

(Carrillo, 2007). Esto se expresa en los diferentes desempeños de los CONEIS observados:

En Puente Quiroz, el CONEI cuenta con respaldo y reconocimiento de la comunidad educativa (ONGs). Ha logrado ubicarse como una instancia de participación de la localidad (caserío), buscando responder a las dificultades propias de la escuela y la localidad. Diferentes circunstancias han llevado a sus miembros a tener una acción orientada hacia su entorno inmediato.

“ . . . ayer me decía el señor Manuel (representante de las autoridades), miren en la pista hay peligro y necesitamos que nos pongan un rompe muelle. Mientras las autoridades del pueblo no hacen nada, y ¿quiénes se preocupan? El CONEI . . . ” (Directora).

El liderazgo que proyecta este CONEI desde la escuela a la comunidad está fundamentado en el compromiso y responsabilidad de sus miembros. Esto se refleja en la asistencia puntual a las reuniones, la participación en la toma de decisiones y el cumplimiento de las tareas encargadas (realizan reuniones quincenales y mensuales, cuentan con libro de actas, tienen plan de trabajo anual).

Otra característica importante es el desarrollo de mecanismos que facilitan la participación de los diferentes estamentos representados, logrando que la información fluya en ambos sentidos: del CONEI hacia el colectivo al que representan y viceversa.

Asociada a estos mecanismos de transmisión de la información está la representatividad de los padres, diferenciada de las madres. Situación importante de relevar, no sólo porque busca cumplir con la cuota de “género”, sino porque ha permitido potenciar la efectividad de los códigos de comunicación. Así, la representante de las madres señala que cuando visita y conversa con las madres “le hablo de madre a madre” (Representante de madre de familia). Esto se expresa también en los actos públicos.

“El año pasado, el señor Santos, en el día de la clausura tomó la palabra y dijo: ‘Yo me dirijo a mis padres’; y la señora Domínguez dijo: ‘Yo me dirijo a mis madres’ . . . ” (Directora).

Sin embargo, esta diferenciación puede terminar reforzando una desigual valoración de la participación de padres y madres. Los liderazgos pueden ser representativos pero no efectivamente democráticos.

Otro aspecto relevante es el reconocimiento a los logros del CONEI en las actividades realizadas. Se realza el trabajo en equipo como un factor que ha facilitado y permitido dichos logros, permitiéndole adquirir mayor legitimidad ante comunidad educativa y localidad.

Los esfuerzos de este CONEI apuntan a una amplitud de temas, desde la vigilancia de la asistencia de docentes y estudiantes, hasta la plantación y cuidado de plantas. También se incluye actividades con padres y madres para mejorar sus patrones de crianza: alimentación, responsabilidad con el colegio, aseo de sus hijos, entre otros (Taller con los miembros del CONEI).

Una debilidad, que contribuye a la dispersión de su actuación, es la ausencia de un diagnóstico de la realidad educativa local (caserío) que permita identificar las principales dificultades de la institución educativa, así como priorizar éstas (entrevista a Directora). Aunque se observó que cuentan con un plan de trabajo anual organizado, las actividades propuestas no necesariamente se enmarcan dentro de las funciones del CONEI. Así, estas actividades se pueden organizar en tres tipos: de salud (nutrición, eliminación de parásitos y piojos, cloración de agua, hábitos de higiene); educativas (talleres de manualidades madres, clase demostrativa para padres y madres); y de vigilancia del proceso educativo (asistencia docente, asistencia de estudiantes, matrícula e inicio de clases).

La mayoría de estas acciones se relacionan indirectamente con la calidad de los aprendizajes. Pero constituyen un avance significativo ante la precariedad y abandono de la niñez; es decir, de falta de condiciones mínimas que hagan posible el aprendizaje.

“El logro ha sido que los niños entren al colegio . . . que boten los piojos afuera . . . ahora los niños son participativos . . . queremos que hayan niños sanos . . . niños fuertes, que no se caigan de débiles . . . Eso es lo que estamos diciendo a nuestra autoridades, al CONEI, que ellos nos apoyen pues” (Representante autoridad del caserío).

Cabe destacar el liderazgo y compromiso de la directora y la representante de docentes de la escuela, que han sabido empatar con la percepción de la localidad como responsables de su propio desarrollo.

En Huaypirá, el CONEI ha logrado reconocimiento de la comunidad educativa y de la localidad como instancia de participación, pero no cuenta aún con liderazgo, porque sus miembros recién han empezado a actuar, participando en las reuniones convocadas. Por otro lado, tienen un conocimiento nominal

de sus funciones, pero no han logrado articular una secuencia que contemple actividades para las funciones que les corresponden.

“Yo creí que era para trabajo aquí nada más, pero al pasar el tiempo como hemos estado en diferentes reuniones, nosotros hemos ido conociendo cual es la labor que debemos desempeñar” (Madre Representante de padres).

El incipiente compromiso de los miembros del CONEI se está logrando mediante proyectos como el “letrado” de la comunidad y la “comunidad lectora”¹⁰. Ambas actividades han generado resultados concretos, que permiten materializar los esfuerzos de participación y consenso entre los diferentes actores; asimismo, visibilizan la presencia de la autoridad docente ante las autoridades locales y la comunidad.

La capacidad de convocatoria del CONEI está en proceso de construcción y formación. El cambio hacia una actitud colaborativa de autoridades de la comunidad y padres es lento, en parte por ser una situación inédita.

“Lo más difícil para este proyecto, antes de entrar a la comunidad, lo más difícil fue involucrar a las autoridades, porque más antes no se les tomaba en cuenta, para ellos llamarlos se les hacía un poco raro” (Representante de docentes).

La incorporación efectiva de docentes y estudiantes ha sido lenta. Los primeros se han mostrado incómodos debido al tiempo que demanda las tareas acordadas en el CONEI, y los estudiantes no se consideraban participantes con voz ni voto. Hay una alta valoración en ser considerados miembros de una instancia participativa, en tensión con la necesidad de priorizar actividades particulares.

“[La limpieza y el pintado del local escolar] hay madres de familia que no lo toman en cuenta como algo bueno, y les parece y dicen estoy ocupada. Por eso nosotros no nos quedamos tampoco” (Madre Representante de padres).

10 Esta institución educativa se inscribe en el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMEB), bajo el auspicio de ACADI. La participación de la comunidad es un componente importante de este programa. En esta perspectiva, algunas actividades del CONEI se enmarcan en el objetivo de “promover la participación de la comunidad a favor de la lectura y conservación del ambiente”. De ahí que las actividades aludan a la “Comunidad lectora” y al “Letrado de la comunidad”.

Revisando el Plan Anual de Trabajo, se evidencia que no se ha logrado plasmar actividades concretas que respondan a la mejora de la calidad de los aprendizajes. En las actividades programadas (comunidad lectora, elaborar PEI, comunidad limpia, aniversario de la IIEE, monitorear el cumplimiento del calendario escolar) la dispersión no es mayor que en el CONEI anterior, pero existe una débil direccionalidad hacia los objetivos definidos. La falta de un diagnóstico de la problemática local puede estar repercutiendo negativamente en la selección de actividades y en la definición de estrategias más adecuadas. Esto se evidencia en la especificidad de logros esperados, en contraste con la vaguedad de las expectativas de participación.

“Vigilar es controlar . . . como el CONEI es parte de toda la comunidad, pues tener que toda la comunidad conozca, se integre y también participe” (Madre, representante de padres).

Este CONEI adquirió impulso paulatino debido al acompañamiento -pedagógico como institucional- de los especialistas del proyecto PROMEB, impulsando la conformación y planificación de diversas actividades. Asimismo, se viene creando un tejido institucional valioso, permitiendo involucrar y comprometer a diferentes actores sociales (públicos y de la sociedad civil) en el desarrollo de las actividades propuestas por el CONEI.

En Santa Rosa, el CONEI tiene un reconocimiento efectivo incipiente. Creado el 2003, recién el 2006 inició una participación más activa de padres y autoridades, con relativo desconocimiento de sus funciones. En contraste, la directora describió las funciones del CONEI con bastante precisión. El hecho que no se tenga un conocimiento certero sobre los objetivos y funciones de esta instancia puede repercutir en la falta de participación y compromiso. Pero en otro nivel de lectura, esto podría expresar un voluntarismo corporativo, más que un liderazgo efectivo de sus representantes.

“Bueno, le soy sincera, nosotros nos hemos enfocado más a la institución educativa” (Representante de docentes).

Los representantes sólo realizan de tres a cuatro reuniones al año, cumpliendo apenas con una exigencia formal (el mínimo son cuatro reuniones al año) y no con una necesidad real de la comunidad educativa.

Los entrevistados reconocen la importancia del CONEI, suelen reunirse para resolver un problema específico, realizar determinada gestión o canalizar

alguna solicitud de la dirección. No cuentan con un plan de trabajo para organizar su actuación y ejercitar sus funciones. En algunos casos, éstas se reducen a legitimar y respaldar las decisiones de la dirección: construcción del cerco perimétrico, apoyo en implementación de biblioteca, contratación de docente de danza, entre otras.

Puede apreciarse entonces la influencia del director o directora de la institución educativa para impulsar el funcionamiento sostenido del CONEI, resultando agentes claves para su funcionamiento efectivo como instancias participativas. Por ello, mientras los representantes de los estamentos no convoquen ni realicen esfuerzos conjuntos por capacitar a la comunidad local en el valor de la participación y concertación, como medios para mejorar la educación, será un espacio débil, sin fuerza suficiente para ejercer el liderazgo que le compete. Mientras se incorpore a la población en una participación subordinada, reducida al cumplimiento de apoyos a la gestión o en el aprendizaje de los estudiantes; es decir, mientras no se formen capacidades o no se orienten los logros de la participación en función de las expectativas de la población, difícilmente esta se involucrará efectivamente en el CONEI.

Recapitulando, en Puente Quiroz encontramos una participación efectivamente representativa, pero restringida a metas definidas desde las necesidades básicas comunales. En Huaypirá la participación es más pragmática, con una representación delegada y menos efectiva, pues las acciones se orientan a reforzar posiciones de autoridad justificadas por un interés colectivo en el desarrollo educativo. Esta situación es más grave en Santa Rosa, pues la representación termina siendo discrecional y corporativa, subordinando la participación de padres y madres a los intereses particulares de la dirección.

De hecho, un liderazgo efectivo, definido desde la autenticidad de los mecanismos democráticos implicados en el logro de una participación representativa (es decir, autorizada, legitimada y efectiva) en la educación, supone la capacidad de definir qué se entiende por calidad educativa, sin perder de vista que el problema de fondo de la participación ciudadana tiene que ver precisamente con la construcción de ciudadanía.

Percepciones de la relación entre calidad y participación en las y los miembros de los CONEI

En el caso de la relación entre calidad y participación, el estudio de caso en Piura evidencia concepciones encontradas. Esto tiene que ver con el hecho

que la noción de calidad tiene diferentes significaciones y usos. Cano (1998) señala que la preocupación por la calidad educativa empezó frente a los costos económicos o cuantitativos del sistema educativo. Aproximaciones más recientes plantean una noción más integral. UNESCO (2005, 2007) considera que la calidad de la educación requiere de sistemas educativos, donde los principios del desarrollo científico y la modernidad sean transmitidos respetando los contextos socioculturales de los estudiantes. En este sentido, los factores que configuran la calidad de la educación involucran aspectos pedagógicos (materiales educativos, pedagogía adecuada, infraestructura, docentes idóneos, resultados del aprendizaje), de gestión de la institución (tiempo de aprendizaje, clima institucional, supervisión docente) y del contexto o entorno en el que interacciona la escuela (situación socio económica, condiciones socio culturales).

Un primer aspecto a resaltar es que las concepciones sobre la calidad educativa expresadas por los miembros de los CONEI tanto de Suyo como de Lancones, varían según el énfasis dado a diferentes aspectos que intervienen en la mejora de la educación. Para ambos ámbitos, los representantes de los CONEI, enfatizan los aspectos de calidad que consideran más relevantes para su entorno, alejándose de una concepción más integral como la propuesta por la UNESCO y en muchos casos de una noción de calidad orientada a resultados. Esto evidencia la ausencia de vasos comunicantes y de reflexión compartida sobre un tema central para la cogestión escolar. Así por ejemplo, los discursos de los distintos actores como se puede apreciar aluden a intereses dispersos:

- Padres y madres aluden mayormente a procesos (buena enseñanza y buen trato, asistencia, puntualidad) e insumos básicos para el aprendizaje (mejoras en mobiliario, materiales y alimentación de los niños).
- Autoridades y directores definen la calidad en función de los resultados –cognitivos, valorativos, conductuales y actitudinales- del proceso pedagógico (desarrollo social y humano, logros de aprendizaje en lectura y escritura). Señalan la buena enseñanza de los docentes como elemento importante, pero también la disciplina, incluso en términos de control social¹¹.

11 En Puente Quiroz, vigilancia es sinónimo de control disciplinario para la autoridad del caserío. El Director de la UGEL Tambogrande llega a señalar que se está realizando batidas para controlar a los estudiantes que no estén en sus aulas o que lleguen tarde.

- Los docentes aluden a capacitación, pero también aspiran a una escuela asociada a un patrón urbano de desarrollo¹².

Un segundo aspecto significativo es la valoración de la contribución del CONEI en la mejora de la escuela, de donde se deduce el sentido de la actuación del CONEI. En general, se valora la participación conjunta, entendida como un compromiso compartido como miembros de la comunidad, o como padres involucrados en la mejora de la educación de sus hijos, o como docentes con liderazgo social.

- Los padres valoran al CONEI en la medida que mejora los insumos (materiales educativos, infraestructura); vigila el aprendizaje y la asistencia de estudiantes y docentes; y permita solucionar problemas de la comunidad.
- En el caso de Lancones en el marco de la importancia que da el proyecto PROMEB a la lectura, las autoridades consideran que permite el desarrollo personal de los estudiantes, ayuda a mejorar el aprendizaje de la lectura y otras habilidades básicas, y soluciona los problemas de salud de los estudiantes y seguridad de la escuela.
- Los docentes refieren que el CONEI permite la mejora de la institución educativa, dado que sensibiliza y compromete a los padres, atiende la salud de los estudiantes, mejora el aprendizaje y soluciona los problemas de la comunidad. En unos casos, definen su propia participación como parte de su función docente.
- Los directores señalan que la contribución del CONEI está en el apoyo que brinda a la gestión institucional, al trabajo conjunto entre padres, docentes y estudiantes, y a la vigilancia de la asistencia de los estudiantes. Se destaca la necesidad de concientizar a padres y madres¹³.

En resumen, se señala como logros fundamentales del CONEI mejorar las condiciones de aprendizaje (infraestructura, mobiliario, materiales educativos), la vigilancia de la asistencia (de docentes y estudiantes) y aprendizajes, la mejora de la salud y el apoyo al aprendizaje de habilidades básicas.

Aunque el cumplimiento de estos logros es incipiente, los CONEI realizan

12 “Usted se ha paseado por toda la escuela, no parece una escuela de zona rural” (Representante de docentes. CONEI Huaypirá).

13 “[La participación de las madres] ha mejorado porque antes estaban reacias” (Directora CONEI Huaypirá).

una amplia variedad de *actividades* que sobrepasan los rubros mencionados. La mayoría están referidas a celebraciones del calendario escolar, limpieza, vigilancia de la asistencia, charlas de nutrición, campañas de salud (vacunación, desparasitación), comunidad lectora, entre otras. Situación comprensible, pues en ninguna de las instancias observadas existe un diagnóstico de la situación educativa que permita priorizar y planificar acciones de corto y mediano plazo. Tampoco se cuenta con herramientas de gestión, como el Proyecto Educativo Institucional, que permitan orientar la labor del CONEI.

En este aspecto, la preocupación de los directores de UGEL trasluce la desarticulación entre instancias participativas, niveles intermedios del Ministerio de Educación y niveles locales, provinciales y regionales de gobierno.

“Con el CONEI hemos tenido problemas porque quisieron involucrarse en lo técnico pedagógico, en querer entrar a las aulas para revisar y saber que clase están haciendo y cómo están haciendo la clase, si llevo ese documento; eso no está dentro de las funciones del CONEI, sobre todo de los padres de familia. Entonces mucho se equivocaron en ello, allí muchos directores pusieron el grito en el cielo” (Director UGEL Tambogrande)

En contextos de carencias económicas de escuelas y familias, las necesidades son el telón de fondo de la irresuelta construcción ciudadana, en la medida que se requiere el desarrollo de autonomías institucionales y personales, que no están teniendo un respaldo que asegure condiciones mínimas para el ejercicio efectivo de derechos y capacidades de agencia. Hay brechas irresueltas en el mandato a participar en la mejora de la calidad de la educación, en contextos donde la noción de calidad emitida en las normas no necesariamente representa lo mismo para todos ni se constituye en igualdad de condiciones y oportunidades.

En resumen, los CONEIs analizados explicitan su intención de orientar su actuación a la mejora de la escuela. Sin embargo, la falta de condiciones mínimas que aseguren el logro integral de la calidad educativa, así como la falta de información sistematizada sobre la problemática educativa local, no permiten orientar su intervención más efectivamente, hacia el desarrollo de capacidades y habilidades participativas, o en otras palabras, hacia el ejercicio pleno de ciudadanía.

Se presupone que los que participan son ciudadanos, pero en la práctica la participación requiere una base de derechos reconocidos, antes que responsabilidades impuestas. La participación no se aprende como una práctica

democrática, si la valoración de la participación de los distintos estamentos es desigual en términos de autoridad y liderazgo. Por otra parte, en todo proceso participativo hay necesidad de establecer acuerdos. La resistencia de la comunidad educativa y local, la falta de disponibilidad de tiempo de los miembros, la no asignación de recursos para su funcionamiento, así como el poco apoyo de las autoridades; más que dificultades, deben percibirse como parte de la propia dinámica local sobre la cual el CONEI interviene, donde los actores se constituyen y son constitutivos de sus propias prácticas.

Conclusiones y reflexiones finales

Este estudio tuvo por objetivo conocer como se está llevando a cabo la participación ciudadana en educación y cómo incide en la calidad de la misma. Hemos encontrado evidencias de la complejidad de los procesos de participación en educación, en una sociedad donde la ciudadanía aún está en construcción. Esto se agrava en zonas rurales con mayor grado de exclusión y pobreza.

Aunque constatemos que la participación como proceso de democratización de la sociedad se ha desencadenado en los CONEIs observados, su efecto es menor si lo comparamos con otras regiones. Al analizar la trayectoria del tejido y dinámica social, se encuentra que la existencia de diversas organizaciones han creado condiciones favorables para cierta efectividad de los CONEIs.

En cuanto a la dimensión estrictamente participativa, ésta se viene caracterizando —en el mejor de los casos— por un voluntarismo que responde a un sentido amplio del mejoramiento de la escuela, entendido como campañas de salud e higiene, reforestación, reparación de infraestructura, mobiliario y adquisición de equipos. Si bien no se ha llegado a orientar al CONEI en el sentido que le otorga la norma, donde la toma de decisiones está orientada a mejorar la gestión educativa y la calidad, la percepción que se encuentra de la participación es sumamente reveladora de la dimensión de las brechas persistentes para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En efecto, la puesta en marcha de la participación en educación evidencia muchas debilidades. Pero este hecho debe ser contextualizado en relación a lo que sucede con la participación en el conjunto de la sociedad peruana. Si bien ésta constituye un componente central de las políticas y se cuenta con experiencias de participación de gestión local, su desarrollo aún es incipiente, y afronta varios problemas irresueltos, de tipo político, económico, cultural y social. Cabe resaltar además que la participación no se opone a la represen-

tación política, al sistema estatal y de gobierno, y que éste condiciona una efectiva democratización en el nivel local.

Otra dificultad de los CONEIs radica en el hecho de constituir un proceso promovido desde el Estado¹⁴, que no ha recogido las experiencias locales de participación en la escuela y cuyo diseño reproduce una jerarquización en función a la autoridad que otorga el estatuto letrado (el CONEI está presidido por el director, del mismo modo que los COPALE y COPARE lo están por los directores de los organismos intermedios).

Otro factor que explica la debilidad de una participación efectiva es el hecho que la creación de estas instancias no ha tenido su correlato en un aprendizaje aplicativo de esa participación, ya sea a través de procesos de formación de los miembros de CONEIs, integración de las políticas educativas y un trabajo sistémico.

De otro lado, aunque los tres espacios de acción del CONEI (participación, concertación, vigilancia) son amplia y reiterativamente mencionados por los miembros del CONEIs, ello no se traduce fácilmente en un conocimiento del significado de estas funciones y su materialización en acciones. Son enunciados discursivos retóricos que en algunos casos redundan en la definición normativa. Salvo en la función de vigilancia, donde las acciones de control al cumplimiento de la asistencia de los estudiantes a clase son comunes en los CONEI¹⁵. Esta apropiación formal de las funciones podría ser resultado de las experiencias de capacitación y procesos de formación.

Es por ello que si bien el CONEI no cuestiona la necesaria autoridad del director o de la directora de cada institución educativa, tampoco se percibe que su existencia –al menos por ahora- en ambas localidades y también en Piura, esté logrando replantear las relaciones entre los estamentos de la comunidad educativa; es decir, entre director, docentes, padres y madres, y alumnos. Lo cual no niega su potencial democratizador. Las mujeres, que históricamente han tenido una menor participación en la educación, comienzan a asumir roles protagónicos, aspecto que ha sido reconocido y valorado por sus miembros. Pero este es un proceso aún lleno de contradicciones y limitaciones.

Se olvida u omite que, en los contextos rurales, los padres y madres se definen como miembros de comunidades, o para decirlo en términos de clases

14 Experiencia muy común en los países de la región que ha sido ampliamente estudiada. Véase López (2006), Rápalo (2004).

15 Un dato importante es que estas acciones de vigilancia a la asistencia docente fueron las que se trabajaron en el marco del Proyecto RED de DFID, como en el marco del Proyecto de Bonificaciones e Incentivos (META) que se llevó a cabo entre los años 2004 y 2006.

sociales, como campesinos. En ese sentido, hay un uso táctico de su participación, que reproduce tanto la subvaloración de su status ciudadano, como el desconocimiento de sus propias necesidades y realidades en la retórica y la práctica de la descentralización educativa. La efectividad de instancias participativas representativas adolece entonces de autenticidad, en la medida que no se asegure condiciones y mecanismos para la construcción de un reconocimiento mutuo y público de la ciudadanía.

En cuanto a la reflexión sobre la “calidad educativa”, ésta se ha convertido en un slogan, puesto que no se piensa demasiado en la función del CONEI para la mejora de la calidad educativa. La calidad educativa todavía aparece en función de las carencias existentes, como una suma de aspectos elementales que requiere el proceso educativo, antes que como la interacción de éstos en función de agencias y liderazgos potenciales. Este es un aspecto que requiere mayor profundización que la esbozada en este estudio.

Podemos concluir que, en tanto instancias participativas, los CONEI representan una promesa de participación ciudadana en la mejora de la educación en su dimensión integral; pero el logro de esta promesa requiere de condiciones estructurales que favorezcan la participación efectiva e igualitaria de los miembros de los CONEI, sin omitir el reconocimiento de las tensiones que se producen al interior de la institución escolar y en relación con la comunidades locales, en torno a la desigualdades en el acceso y en el ejercicio de los derechos ciudadanos como derechos integrales.

Referencias Bibliográficas

- ACDI. (2007). *Programa de Mejoramiento de la Educación Básica-PROMEB. Región Piura*. Piura.
- AECI, ALBOAN, CIPCA & SAIPE. (2000a). *Evaluación Participativa de Necesidades Prioritarias. Distrito de Frontera de Piura-Perú*. Distrito Suyo. Perú, Piura.
- AECI, ALBOAN, CIPCA & SAIPE. (2000b). *Evaluación Participativa de Necesidades Prioritarias. Distrito de Frontera de Piura-Perú*. Distrito de Lancones Perú, Piura.
- Anderson, G. (2002). Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski, M. Nores & M. Andrada (Eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas.
- Carrillo, S. (2007). *Hacia la construcción concertada de políticas educativas: Proeducación-Gtz y los Proyectos Educativos Regionales*. Lima: GTZ.

- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE.
- Dagnino, E. (2004). Confluência perversa, deslocalamientos de sentido, crise discursiva. En A. Grimson (Ed.), *La cultura en las crisis latinoamericanas* (pp. 195-216). Buenos Aires: CLACSO.
- Degregori, C. (2005). Hasta las últimas consecuencias: Gobierno local y conflicto en Ilave, Perú, 2004. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 78, 89-99.
- Eguren, M. (2006). Educación y participación. Enfoques y prácticas promovidos desde el Estado, la sociedad civil y las escuelas. En C. Montero (Ed.), *Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas* (pp. 29-127). Lima: IEP.
- Grompone, R. (2005). Argumentos a favor de la participación en contra de sus defensores. En P. Zárate (Ed.), *Participación ciudadana y democracia. Perspectivas críticas y análisis de experiencias locales*, (pp. 9-85). Lima: IEP.
- Grompone, R. (2007). La participación en distintos contextos políticos. En R. Grompone (Ed.), *La participación desplegada en la política y la sociedad. Temas olvidados, nuevos enfoques*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Iguíñiz, M. & Muñoz, F. (2000). *Estado de la Situación sobre la Descentralización de la Educación y la educación rural en el Perú*. Lima: Documento de Trabajo.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2005). *Censo Nacional 2005*. Recuperado el 15 de marzo de 2009, de <http://www.inei.gob.pe/>
- López, M. (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina. Documentos N° 35*. Santiago de Chile: PREAL.
- Ministerio de Educación (1970) *Informe General de la Educación Peruana*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, PNUD, UNESCO/OREALC, GTZ & Banco Mundial. (1993). *Diagnóstico general de la educación. Perú: Calidad, eficiencia, equidad. Los desafíos de la educación primaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2005a). *Educación: Calidad y Equidad. Reglamentación de la Ley General de Educación N° 28044*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2005b). *Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo. D. S. 009-2005-ED*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2007). *Cifras de la Educación. Unidad de Estadística*. Lima: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación. (2008). *Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa - Unidad de Programación. Informe de Evaluación del Plan Estratégico Sectorial Multianual 2007–2011. Sector Educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Muñoz, F.; Cuenca, R. & Andrade, P. (2007). *La descentralización de la educación y municipalización: Una mirada a lo actuado*. Lima: Foro Educativo.
- Muñoz, F.; Nakano, T. & Llosa, E. (2007). *Los caminos cruzados de la participación ciudadana en educación: entre el mejoramiento de la calidad de la educación y la construcción de ciudadanía: Un estudio de caso*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Proyectos de Investigación de la Dirección Académica de Investigación (DAI).
- O' Donnell, G. (2004). Notas sobre la democracia en América Latina. En F. Esteves (Ed.), *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. El debate conceptual sobre la democracia*, (pp. 9-82). Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus y Alfaguara.
- Oraisón, M. y Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación. El difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-30.
- Ortiz de Zevallos, G. & Pollarolo, P. (2000). *Educación, Task Force, Agenda para la Primera Década*. Lima: Instituto Apoyo, NED y USAID.
- Panfichi, A. (s.f.). *La Participación Ciudadana en el Perú. Disputas, Confluencias y Tensiones*. Mimeo: Lima.
- Rápalo R. (2004). *Compromiso Cívico para la Reforma de la Educación en Centroamérica (CERCA). Estudio Cualitativo sobre la participación ciudadana en el mejoramiento de la calidad de la educación en cinco países latinoamericanos. Informe Consolidado Regional*. Washington: AED.
- Remy, M. I. (2005). *Los múltiples campos de la participación ciudadana en el Perú*. Lima: IEP.
- Stake, E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2005). *Education for All Global Monitoring Report 2005 - The Quality Imperative*. Paris, Francia: UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2007). Documento base: El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 5 (3), 1-21.
- Unidad de Medición de la Calidad – UMC. (2005). *IV evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2004. Resultados*. Lima: Ministerio de Educación.

Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural - escuela frente a los procesos de exclusión

Inés Olivera Rodríguez

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Inés Olivera es Magíster en Ciencias de la Educación y Licenciada en Antropología con especialización en estudios de género. Tiene experiencia de trabajo como investigadora en el área de educación, concentrándose en temas vinculados con el estudio de la relación familia-escuela y exclusión social a través de un enfoque micro-social. Sus temas de interés son el campesinado, juventud, género y metodología de investigación cualitativa.

Agradezco al PEC-PG, Programa de Estudiantes Convenio del Ministerio de Relaciones Exteriores del Gobierno del Brasil, que me otorgó una beca integral para mis estudios de maestría, lo que me permitió realizar el trabajo de campo en Piura y contar con tiempo disponible íntegramente para la elaboración de la tesis. A los investigadores del CIPCA, y en especial a Pierre Corset, quienes me permitieron el uso de la biblioteca y de un espacio de trabajo durante mi estadía en Piura. Finalmente, a Nadir Zago, mi asesora de tesis, y a los profesores e investigadores que comentaron mi trabajo en las diferentes etapas de su elaboración: Pierre Corset, Bruno Revesz, Alejandro Diez, Juan Ansión, Glaucia de Oliveira Assis, Antônio Munarim, Juarez Dayrell, Arlene Clímaco y Danilo de Assis Clímaco.

Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural - escuela frente a los procesos de exclusión

Resumen

El trabajo que presento es fruto de la investigación que desarrollé entre 2006 y 2008 durante mis estudios de maestría. Se trata de una investigación cualitativa, basada en un trabajo de campo etnográfico realizado durante tres meses en el caserío Chaquira, localizado en el valle del Bajo Piura. Se pretende comprender cómo se construyen las relaciones entre la juventud rural y la escuela partiendo de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los sentidos de la escolaridad que permiten la construcción de una relación entre juventud rural y escuela? Propongo esta pregunta como una otra aproximación a los problemas de interrupción, repetición y abandono de la escolaridad, considerando las propias decisiones de los y las estudiantes y no solo los aspectos estructurales. Centralizando a los y las jóvenes como sujetos de su escolarización, el objetivo de este trabajo es identificar los aspectos de la relación juventud - escuela que posibilitan o limitan la ampliación de las trayectorias escolares de la juventud del campo. La relevancia y justificación de trabajar esta problemática se evidencia al presentar las perspectivas teóricas que la respaldan, por este motivo traigo a continuación tres consideraciones básicas: Primero, la definición de los y las jóvenes como sujetos sociales e históricos. Segundo, este trabajo propone una comprensión de la escuela en el campo como una institución inscrita en el espacio rural. Y tercero, la concepción de que una relación con la escuela, que lleve a la juventud a subjetivarse en ella, es necesariamente una relación de sentido.

Palabras clave: Joven rural, Relación estudiante-escuela, Exclusión social, Enseñanza secundaria, Educación rural.

The plural sense of schooling. The relation between rural youth and school in the context of social exclusion

Summary

This work is the result of the research I made for my Master's Degree between 2006 and 2008. This is a qualitative study based on an ethnographic field-work, during three months in the small village named *Chaquira*, located in the valley of Bajo Piura. This research aims to understand how the relationships were built between rural youth and primary school on the following research question: Is the sense of education allowing the possibility of building a relationship between rural youth and primary school? I propose this question as another approach to the problems of interruption, repetition and dropping out of school, considering the decisions of the students and not just the structural aspects. Centralizing the young people as subjects of their education, the aim of this study is to identify aspects of the relation school-youth that enable or restrict the expansion of school careers in the youth of the field. The relevance and justification of fixing this problem is demonstrated by presenting the theoretical perspectives that support it, which is why I bring here three basic considerations: First, we have the definition of young people as social and historical subjects. Second, this work suggests a comprehension of the school as a primal institution in rural areas. Finally, the conception of a relation with the primary school, that takes youth to subject itself, is necessarily a relation based on sense.

Keywords: Rural youth, School student relationship, Social exclusion, Secondary education, Rural education.

El presente estudio se basa en el análisis de información empírica recogida mediante un trabajo de campo etnográfico fragmentado y de largo alcance que realicé en Chaquira desde agosto de 2003 hasta abril de 2007, fecha desde la cual no he podido regresar. En este periodo realicé dos visitas prolongadas, de 3 meses cada una, y diversas visitas cortas de entre una semana y un mes.

Durante mi última visita, entre febrero y abril de 2007, realicé una serie de entrevistas semi-estructuradas con jóvenes hombres y mujeres de entre 14 y 25 años, jóvenes estos con diferentes experiencias escolares, algunos con secundaria incompleta, otros con estudio superior y otros estudiantes en ese momento. Estos jóvenes, además, tenían diferentes experiencias familiares y laborales, algunas con fuertes demandas de trabajo, otros desocupados, con hijos, casados o solteros. Fueron en total 18 entrevistas que en todos los casos fueron acompañadas por conversaciones informales con sus madres, padres y hermanos.

Además de las entrevistas, la convivencia me permitió conocer las dinámicas cotidianas de los y las jóvenes y fueron estas observaciones las que hicieron posible colocar la dinámica escolar en diálogo con otras dinámicas juveniles, principalmente trabajo y familia. Identificar los sentidos de la escolaridad, o algunos de ellos, fue posible en la medida que la escuela fue comprendida como en diálogo y disputa constante con otras dinámicas locales. De este modo, las observaciones prolongadas, cotidianas, fruto de la convivencia, deben ser consideradas como la fuente principal de información para este texto.

Estas entrevistas y observaciones fueron analizadas durante mi trabajo de tesis de maestría y las reflexiones realizadas en torno a ellas son las que dieron lugar al presente artículo. Otro gran aporte de la convivencia fue que mientras reflexionaba sobre algunas dificultades, posibles necesidades y demandas de la juventud local, pude compartir mis ideas con algunas/os jóvenes lo que muchas veces me hizo re-plantear mis hipótesis iniciales. De esta forma, podría decir que parte de la metodología utilizada fue la discusión de la información recogida, llegando a un cierto nivel de análisis compartido con algunas/os jóvenes del lugar.

Pertinencia de centralizar la relación juventud - escuela

La investigación que dio origen a este artículo surgió de una cierta insatisfacción respecto al modo en que el abandono escolar en los sectores populares viene siendo conceptualizado por la literatura científica peruana, dentro de

la cual, sin embargo, comprendo que este texto se encuentra en continuidad, en la medida que lo que en él se busca es la inclusión social, tal y como de una forma u otra todos los autores considerados lo vienen haciendo. En líneas generales, el descontento con respecto a la literatura se refiere al hecho de que se ha enfatizado como motivo de abandono eminentemente los factores estructurales – ligados a las dificultades económicas para mantener a las y los jóvenes en la escuela – y a la baja calidad de la educación ofrecida por las escuelas de sectores populares.

Sin menoscabar la centralidad de estas críticas, pienso que lo que se pierde en estos abordajes es la perspectiva de las personas que están directamente involucradas en el proceso educativo: las y los estudiantes en primer lugar y, en seguida, sus familias y comunidades. Sustento que esta perspectiva permite comprender, además, las razones por las cuales muchos estudiantes persisten en la escuela pese su baja calidad educativa y las dificultades estructurales. Digamos que si la literatura local¹ nos proporciona un amplio bagaje crítico del sistema escolar y de su papel en los procesos de desigualdad estructural, nos encontramos frente a la necesidad de estudiar otros procesos de producción de experiencias y saberes en la escuela. Procesos que ocurren de forma paralela, y por tanto conflictiva, a los procesos de reproducción de la desigualdad.

Una crítica a estas perspectivas críticas de la baja calidad de los sistemas de enseñanza pública y de las escuelas de sectores populares (Duschatsky, 1999; MacLeod, 1995 y Alves, 2006) se basa en los principios meritocráticos que las subyacen², una vez que da a entender que si todas las escuelas fueran de calidad, todos los/as estudiantes estarían en iguales condiciones de tener éxito escolar. Ello contradice lo que varios autores han evidenciando a respecto de las distancias existentes entre los saberes escolares y los saberes de los sectores populares, sean amparados o no en la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1998) (Lahire, 1997; Charlot; 2000; Thin, 2006; Dayrell, 1996; Olivera, 2008; Alves, 2006). La producción académica de las teorías críticas de la educación viene demostrando, desde hace varias décadas, que la escuela forma parte de todo un sistema de distinción de los sujetos donde las instituciones sociales responden a las demandas de los grupos dominantes.

1 De esta perspectiva crítica a las desigualdades producidas por el sistema escolar pueden revisarse: Ansión (1995), Uccelli (1999), Montero (2001), Ames (2001), Bello & Villarán (2004) y Olivera (2005).

2 Sobre este tema se pueden consultar los estudios de Duschatsky (1999), Alves (2006) y MacLeod (1995) que exploran las consecuencias de la interiorización de los alumnos del discurso meritocrático de la escuela.

Considero entonces que el punto no es apenas el de la calidad escolar, ni el del orden estructural que enfatizan la pobreza, la inequidad y factores relacionados con las distancias cognitivas y culturales entre la institución escolar y la familia de sectores populares. Se hace imprescindible entender qué es lo que los actores sociales directamente interesados piensan sobre la escuela y cómo se relacionan con ella. Así, emerge como fundamental el vínculo entre los y las jóvenes, sujetos centrales del proceso educativo, y la escuela. ¿Cómo podemos saber qué debilita el vínculo con la escuela si en realidad no conocemos lo que lo hace posible? Si no entendemos esto ¿cómo podremos explicar que aun ante esta evidencia devastadora de pésima calidad, pocas posibilidades de éxito escolar y, por consiguiente, de ascensión social algunos/as jóvenes opten por permanecer en el sistema escolar?

La experiencia escolar y el sentido de la escolaridad

Plantear la comprensión de las trayectorias escolares en términos de relación familia-escuela implica algunas consideraciones teórico-conceptuales:

En primer lugar, la definición de los y las jóvenes como sujetos sociales e históricos y, por tanto, sujetos con pasado, referenciales simbólicos, experiencias, expectativas, deseos y frustraciones particulares. Las críticas de Dayrell (2002) a los trabajos que enfocan la juventud en la escuela exclusivamente en su papel de estudiante, desconociendo sus múltiples facetas, me respaldan en la decisión de comprender y presentar a los y las chicas de Chaquira como estudiantes pero también como trabajadoras/es, hijas/os, hermanos/as, amigos/as, vecinas/os, etc. En el caso de los jóvenes campesinos, la relación con la escuela exige conciliar una serie de actividades y obligaciones en el día a día.

En segundo lugar, sostengo que la escuela en el campo debe ser comprendida como una institución inscrita en el espacio rural y, como tal, en constante interacción con otras instituciones y dinámicas de la vida social. Más de un siglo después de su llegada al campo en el Perú³, la escuela no es un espacio ajeno al cotidiano de las familias campesinas, al contrario, hoy en día ella forma parte de las dinámicas y estrategias familiares campesinas y de sus imaginarios sociales de futuro y presente. De esta forma, considero que no es posible entender la escuela en el campo como ajena y distante, solamente

como dominadora e impositiva. Esto no niega la existencia de mecanismos de opresión desde la escuela, ni insinúa que esta tenga el objetivo de integrarse y adaptarse al ámbito rural. Sin embargo, existen mecanismos por medio de los cuales la escuela debe negociar, o al menos, tolerar, una serie de dinámicas del campo para conseguir funcionar en el ámbito rural.

En tercer lugar, este trabajo comprende que una relación con la escuela, que lleve a la juventud a subjetivarse en ella (Dubet y Martuccelli, 1998), es necesariamente una relación de sentido. El concepto de sentido, trabajado por Charlot (2000, 2005), parte de la idea de que sólo es posible pensar en aprendizajes, por tanto en tener trayectorias exitosas, cuando los y las estudiantes se subjetivan en la escuela, se insertan en sus procesos, transformándose y mediando esta transformación al apropiarse de lo que identifican que la escuela les ofrece.

Según Charlot (2000, 2005), significar la escuela implica dos procesos: por una parte, que ella misma y los saberes escolares sean plausibles de ser comprendidos en relación a experiencias o conocimientos pasados. Por otra, que sean identificados como importantes para el proyecto de futuro. La propuesta es que solo cuando la escuela, y los saberes escolares, hacen sentido para los y las estudiantes, ellos y ellas logran apropiarse de lo escolar y desempeñarse de forma “satisfactoria” en la escuela. Según el autor, este desempeño de forma satisfactoria vendría a reflejarse en mayores posibilidades de éxito escolar.

De esta forma, más que el cumplimiento de un estándar de calidad, se trata de que, para quienes frecuentan la escuela, esta tenga algo que aportar, esta enseñe, transmita conocimientos, prepare para el futuro. Desde esta perspectiva, más que medir la competitividad de la escuela se trataría de entender qué procesos hacen con que los y las estudiantes signifiquen la escuela.

A partir del análisis de la información que obtuve en Chaquira, y de modo coincidente al encontrado por Charlot (2000) en escuelas de la periferia de París, sostengo que la escuela tiene sentido para la juventud por varios motivos, y no apenas por la significación de los saberes escolares, dejando aun más improbable que la baja calidad educativa sea causa directa de interrupción escolar. Considerando esto, mi propuesta es que además de la existencia del sentido de los saberes escolares, la relación de sentido se construye cuando el cotidiano escolar, con todo lo que implica, es significativo. Esto porque el sentido de la escuela debe existir en la experiencia escolar y no solo en los saberes que esta por proyecto (y no necesariamente en la práctica) trasmite.

Dubet (1996) define experiencia como el proceso subjetivo mediante el cual los individuos combinan las diversas lógicas de acción que caracterizan al mundo

social; esto considerando dos factores: por una parte, las condiciones materiales, objetivas y estructurales que determinan las posibilidades y situaciones vividas. Por otra, el proceso subjetivo que lleva a significar todas estas condiciones. Al pasar por este proceso de significación, de apropiación, los eventos y condiciones percibidas pasan a conformar la propia experiencia. De esta forma, la experiencia no se puede comprender como la suma de eventos objetivos ocurridos a lo largo de la vida, sino como los significados que estos tuvieron para el individuo.

Cabe señalar que al hablar de la propia experiencia, o de los procesos de subjetivación, no me refiero al orden de lo único y particular. Como explica Geertz (1989), los recursos simbólicos, a través de los cuales comprendemos el mundo y significamos los eventos, son los procesos culturales por medio de los cuales asociamos significados particulares a ciertos significantes, es decir, la manera como los grupos culturales interpretan los fenómenos. Así, las experiencias si bien responden a procesos de significación individual, son sociales en la medida en la cual se nutren de recursos simbólicos colectivos.

Para Dubet y Martuccelli (1998) la escolarización es uno de estos procesos de la vida social que al ser subjetivado hace parte de la experiencia. Definen entonces la experiencia escolar como:

Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no lo tiene *a priori*. Por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligieron. (p. 79)

En esta definición, la doble naturaleza de la experiencia escolar implica el proceso por el cual los individuos dan a la escuela un sentido que ella no tiene por sí misma. Entretanto, ella es también un espacio anteriormente reglamentado, con el cual los elementos que guían el sentido y la configuración de los sujetos en ella los antecede. Cabe señalar que al centralizar la relación jóvenes–escuela, no pretendo negar los procesos estructurales de exclusión social y pobreza que dificultan la escolarización de los y las jóvenes del campo, estos son sin duda en muchos casos la principal causa de interrupción o inasistencia. Sin embargo, la literatura sobre el tema nos confronta con una serie de casos que observan diferentes trayectorias escolares al interior de grupos con similares características socio-económicas. Ejemplos de estos estudios son los trabajos de Lahire (1997) y el propio Dubet y Martuccelli (1998) en Francia, trabajos como los de Zago (2000) en Brasil, Alves (2006) en Portugal y en trabajos como los de Lareau (2002) y MacLeod (1995) en Estados Unidos.

La experiencia social de los y las jóvenes de Chaquira

Familia, escuela y mundo del trabajo son los principales espacios de socialización de la juventud en Chaquira. Estos son ámbitos privilegiados para el análisis de la experiencia social no solo por ser las dinámicas más presentes en el cotidiano, sino porque es en ellos que se transmiten y reelaboran los recursos simbólicos del lugar. En términos de Geertz (1989), podríamos decir que en torno a la familia, el trabajo y la escuela surgen eventos densos en el tramado social de la vida de los jóvenes de Chaquira.

Socialización es entendida aquí como el proceso continuo de formación de sujetos sociales (Thin, 2006), por medio de la “adopción de atributos necesarios para la vida en sociedad” (Paixão, 2007, p. 237). Se trata de pensar formas diversas de socialización relacionadas a las condiciones de existencia, a las relaciones sociales y a la historia de los grupos y de los individuos (Thin, 2006)⁴.

Existen procesos de socialización diversos y paralelos que están en potencial confrontación con la cultura hegemónica que la escuela legitima. Cada universo social (barrio, familia, escuela, grupo de pares, mundo del trabajo, etc.) enfatiza la adquisición de determinados valores y utiliza diversas prácticas para transmitirlos y/o reforzarlos. Así, según Thin (2006, p. 231) la relación entre familias de sectores populares y escuela se traduce en el “encuentro entre lógicas de socialización muchas veces divergentes”.

Los/as jóvenes de Chaquira que frecuentan la escuela se enfrentan con esta confrontación de lógicas de socialización. Así, por ejemplo, en tanto el colegio secundario, al menos en el discurso, valora la participación de los/as estudiantes y la formación de jóvenes seguros/as, que sean capaces de colocar sus opiniones propias; las familias de Chaquira valoran el respeto a los adultos y a las reglas establecidas, en un sistema que no es totalmente rígido pero que restringe la participación de chicos y chicas en las decisiones.

En Chaquira, la dimensión de familia que prevalece es la de familia nuclear. Siendo que es a partir de esta que se organiza el trabajo y la economía, es ella la que debe garantizar la alimentación, vivienda, educación, etc., de los habitantes del caserío. Siendo la familia nuclear la unidad de producción de alimentos para el consumo y reproducción del grupo, el número de consumidores y los recursos disponibles para la producción que cada familia tiene deben estar en

4 Traducción propia del portugués.

equilibrio. Es por este motivo que el limitado acceso a la tierra agrícola que tiene las familias de Chaquira⁵, genera desempleo en los jóvenes, cuando las familias no tienen terreno suficiente para ocupar a todos los hijos.

La familia campesina debe ser comprendida como activa en sus decisiones y estrategias, en las cuales los objetivos y proyectos individuales son cons-truidos en función de las necesidades del grupo (Zoomers, 1998). Según esta definición y en concordancia con la definición de proyecto de Schutz (1979), la construcción de las aspiraciones (o proyectos) implica la evaluación de las condiciones presentes y de las experiencias pasadas. Así, en base a estos procesos de evaluación las familias construyen sus decisiones y estrategias.

Esta condición está también presente en la organización familiar de Chaquira, las estrategias apuntan a la mejora de las condiciones materiales de la familia como un todo. Como expondré más adelante, esto ocurre principalmente en el caso de las mujeres, quienes mantienen de forma indefinida el vínculo de colaboración con padres y hermanos/as.

La familia en Chaquira, además de ser un espacio fundamental de interacción y socialización, es también la institución responsable por garantizar el orden social. De esta forma, ella atraviesa la mayor parte de las dinámicas sociales.

El trabajo

El trabajo es comprendido aquí como la ocupación de la fuerza de trabajo de la familia nuclear en las actividades necesarias para la sobrevivencia y bienestar del grupo. En Chaquira, podría decirse que en su totalidad, el trabajo es una actividad no remunerada a la cual me referiré de aquí en adelante como "trabajo familiar". Entre tanto, este trabajo familiar incluye la producción de los recursos económicos del grupo a través de la creación de bienes, servicios y dinero (proveniente de la venta del excedente de la producción), lo que permite el acceso a bienes y servicios no producidos por el grupo, así como el bienestar de la familia.

En Chaquira, hijos e hijas comienzan a participar del trabajo familiar al rededor de los 12 años de edad. A partir de este momento, ellos y ellas pasan a representar parte de la fuerza de trabajo dejando de ser exclusivamente

5 En Chaquira 21.3% de las familias no tiene propiedad agrícola. Además entre las familias que tienen propiedad, 65.7% tienen máximo 1 hectárea.

consumidores/as⁶. La organización del trabajo familiar en Chaquira se basa en una definición genérica de las actividades⁷ necesarias para la reproducción del grupo, siendo algunas femeninas y otras masculinas.

Esta organización responsabiliza a las mujeres por lo que comprendo como trabajos de cuidado⁸, en cuanto los hombres son responsables por las actividades agropecuarias. En el caso de Chaquira, resulta central detenerse a analizar la división genérica del trabajo una vez que la responsabilidad por el grupo parece responder al sistema de género local (Anderson, 1997), según el cual las mujeres tienen obligación con la familia mientras los hombres colaboran. Ni la migración, ni la conformación de un nuevo hogar rompen las obligaciones que las mujeres mantienen con el grupo familiar, ya en el caso masculino estos dos eventos acostumbra significar su independencia. De esta forma, esta división genérica del trabajo tendrá consecuencias en otros ámbitos de la vida cotidiana además del trabajo, una vez que las mujeres cuentan con menos tiempo para, por ejemplo, estudiar.

En Chaquira, las mujeres producen bienes y servicios para la reproducción de la familia mediante algunos trabajos no remunerados, como la alimentación, vestuario, descanso y cuidado subjetivo del grupo; y mediante otros trabajos que producen ingresos monetarios de forma directa, como la venta de chicha; y de forma indirecta, como la participación en la actividad agrícola. Así, las mujeres están ocupadas de forma constante a lo largo del año y en el día a día su carga de trabajo es también bastante fuerte.

El trabajo masculino en la actividad agrícola comienza más o menos a las siete de la mañana y termina entre tres y cuatro de la tarde en los períodos de siembra y cosecha. En Chaquira dado el limitado acceso a la tierra agrícola,

6 Cabe señalar que, en la línea de pesquisas como la de Montero (2001), mi postura comprende esa participación de niños y jóvenes como necesaria, no solo por la producción cuanto por su centralidad en la socialización y aprendizaje de los trabajos del campo y de la organización social.

7 Con la "definición genérica" del trabajo me refiero a la construcción social que define determinados trabajos como naturalmente femeninos frente a otros naturalmente masculinos. Cabe señalar que el trabajo es considerado en los estudios de género como elemento fundamental en la definición de las identidades genéricas. Sobre este último punto se puede consultar Batthyány (2004) y la web de la Unidad Mujer y Desarrollo (s. f.) de CEPAL

8 Me refiero aquí a trabajos de cuidado y no "femeninos", en base a las investigaciones de economía del cuidado que sustentan que los trabajos "femeninos" se definen a partir de un sistema de organización social y no de una definición biológica de capacidades. Opto también por este término, y no por el de "trabajo doméstico", por considerarlo más amplio, una vez que, dentro de trabajos de cuidado se consideran tanto los trabajos domésticos como las relaciones subjetivas de responsabilidad por el bien estar no solo físico sino también emocional del grupo familiar. Ver por ejemplo Pautassi (2007).

no siempre los hijos consiguen contribuir a la economía familiar con su fuerza de trabajo, pues la pequeña dimensión de la propiedad agrícola, de la cual disponen las familias⁹, cuando disponen de ella, imposibilita la ocupación de la totalidad de la fuerza de trabajo familiar. Esto genera una situación de desocupación masculina bastante extendida. En estos casos, la búsqueda de un empleo remunerado pasa a ser la principal forma de integración de los jóvenes en el mundo del trabajo.

Cabe señalar que las únicas oportunidades de inserción ocupacional con las que cuentan estos/as jóvenes cuando migran a la ciudad se dan en el mercado informal. Y es esta inestabilidad en la ciudad lo que genera que en la mayor parte de los casos la migración sea temporal. Se observa que en Chaquira la migración es una estrategia utilizada desde varias generaciones atrás, y está presente en la mayor parte de aspiraciones y proyectos de los y las jóvenes; no obstante, aparece como temporal cuando la mayor parte regresa a asentarse definitivamente en el campo.

La organización del trabajo familiar a partir de la definición genérica de las actividades necesarias para la reproducción, sumada a la insuficiencia de tierra agrícola, trae como consecuencia una distribución dispar del trabajo en Chaquira. Así, en tanto las mujeres deben conciliar trabajo y estudio, estando sobre-ocupadas en el cotidiano, los hombres se encuentran en situación de exclusión del mercado de trabajo. En cierto sentido, si para las mujeres el espacio de lo local y familiar está regido por el esfuerzo físico y el trabajo constante; para los hombres el ámbito del caserío representa la desocupación, la falta de actividad y por tanto, según ellos mismos, la sensación de “inutilidad”.

Se observa entonces que si por una parte la escasez de tierra agrícola y la pobreza representan condiciones estructurales de exclusión social, la distribución dispar del trabajo evidencia mecanismos de dominación masculina (Bourdieu, 2002), los que forman parte de los mecanismos de exclusión social internos al caserío.

Según lo dicho, la migración representa para la juventud, principalmente para los hombres jóvenes, la única posibilidad de inserción en el mercado de trabajo. Considerando esto, vale la pena detenernos brevemente a analizar como ocurren los procesos migratorios. En Chaquira, son chicas y chicos los que deciden migrar o no. No obstante, la salida del campo normalmente ocasiona una situación de conflicto entre madres/padres e hijos/as, cuando los

primeros rechazan esta posibilidad. Es interesante recordar que esto ocurre a pesar de que muchos de las/os que hoy son madres y padres han pasado por experiencias de migración y que conseguir un empleo remunerado en la ciudad forma parte de los proyectos de futuro en los discursos de la población de Chaquira. Las decisiones migratorias resultan de largos procesos de diálogo que son iniciados por los/as jóvenes cuando ya tienen posibilidades de empleo fuera, o sea, cuando en realidad ya decidieron irse. Para esto las y los jóvenes hacen contacto con los parientes que viven en la ciudad, solicitando ayuda en la búsqueda de empleo.

Por lo que describen tanto jóvenes como padres y madres, en estos procesos de diálogo, la reacción de los adultos tiende a ser la prohibición de la migración. En estos momentos la imagen presente en los discursos cotidianos de la ciudad próspera, que da oportunidades para el progreso, da lugar a la imagen de la ciudad peligrosa, haciendo con que los adultos se muestren reacios de lo que pueda pasar con los/as hijos/as lejos. Propongo que esto indica que aunque se aspira migrar, el campo tiene también una imagen positiva, altamente valorada, que se basa principalmente en la seguridad y en la ayuda de la familia.

Entre tanto, estas prohibiciones no parecen limitar las determinaciones migratorias de la juventud, siendo que quien tiene la pretensión y la posibilidad, migrará con prohibición de los padres o sin ella. Por este motivo, la salida del campo es muchas veces descrita como “fuga”.

Por tras de este juego de “prohibiciones” y “fugas”, presente en las historias de varias familias y generaciones, se observa un proceso de responsabilización de la juventud por los resultados de la migración. Al ser los/as jóvenes quienes deciden migrar o quedarse, son ellos/as mismos/as los/as responsables por el éxito, fracaso y/o dificultades encontradas en el proceso migratorio.

Más que la formación de sujetos autónomos, objetivo que encamina las estrategias de socialización de las clases medias (Lareau, 2002), esta posibilidad de decisión de la juventud aparece como consecuencia de las dificultades tanto de la migración cuanto de la escolaridad. Se espera, entonces, que la juventud decida sobre su propio destino no como estrategia para la formación de la individualidad, sino como proceso que quita a los padres la responsabilidad sobre los destinos sociales de hijos/as frente a las limitaciones materiales que viven en el campo.

De esta forma, en lo referido a la participación de la juventud en las decisiones, se observa que, si por un lado, chicas y chicos están excluidos del espacio de decisión del trabajo y de la organización familiar; por otro, **73**

son confrontados/as a decidir sobre lo que se podría definir como el propio destino. Propongo como hipótesis explicativa que, frente a la desvaloración que la juventud vive en la jerarquía local, la migración y la escolaridad representan posibilidades de participación, de decisión, de trabajo y de adquisición de experiencia. Serían oportunidades para fortalecerse en la jerarquía de poder local.

La participación social

En Chaquira se observa que entre los 12 y los 14 años las chicas pasan a ser fuertemente controladas por las madres y en general pasan a realizar la mayor parte de trabajos dentro de la propia casa. Pierden mucha de la “libertad” que tenían cuando niñas, de por ejemplo, circular por el Centro Poblado y trabajar con alguna tía o prima. Con 14 años las chicas trabajan en la propia casa y salen muy poco, siendo que de salir lo hacen siempre en compañía de algún hermano o hermana menor. Para las mujeres solteras la calle es un lugar prácticamente prohibido, se ve mal que las chicas estén conversando en la calle y para controlar el correcto comportamiento de las jóvenes, existe el chisme.

El chisme es un mecanismo de control social identificado en varios trabajos etnográficos¹⁰. Las mujeres son casi siempre las que manejan este control, y es así en Chaquira, son ellas las que a través de propagar informaciones y talvez tergiversarlas un poco, consiguen mantener el orden social. Esto cuando el chisme cuestiona la idoneidad de la conducta de algunas personas.

Si bien sobre las mujeres casadas también cae toda una serie de prohibiciones y de limitaciones en cuanto a los espacios por los cuales pueden transitar y las cosas que pueden hacer, es sobre las mujeres solteras que el control social es mayor. El principal motivo de este cambio parece ser que, cuando casadas, es reconocido públicamente que hay un hombre responsable por su sexualidad y, sobre todo, por su carácter reproductivo. De esta forma, la vigilancia sobre las solteras es un control sobre su sexualidad donde la permanencia dentro de la casa familiar tiene por objetivo alejarlas de los posibles encuentros con hombres. Sin embargo, en base a lo observado y conversado en Chaquira, sostengo que el control sobre la sexualidad femenina responde más al mantenimiento o búsqueda del equilibrio entre recursos disponibles y miembros del

grupo (González de Olarte, 1994) que a mantener la honra masculina, como ocurriría en las sociedades mediterráneas¹¹.

El embarazo es visto como una amenaza a la economía familiar, porque genera más dependientes para los hogares donde ya no es posible que todos los hijos participen del proceso productivo. De esta forma, la llegada de un nieto para el grupo familiar es un fuerte peso en la economía cotidiana. Además, con el embarazo, los/as nuevos/as padres y madres tendrán que abandonar la escuela y/o los planes de migración, haciendo con que ellos/as mismos y sus familias vean limitadas las estrategias familiares de superación de las situaciones de carencias materiales. El embarazo no deseado viene a amenazar tanto la satisfacción de las necesidades inmediatas, como de los proyectos de largo plazo.

En la situación de pobreza que se vive en Chaquira, el crecimiento de la familia es visto como una dificultad. El embarazo precoz o no deseado representa una presión económica para los grupos familiares que ya viven la desocupación de algunos de los hijos.

En estas circunstancias, el control de la sexualidad y el consecuente confinamiento de las chicas es la alternativa percibida por la comunidad para evitar los embarazos. Sin embargo, a pesar de la vigilancia de padres, madres y vecinos, en Chaquira, como en cualquier otro lugar, la juventud enamora. Aunque los adultos no lo reconozcan, en Chaquira chicos y chicas, preocupados por posibles embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, utilizan métodos anticonceptivos para cuidarse en su vida sexual. En este campo el papel de la escuela es también reconocido por la juventud, una vez que es en ella que tiene contacto con información referida a sexualidad.

En este contexto de miedo y control por la interacción entre chicos y chicas se construye uno de los principales problemas de exclusión social que viven los y las jóvenes de Chaquira y es la aparente imposibilidad de construir espacios de participación colectiva de jóvenes. En Chaquira, a diferencia de otros caseríos del Bajo Piura¹², no se observan grupos juveniles y esto no porque no exista la iniciativa o el interés, sino por la dificultad de encuentros entre chicas y chicos.

Esta separación de chicos y chicas se observa no solo en la prohibición de interacción sino en todas las dinámicas de socialización que distinguen espacios femeninos y masculinos. Así, por ejemplo, alrededor de las 3 de la

11 Sobre la honra masculina mediterránea y sus ramificaciones en las Américas ver Norma Fuller (1998) o Fonseca (2004).

12 Corzo (1998) y Boyle (2003).

tarde, período más caliente del día, es el momento de descanso para hombres y mujeres en Chaquira. Por aproximadamente una hora todos/as paran de trabajar y se entregan a la flojera del calor. Pero los espacios y dinámicas de descanso no son los mismos para todos/as.

Aunque la libertad de los jóvenes para salir y transitar por el caserío sea mayor que la de las chicas, son pocas las actividades sociales que pueden desarrollar. Fútbol, pasear y conversar con los amigos son básicamente las actividades que los ocupan. No existen espacios de descanso ni entretenimiento. Por este motivo, el aburrimiento es un tema común entre ellos. Este aburrimiento se refiere a la amplitud de la desocupación, en la medida en la cual tienen dificultades para prolongar los estudios, no hay trabajo, ni espacios de ocio en el caserío, además de no tener recursos económicos para ir a la ciudad donde podrían encontrar una mayor oferta de entretenimiento.

El problema de la desocupación y el aburrimiento de los jóvenes nos confronta no solo con la pobreza y desempleo sino con los mecanismos locales que dificultan el desarrollo de la juventud. Es aquí que encontramos un elemento central de la experiencia social de la juventud de Chaquira. Las posibilidades de socialización entre pares están limitadas por el control de los adultos sobre las amistades inter-género. De este modo, tanto los factores estructurales, de pobreza y desempleo, como las normas sociales, de control de la sexualidad femenina, establecen una situación de falta de actividades no solo de trabajo sino también de descanso. Será por este motivo que, a pesar de que varios/as jóvenes entrevistados/as mencionaron tener interés en formar grupos juveniles para organizar actividades, estos se muestran escépticos, recordando situaciones anteriores en que el control sobre las mujeres imposibilitó la continuidad de grupos de jóvenes ya existentes.

Esta carencia de espacios de relaciones sociales para la juventud, principalmente la femenina, puede ser interpretada como elemento que refuerza la exclusión social de la juventud, en Chaquira. Esto cuando, además de la desocupación masculina y de la sobre-ocupación femenina que afecta sus posibilidades de desarrollo personal y social, el control de la sexualidad femenina limita posibles formas de participación colectiva.

La escuela

Los/as jóvenes de la investigación que realizan estudios de secundaria van al colegio Ricardo Palma, que se encuentra en el Centro Poblado Mayor Casa

Grande, localizado a 20 minutos caminando desde Chaquira. Este colegio tiene 27 años de antigüedad, cuenta con un local cercado, con aulas para cada sección (dos por año), servicios higiénicos, dos talleres, una oficina de dirección, dos canchas deportivas y un gran huerto. El personal de la escuela se constituye por un director, una auxiliar administrativa y 15 docentes de aula.

En 2007 tuvo un público estudiantil de 468 alumnos provenientes de 10 caseríos vecinos, de los cuales solo 5.3% fueron de Chaquira. Si en la primaria, permanecen en el propio caserío y los colegas de aulas son vecinos, primos y hermanos, en la secundaria los estudiantes de Chaquira son un grupo pequeño en un gran mar de jóvenes provenientes de diferentes caseríos. De esta forma, los/as jóvenes de Chaquira, no conocen a la mayor parte de los estudiantes y por esto la secundaria es un espacio de encuentro y de establecimiento de nuevas amistades. Por estar fuera del caserío, y por consecuencia fuera del ámbito de control de los adultos de Chaquira, la escuela puede ser percibida como un espacio de mayor “libertad”, aun considerando la fuerte disciplina impartida en el Ricardo Palma.

A diferencia de la escuela primaria de Chaquira, el Ricardo Palma es percibido por alumnos/as y adultos/as de Chaquira como espacio bien organizado, de reglas claras, exigente y rígido con la disciplina. Mis observaciones confirman que se trata de un colegio que funciona de manera ordenada y que es el director el que personifica el control de la organización escolar. Para esto el director vigila no solo la asistencia, puntualidad y desempeño de todos los estudiantes, sino que controla también a los docentes. De esta forma, se observa que los docentes llegan todos en el horario establecido, que cumplen las horas de clase y que tienen y cumplen un plan de trabajo diario.

El director, que entiende que la gestión de la escuela es tarea de todos los docentes, organiza a los/as profesores/as en comités de trabajo, así cada área curricular tiene un comité encargado de revisar los planes de trabajo de cada docente. El director explica que con esta estrategia pretende tener un control y una coherencia en el trabajo de cada sección. Todos estos planes de trabajo son también revisados personalmente por el director, de esta forma su sistema de organización del colegio más que delegar responsabilidades a los docentes tiene por finalidad involucrarlos en el proceso aunque él continúe tomando todas las decisiones.

El director personifica también la disciplina escolar. Aunque existe un comité que trata estos temas, es él el que imparte los castigos a los y las estudiantes. La suspensión es un castigo recurrente aunque para faltas graves se

considera también la punición física. Este aspecto no es del todo reconocido por el director; pero son evidentes en las declaraciones de varios estudiantes y ex-estudiantes. Estos castigos físicos son vistos de forma positiva por los y las jóvenes de Chaquira. Varios de los que fueron castigados de esta manera manifiestan que este evento los ayudó a “enderezarse” y dejar de ser “palomillas”. Así, por más que el director es percibido como rígido y exigente cuenta con una imagen positiva entre los y las jóvenes de Chaquira.

Cabe subrayar que los eventos disciplinares parecen ser comprendidos como procesos de transmisión de valores, cuando la punición tiene la intención de corregir un comportamiento incorrecto. De esta forma, la disciplina es percibida como positiva, porque tiene una función para los/as estudiantes: refuerza la práctica de los valores que la escuela intenta transmitir. Siguiendo el modelo interpretativo de Bourdieu y Passeron (1998), podríamos decir que esta aceptación general del castigo físico es una consecuencia de la violencia simbólica que ejerce la escuela al hacer que estos mecanismos disciplinares sean comprendidos como válidos e inclusive necesarios para el orden escolar.

Por otra parte, el castigo es en algunas ocasiones cuestionado y mal visto, sea físico o no. Esto cuando los/as jóvenes comprenden que no ha sido merecido. En estos casos, los/as jóvenes se rebelan contra los castigos, de por ejemplo faltas que se debieron a necesidad de trabajo agrícola para la familia. La escuela trata como irresponsabilidades que los/as jóvenes consideran indicativos del gran esfuerzo que ellos/as y sus familias realizan para estudiar. En estos casos, hay incluso la posibilidad de que sea interrumpida la escolaridad, en un proceso que he definido como la ruptura del vínculo de sentido con la escuela. Esta ruptura se genera cuando los/as jóvenes se sienten incomprendidos por la escuela, cuando perciben que sus esfuerzos no son reconocidos.

Resulta significativo que aunque en el Ricardo Palma, el derecho de matrícula se encuentra condicionado al pago de una cuota de la Asociación de Padres de Familia (APAFA), la demanda por matrícula aumente cada año¹³. Además de esta cuota de APAFA, los/as estudiantes deben comprar uniforme, siendo suspendidos si asisten a la escuela sin él. Existen además cobros para los exámenes (por los gastos de fotocopia) y pagos de 10 soles por cada examen de rezagados que deban rendir a fin de año. De hecho el costo de estos exámenes

13 Según la web de Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE) (Unidad de Estadística Educativa, 2008) desde 1998 la matrícula ha aumentado cada año sin excepción habiendo tenido en 1998 264 alumnos.

de rezagados es tan alto, que varios jóvenes de Chaquira que abandonaran los estudios dicen que debieron hacerlo porque jalaban alguna materia y no tenían dinero para pagar las pruebas. Existen otros gastos durante el año: pedido de materiales para los cursos de taller, dinero para paseos y actuaciones y principalmente la venta anual de rifas que es obligatoria¹⁴. Así, se observa claramente que las familias de Chaquira realizan fuertes gastos para garantizar la continuidad escolar de sus hijos/as¹⁵.

La secundaria presenta mayores exigencias para la continuidad escolar; por una parte, la inversión en tiempo de estudio debe ser mayor, por otra, la inversión económica también aumenta considerablemente. No obstante, la apuesta clara por la escolaridad queda demostrada en las varias estrategias llevadas a cabo por las familias de Chaquira para lograr garantizar la permanencia de los y las hijas en el sistema escolar.

Las decisiones familiares

Es importante considerar que en Chaquira no aparece como un factor de decisión sobre la continuidad escolar de los/as hijos/as los criterios de género o de lugar en el grupo de hermanos/as. En general las decisiones son inmediatas, tomadas durante el período de matrícula, al evaluarse las posibilidades económicas y la demanda de hijos/as que esperan ser matriculados. Considerando además que, como visto líneas arriba, económicamente las familias del lugar son bastante homogéneas y que dentro de grupos con iguales características económicas diferentes trayectorias escolares están presentes, es necesario buscar entender qué otros factores influyen en las posibilidades de continuidad escolar.

14 Esto no es una situación exclusiva del colegio Ricardo Palma, según Saavedra & Suárez (2002, p. 25), en el año 2000 las familias peruanas asumieron el 33% de los costos de la escolaridad pública de nivel secundaria. Estos autores demuestran que la escolaridad gratuita en realidad no existe, siendo en gran parte financiada por las familias. Esto resulta ser un mecanismo claro de exclusión social, al quedar fuera del sistema escolar todas aquellas personas que no pueden realizar estos pagos, el sistema excluye entonces a los más pobres.

15 En el caso de Chaquira se trata de una población definida como estando en situación de pobreza extrema. Según Fort, Boucher & Riesco (2001) 61% de los agricultores del litoral de Piura no tienen renta suficiente para adquirir una cesta básica de alimentos y dentro de los valles que conforman este litoral el del Bajo Piura, donde se localiza Chaquira, presenta los mayores índices de pobreza.

Un primer factor identificado es el reconocimiento de las capacidades escolares de los hijos; es decir, se consideran las trayectorias escolares. De esta forma observé que los y las jóvenes con mejores notas y con menos experiencias de repetición son priorizados para los estudios en detrimento de aquellos que han repetido más veces o que tienen peores notas. Esto se puede observar también al analizar las actas de matrícula donde vemos que los y las jóvenes de Chaquira con experiencias de repetición no tienen más de un año de extra-edad. Esto porque los que tienen más de una experiencia de repetición suelen salir de sistema escolar, al priorizarse el estudio de algún hermano o hermana con “mejor” desempeño. Existe entonces un proceso de evaluación de los desempeños escolares de los y las hijas.

En segundo lugar, se considera fundamental la apuesta personal por los estudios. Padres y madres manifiestan que esperan que los propios/as hijos/as expresen su interés en continuar estudiando. En la mayor parte de los casos, no es de los padres que nace la iniciativa de matricular a los/as jóvenes en la escuela, si los/as propios estudiantes no manifiestan su deseo de frecuentarla, los padres no realizan la matrícula. Esto, según lo explicado por ellos/as mismos/as, porque la educación es una inversión familiar muy alta y si los estudiantes no están motivados y comprometidos para esforzarse no vale la pena realizarla.

En tercer lugar, observé que la continuidad escolar de algunos de los hijos exige una reorganización del trabajo de todos los demás. Reconociendo la fuerte demanda de estudios que hay en la secundaria, se intenta liberar a los estudiantes de la carga de trabajo. En el caso de los hombres, los estudiantes no trabajan en la agricultura, lo que no es tan difícil de garantizar una vez que dada la poca tierra que tiene cada familia, no hay presión por trabajo de todos los hijos. En el caso femenino, la complicación es mayor, una vez que las hermanas y la madre deberán asumir los trabajos de la o las jóvenes que estén estudiando. En esta lógica, un factor para lograr la continuidad escolar tiene que ver con la cantidad de hijas mujeres que puedan apoyar en el trabajo familias, así como sus edades.

Un cuarto factor es la posibilidad que la familia tiene de activar una red de vecinos y familiares con mayor nivel de escolaridad que pueden ayudar a los y las jóvenes a estudiar y hacer las tareas. Para suplir el bajo nivel de escolaridad de padre y madre se crean estas redes que permiten el paso de capital escolar no de padres a hijos necesariamente pero si desde tíos/as y primos/as. De esta forma, una condición que influye en las posibilidades de continuidad escolar, es la presencia en la familia extensa de personas con experiencias escolares prolongadas.

Se evidencia entonces que además de las posibilidades materiales, concretas de dinero y organización del trabajo, es un factor la determinación de los/as propios/as jóvenes frente al estudio, y así llegamos nuevamente a la importancia de entender cuáles son los sentidos de la escuela para estos/as jóvenes, para entender qué es lo que hace con que para algunos/as la escuela valga la pena y para otros no.

Los sentidos de la escolaridad

Es considerando este panorama del cotidiano social de los/as jóvenes, de sus experiencias de trabajo, migración, familiares, entre amigos, etc. que podemos entender qué lugar ocupa la escuela en sus vidas.

Los sentidos de la escuela no se limitan a los contenidos escolares, sino a las múltiples funciones que la escuela cumple para la vida juvenil en el campo, cómo se desprende fácilmente del discurso de ellas y ellos mismos. Tal es incluso reconocido por documentos prescriptivos y curriculares del Ministerio de Educación (MINEDU)¹⁶ que enfatizan la formación cívica de la escuela para más allá de los contenidos que transmite. Abriendo entonces este concepto del sentido de la escuela para más allá de los saberes que esta transmite, o debería transmitir, encontré todo un abanico de sentidos que la escolaridad tiene para la juventud de Chaquira. Así, comenzaré por definir que la relación con la escuela se muestra sólida y polisémica.

Escuela como espacio de socialización

Tal vez el sentido más vívido de la escuela sea este, porque la escuela es en sí misma un espacio de encuentro entre chicos y chicas y además entre jóvenes de distintos caseríos. Cabe señalar que aunque todos estos caseríos se encuentran en la misma ruta, los y las jóvenes, en términos generales, no se conocen. Esto porque no tienen espacios de encuentro y por el mismo confinamiento de las chicas. Como resultado estos jóvenes se conocen e interactúan en el colegio. Así, ella misma, la escuela, que está fuera del caserío, es un espacio heterogéneo. Esto aparece como siendo muy importante para los y las jóvenes

16 Ver por ejemplo el Diseño Curricular Nacional de 2005 (Ministerio de Educación, 2005), vigente hasta el año pasado.

porque les permite conocer personas “distintas” y compartir sus experiencias. De esta forma se puede comprender por qué es tan presente esta referencia al colegio como espacio de encuentro y socialización. Las amistades inter-género son además promovidas por el colegio, siendo que los docentes, liderados por el director, juzgan que jóvenes maduros no tienen vergüenza de interactuar entre sí. De esta forma, los propios trabajos en aula, trabajos grupales, motivan la interacción entre chicos y chicas. Esto, en clara diferencia con lo que ocurre al interior del caserío, es un aspecto fuertemente mencionado por los jóvenes de Chaquira como una de las cosas que más valoran de su experiencia en el Ricardo Palma.

Además de las amistades inter-género y de la construcción de nuevas relaciones con colegas, la juventud de Chaquira menciona de forma recurrente, la importancia del docente como ejemplo y guía. El docente aparece como amigo, confidente y principalmente como el adulto que los escucha y los aconseja. Con sus experiencias diferentes, mayoritariamente urbanas, el docente los motiva a “progresar”, a dejar el campo y el “atraso” que este representa. Así, se convierte en un eje fundamental en la motivación de los/as jóvenes para el estudio.

Escuela como espacio de desarrollo personal para la inserción social

Esta categoría de sentido se refiere a los aprendizajes escolares que hacen posible la inserción social y, por tanto, aumentan las posibilidades de superación de las condiciones adversas vividas en el presente. Es decir, se trata no de los contenidos que la escuela transmite en las diversas áreas curriculares, sino de los saberes, habilidades, aptitudes, capacidades que los jóvenes logran adquirir a partir de la práctica docente y de la convivencia en la escuela.

Se trata de habilidades para la vida como, por ejemplo, ser proactivos, asertivos, colocar sus opiniones, saber expresarse, etc. Cabe señalar que aunque no se trate de los contenidos escolares, se trata sí de formación en valores y aprendizaje de capacidades, lo que se coloca en el currículo vigente como el principal objetivo de la acción pedagógica de la escuela. Lo interesante es que los y las jóvenes, de alguna manera, compartan con el sistema educativo (al menos con la normativa) este principio según el cual más importante que el aprendizaje de datos, es la adquisición de capacidades. Esto, además de la formación en valores que permitirá su desempeño como elementos positivos para la sociedad.

La escuela como espacio de aprendizaje intelectual

Esta categoría se refiere a la construcción de un vínculo con la escuela por la valoración de los denominados saberes escolares (Charlot, 1996, 2000 y 2005), es decir, de aprendizajes que podrían definirse como intelectuales en contraposición a los de “desarrollo social personal”. Se trata de aquellos aprendizajes propios y característicos del sistema escolar, de las áreas de conocimiento, como saber leer y escribir, tener conocimientos de cálculo y saber de la historia del propio país. Se trata de la valoración también del ser culto, del hecho de no ser ignorante. En las menciones de ser “culto/a” parece hacerse referencia a la importancia de adquirir conocimientos, que no solamente sean “útiles” para la vida cotidiana, sino para “saber más”. De esta forma, propongo que se trata de la adquisición de una noción amplia y abstracta de lo que es aprender, cuando se espera saber son solamente para realizar acciones concretas, como leer, escribir, sumar, etc., sino para generar un desarrollo intelectual de la persona.

Cabe señalar que, cuando insistía en que mencionaran algunas cosas que han aprendido en la escuela, la mayoría mencionó leer y escribir. Se trata de saberes definidos por Charlot (1996) como de base. Es decir, saberes que debieron ser adquiridos cuando niños en la primaria y no ahora que son jóvenes en la secundaria. Sin embargo, cabe señalar que estos/as mismos/as jóvenes distinguen la diferencia entre memorizar códigos y decodificar y aprender a leer y comprender lo leído, cosa que habrían aprendido recién en la secundaria.

Escuela como espacio de ampliación del universo simbólico

Silvia Duschatzky (1999), en su investigación con jóvenes de barrios urbano-marginales de la gran Buenos Aires, propone una comprensión de la escuela como frontera de significados. Observa que la escuela es considerada por los/as estudiantes como espacio de adquisición de nuevos proyectos y de nuevas formas de comprensión del mundo. Como la autora señala, “La idea de ‘frontera’ –como puente que unifica, contrasta o disputa esferas de experiencias– resulta potente para dar cuenta del lazo simbólico entre la escuela y los jóvenes del lugar” (Duschatzky, 1999, p. 71).

Para la juventud de Chaquira, la escuela aparece también como ampliando las fronteras de significado. Según el testimonio de varios/as jóvenes, los docentes y colegas de la escuela los hacen querer “ser otros”, motivándolos al cambio y al esfuerzo en los estudios. Como visto en el punto anterior,

los docentes, reforzando el discurso meritocrático, motivan a los jóvenes a esforzarse en la escuela para poder salir adelante. Y este discurso cala en el imaginario de los estudiantes quienes manifiestan haber adquirido nuevas expectativas para su futuro, cuando los docentes comparten sus propias experiencias y les comentan las varias posibilidades de estudio superior que encontrarán en la ciudad. Además, como mencionado también en el punto anterior, la escuela valorada por transmitir conocimientos que los hacen “más cultos” los provee de conocimientos que por ser nuevos permiten su desarrollo intelectual y simbólico, proporcionando nuevos referentes, es decir, ampliando las fronteras de significado.

El sentido del certificado

El valor de la escuela por el certificado ha sido ya señalado por varios estudios realizados en el Perú¹⁷, y se refiere a la importancia que tiene el certificado de estudios secundarios en el mercado laboral. Este certificado abriría oportunidades de trabajo, una vez que ciertos empleadores en fábricas y empresas, piden diplomas de secundaria completa como requisito para contratar trabajadores/as. Así, por ejemplo, varias chicas de Chaquira que han migrado en los últimos años han cambiado los trabajos de empleadas del hogar por obreras textiles; y en el caso de los chicos, los trabajos de guardianes y vendedores informales por los de obreros de fábricas y trabajadores en empresas. Se observa entonces, con respecto a las trayectorias laborales de antiguos migrantes cambios en las posibilidades laborales a partir de la ampliación de los niveles de escolaridad. Con la ampliación del nivel de escolaridad de los/as jóvenes de hoy, con respecto a las generaciones anteriores, la expectativa de realizar estudios superiores es también cada vez más común, para lo cual el certificado de secundaria completa es indispensable.

En primera instancia, el vínculo con la escuela por el certificado de estudios parece estar construido en la base de los beneficios futuros de la escolaridad y no por el presente escolar, por lo que en el día a día la escuela es capaz de aportar. Como Dubet & Martuccelli (1998) señalan, cuando se piensa la escolaridad solo por el diploma (o certificado) y los logros futuros, los/as estudiantes no construyen una experiencia escolar. Esto ocurre porque toda

vivencia en la escuela estaría siendo postergada al no tener valor aparente en el presente.

Escuela como estrategia familiar, el peso del compromiso

Finalmente, resulta innegable que el mismo compromiso con el grupo familiar genera una motivación frente a la escuela y los estudios, dando lugar a otro sentido de la escolaridad, el de las expectativas familiares. Cabe señalar que además de la fuerte significación del cotidiano escolar en aspectos como el encuentro con nuevos colegas, amistades inter-género, amistad con los docentes, estrategias pedagógicas activas, aprendizaje de valores, de habilidades y competencias, etc., el compromiso familiar es un elemento fundamental en la construcción de un vínculo con la escuela.

Los y las jóvenes de Chaquira son conscientes de los grandes esfuerzos que realizan no apenas ellos/as sino sus padres y hermanos/as para que puedan frecuentar la escuela. De esta manera, chicos y chicas que se encuentran estudiando asumen un compromiso familiar, donde repetir, o salir mal en la escuela, representa un fracaso. Según esta lógica, para estos/as jóvenes fracasar no es interrumpir la escolaridad necesariamente; fracasar es no satisfacer las expectativas de la familia, no compensar el esfuerzo de todos/as en el trabajo con el propio esfuerzo en los estudios.

A modo de discusión

El análisis de los sentidos apuntados por la juventud de Chaquira evidencia que, al margen de los objetivos oficiales de la escuela, la juventud consigue hacer de esta un espacio de aprendizaje, de adquisición de conocimientos. Queda claro además que la escuela les permite acceder a situaciones y aprendizajes distintos a los aprendidos en el trabajo y con la familia. Lo aprendido en la escuela no niega los saberes y aprendizajes locales, sino que lo complementan, ampliándose el universo simbólico. Esto no porque sea necesariamente objetivo de la escuela, pero es lo que la juventud logra extraer de ella, y muchas veces a pesar de ella.

De esta forma, aunque la escuela pública tenga bajos niveles de enseñanza cuando confrontada con pruebas internacionales y con una demanda por aprobación en exámenes de ingreso a la universidad, la juventud no deja

de establecer relaciones de sentido con esta institución, percibiéndola como espacio de aprendizaje de habilidades cognitivas y sociales. Así, aunque la escuela “fracase” en su función republicana¹⁸, de generar movilidad social, continua siendo fuente de aprendizaje para la población que la frecuenta.

Considerando estos aspectos, las críticas a la escuela pública, en términos de falta de calidad, evidencian la tendencia a generalizar la relación escuela–alumnos/as, como si fuera posible homogenizar a la juventud, aislándola de sus vivencias cotidianas, experiencias sociales, o sentidos establecidos con la escuela. Frente a esto, proponer el problema en términos de una relación de sentido implica partir de la experiencia que la juventud tiene en la escuela y fuera de ella. O sea, exige comprender cómo la juventud vive el cotidiano escolar, cómo evalúa el funcionamiento mismo de la escuela, las actividades escolares, las relaciones con docentes, colegas y autoridades.

El enfoque que propongo apunta a comprender si la experiencia escolar en si misma tiene sentido para quienes la frecuentan o si, por el contrario, la falta de vínculo entre escuela y juventud rural forma parte de los mecanismos de exclusión social que confrontan a la población del campo. A partir de esto, identifiqué seis tipos de sentidos que la escolaridad tiene para la juventud de Chaquira.

El vínculo entre juventud y escuela en Chaquira aparece sólido en base a estos múltiples sentidos. De esta forma, existe una serie de elementos de la experiencia escolar que permiten significar la escuela y hacer de ella un espacio fundamental para el desarrollo de la juventud. Esta investigación coincide con los resultados de Charlot (1996) en que aprender no tiene un sentido unívoco. Más aun, la propia comprensión de lo que es saber aparece múltiple, siendo que los saberes escolares no son solo los denominados por Charlot como “contenidos de saber”, sino también habilidades cognitivas y sociales, los valores, las interacciones, las experiencias, las posibilidades de futuro, etc.

Existe entonces una relación polisémica con la escuela, que no se limita a ser ‘un trampolín para afuera’ porque no es importante solo para abandonar el campo. La escuela hace sentido porque es considerada como un complemento del desarrollo personal para la inserción social. Aunque el “éxito escolar” no se traduzca en inserción en el mercado formal de trabajo necesariamente y, por tanto, difícilmente represente mejoras económicas para estos/as jóvenes y sus familias, el vínculo con la escuela no pierde fuerza, evidenciándose que

la escolaridad tiene sentido también para el campo y para más allá de los objetivos del sistema escolar.

La elaboración de esta investigación ha sido enormemente enriquecedora, en la medida en que me confronta con preguntas de fondo, en torno a las posibilidades de la escuela en la construcción de una sociedad más justa. La preocupación por la consecuencia política de los resultados de este trabajo acompañó constantemente mis reflexiones. ¿Cuáles son las implicancias de sostener que, en alguna medida, la escuela pública funciona para la población del campo porque representa un espacio de desarrollo social personal y cognitivo?

No se trata de decir, ingenuamente o sin responsabilidad, que las personas de sectores populares pueden recibir una educación que los expertos evalúan como siendo de calidad inferior a la impartida en la ciudad y en escuela privadas. Mucho menos se trata de aceptar la perpetuación de la desigualdad social en la cual la escuela participa. Se trata de comprender los varios sentidos que hacen con que la población busque la escuela, porque es necesario que toda transformación de la escuela pública parta por la comprensión de lo que sus usuarios/as esperan de ella.

Considero, por ejemplo, que necesitamos comenzar por establecer definiciones más claras y más próximas de las demandas de la población de lo que es “calidad educativa”. Necesitamos evaluar la calidad de nuestro sistema educativo no solo por resultados en pruebas y por los ingresos a la universidad, porque como vemos en los/as jóvenes de Chaquira la escuela hace más que transmitir contenidos. Necesitamos ver la escuela como espacio de desarrollo social personal, como lo hacen los jóvenes de Chaquira, y no como paso para entrar a la universidad.

En una sociedad como la nuestra, donde lo profesional tiene reconocimiento económico y social y los trabajos manuales carecen de él, la escuela fracasa cuando sus egresados no entran a la universidad. ¿Pero es acaso esta su función? Así, esta reflexión me lleva a sostener que la pregunta pertinente hoy es ¿cuál es la función social de la escuela? ¿Cuál es su razón de existir, su aporte a la vida social?

Propongo que, así como la juventud no debe ser comprendida como un periodo marcado por la moratoria social (Venturo, 2001) y la transitoriedad (Spósito, 2002), la escuela tampoco es un mero espacio de tránsito, un requisito apenas para continuar estudios superiores o para insertarse en el mercado laboral. Se trata de profundizar no solo en lo que la escuela no hace sino ampliar el conocimiento sobre lo que en la escuela se construye, lo que en ella se produce de positivo para la sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Alves, N. (2006). Socialização escolar e profissional dos jovens: projetos, estratégias e representações. *Cadernos Sísifo 1*. Lisboa: Educal, Unidade de I&D de ciências da educação.
- Ames, P. (2001). *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: IEP-CIES.
- Anderson, J. (1997). *Sistemas de Género, Redes de Atores e uma Proposta de Formação*. Montevideo: CEAAL/REPEM.
- Ansión, J. (1995). Del mito de la educación al proyecto educativo. En G. Portocarrero & M. Valcárcel (Eds.) *El Perú frente al siglo XXI* (pp. 507-525). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Batthyány, K. (2004). *Cuidado infantil y trabajo. ¿Un desafío exclusivamente femenino?* Uruguay: CINTERFOR.
- Bello, M. & Villarán V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los andes y cono sur: dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: IIIPE-UNESCO.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Boyle, E. (2003). *Cuando de jóvenes se habla*. Piura: Diaconia para la justicia y la paz.
- Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de pesquisa, 97*, 47–63.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed.
- Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de Trabajo, 80. Serie Historia, 16 Lima: IEP.
- Corzo, P. (1998). *Jóvenes piuranos: bases para una participación política*. Piura: CIPCA.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. En J. Dayrell (Ed.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 136-161). Belo Horizonte: UFMG.
- Dayrell, J. (2002). Juventude e escola. En M. P. Spósito (Ed.) *Juventude e escolarização (1980-1998)* (pp. 67-93) Brasília: MEC/Inep/Romped. Série Estado do conhecimento.

- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Fonseca, C. (2004). *Família, fofoca e honra. Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Fort, A., Boucher, S. & Riesco, G. (2001). *La pequeña agricultura piurana. Evidencias sobre ingresos, crédito y asistencia técnica*. Lima: Universidad del Pacífico – CIPCA.
- Fuller, N. (1998). Reflexiones sobre el machismo en América Latina. En T. Valdés & J. Olavarría (Eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (pp. 258-268). Santiago: FLACSO, UNFPA.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gonzales de Olarte, E. (1994). *En las fronteras del mercado. Economía política del campesinado en el Perú*. Lima: IEP.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do impossível*. São Paulo: Editoria Ática.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67, 747-776.
- MacLead, J. (1995). *Ain't no making' it. Aspirations and attainment in a low-income neighborhood*. Oxford: Westview Press.
- Ministerio de Educación. (2005). *Directivas para el año escolar 2005*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Montero, C. (2001). *La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención. Documento de Trabajo #2*. Lima: Ministerio de Educación-MECEP.
- Olivera, I. (2005). *Diferencias entre hombres y mujeres en relación a la organización familiar y las oportunidades educativas en la familia campesina de Chaquira: el caso de un caserío de la costa piurana*. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Olivera, I. (2008). *Relação juventude-escola frente aos processos excludentes: discutindo as experiências sociais e os sentidos da escolaridade em Chaquira, um caserío rural no litoral norte do Peru*. Tesis de Maestría, Universidad Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.

- Paixão, L. P. (2007). Socialização na escola. En L. P. Paixão & N. Zago (Eds.), *Sociologia da educação. Pesquisa e realidade brasileira* (pp. 128-153). Petrópolis: Vozes.
- Puatassi, L. (2007). El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos. En CEPAL, *Serie Mujer y desarrollo*, 87. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado el 10 de setiembre de 2008, de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/31535/lcl2800.pdf>
- Saavedra, J., & Suárez, P. (2002). *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias. Documento de trabajo*, 38. Lima: GRADE.
- Schutz, A. (1979). *Fenomenologia e relações sociais*. Río de Janeiro: Zahar Editores.
- Spósito, M. P. (2002). Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. En M. P. Spósito (Ed.), *Juventude e escolarização (1980-1998)* (pp. 7-34). Brasília: MEC/Inep/Comped. Série estado do conhecimento.
- Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontações entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de educação*, 11 (32), 211-225. Río de Janeiro: ANPEd
- Uccelli, F. (1999). Educación y democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos. En M. Tanaka (Ed.), *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales* (pp. 187-266). Lima: IEP.
- Unidad de Estadística Educativa. (2008). Recuperado el 15 de octubre de 2008, de <http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do>
- Unidad Mujer y Desarrollo. (s. f.). Recuperado el 15 de octubre de 2008, de <http://www.eclac.org/mujer/direccion/acercade.asp>
- Venturo, S. (2001). *Contrajuventud. Ensayos sobre juventud y participación política*. Lima: IEP.
- Zago, N. (2000). Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. En M. A. Nogueira; G. Romanelli & N. Zago (Eds.), *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 17-44). Petrópolis: Vozes.
- Zoomers, A. (1998). Estrategias campesinas: algunas consideraciones teóricas y conceptuales. En A. Zoomers & Aramayo (Eds.), *Estrategias campesinas en el sur andino de Bolivia: Intervenciones y desarrollo rural en el norte de Chuquisaca y Potosí* (pp. 13-33). La Paz: CEDLA- Pluras Editores.

La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar

Yolanda Rodríguez

Pontificia Universidad Católica del Perú

Rocío Domínguez

Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara

Yolanda Rodríguez es Socióloga y M.A. en Ciencias Políticas por la FLACSO; realizó estudios de post grado en Políticas Educativas en la Universidad Alberto Hurtado de Chile y actualmente cursa estudios doctorales en Educación. Es profesora del Departamento de Comunicaciones de la PUCP y miembro de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. Su área de investigación son las políticas educativas.

Rocío Domínguez obtuvo su doctorado en Adquisición de una Segunda Lengua de Carnegie Mellon University, en 2002. Ha trabajado como consultora en evaluación de proyectos educativos. Actualmente es profesora del Departamento de Idiomas del Tecnológico de Monterrey. Sus intereses son la introducción de innovaciones educativas y la capacitación de profesores en métodos de investigación cualitativa y en metodología de enseñanza de segundas lenguas.

El presente artículo se basa en la investigación del Instituto de Ética y Desarrollo (IED) de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM) en la que participó una de las autoras. Esta se realizó en ocho colegios públicos y particulares de la red de instituciones educativas de la Compañía de Jesús en el Perú; a saber, colegios de la Red Fe y Alegría y colegios particulares jesuitas localizados en cuatro ciudades: Arequipa, Tacna, Lima y Piura. En dicho estudio realizado en 2007, se aplicaron, entre otros instrumentos, entrevistas semi-estructuradas a autoridades escolares y entrevistas grupales a estudiantes de tercero a quinto de secundaria. Las primeras secciones del presente artículo constituyen parte del análisis de contenido en la referida investigación -publicada recientemente por el Fondo Editorial de la UARM-, mientras que las referidas al análisis lingüístico fueron elaboradas posteriormente con ocasión del I Seminario de Investigación Educativa. El análisis lingüístico se aplica a una muestra de las entrevistas realizadas a los estudiantes en el año 2007. El Seminario nos dio así la oportunidad de un diálogo interdisciplinar que contribuyó grandemente para una mejor comprensión del tema de estudio. Agradecemos al IED de la UARM por permitirnos utilizar el material de la investigación realizada por ellos.

La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar

Resumen

El propósito de nuestro estudio es explorar las percepciones de estudiantes de secundaria acerca de ciudadanía y democracia, a partir de su experiencia escolar, comparando la producción de sus discursos ubicándolos en sus respectivos espacios escolares. Combinamos dos métodos: el análisis lingüístico, basado en la gramática sistémico-funcional, aplicado a las transcripciones de las entrevistas a estudiantes de tercero a quinto de secundaria de colegios particulares religiosos y públicos de la red de Fe y Alegría, ubicados en las ciudades de Arequipa, Lima, Piura y Tacna. El otro método comparó la información proveniente de documentos institucionales, entrevistas grupales a estudiantes y a autoridades escolares. Ambas líneas de análisis coinciden en señalar una participación de las organizaciones escolares más bien simbólica en la vida estudiantil.

Palabras clave: Ciudadanía, democracia, análisis del discurso, gramática-funcional, escuela.

The development of citizenry from the school experience

Summary

The purpose of our study is to explore on high school students' discourses about citizenship and democracy comparing their perceptions on both concepts with respect to their respective social contexts. Two independent methods were used for analyzing the data. We applied a linguistic analysis, based on the systemic-functional linguistic theory, to the transcriptions of the interviews to students in grades 9th and 11th attending both catholic private schools and state schools that belong to the Fe y Alegría organization in the cities of Arequipa, Lima, Piura, and Tacna. Also, a thematic analysis compared portions of data coming from the schools' curriculum to data gathered by interviewing teachers, administrators, and students. Both lines of analysis point to similar findings showing a rather symbolic participation from student organizations in student affairs.

Keywords: Citizenship, Democracy, Discourse analysis, Functional grammar, School.

Introducción

Es ampliamente aceptado que uno de los propósitos más importantes de la educación escolar es la formación de ciudadanos; también lo es el papel que desempeña la escuela como instancia de socialización de niños y adolescentes como futuros ciudadanos. En la región latinoamericana el desarrollo de la identidad social y ciudadanía de los jóvenes es una preocupación relativamente reciente y creciente (Reimers & Villegas-Reimers, 2006). ¿Qué hace la institución escolar para la formación de la ciudadanía? ¿Cómo está formando valores y actitudes para una ciudadanía democrática? ¿Cuál es su contribución a la tarea de formar ciudadanos democráticos?

Buscando responder a estas preguntas, en el año 2007 la Universidad Antonio Ruiz de Montoya realizó una investigación en los colegios de la red educativa de la Compañía de Jesús en el Perú. Los colegios son de gestión pública en el caso de la Red Fe y Alegría. Para el presente artículo trabajamos sobre el material recogido en el curso de esa investigación con el propósito de complementar los hallazgos del referido estudio, enfocándonos en los discursos de los estudiantes acerca de sí mismos como ciudadanos en formación. Nos proponemos explorar las ideas y percepciones de estudiantes de secundaria acerca de qué es ser ciudadanos y qué es la democracia, a partir de su experiencia escolar; identificar coincidencias y diferencias en la producción de los discursos de escolares sobre la ciudadanía y la democracia, ubicando estos en sus respectivos espacios escolares.

Consideraciones conceptuales

Democracia, ciudadanía y el papel de la institución escolar¹

El concepto de ciudadanía refiere al ámbito de la política y está estrechamente ligado a la configuración de los Estados modernos, en donde la ciudadanía es la pertenencia a una comunidad de iguales, el Estado-nación, fuente de la soberanía del Estado. La pertenencia a la comunidad de iguales implica el reconocimiento de una serie de derechos y deberes de cada sujeto, el ciudadano. Como bien apunta López (1977), se trata de pasar de una ciudadanía imaginaria

1 Agradecemos el aporte sustantivo de Inés Olivera en la elaboración de esta sección.

-limitada por factores de orden cultural, como institucional y político-, a una ciudadanía real, a una verdadera comunidad de ciudadanos con los mismos deberes y derechos efectivos. La construcción de la ciudadanía está así estrechamente vinculada con las posibilidades de integración e inclusión social de individuos y grupos que se ven limitados en el ejercicio de sus derechos y por tanto excluidos de la comunidad de ciudadanos.

La teoría política distingue entre diferentes tipos de democracia (Máiz, 2003): representativa, participativa, deliberativa e inclusiva; correspondiendo estas tres últimas a formas que toma la democracia en donde hay mayor espacio para la participación de la sociedad civil con el objetivo de garantizar la inclusión social. Aunque tienen diferencias importantes, principalmente en las formas de participación que propone cada una, en este artículo vamos a referirnos a la democracia participativa entendiéndola como participación para la inclusión social.

El acento en la participación, a diferencia de la democracia representativa que pone el énfasis en el ejercicio de elección de representantes, está justificado por la necesidad de garantizar la inclusión de los grupos denominados minoritarios históricamente excluidos del espacio político. De este modo, la democracia participativa establece como la principal característica de la democracia no el triunfo de las mayorías sino la posibilidad de los diferentes grupos de hacer llegar sus opiniones a los foros de decisiones políticas. Para Lüchmann (2006) la participación enfatiza la autodeterminación y la capacidad de transformación como factores centrales de la ciudadanía.

Aquí la participación se comprende como un tipo de participación política emergente que no es ni electoral ni de protesta; va más allá del ejercicio del derecho de voto y de participaciones eventuales motivadas por protestas puntuales. Se trata de una participación permanente, reconocida como parte del propio cuerpo del sistema político democrático.

Si la ciudadanía, y en este caso la participación como característica fundamental de la ciudadanía, es una construcción social (Fernández, 2001), ésta debe ser enseñada y aprendida. Es necesario transmitir a los nuevos ciudadanos los contenidos y valores de la ciudadanía democrática; lo que implica transmitir herramientas para participar y generar espacios para que se dé esta participación. Aunque esta transmisión es responsabilidad de la sociedad en su conjunto, varios autores coinciden en señalar que la escuela tiene un papel central en este proceso.² En efecto, es función de la escuela

impartir conocimientos (del sistema político, de los derechos, de los sistemas de participación, entre otros); desarrollar habilidades (resolución de conflictos, comunicación, cooperación, liderazgo); e inculcar valores (responsabilidad, tolerancia, confianza, solidaridad, justicia, honestidad, respeto, derechos de todos, libertad y apoyo al sistema democrático), que permitan la participación democrática de los individuos en la sociedad (Sabatini, 1998; Epstein, 1998; Caijao, 1998; Benavides, Cueto & Villarán, 1999). Debe además ser entendida como eficaz (una vez que los sujetos de la participación reconocen el valor y necesidad de su participación) y finalmente requiere de participación efectiva³.

La escuela enseña no solamente a través del currículo (Reimers, 2006), sino también a través del currículo oculto en las prácticas pedagógicas de los docentes y también a través de los modelos de roles que maestros, directivos, administrativos y todo personal de la escuela transmite a los estudiantes. Trabajar en el aula contenidos y valores relacionados con democracia y ciudadanía no tendrá gran impacto en la formación de los estudiantes, si los docentes y funcionarios de la escuela transmiten en sus interrelaciones y en las interrelaciones de estos con los estudiantes comportamientos arbitrarios y discriminatorios.

El proceso de formación de ciudadanos democráticos desde la escuela presenta tres características (Reimers, 2006): a) integridad, pues moviliza todos los espacios de la escuela; b) acumulación, pues como todo aprendizaje ésta debe ser entendida como parte de un proceso acumulativo, donde todo lo aprendido facilitará o dificultará aprendizajes posteriores; y c) cotidianidad, porque se basa en los ejemplos y ejercicios cotidianos y no en los discursos específicos. Se trata pues de un proceso complejo que va más allá de los contenidos y discursos intencionales de los docentes.

Aproximación conceptual al análisis del discurso

El nuestro es un estudio cualitativo enmarcado metodológicamente en la teoría conocida como análisis del discurso. Dentro de esta teoría, nos valemos de la teoría lingüística sistémico-funcional desarrollada por Michael Halliday (1985, 1994), la cual se ocupa de analizar el lenguaje en términos

3 Ver Sabatini (1998) y Benavides et al. (1999).

de los usos que le damos y los significados que transmitimos con él. Así, el lenguaje se entiende como un proceso social que se manifiesta o concretiza en diferentes contextos sociales. El análisis gramatical es funcional en tanto que se ocupa en describir cómo se usa el lenguaje en relación con *quién*, *cómo*, *por qué* y *con qué* fines se usa. El análisis funcional identifica cómo la estructura gramatical se concretiza en significados sociales y cómo estos significados construyen diferentes contextos⁴. Por esto mismo es que puede ser una buena herramienta para analizar las particularidades lingüísticas de textos orales de cara a las intenciones comunicativas de los hablantes. Otros estudios en los que se aplica la teoría sistémico-funcional para el análisis de textos orales y escritos son Schleppegrell & Achúgar (2003) y Schleppegrell, Achúgar & Oteiza (2004).

Los elementos de la oración se explican en referencia con su función en el sistema lingüístico y en asociación con variables contextuales para mostrar cómo los contextos situacionales se manifiestan a través de opciones lingüísticas particulares. Es necesario revisar brevemente algunas nociones básicas de la teoría sistémico-funcional para poder explicar a continuación cómo analizaremos las percepciones de los estudiantes acerca de la formación en democracia y ciudadanía que reciben en el colegio.

A través de la noción de *registro*, Halliday (1978) alude a la configuración de recursos léxicos y gramaticales usados para transmitir significados. Así, el registro se define como un conjunto de significados que corresponde a una función particular del lenguaje junto con palabras y estructuras las cuales expresan estos significados. Por ejemplo, se puede hacer referencia al **registro matemático** cuando el lenguaje se usa con fines y propósitos relativos a explicar conceptos matemáticos. El registro no se limita en los recursos léxicos, sino que también involucra nuevos estilos de significar, formas de desarrollar una argumentación y nuevas maneras de combinar elementos ya existentes. Dado que el significado se construye a través del lenguaje, el registro es la manifestación lingüística de un contexto social del lenguaje.

De acuerdo con la gramática funcional, el registro varía por la interacción de tres variables denominadas campo, tenor y modo. *Campo* se refiere a las ideas contenidas en el texto; *tenor* es la relación que se establece entre el hablante-autor oyente-lector; y *modo* son las expectativas de cómo los tipos

4 En la teoría sistémico-funcional, el término contexto alude a la situación misma en la que se produce el texto, sea este oral o escrito.

de textos se organizan. Dos textos pueden referirse al mismo *campo*, pero pueden tener opciones léxico-gramaticales diferentes debido, por ejemplo, a que están dirigidos a públicos distintos (diferencias en el tenor); o a que están organizados de diferente manera (diferencias en el modo).

Siguiendo la teoría sistémico-funcional, las variables campo, tenor y modo se manifiestan a través de opciones léxico-gramaticales en cada registro construyendo tres **metafunciones** o formas de construir significados: la *ideacional*, la *interpersonal* y la *textual*.

La forma *ideacional* alude a la construcción de significados en relación con la presentación de las ideas en el texto que incluye a los participantes (quienes realizan la acción), los procesos y las circunstancias en las que estos procesos se dan. Además, las ideas presentadas en el texto tienen una conexión lógica.

En general, la mayoría de las teorías gramaticales se limita a estudiar los elementos de la forma *ideacional*. El aporte de la teoría sistémico funcional está en que además incorpora las otras dos dimensiones, la *interpersonal* y la *textual* en el análisis de los registros.

La forma *interpersonal* se refiere a la manera en la que se da la relación entre hablante-autor/oyente-lector. Las opciones gramaticales a través de las cuales se manifiesta esta relación incluyen el uso de preguntas, afirmaciones, órdenes o a través del uso de verbos modales, la entonación y otros recursos lingüísticos que reflejan opinión y actitud. Los siguientes ejemplos ilustran cómo se manifiesta el tenor:

- (1) J: ...y entonces no pudimos abrir la puerta...
P: ¿por qué? ¿estaba con llave?
J: no, no estaba con llave, pero estaba atascada...
- (2) El uso de cinturones de seguridad contribuye a reducir el número de muertes en los accidentes de tránsito.
- (3) Tome con moderación.

En el ejemplo 1, ambos participantes contribuyen a crear el significado del texto. En el ejemplo 2 se afirma indirectamente una posición a favor del uso de los cinturones de seguridad. Por último, en el ejemplo 3 se da una orden.

Finalmente, la forma *textual* hace referencia a la forma en la que se estructura el texto de acuerdo con la función que cumple en una situación determinada. La estructura de un texto es diferente si este constituye una ponencia o si es el producto de una actividad social como en una reunión de trabajo o si el lenguaje va acompañado de recursos visuales como cuando se presentan

diapositivas. La forma textual alude también a la distancia y la disponibilidad de retroalimentación entre el hablante-autor/oyente-lector. En las interacciones orales, por lo general, los participantes co-construyen el significado de un texto como se muestra en el ejemplo 1.

En resumen, la noción de funcionalidad implicada en la teoría sistémico-funcional alude a estas metafunciones en el sentido en que en cada cláusula del español ocurren simultáneamente tres procesos: se habla de algo, se establecen relaciones sociales y se estructura un texto. Por lo anterior se puede hablar de un análisis lingüístico *multifuncional*.

La noción de metáfora gramatical

Para poder analizar la naturaleza de los registros académicos en comparación con el registro del lenguaje del día a día, Halliday (1994) se vale de la noción de *metáfora gramatical*. Esta noción se refiere al uso singular de categorías gramaticales para transmitir significados. En el lenguaje cotidiano no se usan metáforas gramaticales, más bien se favorece el uso de expresiones *congruentes* en las cuales los objetos y las acciones se manifiestan lingüísticamente por medio de sustantivos y verbos, respectivamente. Las circunstancias se expresan a través de adverbios y frases preposicionales y las relaciones entre los elementos se dan por medio del uso de conectores. En cambio, el lenguaje del registro académico no sigue esta correspondencia. A través del uso de metáforas gramaticales se expresan conceptos en forma “compacta”, mientras que el lenguaje cotidiano favorece la perífrasis. Asimismo, el lenguaje académico está lleno de términos técnicos y especializados.

Para concluir, en nuestro estudio nos valdremos de las nociones de la gramática funcional antes mencionadas para analizar lingüísticamente las percepciones de los estudiantes acerca de la formación ciudadana y en democracia del colegio en donde cursan estudios.

Metodología

En el estudio se combinaron dos métodos. Uno de ellos consistió en aplicar un análisis lingüístico, basado en la gramática funcional, a las transcripciones de las entrevistas grupales a estudiantes de tercero a quinto de secundaria de

colegios particulares religiosos y públicos de la red de Fe y Alegría, de cuatro ciudades: Arequipa, Lima, Piura y Tacna. El otro método comparó la información proveniente de: a) documentos institucionales en los que los colegios declaran los objetivos educativos, b) las entrevistas grupales a estudiantes, y c) entrevistas individuales de autoridades escolares (directores, profesores y tutores)⁵.

En las entrevistas a las autoridades escolares se aplicó un análisis de contenido sobre los objetivos del colegio con relación a la formación de la ciudadanía y los valores democráticos, así como las formas de su implementación en la currícula. El análisis de los documentos institucionales de los colegios se enfocó en los objetivos educativos y su relación con la formación de la ciudadanía y valores democráticos.

Sobre el análisis lingüístico

Como parte del acopio cualitativo de información, se grabaron entrevistas grupales a estudiantes de ocho colegios. Estas fueron luego transcritas textualmente.

Usando las herramientas proporcionadas por la gramática funcional, se aplicó un análisis lingüístico a las transcripciones. Este consistió en contrastar al interior de cada transcripción las partes en las que los alumnos comparten sus percepciones sobre la formación en valores democráticos y ciudadanos, con aquellas partes en las que narran los planes de trabajo de las organizaciones estudiantiles (consejo escolar o municipio escolar, según el colegio), las actividades y su participación en la vida escolar. La unidad de análisis es la cláusula de acuerdo con la definición de la teoría sistémico-funcional, es decir, la unidad mayor con sentido para el análisis gramatical.

De esa manera, una contribución de este estudio es usar dos líneas de análisis independientes aplicadas a los datos recogidos, complementándose y reforzando los hallazgos.

5 Para más detalles sobre el diseño del estudio ver Rodríguez (2009).

El contexto: la ciudadanía y los valores democráticos en las propuestas educativas de los colegios

Tanto los colegios de la red Fe y Alegría como los colegios particulares jesuitas tienen referencias explícitas a elementos relacionados con la formación de la ciudadanía en sus proyectos educativos. Más aún, estos elementos constituyen ejes que dan identidad y sentido a la educación que ofrecen a la sociedad; una educación pensada para la formación de personas capaces de participar -libre, solidaria y eficazmente- en la construcción de una sociedad democrática. Las instituciones educativas “educan desarrollando una ética que respeta la dignidad de cada uno y hace posible la libertad, la convivencia democrática y pacífica y el respeto a los derechos humanos” (Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina, 2005, p. 6).

Así, la formación *integral* que ofrecen los colegios jesuitas se traduce en educar personas capaces de colaborar en la construcción de una sociedad justa y solidaria:

. . . una comunidad sin exclusiones basada en el respeto a la persona, a su identidad cultural y a su libertad; que asegura las condiciones materiales que brindan a todos las posibilidades de desarrollo humano. Se trata de una sociedad donde se respeta la diversidad de raza, sexo, lengua, cultura y religión. Una sociedad de ciudadanos que participan de la cosa común como miembros responsables de una colectividad mayor. (Compañía de Jesús 2002, pag.17)

Mientras que en la Propuesta Educativa de Fe y Alegría, la educación integral de las personas implica un compromiso institucional con la generación de

. . . una cultura de paz, que ayude al desarrollo de una ciudadanía responsable, que construya democracia, participación organizada e institucionalidad, desde la práctica; consciente y responsable también de su tarea de conservar, transmitir y generar cultura, con valoración y estima de lo propio, estima y respeto de las diferencias, vocación por la fe, la justicia y la solidaridad . . . (Fe y Alegría 2005, p. 6)

Esta orientación se concreta en los proyectos pedagógicos a través del desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores; así como en la

contextualización de los aprendizajes, la selección de los contenidos relevantes y pertinentes del entorno para que los alumnos conozcan, interpreten y actúen en su realidad. La institución escolar tiene una importancia destacada como espacio de reflexión e interpretación permanente de la realidad; es el lugar donde los jóvenes se preparan para actuar en ella, asumiendo responsabilidades y compromisos para transformarla (Compañía de Jesús, 2002).

Las capacidades, habilidades, actitudes y valores que buscan desarrollar en los educandos tienen que ver con disposiciones propias de una ciudadanía democrática: la búsqueda del diálogo y conocimiento de los otros mundos sociales (especialmente las realidades sociales de la pobreza); la capacidad de encarar los conflictos sociales y brindar los medios para la búsqueda de consensos (Compañía de Jesús, 2002, p. 20); sensibilidad social para descubrir su relación con los demás y con el entorno, desterrando todo tipo de exclusión y discriminación. Los medios por los que los colegios procuran lograr estos propósitos son el fomento de la participación activa de los estudiantes en la vida escolar; el trabajo en equipo; la aplicación de métodos activos y uso de diversas estrategias metodológicas y medios; el desarrollo de la reflexión y el sentido crítico; la capacidad de iniciativa, de organización y creatividad; el ejercicio de la libertad y la toma de decisiones.

Como fruto de esta formación integral, se espera que al término de su educación los alumnos de los colegios jesuitas presenten un conjunto de características (perfil) en las dimensiones religiosa, afectiva, intelectual, psicomotriz, social y ética. Con relación a esta última dimensión, el perfil es que el alumno sienta como propios los efectos de un orden social injusto e inhumano y comprenda que es responsable en la búsqueda de soluciones; sea capaz de comprometerse solidariamente, especialmente con los más pobres, con quienes reconozca tener un compromiso especial; ame a su patria, conozca sus problemas sociales y las alternativas de desarrollo que se plantean desde las distintas corrientes ideológicas o partidarias y esté en capacidad de asumir una posición personal; promueva una auténtica democracia que favorezca el desarrollo personal y comunitario de la nación; conozca y haga respetar sus derechos y sea fiel en el cumplimiento de sus deberes; reconozca los límites que imponen al uso de su libertad los derechos de los demás y actúe en consecuencia; rechaza el racismo, el machismo y toda forma de marginación y discriminación social de acuerdo con su vocación a la fraternidad y su conciencia de la dignidad de la persona humana y promueva una cultura de paz, interculturalidad y equidad

de género; limite razonablemente, y por propia iniciativa, comodidades y acciones que no son coherentes con la sobriedad y austeridad cristianas en medio de la pobreza que marca nuestra sociedad.

La Educación en Valores constituye uno de los tres pilares de la Propuesta Educativa de Fe y Alegría, junto con la Educación Popular y la Educación en y para el Trabajo. La Educación Popular vendría a expresar el objetivo institucional de entregar una educación de calidad a sectores empobrecidos, para la formación de líderes y ciudadanos orientados a la transformación social. La Educación Popular implica también la inserción de los colegios en las comunidades que los acogen, participando activamente en la dinámica de la vida local.

La educación en valores, el otro eje de la formación integral, se centra en el desarrollo de la conciencia moral que conduzca a la decisión autónoma y libre del y la joven de involucrarse activamente en la transformación de la sociedad.

Más que limitarse a transmitir valores, a Fe y Alegría le interesa propiciar que los miembros de sus comunidades educativas opten voluntariamente por ellos; que desarrollen actitudes de adhesión, nacidas de una profunda reflexión y sensibilidad personal, ya que ésta es la única garantía de que su actuar será consecuente y coherente, más allá de los muros y los tiempos de la escuela. (Fe y Alegría, 2005, p. 15)

La formación en valores debe expresarse en el proyecto educativo institucional (PEI) de cada colegio Fe y Alegría y concretarse en el diseño o planificación curricular de cada centro educativo. En efecto, los directivos y profesores entrevistados han destacado la centralidad de la formación en valores en la propuesta educativa de los colegios. Esta “atraviesa la propuesta curricular”. Se elaboran “matrices de valores” que son particulares a cada colegio, pues están relacionadas con su problemática específica. Estos ejes transversales deben reflejarse en todos los cursos del currículo escolar, tanto de primaria como de secundaria, y no limitarse a los contenidos de los cursos del área de Ciencias Sociales. Formar en valores significa un conjunto de aspectos de orden tanto cognitivo, como afectivo y conductual, tales como la elección entre alternativas para tomar decisiones; el conocimiento de principios universales como los derechos humanos; el fortalecimiento de hábitos y de la voluntad; la capacidad de asumir los errores como forma de seguir aprendiendo; la conciencia y responsabilidad de los educadores de su rol de referentes.

La Propuesta Pedagógica de Fe y Alegría establece también cómo educar en valores, señalando un conjunto de dimensiones relativas a la calidad de las

relaciones interpersonales (relaciones horizontales y de confianza mutua) y el clima institucional (diálogo); así como a las interacciones pedagógicas (discusión controversial, capacidad empática, reflexiva) y el tratamiento integral a los contenidos transversales en el proceso educativo, “para abrir espacios de análisis de la realidad y dar lugar a la participación organizada (consejos estudiantiles, delegados, comisiones, clubes, entre otros) en la solución y respuesta a problemas evidenciados, reflejando y afirmando los valores asumidos” (Fe y Alegría, 2005, p. 16).

Los aprendizajes que Fe y Alegría considera necesarios conducen a que

... el alumno esté en capacidad de desenvolverse con eficiencia, eficacia y satisfacción tanto en su vida personal y social como en su relación con el entorno natural, y que se comprometa a la acción transformadora de una sociedad mejor para todos. (Fe y Alegría, 2005, p. 19)

Uno de los aprendizajes fundamentales es la participación democrática; Fe y Alegría entiende la democracia como una cultura (modo de ser y de actuar), que se traduce en relaciones participativas, cooperativas y solidarias en todos los ámbitos de la vida. Su aprendizaje, por tanto, es práctico: “la acción educativa debe promover diversas formas de participación y organización, desarrollando la conciencia del bien común, el sentido de pertenencia y de corresponsabilidad con un proyecto comunitario” (Fe y Alegría, 2005, p. 35).

Estos elementos, que constituyen el marco pedagógico orientador de la labor educativa de los colegios de Fe y Alegría, se concretan en el proyecto curricular de cada centro educativo. El documento Propuesta Pedagógica señala que el diseño curricular debe ser fruto del análisis del contexto nacional y local (el entorno del centro educativo y la misma institución). Este análisis da lugar a los ejes curriculares y los contenidos transversales⁶. Uno de los ejes curriculares señalados en el documento es el desarrollo de una conciencia ética, democrática y ciudadana, que deberá traducirse en comportamientos responsables y solidarios, en participación consciente y organizada, en trabajo cooperativo y relaciones horizontales.

6 Los ejes curriculares son ideas directrices que expresan la intencionalidad educativa, a partir de las cuales se seleccionan los contenidos, habilidades, valores y actitudes que se desarrollarán en el currículo. Estos ejes son: identidad personal y cultural; cultura creadora y productiva; conciencia ética, democrática y ciudadana.

Los contenidos transversales “reflejan las necesidades prioritarias de aprendizaje en torno a problemas que afectan la vida cotidiana de sus miembros [de la comunidad educativa]. Establecen el nexo entre la escuela y la vida misma” (Fe y Alegría, 2005, p. 60). Estos contenidos no se deben limitar a lo que se enseña en el currículo, sino que deben reflejarse en el conjunto de la vida institucional, sobre todo en las formas y estilos de relacionamiento entre los miembros de la comunidad educativa. La Propuesta Pedagógica plantea un conjunto de ocho contenidos transversales, los que responderían a la problemática común de los contextos en los cuales se ubican los colegios; compete a cada colegio seleccionar “uno o dos para darles tratamiento durante el año y proyectarlos a la comunidad” (Fe y Alegría, 2005, p. 60).

Los ocho contenidos transversales están relacionados con la formación de la ciudadanía: derechos del niño y del adolescente, conciencia ambiental y calidad de vida, interculturalidad, identidad personal y relaciones de género, trabajo, tecnología y productividad, ética y cultura de paz, ciudadanía y democracia, fe y justicia. Destacamos tres contenidos por su relación con el tema que nos ocupa: a) el contenido “interculturalidad” hace referencia al conocimiento y valoración de la diversidad cultural; b) el contenido “relaciones de género” se refiere al desarrollo de relaciones de género justas y equitativas; y finalmente c) el contenido “ciudadanía y democracia” plantea la participación libre y responsable en la vida de la comunidad, en la vigilancia de los compromisos y en la toma de decisiones.

Discusión

Aprendiendo a ser ciudadanos en la experiencia escolar

Para las autoridades escolares y los profesores, el proyecto educativo de la institución tiene como uno de sus ejes centrales la formación de los estudiantes como futuros ciudadanos. Para ello disponen de una serie de recursos y de medios que deben permitir a los escolares tener experiencias en el cotidiano de la escuela a través de las cuales descubran valores, actitudes y comportamientos necesarios para una convivencia democrática. Se trata de una gama muy amplia que incluye la elaboración de las normas de convivencia en el aula, la participación en comisiones de trabajo, la elección de los representantes estudiantiles, actividades de proyección social; como también estilos de enseñanza que buscan la expresión libre de las ideas, el desarrollo de la capacidad de argumentación y debate, el

discernimiento y la toma de decisiones; y la organización de los aprendizajes dando especial atención al descubrimiento de su realidad desarrollando en los estudiantes un sentido crítico y constructivo.

Profesores y alumnos coinciden en destacar entre estos medios, la organización y la participación de los estudiantes en la vida escolar a través de los municipios escolares y los consejos estudiantiles⁷. Estas son organizaciones de los estudiantes a nivel del centro escolar, reconocidas por las autoridades escolares, integradas por alumnos elegidos por sus compañeros, con el fin de representar y expresar sus intereses y canalizarlos a través de actividades libremente planteadas por ellos. Estas organizaciones son concebidas por las autoridades escolares como espacios formativos porque permiten la incorporación temprana y activa de los escolares en un proceso de desarrollo de valores, ciudadanía y democracia. Son espacios de aprendizaje en la medida en que promueven su entrenamiento en la práctica de métodos y actitudes democráticas; así como una mayor horizontalidad en las relaciones entre profesores y alumnos⁸.

Desde la institución educativa se trata de una concepción de la escuela como espacio privilegiado para la formación temprana de valores ciudadanos y democráticos. Desde la perspectiva de los estudiantes, la elección de sus representantes es la principal experiencia vivida en el colegio que contribuye a su formación como ciudadanos; esta experiencia les aporta un aprendizaje que más tarde van a poder aplicar como ciudadanos responsables del devenir de su comunidad, ejerciendo su derecho de elección con base en el análisis de las ideas y de los *“líderes que mejor los van a llevar al progreso”* (entrevista estudiante F).

El análisis de los planes de trabajo de las organizaciones estudiantiles y las entrevistas con estudiantes y profesores sugieren algunos desencuentros entre este ideal y sus realizaciones actuales⁹. Muchas veces las organizaciones

7 En los colegios de la Red Fe y Alegría estas organizaciones reciben el nombre de Municipio Escolar y están conformados por alcaldes y regidores; el municipio escolar tiene un concejo escolar, concejos de aula y comisiones de trabajo. En los colegios particulares estas suelen denominarse Consejo Estudiantil e interactúa con los delegados de aula con quienes debe tener un estrecho vínculo.

8 En Eguren (2006) se encuentra una interesante discusión sobre los enfoques y prácticas de promoción de la participación en la escuela desde el Estado, la sociedad civil y las escuelas.

9 En otro estudio, Carbajo & Espino (2001) analizan los contenidos de las propuestas de municipios escolares de Ayacucho y encuentran que estos privilegian la atención a carencias tangibles como el arreglo o ampliación de infraestructura escolar; los autores señalan que estos planes estarían en general absorbiendo actividades no cumplidas por los adultos, constituyendo respuestas a la carencia que estarían dejando *“en segundo plano las urgencias propiamente juveniles”* (p.17).

estudiantiles funcionan como facilitadoras de las autoridades escolares cumpliendo un rol de apoyo a la vigilancia del orden, conservación de la limpieza y administración del castigo¹⁰.

Otras veces, las organizaciones cumplen un rol de correas transmisoras entre las autoridades escolares y sus representados facilitando la difusión de información que la institución escolar estima como de necesario conocimiento por el alumnado. Corresponderían así al nivel de *participación simbólica o decorativa* (Alfageme, 2003).

En otros contextos escolares hemos podido observar que existen en los colegios figuras mediadoras de los conflictos y aspiraciones de los estudiantes y los canales instituidos para procesar estos. Es el caso de los sacerdotes (llamados padres espirituales) con una relación muy cercana a los estudiantes que puede resolver muchas veces una situación de una manera más rápida que si ésta se procesara por los canales establecidos (delegados de aula, consejo estudiantil, profesores encargados de formación o de disciplina, por ejemplo). Esta figura tradicional a veces actúa como “colchón” limitando el ejercicio de la representación y el desarrollo de la capacidad de negociación de conflictos de las organizaciones estudiantiles.

Un elemento importante a considerar es el rol de los y las profesores tutores, quienes tienen un papel destacado en la orientación de las organizaciones de representación estudiantil, así como en el diseño y ejecución de su plan de trabajo anual. Más allá de ello, en los colegios existe la figura del tutor asociada con la formación integral de los estudiantes, no reducida a la dimensión académica. El rol de tutoría es central porque es desde donde, de manera más explícita, se establecen los puentes o nexos entre el proceso de aprendizaje y la inserción de éste en un contexto social e histórico particulares. La contextualización de los aprendizajes que permitan concretar la opción de una educación para formar personas comprometidas con su país.

Encontramos que en los colegios públicos el rol del tutor o tutora no está siendo suficientemente elaborado y reflexionado¹¹. En general, los colegios públicos y particulares no capacitan a los profesores para la labor de tutoría y estos se sienten poco habilitados para responder a las demandas de esta función. No es frecuente encontrar que se “problematice” la función del tutor, que se construya como un tema de estudio y reflexión en los espacios

10 Esto está más presente en los colegios de la Red Fe y Alegría que en los colegios particulares.

11 Nos referimos a los tutores designados para asesorar a los municipios escolares o consejos estudiantiles.

de conversación que la institución escolar reserva para el encuentro de los profesores.

No queremos reducirnos a una dimensión de capacitación del rol de tutoría; el asunto tiene más que ver con las visiones que tienen los profesores, las autoridades y que comparten muchas veces los estudiantes, acerca del sentido de la participación y de la organización estudiantil. Tal como un grupo de profesoras del área de Ciencias Sociales entre las que hay tutoras y asesoras, piensa que el rol del municipio escolar es la “*participación en todo lo que necesite el colegio; es apoyo al trabajo de los profesores*”. (Entrevista profesoras F3). O de apoyo a los tutores:

Los Compañeros Guía¹² ayudan a detectar problemas de conducta en sus compañeros, son los que ayudan a los tutores; ayudan a los auxiliares, pero ellos no sancionan sino derivan casos al tutor o al auxiliar. Cumplen funciones de control de ingreso al colegio, chequean que los alumnos parten sus agendas firmadas por los padres familia, que estén correctamente uniformados. . . es una labor de ayudantía. (Entrevista asesor F).

En síntesis, las organizaciones estudiantiles parecen correr el riesgo de estar expresando prácticas que se convierten en rutinarias y formales; dos razones pueden dar cuenta al menos parcialmente de ello. De un lado, lo poco problematizadas que son estas fórmulas y, de otro, el excesivo peso en las dimensiones de disciplina y control en desmedro de la participación y la expresión juvenil.

El descubrimiento de la diferencia

Como ha sido presentado anteriormente, este es un propósito fundamental en el proyecto formativo de los colegios; exploramos este punto desde la relación que establece la institución escolar con el entorno y las familias.

Los colegios aspiran a ser comunidades educativas insertas en el medio social. Esto es, no desean permanecer ajenos a sus realidades circundantes sino actuar dinámicamente con ellas. Ello se traduciría en el reconoci-

12 Los Compañeros Guía (CG) existen en los colegios de Fe y Alegría; son elegidos entre los estudiantes de mejor rendimiento académico a propuesta del tutor o tutora y es un cargo rotativo a lo largo del año escolar hay un comité de CG de primaria y otro de secundaria.

miento del contexto; la incorporación de elementos de éste en la gestión institucional y curricular; la proyección a la comunidad buscando aportar a su desarrollo; y el conocimiento y relación estrecha con las familias de los estudiantes.

Cabe preguntarnos por la lectura de la realidad local que hace la institución escolar pues a partir de ella definen los ejes curriculares y los contenidos transversales de cada centro educativo. Los documentos de gestión analizados muestran que las referencias al contexto están por lo general anotadas como amenazas del entorno, casi nunca como oportunidades para el proyecto educativo. En el entorno se identifica la presencia de violencia, pandillas, desorganización y desunión de la comunidad, falta de liderazgo, delincuencia, drogadicción, internet, televisión, prostitución y alcoholismo. De otro lado, la lectura del entorno familiar de los alumnos destaca por lo general características que son vistas como amenazas para el proyecto educativo. La familia es vista casi siempre como problema -desintegración familiar, padres separados, abandono, desunión y violencia familiar, irresponsabilidad de los padres-; fuente de carencias que afectan el desenvolvimiento escolar: carencia de hábitos de estudio y de higiene, mala alimentación, agresividad, maltrato y baja autoestima.

De este diagnóstico genérico se concluye directamente, sin mayores mediaciones, que el problema es la carencia de afecto en el hogar y su efecto, las conductas violentas o agresivas de los escolares. Sin intentar negar esta posible asociación, observamos que existe un conocimiento limitado de la realidad familiar y social de los estudiantes por parte de la institución educativa. Prima una visión ideal de la familia que, al no estar presente como realidad en la mayoría de los casos, lleva a asociar a la familia "real" con rasgos negativos. Nos atreveríamos a decir que el estereotipo acerca de la familia y del entorno reemplaza muchas veces el conocimiento real de estos.

Los comportamientos no deseados, por agresivos o violentos, son traídos de "afuera" del colegio, del entorno:

Estos alumnos nuevos han traído consigo esas costumbres; [son] violentos, agresivos, porque vienen de hogares desintegrados, de familias donde hay mucha violencia. . . Los profesores trabajamos, pero ¿qué pasa en los hogares? Proviene de hogares desintegrados. Nuestros alumnitos están adoptando, imitando esas conductas, escriben malas cosas en el baño en contra de sus compañeras, en el recreo muestran actitudes violentas, se empujan. (Entrevista profesor F).

Esta distancia del colegio con relación al medio que lo rodea, queda bien expresada en la siguiente imagen de una profesora de Ciencias Histórico Sociales que lleva diez años trabajando en el colegio:

Fuimos a limpiar el cerro, que no tiene agua ni nada. Yo nunca había subido; es curioso que nunca hubiera subido. Desde arriba se ve el colegio muy lejano, no está ni siquiera cerca al cerro y los alumnos viven en el cerro. Subimos hasta la parte más alta y el olor era bien fuerte, demasiado fuerte . . . en realidad estaba feo. Es muy pobre . . . las esteritas . . . cada casa no sé si tendrá silo. El hermano me preguntó: “¿Cómo has visto el colegio desde arriba?”. Bueno, lo he visto lejano . . . , no tienen agua, no tienen luz, [no satisfacen] las necesidades básicas y necesitan todo. Yo veo al colegio como algo lejano, un pequeño espacio donde hay gente que se preocupa por los alumnos, pero solamente dentro del colegio. A mí sí me impactó. Yo sinceramente pienso que el colegio es un puntito chiquitito en comparación con todo lo que hay. (Entrevista profesora F).

Un descubrimiento que llama a atención es la práctica inexistencia de actividades de proyección social en los colegios públicos y su limitada implementación en los colegios particulares. Sólo en un caso hay una actividad de proyección social articulada con el desarrollo del currículo y de participación obligatoria para todos los estudiantes en el tránsito de un grado a otro de la secundaria. Así mismo, los colegios particulares suelen ser “islas” en su medio, no se ve una intencionalidad de integrarse activamente en su ámbito educativo local, interactuando con colegios públicos del ámbito¹³.

El encuentro con el “otro” que posibilitan los proyectos de proyección a la comunidad, cuando no tienen una carga meramente asistencialista, resultan una dimensión importante en la formación del sentido ciudadano. Colaboran significativamente con la ruptura de prejuicios muy acendrados en la cultura racista, la cual atribuye características negativas a las personas en razón de su diferente origen social o por sus características físicas¹⁴.

13 Un colegio particular tiene una proyección diferente, participando en los espacios de coordinación de instituciones educativas de su mismo ámbito y promoviendo actividades de intercambio entre los estudiantes del último año de secundaria; estas actividades están institucionalizadas en la cultura escolar desde hace muchos años.

14 Asimismo el estudio de Rodríguez (2009) halló estereotipos de género, tanto sobre los estudiantes como sobre los profesores.

Por otra parte, las manifestaciones de discriminación en el colegio no se perciben como tales y por lo general son tomadas como “juego”. Las más frecuentes son los apodosos que hacen alusión a las características físicas de los jóvenes y que son atribuidos entre ellos. La evidencia de que el colegio es una mixtura, relativa, de procedencias sociales da pie a la idea de que el centro educativo es una mezcla de clases y de culturas que convive sin conflicto.

Profesores y directivos no niegan que se den actitudes racistas en los colegios; aceptan que estas sí están presentes, sobre todo en los primeros años, en el nivel primaria, en donde los niños discriminan por la pertenencia de accesorios electrónicos y ropa de marca. En este nivel, se va trabajando en la aceptación del Otro a lo largo de la experiencia escolar, de modo tal que cuando llegan a secundaria, esto ya no se presenta. Señalan, sin embargo, que la influencia mayor viene de las familias, las cuales buscan diferenciarse formando grupos cerrados. En ese sentido, el colegio va reeducando en esta dimensión, en conflicto con la familia: *“Cuando son más niños, la tendencia es a rechazar al cholito, al negrito; esto se va trabajando en los grupos, y al terminar segundo de Secundaria, esto está normalmente superado”* (entrevista profesor P).

Rasgos lingüísticos que caracterizan el discurso de los escolares

En nuestro afán por explorar sobre las percepciones de los estudiantes acerca de ciudadanía y democracia pensamos que era interesante aplicar un análisis lingüístico a las entrevistas de los estudiantes de los colegios. Así, este análisis nos dio pistas sobre la manera en la que los estudiantes hablan sobre su formación en valores ciudadanos complementando el análisis de contenido realizado en la investigación del IED.

En este sentido, el análisis lingüístico fue revelador. Las partes de las transcripciones en las que los estudiantes comparten sus percepciones sobre la formación en valores democráticos presentan las características del lenguaje académico, lo que se traduce en el uso de definiciones, de verbos modales (e.g., poder), de infinitivos y de la voz pasiva.

Asimismo, prevalecen el uso de la tercera persona, del término “alumno” y del rol de beneficiario versus el de actor asumido por los estudiantes (e.g., ‘nos enseñan’ vs. ‘nosotros aprendemos’). La presencia de estos rasgos lingüísticos en el discurso de los estudiantes favorece la impresión que ellos asumen un rol pasivo con respecto a su formación integral. A continuación explicamos con

más detalle las características comunes encontradas en las entrevistas de los alumnos:

Similitudes con el lenguaje académico

Al contestar la pregunta acerca de qué entienden por ciudadanía o por ser ciudadano/as, los estudiantes, tanto de los colegios privados como los de los diferentes Colegios de Fe y Alegría respondieron en forma muy similar. En los siguientes dos extractos se puede apreciar cómo proveen definiciones mediante el uso de infinitivos como *tener responsabilidad, sentirse parte del Perú, introducirse al mundo social, influenciar a los más pequeños para el futuro, , acogerse a ella, plantearse soluciones*, entre otras¹⁵.

Para mí [ser ciudadana] es tener responsabilidad para lo que es el Perú... me refiero a que uno cuando cumple la mayoría de edad [inaudible] sentirse parte del Perú... como cuando uno quiere a su país y va a votar lastimosamente es obligatorio porque para mí ir a votar es porque uno quiere a su patria. . . es lo que yo entiendo quiere a su patria. . . introducirse al mundo social adulto... influenciar a los más pequeños para el futuro.... enfrentarse a la vida con más madurez, asumiendo las responsabilidades que vamos cometiendo. . . ser más responsables y tener muchos cambios. (Entrevista con alumnos F).

[Ser ciudadano] es ser parte de la sociedad acogerse con ella plantearse soluciones para que la sociedad vaya por mejor camino.... . . ser ciudadano es también ser parte del colegio es decir que no solamente es ser mayor de 18 el mismo niño es ciudadano porque él da sus sugerencias y opiniones que también puede hacer cambiar a la sociedad a una mejor. (Entrevista con alumnos F).

Asimismo, se aprecia el uso de verbos modales como *puede* y *tiene (que)*:

15 Es importante anotar que en la entrevista con alumnos del Colegio Fe y Alegría, un alumno se expresó con la primera persona del plural “nosotros”, rasgo muy poco usado por los estudiantes en todos los colegios para expresar su percepción de qué es ciudadanía. El uso de *nosotros* da la impresión de que se asume un rol más activo por parte del hablante.

[Ser ciudadano] puede ser una persona que tiene voz tiene voto y pueda dar sus expresiones pueda comunicarse con la gente y todo eso... siempre tiene que participar ser activo para un mejoramiento de una comunidad. (Entrevista con alumnos F).

Por último, otro elemento común es el uso de la voz pasiva refleja en “se considera ciudadano”:

Casi mayormente en la sociedad se considera ciudadano o ciudadana . . . a los mayores de 18 años nosotros somos considerados parte de la sociedad pero no como ciudadanos. . . nosotros participamos como ciudadanos en el colegio y segui[mos] con la participación activa fuera del colegio ayudando a que nuestra ciudad progrese. (Entrevista con alumnos F).

El lenguaje académico ha sido objeto de estudio de varios autores (Lemke, 1990; Martin, 1993; Wignell, 1994; Veel, 1997). En su mayor parte, estos estudios se centran en la lengua inglesa. Sin embargo, Gibbons & Lascar (1998) y Gibbons (1999) también han aplicado la noción de registro al español. Los autores concluyen que al igual que en inglés, en español también se puede hablar de una variedad de registros académicos que son propios del lenguaje usado y promovido en la escuela. Martin (1993), por ejemplo, concluye que el lenguaje de los textos científicos se caracteriza por el empleo de términos técnicos y de formas de razonamiento particulares a la actividad científica. Esto se debe a que los autores tienen como objetivo principal describir, clasificar y explicar los fenómenos de la realidad dado que la tarea de la ciencia es predecir y controlar dichos fenómenos. De esta manera, el lenguaje científico se adapta a las necesidades de expresión que la ciencia demanda. Así, se afirma que el lenguaje de la ciencia es expositivo o analítico en su mayor parte y se usa para expresar clasificaciones, taxonomías y relaciones lógicas entre procesos (Lemke, 1990, p. 158). Otra característica propia del lenguaje científico es la pretensión de la objetividad. La forma en la que se presenta la información es *neutral* y *aparentemente* carente de ideología. Es usual que para ello se recurra a expresiones lingüísticas que “filtren” la ideología y aparenten objetividad. Uno de estos recursos es el uso de la voz pasiva, el otro es la atemporalidad en los verbos, ya sea usándolos en presente o en infinitivo. Nos llama la atención que sean estos elementos lingüísticos los más recurrentes en las declaraciones de los alumnos sobre ciudadanía y democracia.

En resumen, los rasgos del lenguaje académico presente en el discurso de los estudiantes al referirse a su formación en valores democráticos y ciudadanos le da al discurso una apariencia muy formal pero sin contenido. Nos parece que esta sensación de formalidad en el discurso converge con la idea de *participación simbólica o decorativa* desarrollada anteriormente.

El rol que asumen los estudiantes en su formación integral

Es muy frecuente encontrar en los enunciados de los estudiantes sobre la formación en valores que asumen un rol de beneficiario en lugar del de agente. Esta distinción se puede comprender fácilmente si comparamos los siguientes ejemplos:

- (1) Pedro estudia computación.
- (2) A Pedro le enseñan computación.

En la oración (1), el sujeto Pedro realiza la acción, por lo que tiene el rol de agente o actor. En cambio, en la oración (2) la acción recae sobre Pedro; el rol es el de beneficiario. En forma similar hallamos frecuentemente en las entrevistas de los estudiantes el rol de beneficiario (marcado en negritas) referido a los alumnos y no el de agente (subrayado):

*La formación cristiana que **nos** dan la formación en valores a socializar. . . en las horas de tutorías que tenemos los tutores con los alumnos llevan a cabo charlas reuniones y llevan temas buenos para los jóvenes problemas de Tacna [como] las drogas los embarazos precoces en las chicas los vicios de Internet el acceso a pornografía.... . . los profesores **nos** hablan **nos** aconsejan y **nos** orientan diciendo que estos temas no son correctos. (Entrevista alumnos F).*

P: ¿Cómo hace el colegio para formar estos valores?

R: Asumiendo nuestros actos con responsabilidad que lo que hagamos mal nos demos cuenta y no volverlo a cometer. . . son enseñanzas que vienen del hogar y son puestos en práctica en el colegio con las tareas, el respeto a los profesores, ser sincero. (Entrevista con alumnos F).

***Nos** enseñan a ser veraces con nosotros mismos dejándonos esa responsabilidad a nosotros. . . por ejemplo en religión **nos** dan ciertos momentos a la que reflexionemos **nos** dejan trabajos a casa. . . siempre **nos** dan*

*consejos y hablamos sobre lo que queremos lograr. . . **nos** dan a entender que nosotros podemos elegir lo que queremos... **nos** ayudan a comprender que parte de las enseñanzas nosotros podemos desarrollarnos aun más nuestras capacidades dan más. . . con los padres con la familia y con nosotros mismos porque si no parte de nosotros no vamos a lograr nada. (Entrevista con alumnos F).*

*Para mí formarse como personas, sería en todos los aspectos y en todas las dimensiones que podría estar en el hombre, en el campo de la religión, acá hacen eso, por lo menos **nos** invitan a confesarnos, hacemos misa en cualquier día de la semana no seguido, pero por lo menos **nos** dan la oportunidad de hacerlo al mes, realizar jornadas de algo sirven, charlas, orientaciones. En tutoría **nos** inculcan temas de los valores y más que todo ponerlos en práctica. . . (Entrevista con alumnos P).*

Nos parece muy elocuente el modo como los estudiantes se refieren a su formación en valores: el colegio o los profesores los forman, les dice qué es correcto y qué no lo es. Encontramos muy pocos instantes en el que se ejercen el rol de agente como se aprecia en los dos últimos ejemplos. Curiosamente la percepción de los escolares de los colegios particulares es que el colegio sí fomenta entre ellos “el espíritu crítico”, por ejemplo, porque pueden tomar decisiones de “manera autónoma”; sin embargo, al analizar su discurso este es muy similar en la forma a los extractos presentados de los escolares de Fe y Alegría de lo cual vemos que existiría una contradicción entre cómo perciben los escolares su formación y cómo se expresan acerca de ella, es decir, hay un desencuentro entre lo que dicen y cómo lo dicen.

Contraste con otros extractos de las entrevistas con los estudiantes

La forma de organización del texto y los roles asumidos por los estudiantes en las porciones de las transcripciones en las que narran sus planes de trabajo contrastan con los anteriores. La frecuencia del rol agente aumenta, a través del uso de la primera persona, ya sea en plural (nosotros) o en singular (yo).

El primer trimestre hicimos una mazamorrada el objetivo era identificar el delegado de cada área deporte religión... se les dio una identificación que tiene que ser entregada a fin de año al auxiliar si se pierde tiene que ser pagado... el segundo trimestre estamos haciendo una fiesta para recaudar

*fondos para aumentar y pintar los tachos y el mantenimiento de las plantas... el tercer trimestre estamos haciendo [inaudible] por cada salón para que mantengan su área limpia supervisada por el director auxiliar (...) . . cada uno de nosotros nos descuidamos en un momento lo que consumimos esa basura se nos cae por ahí. . . a veces cuando estás en un lugar muy lejano del tacho te da flojera a algunas personas. . . los delegados nos han dicho que es un problema, por eso vamos a aumentar tachos.
(Entrevista con alumnos F).*

Nosotros queríamos tener un plan de actividades para todas las promociones porque si bien hay actividades que siempre se realizan hay otras que siempre se dejan de lado. . . nosotros pensábamos poner presión sobre los tutores para poder hacer esto. . . queríamos realizar conversatorios los viernes a la hora de salida o tutoría para que los alumnos plantearan sus necesidades ante el tutor porque el tutor normalmente habla y habla pero casi nunca hablan los alumnos. . . tenemos planes de poner una empresa X para sacar más fondos para el consejo para tener a oportunidad de ayudar a quien lo necesite dentro de colegio para compañeros becados. (Entrevista con alumnos P).

Nos parece significativo encontrar muchos más casos del uso del rol de agente cuando los alumnos se refieren a sus planes de trabajo que cuando hacen referencia a su formación en valores. Pensamos que a través de este uso los escolares reflejan su rol como líderes estudiantiles señalando la autoría de sus planes de trabajo.

En conclusión, el análisis lingüístico revela que los estudiantes asumen un rol pasivo al referirse a su formación ciudadana y democrática. Nos parece elocuente que los estudiantes demuestren un rol más bien activo en otras partes de sus discursos.

Ausencias en el discurso de los escolares

Nos pareció importante incluir en nuestro análisis lo que no encontramos en el discurso de los estudiantes. Por ejemplo, en ninguna de las entrevistas vemos al menos una demanda de los escolares con respecto a su formación en valores de los colegios. Por el contrario, la impresión que nos dejan es que están totalmente identificados con sus colegios. Cabe recordar que las entrevistas se realizaron con los líderes estudiantiles, quienes son los representantes de los escolares en cada colegio. En ese sentido nos llama la atención que no halláramos indicios

de cuestionamientos por parte de los líderes estudiantiles con respecto a su formación en valores. La falta de sentido crítico a la formación en valores nos parece significativa, en tanto que la dimensión pedagógica de la educación popular “busca desarrollar una pedagogía que fomente el espíritu crítico, creativo e innovador que el reto de transformar la realidad requiere” (Fe y Alegría, 2005, p. 12).

Asimismo, en los Colegios de Fe y Alegría no encontramos ningún comentario, ni siquiera sutil, que pudiera indicar cierta incomodidad sobre algún aspecto de su vida escolar. En cambio, en los colegios particulares hallamos algunos instantes en los que los escolares se atreven a mostrar su descontento. Pensamos que valdría la pena profundizar en este aspecto en una investigación posterior, por ejemplo, afinando las técnicas de acopio de información.

Otro vacío notable sale a relucir cuando los escolares de los colegios particulares hablan sobre su futuro. En ninguna de estas entrevistas hallamos referencias a trabajar. Por el contrario, los estudiantes de los colegios particulares proyectan su futuro inmediato en estudiar para ser profesionales; es más, muchos de ellos ya habían sido aceptados en la universidad, otros estaban en academias pre-universitarias. En contraste, la proyección de futuro inmediato de los estudiantes de Fe y Alegría es trabajar, para ayudar a su familia, y estudiar¹⁶. Incluso se menciona al trabajo como medio para alcanzar los estudios superiores.

Conclusiones

En este artículo nos propusimos explorar las percepciones de los estudiantes de secundaria acerca de ciudadanía y democracia, a partir de su experiencia escolar, comparando la producción de sus discursos de acuerdo con sus respectivos espacios escolares. Los dos métodos de análisis revelan coincidencias entre los discursos de los estudiantes de los colegios jesuitas particulares y los de los colegios de Fe y Alegría.

Debido a la naturaleza exploratoria de nuestro estudio, más que conclu-

16 La población escolar de ambos tipos de colegios tiene características socio económicas diferentes; los estudiantes de los colegios particulares provienen predominantemente de familias de sectores medios y altos urbanos, mientras que los escolares de los colegios de Fe y Alegría provienen de familias pobres, urbanas y rurales. En el estudio trabajamos solo con los colegios localizados en centros urbanos; sin embargo, hay que considerar que los colegios Fe y Alegría de Arequipa y Tacna tienen también escolares migrantes de primera generación de origen rural.

siones proponemos futuras líneas de investigación en relación a: a) las fuentes institucionales usadas por los colegios que remiten a los fundamentos de la formación ciudadana; b) la participación en la vida escolar y la formación de la ciudadanía; c) las características lingüísticas del discurso de los estudiantes respecto a su formación en ciudadanía y democracia; d) las percepciones de los escolares en cuanto al trabajo; y e) las opiniones de los estudiantes acerca de su formación integral.

Las fuentes institucionales de la formación de la ciudadanía

Tanto los colegios de la Red Fe y Alegría como los colegios jesuitas particulares cuentan con un corpus documental institucional que constituye el referente de su labor formativa. Algunos elementos contenidos en estos documentos que se relacionan con el problema de estudio son la educación personalizada, la participación crítico reflexiva, la formación en valores orientadores del comportamiento actual y futuro. La presencia efectiva de estos referentes en la formulación y ejecución de los programas curriculares es aparentemente muy distinta en los colegios Fe y Alegría y en los colegios jesuitas particulares. En los primeros, la Propuesta Pedagógica es un referente inmediato y conocido por el cuerpo directivo y docente de los colegios; y busca ser traducido en los programas curriculares de los centros educativos. En los segundos, son referentes más mediatos y su conocimiento está limitado generalmente a los directores y a algunos directivos.

En ambos casos cabría indagar si estos “textos fundamentales” alimentan efectivamente las prácticas educativas y cómo lo hacen; si estos son materia de revisión y reflexión para actualizar sus contenidos; o, por el contrario, quedan como una suerte de códigos finalmente poco actuantes sobre las prácticas educativas.

Los colegios Fe y Alegría tienen otras fuentes inspiradoras de su labor formativa, dadas por el carisma de la congregación religiosa que regenta el colegio; algunos reconocen, además, la “espiritualidad ignaciana” como un referente de la propuesta formativa. Cabría profundizar en el conocimiento de la manera en que estas diferentes fuentes se interrelacionan, aportan contenidos específicos, influyendo en la concepción de la formación de la ciudadanía (qué y cómo) de las personas a cargo de la dirección del colegio.

Los colegios jesuitas particulares se encuentran en un proceso de construcción de un proyecto pedagógico común; en dicho proceso cabría identificar los

diferentes entendimientos sobre la formación de la ciudadanía y cómo estos se traducen en el diseño curricular. El supuesto que encontramos es que hay en el cuerpo docente y directivo diferentes concepciones de lo que significa formar la (o para la) ciudadanía pero estas no son siempre explícitas; se asume que existe un entendimiento común al respecto.

La participación en la vida escolar y la formación de la ciudadanía

Los colegios otorgan una gran importancia a la promoción de la participación activa de los y las estudiantes en la vida escolar; la participación en sí misma sería una expresión de disposiciones, actitudes y valores propios de la democracia y del ejercicio ciudadano. Los colegios alientan esta participación –algunas veces estableciendo criterios de evaluación escolar vinculados con ella–; facilitan la creación de comisiones y grupos de trabajo de profesores y alumnos, además de promover la elección de representantes estudiantiles con mecanismos propios de la democracia (competencia, deliberación y voto universal). La existencia de consejos estudiantiles y de municipios escolares elegidos por los propios estudiantes, es vista en sí misma como una escuela formadora de valores propios de la ciudadanía democrática. No obstante, hemos identificado que los contenidos de dicha participación no necesariamente estarían siendo formadores de “virtudes democráticas”, tales como la expresión y el ejercicio de la representación de intereses estudiantiles, la capacidad de actuar concertadamente para lograr propósitos comunes, y la responsabilidad frente a los electores mediante mecanismos de rendición de cuentas.

De manera particular, en los colegios Fe y Alegría, la participación estudiantil parece ser más funcional a los intereses y necesidades definidos por la institución educativa –tales como el control del orden, la disciplina y la limpieza– que a la expresión de intereses propiamente estudiantiles como, por ejemplo, intereses recreativos y culturales, orientación vocacional y de la vida afectiva, o mayor desarrollo de competencias para la inserción en el mundo laboral.

Profundizar en ello requeriría mirar con mayor detenimiento los planes de trabajo de los consejos estudiantiles; la relación representantes-autoridad escolar, sobre todo el papel de los profesores asesores que son mediadores en esta relación; los roles asignados a los consejos estudiantiles y, en general, el papel de la participación estudiantil en el discurso de los docentes y directivos

de los colegios, así como en el imaginario de los escolares (no solamente de los líderes estudiantiles); así como los mecanismos de relación representantes-representados.

Los rasgos lingüísticos que caracterizan el discurso de los escolares

El uso de rasgos similares a los del lenguaje académico al referirse a los conceptos de ciudadanía y democracia, de un lado, y la evidencia de lo entienden por ciudadanía y democracia, de otro, se conjugan para dar la impresión que el discurso de los escolares se queda en un nivel formal y daría cuenta de un aprendizaje más teórico que de contenido vivencial porque no atraviesa su identidad escolar-juvenil. Sería interesante poder recoger más información para profundizar en este aspecto teniendo en cuenta el análisis lingüístico como parte del diseño del estudio y no posterior al mismo.

Contrastes entre las percepciones de los estudiantes respecto al trabajo

Las declaraciones de los escolares de Fe y Alegría en cuanto a sus perspectivas para el futuro revelan que tienen muy presente el trabajo como medio para lograr sus metas. Por el contrario, los escolares de los centros particulares no hacen ninguna mención a trabajar en el futuro, solo se proyectan como estudiantes. Cabe recordar que el valor del trabajo está contenido en la Propuesta Pedagógica de Fe y Alegría como parte de la formación escolar. Este contraste entre los estudiantes de colegios particulares y los de Fe y Alegría nos lleva a preguntarnos en qué medida la formación en valores en el colegio podría tener un impacto en destacar el trabajo como valor entre los escolares de los colegios particulares o si es este más bien viene determinado por la condición socioeconómica de los alumnos.

Ausencia de cuestionamientos por parte de los escolares a su formación

En las declaraciones de los escolares no hallamos opiniones críticas sobre su formación integral. Ello sumado a los resultados que arroja el análisis lingüístico de sus opiniones nos daría la impresión de que, en general, los estudiantes asumen un rol pasivo en cuanto a su formación en valores. Dado a que en los

colegios particulares como en los de Fe y Alegría existe un énfasis por desarrollar el “espíritu crítico”, nos parece relevante indagar más en este aspecto afinando la metodología de investigación en futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Alfageme, E., Cantos R. & Martínez M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Benavides, M.; Cueto, S. & Villarán, V. (1999). Socialización escolar y educación en valores democráticos: el caso de las escuelas alternativas. En A. Panchifi & M. Valcárcel (Eds.), *Juventud: sociedad y cultura* (pp. 133-170). Lima: PUCP, Universidad el Pacífico, IEP.
- Cajiao, F. (1998). Educación ciudadana y democratización de la escuela. En P. Arregui & S. Cueto (Eds.) *Educación, ciudadanía, democracia y Participación* (pp. 142-153). Lima: GRADE.
- Carbajo, J.L. & Espino, G. (2001). *Estudiantes y Ciudadanos. Líderes escolares en Ayacucho*. Lima: TAREA.
- Compañía de Jesús Provincia del Perú. (2002). *Lineamientos para el Proyecto Educativo Común de los Colegios Jesuitas del Perú*. Lima: Compañía de Jesús Provincia del Perú.
- Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina. (2005). *Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina*. Río de Janeiro: CPAL.
- Eguren, M. (2006). Educación y participación: enfoques y prácticas promovidos desde el Estado, la sociedad civil y las escuelas. En C. Montero (Ed.), *Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas* (pp. 43-127). Lima: IEP.
- Epstein, E. (1998). Dislocamiento cultural por acción del Estado: la paradoja de la educación democrática. En P. Arregui & S. Cueto, (Eds.), *Educación, ciudadanía, democracia y participación* (pp. 110-124). Lima: GRADE.
- Fe y Alegría. (2005). *Propuesta Pedagógica*. Lima: Fe y Alegría del Perú.
- Fernandez, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 167-199.
- Gibbons, J. (1999). Register aspects of Literacy in Spanish. *Written language and literacy*, 2 (1), 63-88.

- Gibbons, J. & Lascar, E. (1998). Operationalising Academic Language Proficiency in Bilingualism Research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1 (1), 40-50.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- López, S. (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios: concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Lima: IDS.
- Lüchmann, L. H. (2006). Os sentidos e desafios da participação. *Ciências Sociais UNISINOS*, 42 (1), 19-26.
- Máiz, R. (2003). Nacionalismo y Multiculturalismo. En A. Arteta, E. García & R. Máiz (Eds.), *Teoría Política: Poder, Moral y Democracia* (pp. 424-462). Madrid: Alianza.
- Martin, J.R. (1993). Literacy in science: Learning to handle text as technology. En M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Eds.), *Writing science: Literacy and discursive power* (pp. 166-202). Pennsylvania: University of Pittsburgh Press.
- Reimers, F. & Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC*, 2, 90-108.
- Rodriguez, Y. (2009). *La Formación de la Ciudadanía desde la Experiencia escolar. Anhelos y Procesos en los Colegios de la Compañía de Jesús en el Perú*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Sabatini, C. (1998). Educación Ciudadana: qué y cómo de las mediciones de impacto. En P. Arregui & S. Cueto (Eds.), *Educación, ciudadanía, democracia y participación* (pp. 85-97). Lima: GRADE.
- Schleppegrell, M. J. & Achúgar, M. (2003). Learning language and learning history: A functional linguistics approach. *TESOL Journal*, 12 (2), 21-27.
- Schleppegrell, M. J., Achúgar, M. & Oteiza, T. (2004). The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language. *TESOL Quarterly*, 38 (1), 67-93.

Veel, R. (1997). Learning how to mean-scientifically speaking: Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. En F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 161-195). Londres: Cassell.

Wignell, P. (1994). Genre across the curriculum. *Linguistics and Education*, 6 (4), 355-372.

La escuela, un espacio social fundamental para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa

Lars Stojnic Chávez

Pontificia Universidad Católica del Perú y
Consortio de Investigación Económica y Social

Lars Stojnic es Licenciado en Sociología de la PUCP. Actualmente es Oficial de Proyectos en el Consorcio de Investigación Económica y Social y desde el 2006 es docente contratado en la PUCP. Ha trabajado en proyectos referidos a descentralización, democracia y participación y gestión escolar, destacando su participación en los programas de educación de DFID, la GTZ y en el Colegio La Casa de Cartón.

Este artículo ha sido elaborado a partir de la investigación del mismo nombre, presentada por el autor en agosto del 2006 como tesis de sustentación de licenciatura en Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y que fue ganadora del concurso de Tesis de Licenciatura organizado por la SIEP en el marco del Primer Seminario de Investigación Educativa en noviembre del 2008.

Agradezco a Patricia Ruiz Bravo, a Fanny Muñoz, a las dos instituciones en las que se llevó a cabo la investigación, a los estudiantes por todo el tiempo que me brindaron y por la sinceridad y apertura de sus opiniones e intervenciones, a Ricardo Cuenca, a mi familia por su apoyo incondicional y a mi Clau por regalarme magia cada día.

La escuela, un espacio social fundamental para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa

Resumen

La investigación enfocó sus esfuerzos en analizar cómo es que la escuela asume el rol de formación y socialización de individuos democráticos, no sólo con conocimientos teóricos, sino como sujetos capaces de reproducir en su vida cotidiana y en su relación con sus semejantes y su medio social, discursos y prácticas sociales de tipo democrático. Se eligió la escuela como objeto de estudio porque es la única institución formalmente reconocida con el objetivo de formar a las generaciones futuras y porque se presenta como el primer espacio en que las personas se relacionan formalmente con lo público. El estudio tuvo una metodología de caso de estudio de dos propuestas educativas distintas, una que denominamos “tradicional” y otra “alternativa”, para analizar si existían diferencias en la formación democrática de sus estudiantes. La corriente a la que se adscribe la investigación¹, plantea que la democracia se funda en la libertad de los individuos, la conformación de una comunidad política y la formación ciudadana. Partiendo de ese enfoque se identificaron tres cualidades para evaluar los logros de cada institución en el proceso de formación democrática: el compromiso social, la participación pública y el manejo de la normatividad de sus estudiantes. Los resultados mostraron, por un lado, disposiciones distintas de los estudiantes de ambas instituciones en relación a las dimensiones de estudio y por otro lado, que la propuesta alternativa analizada facilitaba el desarrollo de mayor disposición democrática de sus estudiantes, en comparación a la tradicional.

Palabras clave: Democracia, Educación, Ciudadanía, Socialización, Escuela.

1 Tomado del trabajo de Chantall Mouffe (1999), “El retorno de lo político”.

The school, a key social space for peruvian democratization. A study comparing the traditional educative proposal and an alternative educative proposal

Summary

The investigation focused its efforts in analyzing how is it that school assumes the roles of formation and socialization of democratic individuals, not only with theoretical knowledge, but also as subjects capable of reproducing social discourses and practices of the democratic kind in their everyday life and in their relationship to their peers and their social environment. The school was chosen as the object of study, firstly because it's the only recognized institution with the goal of forming future generations; and secondly because it presents itself as the first space in which people formally relate to all that is public. The study had a methodology of case study of two distinct educative proposals, one that we denominate "traditional" and another one known as "alternative" to analyze if there were differences in the democratic formation of students. Theoretically the research was based on a thinking current², which states that democracy is founded on individuals' freedom, the formation of a political community and citizen's formation. Starting on this perspective, three democratic qualities were identified to evaluate the achievements of each school in the process of democratic formation: social commitment, public participation and individual normativity management. The results showed, on one side, the attitude differences in students from both schools in relation the dimensions of the study and on the other hand, presented evidence that the analyzed alternative proposal is facilitating in a greater measure the development of democratic disposition in their students, compare to the other proposal.

Key words: Democracy, Education, Citizenship, Socialization, School.

2 Taken from Chantall Mouffe's work (1999), "The return of the political".

“...sólo se podrá considerar que una sociedad es democrática si es que las instituciones que dan sustento a la convivencia social, son reflejo cotidiano de valores y prácticas democráticas.”

Alain Touraine

Introducción

A finales del 2000 y luego de 10 años en que el Perú vivió sumido en un régimen dictatorial³, las elites políticas y gubernamentales mantuvieron un discurso interesado en la consolidación del proceso de “democratización”. Éste, consideramos, se enfocó principalmente en asegurar aspectos formales del funcionamiento del sistema político y de la relación entre el Estado y los individuos.

Sin dejar de reconocer la importancia de estos elementos, es importante recordar que cualquier sistema social y/o político existe sólo si se reproduce por la interacción cotidiana de los sujetos y las instituciones, por lo que cabría preguntarnos si nuestra cotidianeidad social y política es reflejo hoy de una convivencia democrática. Esta reflexión llevó a dos cuestionamientos que fueron la base de la investigación, sobre la cual se ha elaborado el presente artículo: ¿asegurar los aspectos formales son indicadores suficientes para determinar que nuestra sociedad es democrática? y ¿de qué manera se viene fortaleciendo nuestra cotidianeidad para ser reflejo de una convivencia democrática?

Giroux (1993, p. 14) señala que las instituciones educativas “. . . figuran entre los pocos espacios de vida pública en los que los estudiantes, jóvenes o adultos, pueden experimentar y aprender el lenguaje de la comunidad y de la vida pública democrática”. Coincidiendo con dicho planteamiento, se eligió a la institución educativa (II.EE.) como objeto de estudio, debido al rol que debería asumir para la consolidación de la democracia, a través de la formación de ciudadanos democráticos. En tal sentido, esperamos que el artículo promueva la reflexión sobre el rol de dichas instituciones en nuestro proceso de democratización.

El artículo está dividido en seis secciones: la primera, describe los enfoques conceptuales y presenta una caracterización de las propuestas educativas que denominamos tradicional y alternativa; la segunda, presenta el objetivo

y metodología que sustentaron la investigación; la tercera sección, plantea los principales hallazgos de la investigación, cerrando el artículo con algunas reflexiones finales.

Aproximaciones conceptuales

La investigación analizó el rol que cumplen las instituciones educativas en el proceso de democratización de la sociedad peruana, por lo cual, se delimitaron dos conceptos básicos: en primer lugar, la idea de democracia y su relación con la construcción política denominada “ciudadanía”; y en segundo lugar, se conceptualizó a la II.EE. como una institución política.

En relación al concepto de democracia, nos adscribimos a una corriente de pensamiento⁴ que recupera y combina los aspectos centrales del liberalismo y el comunitarismo. La “democracia liberal”, por un lado, se funda en los ideales de igualdad y libertad de los individuos frente al Estado y a la sociedad. Siguiendo esta perspectiva, el fin del Estado sería plantear un marco jurídico que permita que los individuos alcancen sus objetivos (Bobbio, 1989) y que no permita que el Estado adopte características autoritarias (Gamio, 1999)⁵. Por otro lado, la democracia desde una perspectiva comunitarista sostiene que la esencia política de las personas sólo se concreta cuando éstos se involucran en la comunidad a la que pertenecen en búsqueda de alcanzar el bien común (Gamio, 1999)⁶.

La tercera corriente, plantea que la democracia se sustenta de igual forma, en la protección de las libertades y derechos de los individuos, como en el fortalecimiento del compromiso de éstos ante su comunidad. Plantea como pilares de la democracia la libertad de los individuos, el fortalecimiento de una comunidad política y la formación ciudadana. Coincidimos con esta corriente en que la institucionalización de la democracia exigirá:

4 Desarrollado en el trabajo de Chantall Mouffe (1999), “El retorno de lo político”.

5 Robert Dahl destaca el derecho al voto como decisivo en la construcción de la democracia desde una perspectiva liberal, ya que permite que los sujetos se involucren en los procesos políticos (Benavont, 1996).

6 El autor hace referencia por ejemplo a que Tocqueville (1984), en “La democracia en América”, sostiene que uno de los efectos perniciosos de algunas democracias modernas es que los individuos, a cambio de cierta seguridad y prosperidad que asegura el Estado, se retraen a sus vidas privadas sin ejercer sus derechos políticos.

- La implementación de un conjunto de instituciones cuyos objetivos sean, la protección y promoción de libertades y derechos individuales y colectivos, así como el ordenamiento de la convivencia social.
- El fortalecimiento de una cultura democrática cotidiana, que se refleje en las actitudes y relaciones de sujetos que se conciban como ciudadanos pertenecientes y responsables de su comunidad.

En sus planteamientos, esta corriente destaca al ciudadano como agente de cambio social, señalando que la ciudadanía, es una categoría política que los sujetos desarrollamos o no, a través de nuestra relación permanente con las instituciones y con nuestros semejantes, como parte de una comunidad mayor. En tal sentido, aunque la definición de la ciudadanía debe incluir los derechos y libertades jurídicas, también debe considerar la incorporación de la idea del bien común y de las responsabilidades cívicas, políticas y sociales de los individuos (Mouffe, 1999). El concepto de ciudadanía remite a la apropiación de las personas de una serie de derechos y libertades, pero también de un sentido de compromiso hacia lo público, entendiéndolo como el espacio en el que se define la convivencia social y política.

Como señala Cotler (2001), una condición indispensable y probablemente la más difícil de enfrentar es la formación de una cultura que sustente la consolidación de la democracia en el Perú. Es en dicho proceso que planteamos que la II.EE. tiene un papel predominante, desde su dimensión política, en la formación de personas que se apropien de la categoría de ciudadanía.

Con respecto al segundo concepto, entender el sentido político de las II.EE. parte de comprender su rol como medio de socialización, entendiendo dicho proceso como el que facilita que niñas y niños adopten conciencia de sí mismos e incorporen conocimientos y prácticas de la sociedad en la que han nacido (Giddens, 2002). El sujeto sería tal porque incorpora las instituciones de su comunidad a su propia conducta⁷ y aunque existen diversos medios de socialización, consideramos que la II.EE es uno de los más importantes en la formación democrática, debido a dos hechos principalmente.

En primer lugar, es la única institución social formalmente reconocida con el objetivo de formar a las generaciones futuras. Bordieu (1997) señala que a

7 Idea del "otro generalizado" desarrollada por George Mead (1972) en su texto *Espíritu, persona y sociedad*. Parte III.

la institución escolar se le atribuye un rol esencial en la formación de los individuos como “criaturas del Estado”. Éste, por ejemplo, define los aprendizajes que se espera que los estudiantes incorporen y de tal manera, aprovecha el rol de las II.EE. en el proceso de formación de las mentes, valores y prácticas de los individuos.

En segundo lugar la institución educativa es el primer espacio en que las personas se relacionan formalmente con lo público. Es ahí que tenemos la oportunidad, por primera vez, de enfrentar un ambiente marcado por reglas formales, por figuras de autoridad y en que nos relacionamos con nuestros semejantes dentro de marcos institucionales. Así, los estudiantes no sólo aprenden de los conocimientos que se transmiten en las aulas, sino que además se forman a través de las relaciones con y dentro de la institución que los alberga.

Históricamente, la educación ha sido concebida como un espacio social de formación en valores y actitudes según el norte socialmente definido⁸; y aunque en la actualidad se priorice su dimensión académica, “la educación, como acción de influir en las personas, es profundamente ética y política por propia naturaleza” (Apple, 1996, p. 57). La cotidianeidad escolar influye en la manera que los estudiantes aprenden a vivir en sociedad y en tal sentido, es importante reflexionar sobre sus características actualmente. Por tal razón, presentamos los principales hallazgos de la revisión de estudios que abordaban la cotidianeidad escolar peruana.

Ésta fue valiosa para identificar algunas características de las II.EE. públicas, las cuáles consideramos que podrían incidir en la formación democrática de sus estudiantes. Una característica general recogida fue que en las últimas décadas las instituciones educativas han asumido la transmisión de conocimientos como su rol principal, razón por la cual, la democracia vendría siendo abordada como un contenido y sin ningún correlato práctico y vivencial. Además, las II.EE. vendrían reproduciendo formas de organización y relaciones contrarias a una convivencia democrática, como lo muestran los aspectos⁹

8 “‘Los ciudadanos de un Estado deben ser educados siempre en consonancia con la Constitución de su Estado’, argumentó Aristóteles. ‘Las leyes de la educación deben ser relativas a los principios de gobierno’ señaló Montesquieu, como lo hicieron Durkheim y muchos teóricos sociales contemporáneos” (Guttman, 2001).

9 En la investigación que sirve de base para el presente artículo se identificaron cinco características, aunque por cuestiones de espacio, en este caso sólo presentaremos tres de ellas. Las dos restantes, eran la exaltación del disciplinamiento de los estudiantes, caracterizado por un orden semi militarizado y la discriminación que sufren los estudiantes dentro de la escuela y que se reforzaría por la pasividad de los docentes y autoridades responsables de la escuela.

sistematizados y que sirvieron de referencia para la metodología de la investigación.

En primer lugar, en las II.EE. se reproduciría una perniciosa “anonimación” de los estudiantes. Autores como León y Staeheli (2001), Iguñis y Dueñas (1998) plantean que un grave problema del espacio escolar es el desinterés de las autoridades educativas por reconocer y valorar la individualidad de los estudiantes. Dicha anonimación dificultaría el crecimiento personal de los estudiantes, al limitar el desarrollo de su autoestima.

Un segundo rasgo identificado, es que el único espacio dentro de las II.EE. en el que los estudiantes encontrarían algún tipo de reconocimiento sobre su capacidad de agencia es el aula y sobre cuestiones académicas. El rol principal que se les asigna a los estudiantes es la adquisición de conocimientos y de ciertos modos de comportarse que la sociedad les “demanda”¹⁰ (León y Staeheli, 2001), por lo que no se les reconocería un rol en los espacios públicos escolares. Así mismo, la inexistencia y/o ineficacia de espacios de participación para los estudiantes, como lo que sucede con los municipios escolares (Carbajo y Serna, 1999), provocaría su desinterés y desmotivación antes temas públicos o institucionales.

Finalmente, las investigaciones revisadas muestran que los estudiantes no participan en la definición de las normas escolares y éstas les son impuestas sin que interese su opinión. Un claro ejemplo, como Ames (1999) señala, es que aún en la definición de normas del aula, el docente las dicta, siendo el único rol de los estudiantes reafirmarlas, sin posibilidad de crítica u oposición. El que no se incluya a los estudiantes como actores legítimos del proceso de definición de normas institucionales, evidenciaría el poco reconocimiento de éstos como actores legítimos en el espacio público escolar.

Estas características dan cuenta de las situaciones a la que se enfrenta un porcentaje amplio de estudiantes de instituciones públicas. Ahora bien, aunque sólo un par de estudios abordaban la problemática de las II.EE. particulares, consideramos que éstas, a pesar de facilitar una mejor preparación académica y de su mejor acceso a recursos, en muchos casos reproducirían situaciones muy parecidas a lo descrito. Así pues, nos referiremos a instituciones con propuestas educativas tradicionales¹¹ en aquellos casos en que institucionalmente se reproduzca una fuerte jerarquización, con patrones impositivos de autoridad y con relaciones de discriminación y exclusión.

10 Como la capacidad de mantenerse en silencio y acatar lo que los adultos señalan.

11 Independientemente de si dichas instituciones son públicas o privadas.

En contraposición, y desde la revisión de los pocos textos que abordan dicha problemática (Benavides, Villarán y Cueto(1999); Kallinowski, Ruiz y Dueñas (1996); y Moragues (1996)), las instituciones con propuestas educativas “alternativas” serían aquellas, públicas o privadas, que enfatizarían la construcción de un espacio educativo que promueva condiciones de convivencia constructiva, que busquen incluir a sus estudiantes en los asuntos públicos y que fomenten su involucramiento frente al cambio social.

Así mismo, lo desarrollado permitió identificar algunas cualidades que consideramos claves para analizar la disposición de las personas frente a la democracia. Se eligieron tres como las dimensiones de estudio de la investigación¹², sin embargo, en el presente artículo sólo analizaremos los resultados en relación a dos de ellas¹³.

- Compromiso social, entendida como la capacidad de cada persona de identificarse con la comunidad a la que pertenecen y asumir responsabilidad con su desarrollo y;
- Participación pública, entendida como el involucramiento de los sujetos, de forma permanente y activa, en los asuntos de interés colectivo.

Se eligió concentrar la investigación en estas cualidades, en primer lugar, porque abordan los dos aspectos centrales del enfoque de democracia al que nos adscribimos¹⁴. En segundo lugar, porque dan cuenta de cuatro de las características que se sistematizaron y quisimos analizar su influencia en la formación democrática. Finalmente, porque el análisis de dichas cualidades podía aproximarnos a comprender el vínculo y la incorporación de los estudiantes al espacio público escolar.

12 Reconocemos que en dicho proceso, hay otras cualidades ciudadanas como la tolerancia, la autonomía, el reconocimiento de las diferencias, sentido de pertenencia, etc., que también sería fundamental promover e investigar; sin embargo, se optó sólo por tres, debido a los recursos limitados con los que se contaba para la investigación.

13 La tercera cualidad era “manejo de la normatividad”, entendido como el nivel de apropiación y respeto de los sujetos hacia las normas y estructuras que enmarcan la convivencia cotidiana.

14 La consolidación de una institucionalidad que enmarque la cotidianeidad y la formación de ciudadanos responsables de su comunidad.

Objetivos y metodología de la investigación

La investigación abordó el proceso de democratización del Perú en referencia al fortalecimiento de una cultura democrática, entendiendo que ésta se reproducirá sólo si los sujetos se apropian cotidianamente de la categoría de “ciudadanía”.

Coincidimos con Touraine (1995) en que la aproximación al proceso de democratización debe realizarse desde las distintas instituciones y organizaciones que enmarcan la vida social. Por tal razón, el objetivo de la investigación fue analizar la influencia de la propuesta educativa de las II.EE.¹⁵ -reflejada en su cotidianeidad institucional- en el desarrollo de la disposición democrática de sus estudiantes en relación con lo público.

La investigación se llevó a cabo en dos II.EE privadas limeñas y de educación mixta. Los objetivos específicos de la investigación fueron identificar la disposición cotidiana de los estudiantes hacia la democracia y analizar la influencia de la cotidianeidad institucional escolar¹⁶ en tal sentido. La hipótesis principal fue que para que la institución educativa se constituya en agente promotor de una cultura democrática es indispensable que su cotidianeidad institucional sea reflejo de una propuesta educativa democrática.

La metodología fue de tipo cualitativo y partió del estudio de caso de las dos instituciones antes mencionadas. Consideramos que utilizar el caso de estudio era una alternativa pertinente para conocer con mayor profundidad la cotidianeidad de ambas instituciones, así como la influencia de las mismas en las disposiciones de sus estudiantes.

Se eligieron ambas instituciones, en primer lugar, porque, aunque sería impreciso indicar que en los discursos institucionales de cada una sólo se encontraron rasgos de una de las dos propuestas, sí se consideró que una de ellas presentaba más características de una propuesta educativa tradicional, mientras que la otra, más de una propuesta alternativa. Una segunda razón fue la facilidad del acceso geográfico a las dos.

En tercer lugar, se eligieron debido a que sus estudiantes provenían de una condición socio-económica similar; la pensión aproximada de ambas escuelas

15 Aunque el estudio se concentra en la II.EE, reconocemos que existen otras instituciones sociales que cumplen un rol importante en la consecución de un propósito tan complejo como el consolidar una cultura democrática, como las familias y los medios de comunicación por ejemplo.

16 Incluía el análisis de la organización y estructura de poder escolares, los recursos pedagógicos utilizados y las relaciones sociales que se reproducían en cada institución.

(sin tomar en cuenta estudiantes becados) era de 500 soles y la residencia de los estudiantes se concentraba en distritos de ingreso medio¹⁷. Finalmente, debido a que en ambas instituciones el número de estudiantes por salón era de máximo 25 estudiantes; en la institución tradicional cada grado poseía dos secciones y en la alternativa sólo una.

El estudio se centró en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria porque al estar en los últimos grados de secundaria, consideramos que serían un grupo representativo de la formación escolar recibida y con mayor capacidad crítica y reflexiva sobre la cotidianidad de sus instituciones¹⁸.

El proceso de recojo de información se abordó en dos etapas y aprovechando distintos instrumentos y procedimientos que explicamos a continuación; éstos pueden encontrarse en los anexos de la investigación que sirvió de base al artículo (Stojnic, 2006). La primera, tuvo como objetivo aproximarnos a conocer si es que los estudiantes presentaban disposiciones diferenciadas según la institución de la que procedían, en relación a las cualidades democráticas elegidas. El recojo de información se hizo, en primer lugar, a través de una encuesta que llenaron los estudiantes de ambos grados que asistieron el día de aplicación del instrumento.

En total la encuesta fue llenada por 124 estudiantes, 36 de la institución alternativa y 88 estudiantes de la II.EE. tradicional¹⁹. El instrumento permitió recoger información acerca de ambos grupos, los que presentaron características similares:

- El 54.5% de los encuestados de la institución tradicional eran de cuarto de secundaria, mientras que 45.5% eran de quinto. En el caso de la II.EE alternativa, 47.2% de los encuestados eran de cuarto y 52.8% de quinto de secundaria.
- El 81.8% de los estudiantes de la propuesta tradicional eran del sexo masculino, al igual que el 55.6% de la institución alternativa. Del sexo femenino, eran el 18.2% de los encuestados de la II.EE. alternativa y el 44.4% de la tradicional.

17 Como Miraflores, Barranco, San Miguel, Comas, Independencia, Jesús María, Pueblo Libre, Chorrillos, etc.

18 Se pudo haber tomado otras variables en consideración, como tiempo que los estudiantes estudiaban en la institución o características de la familia de procedencia, sin embargo, éstas no se tomaron en cuenta por las limitaciones de recursos.

19 La diferencia en la cantidad de encuestados se debió, como se explica líneas arriba, a que una escuela contaba con una sección por grado, mientras que la segunda con dos.

- El 86% de los encuestados de la II.EE. tradicional y el 73% de la alternativa tenían entre 15 y 16 años de edad.
- El 89.9% de los estudiantes de la institución tradicional y 91.7% de la II.EE. alternativa señalaron que su situación socio económica era de clase media.
- El 82.7% de los estudiantes de la institución tradicional señaló que sus padres tenían un nivel educativo superior universitario, mientras que el 74% indicó lo mismo con respecto a sus madres. De la II.EE. alternativa, 77.1% señaló que sus padres tenían un nivel educativo superior universitario y el 68.6% indicó lo mismo sobre sus madres.

La encuesta contaba con 50 preguntas y contenía, por un lado, preguntas que buscaban que los estudiantes opinasen, desde una posición del “deber ser”, sobre su rol en la escuela, sus percepciones sobre la democracia, temas de coyuntura, etc. Por otro lado, se plantearon preguntas que enfrentaban al estudiante con casos cotidianos, sobre los cuáles se solicitaba que indicaran sus posibles reacciones. Se aprovecharon ambos tipos de preguntas con el afán de evidenciar la coherencia entre los discursos y las posibles reacciones de los estudiantes.

En segundo lugar, se llevó a cabo un primer grupo focal con nueve estudiantes de la II.EE. tradicional y once de la alternativa, que hubiesen completado la encuesta. En el caso de la primera, los participantes fueron 6 mujeres y 3 hombres y ocho de ellos eran de quinto de secundaria; en el caso de la institución alternativa, 8 estudiantes eran mujeres y 3 eran hombres, mientras que 6 de los 11 cursaban quinto de secundaria. Ambos grupos focales duraron aproximadamente 1 hr. 30 min. y las preguntas estuvieron dirigidas a conocer cuáles eran sus concepciones sobre el rol que tenían en la institución, qué tan responsables se sentían en relación al espacio escolar y sobre su percepción y manejo de las normas escolares.

La segunda etapa de la investigación, estuvo dirigida a identificar los factores de la institucionalidad escolar que pudiesen influir en las disposiciones que los estudiantes presentaron. Los procedimientos utilizados fueron, en primer lugar, el análisis de las estructuras de organización y de decisión de ambas instituciones, con el propósito de conocer las estructuras de poder, las jerarquías institucionales y las posibilidades de participación de los estudiantes.

En segundo lugar, se llevó a cabo observaciones de aula y de otras actividades escolares desde el inicio del día escolar, de tipo no participante. En la

institución de propuesta tradicional se realizaron cuatro sesiones de 4 horas cada una, en la se acompañó a los dos grados de 4º y 5º de secundaria (una sesión con cada grado). En la institución alternativa fueron tres sesiones de 4 hrs. y 30 min. cada una, en las que se acompañó un día a 4º de secundaria y en dos sesiones a 5º de secundaria.

Durante las observaciones realizadas se buscó identificar los estilos de autoridad que institucionalmente se manejaban, el tipo de relaciones entre los actores escolares, el nivel de participación de los estudiantes y su manejo de la normatividad institucional. En cada sesión, aprovechando una guía de registro elaborada a partir de los resultados de la encuesta, se registraron aquellas situaciones que daban cuenta de las dimensiones señaladas; se prestó atención tanto a momentos institucionales, como el dictado de clase y actividades colectivas, así como los momentos considerados libres, como los cambios de hora, recreos y recesos.

En tercer lugar, se llevó a cabo una segunda ronda de grupos focales, en la que participaron 7 estudiantes de la II.EE tradicional (5 mujeres y 2 hombres)²⁰ y 9 de la alternativa (6 mujeres y 3 hombres)²¹, que hubiesen participado del primer grupo focal. Su propósito fue recoger las opiniones de los estudiantes sobre las estructuras de poder, formas de organización y convivencia cotidiana de sus instituciones. Finalmente, se realizaron entrevistas con los directores, con el propósito de recoger sus percepciones sobre la organización institucional, el rol de los estudiantes y las prioridades y estrategias aprovechadas para la formación de éstos.

La metodología aplicada fue lo más exhaustiva posible, dentro de lo posible, debido al interés por contar con distintas fuentes que permitieran corroborar la información levantada. Sin embargo, reconocemos algunos vacíos que podrían ser resueltos y mejorados en el futuro. Por un lado, que al abordar tres cualidades distintas, los instrumentos no lograron necesariamente abarcar todos los aspectos relacionados a cada una; por otro lado, habría sido útil la elaboración de escalas o índices de análisis a partir de la encuesta; y finalmente, hubiese sido más enriquecedor analizar los procesos escolares tanto en primaria como en secundaria.

20 Sólo uno de los participantes era de 4º de secundaria.

21 4 de los 9 participantes cursaban 4º de secundaria.

Principales hallazgos

A continuación se presentan dos secciones con los principales hallazgos de la investigación en relación a las cualidades democráticas de compromiso social y participación pública. La primera sección presenta la disposición de los estudiantes de ambas instituciones frente a las dos cualidades²² y la segunda, plantea el análisis de la influencia de las propuestas educativas en el desarrollo de dichas disposiciones.

Es importante recordar que los resultados hacen referencia a dos casos de estudio y aunque consideramos que cada institución presenta rasgos que pueden llevar a que se les asocie con una de las dos propuestas, no es posible generalizar a partir de ellos. Reconocemos que al no haber podido controlar algunas variables -como el ambiente familiar, sus momentos de vida o la influencia de otros medios de socialización- no es posible atribuir lo encontrado directa y significativamente a las propuestas educativas. Sin embargo, consideramos que los resultados permiten una aproximación interesante a la cotidianidad escolar de ambas propuestas y su posible influencia en la formación democrática de sus estudiantes²³.

22 Ambas dimensiones se presentan de manera conjunta debido a la interrelación e influencia que consideramos que cada una de ellas tiene sobre la otra.

23 En la tercera dimensión analizada, con respecto al manejo de los estudiantes de las normas y acuerdos institucionales, no se encontraron mayores diferencias entre la disposición de ambos grupos de estudiantes. Los resultados mostraron que aunque más del 70% de los estudiantes encuestados señalaron que en ningún caso era justificable evadir las leyes, ante situaciones cotidianas, la gran mayoría señaló que adoptarían actitudes que contradicen las normas de convivencia y las normas legales. Sin embargo, los resultados nos mostraron que las razones que influían en el desarrollo de la misma actitud en los dos grupos de estudiantes eran distintas. En el caso de la II.EE. alternativa, un aspecto que influía en la relativización de las normas por parte de los estudiantes, era la falta de homogeneidad institucional por parte del cuerpo docente para presentar una autoridad firme que promoviese e hiciese respetar los acuerdos y reglas en la escuela. Otro aspecto, era que a medida que se avanzaba en los grados, el acompañamiento de los tutores y docentes en el refuerzo de acuerdos y normas de convivencia disminuía, debido a que se les consideraba “más grandes”. En el caso de la II.EE. tradicional, un aspecto de influencia era que los estudiantes percibían la normatividad escolar como ajena, el cumplimiento de las mismas la incorporaba como una obligación y “escapar” de ellas como un logro. Dos aspectos importantes en este sentido eran que los estudiantes no participaban de la elaboración de las normas y que las autoridades escolares no demostraban la intención de hacer entender a los estudiantes el sentido de las mismas.

Compromiso social y participación pública de los estudiantes en su espacio escolar²⁴

Un primer hallazgo fue que la mayoría de estudiantes de ambas instituciones priorizaron aspectos relacionados al compromiso y a las posibilidades de participación de los ciudadanos en los asuntos públicos de la comunidad, como elementos claves en el fortalecimiento de la democracia.

Ante la pregunta “¿Qué es necesario para que una sociedad sea democrática?”, 58.6% de los estudiantes encuestados en la II.EE. tradicional y 69.4% de la alternativa, señalaron que era más importante asegurar espacios y mecanismos de participación, antes incluso que asegurar ciertas libertades y derechos individuales²⁵. Cuando se les preguntó “¿Qué se necesita para que el Perú sea democrático?”, 72% de los estudiantes de la institución alternativa y 58% de la tradicional, señalaron que se necesitaba principalmente la participación del pueblo y que éste ejercite sus derechos y responsabilidades.

Al cruzar dicha información con las percepciones de los estudiantes en relación a quién dependía el desarrollo de la II.EE., encontramos que más del 60% consideraba que ellos debían asumir un rol importante.

TABLA 1
¿De quién depende el desarrollo de la escuela?

Institución	Director y/o docentes	De alumnos igual que directores y docentes	Total
Tradicional	29 33,0%	59 67,0%	88* 100%
Alternativo	14 38,9%	22 61,1%	36 100%

* Es importante señalar, que el total de encuestados hace referencia al total de los estudiantes que respondieron a cada pregunta. Esto es importante porque pueden hallarse diferencias en el total para cada una de las preguntas que se presenten.

Los datos evidenciaban que en sus discursos los estudiantes no presentaban mayores diferencias, sin embargo, cuando se les preguntó “¿Cuál es tu

24 En la investigación se buscó abordar las cualidades desde una perspectiva más integral, por lo que se midió la disposición de los estudiantes no sólo frente al espacio escolar, sino además en su cotidianidad fuera de la escuela. Sin embargo, en el artículo se enfoca el análisis de las cualidades sólo en relación al espacio escolar.

25 Como el derecho al voto o la libertad de expresión.

prioridad como estudiante?”, presentándole opciones referidas a su desarrollo individual, se encontraron diferencias según la institución de procedencia:

TABLA 2
La prioridad de los encuestados en su rol de estudiantes

Institución	Sacar buenas notas/ aprender y ser buen amigo	Aportar para que la escuela mejore	Total
Tradicional	41 48,8%	43 51,2%	84 100%
Alternativa	9 25%	27 75%	36 100%

Aunque, en ambos casos la mayoría de estudiantes eligió la opción “aprender y aportar para que su escuela mejore”, los datos muestran que ante un caso cotidiano, casi la mitad de estudiantes de la institución tradicional optaron por anteponer su individualidad antes que al colectivo. Esto se corroboró con los datos que presentamos a continuación.

Cuando se les consultó acerca de la importancia de la participación activa de los estudiantes para el desarrollo escolar, más del 85% de ambas instituciones coincidieron en que era importante. Sin embargo, cuándo se les preguntó si es que habían participado de alguna organización escolar, las diferencias se hicieron evidentes.

TABLA 3
¿Han participado los encuestados en organizaciones estudiantiles de su escuela?

Institución	No	Si	Total
Tradicional	69 80,2%	17 19,8%	86 100%
Alternativa	19 52,8%	17 47,2%	36 100%

Aunque el porcentaje de estudiantes de la institución alternativa que indicó haber participado de alguna organización escolar no fue mayoritario (47.2%), si lo comparamos al porcentaje de estudiantes de la institución tradicional que dio la misma respuesta (19.8%), podemos observar una mayor disposición de los primeros para participar de la escuela.

Estos resultados, complementados con lo recogido durante el primer grupo focal, presentan una aparente mayor disposición de los estudiantes de la institución alternativa, en comparación a los de la tradicional, para comprometerse y participar de los asuntos públicos escolares. En primer lugar, presentaremos la información levantada en el grupo focal con los estudiantes de la institución tradicional y luego lo referido al grupo focal con los estudiantes de la institución alternativa.

Aunque los estudiantes de la II.EE. tradicional señalaron constantemente su descontento porque las instancias de gestión escolar no los tomaban en cuenta, sus expresiones evidenciaron poca disposición para asumir responsabilidades colectivas si esto se enfrentaba con sus intereses individuales:

...lo que vemos ahora son cosas que no nos (a los de quinto) benefician tanto, entonces si no nos benefician, los que deben buscar [alguna solución] son los de primero, segundo, tercero y cuarto. (Alex).

...nos quitan la última hora, que usualmente es hora libre que la usamos para hacer las tareas...y yo pregunto, porque me quitan mi hora libre (Karina)²⁶.

Estas expresiones evidenciaron su resistencia para asumir responsabilidades ante su comunidad educativa e incluso frente a los estudiantes que representaban²⁷. El que estuviesen en su último año, era la razón que daban para desentenderse de la problemática escolar, incluso cuando dichos temas, como no ser tomados en cuenta por las autoridades escolares, los había afectado por varios años²⁸.

Los estudiantes reconocían que esta situación se debía en parte a su propio desinterés, *“Un problema este año es la falta de interés de los alumnos... nadie se quiere reunir ni nada (Sandra)”*. Incluso ante situaciones que los afectaban directamente, como las normas escolares, los estudiantes reconocieron estar desinformados.

26 Este reclamo se sustentaba en que el momento de reuniones del consejo estudiantil era durante la última hora los días viernes, momento que los estudiantes de 5º de secundaria consideraban una “hora libre” para ponerse al día o simplemente descansar.

27 De los 9 participantes del grupo focal, 5 de ellos eran miembros del consejo estudiantil.

28 Durante el grupo focal se repitieron varias veces, frases como *“Uno intenta cambiar las cosas pero te desaniman, te cierran la puerta en la cara” (Pati).*

...primero tenemos que saber bien que dice el reglamento para ponerlo en práctica. Si no sabemos bien que dice el reglamento, entonces no podemos defendernos (Sandra).

Señalaron que en situaciones que podían considerar injustas y arbitrarias, los docentes usaban frases como “así lo ha establecido el colegio” y al desconocer a profundidad el reglamento no podían contradecir lo dicho. Sin embargo, cuando se les planteó que promovieran un cambio, nuevamente se mostraron reacios a comprometerse.

El reglamento si cambia, cambiaría el próximo año, y nosotros no vamos a estar, entonces no le vamos a dar mucha importancia...quinto no puede ayudar tanto (Luis).

Lo planteado corroboraría la dificultad de estos estudiantes para asumir responsabilidad ante las necesidades del colectivo, así como su poca identificación con los asuntos públicos escolares. Así mismo, lo señalado por los estudiantes mostró que se concebían como actores secundarios en la comunidad escolar. Ante la pregunta “¿Cuál es el rol que deben cumplir las autoridades escolares y docentes dentro de la escuela?”, fue significativo el rol que éstos le asignaron al director como único responsable de las decisiones públicas:

Los docentes deberían dar ideas. La última palabra la debería tener el director. (Paola)

El director es el supervisor, y no se puede cambiar roles, es el que dirige (Alex).

Lo expresado nos mostró que a pesar de su expectativa de ser reconocidos como interlocutores válidos en los procesos de toma de decisión, los estudiantes legitimaban los roles establecidos y el que las autoridades escolares tuviesen el monopolio de las decisiones. Los datos mostraron que esta situación se vinculaba con el tipo de participación que los estudiantes esperaban tener. Aunque, más del 85% consideraba importante que el estudiantado participase activamente para que la escuela mejore, la mayoría prefirió canales de tipo consultivo para participar.

TABLA 4

¿Cómo le gustaría participar a los encuestados en su escuela?

Institución	Eligiendo representantes	Opinando	Opinando y decidiendo	Total
Tradicional	14 17,4%	33 40,7%	34 41,9%	81 100%
Alternativa	0 0,0%	7 21,2%	26 78,8%	33 100%

Cuando se les consultó a los estudiantes cuál consideraban que podía ser su aporte para el mejoramiento de la escuela, sus opiniones reforzaron los datos. Nuevamente, en el caso de las normas escolares, cuando se les preguntó qué podrían hacer para que las reglas que nos les gustaban cambiasen, sus respuestas evidenciaron la poca capacidad de agencia que reconocían tener.

“Nada...Nosotros quisiéramos hacer algo, pero si no nos dejan, no podemos.” (Karina).

Esto se observó de manera recurrente en el grupo focal y a pesar de su descontento, los estudiantes percibían la situación escolar como inalterable, a menos que el cambio proviniese de las autoridades. Las siguientes intervenciones, aunque muestran su descontento, también indicarían que su mayor expectativa era ser escuchados “de vez en cuando”, lo que evidenciaría su interiorización de un rol secundario en la institución.

Que reconozcan que no somos ningunos taraditos...quizá no vamos a ser nosotros los que decidamos las normas pero que pidan la opinión de los alumnos (Sandra).

No creo que debemos hacer las normas, porque como somos lo tomaríamos muy infantilmente, pero...que nos tomen en cuenta (Pati).

La información levantada en la II.EE. tradicional indicaría bajos niveles de compromiso de sus estudiantes ante la cotidianeidad pública escolar, pocas expectativas de éstos para asumir un rol más protagónico en los procesos de toma de decisión escolar, así como dependencia ante el accionar de las autoridades escolares.

En el caso de la institución de propuesta alternativa, la situación encontrada fue distinta. Los datos de las tablas 2 y 3 indicaban que la mayoría de sus estudiantes aparentemente tenían mayor disposición para comprometerse y participar de los espacios públicos educativos²⁹, que sus pares de la institución tradicional. Esta impresión se corroboró con la información levantada en el grupo focal.

Lo expresado por los estudiantes indicaría que éstos reconocían la responsabilidad que poseían como miembros de la institución educativa. Esto se evidenció, por ejemplo, a través de sus reacciones ante la salida de quien había ocupado la dirección de la institución por casi dos décadas³⁰. En palabras de los mismos estudiantes, Ricardo era uno de los pilares de la institución y su salida generó preocupación; pero también motivación para comprometerse a que la institución continuara por el mismo camino, lo que influyó a que algunos decidieran postularse al consejo estudiantil.

Claro, estamos más comprometidos, se va [Ricardo], entonces, hay que hacer, empieza a moverte...la lista para el [consejo estudiantil] fue formada porque dijimos vamos a hacer algo (Mirna).

Nosotros mismos estamos generando los cambios...El [consejo estudiantil] se está esforzando, se está metiendo, está coordinando (Martha).

Lo recogido fue indicativo de la disposición de estos estudiantes para comprometerse con la institución y del rol que entendían que les correspondía. Éstos señalaron que al ser miembros de la comunidad escolar, les correspondía un rol importante frente a su desarrollo y aunque reconocían que las autoridades eran las llamadas a liderar la institución, consideraban que dicho liderazgo debía ser inclusivo y respetuoso de todos los actores.

Hay algunas ideas que sólo surgen del consejo estudiantil, pero se ven luego tanto con los alumnos como con los profesores, y luego se busca tomar una decisión. Lo importante es que el director y profesores no te

29 De los estudiantes encuestados de la institución alternativa, 75% indicaron que su prioridad como estudiantes era aportar al desarrollo de la escuela, mientras que sólo 50% de la institución tradicional indicaron lo mismo. Así mismo, mientras que aproximadamente 50% de los estudiantes de la institución alternativa señaló haber integrado algún espacio público escolar, sólo el 20% de sus pares de la II.EE tradicional indicaron lo mismo.

30 A quien llamaremos "Ricardo".

imponen nada, te escuchan. Puedes hacer muchas cosas que cambian el colegio, porque el director te escucha (Laura).

Si la mayoría está accediendo a algo, tienes que dejar de lado tus caprichos, pero tampoco es, si no estás de acuerdo, tirarte a un costado a ver lo que hace el resto, sino que...te tienes que involucrar y responsabilizarte (María).

Los comentarios evidenciaron su sentido de responsabilidad ante el espacio escolar y su reconocimiento de que debían participar a través de propuestas fundamentadas, que apuntasen a la mejora de la vida institucional y no que respondiesen a “cualquier berrinchito”³¹. Esto se vincularía con la expectativa que los estudiantes tenían de participar activamente en los espacios públicos escolares.

La tabla 4 mostró que el 78% de los encuestados eligieron canales de participación que les permitiese involucrarse en los procesos de toma de decisión escolares. Las expresiones recogidas evidenciaron, de manera complementaria, su valoración por participar, no sólo opinando, sino tomando decisiones sobre su comunidad.

A través de la participación cada uno puede dar su punto de vista, para que tu opinión se analice y se complemente con la del resto...y se tomen mejores decisiones (Mirna).

Lo importante es siempre llegar a acuerdos, que favorezcan tanto a alumnos como a profesores...a veces los profesores pueden ceder como los alumnos (Carlos).

La información evidenciaría que los estudiantes de la II.EE. alternativa se percibían como actores importantes y con capacidad de agencia dentro de su comunidad educativa, lo cual tendría un correlato ante su disposición a comprometerse y a participar de la institucionalidad escolar.

Aunque a partir de la información presentada no es posible determinar una diferencia significativa entre los estudiantes de ambas instituciones, consideramos que sí es posible aproximáramos a identificar mayor disposición en

31 “Tampoco es el extremo de entregarte cualquier berrinchito...[por lo que] se tiene que presentar algo bien organizado.” (Carlos).

un mayor porcentaje de estudiantes provenientes de la propuesta alternativa, para comprometerse y participar del espacio escolar.

La influencia de las propuestas educativas

A continuación presentaremos los hallazgos referidos a la cotidianeidad de ambas propuestas y a cómo éstas podrían haber influido en las disposiciones de sus estudiantes. Primero, desarrollaremos los hallazgos de la II.EE. alternativa y luego lo encontrado en la institución tradicional.

Los resultados presentaron indicios de que dichas diferencias podían deberse a tres aspectos: por un lado, cómo se promovía que los estudiantes se identificasen con su comunidad educativa; por otro lado, la consolidación de espacios que permitiesen a los estudiantes asumir responsabilidades frente al colectivo y la vida institucional; y finalmente, el reconocimiento de la capacidad de agencia de éstos en la vida escolar.

La propuesta alternativa

En relación a la construcción de un sentido de pertenencia, un primer elemento a destacar de la propuesta, es la institucionalización del afecto como pilar de la cotidianeidad escolar. En la conversación con el director, este señaló que se buscaba promover y consolidar relaciones horizontales y afectivas entre los actores educativos, debido a su importancia para facilitar el aprendizaje y la construcción colectiva de la comunidad escolar.

Al colegio lo definiría como un proyecto educativo, en el que se han generado sobre todo, un clima de relaciones humanas a nivel de alumnos, profesores y directivos...las cosas que se dan en término de relaciones y de conocimientos, tienen a la base un vínculo que se establece entre personas (Director).

Lo señalado se constató durante las observaciones y fue corroborado por los mismos estudiantes durante el segundo grupo focal, cuando se les consultó que era lo que más valoraban de su institución. Éstos destacaron el trato afectivo y las relaciones que tenían la oportunidad de establecer con sus

pares y con los adultos, a los que en muchos casos consideraban referentes y amigos.

Los estudiantes van llegando al colegio y a medida que entran se van acercando no sólo a sus compañeros, sino a compañeros de otros grados y a profesores de distintos años, a los que saludan y con los que conversan, bromean y en muchos casos juegan. Se ven incluso niñas y niños de los primeros grados abrazar y jugar con los estudiantes de años mayores. (Observación, primer día).

La relación con los profesores, el trato horizontal, como amigos. Por ejemplo con Ricardo, lo llamábamos por su nombre...el profesor está a la misma altura que el director, que los alumnos y del que limpia, porque todos somos iguales (Cristian).

Adicionalmente, otro aspecto que aportaba a generar un sentido de pertenencia en los estudiantes era la institucionalización de espacios y actividades que buscaban generar que éstos se identificasen con la comunidad educativa. Uno de estos espacios eran las “asambleas”, en que se reunían los miembros de la comunidad para transmitir información sobre temas institucionales, para organizar actividades y para definir acuerdos sobre la convivencia escolar. Institucionalmente se desarrollaban tres tipos de asambleas³², pero profundizaremos en dos de ellas para evidenciar su importancia.

Las asambleas de ciclo³³, se programaban en cada bimestre dependiendo de las necesidades de los grupos. Por un lado, el espacio servía para que los grados pudiesen compartir trabajos o discusiones desarrolladas en las aulas y por otro lado, se abordaban temas que fuesen importantes para la convivencia³⁴.

Un ejemplo de esto se observó en una asamblea de cuarto ciclo³⁵, en la que se abordó el incumplimiento de tareas. La asamblea estuvo marcada por la reflexión sobre el tema, propiciada por los tutores, y por la discusión sobre qué debía hacerse al respecto. Si bien, los tutores asumieron el rol de monitorear la discusión, los principales involucrados del debate fueron los estudiantes.

32 Las generales, las de ciclo y las de aula.

33 Cada ciclo académico está compuesto por tres grados, desde inicial a 5º de secundaria.

34 Temas sobre los cuáles fuese necesario generar acuerdos colectivos o resolver conflictos específicos.

35 Que incluía a 3º, 4º y 5º de secundaria.

Fue llamativa la preocupación de muchos estudiantes principalmente porque el incumplimiento de tareas se proyectase hacia los grados menores como reflejo de “mediocridad” e hicieron hincapié en que al ser los mayores debían asumir su responsabilidad como modelos de los más pequeños y ser más coherentes con la propuesta educativa. Al final de la asamblea se llegó a la conclusión de que existía la necesidad de revertir dicha situación y se acordó legitimar que el cuerpo docente fuese más exigente al respecto. Así, la asamblea sirvió para debatir el problema, para buscarle una solución colectiva y para que los estudiantes ejercieran control social en relación al mantenimiento de los acuerdos y principios escolares.

Por su parte, las asambleas de aula tenían una programación semanal de tres horas académicas en la mayoría de grados y eran consideradas como fundamentales en la cotidianeidad institucional:

Las asambleas de aula tienen un horario regular...el manejo de la asamblea, y el planteamiento de los temas es un asunto que es compartido por el tutor y los estudiantes... (Director).

El colegio te da la posibilidad de saber cuáles son tus deberes y derechos y los ejercitas, en las asambleas y si no estás de acuerdo con algo, puedes expresar tu desacuerdo. Claro, aunque seamos mayoría no podemos decir que queremos tres horas de recreo. Lo importante es siempre llegar a acuerdos que favorezcan tanto a alumnos como a profesores, al colegio pues (Carlos).

En las asambleas de aula el salón puede decir que no está de acuerdo con algo y eso el profesor lo puede transmitir en la asamblea de profesores o del colegio. (Carla).

Las asambleas eran valoradas porque se consideraba que a partir del encuentro constante entre los actores escolares se fortalecían los vínculos de afecto, respeto y reconocimiento. Así mismo, destacaron que a través del intercambio y debate sobre asuntos del aula y la escuela, los estudiantes se involucraban en los asuntos públicos escolares y asumían dichos temas como de interés colectivo³⁶.

36 Otros dos espacios institucionales y que fueron muy reconocidos y valorados por los estudiantes fueron las “Olimpiadas” y “Campamentos”. Ambas actividades, con dinámicas y en momentos distintos, apuntan a que los estudiantes vayan fortaleciendo las relaciones y los vínculos con sus

En relación al segundo aspecto mencionado, se evidenció que desde la cotidianeidad de la institución alternativa se promovía que los estudiantes asumiesen un rol activo en la organización, cuidado y desarrollo de la convivencia cotidiana. Además del espacio de asamblea, antes explicado, otro recurso utilizado permanentemente eran las llamadas “responsabilidades”.

Hay un período de 15 minutos [por las mañanas] de responsabilidades, corregir tareas, barrer el salón, ver quien ha faltado, son nuestras responsabilidades (Mariana).

Los chicos todos los días, cada día, tienen que hacerse responsable de alguna actividad dentro de su salón, frente al grupo del que son parte... (Director).

A través de dicho recurso cada estudiante asumía una tarea que aportase al grupo o que aportase al colegio en general. Este recurso era utilizado desde inicial hasta quinto de secundaria y se promovía que los trabajos fuesen rotativos³⁷.

Los estudiantes cumplen sus responsabilidades y el tutor se acerca supervisando y brindando ayuda. Pegado en la pared, hay un cuadro donde se indica la responsabilidad de cada estudiante. (Observación, 5º de secundaria).

El salón se encuentra bastante sucio y desordenado. A la hora de asamblea el tutor pide a los estudiantes que se reflexione respecto a dicho tema, explicándoles que deben ser coherentes con los principios del colegio, que ellos mismos piden que la institución promueva. (Observación, 4º de secundaria).

Las observaciones nos permitieron corroborar que los estudiantes tenían el hábito de cumplir de las tareas que les correspondía y que éstas eran monitoreadas por el colectivo durante las asambleas³⁸.

pares y con los otros estamentos que conforman la comunidad escolar. Son momentos más lúdicos a través de los cuáles se busca promover actitudes como de trabajo en equipo, organización, respeto y tolerancia a los otros y porque no, diversión.

37 La elección de estas tareas, en los casos observados, se dio a partir de la propuesta y votación de los mismos estudiantes.

38 Otro recurso aprovechado para involucrar a los estudiantes con el colectivo, eran las evaluaciones, tanto de los docentes, como de sus propios pares. Las primeras, se aplicaban dos veces al año y eran insumos importantes en la evaluación semestral y anual de los docentes. Las segundas,

Finalmente, en relación al reconocimiento institucional de la capacidad de agencia de los estudiantes, éstos valoraban la apertura institucional para recibir sus propuestas, así como la existencia de espacios escolares que les permitiese hacerse escuchar y promover cambios.

Y tienes opción a decir lo que te gusta, lo que no te gusta...y buscas un cambio...No tienes que conformarte...porque sabes que puedes cambiar las cosas (Verónica).

Entre dichos espacios institucionalizados destacaban las asambleas, antes descritas, y el consejo estudiantil. Dichas instancias eran reconocidas como recursos explícitos que buscaban canalizar la participación de los estudiantes y fomentar el desarrollo de capacidades, como el diálogo, la reflexión y la toma de decisiones colectivas.

El consejo estudiantil era una instancia que poseía legitimidad ante los estudiantes debido a que reconocían que sus propuestas eran tomadas en cuenta por las autoridades escolares. Ejemplo de esto, fue lo que el director nos contó acerca del cuestionamiento de los estudiantes ante las “formaciones” a la salida.

...y el consejo estudiantil empezó a cuestionar abiertamente [los espacios de las] salidas y decir que hay muchos otros espacios en que se [pudiesen] cumplir los acuerdos de auto control y orden... Entonces, a partir de los planteamientos del consejo...buscamos probar otro estilo de salida. (Director).

Ahora bien, a pesar del reconocimiento institucional de la instancia y de la valoración de los estudiantes, la segunda parte de la investigación, puso en evidencia que el consejo estudiantil enfrentaba limitaciones institucionales. Los mismos actores plantearon la necesidad de promover cambios con la finalidad de que el espacio fuese más eficiente para la participación estudiantil, así como en su rol formativo. Lo recogido evidenció que el consejo había recuperado presencia institucional debido más a la motivación de los estudiantes que a las condiciones institucionales que se promovían.

Ahorita está funcionando bien, pero normalmente, los alumnos no lo [al consejo estudiantil] han tomado en cuenta...las cosas están yendo muy bien con las personas que lo dirigen (Martín).

Bueno, eso [el involucramiento en los asuntos escolares] ya mucho depende de algunos equipos de los consejos estudiantiles, en los que hay algunas personas que le imponen un ritmo particular...[este consejo] exigen reuniones con los profesores cuando quieren plantear modificaciones de ciertos acuerdos o normas...(Director).

Aunque estos comentarios corroboraron la apertura institucional para que el consejo se involucrara en los temas públicos, lo que llamó la atención fue que la fortaleza de la instancia se explicó sólo a partir de lo que los estudiantes hacían. Si bien, el consejo era autónomo sobre las decisiones que adoptaba y los temas que abordaba, lo planteado evidenció que como recurso pedagógico tenía dos vacíos institucionales: el débil acompañamiento institucional y que no existiera tiempo definido para sus reuniones y organización.

El bimestre pasado, como que flojeamos un montón; ya estábamos medias cansadas, porque era reunirnos en el recreo y en las vacaciones también venir al colegio. (Martha).

... pero también se te van las ganas de participar porque no tenemos dirección. Nos reunimos y no sabemos qué hacer (Carlos).

Hay un asesor del consejo estudiantil, pero en la práctica no es tan real... los asesores tienen múltiples responsabilidades y como que “descuidan” esta responsabilidad (Director).

Así pues, que no hubiese tiempos institucionalmente establecidos para que los estudiantes se organizaran, así como que éstos no contasen con asesoramiento adulto -como sí sucedía en el caso de las asambleas- eran aparentes barreras en el fortalecimiento de la instancia y provocaba desgaste en los estudiantes.

El análisis de algunos aspectos de la propuesta alternativa pone en evidencia que en un espacio de formación como el escolar, además del reconocimiento y valoración de los estudiantes, es importante reconocer la necesidad de que institucionalmente se apoye y acompañe la consolidación de espacios de participación, para que éstos se conviertan en experiencias de aprendizaje.

La propuesta tradicional

Un primer elemento a destacar, es que cuando se les preguntó a los estudiantes de la II.EE. tradicional por el “Equipo de Gestión”³⁹, éstos se refirieron a dicha instancia como:

“La Mafía” (varios estudiantes a la vez).”

“El monstruo de cuatro cabezas” (Gina).

La poca valoración que los estudiantes evidenciaron antes sus autoridades, se articulaba a la percepción de éstos sobre la inexistente preocupación de las autoridades por fortalecer lazos de confraternidad entre los distintos actores escolares. Un ejemplo planteado fue lo sucedido el día del maestro, en que las autoridades no permitieron que se organizase ninguna celebración.

“No hay vida escolar, porque no te dejan” (Karina).

“Una razón de desinterés con las cosas del colegio, es porque la mayoría de gente está en descontento con...el equipo de gestión, que en verdad hacen difícil que podamos querer al colegio...uno está con ánimo y puaj te lo bajan.” (Pati).

Ahora bien, a diferencia de lo planteado, el director señaló que institucionalmente había un interés por promover un espacio escolar en que los estudiantes se sintiesen contentos, tanto en relación a sus logros académicos, como en relación al vínculo que pudiesen establecer con los docentes. Sin embargo, cuando profundizó en los cambios que se estaban promoviendo sólo se hizo mención a temas académicos⁴⁰.

Los cambios, en general, son de tipo académico, ampliando la oferta académica. Sería desarrollar a los alumnos a su potencial máximo... no todos van a tener los mismos logros, pero que tengan una base sólida (Director).

39 Instancia en la que participaban distintas autoridades para la dirección institucional.

40 Hay que señalar que el director del colegio, al momento de la investigación, tenía sólo un par de años de gestión, por lo que quizá dicha propuesta era pensando a futuro.

La percepción de los estudiantes acerca de un espacio escolar distante se corroboró además, cuando éstos señalaron que promoverían valores que los ayudasen a formarse con “carácter”, que les permitiera enfrentarse al “resto” y soportar “ataques” de otros. Según lo planteado, estos ataques provenían en muchos casos de los mismos docentes, quienes, con algunas excepciones, poseían actitudes negativas hacia los estudiantes, como se pudo observar.

La profesora dirigiéndose al salón les dice “mi labor es enseñarles, no cultivarlos”, haciendo referencia al desarrollo de los contenidos. (Observación de 5to B).

Docente pone un video y a la mitad lo para y hace preguntas. Uno de los alumnos responde algo, y el docente le dice: “no he puesto el video para que duermas”. El alumno contesta, “pero profe, he estado escuchando, pregúnteme algo”; “aja, por supuesto estas escuchando”, responde el docente y marca negativo en el registro (Observación de 4to A).

Aunque se dio en el menor de los casos, se pudo observar docentes que mostraron en sus clases un trato amable y respetuoso frente a los estudiantes, sin embargo, el que no fuese una práctica recurrente indicaría de que dicha actitud respondía más a la disposición de algunos docentes, que a la propuesta institucional.

Otro elemento que se evidenció y que aparentemente limitaba las posibilidades de fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes, fue que el único espacio de encuentro entre los miembros de la comunidad escolar, llamado “asamblea”⁴¹, estaba marcado por relaciones verticales y distantes. Durante las asambleas los estudiantes se sentaban en las bancas que les correspondía según los grados y eran dirigidas desde el estrado por el director o en su defecto por el coordinador del nivel⁴². A continuación presentamos un extracto de la descripción de una de las asambleas observadas⁴³:

Cuando entra el coordinador de secundaria, un [brigadier] dice a viva voz “todos de pie” y todos los alumnos se quedan así hasta que éste sube

41 Espacio que se reproducía diariamente entre las 8.00 y las 9.00 de la mañana en el auditorio de la institución, tanto para primaria como para secundaria.

42 Aunque la institución era laica, el objetivo principal de las asambleas era la lectura y reflexión acerca de algún pasaje bíblico, lo que se consideraba beneficioso para los estudiantes.

43 Esta dinámica se repitió los cuatro días de observación.

al estrado; el coordinador saluda y luego que los estudiantes responden el saludo se sientan. El coordinador da el sermón parado en el estrado. Hay un [brigadier] por sección cuidando que todos estén en silencio. Los docentes también vigilan...se paran a los lados de las bancas mirando a los estudiantes y haciéndolos callar cuando es necesario. (Observación del colegio tradicional).

Aunque la asamblea era una tradición escolar y el único momento cotidiano de encuentro, los estudiantes mostraron su desencanto ante su modus operandi.

Nosotros podríamos conseguir el 90% de las firmas de las personas que ya no quieren que haya asamblea...pero el colegio dice 'no pues', a pesar de que sea una mayoría. (Sandra).

Lo que pasa es que la asamblea es una tradición...pero las tradiciones tienen que irse acoplando con la modernidad. Lo que debería hacerse es cambiar la forma en que se hacen las asambleas. (Karina).

Estos comentarios demuestran el deseo que tenían los estudiantes por transformar el espacio y la frustración que sentían al no encontrar los medios para lograr algún cambio. Esto último se vincula con el reconocimiento y valoración de la institución escolar hacia las propuestas y el rol de los estudiantes en la vida pública institucional. Cuando se le preguntó al director sobre qué aspectos de la vida escolar podían influir los estudiantes, éste señaló:

Teóricamente sobre todo, pero, como por ejemplo que encuentran a veces las asambleas un poco aburrido, que a lo mejor es cierto para ellos, puede ser, pero eso ha sido algo tradicional y fundamental en la vida del colegio desde el día que empezó y eso no va a cambiar. (Director).

Su comentario evidenció que había temas de la cotidianeidad sobre los que los estudiantes no tenían opinión, incluso cuando éstos los tocaban directamente. Los estudiantes eran conscientes de esto y evidenciaron su resentimiento ante dicha situación.

Yo en lo personal hablé con [el supervisor de secundaria], de buscar que las asambleas sean más atrayentes. El problema es que se habló en el

consejo [estudiantil], con [el director académico] estando ahí y dijo ‘caso cerrado hablemos de otra cosa’. O sea, no dejaron que eso pasara a mayores (Sandra).

Este relato indicaría que los estudiantes no eran considerados interlocutores válidos con los que se pudiese debatir sobre aspectos centrales o tradicionales de la propuesta educativa. Esta situación se conectaba con la percepción de las autoridades acerca del rol de los estudiantes en la institución, como lo planteó el director cuando se le preguntó sobre cómo se promovía la participación de los estudiantes:

Mayormente en los salones de clase. Básicamente el profesor pone en instancias en la cual el alumno tiene que investigar por sí mismo, tiene que exponer por sí mismo, pero más que tener la información tiene que saber utilizarla. Y eso desarrolla en el alumno la posibilidad poco a poco de elegir, buscar, tomar decisiones y exponer en la forma en la cual él crea conveniente e interesante. (Director).

Las actividades mencionadas estaban orientadas a que los estudiantes se hicieran responsables de su desarrollo académico, con el propósito de desarrollar su autonomía y disciplina frente al trabajo. Esto, aunque valioso para el desarrollo personal de los estudiantes, se enfocaba en su dimensión individual, mientras que se dejaba de lado el fortalecimiento del vínculo de éstos con la cotidianidad y los temas públicos escolares. En las observaciones se evidenció que incluso en cuestiones básicas del grupo, como la limpieza de los ambientes que éstos usaban, los estudiantes no asumían ninguna responsabilidad.

Lo descrito indicaría que la propuesta institucional priorizaba la dimensión académica para promover la participación y el desarrollo del sentido de responsabilidad de los estudiantes. Esto se debía en parte al poco reconocimiento de los estudiantes como posibles aportes en los asuntos públicos y era producto también de las pocas posibilidades de representación que éstos tenían, incluso a través de los “brigadieres”⁴⁴ y el consejo estudiantil.

44 En la institución tradicional a los estudiantes que asumían esta función se les llamaba por otra denominación, pero decidimos usar el término brigadier para que no poner en evidencia a la institución.

Los brigadieres⁴⁵, eran estudiantes de quinto de secundaria, quienes eran elegidos por las autoridades escolares en base al aprovechamiento y comportamiento que hubiesen demostrado en sus años de estudio. Su función principal era apoyar con la manutención de la disciplina, pero el director planteó que en el último año se les había intentado dar el rol de vínculo entre los estudiantes y las instancias de gestión. Sin embargo, sus expresiones evidenciaron que los estudiantes no eran muy valorados en dicho rol debido a sus “juicios inmaduros”. Esto y que los estudiantes percibieran a los brigadieres como “ayudantes” del equipo de gestión y no como sus representantes, incidía en su insatisfacción.

Dicha sensación se reforzó durante el grupo focal cuando los estudiantes señalaron unánimemente que lo que menos les gustaba del espacio escolar eran sus limitadas posibilidades para participar, incluso a través del mismo consejo estudiantil. Los estudiantes plantearon su disconformidad ante la poca relevancia que se le daba a dicha instancia y a las restricciones institucionales que se le ponía.

El colegio sería mucho mejor si dejara participar mucho más, pero creo que en el [consejo estudiantil] no se están pudiendo hacer las cosas (Gina).

Supuestamente discutimos sobre cosas importantes, pero discutimos sobre el papel higiénico del baño, cosas como esa sin importancia (Alex).

No se toca nada importante, por ejemplo sé que no van a botar a los cinco profesores que quiero que boten....no van a hacer nada importante para el cuerpo estudiantil (Karina).

Las citas muestran que los mismos estudiantes identificaban algunos aspectos que limitaban el funcionamiento del consejo, como el que se discutiesen temas de poca relevancia para sus intereses. Esto lo corroboró el director cuando planteó que se buscaba la opinión de los estudiantes en temas como el diseño de la sudadera que usarían el siguiente año. Aunque los estudiantes pueden valorar que se les consulte acerca de una prenda que

45 “[Los brigadieres] ejercen un rol en la disciplina, tienen deberes en los patios durante los recreos y refrigerios, tienen deberes...y deberían ser un lazo entre los alumnos y nosotros con situaciones problemáticas. Por supuesto todavía sus juicios son inmaduros, pero producen sugerencias interesantes a veces” (Director).

usarán, esto pierde total relevancia cuando sólo son consultados sobre temas que no tienen mayor influencia en la cotidianidad institucional. Según los estudiantes (5 de los que participaron del grupo focal pertenecían al consejo), la discusión de temas sin relevancia, como si “se pone jabón y tachos de basura en los baños”, les generaba la sensación de perder su tiempo al participar de las sesiones.

Otro aspecto que los estudiantes plantearon que limitaba su participación en el consejo estudiantil y que incidía en que lo concibiesen como inútil, fueron las restricciones para discutir temas o plantear propuestas. Las iniciativas del consejo pasaban por la evaluación del Equipo de Gestión, que tenía la última palabra para aprobar las propuestas; sin embargo, los mismos estudiantes señalaron que “nos mandan a volar a cada rato”.

...y el segundo problema, es que no te hacen caso. Por ejemplo propusimos poner barras como en los bancos para ordenar el acceso al kiosko, se presentó un proyecto y no se ha hecho nada. (Alex).

Yo creo que el [consejo estudiantil] no sirve porque, yo me mate haciendo una propuesta [a la que se refiere Alex], y todavía no veo nada (Isabel).

El escenario descrito evidencia, por un lado, que se dificultaba la construcción de vínculos entre las autoridades escolares y los estudiantes y por otro lado, que se restringía su participación en los asuntos públicos escolares, lo que generaba desinterés y aislamiento de los estudiantes hacia sus asuntos privados.

A modo de conclusión

Los resultados muestran que existían diferencias entre las disposiciones de los estudiantes de ambas instituciones ante las dos cualidades democráticas analizadas. Aunque no es posible señalar que dichas diferencias son resultado directo de las propuestas educativas, sí consideramos que la información da cuenta de cómo las cotidianidades escolares influirían en el desarrollo de actitudes y disposiciones diferenciadas entre sus estudiantes.

Los hallazgos muestran, por un lado, que la mayoría de estudiantes de la II.EE. alternativa mostraban disposición para comprometerse y participar del espacio público escolar y se reconocían como actores importantes de la cotidia-

neidad escolar. Por otro lado, se evidencia que los estudiantes de la institución tradicional, aunque señalaban que el desarrollo escolar dependía también de ellas y ellos, en lo concreto mostraron mayor retraimiento hacia sus espacios privados y se concebían más como actores secundarios y dependientes de las autoridades.

Si concebimos que la democracia se sostiene sólo a través del fortalecimiento de una cultura democrática, un aspecto que tendría que asegurarse, como se refirió al inicio del artículo, es la necesidad de que los sujetos se apropien de la categoría de ciudadanos. Ésta, entre otras dimensiones, se caracteriza por el sentido de pertenencia de los sujetos y la disposición para involucrarse de los asuntos públicos. Partiendo de estas ideas, los resultados indicarían que mientras una propuesta educativa aportaba de alguna manera al desarrollo de dichas actitudes y disposiciones, la cotidianeidad de la otra propuesta las limitaba.

Las diferencias halladas podrían explicarse a modo de aproximación a partir de los tres aspectos analizados: el desarrollo de un sentido de pertenencia de los estudiantes ante el colectivo escolar, la institucionalización de espacios para que éstos asuman responsabilidades con la comunidad y su reconocimiento institucional como interlocutores válidos en los temas públicos.

Durkheim (1997), en sus reflexiones sobre la educación moral, señala que:

Para que el hombre sea un ser moral . . . es necesario que se sienta solidario con una sociedad, por humilde que sea . . . la primera tarea de la educación moral es relacionar al niño con la sociedad que lo rodea inmediatamente . . . No existe moral sino hay un sentimiento e identificación con un colectivo y sin esto no hay compromiso. (p. 94 y 97)

En relación al desarrollo del sentido de pertenencia, encontramos en la II.EE. alternativa que el reconocimiento y la valoración institucional de los estudiantes, así como la existencia de espacios cotidianos para el intercambio entre los diferentes actores⁴⁶, eran importantes para promover que éstos se identificaran con el espacio escolar. Dicha propuesta promovía explícitamente un ambiente afectivo y de reconocimiento hacia los estudiantes, así como

46 No sólo en cuestiones académicas o formales, sino también a partir de relaciones lúdicas y de reconocimiento

recursos que provocaran que éstos desarrollaran mayor responsabilidad ante el espacio escolar.

Esto generaba el desarrollo de relaciones y vínculos comunitarios. Que los estudiantes se identificasen con su comunidad escolar y que reconocieran al resto de actores como miembros del mismo colectivo, incidía en que éstos asumieran el espacio escolar como propio y por lo tanto, que reconocieran la importancia de comprometerse con su desarrollo.

Por el contrario, el tipo de relaciones distantes que se reproducían en la II.EE. tradicional y el que no se promovieran la conformación de una identidad colectiva, incidía en que sus estudiantes no se sintiesen reconocidos y por lo tanto, percibiesen los temas públicos como ajenos. Un ejemplo es que cuando se les consultó de quien creían que era la responsabilidad que se promovieran un mejor ambiente escolar, señalaron que dependía del “alma mater”.

Al caracterizar la propuesta educativa tradicional en nuestro país se evidenció que una de sus características era la anonimación de los estudiantes, la cual incidía directamente en que éstos viesan limitadas sus posibilidades para fortalecer su autonomía. Lo desarrollado plantearía, que dicha anonimación incidiría también en debilitar el sentido de pertenencia y responsabilidad de los estudiantes hacia su entorno escolar.

Otro aspecto que se desprende de lo desarrollado es que el rol que se les asigna institucionalmente a los estudiantes, así como la manera en que éstos se perciben, influiría en su motivación para comprometerse y participar de los temas institucionales. Eso demostró ser una diferencia importante entre ambas propuestas educativas. En la II.EE. alternativa se reconocía a los estudiantes como actores con capacidad de influencia, percepción que los mismos estudiantes incorporaron y reclamaban. En la II.EE. tradicional, sin embargo, a los estudiantes se les asignaba un rol secundario y se limitaba sus posibilidades de participación al espacio del aula.

Dicha situación, aunque corrobora una situación de anonimación de los estudiantes de la institución tradicional, coincide también con la segunda característica desarrollada en las aproximaciones conceptuales, que indicaba que se restringe las posibilidades de participar de los estudiantes a cuestiones académicas. Esto, como reflejan los resultados, no sólo provocaba frustración en dicho estamento, sino además, incidía en su desinterés ante cuestiones públicas. Es importante señalar que si bien lograr que los estudiantes sean responsables ante su desarrollo académico es valioso, desde una perspectiva de formación democrática se hace necesario que dicho

sentido de responsabilidad se proyecte hacia la búsqueda del desarrollo colectivo.

Ahora bien, el compromiso hacia el colectivo y la disposición a participar, surge a partir de las posibilidades que los sujetos posean para involucrarse en espacios de responsabilidad pública. Los resultados presentados muestran que institucional y cotidianamente, esta dimensión se abordaba de manera distinta en ambas instituciones.

En la II.EE. alternativa se promovía que los estudiantes asumiesen un rol activo en la convivencia escolar, a través de espacios institucionalizados, mientras que en la II.EE. tradicional los estudiantes tenían pocas posibilidades de asumir responsabilidades y de participar en la vida pública escolar. La disposición a la participación no es algo que se forme de la noche a la mañana y en tal sentido, un elemento importante de la propuesta alternativa fue la institucionalización de recursos pedagógicos- como las asambleas y responsabilidades- que contaban con un tiempo en el horario escolar, con acompañamiento adulto constante y con reconocimiento institucional sobre sus posibilidades de influencia.

Así también, lo desarrollado mostró que si estos espacios no son acompañados o reconocidos, podrían darse efectos negativos como sucedía con ambos consejos estudiantiles. En el caso de la II.EE. alternativa, el que se haya dejado que el consejo funcionase de manera “autónoma”, sin acompañamiento permanentemente, incidía a que dicha instancia no fuese sostenible y dependiera exclusivamente de la motivación de sus integrantes.

En el caso de la II.EE. tradicional, aunque existían figuras de representación estudiantil sus posibilidades para involucrarse se veían seriamente limitadas por la misma institución. Por un lado, los estudiantes no elegían libremente a sus representantes, por otro lado, no tenía las facultades para involucrarse en temas relevantes y finalmente, sus propuestas se veían fuertemente restringidas según el criterio de las autoridades.

Sin embargo, y a pesar de sus propias debilidades, la propuesta alternativa demostró en su cotidianeidad mayores espacios y recursos que la tradicional, para promover la participación de sus estudiantes. Partiendo de la escala de desarrollo participativo planteado por Carbajo y Serna (1999)⁴⁷, se hace evidente que mientras que los estudiantes de la II.EE. alternativa lograban alcanzar el nivel mínimo de “organización” y el máximo de “decisión”, los de

la institución tradicional alcanzaban, de vez en cuando, sólo el segundo nivel de colaboración.

Así pues, lo desarrollado nos lleva a reforzar, como se planteó al principio, la importancia de fortalecer en los sujetos, más allá del estatus legal, su sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su comunidad como aspectos fundamentales en la consolidación de una cultura democrática. Esto facilitaría que los sujetos se sientan responsables de la construcción de un “nosotros” y que asuman un compromiso activo en el logro del bien colectivo (Mouffe, 1999).

Reflexiones finales: el rol de la escuela en el proceso de democratización de la sociedad peruana

Bourdieu (1997) señala que para consolidar estructuras de orden y convivencia social, el Estado aprovecha fuentes de producción simbólica- entre las que destaca a la escuela- para la constitución de una identidad común reconocida e interiorizada por los sujetos. Así pues, el aprovechamiento de la institución educativa para legitimar las estructuras de convivencia democrática, permitiría que la democracia no se promueva sólo desde la legalidad, sino que su reproducción se sustente en la incorporación de los sujetos de una cultura democrática.

Lo desarrollado en el artículo nos aproxima a comprender cómo la II.EE., a través de su organización, estructuras de poder y de las relaciones que se reproducen cotidianamente influye en el desarrollo de disposiciones y actitudes más, o menos, democráticas. Sin llegar a extremos, los resultados indicarían que la propuesta institucional alternativa aportaba a que sus estudiantes desarrollasen mayor disposición hacia la democracia, en comparación a la propuesta tradicional⁴⁸.

Consideramos que lo presentado aporta, en primer lugar, en evidenciar que las II.EE., independientemente de si son públicas o privadas o del estrato social en el que estén inscritas, dejadas a su “libre albedrío” serían espacios sociales que reproducirían propuestas educativas “tradicionales” e incidirían en el desarrollo de disposiciones anti democráticas.

48 Ahora bien, como se mencionó, no es posible referirnos a propuestas institucionales “puras” -tradicionales o alternativas- ya que los resultados evidenciaron en la segunda también se reproducían algunos rasgos tradicionales por falta de claridad institucional.

En segundo lugar, lo presentado evidencia que si queremos que las II.EE. aporten significativamente en la formación de ciudadanos y en la consolidación de una cultura democrática, es indispensable que la propuesta educativa reproduzca cotidianamente valores, prácticas, formas de organización, estructuras de poder y relaciones democráticas. En tal sentido, será importante que se incorporen recursos pedagógicos, transversales a la cotidianeidad y de aplicación constante, que explícitamente busquen desarrollar actitudes democráticas en sus estudiantes.

En tercer lugar, los resultados muestran que si seguimos esperando que “naturalmente” nuestra cotidianeidad social se apropie de valores y prácticas democráticas, sólo como producto de cambios en estructuras formales o de leyes, lo que seguirá sucediendo (como cada uno de nosotros experimenta día a día) será la reproducción de una cotidianeidad social y política que limita considerablemente las posibilidades de consolidar la democracia en el Perú.

Ahora bien, reconocemos que en el análisis de la educación como medio para fortalecer una cultura democrática, quedan muchas dimensiones por analizar, como si los docentes actualmente están realmente preparados para asumir el reto de formar ciudadanos democráticos y esperamos que lo presentado permita generar reflexión al respecto.

Aunque en los últimos años se han promovido iniciativas para la construcción de un proyecto nacional democrático⁴⁹, un gran vacío de éstas es que no se reconoce el rol que las II.EE. deberían asumir. Si apuntamos a la consolidación de la democracia, debemos reconocer que las instituciones educativas son espacios privilegiados en la formación de ciudadanos que reproduzcan cotidianamente dichos valores y prácticas. La democracia sólo puede ser aprendida a través de la experiencia cotidiana y por tal razón, la institución escolar debería ofrecerles a los niños, niñas y adolescentes la posibilidad de crecer en un espacio que “sea congruente con los imperativos sociales y políticos de la democracia” (Giroux, 1993, p. 132).

49 Como el Acuerdo Nacional o el Proyecto Educativo Nacional (Consejo Nacional de Educación, 2006).

Referencias Bibliográficas

- Ames, P. (1999). El poder en el aula: Un estudio en escuelas rurales andinas. En M. Tanaka (Ed.) *El poder visto desde abajo: democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*, (pp. 267-330). Lima: IEP.
- Apple, M. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Benavides, M., V. Villarán & S. Cueto (1999). *Socialización escolar y educación en valores democráticos: El caso de las escuelas alternativas*. En: Panfichi y Valcárcel. *Juventud: sociedad y cultura* (pp. 133-170). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Benavot, A. (1996). Education and Political Democratization: Cross-National and Longitudinal Findings. *Comparative Education Review*, 40 (4), 377-403.
- Bobbio, N. (1989). *Liberalismo y Democracia*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona: Anagrama.
- Carbajo, J. L. & Serna, A. (1999). *Municipio escolar: Pistas para el ejercicio ciudadano en la escuela*. Lima: Tarea Asociación de publicaciones educativas.
- Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. Perú: CNE.
- Cotler, J. (2001). Navegar contra el viento: las elecciones y la democracia en el Perú. En M. Vargas Llosa (Ed.), *Cómo Fujimori jodió al Perú* (pp. 191-207). Lima: Milla Batres.
- Durkheim, E. (1997). *La educación Moral*. Buenos Aires: Lozada.
- Gamio, G. (1999). Explorando la Democracia. En V. Santuc; G. Gamio & F. Ghamberlain (Eds.), *Democracia, Sociedad Civil y Solidaridad* (pp. 145-162). Lima: Escuela Superior Antonio Ruiz de Montoya, Instituto de Ética y Desarrollo.
- Giddens, A. (2002). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo Veintiuno.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: Una teoría política de la educación*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Iguíñiz, M. & Dueñas, C. (1998). *Dos miradas a la gestión de la escuela pública*. Lima: TAREA.

- Kalinowski D.; A. Ruiz & C. Dueñas (1996). *Escuelas que construyen democracia: Siete experiencias innovadoras en el Perú*. Lima: CIDE y EDUCALTER.
- León, E. & Staeheli, M. A. (2001). *Cultura Escolar y Ciudadanía: Investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima*. Lima: TAREA.
- Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Moragues, M. (1996). *Hacia la escuela posible. Sistematización del proyecto educativo del colegio La Casa de Cartón*. Lima: Tarea Asociación de publicaciones educativas.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Stojnic, L. (2006). *La escuela, un espacio para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa*. Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Toqueville, A. (1984). *La democracia en América*. Madrid: Sarpe.
- Touraine, A. (1995). *¿Qué es la Democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.

Globalización, ciudadanía y educación: auge y expansión de los marcos de referencia cosmopolitas, multiculturales y de empoderamiento individual

Francisco O. Ramírez
John W. Meyer
Christine Min Wotipka

Universidad de Stanford

Francisco O. Ramírez es profesor de Educación y Sociología (por cortesía) en la Universidad Stanford. Sus intereses de investigación se centran en las áreas de educación comparativa, sociología política, sociología del desarrollo y género. Su reciente trabajo se enfoca en el aumento y expansión del discurso y organización global de los derechos humanos y en el surgimiento de modelos mundiales de excelencia universitaria y su impacto en universidades alrededor del mundo.

John W. Meyer es profesor emérito de Sociología en la Universidad Stanford.

Christine Min Wotipka es profesora asistente de Educación y Sociología (por cortesía) en la Universidad Stanford.

Globalización, ciudadanía y educación: auge y expansión de los marcos de referencia cosmopolitas, multiculturales y de empoderamiento individual

Resumen

Desde la Segunda Guerra Mundial, la globalización cultural, política y económica ha socavado un primer modelo educacional que solo enfatiza el estado de la nación y la ciudadanía nacional. Más aún, el estudiante debe ser preparado cada vez más para funcionar como titular de derechos y persona responsable en una sociedad global, que se relaciona con otras personas sin reparar en la ciudadanía nacional. Esta sociedad global es considerada cada vez más como legítimamente muy diversa y con un carácter multicultural. Y la diversidad en la sociedad nacional es reconocida hoy como legítima y central. A nivel individual, los estudiantes deben aprender a expresar y respetar todo tipo de valores y materiales culturales únicos.

En este artículo planteamos preguntas en torno a dos cambios centrales. La primera atañe al grado en que los currículos nacionales en ciencias sociales avanzan en la dirección general de la globalización y el multiculturalismo, como corriente opuesta a la conservación de posturas más orientadas a lo nacional. Segundo, analizamos las maneras en que los currículos nacionales resuelven las tensiones entre la construcción de la nación y su ciudadanía y la preparación de los estudiantes como individuos que participan en una sociedad nacional y global diversa.

Proponemos futuros análisis para codificar y analizar los libros de texto de ciencias sociales en unos sesenta países a lo largo de los últimos cincuenta años. Estos estudios darán indicios de tendencias a nivel mundial, regional y nacional en textos. Examinarán factores nacionales y transnacionales que influyen la probabilidad de aumento de los marcos de empoderamiento cosmopolitas, multiculturales e individuales. Se analizará además las maneras en que los currículos de Estudios Sociales procuran resolver las tensiones entre la unidad nacional y la diversidad legítima supranacional y subnacional.

Palabras clave: Globalización, Multiculturalismo, Construcción de la nación, Educación ciudadana, Enseñanza de las ciencias sociales.

Globalization, citizenship, and education: the rise and spread of cosmopolitan, multicultural, and individual empowerment frames

Summary

Since World War II, cultural, political, and economic globalization have undercut an earlier educational model that only emphasizes the nation state and national citizenship. Increasingly, the student is to be prepared to function as a responsible rights-bearing human person in a global society, relating to people regardless of national citizenship status. This global society is seen as legitimately very diverse and multicultural in character. Diversity within national society is also recognized as legitimate and central. At the individual level students are to learn to express and to respect all sorts of unique values and cultural materials.

In this paper, we raise questions surrounding two relevant core changes. The first is the degree to which national curricula in the social sciences move in the broad direction of globalization and multiculturalism, as opposed to retaining their more nationally oriented postures. Second, we consider the ways in which national curricula resolve the tensions between building the nation and its citizenry and preparing students as individual human participants in a diverse national and global society.

We propose future studies to code and analyze social science textbooks from about sixty countries around the world through the last half-century. These studies will trace worldwide, regional, and national trends in textbook emphases. These studies will examine national and transnational factors that influence the likelihood of the rise and spread of cosmopolitan, multicultural, and individual empowerment frames. These studies will also examine ways in which social studies curricula seek to resolve tensions between national unity and both supra-national and sub-national legitimated diversity.

Keywords: Globalization, Multiculturalism, Nation building, Civic education, Social science education.

La rápida globalización ha impactado profundamente al Estado-nación y sus principales instituciones políticas y educativas. La vida humana se organiza cada vez más a una escala supranacional. La globalización —económica, política y sociocultural— ha problematizado las fronteras y solidaridades nacionales al generar estándares transnacionales de desarrollo nacional y de competencia humana, y al valorar las identidades subnacionales y la diversidad multifacética. Los marcos de referencia cosmopolitas y multiculturales desafían los modelos más viejos de Estado-nación delimitado que privilegiaba una ciudadanía culturalmente homogénea. El Estado-nación continúa siendo central en el ámbito organizacional, pero funciona en un mundo en que el nacionalismo primordial extremo ya no tiene buena reputación. La escolarización masiva, que surgió y se expandió históricamente como un proyecto del Estado-nación, también sufre presión para adaptarse a la globalización y cambiar la visión, el contenido y el énfasis de su educación ciudadana. Se piensa que estos cambios destacarán cada vez más la centralidad del estudiante como persona y sujeto que aprende, y no como mero objeto pasivo de los esfuerzos de socialización. También se cree que implican descripciones de sociedad nacional que reconocen y valoran explícitamente los grupos supranacionales y subnacionales y sus aportes al bienestar tanto del país como del mundo.

Estos cambios de enfoque educativo han sido tanto criticados como apoyados en los EE.UU. y en gran parte del mundo, enfrentando a los nacionalistas tradicionales tanto a los partidarios de “un solo mundo” como a los multiculturalistas. ¿Pero cuál es el alcance, la dirección y la magnitud de los cambios en la educación ciudadana y los pesos relativos de las influencias mundiales y los legados históricos nacionales en la configuración o el impedimento de cambios en los currículos de las ciencias sociales? ¿Avanzamos hacia un mundo de fragmentación política y cultural de las naciones? O, más positivamente, ¿nos dirigimos hacia un mundo más propenso a celebrar la humanidad común y la diversidad local? O más bien, los currículos más tradicionales que hacen hincapié en la ciudadanía en sociedades nacionales unificadas pueden continuar dominando el panorama educativo del mundo (ver las discusiones en Schissler & Soysal, 2005; y las reseñas en Benavot & Braslavsky, 2007).

Para tratar este amplio e importante tema se requiere estudiar los cambios en la educación ciudadana a través del análisis de los currículos de ciencias sociales en la educación primaria y secundaria en países alrededor del mundo.

166 | Así, se abordaría las siguientes preguntas: 1) ¿En qué medida el estudiante

confronta cada vez más imágenes de un mundo supranacional en los currículos de Historia, Geografía, Educación Cívica o Estudios Sociales? ¿La legitimación de la diversidad en aquel mundo socava o relativiza la visión de una identidad nacional propia del estudiante? 2) ¿En qué medida se resta énfasis al propio marco cultural nacional del estudiante –central en una visión curricular más temprana– como marco último de la realidad histórica y geográfica, y de la responsabilidad social y cívica? 3) ¿En qué medida los currículos de ciencias sociales celebran hoy al individuo –diverso a través de dimensiones raciales, étnicas, de género y otras–, como actor legítimo tanto en la sociedad local como en la global? ¿De qué manera esos cambios modifican las anteriores lógicas más centradas en solidaridades nacionales exclusivas? 4) ¿La organización de los currículos privilegia cada vez más el aprendizaje activo y otras actividades más en línea con un foco sobre el estudiante individual como un aprendedor empoderado? Y para todas estas preguntas, 5) ¿qué factores nacionales e internacionales afectan el grado de cambio curricular que se da? Específicamente, 6) ¿en qué medida los cambios en el discurso educativo mundial y los lazos nacionales con (o dependencias de) este discurso predicen cambios en el ámbito nacional?

La comparación de currículos entre una amplia gama de países y en un largo periodo de tiempo complementa las líneas comparativas de investigación y refleja indagaciones psicológicas en la socialización política (Torney-Purta, Barber, Wilkenfeld & Homana, 2008; Torney-Purta, 2007; Torney-Purta & Amadeo, 2003; Hahn, 1998). Lógicamente, un estudio macrosociológico de esta naturaleza no aporta información directa sobre la socialización política efectiva de los estudiantes, sino un marco comparativo e histórico muy amplio.

Antecedentes y conceptualización

Los estudios del auge y expansión de la escolarización masiva insisten en el vínculo de esta con el auge del Estado nacional (Mangan, 1994; Ramírez & Boli, 1987; Meyer, Ramírez, Rubinson & Boli, 1977; Meyer, Ramírez, Rubinson & Soysal, 1992). La escolarización masiva fue diseñada tanto para formar el carácter nacional (Tyack, 1966) como para transformar las masas en ciudadanos (Bendix, 1964). Se imaginó a los ciudadanos bien socializados como el cimiento de Estados-naciones más productivos y competitivos (Schudson, 1998). La expansión del sistema Estado-nación en los siglos XIX y XX desencadenó la expansión de la educación masiva. Básicamente en todas partes, la

aspiración y realidad de una educación universal, obligatoria y estandarizada preñó (Meyer et al., 1992). A medida que se desarrollaba la educación masiva, los viejos lazos curriculares con las autoridades religiosas fueron subordinados a los énfasis nacionalistas emergentes. El foco sobre la lengua nacional se volvió central: por ejemplo, Francia cambió de un país políglota a uno con una lengua nacional unificada impuesta a través del sistema de escolarización masiva (Weber, 1976). En efecto, las lenguas nacionales se volvieron el elemento central del currículo de la escuela primaria (Benavot, Cha, Kamens, Meyer & Wong, 1991); las lenguas clásicas y locales tendieron a desaparecer (Cha, 1991). Asimismo, la Historia, Geografía, y más tarde los Estudios Cívicos y Sociales aparecieron haciendo fuerte hincapié en el Estado nacional, y la cultura y la sociedad nacionales (Wong, 1991; Benavot et al., 1991). La escolarización masiva se volvió en casi todas partes una criatura del Estado-nación, y reflejó y promovió el nacionalismo (para discusiones sobre esta tendencia respecto a la enseñanza de Historia en los EE.UU., ver FitzGerald, 1979; Moreau, 2003).

La Segunda Guerra Mundial, su secuela y las crisis circundantes del periodo marcaron un cambio de dirección del eslabonamiento entre educación masiva y Estado-nación, un cambio cuyo análisis empírico es el foco central de nuestra propuesta de proyecto. La educación masiva siguió siendo controlada a nivel organizacional por el Estado nacional y en consonancia con la sociedad nacional. Pero cada vez más la legitimidad del nacionalismo y la sensibilidad de los currículos fuertemente nacionalistas fueron puestos en duda (Kaplan, 2006). Hubo un creciente sentido de que muchos males y peligros del mundo eran provocados a la larga por nacionalismos desenfrenados y por los conflictos nacionalistas que estos generaban (UNESCO, 1974). Se consideró asimismo que un nacionalismo exclusivista engendraba intolerancia y discriminación contra grupos subnacionales. Ambas líneas de pensamiento favorecieron estándares internacionales de progreso y justicia que darían forma al Estado-nación y a su ciudadanía. Estos estándares y sus portadores organizacionales e intérpretes profesionales constituyen lo que se ha denominado sociedad mundial (Meyer, Boli, Thomas & Ramírez, 1997) o globalización cultural (Robertson, 1992). El sistema de las Naciones Unidas, por más frágil que sea, ha sido un foco organizacional central de la reforma educativa diseñada para promover marcos más cosmopolitas y multiculturales globales. La nueva UNESCO desempeñó un papel central en la promoción de la internacionalización del currículo educativo. Este esfuerzo global por cambiar la enseñanza de las ciencias sociales condujo a la formación del reformista Instituto Georg Eckert en Braunschweig, Alemania.

La desnacionalización curricular constó de tres dimensiones: un marco de referencia cosmopolita global, una perspectiva multicultural y un énfasis en la persona humana (incluido el estudiante) como sujeto con un intenso grado de derechos y de autonomía. El primer elemento es un enfoque curricular en instruir al estudiante para que vea una sociedad mundial legítima que en principio debería involucrar estándares de progreso y justicia comunes que una diversidad de pueblos acepta. El segundo elemento comprende el desarrollo de una perspectiva sobre la diversidad, antes que una unidad adocenada de la sociedad nacional misma. Es decir que la sociedad nacional es retratada como una comunidad humana diferenciada antes que como una estructura solidaria liderada por las élites del Estado-nación (Banks, 2004; Banks & Lynch, 1986). Finalmente, el currículo desnacionalizado pone de relieve a la persona individual antes que a la comunidad nacional como unidad ontológica central de la nueva sociedad mundial (Meyer, 2007). El individuo está en el centro de las teorías que resaltan tanto el potencial humano como los derechos humanos (Suárez, 2007a, 2006b; Ramírez, 2006a, 2006b; Ramírez & Moon, 2008). Surgen nociones más cabales de ciudadanía, que resaltan sus raíces globales y sus compromisos de participación en vez de derechos estrechos basados en el Estado y las prácticas mínimas (McLaughlin, 1992; Kennedy, Hahn & Lee, 2008).

La decadencia del nacionalismo curricular es evidente en el cambio de la educación masiva mundial a largo plazo de una instrucción en historia (supuestamente más nacionalista) a una instrucción en una vena más difusa de estudios cívicos o sociales (Rauner, 1998; Wong, 1991; para una crítica de este cambio en el contexto estadounidense ver Ravitch, 1987). Además, la instrucción misma de Historia se ha alejado del Estado nacional y sus élites políticas y militares como punto central hacia una concepción de la sociedad más anclada en las ciencias sociales, en la que se hace hincapié en asuntos sociales y culturales y se incluye grupos antes excluidos, como las mujeres y las minorías (ver los artículos en Schisler & Soysal, 2005; Soysal & Wong, 2007; Dierkes, 2005; Frank, Wong, Meyer & Ramírez, 2000; Skrentny, 2002; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988). Por ejemplo, el que los niños escolares identifiquen a los afroamericanos entre las figuras más importantes de la historia estadounidense sugiere un considerable cambio en el énfasis curricular y su influencia (Wineburg & Monte-Sano, 2008).

Estos cambios curriculares producen tensiones con las nociones clásicas de ciudadanía e instrucción cívica. Las nuevas concepciones globalizadas de la sociedad mundial y los derechos humanos se enraízan en la tradición de la ley natural, y no en las tradiciones de la ley positiva, ni en las estructuras de gobierno cívico y ni en los procesos electorales. Los procedimientos exactos

mediante los cuales se elige funcionarios y el carácter exacto de sus deberes pueden hoy parecer menos importantes que los estándares considerados universales de los derechos humanos a la participación y a la protección. Se espera que el estudiante aprenda que todas las personas, antes que todos los ciudadanos, poseen los principales derechos y poderes (Soysal, 1994). El auge de la nueva escolarización emancipada para una “ciudadanía flexible” (Ong, 1999) no significa que las antiguas funciones de la escolarización para la ciudadanía desaparezcan. Por cierto, los críticos insisten en que se ha socavado nociones de patriotismo y ciudadanía en una sociedad nacional histórica profundamente significativa y que ellas deben conservarse (Ravitch, 1987; Huntington, 2004). O bien críticos más globalmente orientados consideran que la enseñanza de las ciencias sociales se está quedando empantanada en un pasado nacionalista (Ward, 2006; Loewen, 1995).

¿De qué manera exactamente las presiones internacionales y los legados nacionales aportan potenciales inconsistencias a los desarrollos curriculares en la educación ciudadana? ¿El estudiante tiene que aprender que la sociedad nacional es marcadamente diferente de la sociedad global? ¿O que la sociedad nacional es una instancia de estándares y normas globales compartidas respecto al progreso y la justicia? Avanzar en esta última dirección puede requerir una revisión considerable del saber histórico recibido. Es posible que los traicioneros enemigos y las gloriosas victorias de ayer tengan que ser reconstituidos en términos menos patriotericos. Esta orientación puede resultar más fácil para países más desarrollados y más democráticos (Council of Europe, 2007a, 2007b; Eurydice, 2005; Torney-Purta & Amadeo, 2004) y más difícil para aquellos que enfrentan una historia inmediata más agitada. Los ex países comunistas pueden ser excepcionalmente dependientes del acatamiento de estándares externos (por ejemplo, los de la Unión Europea) pero aún precisan mucha actividad clásica de construcción de una nación. Las sociedades postconflicto enfrentan el mismo dilema (sobre Sudáfrica, ver Cárdenas, 2007 y sobre Irlanda del Norte, Smith, 2003). Los países nuevos, periféricos y plagados de conflictos buscan resolver las tensiones entre la construcción de una nación integrada y la adaptación a estándares mundiales de maneras nunca antes vistas.

Argumentos respecto de los cambios en educación ciudadana

Presentamos nuestras líneas de razonamiento en diversos planos. A nivel mundial, sostenemos que el discurso educativo, y las misiones de las organi-

zaciones, hacen hincapié cada vez más en la importancia de los currículos de ciencias sociales centrados en la sociedad supranacional y la legitimidad de sus diversos grupos; en la sociedad nacional como comunidad social diversa o multicultural, antes que en una estructura político-militar unitaria; y en los derechos y la capacidad de los individuos con sus gustos y opciones diversas, incluidos el empoderamiento del estudiante y del niño. Estas metas requieren el amenguamiento del énfasis sobre los aspectos problemáticos de las sociedades y los Estados nacionales. Esto quiere decir que las doctrinas educativas a nivel mundial se centren cada vez más en las similitudes de todas las sociedades nacionales, y den un dramático énfasis a los rasgos benignos antes que a los opositoristas y conflictivos de estas sociedades.

En el ámbito nacional, sostenemos que los currículos deben resaltar cada vez más la historia, la geografía y la sociedad supranacionales y los acuerdos civiles y políticos; la diversidad nacional, subnacional y local, y las estructuras sociales o económicas antes que las militares y políticas; y los derechos y capacidades de los individuos (incluyendo de manera prominente a los niños y a los estudiantes) como personas humanas antes que como miembros ciudadanos de un sistema de gobierno local o nacional. Tales cambios seguramente involucrarán el atenuamiento de los aspectos más dramáticos, opositoristas y conflictivos del pasado nacional. En efecto, esperamos que el cambio de los currículos tienda a amenguar el énfasis en el Estado nacional y sus élites políticas y militares como elementos centrales de la sociedad (respecto a los cambios en China y Taiwán, ver Mao, 1995; Frank, Wong, Meyer & Ramírez, 2000). Es probable que se retire el énfasis a los aspectos distintivos de la ciudadanía nacional y de los procesos cívicos frente a concepciones de los derechos humanos como naturales y la expansión del potencial humano como clave para el progreso nacional general. Así, una solución para los conflictos potenciales entre un énfasis curricular en la integración y en la unidad nacional y un énfasis general en la sociedad global es reconfigurar el modelo descrito de la sociedad nacional misma. Si la sociedad y la historia nacionales son reinterpretadas como fundamentalmente en consonancia con las normas de un mundo globalizado, el conflicto potencial entre las lealtades ciudadanas y las lealtades humanas más amplias desaparece. Desde luego que esta transformación, dadas las similares historias sangrientas, requiere una verdadera reconstrucción curricular: si la guerra es generalmente un error, entonces se requiere un nuevo conjunto de héroes nacionales.

Además, al estar los temas del caso fuertemente vinculados con la globalización moderna y los estándares educativos globalizados, sostenemos que las tendencias señaladas antes impactan con mayor fuerza en los currículos

de sociedades nacionales expuestas más directamente a las normas mundiales. Entre estas se encuentran las sociedades nacionales desarrolladas cuyos sistemas educativos y élites están altamente interpenetrados con los modelos mundiales preferidos. Pero los vínculos con los patrones educativos mundiales pueden ser especialmente fuertes en países post conflicto o en transición muy dependientes de los vínculos con Europa y el mundo. Por otro lado, esos países están especialmente presionados a construir naciones y mitos de nacionalidad, de manera que puedan desplegar combinaciones diferenciadas de compromisos tanto nacionalistas como supranacionalistas respecto a los derechos humanos y el orden mundial (o europeo).

Las comparaciones por toda Norteamérica revelan las siguientes diferencias. El multiculturalismo e internacionalismo canadiense produce currículos diversos en las provincias, pero generalmente con una atención global alta y un bajo foco nacionalista. Los currículos de EE.UU. pueden estar más unificados en los estados y más enfocados en la sociedad nacional, pero la tradición individualista conduce a poner de relieve los derechos y la participación individuales antes que las estructuras cívicas (Hahn, 1999) (respecto a las tensiones entre individualismo y multiculturalismo, ver Olneck, 1990, 1993; respecto a un esfuerzo de reconciliación teórica, ver también Reich, 2002). Los currículos mexicanos, enfrentados a los problemas de construcción de la nación y las deficiencias en el proceso de descentralización, conservan posturas más nacionalistas, pero despliegan un alto compromiso simbólico con las normas de la sociedad global aunque pueden tener un bajo centramiento en el estudiante y en el empoderamiento personal (Levinson, 2004).

Por último, a nivel de libro de texto, sostenemos que es más probable que se encuentren los marcos cosmopolitas, multiculturales y de empoderamiento personal en aquellos libros de texto recientemente publicados, en los de Estudios Sociales antes que en los de Historia, y en aquellos que despliegan una pedagogía más centrada en el estudiante. Estas expectativas proceden de los resultados de nuestro estudio de derechos humanos en libros de texto (Meyer, Bromley & Ramírez, 2008).

Agendas de investigación futura

Para comprender plenamente los temas antes delineados se requeriría un proyecto de investigación diseñado para permitirnos a) describir las tendencias nacionales en los énfasis curriculares en educación ciudadana y analizar las

variaciones comparadas entre países en los niveles de cosmopolitismo, multiculturalismo y empoderamiento personal en los libros de texto de ciencias sociales y b) seguirle la pista a los énfasis organizacionales y discursivos sobre educación ciudadana a nivel mundial. En concreto, este esfuerzo implicaría analizar los libros de texto de ciencias sociales de unos sesenta países en múltiples períodos de tiempo a lo largo de toda la postguerra. La tarea analítica sería evaluar en qué grado los perfiles en educación ciudadana de un país reflejan características de dicho país (por ejemplo, tipo de régimen o nivel de desarrollo) y legados históricos (por ejemplo, patrimonio cultural, edad del país) frente a los vínculos del país con los nuevos énfasis mundiales respecto a la educación ciudadana. Presentamos aquí lo que este proyecto implicaría en mayor profundidad con estudios de caso cualitativos más detallados de algunos currículos nacionales especialmente relevantes.

Parte I: el estudio cuantitativo internacional de libros de texto

A fin de captar cambios de largo plazo, se recopilará datos recogidos de libros de texto de toda secundaria retrocediendo hasta 1955, cuando surgieron las concepciones globalizadas modernas de la sociedad orientada hacia el progreso y de sus miembros individuales empoderados. El plan de codificación cubrirá las dimensiones y los campos generales de la enseñanza de Historia, Cívica, Geografía y Ciencias Sociales discutida antes. Además del Instituto Georg Eckert, el cual posee de lejos la mejor colección de libros de texto de ciencias sociales del mundo, con énfasis en el período a partir de la Segunda Guerra Mundial,¹ también se accederá a otras colecciones de libros de texto. Dos de estas colecciones tienen especial interés: El Centro de Investigación Manes, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Madrid, que se especializa en manuales escolares del mundo hispánico, y el Centro Japonés de Investigación de Libros de Texto, en Tokio, dedicado a los currículos y libros de texto asiáticos.

Parte II: el nivel mundial

Nuestro proyecto evaluaría, empleando análisis cualitativos y cuantitativos, los cambiantes énfasis mundiales en la educación masiva de las ciencias sociales

¹ Fue fundado para promover reformas curriculares que amengüen el nacionalismo en la educación, considerado una causa de la Segunda Guerra Mundial.

desde la Segunda Guerra Mundial, buscando indicadores de marcos cosmopolitas, multiculturales y de empoderamiento individual. En cuanto a las organizaciones, la meta es seguirle la pista al auge de las asociaciones gubernamentales y no gubernamentales mundiales dedicadas al cambio educativo, y las misiones adoptadas por estas (ver las discusiones generales en Boli & Thomas, 1999; y usos específicos en Chabbott, 2002; y Mundy & Murphy, 2001). ¿En qué medida estas asociaciones se centran en la enseñanza de las ciencias sociales, y en qué medida conciben que los propósitos centrales de dicha enseñanza son las reformas globalizadoras?

En cuanto a lo discursivo, le seguiremos la pista a la evolución de la atención profesional dirigida a la reconstrucción de la enseñanza de las ciencias sociales a lo largo de las líneas de la globalización. Esto implica seguir las largas series de conferencias patrocinadas por la Oficina Internacional de Educación, y de manera más general por la UNESCO. También es importante seguir la trayectoria del auge de los focos de las pruebas internacionales dirigidos a la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente los estudios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por su sigla en inglés) (Torney-Porta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001; Torney, Oppenheim & Farnen, 1975), para ver qué tipos de nuevas dimensiones de énfasis parecen importantes en sus agendas. También es necesario rastrear los intercambios internacionales en las profesiones educativas más directamente involucradas. Proponemos seguir el discurso de la UNESCO y la larga serie de esfuerzos del Instituto Georg Eckert.

La meta es mapear los desarrollos educativos mundiales y ver en qué medida las tendencias y variaciones de los países están asociadas con estos desarrollos. Suponemos que los desarrollos discursivos y organizacionales a nivel mundial que enfatizan lo que constituye un buen ciudadano en una buena sociedad influirán en la educación ciudadana y la dirigirán hacia marcos más cosmopolitas, más multiculturales y de mayor empoderamiento de las personas. Esta influencia será directa, como en los impactos directos que siguen a conferencias cruciales e, indirectamente, a través de los vínculos nacionales con organizaciones y profesiones internacionales y sus estándares de educación ciudadana. Además asumimos que esta influencia mundial estará mediada por los legados históricos y los perfiles de los países, lo cual hará que la adopción temprana de sus estándares sea más probable en algunos países. La investigación que proponemos analizará estos supuestos y aguzará nuestra comprensión de la relación entre globalización, ciudadanía y educación.

Parte III: estudios de caso cualitativos

Para comprender mejor los procesos de cambio curricular de las ciencias sociales en el periodo moderno se requeriría un conjunto de estudios de caso cualitativos. Estos estudios seguirían los cambios en los casos de particular interés. Analizarían los libros de textos y los *syllabi*, y comprenderían entrevistas con personas encargadas de formular políticas vinculadas a y con conocimientos sobre el cambio curricular.

Se podría realizar comparaciones por toda Norteamérica rastreando los currículos de ciencias sociales a lo largo de todo el periodo de la postguerra en tres provincias canadienses (Ontario, Quebec y Columbia Británica), tres estados de EE. UU. (Nueva York, Texas y California) y tres estados mexicanos (Distrito Federal, Chiapas y Quintana Roo). La idea es ver cómo los diversos contextos políticos afectan la transformación global de los currículos. Canadá es reconocido por su internacionalismo y multiculturalismo, incluida su diversidad interna bien legitimada. Los Estados Unidos son reconocidos por su foco sobre la unidad nacional simbólica, y también por su foco sobre el individualismo expandido. Se considera que México ha tenido problemas históricos clásicos en la construcción de la nación como identidad nacional, en parte en oposición a su pasado colonial y en parte en reacción a sus lazos con EE.UU.

Los ex países comunistas —y en especial los países de la ex-Unión Soviética— enfrentan los clásicos problemas de la construcción de la nación frente a formidables telones de fondo (Silova, 2006). Pero ellos también sufren una extrema presión del mundo (y de manera concreta de la Europa a la que desean unirse) para ser cosmopolitas. Con un centro en el periodo post 1985, dos estudios de caso de países de Europa del Este, y dos de ex-repúblicas de la Unión Soviética, revelarían cómo intentan resolver las cuestiones aquí mencionadas.

En el caso de los países postconflicto, la historia nacional no es atractiva pero sí problemática, y puede ser que la globalización dramática (con sus énfasis sobre la diversidad humana y los derechos humanos legítimos) sea más una solución que un problema (Cole, 2007). Los estudios de caso de dos sociedades postconflicto en esta situación —Irlanda del Norte y Sudáfrica— nos permitirían ver cómo reconstruyen las visiones de sociedad nacional, local y global.

Conclusiones

Este estudio plantea preguntas respecto al alcance, dirección y magnitud de los cambios en la educación ciudadana y los pesos relativos de las influencias

mundiales y los legados históricos nacionales en configurar o impedir cambios en los currículos de las ciencias sociales. Esperamos dirigir la atención de las investigaciones y las políticas hacia los cambios en marcha en la educación ciudadana, y hacia las variaciones en aquellos cambios en los distintos países y tiempos. Más importante aún, esperamos dirigir la atención hacia el hecho de que esencialmente todos estos temas implicados son temas de nivel mundial, aunque gran parte de las discusiones intelectuales y de políticas son más bien de carácter provincianamente nacional. Anticipamos que el principal impacto tanto teórico como práctico de la educación ciudadana será cambiar la atención hacia un nivel más global.

Referencias Bibliográficas

- Banks, J. (2004). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. & Lynch, J. (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Benavot, A. & Braslavsky, C. (2007). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong: University of Hong Kong/Springer.
- Benavot, A.; Cha, Y. K.; Kamens, D.; Meyer, J. & Wong, S. Y. (1991). Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56, 85-100.
- Bendix, R. (1964). *Nation-Building and Citizenship*. Nueva York: John Wiley.
- Boli, J. & Thomas, G. (1999). *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations since 1875*. Stanford: Stanford University Press.
- Cárdenas, S. (2007). *Conflict and Compliance: State Responses to International Human Rights Pressure*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Cha, Y. K. (1991). *Effects of the Global System on Language Instruction, 1850-1986*. *Sociology of Education*, 64, 19-32.
- Chabbott, C. (2002). *Constructing Educational Development: International Development Organizations and the World Conference on Education for All*. Nueva York: Falmer Press.
- Cole, E. (2007). *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*. Nueva York: Rowman & Littlefield.

- Council of Europe. (2007a). *Education for Democratic Citizenship*. Recuperado el 03 de abril de 2009, de <http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/>
- Council of Europe. (2007b). *European Year of Citizenship through Education*. Recuperado el 03 de abril de 2009, de <http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/>
- Dierkes, J. (2005). The Decline and Rise of the Nation in German History Education. En H. Schissler & Y. Soysal (Eds), *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula In Transition* (pp. 82-104). New York: Berghahn.
- Eurydice. (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Bruselas: Eurydice.
- FitzGerald, F. (1979). *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*. Boston: Little, Brown.
- Frank, D.; Wong, S. Y.; Meyer, J. & Ramírez, F. (2000). What Counts as History: A Cross-National and Longitudinal Study of University Curricula. *Comparative Education Review*, 44, 29-53.
- Hahn, C. (1999). Challenges to Civic Education in the United States. En J. Torney-Purta; J. Schwille & J. Amadeo (Eds.), *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies From the IEA Civic Education Project* (pp. 583-607). Amsterdam: IEA.
- Hahn, C. (1998). *Becoming Political*. Albany: State University of New York Press.
- Huntington, S. (2004). *Who Are We? The Challenges to America's National Identity*. New York: Simon and Schuster.
- Kaplan, S. (2006). *The Pedagogical State: Education and the Politics of National Culture in Post-1980 Turkey*. Stanford: Stanford University Press.
- Kennedy, K.; Hahn, C. & Lee, W. (2008). Constructing Citizenship: Comparing The Views of Students in Australia, Hong Kong, and the United States. *Comparative Education Review*, 52, 53-91.
- Levinson, B. (2004). Hopes and Challenges for the New Civic Education in Mexico: Toward a Democratic Citizen without Adjectives. *International Journal of Educational Development*, 24, 269-282.
- Loewen, J. (1995). *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. Nueva York: New Press.
- Mangan, J.A. (1994). *A Significant Social Revolution: Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education*. Londres: Woburn Press.
- Mao, W. (1995). *World History in China Mainland and Taiwan Secondary School Textbooks: A Comparative and Historical Study*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Stanford, EE.UU.

- McLaughlin, T. (1992). Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective. *Journal of Moral Education*, 21, 235-250.
- Meyer, J. (2007). World Models, National Curricula, and the Centrality of Individual. En A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (pp. 259-271). Hong Kong: University of Hong Kong/Springer.
- Meyer, J.; Boli, J.; Thomas, G. & Ramírez, F. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103, 144-81.
- Meyer, J.; Bromley, P & Ramírez, F. (2008). *Human Rights in Social Science Textbooks: Cross-National Analyses, 1975-2006*. Documento inédito, Departamento de Sociología/Escuela de Educación, Universidad de Stanford.
- Meyer, J. & Ramírez, F. (2000). The World Institutionalization of Education, En J. Schriewer (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 111-132). Frankfurt: Peter Lang Publishers.
- Meyer, J.; Ramírez, F.; Rubinson, R. & Boli, J. (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50, 242-258.
- Meyer, J.; Ramírez, F. & Soysal, Y. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65,128-149.
- Moreau, J. (2003). *Schoolbook Nation: Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Mundy, K. & Murphy, L. (2001). Transnational Advocacy, Global Civil Society? Emerging Evidence from the Field of Education. *Comparative Education Review*, 45, 85-126.
- Olneck, M. (1993). Terms of Inclusion: Has Multiculturalism Redefined Equality in American Education? *American Journal of Education*, 101, 234-260.
- Olneck, M. (1990). The Recurring Dream: Symbolism and Ideology in Intercultural and Multicultural Education. *American Journal of Education*, 98, 147-174.
- Ong, A. (1999). *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*. Durham: Duke University Press.
- Ramírez, F. (2006a). Beyond Achievement and Attainment Studies: Revitalizing a Comparative Sociology of Education. *Comparative Education*, 42, 1-19.
- Ramírez, F. (2006b). From Citizen to Person: Rethinking Education as Incorporation. En D. Baker & A. Wiseman (Eds.), *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory* (pp. 367-388). Amsterdam: Elsevier.
- Ramírez, F. & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2-17.

- Ramírez, F. & Moon, R. (2008). *From Citizenship to Human Rights to Human Rights Education*. A ser publicado en International Institute for Legal Studies Series. Oñati: Hart Publishers.
- Rauner, M. (1998). *The Worldwide Globalization of Civics Education Topics*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Stanford, EE.UU.
- Ravitch, D. (1987). Tot Sociology: On What Happened to History in the Grade Schools. *The American Scholar Summer*, 343-354.
- Reich, R. (2002). *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Londres: Sage.
- Schissler, H. & Soysal, Y. (2005). *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula In Transition*. Nueva York: Berghahn.
- Schudson, M. (1998). *The Good Citizen: A History of American Civic Life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Silova, I. (2006). *From Sites of Occupation to Symbols of Multiculturalism: Reconceptualizing Minority Education in Post-Soviet Latvia*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Skrentny, J. (2002). *The Minority Rights Revolution*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (1988). *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Smith, A. (2003). Citizenship Education in Northern Ireland: Beyond National Identity? *Cambridge Journal of Education*, 32 (1), 15-31.
- Soysal, Y. (1994). *Limits of Citizenship: Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: University of Chicago Press.
- Soysal, Y. & Wong, S. Y. (2007). Educating Future Citizens in Europe and Asia. En A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (pp. 73-88). Hong Kong: University of Hong Kong/Springer.
- Suárez, D. (2007a). Education Professionals and the Construction of Human Rights Education. *Comparative Education Review*, 51, 48-70.
- Suárez, D. (2007b). Human Rights and Curricular Policy in Latin America and the Caribbean. *Comparative Education Review*, 51, 329-352.
- Torney, J.; Oppenheim, A. & Farnen, E. (1975). *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study*. Nueva York: John Wiley and Sons.

- Torney-Purta, J. (2007). *Special Issue: Reflections on the IEA Civic Education Study (1995-2005). Citizenship Teaching and Learning 3*. Children's Identity & Citizenship, European Association.
- Torney-Purta, J. & Amadeo, J. A. (2004). *Strengthening Democracy in the Americas through Civic Education: An Empirical Analysis Highlighting the Views of Students and Teachers*. Washington, DC: Organization of American States.
- Torney-Purta, J. & Amadeo, J. A. (2003). A cross-national analysis of political and civic involvement among adolescents. *Political Science and Politics*, 36, 269-274.
- Torney-Purta, J.; Barber, C.; Wilkenfeld, B. & Homana, G. (2008). Profiles of civic life skills among adolescents: Indicators for researchers, policymakers, and the public. *Child Indicators Research*, 1, 86-206.
- Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Tyack, D. (1966). Forming of the national character: Paradox in the educational thought of the revolutionary generation. *Harvard Educational Review*, 36, 37-41.
- UNESCO. (1974). *Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace, and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris: UNESCO.
- Ward, K. (2006). *History in the Making: An Absorbing Look at How American History Has Changed in the Telling over the Last 200 years*. Nueva York: New Press.
- Weber, E. (1976). *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914*. Stanford: Stanford University Press.
- Wineburg, S. & Monte-Sano, C. (2008). 'Famous Americans': The Changing Pantheon of American Heroes. *Journal of American History*, 94, 1186-202.
- Wong, S. Y. (1991). The Evolution of Social Science Instruction, 1900-1986: A Cross-National Study. *Sociology of Education*, 64, 33-47.

Reseñas de libros

Andrés Burga

Unidad de Medición de la Calidad Educativa del
Ministerio de Educación del Perú

Mertens, D. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. 2da. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Andrés Burga es Magíster en Psicología Educacional por la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Licenciado en Psicología por la Universidad de Lima. Coordinador de Análisis e Informática de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú, consultor nacional e internacional en temas de psicometría, destacando su labor como consultor en temas de análisis Rasch y equiparación de pruebas de la Dirección de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), consultor del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) en temas de consistencia inter-correctores y análisis Rasch, revisor Internacional de las pruebas psicotécnicas aplicadas en el marco del proceso de selección para el ingreso a la entidad y el ascenso de los servidores públicos inscritos en la carrera de la Procuraduría General de la Nación (Colombia), miembro del grupo de investigadores del Study of Latin American Intelligence (SLATINT) (Brasil), consultor en análisis Rasch del proyecto de Línea de Base del Programa de Educación del Fondo Minero Antamina (Perú), consultor en análisis Rasch del Proyecto de Escuelas Eficaces de IPAE (Perú), docente universitario de cursos sobre psicometría, estadística, metodología de la investigación y evaluación, entre otros, y autor de artículos de su especialidad.

Si bien existen muchas publicaciones en el mercado que tratan sobre metodología de la investigación, el libro de Donna Mertens resulta imprescindible por presentar e integrar los enfoques cuantitativo y cualitativo, además de hacer referencia a los métodos mixtos que han cobrado gran auge en los últimos años.

El libro está organizado en trece capítulos. Cada uno de ellos está escrito con un lenguaje muy claro y tiene diversos ejemplos que facilitan la comprensión de los diferentes temas tratados. Los capítulos empiezan con un ejemplo real de investigación que contextualiza cada temática y constantemente alude a otras investigaciones que también sirven para ejemplificar los conceptos presentados. Encontramos también diversas sugerencias sobre otros que sirven al lector interesado por profundizar las diferentes temáticas presentadas. Además cada capítulo concluye con una serie de preguntas y actividades que llevan a reflexionar y ahondar en los temas presentados. Pasamos ahora a presentar los temas contenidos en los diferentes capítulos.

El primer capítulo constituye una introducción a la investigación, en el que se definen términos básicos. Lo que resulta interesante de este capítulo es que expone las bases filosóficas (ontológicas y epistemológicas) y metodológicas de distintos paradigmas de investigación, a saber el post-positivista, constructivista, transformativo y pragmático. Estos paradigmas luego son retomados y utilizados para presentar sus puntos de vista respecto a los diferentes tópicos tratados a lo largo del libro.

El segundo capítulo trata sobre evaluación, que en el contexto norteamericano suele referirse a los efectos de una intervención. Expone en este capítulo los enfoques de evaluación desde los distintos paradigmas, y ejemplifica cada uno de ellos. Finaliza con unas recomendaciones muy útiles para llevar a cabo evaluaciones y valorar la calidad de un informe de evaluación.

El tercer capítulo desarrolla los temas de revisión de literatura y planteamiento de problemas de investigación. Aquí propone un modelo bastante pertinente de nueve pasos que deberían llevarse a cabo para realizar una adecuada revisión de la literatura existente sobre un tema de investigación, no sin antes identificar con precisión dicho tema.

El cuarto capítulo expone los diseños experimentales y cuasi-experimentales de investigación. Enfatiza aquí en las ventajas y desventajas de cada uno de ellos. Tal vez un punto débil de este capítulo es que no le dedica tanto espacio a los diseños cuasi-experimentales, que son más comunes en la investigación educativa, pues rara vez se pueden realizar verdaderos experimentos en educación. Además propone los aspectos esenciales que deben considerarse al

momento de evaluar la validez interna y externa de los estudios experimentales y cuasi-experimentales.

El quinto capítulo está dedicado a la investigación no experimental, concretamente a los diseños causal comparativo y correlacional. Discute de manera pertinente el tema de la causalidad en este tipo de paradigmas, que se caracterizan, en muchos casos, por ser estudios ex-post-facto, donde la causalidad no puede ser garantizada. Tal vez por esto muchos autores se refieren a los primeros diseños como “descriptivos-comparativos” en lugar de causales-comparativos, aspecto que la autora relega a segundo plano.

En el sexto capítulo se dedica a la investigación por encuestas. Así expone los aspectos que deben considerarse al momento de planificar un estudio de este tipo y construir los cuestionarios que se utilizan para recolectar la información. Resultan muy pertinentes e interesantes las observaciones que hace la autora sobre el uso de entrevistas y los sesgos potenciales en ellas.

El séptimo capítulo expone los diseño de caso único, bastante utilizados para evaluar la efectividad de la intervención sobre una persona en particular. Si bien estos diseños han estado tradicionalmente ligados al enfoque conductual, la autora propone una visión actualizada de los mismos, presentando una breve discusión sobre la confiabilidad y validez de estos diseños.

El octavo capítulo trata sobre los métodos cualitativos. En este caso, presenta una introducción a las perspectivas etnográfica, fenomenológica y de la teoría fundamentada (*grounded theory*), entre otras. Si bien se presenta cada perspectiva de una manera resumida, ofrece una visión acertada y clara de cada una de ellas y propone al lector otras fuentes donde puede profundizar sobre los temas tratados.

En el noveno capítulo realiza una síntesis de las perspectivas de investigación histórica y biográfica. Estos temas usualmente no se encuentran presentes en muchos libros de metodología de la investigación, pero resulta totalmente pertinente presentarlos. Creemos que de esta manera se contribuye a revalorizar este tipo de estudios, considerando sus ventajas y limitaciones.

El décimo capítulo introduce al lector a los métodos mixtos. Este capítulo resulta a nuestro parecer uno de los más importantes, pues cada vez se está dejando más de lado la dicotomía cualitativo – cuantitativo. Nos encaminamos cada vez a una mayor integración de ambas perspectivas. Se reconocen las fortalezas y debilidades de cada uno de estos enfoques, valorando e integrando los aportes de tal manera que se pueda dar una respuesta completa a las preguntas de investigación.

El decimoprimer capítulo trata sobre muestreo. Este tema resulta ser en muchos casos bastante árido de presentar, sobre todo si se le pone demasiado énfasis al tema estadístico. Sin embargo, la autora aborda el tema más bien desde una perspectiva conceptual, y resalta los problemas de generalización. Presenta de manera clara los distintos diseños probabilísticos y las estrategias de muestreo propias de los métodos cualitativos. Tal vez un tema al que debió ponerse más énfasis es a los diseños muestrales complejos o multi-etapa. Estos diseños son bastante comunes en la evaluación del rendimiento académico a gran escala.

En el decimosegundo capítulo se revisan las diferentes estrategias de recolección de datos. Un aspecto interesante de este capítulo es que empieza presentando los estándares utilizados para juzgar la calidad de los datos recolectados. Esta revisión se hace presentando las visiones post-positivistas y constructivistas en cuanto a la confiabilidad y validez de los datos. Finaliza el capítulo señalando los pasos a seguirse para la construcción de instrumentos cuantitativos y algunas recomendaciones para el uso de métodos cualitativos como la observación, entrevista y análisis de documentos.

Finaliza el libro con el decimotercer capítulo, donde presenta temas vinculados al análisis de datos, considerando además el reporte de resultados. Si bien no profundiza en temas de análisis estadístico, hace una breve revisión de los métodos cuantitativos más utilizados, y ofrece algunas recomendaciones para elegir una técnica apropiada de análisis. Un aspecto que resulta débil en este capítulo es que no se hace mayor referencia a las técnicas de análisis multivariado, que cobran cada vez mayor relevancia dada la complejidad de los fenómenos estudiados en educación y psicología. Resulta interesante que se haga una breve referencia al meta-análisis. Esta perspectiva ha cobrado mayor relevancia en los últimos años y permite sintetizar e integrar los resultados de distintas investigaciones. El tratamiento del análisis de datos cualitativos tampoco es muy profundo y se presentan ideas generales. Tal vez una mejor estrategia hubiese sido elaborar dos capítulos, uno dedicado a los métodos cuantitativos y otro a los cualitativos, profundizando más en ambas perspectivas. Este capítulo resulta bastante básico para quien tiene un conocimiento por lo menos intermedio de análisis de datos.

Para concluir, podemos decir que nos encontramos frente a un libro con una innegable calidad, que resulta recomendable sobre todo para quienes se inician en investigación y para quienes tienen un nivel intermedio de conocimientos de métodos de investigación.

Instrucciones para autores

La *Revista Peruana de Investigación Educativa* es una publicación de la SIEP (Sociedad de Investigación Educativa Peruana, ver www.siep.org.pe). La *Revista* busca diseminar trabajos de investigación educativa de alto nivel académico. Si bien el énfasis de la revista está en la generación de conocimientos con base en fundamentos teóricos sólidos, se espera que los artículos discutan las implicancias de política de sus resultados.

El ámbito de la Revista es interdisciplinario; así, se aceptarán envíos de artículos basados exclusivamente en teoría educativa así como en disciplinas afines, como por ejemplo antropología, ciencia política, economía, estadística, filosofía, historia, psicología y sociología aplicadas a la educación. Se aceptan artículos de investigación con base en aproximaciones teóricas o empíricas; en este último caso son aceptables artículos con fundamentos en metodologías basadas en paradigmas cuantitativos, cualitativos o mixtos. También se aceptarán artículos que usen paradigmas de investigación propios de las disciplinas mencionadas, siempre y cuando se aborde un tema educativo y el artículo sea considerado un aporte al conocimiento sobre el tema tratado. Se aceptarán también artículos basados en la revisión de estudios publicados (v. gr. meta análisis), más no meras descripciones de un problema educativo, hechas aisladamente de la teoría y conocimientos previos. Por último, se aceptarán envíos de estudios diagnósticos, de monitoreo y evaluaciones de impacto de programas siempre y cuando se sustenten en teorías relevantes y brinden resultados que se consideren de relevancia para la literatura académica y de políticas sobre el tema.

La definición de lo que resulta un problema educativo es también amplia para incluir todos los niveles educativos y experiencias formales y no formales. Los problemas analizados pueden ser peruanos, latinoamericanos o de otras regiones en desarrollo en tanto su contenido sea relevante para la discusión educativa en el Perú. Los autores/as de los artículos pueden ser de cualquier nacionalidad. En general los números de la *Revista* serán de tema libre, pero el Consejo Editorial puede definir si alguno tendrá un tema focal, para lo cual se hará una convocatoria.

La *Revista* se publica en formato electrónico, libre de costo, con lo que se busca la mayor diseminación posible. Nos interesa principalmente que los artículos lleguen a otros investigadores, a profesores universitarios y sus estudiantes, tomadores de decisiones y representantes de diversos organismos vinculados con la educación peruana e internacional.

La *Revista* se publica dos veces al año. Todos los artículos serán publicados en castellano con resúmenes en castellano e inglés.

Los autores/as que envíen sus artículos a la *Revista* comparten con esta los derechos de publicación. Cualquier persona puede reproducir los artículos publicados en la *Revista* siempre y cuando lo haga con fines académicos o desarrollo de políticas y sin fines de lucro, de acuerdo al espíritu de la SIEP. Cuando se reproduzca un artículo se debe indicar que el artículo fue publicado originalmente en la *Revista*.

Instrucciones para autores

La Revista acepta tres tipos de envíos: artículos académicos, comentarios sobre artículos publicados en la *Revista* y reseñas bibliográficas. Los envíos para consideración en la *Revista* deben estar en castellano, ser inéditos y no estar en evaluación para publicación en otro medio.

- I. Los artículos académicos forman lo que será el centro de la *Revista*. Los artículos enviados para publicación deben ajustarse a los principios descritos en la presentación de la *Revista* y los que se indican en la presente sección. Específicamente, los artículos enviados para publicación deben cumplir con lo siguiente:
 1. La primera página del documento debe contener el título del estudio, nombre de los autores(as), afiliaciones institucionales, correo electrónico del autor/a principal y agradecimientos a personas, fundaciones

- u otras instituciones que hubieran ayudado o permitido realizar el estudio (de ser el caso).
2. La segunda página debe tener el título del estudio en castellano e inglés y un resumen en castellano e inglés de máximo 250 palabras cada uno (no incluir el nombre de los autores/as en esta página). También se deben incluir hasta 5 palabras clave para el estudio, tomadas del Tesoro de la UNESCO (disponible en <http://databases.unesco.org/thessp/>).
 3. El cuerpo del estudio debe ajustarse a los parámetros aceptables para estudios similares en revistas académicas de alto rigor académico. Por ejemplo para un estudio empírico se podrían incluir revisión de la literatura o marco teórico, definición de objetivos o hipótesis del estudio, metodología (incluyendo diseño de investigación, muestra, variables, instrumentos y procedimientos) y discusión de resultados. La extensión máxima de esta sección es de 10.000 palabras.
 4. En cuanto a estilo solicitamos enviar los artículos en Arial 12, a espacio simple, con márgenes de 2,5" arriba y abajo y 3,3" a los lados. Las secciones del estudio deben ser definidas con títulos y subtítulos con sangría pero sin numerarlas. Las referencias deben ser citadas en el texto donde correspondan, siguiendo el formato "apellido de autor (año de publicación)" y poner la referencia completa al final, por ejemplo para un artículo publicado en una revista:
 Apellido de autor, nombre de autor. Año de publicación. Título de artículo. *Nombre de la revista en que salió publicado* (en itálicas), *volumen de revista* (en itálica), páginas en que salió publicado.
 El cuerpo del estudio debe tener los cuadros, figuras o fotos insertados dentro del texto, cada uno con un título breve y numerados en secuencia (1, 2, 3...). No se deben usar notas al final del documento; se pueden incluir algunas notas aclaratorias a pie de página donde correspondan. Se pueden incluir apéndices con información adicional al texto (por ejemplo cuadros adicionales o descripción detallada de procedimientos) pero estos se considerarán como parte de las 10.000 palabras referidas antes. Para otros asuntos de estilo se deben seguir los lineamientos del Manual de Estilo de Publicaciones de la APA (*American Psychological Association*) en castellano, 2da edición.
 5. Es importante observar procedimientos éticos en la conducción del estudio, basados principalmente en la noción de que ningún daño resulte a los participantes del estudio cuando se involucren en este.

Por ejemplo, se debe hacer todo lo posible por proteger el anonimato de individuos o instituciones que hubieran participado en el estudio (por ejemplo al hacer un estudio de caso no se debería revelar el nombre de las personas o instituciones participantes, salvo que hubiera un acuerdo explícito entre ambas partes).

6. Dado que la evaluación es anónima, los autores/as deben hacer lo posible por no revelar su identidad en el texto del mismo artículo (por ejemplo evitar referencias a artículos previos del mismo equipo con frases parecidas a “en nuestras investigaciones previas”).
7. Si el artículo fuera aceptado para publicación los autores/as deberán enviar un CV narrado de no más de 60 palabras por persona.

Los artículos deben ser enviados en un solo archivo adjunto a un correo electrónico (salvo que sea necesario enviar archivos adicionales para material gráfico). El archivo adjunto debe estar en formato Word, RTF u otro procesador de textos de uso común y ser enviado al Editor de la Revista de la SIEP al correo electrónico indicado antes. Se confirmará recepción del artículo dentro de 7 días de haber sido recibido.

Los artículos serán evaluados preliminarmente por el editor. Si el artículo se ajusta en general al sentido de la *Revista*, descrito antes, será enviado a dos revisores académicos. Estos lo juzgarán con base en los siguientes criterios: solidez del marco teórico empleado, calidad de los métodos de recolección de datos y/o análisis, originalidad del estudio para la investigación educativa, interés de los resultados para los lectores habituales de la Revista (principalmente en el Perú pero también en otros países en desarrollo) e interés del estudio para el desarrollo de políticas educativas. También se evaluará la claridad del lenguaje (si bien se espera que el lenguaje usado sea técnico, al mismo tiempo se busca claridad en la expresión) y corrección editorial del texto (la *Revista* cuenta con fondos limitados para revisión de textos por un editor profesional). Si en cualquier momento se descubriera que hay porciones del artículo que han sido tomadas de otros artículos sin ser citadas apropiadamente, el artículo será descartado inmediatamente para su publicación.

Se espera devolver a todos los autores comentarios sobre su artículo, sea este aceptado o rechazado, a más tardar tres meses luego de haber sido recibido. Las recomendaciones de los revisores pueden ser rechazar el artículo, aceptarlo como está o aceptar volver

a revisarlo si es que los autores/as efectúan revisiones mayores o menores. En este caso se espera recibir una versión revisada dentro de los tres meses siguientes de haber recibido los comentarios; de otra forma el artículo será descartado para publicación y tendría que volver a pasar por el proceso de evaluación. La versión revisada debe incluir respuestas a los comentarios de los revisores.

Los artículos finalmente aceptados serán publicados en orden de acuerdo a la fecha de su aceptación.

- II. Los comentarios sobre artículos son aportes académicos que deben referirse a un artículo publicado en la *Revista*. Los comentarios pueden discutir el artículo original con base en otros resultados no considerados u otras aproximaciones teóricas o empíricas. La extensión máxima es de 2.500 palabras. Los comentarios serán evaluados también por el editor y hasta dos revisores, siguiendo los mismos procedimientos generales recién mencionados para artículos. Si se llega a aceptar se informará al autor(a) principal del artículo original para que escriba, si lo desea, una respuesta al comentario, que podría tener como máximo 2.500 palabras.
- III. Las reseñas son comentarios de libros o artículos publicados en el Perú o extranjero sobre temas educativos. Las reseñas típicamente incluyen una descripción de los contenidos, resultados y argumentaciones de la publicación, analizando sus implicancias para el desarrollo de conocimientos teóricos o de políticas. Las reseñas deben proporcionar una mirada crítica de la publicación y no ser puramente descriptivas. La extensión máxima es de 1.500 palabras. Las reseñas serán evaluadas por el editor y hasta dos revisores.

Los artículos o reseñas deberán ser enviados al siguiente correo electrónico: revista@siep.org.pe

Cualquier tema no cubierto en lo anterior será resuelto por el Editor en coordinación con el Consejo Editorial.