

La educación en el Perú: ¿constructora de democracia o reproductora de desigualdades?

El mito de la educación como parte central del mito del progreso

Desde sus inicios, la educación escolar está vinculada al acceso a la escritura y al castellano, como herramientas para integrarse a la sociedad nacional, en la lucha contra el antiguo gamonalismo.

Hay una convergencia entre la ideología de la escuela – que propugna el progreso y la igualdad de los seres humanos – y la pugna de una población campesina-indígena, y luego de población urbana migrante por salir de la marginación. Esto no significa que la escuela represente para la gente el progreso en el sentido del proyecto moderno de la ilustración. Se pide a la escuela tener acceso a mejores oportunidades, pero no igualdad de oportunidades. Es vista como un canal de movilidad social (y geográfica), una manera de mejorar en algo desde la situación de pobreza, y también una forma de apropiarse de instrumentos de reivindicación con respecto al Estado y a los poderosos. No es necesariamente la antesala de los derechos de una ciudadanía democrática.

En términos prácticos y también simbólicos, la llave del ingreso a la sociedad antes negada a los indios es el aprendizaje del castellano y de la lecto-escritura. La lucha popular por la escuela en el siglo XX ha sido absolutamente central en la transformación social del país. Subsiste en las memorias la imagen mítica del encuentro en Cajamarca, en el siglo XVI, del conquistador Pizarro con el Inca Atahuallpa. El relato popular sostiene que, luego de intentar en vano escuchar lo que le decía la biblia, el Inca la tiró al suelo afirmando que no decía nada, lo que fue la señal de la masacre de los indios que lo acompañaban y del apresamiento del Inca. Garcilaso de la Vega dice que esta versión no es histórica, pese a lo cual es la que permaneció en la memoria de los indígenas, indicando así a las claras que el no acceso al texto en español está en el origen de la ruptura social colonial.

En versiones del siglo XX, se ha encontrado que, para los andinos, la escuela – espacio central de acceso al texto escrito y al castellano – es anhelada como posibilidad de apropiación del saber de los poderosos, pero, como tal, también puede ser temida (por ejemplo, en una versión en quechua, ahí vive un monstruo que busca devorar a los hijos del Inca). Pero a los antiguos dueños del conocimiento de la escuela no les gusta que los indígenas tengan acceso a la lectura. Los relatos en torno a ella muestran la vigencia de una antigua y profunda desconfianza heredada de la situación colonial. Pero, por otro, lado, la lucha por tener la escuela en la comunidad – en emulación entre pueblos – ha sido uno de los más poderosos factores de cambio en la sociedad rural. Esto suponía – y sigue suponiendo – poner todo el énfasis en el aprendizaje del castellano, así sea en desmedro de la propia lengua materna. Ello, sin embargo, no debe confundirse con una supuesta “alienación”, con un desprecio por la propia cultura. Aunque el prestigio de la cultura hegemónica lo impregne todo en la sociedad, la obsesión por el castellano y por el acceso a la cultura de la escuela responde a la prioridad puesta en un momento dado dentro de las estrategias

familiares. En algunos lugares del país, esto se ha venido dando con fuerza desde hace ya varias generaciones, como es por ejemplo el caso en el valle del Mantaro, en la sierra central. Se trata de una zona muy pujante en términos comerciales donde las familias decidieron concientemente adoptar el castellano, y, aunque esto le haya costado en muchos casos el abandono de su lengua, esto no necesariamente es definitivo y, en todo caso, más que expresar el abandono de la cultura, significa el vigor de ésta y su capacidad de adaptación. Este proceso ya fue percibido claramente desde la mitad del siglo XX por el gran antropólogo peruano José María Arguedas (1975).

A la vez, desde muy pronto (ver JM Encinas 1932) se experimenta con una escuela que busca ser distinta, vinculada a la realidad rural en especial. Nace entre una élite moderna la idea de que la escuela debe relacionarse con el desarrollo del campo. Prende la idea del huerto escolar, pero para la gente la escuela en el campo es utilizada masivamente para preparar la migración hacia la ciudad, como un trampolín hacia fuera (Ansión 1989).

La aspiración fue primero a la primaria, luego la secundaria, para pasar masivamente a una orientación hacia la universidad. El criterio de evaluación de la educación secundaria por los padres es que prepare para la universidad (Ansión et al. 1998). Y cuando la orientación es hacia la educación técnica superior, este camino, lejos de ser excluyente de la universidad, refuerza más bien las expectativas de llegar a ella (Sulmont et al. 1991). Hay una expectativa puesta en la escolaridad que corresponde a la realidad en la medida que la educación permite efectivamente mayores ingresos (según el análisis de las tasas de retorno, ver Rodríguez 1993, Ansión et al. 1998), pero que no necesariamente corresponde con la posibilidad del ascenso social esperado.

La peculiaridad de la institución escolar en el Perú

La educación en el Perú no ha sido acompañada de un proceso de industrialización endógena. Su función principal, en ese sentido, no es de tipo económico pero cumple un importante papel en la reproducción social.

A nivel masivo, se desarrolla sobre la base de la presión de la demanda social más que de la iniciativa del Estado. A nivel popular, más que una herramienta de afianzamiento de la presencia del Estado, ha sido un arma de lucha de las familias para defenderse de los abusos y ser tomadas en cuenta por la sociedad. La lucha por la educación gratuita se explica por eso¹. Es una reivindicación histórica contra los herederos del poder colonial que negaba a los indios el acceso a la escritura.

Poco vinculada con el trabajo, libresca y memorística, la educación sigue adoleciendo de muchos de los defectos señalados hace más de 30 años por la Reforma de la Educación del gobierno militar de Velasco. Ya en los años 20, José Carlos Mariátegui

¹ En 1969, el gobierno militar del general Velasco tuvo que retroceder ante la movilización popular en defensa de la educación gratuita, que generó muertos en Huanta (Ayacucho). Véase Degregori 1990. También cabe recordar que la insinuación por Mario Vargas Llosa en su campaña presidencial de 1990, de que la educación secundaria podría no ser totalmente gratuita en ciertas circunstancias, generó un movimiento de rechazo que puede haberle costado la victoria frente a Fujimori.

hacia críticas similares. En 1993, en el Diagnóstico General de la Educación Peruano se hacía notar que el libro más popular de aprendizaje de la lecto-escritura sólo enseñaba la lectura de modo mecánico y no hace mucho la opinión pública se ha conmovido por la difusión de la escasa comprensión lectora de los alumnos y aún de muchos profesores.

A veces pareciera que no importan mucho los resultados en términos de conocimientos y habilidades técnicas: importa que se “impartan valores”: los de la disciplina y el orden, los valores religiosos, de la Patria y la Familia. A ello se añade una noción de “progreso” sólo superficialmente vinculada a la modernidad: más bien sinónimo de “mejorar” (“superarse”) y también de integración nacional.

Pero hay muchas variaciones en la calidad de las escuelas según estemos en la red de escuelas estatales o en la red privada. Aunque sometida a normas nacionales y a un currículo común, la escuela privada goza de una gran libertad. En la red privada (que representa el 15 % del alumnado) se encuentran los mejores colegios del país, algunos de ellos que imparten una educación vinculada a otros países (Estados Unidos, Gran Bretaña, Italia, Alemania, China, etc.) y otros dirigidos por congregaciones religiosas. Pero también existen muchos centros educativos pequeños de calidad menos clara. Algunos se han centrado en la preparación a la universidad, convirtiéndose en la práctica en “academias” (instituciones que preparan a los exámenes de ingreso a las universidades). Entre los colegios privados ocupan un lugar aparte los llamados “colegios alternativos” que nacieron con afanes renovadores dentro de una perspectiva pedagógica moderna. Dentro del sistema público (85 % del alumnado) también son muchas las variaciones. En los años 50 nacieron las Grandes Unidades Escolares, como entidades que absorbieron una primera gran oleada de nuevos sectores aspirantes a la educación secundaria. Tuvieron mucho prestigio y calidad, pero entraron en crisis desde los años 80. En la actualidad, los colegios estatales más exitosos funcionan en los barrios periféricos urbanos. Pese a muchas dificultades, en muchos de ellos se observan esfuerzos innovadores interesantes. Los centros educativos rurales, casi todos estatales, son generalmente de poca calidad. Algunas instituciones (“Fe y Alegría” y algunas ONG) hacen esfuerzos loables, generalmente exitosos, por mejorar la calidad de la educación en los centros educativos estatales, pero su alcance es cuantitativamente limitado, aunque en términos cualitativo vienen contribuyendo a cambiar positivamente las políticas.

La escuela es claramente percibida por la población como un canal decisivo para el ascenso social, pero tiene enormes limitaciones para lograr esa promesa. Pese a los esfuerzos sostenidos de grupos de maestros innovadores y de especialistas en educación, la tendencia social es claramente a la reproducción de los modelos culturales hegemónicos. Hay convergencia entre sectores poco ilustrados y muy poderosos de la sociedad peruana y una mentalidad popular crispada en torno al ascenso social y a la dificultad por inculcar en los jóvenes valores de orden y disciplina. La respuesta en ambos casos está en el autoritarismo. Muestras de esto son la predilección por los desfiles escolares de tipo militar, la organización escolar con “brigadieres” (encargados de la disciplina por salón) o el pedido cada cierto tiempo por el retorno a las escuela de la “Instrucción Pre-Militar” bajo la dirección de miembros de las Fuerzas Armadas. Hay también, sin embargo, otra tendencia que busca instituir el orden de otra manera, sea por convicción, sea porque ya no funciona con los jóvenes el autoritarismo tradicional. La institución del municipio escolar ha

funcionado en muchos colegios estatales. Actualmente, con la nueva Ley General de Educación, están funcionando en todas las instituciones educativas los Consejos educativos institucionales, en los cuales, por primera vez, participan los estudiantes.

Discriminación en la escuela

El espacio escolar es todavía un espacio donde se reproduce la discriminación y ello no es exclusivo de nuestro país tal como lo señala Reimers, citando a Tenti Fanfani²:

“Encuestas recientes a maestros en Argentina, Perú y Uruguay ilustran altos niveles de rechazo a la diversidad. Los más altos porcentajes de discriminación negativa son, como en el caso de México, contra los homosexuales. EL 20% de los maestros en Uruguay , el 34 % en Argentina y el 55% en Perú, no aceptarían tener homosexuales como vecinos. Hay también un fuerte rechazo sobre la base de nacionalidad, la etnia o la condición social de origen. EL 11% de los maestros de Uruguay, el 15% de los maestros de argentina y el 38% de los de Perú discriminan contra personas sobre la base de su nacionalidad o etnia. Hay también discriminación contra los habitantes de las “villas miserias” entre el 16% de los maestros de Perú, el 33% de los maestros de Uruguay y el 53 de los maestros en Argentina.

Hay rechazo no solo hacia personas originarias de países vecinos, sino hacia inmigrantes de otras latitudes y personas sobre la base de su religión. AL rededor del 19% o el 20% de los maestros en Perú, discriminan contra personas árabes y judías, contra japoneses, chinos, ecuatorianos y chilenos. Los niveles de discriminación sobre esta base son más bajos en Argentina y Uruguay.” (Reimers 2005: 100)

Lo dicho en el título anterior expresaba institucionalmente la existencia de múltiples formas de discriminación social y étnico-cultural. La distinción estatal – privado marca una división social y cultural importante, pero no es la única ni tal vez la más importantes ya que familias de sectores populares también acceden a una educación privada, pero que no es comparable con la que dan los colegios que atienden a las clases altas y medias altas. La otra gran distinción es entre los colegios urbanos y los rurales. Otra vez, dentro de cada una de las dos categorías se producen nuevas subdivisiones que también corresponden a una clasificación jerárquica operada socialmente. La división limeño – provinciano también es importante, pero está más o menos subordinada a la primera: un colegio privado de provincia que atiende a los sectores de clase alta o media alta de provincia será mejor valorado (y tendrá también efectivamente una educación de mayor calidad) que un colegio estatal de Lima, pero comparando dos colegios estatales formalmente similares, el de Lima tendrá ventaja.

Ahora bien, como es de esperarse la discriminación y los prejuicios se producen y reproducen también dentro de cada institución educativa. Pese a los esfuerzos propuestos por diferentes políticas y acciones de la sociedad civil por reconocer los derechos de los niños, el respeto por la diversidad, y otras medidas, todavía continuamos encontrando diversas formas de discriminación en las prácticas cotidianas.

Por ejemplo, los docentes y directivos reconocen a nivel discursivo que la discriminación no debe ser parte de las prácticas escolares, sin embargo, esto no es necesariamente así. En un estudio sobre discriminación en escuelas de Lima y Cusco, se encuentra que

² Instituto internacional de planificación de la Educación 2003.

“los docentes no están preparados ni académica ni emocionalmente para identificar actitudes discriminatorias, a veces hasta muy violentas, que ocurren cotidianamente en el aula.” Así, dichas situaciones son resueltas de acuerdo a las perspectivas de cada docente “en función a la experiencia personal más o menos lúcida, más o menos vulnerable, lo que muchas veces produce su reproducción inconsciente, sin percatarse del dolor/daño en los niños y niñas.

Inconscientemente apelan a las capacidades resilientes del ser humano, como dice un entrevistado:

los profesores, diríamos, que no están preparados para eso, un poco como que se resuelve solo (...) los chicos solos se adaptan, pasa el tiempo, se hacen más compañeros más hermanos y el otro ya acepta un poco las cosas y lo toma como broma, así es (...) es una cuestión de tiempo (...). (Ansión 2004:33)

Así, los profesores asumen que no debe haber discriminación en la escuela, pero no saben bien cómo proceder antes las muestras de discriminación entre alumnos.

Los procesos de discriminación no son homogéneos en el país. En la capital, en zonas urbano marginales, la discriminación parece más asociada a diferencias económicas o a un grado cultural, mientras que en provincia la discriminación en las escuelas sí está directamente más asociada a la lengua y al lugar de origen.

La discriminación en la escuela, además, no se da sólo entre profesores y alumnos, es una práctica común entre los diferentes actores. Así por ejemplo, los docentes se pueden burlar de otros docentes o incluso de un director debido por su acento, su castellano provinciano. Igualmente, las burlas y otras formas de discriminación entre niños son frecuentes y muy difíciles de manejar por parte de docentes a menudo poco interesados en trabajar esto en sus propias relaciones.

En los casos de escuelas limeñas, las diferencias entre alumnos no se expresan tanto a través del color de piel o de la lengua sino de las diferencias económicas y del lugar de residencia:

“La diversidad se presenta como una diversidad de “grado cultural”. Los de mayor educación (escolar) se preocupan más por sus hijos (también en la forma de vestirse). Este es un caso del colegio en el que las primeras secciones (A, B) son “buenas” mientras las últimas son “malas”. Ahí están los niños y niñas mayores y se considera que está bien separarlos. De todos modos, se considera el “nivel cultural” de las familias de ese colegio mejor que en determinados lugares de Lima (como Canto Grande por ejemplo), pero a la vez algunos creen que es mejor que las mamás sean oriundas de Lima.” (Ansión 2004: 13)

En el Cusco, en cambio, se encontró que la discriminación es mucho más marcada en relación al lugar de origen y a la lengua.

“Cuando realmente hablas con los indios del campo en quechua (...), hay un momento en que comienzas a hablar en castellano y se te escapa, se te sale, eso ya también nuestros colegas dicen: ‘este está moteando, a Cervantes estas cogiéndolo a patadas’. Ellos no se dan cuenta que en algún momento a ellos también se les está saliendo, está repercutiendo en ellos. (...). Entre nosotros mismos hay discriminación ‘que soy de sangre azul, soy de tal apellido’, esto no es desde ahorita sino desde siempre. Para acabar con eso tenemos que trabajar bastante.” (Ansión 2004: 24)

Los niños pueden ser muy crueles en su discriminación de los demás por el uso de la lengua:

“A algunos niños les da vergüenza hablar quechua porque los comenzaban a fastidiar ‘anda a comer cancha, con tu mote’ (...) los niños de repente al ver mi presencia no lo expresan muy

bien, no manifiestan porque viene el subdirector. (...) Pero entre ellos posiblemente cuando están entre ellos allí sí se tratan un poquito de baja autoestima y de repente se discriminan, ellos.” (Ansión 2004: 24)

Por otro lado, hay prácticas cotidianas y muy difundidas en la escuela que denotan su afán homogenizador: la limpieza es uno de ellos.

“La higiene se asocia con lo limpio, lo no contaminado, lo puro, lo blanco, todo lo cual viene del mundo urbano moderno. La aparentemente neutral descripción sobre el uso de los baños no es inocente: en las oposiciones planteadas por los profesores, los niños aparecen como no limpios y contaminantes y por tanto ligados al mundo de lo impuro, de lo no blanco. El antirracismo declarado no parece lo suficientemente consecuente o profundo como para cuestionar un sentido común muy arraigado. La clara irritación de los profesores al referirse al tema indica, por lo demás, que nos movemos acá en un nivel puramente emotivo: aunque se den razones atendibles, lo más importante parece quedar oculto y responder más bien a una reacción no reflexiva. Los niños con características más urbanas utilizan, además, el tema para burlarse de los campesinos y agredir físicamente a quienes vienen sucios. En este caso, el profesor acepta implícitamente la actitud de agresión, pues su crítica se encamina exclusivamente contra quienes no respetan la norma de aseo.” (Ansión 2004: 3)

Identidades de género

El logro de la equidad de género en educación supone políticas de Estado que presten atención por un lado al acceso y permanencia de las niñas en el sistema, y por el otro a que la calidad de la educación que reciban sea respetuosa de la diferencia y las aliente en su desarrollo. Sin embargo, ha habido poca claridad en las políticas al respecto y ellas han insistido sobre todo, según Muñoz, Ruiz Bravo y Rosales (2006), en revertir el sexismo en el lenguaje y los estereotipos sobre la masculinidad y la feminidad. La perspectiva ha sido también más de búsqueda de igualdad de derechos que de reconocimiento de las diferencias entre la mujer y el hombre.

Los profesores ya están bien enterados de la necesidad de trabajar la identidad de género en una perspectiva de equidad, pero no saben muy bien cómo hacerlo.

“Es política del gobierno que haya equidad de género, que no haya discriminación entre varones ni mujeres (...) Las ventajas es que trabajan en equipo, la desventaja sería que cuando llegan a una cierta edad, por ejemplo la pubertad, los niños buscan su pareja y esto hace que por las misma razón, por el mismo hecho que están en parejas les incomoda y los demás compañeros se burlan, se dan cuenta, pero en los primeros grados todavía no, viven como hermanos, a medida que van creciendo se rompe este esquema de género”. (Ansión 2004: 24)

En un estudio en tres escuelas estatales en Lima, Espinoza (2006) encuentra que *no es posible dar una respuesta unívoca al papel de la escuela en el tema de género. Se han encontrado prácticas escolares y transmisión de mensajes de equidad, pero también, y sobre todo sesgos y prejuicios socialmente arraigados.* Ella encontró que el tema de género, en la práctica escolar, se aborda desde unidades didácticas, donde por lo general se tratan temas asociados con características y /o cambios sexuales o con el comportamiento sexual humano. El género es todavía comprendido a través de diferencias sexuales y corporales.

Sin embargo, ha habido una clara atención del Estado en los últimos años por mejorar el acceso de las niñas a la educación escolar, aunque con limitaciones. Según Montero (2006) un mayor número de niñas del sector rural accede actualmente a la educación,

aunque esto se dé más en la educación primaria que en la secundaria, por lo que falta todavía mucho por hacer. *“Está visto que las niñas disponen de menos tiempo de vida para dedicarse a su condición de estudiantes, de ahí que el atraso sea determinante para sus posibilidades de permanencia en el sistema”*. (Montero 2006: 229)

La construcción de las actitudes hacia la violencia

La escuela en el Perú viene de una tradición autoritaria que le es difícil superar. La legislación actual³, sin embargo tiene una concepción moderna y democrática de la escuela e incorpora, para dar un ejemplo, órganos de participación y vigilancia en los que participan los diversos actores, incluyendo a los estudiantes. Del mismo modo, el currículo es difícilmente mejorable. Por ejemplo, en el portal del Ministerio de Educación⁴, el área personal-social de educación primaria, que lleva por título “Construcción de la identidad y Convivencia democrática, dice entre otras cosas:

Responde a la necesidad de desarrollar la identidad personal y social del niño y de la niña; y enfatiza el desarrollo positivo de su autoestima, lo que implica crear condiciones pedagógicas –en el aula y en la escuela –para que cada estudiante logre: conocerse y valorarse positivamente, tener confianza y seguridad en sí mismo(a), expresar sus sentimientos de pertenencia a un grupo social, aceptar sus características físicas y psicológicas; y valorar positivamente su identidad sexual.

En el mismo portal, uno de los logros de aprendizajes del V ciclo de educación primaria (6° de primaria) se formula del modo siguiente en el currículo vigente:

“Se reconoce y valora como persona digna con responsabilidades y derechos. Se reconoce como parte de su medio familiar, escolar y comunal e interactúa con los demás de manera autónoma, cooperativa y solidaria rechazando toda forma de violencia, corrupción y discriminación.”

Encontramos bastante coherencia entre la ley, los reglamentos y el currículo. Aunque los instrumentos normativos son siempre perfectibles, hace mucho que el problema no está ahí en el Perú, sino en cómo llevar estas hermosas ideas a la práctica.

Un profesor expresaba esta dificultad en los siguientes términos:

“Ahora con esto de los derechos del niño, antes en mis tiempos les daban un coscorrón o los jalaban de las patillas y no era una cosa muy grave, pero ahora eso ya vienen a ser algo grave. Lo denuncian a la DEMUNA y uno tiene un montón de problemas, por eso digo que tienen mucho engruimiento. Yo creo que un buen jalón de orejas a nadie le hace daño (...) el docente se cuida mucho de no cometer ese exceso porque puede tener problemas y segundo porque todo el mundo se encarga de decir, la televisión, que no se debe maltratar a los niños.” (Ansión 2004: 24)

Los cambios propuestos oficialmente en la educación peruana exigen hace tiempo que el docente abandone la pedagogía de imposición vertical de la disciplina. Pero esto no es tarea fácil. Exigir que el docente sea un “facilitador” del proceso de enseñanza – aprendizaje supone que cambie de actitud y tenga los recursos para ello. Sin embargo, muchos de los docentes en nuestro país no se sienten preparados para afrontar este reto y muchos creen que la disciplina es una herramienta necesaria para lograr el orden necesario a la práctica pedagógica. Los modelos interiorizados por los docentes en su propio proceso educativo no se modifican fácilmente, más aun cuando reciben

³ Ley General de Educación N° 28044 del 28 de julio de 2003.

⁴ <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005.pdf>

constantes refuerzos por el conjunto de la sociedad. Y esto empieza por los criterios sobre las condiciones del aprendizaje: en contra de una educación en la que se desplieguen la creatividad y las iniciativas, conspira la idea de que para aprender se requiere en primer lugar un clima de silencio y de limpieza y un orden en el que los alumnos no son proactivos sino reaccionan a lo programado por el profesor. La actividad educativa se convierte entonces en una negociación permanente entre docentes y alumnos en la que el mayor recurso del docente es la amenaza de la sanción antes que el entusiasmo por el descubrimiento.

Para Patricia Ames, esa tensión refleja una serie de conflictos que tienen lugar en cualquier espacio social. Sin embargo, las estrategias de resolución de conflictos en el aula son muy limitadas. Se apela constantemente a la sanción o a la indiferencia, dejando en manos de los niños los conflictos con sus pares (Ames 1999: 322).

Ames observa algunas tendencias generales en la aplicación de la autoridad docente en la institución escolar:

- *El espacio institucional ejerce un fuerte grado de control sobre los alumnos/as, sancionando cualquier trasgresión a las normas*
- *Las normas las fija otro (u otro) externo a los alumnos, y ellos en tanto sujetos de esas normas, no tienen posibilidad de participar de su elaboración.*
- *La autoridad tiene a su disposición un uso ilegítimo de la violencia (avalado por la institución y/o la sociedad) para sancionar cualquier trasgresión a estas normas.*
- *El acomodo a las normas institucionales supone adoptar las formas o formalidades valoradas por la institución.*
- *Ante el control ejercido sobre los alumnos es posible la trasgresión como respuesta de resistencia frente a este control.*
- *En los conflictos la autoridad actúa para sancionar y cuando no actúa los alumnos deben enfrentarse entre ellos, situación en la que la manera más utilizada parece responder las agresiones con otra agresión. (Ames 1999: 323)*

En ese contexto, los niños aprenden a establecer alianzas con sus pares, que constituyen un soporte afectivo y práctico para relacionarse con la autoridad y la institución con otros grupos de niños dentro de la escuela. Como resultado de un estudio etnográfico de un “colegio alternativo” en Lima, Mujica (2005) observa que los niños elaboran sus propias estrategias para relacionarse con la autoridad y también para relacionarse entre ellos y, para ello, recurren a la violencia entre pares.

“La violencia y la agresión no resultan acciones excepcionales sino técnicas cotidianas de acción; esto muestra una disposición particular del poder y de los conflictos, que no resultan una ruptura eminente del sistema, sino un modo efectivo de dialogar con las normas, un sistema de comunicación, sistemático y ordenado, que permite estructurar los grupos y generar un tipo de orden. El conflicto, entonces, se convierte en un modo de comunicación que los niños utilizan para desenvolver las tecnologías prácticas de poder: es un espacio de aplicación efectiva.

Esto lleva a indicar que lo informal, es decir, las prácticas que no están incluidas en la disposición normativa de la escuela, como los conflictos, bromas, travesuras o agresiones, no se ponen en escena al margen del sistema, sino en el interior mismo de su estructura. No están fuera del sistema escolar, sino que son parte constituyente de su disposición práctica. La institucionalidad formal, entonces, implica lo informal”. (Mujica 2005: 39)

Pero el uso de la violencia no solo se da entre pares. Como ya mencionó Ames, la autoridad, en nuestras escuelas, tiene un uso legítimo de la violencia, motivo por el cual todavía encontramos que el castigo es una práctica cotidiana del proceso de enseñanza. Que estas prácticas sean comunes en nuestra educación no quiere decir que no se hayan hecho esfuerzos por erradicar el maltrato infantil como medio de corrección o pauta de crianza. Hay instituciones escolares que lo prohíben asumiendo nuevas formas correctivas, más complejas, como en el caso estudiado por Mujica:

“Al no existir el castigo físico (la tortura) es difícil precisar un sistema más complejo y sofisticado de castigo, corrección y disciplina. Sin embargo, es importante indicar que cuanto más grave es la falta o la ruptura de las prohibiciones el castigo es mayor y más externo. En otras palabras, la misión inicial parece estar relacionada a la idea de disciplinar, corregir y moldear “cuerpos dóciles”, tan es así que los castigos del ámbito interno no separan al sujeto, sino que lo enfrentan con el grupo; cuando la falta es más grave entonces el intento de “encausamiento” deja de ser central y se dirige a la separación momentánea. Aquí la disciplina correctiva (bajo modalidades de no-tortura física) da paso a la salvaguardia de los otros miembros del grupo y el intento de separar para reintroducir. La separación, como el ostracismo antiguo, se convierte en la forma más radical de castigo en este espacio: es el modo punitivo de decir “ya no eres como nosotros, ya no perteneces, ya no podemos hacer nada por ti”. (Mujica 2005: 17)

La separación del estudiante es una medida correctiva extrema que se encuentra en los límites de la instauración de un tipo de orden que no hace uso del castigo físico. Pero el manejo de estrategias de ese tipo es difícil y no forma parte de la formación de la mayor parte de los profesores. Requiere en todo caso un mayor esfuerzo de parte de los docentes, a diferencia de la sanción o agresión física.

E1: ¿Y a ti te ha pegado?

E2: No, a mi no me ha tirado nunca, porque yo no me dejaba

E1: ¿Cómo que no te dejabas?

E2: Ahh, una vez, así cuando yo no traje la copia la profesora dice... vino molesta... y dijo quiero ver sus copias de todos; yo me puse nerviosa y dije: no profesora... no he traído la copia disculpa, nos agarró y nos sacó al frente a todos los que no han traído y dijo: su copia por qué no han traído yo le expliqué que me había olvidado y después ¡una correa! Dijo. Agarró la correa y ya estaba tirando...

E1: ¿Y de dónde sacó la correa?

E2: No, mis compañeros le prestan. Y agarra y comenzó a tirar, me dijo: ¡tu mano!... y yo agarré y como estaba nerviosa y quería llorar le dije: no profesora y ahí se molestó conmigo, no profesora porque a usted no le pagan para pegar, a usted le pagan para que comprenda y agarró y se molestó.

E1: ¿Y no te pegó?

E2: Ya no me pegó.

E1: ¿Y a los otros sí?

E2: A los otros sí les tiró

E1: ¿Y qué hicieron los otros?

E2: Los otros se pararon como media hora con los ojos rojos.

(Ministerio de Educación. 2006: 109)

El castigo infantil forma parte de la cultura escolar. Este no solo se aplica en el aula sino que es aceptado por la comunidad educativa. Padres y madres de familia justifican e incluso exigen el uso de la violencia como elemento “correctivo”. Los padres justifican la violencia siempre y cuando esta sea para corregir, entonces la idea es “que le pegue pero no tan fuerte tampoco” (UMC 2006).

Ahora bien, el ejercicio de la violencia en la escuela no ha sido ajeno a la posibilidad de la expansión de la violencia de Sendero Luminoso. Advertíamos ya en 1992 sobre el provecho que ese grupo podía sacar del autoritarismo y el dogmatismo de la escuela (Ansión et al. 1992). Ante el fracaso del autoritarismo oficial, surgía un autoritarismo más eficiente, dentro de su lógica, que conducía directamente al poder totalitario, pero que atraía enormemente a jóvenes acostumbrados a la violencia.

La Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) resaltó también la importancia del sistema educativo para el desarrollo de ideologías radicales y señala que *“el abandono de la educación pública de parte del estado permitió que el espacio educativo se convirtiera en un lugar donde confluyeron y germinaron propuestas radicales y autoritarias como las del PCP-SL”* (Sandoval 2004: 5). Durante los años de conflicto armado interno, el sistema educativo se convirtió en un importante terreno de disputa *“ideológica y simbólica”* donde el Estado perdió su hegemonía al no poder asentar la producción de sentimientos de la *“comunidad nacional”* prevaleciendo *pedagogías autoritarias y propuestas de cambio radical solo alcanzables por la vía de confrontación y la violencia*. Sandoval sostiene que los proyectos autoritarios germinan con mayor eficacia en instituciones como la escuela y el servicio militar obligatorio que no reconocen las diferencias y que por el contrario se asientan en paradigmas homogenizadores. En ese sentido, la CVR *“propone prohibir y sancionar drásticamente el empleo de toda forma de castigo físico o practica humillante contra niños y niñas como forma de disciplina y ejercicio de violencia”*.

En síntesis, la autoridad respaldada por el castigo físico como manera de imponer la disciplina sigue siendo el modelo socialmente más difundido, pese a que es cada vez menos eficaz por la resistencia de los niños, la falta de convicción de los profesores y la existencia de un discurso oficial que lo rechaza. Los padres de familia esperan de los docentes que *“corrijan”* a los niños recurriendo a la violencia si es necesario, pero dentro de los límites que impone su responsabilidad: los docentes son percibidos masivamente como *“segundos padres”* o *“segundas madres”* y, como tales tienen la obligación de corregir severamente a los niños, pero sin llegar a extremos, tal como lo harían buenos padres y madres de familia. Por otro lado, la existencia de pandillas en muchos barrios, a menudo vinculadas a centros educativos determinados, es a la vez un producto y un síntoma de esta situación: la pandilla construye una suerte de cultura anti-escolar pero hereda a la vez la vieja concepción autoritaria, cada vez menos legítima en la escuela, y que se reproduce en la calle para expresar una rebeldía frágil y sin horizontes.

La construcción de los valores cívicos

La fuerza de los mecanismos de discriminación y de los recursos a la violencia en la escuela se relaciona directamente con los valores que se difunden en ella en términos de autoridad y disciplina.

Los valores cívicos tradicionalmente se confunden con los *“valores patrios”*, asimilados a su vez con los símbolos más obvios (bandera, escudo, himno nacional) y

con héroes cuyo origen está en eventos bélicos. Una expresión generalizada de esta perspectiva son los desfiles escolares, que no son sino una reproducción para los niños de los desfiles militares. Un momento acostumbrado para “inculcar valores” también es el de la llamada “formación” de los lunes, ocasión en que los niños se ordenan en filas, en un orden militar, en el patio del colegio, y se ven sometidos al discurso del director o de la directora sobre un determinado tema. En no pocas ocasiones los niños se encuentran en esta situación bajo un sol fuerte. Queda por estudiar cuál es el resultado de estos discursos en la adquisición de valores (¿de cuáles?) por los niños. Parece haber ahí una mezcla de voluntarismo con el deseo de lucirse de las autoridades del colegio.

Más allá de la superficialidad de estos actos, mucho más profundo es real es el sentimiento de frustración que se desprende del estudio de la historia del país. Portocarrero y Oliart (1989), al presentar la mirada que se tiene sobre el Perú desde la escuela, muestran cómo los niños van aprendiendo una historia de fracasos en la que los héroes son personajes cuya grandeza está en el martirio⁵. A lo largo de la historia de la educación, hay diversas interpretaciones de la historia del Perú, pero difícilmente se construye, a partir de cualquiera de ellas, una visión positiva de futuro que permita superar el sentimiento de frustración y de falta de horizontes, sentimiento bastante generalizado que está difundido en el conjunto de la sociedad. Portocarrero y Oliart muestran cómo esta experiencia de fracasos reiterados constituye el trasfondo emocional de lo que llaman la “idea crítica”. El peruano es un pueblo secularmente humillado, y a la primera tarea a la que debe responder una reflexión sobre su historia es explicar esta acumulación de frustraciones, que se manifiestan en hechos tales como la debilidad de la integración social, la permanencia del abuso y la violencia, la pobreza y el atraso. De hecho, nos decían ya Portocarrero y Oliart (1989: 94), el nacionalismo peruano se ha caracterizado por proponer como forma de sentir el país lo que puede llamarse “amor doliente”; esto es, un asumir como suyo lo que se sabe imperfecto y lleno de males en el espíritu de contribuir, de alguna forma a corregirlo. La crisis de los partidos políticos y el éxito reiterado – y temporal – de outsiders como Fujimori, Toledo o Humala expresa de algún modo esta situación en la que lo “nacional” se construye sobre la base de rencores. En ese contexto también es en el que puede entenderse la simpatía que tuvo Sendero Luminoso en un sector importante de la población en su mejor momento (a fines de los años 80, entre simpatizantes y adherentes, congregaba al 25% de los jóvenes del Perú).

Indagando más sobre la formación ciudadana, son interesantes las pruebas de formación ciudadana, elaboradas por el ministerio de educación en el 2004, en el nivel de educación primaria. Los resultados nos indican que la escuela logra

“que los estudiantes identifiquen derechos y reconozcan aquellos que pueden estar presentes o ausentes en diversas situaciones. Sin embargo, los estudiantes tienen muchas dificultades para explicar en qué consisten los derechos que mencionan y en argumentar a favor de ellos desde principios democráticos. (...) Los resultados revelarían que las niñas y los niños no experimentan el respeto y la vigencia de sus derechos en la vida cotidiana. De allí la dificultad para explicar su importancia y para elaborar propuestas democráticas para defenderlos”. (Ministerio de Educación 2006: 102)

⁵ La cultura política en el Perú se desarrolla también en gran medida sobre esa base. Es claramente el caso del partido aprista, profundamente marcado por su “martirologio”, y lo ha sido con mayor fuerza aún en el caso de Sendero Luminoso.

Si ha habido iniciativas de parte del Estado y de la sociedad civil para trabajar por los derechos de niños y niñas, el plan nacional 2002-2010 es el documento más reciente y es el marco de acciones, programas y estrategias que deben asumirse para cumplir con dichos derechos. Al mismo tiempo dicho acuerdo guarda relación con convenios internacionales. Este plan es un indicador de la intencionalidad gubernamental de elaborar políticas por la niñez, sin embargo, aún hay mucho que trabajar para que los derechos se apliquen en la vida cotidiana de los niños y niñas.

Al mismo tiempo que no conocen bien sus derechos, los estudiantes son muy críticos de la democracia. Así, en una encuesta (IMASEN 2002) realizada en 2002 a un total de 407 niños y adolescentes entre 11 y 17 años de los diferentes estratos sociales de 36 distritos de Lima Metropolitana y Callao, el 77,4% no se encuentra satisfecho con la democracia en el Perú (55,8 % poco satisfecho, 21,6 % nada satisfecho) y sólo el 19,6% está satisfecho (17,9% satisfecho y 1,7% muy satisfecho).

La escuela, sin embargo, no parece ser la única ni tal vez la principal responsable de estos resultados, pues estos se parecen a lo que se encuentra en la población en general. El cuestionamiento a la escuela, en todo caso, provendría más bien de su incapacidad para romper con el círculo vicioso del autoritarismo y de la diferenciación social existente en la sociedad.

Son importantes los esfuerzos ya señalados por modificar los contenidos en términos de valores democráticos. Una de las manifestaciones de este hecho está en el calendario escolar de actividades cívicas. Impresiona la cantidad de temas propuestos a las escuelas a lo largo del año, que abarca desde las actividades relacionadas con héroes militares y la rememoración de batallas perdidas, hasta temas muy diversos vinculados a una sensibilidad moderna, como los días o semanas dedicados al medio ambiente, al discapacitado, a los derechos humanos, etc. En este calendario, el listado responde a diversas “capas geológicas” de celebraciones que provienen de sensibilidades diferentes, correspondientes a momentos diversos de la historia nacional, con un despliegue reciente de celebraciones que abren a valores nuevos, que reivindican la diversidad y el respeto por variadas categorías de personas. El calendario escolar como listado de temas heteróclitas es bastante representativo de una opinión pública poco sólida, que oscila entre los reclamos de una vuelta a la Instrucción Pre-Militar⁶ y el apoyo a la conclusiones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación.

Para pintar un cuadro equilibrado, debe añadirse que también existe la antigua tradición del municipio escolar, que es reconocida por la Ley General de Educación vigente. Al lado del sistema de “brigadieres” que funcionan como policía escolar, en algunos centros educativos existe el municipio escolar, con sus elecciones y el funcionamiento de alcaldes y regidores. A esto, la nueva ley añade los Consejos Educativos Institucionales, en los que los estudiantes están representados. Esta última

⁶ La Instrucción Pre-Militar (IPM) consistía en ejercicios de tipo militar en la educación secundaria, de parte de personal vinculado a las Fuerzas Armadas. Se eliminó en el año 90, cuando se observaron en ese contexto prácticas de gran violencia en el contexto de una supuesta preparación a la lucha contra Sendero Luminoso. En particular, se descubrió la práctica de exigir a los chicos que mataran un perro y se embadurnaran con su sangre. El Ministerio de Educación evaluó entonces que semejante práctica con los adolescente era totalmente contraproducente, pues lo preparaba a eventuales acciones de violencia sangrienta en las filas de Sendero Luminoso. Desde entonces, periódicamente aparecen reclamos por la reimplantación de la IPM en los colegios.

institución es demasiado reciente como para evaluarla, pero abre enormes posibilidades.

Y para volver al impacto del medio en los estudiantes, es importante mencionar el papel de los medios de comunicación, y en especial de la televisión.

En los últimos años, se ha tratado de hacer que los docentes reconozcan la información que los alumnos reciben de dichos medios, sin embargo, tal como lo menciona Trinidad (2002), los docentes parecen no estar preparados para manejar dicha información. La autora encontró que para el caso de primaria, lo que se ve en la televisión casi no se utiliza en clase, salvo para el tema de noticias. Para los profesores, las noticias son los programas más importantes. Los alumnos deben presentar la redacción de noticias de radio o TV en tanto que ello les permite estar informados de lo que ocurre a nivel nacional. Pero la escuela no es un lugar en el que la noticia se analice y adquiera sentido. En secundaria, el televisor es utilizado como un medio técnico, dentro del proyecto de educación a distancia, para proyectar casetes de video preparados por el Ministerio de Educación (Trinidad 2002: 59).

Así, la televisión no constituye para los maestros una fuente de conocimiento. El discurso de los maestros es, más bien, un discurso muy crítico de la TV, pero no para enseñar a sus alumnos a mirarla críticamente, sino para colocarla como un instrumento que “deseduca”, que enseña “antivalores”. Lejos de ver en la TV una potencial aliada, los maestros ven en ella su principal rival.

Encontramos así a maestros a la defensiva y sin recursos ante el poder de la TV y, últimamente, del Internet, a los que acude masivamente la juventud. Las pruebas de reflexión ciudadana concluyen:

“La televisión y la Internet serían los principales medios que informan sobre el contexto social y los asuntos públicos. Las niñas y los niños requerirían desarrollar una opinión crítica que les permita reflexionar lo que dicen estos medios” (Ministerio de Educación 2006: 103)

Sin embargo, según una encuesta de IMASEN (2002) tenemos más del 41% de niños y adolescentes accede a Internet de manera diaria o interdiaria. El 76,2% de los encuestados ingresa a Internet sin la supervisión de un adulto y solo el 21,2% cuenta con el control familiar.

La incapacidad de la escuela por interactuar positivamente con los medios es un fenómeno mundial, pero es aún más preocupante en relación con la programación nacional. El periodismo nacional, en efecto, ha ido desarrollando un estilo de difusión de las noticias que prepara muy poco a una evaluación crítica y objetiva de los hechos y más bien tiende muchas veces en confundirse con campañas (generalmente de desprestigio) basadas en valores muy conservadores. El otro ingrediente cada vez más presente es el carácter morboso de la información. Ante ello, muy poco o nada es lo que hace la escuela.

Una campaña de desprestigio muy fuerte, por ejemplo, fue la que se desarrolló contra el informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación: antes de que se conociera el tenor del informe, la mayoría de los medios ya lo habían descalificado. A lo largo de este tipo de información, no sólo es cada vez más difícil discernir la verdad de la mentira, sino que ha empezado a cambiar el sentido de lo que es verdad, que se

confunde con la “versión” de cualquiera de los protagonistas de la noticia. La pregunta ya no es ¿cuál es la verdad?, si no ¿cuál es tu verdad?

Inclusive las denuncias contra la actuación de personajes nefastas, como es el caso de Montesinos, ex – asesor de Fujimori, han tenido efectos difíciles de evaluar desde el punto de vista de los valores. Diversos testimonios señalan en efecto lo atractivo de un personaje de ese tipo que, de anti-héroe oficial fácilmente puede convertirse en héroe para determinadas personas o grupos, por ser un personaje “vivo”, “bien macho”, dispuesto a hacer las tareas sucias pero necesarias, etc.

La lengua y la educación intercultural

En el Perú, como en muchos otros lugares, el reto de la Educación Intercultural se plantea desde la experiencia y la necesidad de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), entre el castellano y un idioma originario. La propuesta técnica considera que el niño debe aprender a leer y escribir primero en su lengua materna y aprender a leer y escribir el castellano en el marco de una metodología de aprendizaje de una segunda lengua. Está comprobado que un niño se alfabetiza mejor en su lengua materna y que, desde ahí puede aprender mejor cualquier otra lengua.

Esta propuesta viene sin embargo chocando desde hace casi cuatro decenios con nuestra realidad intercultural de conflicto y marginación. Dado que el castellano es la lengua franca en el Perú, se supone que el aprendizaje de otros idiomas es inútil, porque no se escribe en esos idiomas. Para entender lo que sucede en estos aspectos, es importante tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- La **motivación de las familias** para que sus hijos vayan a la escuela es que aprendan a leer y escribir en castellano. Esto ha hecho que todos los programas se han adaptado y en la práctica tiendan a desarrollar la lecto-escritura simultáneamente en los dos idiomas.
- La **actitud de los maestros** en zonas rurales es ambivalente: reivindican la “revaloración” de la cultura propia, pero son adeptos del “progreso” en el sentido decimonónico. Pocos son capaces de escribir bien la lengua originaria o de traducir correctamente. Son muchas veces representantes de una ideología que asocia la escuela con un progreso vinculado a la ciencia occidental y al castellano, pero no en el sentido original de la revolución industrial, sino más bien como reproducción de la antigua jerarquización étnico-social colonial. Representan entonces en carne y hueso la aspiración de todos a escapar a la marginación heredada de las relaciones coloniales y que no permitía el acceso a la escritura.
- Los **prejuicios** de la sociedad urbana van desde el desprecio aristocratizante a los idiomas originarios hasta la idea de que, dentro de la modernidad y globalización estos idiomas ya no tienen cabida y de todos modos están desapareciendo. Aquí tienen especial responsabilidad los intelectuales, los políticos y los empleados del Estado. Se han encontrado funcionarios encargados de la educación primaria en zona quechuahablante que estaban

convencidos de que en las comunidades rurales ya no tenía sentido una Educación Bilingüe Intercultural porque los niños ya hablaban castellano.⁷

Pese a avances interesantes en muchos lugares, y al hecho de que la EBI sea un programa difundido a nivel nacional, los prejuicios son muy persistentes. Así por ejemplo, en los últimos años, sectores intelectuales y profesionales, registrando la resistencia de las familias (por temor a que los niños no aprendan castellano, y ante programas mal implementados o mal pensados, con profesores a menudo mal entrenados) argumentan en contra de la EBI. Sin embargo, ahí donde se ha mostrado voluntad de acción y capacidad técnica, estos programas se han desarrollado con mucho éxito.

La actual Ley General de Educación establece la interculturalidad como un principio para toda la educación en el Perú. Esto, por ahora, no pasa de ser un buen deseo, salvo para los niños hablantes de idiomas nativos (y pese a las deficiencias de los programas de EBI). En los demás sectores, se manifiesta periódicamente una preocupación por la dificultad de relacionarse con los demás sólo cuando se presentan problemas graves (durante la guerra interna con Sendero Luminoso, o ante la posibilidad de que Humala llegara a la presidencia, en particular). Pero una vez pasado el peligro más inminente vuelve a notarse la indiferencia. Un indicador claro del total desinterés por comprenderse con “los otros” del país es que es muy raro de que alguien de lengua materna castellana aprenda quechua u otro idioma originario.

Un pacto en crisis

Una manera de retomar todo lo dicho es considerar a los actores de la educación como los socios de un pacto social en torno a la educación que se fue gestando en la lucha contra el sistema colonial impuesto que bloqueaba el acceso a la escritura a las mayorías originarias del país.

Este pacto fue el producto de la movilización de campesinos – y posteriormente de los pobladores urbanos migrantes – por que sus hijos tengan acceso a la educación. Los actores del pacto son los padres y madres de familia, las autoridades del Estado, los docentes. Podríamos señalar como características de ese pacto las siguientes: (1) acceso a educación gratuita; (2) valores de la Patria y del orden, con la aceptación de contenidos nacionales muy generales, en particular el uso del castellano como lengua; (3) la imposición de la disciplina de manera autoritaria para hacer respetar el orden; (4) la consideración de que los niños son sujetos pasivos que, en el marco del pacto, deben estudiar y obedecer a los mayores.

Este pacto fundador de la escuela se encuentra actualmente en crisis. Un hecho central es que los niños y adolescentes están pugnando por ser parte del pacto (la existencia de las pandillas y las múltiples formas de resistencia a la educación tradicional son indicadores de ello). La crisis se manifiesta particularmente en que (1) actualmente el acceso es insuficiente y se requiere calidad (que la educación sirva efectivamente para algo); (2) el sentido dado a los valores de Patria y de orden han cambiado (véanse la “idea crítica” sobre el país y también los procesos regionales y de descentralización);

⁷ Dato de experiencia personal

(3) los adultos siguen mayoritariamente buscando imponer la disciplina a los niños, pero éstos ya no están dispuestos a obedecer como antes (la crisis de la Grandes Unidades Escolares es particularmente significativa al respecto); (4) los niños quieren y pueden ser sujetos activos como lo muestran las experiencias de su participación en la gestión escolar.

Este pacto en torno a la escuela suponía también, de parte de los docentes, que la población campesina – y luego de zonas urbano marginales – era “ignorante” porque no tenía acceso al libro, y la aceptación por esta misma población de la necesidad imperiosa de pasar por el proceso escolar para incorporarse a la sociedad en mejores condiciones, lo que podemos interpretar como una búsqueda de ciudadanía (esto es muy notorio en el hecho de que antes de la Constitución de 1979 los analfabetos no tenían libreta electoral por lo que no tenían derecho de voto ni acceso a ningún trámite oficial ante las autoridades del Estado). Los docentes se creían superiores y reclamaban la asistencia de los niños a la escuela, mientras los padres de familia les reclamaban que más bien ellos no asistieran puntualmente a la escuela. Así, la exigencia mínima de asistencia era el centro de atención. Conforme los padres conocieran mejor la escuela por dentro, las bases de este pacto iba a ir cambiando por el reclamo de mayor calidad.⁸

De cualquier forma la crisis del antiguo pacto en torno a la escuela puede prolongarse y reproducirse indefinidamente conduciendo a la profundización de un círculo vicioso de la mediocridad y de la desigualdad. Pero la crisis es también una oportunidad por la fundación de un nuevo pacto en torno a una propuesta más democrática.

Referencias bibliográficas

Ames, Patricia. 1999. “El poder en el aula. Un estudio en escuelas rurales andinas”. En: *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP(urbanización, migraciones y cambios en la sociedad peruana 14)

Ansión, Juan. 1989. *La escuela en la comunidad campesina*. FAO-COTESU-Ministerio de Agricultura, Lima

Ansión, Juan, et al. 1992. *La escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. TAREA - CEAPAZ - IPEDEHP.

Ansión, Juan. 1994. “Transformaciones culturales en la sociedad rural: el paradigma indigenista en cuestión”. En: Dancourt, Oscar, et al. *Perú - El problema agrario en debate - SEPIA V*. SEPIA. Lima.

Ansión, Juan. 1994. “La interculturalidad como proyecto moderno”. En *Páginas*, N°129, Lima.

Ansión, Juan. 1995. “Del mito de la educación al proyecto educativo”. En: Portocarrero, Gonzalo y Marcel Valcárcel (editores). *El Perú frente al siglo XXI*. PUCP - Fondo Editorial. Lima. Pp. 507-525.

⁸ Para un mayor análisis de estas relaciones entre docentes y padres de familia en la escuela rural, véase Ansión 1989.

Ansion, Juan. 1995. "La Educación en la obra de José Carlos Mariátegui". En: Portocarrero, G., et al. 1995. *La aventura de Mariátegui. Nuevas perspectivas*. PUCP. Lima.

Ansión, Juan, et al. 1998. *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Fondo Editorial - PUCP.

Ansión, Juan, Alejandro Diez y Luis Mujica, editores. 2000. *Autoridad en espacios locales: una mirada desde la antropología*. Lima: PUCP - Fondo Editorial. (CCSS GN 492.6 A8)

Ansión, Juan. 2001. "Los actores de la escuela: hacia un nuevo pacto educativo". En: Plaza, Orlando (ed.) *Perú, actores y escenarios al inicio del nuevo milenio*. Fondo Editorial PUCP. Lima. 2001.

Ansión, Juan. 2004. Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Caso del Perú. Balance general. Santiago: OREALC-UNESCO.

Arguedas, José María. 1975. "Evolución de las comunidades indígenas". En: *Formación de una cultura nacional indoamericana*. México, D.F.: Siglo Veintiuno. Pp. 80-147.

Degregori, Carlos Iván. 1990. *El surgimiento de Sendero Luminoso: Ayacucho 1969-1979*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Encinas, José Antonio. 1932. *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Impr. Minerva

Espinoza, Giuliana. 2006. "El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima". En: *Las brechas Invisibles. Desafíos para una equidad de género*. Lima: IEP.

IMASEN. 2002. Encuesta "Opinando en grande". Lima: Acción por los Niños - IMASEN.

Instituto internacional de planificación de la Educación. 2003. *Les émigrés à l'école. La xénophobie des enseignants en Argentine, Pérou et Uruguay*. Buenos Aires,

Ministerio de Educación. 2006. *Evaluación Nacional del rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Sexto grado de primaria*. Lima.

Montero, Carmen. 2006. "La exclusión educativa de las niñas de campo: pasado o presente". En: *Las brechas Invisibles. Desafíos para una equidad de género*. Lima: IEP.

Mujica, Jaris. 2005. Las primeras batallas. Poder y Transgresión en la escuela primaria. <http://www.grade.org.pe/ime/docs/jaris%20-%20primeros%20conflictos.pdf>

Muñoz, Fanni, Patricia Ruiz Bravo y José Luis Rosales. 2003. El Género y las Políticas educativas en el Perú: 1990 – 2003. En: *Las brechas Invisibles. Desafíos para una equidad de género*. Lima: IEP, 2006

Ortiz Rescaniere, Alejandro. 1973. "El Mito de la Escuela". En: *De Adaneva a Inkarrí*. Retablo de Papel Ediciones. Lima.

Portocarrero, Gonzalo y Patricia Oliart. 1989. *El Perú desde la escuela*. IAA. Lima.

Reimers, Fernando y Eleanora Villegas-Reimers. 2005. "Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático". BID (informe presentado al diálogo regional en educación)

Rodríguez, José. 1993. *Retornos económicos de la educación en el Perú*. Lima: PUCP. Departamento de Economía.

Sandoval, Pablo. 2004. "Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: Una lectura del informe de la CVR". En: *Materiales para la discusión. Avances*. Lima: IEP, TAREA.

Sulmont, Denis, et al. 1991. *El camino de la educación técnica: los otros profesionales. Los jóvenes de los Institutos Superiores Tecnológicos en Lima Metropolitana*. Lima : PUCP. Fondo Editorial.

Trinidad, Rocío. 2002. *¿Qué aprenden los niños del campo con la televisión?* Lima: IEP (colección mínima, 51).

UMC. 2006. Estudio cualitativo. Ministerio de Educación - Unidad de Medición de la Calidad. Lima. (Borrador)

Vergara Figueroa, Abilio. 1990. "La educación, el trabajo y lo lícito en un relato oral". Ponencia presentada al IX Congreso Nacional de Folklore. Cajamarca. Noviembre 1986. En: *Anthropologica*, N°8. Lima.