



Patricia Oliart

# Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú

# LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA CULTURA DEL SISTEMA ESCOLAR EN EL PERÚ

**LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA  
CULTURA DEL SISTEMA ESCOLAR  
EN EL PERÚ**

**Patricia Oliart**

*IEP Instituto de Estudios Peruanos*

***tarea***

*Serie: Educación y Sociedad, 7*

*Esta edición ha sido posible gracias al apoyo de la Universidad de Newcastle, del Reino Unido.*

- © IEP INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS  
Horacio Urteaga 694, Lima 11  
Telf. (511) 332-6194  
Fax (511) 332-6173  
Correo-e: <publicaciones@iep.org.pe>  
Web: <www.iep.org.pe>
- © TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS  
Parque Osoros 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú  
Telf. (511) 424-0997  
Fax (511) 332-7404  
Correo-e: <tarea@tarea.org.pe>  
Web: <www.tarea.org.pe>

ISBN: 978-9972-51-289-6

ISSN: 1818-5134

Impreso en Perú

Primera edición: Lima, febrero de 2011

1000 ejemplares

Hecho el depósito legal

en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2011-01588

Registro del proyecto editorial

en la Biblioteca Nacional: 11501131100850

<i>Corrección de textos:</i>	Sara Mateos
<i>Diseño de carátula:</i>	Gino Becerra
<i>Cuidado de edición:</i>	Odín del Pozo
<i>Fotografía de carátula</i>	Archivo de grupo <i>La República</i>
<i>Fotografía de solapa</i>	Henrike Laehnemann

*Prohibida la reproducción total o parcial del contenido y de las características gráficas de este libro por cualquier medio sin permiso de los editores.*

OLIART, Patricia  
*Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú.* Lima, IEP, Tarea, 2011.  
(Educación y Sociedad, 7)

POLÍTICA EDUCATIVA; EDUCACIÓN PÚBLICA; ROL DE LA EDUCACIÓN;  
ETNOGRAFÍA EN EDUCACIÓN; EDUCACIÓN Y GÉNERO; PERÚ

W/06.02.01/E/7

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN .....	9
PRIMERA PARTE	
I. Proyectos educativos y política.....	17
II. Discursos, tecnologías y prácticas de una reforma importada .....	65
REFLEXIONES SOBRE LA PRIMERA PARTE .....	119
SEGUNDA PARTE	
III. Educación pobre para los pobres.....	127
IV. Vida universitaria y masculinidades mestizas .....	185
REFLEXIONES SOBRE LA SEGUNDA PARTE .....	245
BIBLIOGRAFÍA .....	249

## PRESENTACIÓN

EN ESTE LIBRO PRESENTO LOS RESULTADOS y reflexiones sobre trabajos de investigación que realicé entre 1994 y el año 2000, para tratar de entender el sistema educativo peruano y su terca resistencia al cambio. Lo he organizado en dos partes con dos capítulos cada una. En la primera parte presento dos capítulos que son de más reciente elaboración. En ellos planteo que el desarrollo del sistema escolar financiado por el Estado ha jugado un rol contradictorio en la transformación de la sociedad peruana y, a la vez, en la reproducción de las desigualdades económicas, sociales y culturales que siguen caracterizando al país. Combinando diversas fuentes y mi propia experiencia como investigadora y consultora, intento mostrar cómo los diversos intereses en juego en el proceso de crecimiento del sistema escolar, especialmente en la segunda mitad del siglo XX, le otorgan a la política local y nacional un rol crucial al definir las características particulares del sistema, siendo una de las más sobresalientes, el crecimiento aparentemente irracional de los diferentes programas de formación docente, que solamente puede explicarse por el rédito electoral que traía el incluir las altas expectativas de la población en la educación.

La segunda parte explora el tema del rol de la educación en la reproducción de las estructuras sociales, no solamente como resultado de la acción del Estado o de los grupos de poder en la sociedad, sino de la cultura que se genera dentro de las instituciones educativas. El primer capítulo de esta parte presenta una nueva versión de una investigación sobre formación docente que hice para el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) con financiamiento de la Fundación Ford en la segunda mitad de los años noventa (Oliart 1996). A pesar del tiempo transcurrido,

considero que los temas tratados en esa investigación etnográfica aún constituyen un retrato válido de la cultura académica que se vive en los centros de formación superior en varios lugares del país. En el trabajo de equipo realizado con Erika Busse y Doris Palomino, exploramos la idea de que nociones tales como el conocimiento académico y la educación superior adquieren diferentes significados según los distintos contextos históricos y geográficos, y que aquello que se espera como resultados de una institución educativa, dependerá de esos contextos. Es decir, que las diferencias en la calidad de la educación no son simplemente un asunto relacionado con el acceso a recursos o a dinero, sino a interpretaciones y prácticas particulares de lo que la educación formal y el conocimiento académico representan en determinados contextos socioculturales. El último capítulo es el resultado de una investigación estimulada por las interrogantes surgidas durante el trabajo de campo que realizamos con el equipo de educación del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) en escuelas rurales en la costa, sierra y selva del país. Observando a los maestros rurales, me interesó saber más sobre la experiencia universitaria de jóvenes provenientes de zonas rurales que estudiaban educación. Gracias al financiamiento de la Fundación Chagas del Brasil, pude explorar la relación entre la educación estatal, la reproducción social y las relaciones de raza y género vinculadas a los problemas del desarrollo en el Perú. El equipo de investigación estuvo integrado por Mario Maldonado, Freddy Ventura y José Aronés. Juntos realizamos una investigación sobre la cultura masculina entre distintos grupos de estudiantes de educación en la Universidad San Cristóbal de Huamanga.

Este libro ofrece entonces un conjunto de retratos de varios espacios en los que se vive el sistema educativo peruano. Mis interpretaciones y comentarios se han nutrido de diferentes lecturas y haré referencia a cada contribución al presentarlos. De particular utilidad han sido las teorías críticas sobre la educación y la escuela, pero también los desarrollos recientes sobre la antropología del Estado en sociedades poscoloniales. Las páginas que siguen intentan mostrar cómo diferentes lógicas que coexisten y que provienen de distintos actores terminan por producir una particular cultura de la escuela que necesita ser comprendida para poder ser transformada.

## Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a los queridos amigos y colegas del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) que me han animado a presentar estos trabajos en forma de libro, en especial a Carlos Iván Degregori por su cariñoso aliento en las últimas etapas de la redacción. Agradezco también a las instituciones que financiaron las investigaciones que componen el libro, así como las oportunidades para recoger y procesar el material que aquí presento. Gracias a la confianza de Cynthia Sanborn mientras estaba a cargo de la oficina regional de la Fundación Ford en Lima, encontré en GRADE el espacio y la oportunidad para desarrollar la investigación que compone el capítulo 3 de este libro. El valiosísimo trabajo de Erika Busse y Doris Palomino y su compromiso y cariño por el proyecto fueron cruciales para realizarlo. Terminado mi contrato en GRADE, fui acogida por Carmen Montero en el IEP para trabajar como investigadora en el proyecto sobre la exclusión educativa de las niñas en zonas rurales. Compartir el trabajo de investigación con Patricia Ames fue una experiencia sumamente enriquecedora y la oportunidad para desarrollar una amistad que me hace sentir muy afortunada. Fritz Villasante fue un maestro insuperable durante el trabajo de campo en el Cusco. En los años que siguieron, el gradual desarrollo de un vigoroso y entusiasta equipo de investigación y trabajo aplicado en educación en el IEP fue un marco privilegiado para la discusión permanente y el clima de mutuo aprendizaje crucial para pensar y desarrollar muchas de las ideas presentes en este libro.

El capítulo 4 es el resultado de una beca del PRODIR de la Fundación Carlos Chagas del Brasil. El financiamiento me permitió contratar a Mario Maldonado, Freddy Ventura y José Aronés, tres jóvenes antropólogos en Ayacucho, cuyos valiosos registros etnográficos son el corazón de la investigación. El programa ofreció a los participantes dos sesiones de entrenamiento que fueron la oportunidad para recibir el comentario y la crítica de diversos investigadores; guardo especial agradecimiento a Benno de Kaijer y Verena Stolcke, quien además de ser una atenta y crítica lectora, me regaló también su calidez y genuina generosidad de maestra.

Trabajar como evaluadora y después como investigadora para Fe y Alegría fue una valiosísima oportunidad para aprender y para profundizar el reconocimiento y admiración que ya le tenía. El trabajo de esta institución y de personas como José María García, el coordinador del Proyecto de Educación Rural de Fe y Alegría (PERFAL 44), me permitió renovar la esperanza y el optimismo por lo que se puede lograr en las aulas cuando se tienen las ideas y los principios claros, y cuando se trabaja con amor y respeto por las comunidades y sus más jóvenes miembros. José Rivero me dio la oportunidad de realizar las entrevistas a ex ministros de Educación que forman parte del primer capítulo y me alentó a escribir sobre ellas. Las investigaciones y consultorías realizadas desde el IEP, además de un ambiente incomparable de camaradería, entusiasmo y estímulo intelectual, me dieron acceso a los diferentes espacios en los que se operaban los cambios en el sistema educativo durante la ejecución de diversos proyectos financiados o auspiciados por distintas agencias de desarrollo.

Por diferentes razones, una sonrisa agradecida acompaña el momento de escribir los nombres de Natalia González, Rossío Motta, Tania Vásquez, Rita Carrillo, Carlos Contreras, Pablo Sandoval, Virginia García, Demetrio Laurente, Elizabeth Andrade y Bardo Fernández. Su dedicado trabajo, apoyo, confianza y calidez en el IEP contribuyeron a crear un clima de estímulo e inspiración difícil de repetir.

Los viajes que tuve que hacer mientras realizaba estas investigaciones no hubieran sido posibles sin el apoyo de mi familia y de José Antonio Lloréns. Además de ellos, agradezco profundamente a Vilma Farfán y Norma Carhuapuma. El cariño y responsabilidad con que cuidaron a mis hijos en esos años me permitía concentrarme en mi trabajo, extrañando terriblemente a mis hijos, pero sin preocupaciones.

En el año 2003 comencé a trabajar como profesora de estudios latinoamericanos en la Universidad de Newcastle en el Reino Unido. Agradezco a Elizabeth Anderson el haber garantizado la contribución de la universidad para cofinanciar esta edición y a mis colegas latinoamericanistas de la Escuela de Lenguas Modernas y la Escuela de Geografía, Política y Sociología por hacer de la Universidad de Newcastle el espacio de libertad y apoyo que ha hecho posible producir este manuscrito. También

agradezco a Tarea Educativa por unirse a esta aventura editorial. Me enorgullece mucho poder presentar este trabajo con su sello junto al del IEP por su largo y sostenido compromiso con el magisterio peruano y su preocupación por la educación en el país.

Dedico este trabajo a Manuela y Vicente Lloréns Oliart. A pesar de haber estado juntos mucho menos de lo que hubiéramos querido, ellos han sido conmigo pacientes, generosos y una fuente inagotable de sabiduría, alegría y orgullo.

# PRIMERA PARTE

## CAPÍTULO I

### PROYECTOS EDUCATIVOS Y POLÍTICA

EN ESTE CAPÍTULO INTENTO MOSTRAR cómo el crecimiento del sistema educativo hasta llegar a sus actuales dimensiones, obedece a una compleja trama de tensiones y eventos sociales y políticos de trascendencia para la definición de las características del sistema educativo que ahora conocemos.

El tamaño y la difícil geografía del territorio peruano le han impuesto al Estado un enorme reto para el control centralizado de los servicios. Ninguna región del país puede autoabastecerse, y las condiciones para la integración geográfica, política y económica siempre han sido un desafío difícil de enfrentar. Así, el desarrollo de un sistema nacional de educación como objetivo político ha representado y expresado la necesidad de integración impulsada por los dos extremos del espectro nacional: el Estado central basado en Lima, y las comunidades urbanas y rurales del resto del país que buscan diferentes maneras de integrarse a la ciudadanía y el desarrollo nacionales. Como bien ha señalado Carlos Contreras (1996), el siglo XX podría quedar en la historia como “el siglo de la educación” por la enorme presión ejercida para lograr su rápida expansión.

Como resultado de este doble esfuerzo, no siempre armónico o coincidente, el sistema educativo peruano experimentó un crecimiento sin precedentes en la segunda mitad del siglo XX, tan significativo, que ahora el Perú figura en el décimo quinto lugar (para un total de 144

países) en lo que se refiere al acceso a la escuela de niños en edad escolar (Rivero 2003: 9). Esta expansión del sistema educativo impulsó el desarrollo de la carrera docente, abriendo las puertas de la educación superior a personas que al mediar el siglo XX fueron las primeras de sus familias en estudiar una profesión.

Las altas expectativas generadas por lo que se ha llamado “el mito de la educación”<sup>1</sup> fomentaron la creación de escuelas de formación docente, facultades de educación e inclusive nuevas universidades, y esa demanda por la educación se convirtió en un importante instrumento electoral para los distintos partidos políticos que competían por su representación en los poderes del Estado. Pero la creación de tales instituciones ocurrió a un ritmo mucho más acelerado que el crecimiento del presupuesto nacional destinado al gasto público en educación, de modo que la calidad de la formación que ofrecían se empobreció. Esta viene siendo la explicación más socorrida para otro puesto —menos grato que el anterior— ocupado por el Perú en el *ranking* internacional. Cuando los escolares peruanos han participado en pruebas estandarizadas internacionales de matemáticas y lenguaje, el Perú ocupa consistentemente los últimos lugares (Rivero 2003: 9, Cueto 2007, varios medios diciembre 2010).

En las páginas que siguen planteo que ese interés de diversos sectores sociales y regionales por acceder a la educación se tradujo en una politización de la provisión de este servicio que actuó progresivamente en desmedro de su calidad. Primero presento algunas ideas a tener en cuenta para el estudio de la relación entre el crecimiento del Estado y el sistema educativo, con el fin de contribuir al debate sobre este tema. Luego intento establecer una relación entre los diferentes proyectos políticos que acompañaron el crecimiento del sistema educativo y las características del incremento de las instituciones de formación docente como parte del mismo. Finalmente me valgo de entrevistas a algunos ex ministros de Educación para mostrar cómo las dimensiones del sistema educativo se traducen en una presión constante sobre el presupuesto del Estado que termina por afectar las relaciones políticas entre los diferentes gobiernos

---

1. Degregori 1986, Ansión 1995, y Ames 2000.

y el gremio de los maestros de modo tal, que la urgencia planteada por resolver “el tema magisterial” termina por justificar el desplazamiento de la necesidad de enfrentar políticamente la demanda por cumplir con la promesa democratizadora de la educación a un plano secundario.

### **La expansión del Estado y el crecimiento de la educación pública**

La historiografía reciente sobre América Latina después de la Independencia y los estudios sobre la situación poscolonial en otras partes del mundo han dotado de evidencias que permiten descartar para siempre la representación de los procesos de formación del Estado en sociedades poscoloniales como “imitaciones fallidas de una forma madura en Occidente” (Hansen y Stepputat 2001: 6).<sup>2</sup> En su lugar, tenemos una visión cada vez más precisa de cómo la idea de un Estado moderno se universalizó y cómo las formas “modernas” de gobierno proliferaron aunque “traducidas, interpretadas y combinadas de diferentes maneras” (Hansen y Stepputat 2001: 6).<sup>3</sup>

En esta misma dirección, Appelbaum, Macpherson y Roseblat (2003) proponen insertar a los estados latinoamericanos como una parte contribuyente (y no un resultado tardío) en el contexto mundial de elaboración de discursos acerca de la nación. En la visión de estas autoras, las élites latinoamericanas enfrentaron el reto de crear sus propias formas de establecer una relación con la diversidad social y cultural casi en simultáneo con los procesos de formación del Estado en el mundo occidental, de modo que las formaciones nacionales en la región no

- 
2. Para el caso de Sudamérica, los artículos de Oszlak (1981) y Colmenares (1985) y las ideas presentes en Balmori *et al.* (1984) son particularmente importantes. Para el caso del Perú, considero relevantes los trabajos de Gilbert (1982), Quiroz (1987) y Gootenberg (1993), así como los de Larson (1999). Estudios de caso con ejemplos sobre la dinámica política entre el Estado emergente y las provincias se pueden encontrar en Wilson (2003) y Thurner (1997).
  3. La contribución de la crítica de Bruno Latour al Estado moderno y las tensiones que encuentra entre los ideales de la modernidad y las posibilidades de su realización (1993) han estimulado análisis recientes sobre el Estado en América Latina, algunos de los cuales son reseñados en esta sección.

fueron imitaciones, sino el resultado de interrelaciones particulares entre diferentes grupos de interés.

Varios autores marcan el comienzo del periodo poscolonial en Sudamérica con las rebeliones indígenas contra los tributos a fines del siglo XVIII, siendo la de Túpac Amaru, en 1780, la más prominente debido a su escala y alcance. La primera mitad del siglo XX marcaría el final de este periodo. Un siglo y medio caracterizado por las tensiones sociales y el intenso debate entre las élites, las clases medias emergentes y las poblaciones rurales y urbanas negociando su lugar y la relación entre la idea de raza, la diversidad de culturas, el control sobre el territorio y la definición de nación. Brooke Larson (1999) nos recuerda con acierto que el proceso de formación del Estado en los países andinos requiere que el investigador tenga en cuenta que en el Perú y Bolivia, el tamaño, así como la densidad social y cultural de las poblaciones indígenas, tiñeron los proyectos eurocéntricos y capitalistas de las élites criollas con un filo violento cada vez que tuvieron que enfrentar “el problema del indio” (Larson 1999: 565).<sup>4</sup> Larson afirma claramente que para las élites del Perú y Bolivia a fines del siglo XIX el mestizaje no era un ideal presente en los proyectos de nación de los grupos políticos y que, al igual que su vecino del Sur, el Perú cargaba el peso muerto de su pasado violento y represivo (Larson 1999: 566). Larson atribuye esta violencia a la resistencia y dificultad de las élites de relacionarse con las complejas formas de acción política propias de los pueblos indígenas y la cultura popular, o con las formas locales y las interpretaciones de los procesos de construcción de la nación propias de ellos (Larson 1999: 567). Entonces, así como resulta de importancia estudiar los discursos y prácticas que los estados nacionales usaron para expandir sus sistemas educativos, es igualmente importante conocer cómo estos discursos se materializaron, vinculándose con las dinámicas locales del poder y con las expectativas y actitudes de la población urbana y rural hacia el Estado.

En ese periodo intenso en la producción de ideas, los intelectuales de las clases medias y las élites exploraron y crearon mapas mentales de

---

4. Una premisa similar es central en la comparación entre los estados poscoloniales de México y Perú hecha por Florencia Mallon (1995).

sus territorios, clasificando en ellos a las personas y a las especies naturales. Como resultado, diversos procesos de “imaginación de la nación” dieron lugar a una gran variedad de tratados de geografía, novelas y publicaciones de diverso orden, llenos de ilustraciones que circularon consolidando así imágenes de naciones racialmente diversas, con grupos raciales distintos y discretos, habitando cada una de las regiones, cada una de ellas con sus propias particularidades. Tales esfuerzos clasificatorios también sugerían un orden jerárquico, a su vez naturalizado a través de la asociación entre una supuesta homogeneidad racial en las regiones y el potencial de los correspondientes paisajes para la modernización (Poole 1997: 18).<sup>5</sup>

En su estudio sobre la geografía en el Perú, Benjamin Orlove (1993) revela una diferencia notable entre la comprensión colonial del territorio peruano y aquella producida por los académicos peruanos luego de la Independencia, orientada por teorías sobre la influencia del medio ambiente en los seres humanos. De acuerdo con Orlove, los geógrafos de la colonia veían todo el territorio peruano como poblado por indígenas. Luego de la Independencia, los peruanos retrabajaron las divisiones raciales de la colonia, *desindianizando* a las poblaciones indígenas de la costa, representando a las grandes mayorías indígenas como viviendo solamente en la sierra, y estableciendo este hecho como un obstáculo para las comunicaciones y el desarrollo, tan imponente como los propios Andes.

Sarah Radcliffe (2001) señala algo semejante para el proceso de creación del espacio nacional en el Ecuador, haciendo evidentes las formas espaciales de normar y gobernar ese país durante su vida republicana. Radcliffe presenta el proceso de establecimiento de un territorio nacional

---

5. Las particularidades de esos procesos han sido explorados desde diferentes ángulos para sociedades específicas, tal vez con un mayor énfasis en el rol de las élites que en las respuestas poscoloniales a las ideologías raciales, con la notable excepción del trabajo de Marisol de la Cadena y los “mestizos indígenas” del Cusco (2000). La colección de artículos editada por Appelbaum, Macpherson y Rosemblat (2003) se añade a la editada por Richard Graham en 1990, presentando diferentes casos. Para el caso de Perú, véase Oliart 1995a y 1995b.

como autoevidente y soberano, compuesto de varios elementos que incluyen las regiones, las ciudades y los recursos naturales, integrados en un todo como resultado de diversas estrategias, como la cartografía, la constitución de una moneda nacional y el desarrollo de medios de transporte y educación (Radcliffe 2001: 123-124).

El proceso de la expansión de los servicios con el sello democratizador del Estado moderno, como por ejemplo la instrucción pública obligatoria, se devela lleno de tensiones y contradicciones y demanda un espectro amplio de investigaciones para esclarecer las maneras en las que desde el Estado se intentó (o no) resolver la gran contradicción confrontada por los gobiernos de los países andinos: educar a los indígenas para convertirlos en ciudadanos cuya inferioridad racionalizada era a la vez la mejor justificación para su opresión y falta de derechos.

Brian Street (2003) sostiene que nada puede darse por sentado cuando se habla de la expansión de la lectura y la escritura, pues ella está ineludiblemente asociada a prácticas y relaciones de poder de cualquier sociedad. En su influyente ensayo *La ciudad letrada*, Ángel Rama (1984) explica cómo la asociación estrecha entre el poder y la cultura letrada durante la colonia se mantuvo en la cultura política de la república, de modo que el acceso a la educación y a las letras era percibido como prerrogativa de unos pocos privilegiados, aunque señala también cómo estas ideas fueron resistidas y combatidas por quienes veían en la educación el camino para la liberación.

Después de la independencia de España, bajo el influjo del racismo científico europeo y la necesidad de tener bajo control a la numerosa población indígena, se reforzó la ya bien acendrada asociación entre raza y conocimientos, de modo que las expresiones *indio* e *ignorante* se convirtieron casi en una y la misma cosa (Larson 2007). Pero De la Cadena (2000) ha explicado cómo en el siglo XX temprano la intensidad de las luchas para garantizar el lugar de los indígenas como ciudadanos ayuda a romper e invertir la artificial identidad biológica entre raza y la posibilidad de acceder a la educación, de modo que el acceso a la educación sirve a su vez para transformar la percepción sobre el lugar racial de una persona en la estructura social.

## La educación y los proyectos educativos: múltiples voces y actores

En el influyente libro *Everyday forms of State formation* (Joseph y Nugent 1995) encontramos diversos estudios en los que los autores exploran las expresiones en la vida cotidiana de los procesos de formación del Estado, entendidos estos como culturalmente complejos e históricamente generados (Joseph y Nugent 1995: 6). Los estudios que componen el libro en mención usan el caso emblemático de la reconstrucción del Estado en el México posrevolucionario. La idea subyacente es que estudiar un determinado momento histórico sobredimensionando las políticas explícitas como resultado de un proyecto político reflejará apenas una parte limitada de ese momento histórico; para una reconstrucción histórica cabal, Joseph y Nugent proponen entonces incluir las dimensiones culturales y la experiencia social del Estado. En especial, sugieren dar atención a las interrelaciones entre las comunidades, los poderes locales y la forma que el Estado central asume en cada localidad a través de sus dependencias.

Uno de los estudios en esta colección es el artículo de Elsie Rockwell sobre las escuelas rurales y el Estado después de la revolución. En esta pieza, Rockwell presenta un rico y complejo análisis histórico de las escuelas rurales en Tlaxcala, y las tensiones alrededor de las diferencias entre lo que las comunidades querían de las escuelas, y el rol que el Estado les asignó en el México contemporáneo. De particular interés es el contraste entre la memoria de las comunidades sobre las amplias atribuciones y el rol activo que las escuelas jugaron luego de la revolución y el rol limitado y subordinado que el Estado contemporáneo demanda de las escuelas en el presente. El texto analiza la forma en que esa tensión se expresa en las características actuales de esas escuelas y muestra que las escuelas son producto de la historia social y que son las prácticas locales y las ideas de las personas las que —en interacción con las iniciativas del gobierno— le dan forma a la vida de las escuelas (Rockwell 1995: 174).

En la misma línea, en su estudio sobre las relaciones entre el Estado peruano y los maestros en Tarma durante la república, Fiona Wilson (2001) señala que los modelos analíticos que definen el poder estatal como localizado y contenido en su aparato central, pierden de vista el juego entre el Estado y las narrativas e historias político-culturales,

ignorando así que la formación del Estado es también un proceso que toma lugar desde abajo (Wilson 2001: 315). En particular, Wilson explora la relación entre los poderes locales y la comprensión del espacio nacional como crucial para definir las características de la traducción de los proyectos nacionales de las élites en los márgenes del Estado. Inspirada en la crítica de Bruno Latour a la visión estática sobre la forma en la que se ejerce poder desde el Estado moderno, Wilson explora la noción de cómo el “impulso inicial del poder es traducido, no solamente transmitido, viajando a través del Estado en las manos de gente que puede actuar de maneras muy diferentes, tal vez dejando que algunas ideas se pierdan, modifiquen, o torciéndolas, o traicionándolas, agregando elementos, o apropiándose de ellos” (Wilson 2001: 318), produciendo así la continua transformación de ese “impulso inicial”.

Lesley Bartlett (2003: 87)<sup>6</sup> define un proyecto educativo como una “configuración de teoría, pedagogía, filosofía, instituciones, entrenamiento, además de una variedad de actores y prácticas sociales”. En su estudio sobre el proyecto de educación bilingüe intercultural y el pueblo guaraní en Bolivia durante la reforma educativa auspiciada por el Banco Mundial, Gustafson (2009) —usando a Bartlett— examina la coexistencia de proyectos educativos diversos durante el proceso, que fueron ejecutados por diferentes actores políticos en distintos espacios, de acuerdo con las relaciones políticas entre los diferentes actores en diferentes localidades. Dice Gustafson: “La cuestión ya no es más cuánto la escuela reproduce la hegemonía o la cultura nacional, sino a través de qué traducciones culturales y articulaciones contingentes, proyectos educativos históricamente emergentes se vinculan con luchas por el poder territorial, institucional y discursivo, que concurren a través del Estado jalonados entre el control centralizador y la complejidad descentralizada” (Gustafson 2009: 152).

Estas ideas resultan muy estimulantes para asumir el estudio de las características del sistema educativo y entenderlas como el resultado de la interacción entre los actores políticos que desde el Estado impulsaron el

---

6. Citada por Gustafson 2009: 151.

desarrollo del sistema educativo con diversas orientaciones, y las formas en que estas han sido recibidas y transformadas por actores políticos locales. Una lectura a *Paisajes peruanos*, de Riva-Agüero, ayuda a confirmar lo que Fiona Wilson sostiene acerca de la relación que las élites criollas tenían con el territorio nacional a principios de la era republicana. No lo conocían. La escala de su imaginación sobre el país era provincial, casi aldeana, limitada a los alrededores de Lima y con muy poca idea de las particularidades de la vida política en las diferentes regiones. Por lo tanto, resulta relevante su sugerencia de concebir las políticas estatales como “símbolos viajeros” que estaban sujetos a las traducciones locales, impulsados y alterados en su trajín por las redes de diferentes actores regionales y locales, a su vez, ellos mismos móviles y cambiantes, como es el caso de los maestros, en especial aquellos de las zonas rurales (Wilson 2001: 318).

Para Wilson, los maestros son aquellos que capturan, canalizan y convierten en locales las ideas y prácticas nuevas; no son simples empleados ejecutores de la voluntad del Estado. Los maestros han sido, y en muchos casos siguen siendo intelectuales locales, reconocidos y con la autoridad y la responsabilidad de defender y promover el desarrollo de sus comunidades, pueblos y provincias. Esto significa que los maestros pueden encarnar causas políticas que los lleven a establecer conflictos directos con el Estado y sus otros agentes (Wilson 2001: 312). Apoyándose en estudios recientes sobre la relación ente el Estado y los maestros en los países andinos, Wilson muestra cómo los maestros actúan entre el Estado y la sociedad local, vinculando los pueblos con el campo y abrazando ideas e ideales no necesariamente comunes a la racionalidad del Estado.

Durante el siglo XX diversas instituciones religiosas y políticas han conseguido adeptos en las provincias y en Lima, estimulando diferentes formas de imaginar una comunidad nacional y ciertamente capaces de modificar e inclusive revertir los mensajes del Estado y sus demandas. Debido a la frecuente posición influyente de los maestros en sus comunidades, tales instituciones se han valido muchas veces de ellos y otros empleados del Estado para diseminar sus ideas. Más aún, la investigación en áreas rurales indica que de acuerdo con el comportamiento de los maestros, los padres de familia apoyarán y contribuirán con el desarrollo de la escuela, o se mantendrán indiferentes a los pedidos del maestro y de

las agencias estatales (Montero *et al.* 2001: 88; Regalsky 2003: 169). Esta constatación plantea claramente la tarea de estudiar la relación del Estado peruano no solamente con los maestros, sino con las escuelas normales y facultades de educación, como centros en los que se imparte la formación docente no siempre de manera concordante con las políticas educativas del gobierno central. En las páginas que siguen resumiré diferentes proyectos planteados por el Estado para el desarrollo del sistema educativo, pero queda por investigar las formas en las que estos fueron aplicados e interpretados en las diferentes regiones del país.

### *¿Cómo y por qué creció el sistema educativo?*

Hasta hace unas tres décadas una explicación predominante para el crecimiento del sistema educativo en el siglo XX sostenía que este había sido el resultado del esfuerzo de las comunidades locales que habían empujado al Estado a crear más escuelas y universidades como un medio para garantizar su inclusión en la sociedad nacional. Por una parte, estos recuentos enfatizaban el rol de los partidos políticos de base popular y las movilizaciones campesinas como los principales motores de esa expansión del sistema educativo desde la segunda década del siglo XX. Por otra parte, esos mismos recuentos, mostraban cómo la demanda por educación pública había sido usada para las negociaciones con el electorado, fomentando la corrupción, obviando la necesaria planificación y sustentándose en frágiles objetivos políticos (Ansión 1986 y 1986, Bernalles 1974, Roncagliolo 1971, Degregori 1986).

Sin embargo, como señalé antes, la historiografía de décadas más recientes viene produciendo un conocimiento cada vez más detallado de los proyectos y visión política de las élites a fines del siglo XIX y principios del XX. Para el caso específico de la educación, Carlos Contreras (1996) ha hecho evidente que desde el Estado hubo un genuino interés por extender la cobertura del sistema educativo, y nos muestra la importancia que tuvo este objetivo en la planificación del gobierno en dos periodos específicos durante el siglo XX. El importante estudio de Contreras permite entender que las élites peruanas estuvieron en una posición semejante a la de sus pares al frente de otros estados latinoamericanos,

enfrentando los temas cruciales de su propia modernización y su integración en el mundo occidental luego de la independencia de España durante el siglo XIX.

Las élites liberales accedieron al poder en diferentes momentos en distintos países, y reorganizaron las jerarquías sociales en los nuevos estados bajo la influencia contemporánea del racismo científico europeo, el cual adaptaron localmente de acuerdo con sus propios intereses y particularidades (Graham 1990, Gootenberg 1993, Oliart 1994, Appelbaum *et al.* 2003). En este contexto, un tema crucial era qué hacer con las masas de indígenas analfabetos, viviendo en los márgenes del Estado, pero controlando vastos territorios, hecho que las colocaba en inevitable conflicto con “potentados, gauchos, bandidos, y otros resabios bárbaros del pasado colonial” (Larson 2003: 184). El analfabetismo se veía como una carga pesada para una nación saludable, y se debatía si la educación podría transformar a las masas indígenas, para mejorar sus almas. De esta manera el Estado podría “eliminar” a los indios a través de la educación.<sup>7</sup>

### **El proyecto civilista**

El proyecto educativo civilista estaba claramente orientado por políticas raciales. Es importante decir, sin embargo, que el Perú no tuvo las políticas de inmigración promovidas y ejecutadas desde el Estado que se dieron en otros países latinoamericanos (Hunefeldt 1987) y que el anhelado proceso de “blanqueamiento” tan importante para otros países, se mantuvo más como una aspiración que tenía la cultura de las relaciones interraciales, que como un proyecto agresivamente perseguido. Así, los liberales peruanos crearon su propia versión de la eugenesia a la que llamaron *autogenia*, un proceso destinado a ayudar a la nación peruana a elevarse a través de la mejora de los estándares de salud y nutrición, y mejorando la educación de los grupos considerados inferiores (De la

---

7. Son numerosos los recuentos sobre comunidades indígenas tratando de garantizar el acceso de sus miembros a la educación, ya sea pagando a maestros para el servicio de sus comunidades, o enviando a miembros selectos a estudiar a las escuelas de las provincias o la capital departamental.

Cadena 2000: 17). Desde esta perspectiva, la educación era vista como una suerte de nivelador racial que salvaría al país de los posibles efectos “negativos” de la mezcla racial. La *autogenia* permitió imaginar un mestizaje no biológico, recodificando la noción de raza como asociada a la educación adquirida y a la adaptación cultural (De la Cadena 2005).

El censo de 1902 mostraba que solamente el 23% de los peruanos de seis a catorce años podía leer y escribir. Como reacción a lo alarmante de estas cifras, el Estado comenzó una importante iniciativa que, según Contreras, se sostuvo por cerca de cuatro décadas. Contreras señala que un gran número de escuelas fueron creadas en las zonas rurales, la educación primaria se hizo obligatoria y se fundaron centros de formación docente dotados de cuidadosos planes de estudios y con el financiamiento que pudiera garantizar la formación de maestros de la más alta calidad.

Las escuelas normales —que en un inicio fueron todas estatales y solamente para varones— contaban con maestros europeos y norteamericanos. Pero los efectos esperados no se dieron: el porcentaje de docentes formados en instituciones de educación superior era apenas el 12% en 1925. La respuesta del Estado fue crear más escuelas normales, pero con un financiamiento inferior al de la primera generación. En 1928 se fundaron escuelas normales en Arequipa, Puno, Cusco y Trujillo, abriendo paso a la vez a instituciones de menor calidad. Emilio Barrantes señala así que “las escuelas normales se convirtieron en simples medios con los que los diputados complacían a los electores” (citado por Contreras 1996). Los salarios de los maestros comenzaron a caer, y con ellos disminuyó también el prestigio de la profesión.

Hay evidencias de que el impulso que los civilistas quisieron imprimirle a la educación en el país no fue recibido con entusiasmo en los Andes. Contreras comenta que si bien es cierto el proyecto fue verticalmente impuesto desde Lima, la resistencia que se encontró en algunas localidades del país provino principalmente de los terratenientes y gamonales. La literatura peruana ha descrito muy bien el fácil acceso que terratenientes y gamonales tenían al poder público, su relación violenta con el campesinado indígena, y su actitud conservadora hacia la innovación y cualquier cambio que pudiera amenazar su estrecho control sobre lo que consideraban sus dominios (Alegría 1982, Arguedas 1963,

Scorza 1983). Desde las ciencias sociales el gamonalismo ha sido estudiado como característico del sistema descentralizado de dominación social en los Andes. Los terratenientes y gamonales han sido representados como una fuerza conservadora opuesta al poder de las más modernas élites limeñas. Pero la relación entre las élites serranas y el Estado central ha sido descrita también como un acuerdo de largo plazo mediante el cual se mantenía el orden en el interior del país (Klaren 1999: 310). En un muy citado texto, Modesto Málaga, un intelectual provinciano, describió con agudeza el comportamiento de estas autoridades frente a la educación en 1911:

Las autoridades de la sierra raras veces cumplen con las obligaciones que tienen para favorecer la instrucción; y hay muchas que no solo no cumplen, sino que obstaculizan la enseñanza. Igual resistencia hacen muchos párrocos. La razón de esta conducta es clara. A los explotadores no les conviene que los explotados se eduquen e instruyan. (Montero 1990: 32, citada por Contreras 1996)

En todo caso, Contreras muestra cómo el censo de 1940 hizo evidente que las asignaciones de presupuesto y los discursos no habían sido suficientes, pues la población indígena no había accedido a los niveles esperados de educación. A pesar de los cambios en la estructura del gasto para la provisión de este servicio, los departamentos con la mayor población indígena mantenían los índices más bajos de inclusión de los niños al sistema educativo, en especial, Cusco, Puno, Apurímac y Huancavelica.

### **El proyecto indigenista**

En 1945, el reformador social José Luis Bustamante y Rivero ganó las primeras elecciones libres desde 1931 apoyado por el APRA, la primera alianza política multclasista, y por la clase media urbana emergente, que alimentaba fuertes sentimientos anticentralistas en las provincias. Bajo el gobierno de Bustamante (1945-1948), el Perú vivió una corta primavera democrática, y, pese a su fragilidad, su impulso transformador de

la educación rural tuvo un aliento de casi dos décadas. Ante el fracaso del proyecto educativo de los civilistas, Bustamante dio espacio a los indigenistas para que lideraran la reforma educativa. Así, un puñado de intelectuales andinos de clase media, cuyos objetivos no eran en verdad muy diferentes de aquellos de los civilistas, se hizo cargo del Ministerio de Educación, llevando adelante su proyecto, que tenía sin embargo fundamentos distintos, explicables tal vez por el origen social y geográfico de sus promotores, y por su permeabilidad y exposición a diversos discursos críticos de la educación formal, en boga entre los intelectuales de la época.

Luis Valcárcel, prominente indigenista del Cusco, activo promotor de la autogenia, y crítico radical del mestizaje biológico, fue nombrado ministro de Educación. Valcárcel promovió la creación de núcleos de escuelas rurales que pudieran apoyarse mutuamente a fin de maximizar sus recursos.<sup>8</sup> José Antonio Encinas, otro miembro prominente del equipo indigenista, fue director de la comisión de educación del Parlamento. Encinas era un intelectual puneño, tenaz crítico del proyecto civilista; como educador estaba fuertemente influido por las ideas reformadoras de John Dewey y sus contemporáneos, las que había tratado de experimentar en escuelas de Puno y Lima.<sup>9</sup>

Los indigenistas buscaban aumentar el índice de alfabetos en las zonas rurales de habla quechua, mejorar la formación docente, así como los salarios de los maestros.

El escritor, etnólogo y maestro de escuela José María Arguedas asumió la responsabilidad de producir el proyecto educativo para las áreas rurales. Le importaba de manera especial intervenir en la mejora de la formación docente, buscando tres cambios importantes:

- 
8. El sistema de *núcleos educativos rurales* se mantuvo por dos décadas y fue retomado como inspiración para la reforma educativa de 1972.
  9. Dewey (1859-1952) fue uno de los principales inspiradores de las corrientes progresistas en educación, enfático en afirmar el rol social de la escuela, la importancia de educar en democracia, de estimular y respetar los procesos de aprendizaje vinculados a experiencias concretas en los educandos, entre muchas otras ideas hoy bastante populares en las corrientes consideradas progresistas en el campo de la pedagogía.

1. Los maestros rurales debían hablar español y estar bien entrenados en las materias que enseñaban.
2. Los maestros debían, asimismo, tener un conocimiento profundo y aprecio por las culturas de sus estudiantes. Solamente así podrían ganarse “la confianza y el cariño” de los niños y sus comunidades.
3. Los maestros debían estar bien entrenados en los más contemporáneos métodos de enseñanza y ser capaces de enseñar en la lengua materna de sus estudiantes en los primeros años de escuela (Arguedas 2001).<sup>10</sup>

Otro propósito de los indigenistas fue ampliar la cobertura escolar de la secundaria hasta por lo menos los tres primeros años. El régimen de Bustamante trajo consigo importantes cambios en el sistema educativo. El presupuesto educativo pasó de un modesto 10,1% al 17,1% en 1949. Las escuelas secundarias aumentaron de 45 en 1940 a 215 en 1948, al final del gobierno de Bustamante (Portocarrero y Oliart 1989: 186).

Los cambios en el acceso a la educación superior también fueron dramáticos. El número de universidades pasó de seis en 1945 a 19 en 1964. Los exámenes de ingreso para las escuelas normales se abolieron en 1947. Este acceso directo implicaba que personas con muy modestas expectativas académicas y muy pocas posibilidades de acceder a algún nivel de educación superior, podían convertirse en maestros de escuela, ampliándose así el rango de la calidad de centros de formación docente en el país. Como elocuentemente lo señala Carlos Contreras, “la sociedad de *señores* y campesinos, regidos por un código de *antiguo régimen* en cuanto a sus deberes y derechos, se vio cuestionada por la presencia, tímida primero, pero masiva a partir de la década de 1940, de un ejército de maestros que, por primera vez en la historia del Perú, sumaban más que los efectivos de las fuerzas armadas” (Contreras 1996: 5). Cientos de estos nuevos maestros provenían de comunidades campesinas,

---

10. Es importante anotar que esta era una noción bastante avanzada para la época, pues recién en 1954 las Naciones Unidas establecen que las campañas alfabetizadoras deberían realizarse en las lenguas nativas distintas de las lenguas nacionales.

convirtiéndose en la demostración de que la educación podía cambiar la vida de las personas (Contreras 1996: 18), cambios tales como el tener un salario y la credencial oficial de ser un maestro en nombre de la nación, incluso si la calidad de aquella educación no competía con la que se podía obtener en las instituciones privadas o en las universidades.

Muchos de estos maestros rurales encontraron empleo en las escuelas fiscalizadas creadas durante el régimen de Bustamante. Las reglas para su creación establecían que si había más de treinta niños dentro de los límites de una hacienda, el propietario debía abrir una escuela y pagarle a un maestro, y el Estado supervisaría la calidad de la escuela y el currículo.

Durante un viaje de investigación a Cusco en 1999, tuve oportunidad de entrevistar a Margarita Espejo de Romainville. Ella había sido maestra de escuela en la hacienda de su marido durante el gobierno de Bustamante. En 1936 fue a Lima contra la voluntad de su padre para estudiar educación en la Escuela Normal de San Pedro, una de las primeras escuelas normales para mujeres. Su tesis acerca de la importancia de las escuelas rurales fue inspirada, animada y elogiosamente comentada por Luis Valcárcel, cuyo retrato autografiado Margarita Espejo atesoraba en la sala de su casa. Joven y soltera al graduarse, Margarita volvió a Cusco decidida a trabajar como maestra. Encontró un puesto en el prestigioso colegio Educandas del Cusco, que fuera creado por Elvira García y García, pero solamente trabajó allí por un año. Sus padres tenían otros planes para ella y pronto se casó con un miembro de la familia Romainville, ricos hacendados de la provincia de Calca.

Margarita dejó Cusco para vivir en la hacienda con su esposo y creó, a escondidas de él, una escuela en la que enseñaba a leer y escribir a niños de la hacienda que ella misma reclutaba. Cuando su escuela ya era un hecho conocido por todos, Margarita se valió de la norma que ordenaba a las haciendas crear las escuelas fiscalizadas para formalizar la existencia de su escuela, atrayendo así a niños no solamente de su hacienda, sino de otras comunidades alejadas de cualquier otro pueblo o hacienda. Usando la camioneta de su esposo, y con un empeño y dedicación que años después le salvarían de un final violento, Margarita se acercaba hasta donde le fuera posible llegar para recoger a más niños para su escuela. Además,

pese a las resistencias que encontró en diversas familias de hacendados cusqueños y la suya propia, Margarita promovió activamente que otras haciendas de la región crearan estas escuelas.

La crisis agraria en los años sesenta fue el escenario de numerosos levantamientos campesinos en la sierra peruana. Comuneros y campesinos de las haciendas se organizaron para recuperar o acceder a tierras y rebelarse contra las condiciones de trabajo en las haciendas. La hacienda de los Romainville fue tomada en un ataque violento del que Margarita salió ilesa gracias a la protección de los alzados que la escondieron en la capilla de la hacienda, y según su recuerdo, uno de ellos dijo al resto: “A la mamita no le hagan nada, porque ella nos enseñó a leer”.

En los años de la ejecución del proyecto indigenista, el sistema escolar estaba plagado de contradicciones de las que Margarita es un rico exponente. Su tesis de grado como maestra era una propuesta para crear escuelas productivas en la sierra, cuyo objetivo era formar “agricultores instruidos” integrados a la sociedad nacional a través de una educación que junto con la instrucción necesaria, los condujera a la reivindicación de su pasado incaico, la asimilación de los valores morales de la religión católica, la higiene y la fidelidad a la patria.

### **Del Plan Nacional de Educación a “El pueblo lo hizo”**

Es un lugar común el aceptar que la calidad de la educación formal decayó estrepitosamente en la segunda mitad del siglo XX en la medida en que sus dimensiones se multiplicaron. En el mundo occidental, la educación ha crecido no solamente como parte de un proceso de expansión del Estado, sino como respuesta a la presión de la demanda social por la educación de parte de nuevos sectores sociales aspirantes a mejorar sus oportunidades de desarrollo e inserción social. Pero luego de la expansión, la vigilancia de la calidad de los servicios impartidos por el Estado se convierte en un tema altamente político, pues se trata de la única manera de cumplir la promesa democratizadora de la educación (Schieffelin 1997).

En el caso peruano, pese a todos los cambios importantes que han ampliado el acceso a la educación y a las altas expectativas puestas en el

crecimiento del sistema, la situación de pobreza y exclusión de la mayoría de la gente en las áreas rurales no cambió significativamente en los años cincuenta. La educación les dio a algunos la oportunidad de cambiar su lugar en la sociedad, y en algunos casos también profundizó las diferencias económicas y sociales en los pueblos entre aquellos que podían mandar a sus hijos a la escuela y los que no. Hay diversos testimonios de cómo en muchos casos, maestros de origen indígena así como otros que lograron acceder a puestos en el Estado, adoptaron exactamente las mismas maneras abusivas de usar el poder que los *señores* en sus comunidades (Montero 1990; Contreras 1996). Pero como señalaron en su momento Alberti y Cotler (1972), la educación tuvo un impacto importante y transformador en el campo, dotando además de herramientas e información a una nueva generación de líderes sociales y políticos. La vasta literatura que estudia los movimientos campesinos documenta claramente cómo la migración y los niveles educativos más altos llevaron a una renovación del liderazgo campesino y a una transformación radical de la naturaleza de sus demandas en los levantamientos de los años cincuenta y sesenta, haciendo comprender a sectores de la élite política la urgente necesidad de promover la reforma agraria, la industrialización del país e inclusive la nacionalización de productos estratégicos que estaban en manos de compañías extranjeras.

Carlos Contreras concluye su recuento de los proyectos estatales para la educación en la década de 1960, un momento en el que el crecimiento del sistema educativo se explica en parte por la presión de los sectores populares demandando este servicio. Pero hay un silencio llamativo que concierne al rol que la dictadura del general Odría (1948-1956) jugó en la expansión del sistema educativo. En efecto, fue en 1950 cuando bajo la dirección del general Juan Mendoza como ministro de Educación se promulgó el Plan Nacional de Educación, que representó el primer intento de desarrollar un proyecto educativo centralizado y diseñado por el Estado, que fue además la iniciativa de un régimen militar. El plan contemplaba el manejo centralizado del sistema, pero con significativa autonomía de las regiones, para las que se crearon las oficinas regionales. El plan coincidió con la emergencia de una nueva clase media urbana en las provincias, que fue rápidamente integrada en

el creciente aparato estatal. Así, un contexto muy particular de bonanza económica, crecimiento urbano y migraciones masivas del campo a la ciudad (Gonzales de Olarte 1995: 45) fue el escenario para la creación de las grandes unidades escolares en las principales ciudades del país. El aumento de la cantidad de personas que se beneficiaron de la educación secundaria fue dramático. En 1948 había solamente 215 escuelas secundarias en el Perú; hacia 1960 este número se había duplicado (Portocarrero y Oliart 1989: 187).

El crecimiento masivo de escuelas y estudiantes llevó al gobierno militar a crear más escuelas normales para satisfacer la nueva demanda de profesores de secundaria (Tovar 1994: 64). Como consecuencia, en las elecciones esperadas para 1956 la idea de tener por lo menos una escuela normal por provincia se convirtió en un elemento omnipresente en la plataforma de cualquier político regional. Como parte del mismo contexto de expansión constante del sistema educativo, en 1958 el Presidente electo Manuel Prado pasó la ley 12997 por la que se permitía a las comunidades rurales invertir en la construcción de nuevas escuelas. En reconocimiento a su esfuerzo, el Estado le concedería entonces los maestros y la acreditación oficial necesarios. Durante su mandato, Fernando Belaúnde (1962-1968) celebró y continuó esta política obsequiando a las comunidades una placa de bronce con la inscripción “El pueblo lo hizo” aún visible en algunas escuelas de provincias. Como lo recuerda Francisco Miró Quesada, ministro de Educación de Belaúnde:

En el [año] 63, 64, íbamos a una comunidad perdida y les decíamos en quechua: “Si ustedes construyen esta escuela, los planos son sencillos, nosotros les mandamos maestros, material educativo y mapas”. Verlos laborando desde las cinco de la mañana en un campo que tampoco daba mucho y venir cantando a construir la escuela, era una maravilla. Y, en Lima, decían que eran ociosos. Siempre luché contra ese desprecio capitalino por lo andino. (*Perú 21*, 14 julio 2008)

No tardaron en multiplicarse también las escuelas normales privadas y las universidades en todo el país, sin que nadie pusiera mucho interés en velar por la calidad de las nuevas instituciones. En 1960 había solamente diez universidades enseñando educación a 4.787 estudiantes. En 1970 ya eran

23 las universidades con facultades de educación, con 23.528 estudiantes (Roncagliolo 1971: 19). El llamado “mito de la educación” como una fuente segura de progreso económico y prestigio social para los individuos estaba también vinculado a la idea de que las universidades traerían la innovación tecnológica a las provincias. De este modo, los políticos en las provincias también comenzaron a incluir la creación de universidades públicas locales en sus plataformas electorales (Post 1991: 104).<sup>11</sup>

### **Los maestros y el erario nacional: de la propuesta política al cálculo de presupuesto**

El crecimiento geométrico en el número de escuelas significó que el Estado tenía más y más empleados en sus planillas, con derechos no solamente a un salario, sino a vacaciones, seguro social y una jubilación. La presión que este crecimiento ejerce sobre el tesoro público sigue siendo un tema espinoso para cada régimen y a la vez un serio escollo para garantizar la calidad de la Educación en el país. Cerca del 90% del presupuesto asignado a educación se gasta en salarios, quedando así muy poco espacio para negociar su incremento con el fin de garantizar la calidad educativa.

Estas dimensiones parecen haber alejado a los sucesivos gobiernos de la posibilidad de imaginar metas y objetivos políticos de largo plazo para la educación, y han estado orientados a resolver la presión urgente que el tamaño del sistema plantea al presupuesto nacional para seguir operando.

Como veremos a continuación, según las entrevistas con seis ex ministros de Educación, diversos gobiernos han abordado el tema de la

---

11. “De 1940 a 2005, el número de personas mayores de 15 años que alcanzó la educación superior se multiplicó por más de 144 veces, pasando de 31 mil a casi cuatro millones y medio de personas. La población mayor de 15 años con educación secundaria se multiplicó por 44 veces y su proporción sigue aumentando de manera continua hasta la actualidad. Así, mientras en 1940 solo 5% de la población mayor de 15 alcanzó el nivel de secundaria, en 2005 cerca de 42% ya contaba con al menos un año de este nivel” (Díaz 2008).

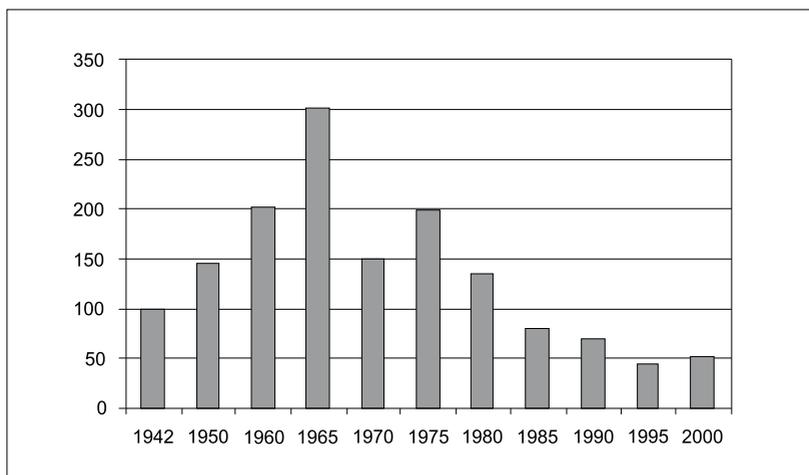
situación del magisterio, pero sus intentos de enfrentarla han encontrado el escollo que representa garantizar el financiamiento de la solución propuesta, pues la educación no era una prioridad a ser atendida. La manera de enfrentar la situación se limitaba a tratar de negociar las demandas del gremio magisterial en el corto plazo, dejando de lado el liderazgo del Estado en el desarrollo de un proyecto educativo nacional.

El sector de educación (por más que ha tenido momentos de crecimiento del presupuesto, como en el año 1966 en que llegó al 27%, o a comienzos de la reforma del setenta en que tuvo un “año punta”) sistemáticamente ha tenido un presupuesto que ha tendido más a decrecer que a crecer. Y la composición del gasto en educación más del 80% a 90% es haberes, gasto corriente. La mejora de la situación del magisterio guarda una estrecha relación con el financiamiento de la educación. Si el gasto o inversión educativa no es prioritario para el Estado, es difícil resolverlo. (Andrés Cardó-Franco. Entrevista, octubre 2001).

Esta situación de constante tensión, junto al creciente número de maestros, dotó al sindicato magisterial de una relevancia especial para cualquier organización que ganara el control político de su dirigencia (Ballón *et al.* 1978). Siendo un sindicato de numerosos afiliados con expectativas de alcanzar y sostener un nivel de vida de clase media en el país entero, el sindicato de maestros ganó rápidamente presencia y respaldo importantes en las provincias, particularmente al observarse cómo a través de pocas décadas sus salarios valían cada vez menos, como lo ilustra el gráfico 1.

Las dos guerras mundiales crearon un momento de bonanza temporal —primero generado por el crecimiento de las exportaciones mineras y luego por las exportaciones agrícolas durante el periodo de reconstrucción de la posguerra— que les permitió a los regímenes de turno aumentar consistentemente el gasto social en educación por más de dos décadas. Este contexto positivo comenzó a desvanecerse a fines de la década de 1960, dejando en claro que el crecimiento sostenido del sistema educativo corría el riesgo de ser insostenible. Esta situación ha sido la fuente de un conjunto de tensiones que están al centro de numerosos episodios conflictivos que han erosionado de manera constante la

GRÁFICO I  
EVOLUCIÓN DEL SALARIO MAGISTERIAL 1942-2000



Elaborado por el Instituto de Pedagogía Popular. Tomado del informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). El eje de ordenadas representa el poder adquisitivo de los maestros, tomando 1942 como 100.

relación entre el Estado, los maestros y los programas de formación docente en provincias. Como veremos a continuación, las consideraciones tomadas por los siguientes regímenes para enfrentar las demandas de los maestros no han estado marcadas por una visión compartida de las necesidades del sector, sino más bien por el cálculo de corto plazo midiendo los riesgos y beneficios de determinados gestos, por disposiciones legales de aceptación rápida, pero no necesariamente sostenibles en el tiempo.

### ***Las voces de los ministros, o cómo administrar el conflicto sin presupuesto***

José Rivero (2003) y Adolfo Figueroa (1995) concuerdan en que la principal tensión en el sistema educativo peruano es la discrepancia entre las altas expectativas y el nivel de inversión que las clases más pobres ponen

en la educación de sus hijos por un lado, y la baja inversión y los terribles resultados que el sistema produce, por el otro. Para demostrar este punto, Rivero cita un estudio del Banco Mundial realizado en 144 países. El Perú ocupa el puesto quince en lo que concierne a la asistencia a la escuela de personas entre los 6-18 años, pero está en el puesto 118 cuando se trata de la asignación de fondos públicos a la Educación. En cuanto al desempeño de los estudiantes en estas pruebas, un estudio de UNESCO / OREALC en escuelas públicas de América Latina mostró que los estudiantes peruanos entre el cuarto y quinto grado ocupaban el tercio más bajo en la región en matemáticas y lenguaje (Rivero 2003: 15).

Cifras recientes del Ministerio de Educación dicen que el sistema educativo peruano sirve a cerca de 8.4 millones de estudiantes en el 2008, distribuidos en centros de educación preescolar (para menores entre los tres y cinco años y obligatoria desde el 2001) escuelas primarias (de seis a doce años y obligatoria desde 1906), y secundaria, (para estudiantes de trece a 18 y obligatoria desde 2001). Es difícil estimar el número de maestros en oficio en el sistema escolar, pero se sabe que aproximadamente 360 mil trabajan en el sistema estatal y que ellos representan el 73% del magisterio urbano y el 97% del magisterio rural (MINEDU 2004).

De acuerdo con algunos expertos, el sistema escolar en su conjunto necesita aproximadamente 336 mil maestros, pero debido a las dificultades geográficas, el aislamiento de ciertas áreas y la concentración de habitantes en unas pocas ciudades, la distribución hipotética de 25 estudiantes por maestro dejaría en realidad a algunas escuelas sin maestros y a otras con más de sesenta estudiantes por maestro, mientras que algunas aulas tendrían apenas catorce estudiantes por maestro, lo que genera más bien la percepción de que hacen falta maestros (Díaz 1999; Figallo 2002).

El aparente superávit de maestros no es solamente el resultado de una falta de planeamiento. Responde más bien a un complejo de negociaciones políticas que involucra a diversos actores con intereses creados, ajenos al propósito de proveer el servicio de la educación formal. Entre esos actores están, por ejemplo, los políticos locales que tienen en su agenda la creación de centros de formación docente o escuelas en su región;

los maestros, pugnando por salarios más altos y más nombramientos en zonas urbanas; las autoridades locales y regionales, tratando de manio-brar con el cumplimiento de directivas emanadas desde el ministerio de modo que resulten útiles para consolidar sus influencias; y finalmente, los intereses particulares y circunstanciales de cualquier régimen, atento a la opinión de las encuestas y no necesariamente ávido de cumplir con metas estratégicas.

Según el analista y consultor internacional Hugo Díaz,<sup>12</sup> la cantidad de puestos creados en los últimos años ha sobrepasado largamente las necesidades surgidas a raíz del crecimiento de los estudiantes matricu-lados en el sistema escolar; al mismo tiempo, las horas de enseñanza han disminuido, haciendo que la lucha por aumentar los salarios del magisterio sea más difícil de defender.<sup>13</sup> De acuerdo con Díaz y León Trahtemberg,<sup>14</sup> la falta de compromiso de las fuerzas políticas con la planificación y la elaboración seria de políticas públicas para el sector educativo, junto con el miedo a un sindicato de línea dura, con alguna capacidad de movilización e incluso de acciones violentas (Angell 1982, Informe CVR 2003), han llevado a varios regímenes a acumular una se-rie de decisiones desafortunadas que han conducido a la presente crisis, dejando a los maestros del Perú como los peores pagados de América Latina.<sup>15</sup>

La reforma de la educación propuesta por el Banco Mundial incluía algunas propuestas para racionalizar la carrera docente y producir así una

---

12. Entrevista del 15 de octubre de 2001.

13. “Para quien quiera que lo haga, siempre va a ser difícil defender el aumento de sueldos para un personal que es percibido como mal entrenado, que trabaja cinco horas al día, y ocho meses al año” (entrevista con Hugo Díaz). Confirmando esta apreciación, un funcionario del ministerio en 1996 me dijo: “Si por mí fuera, no aumento ni un sol al sueldo que ganan los maestros. Son tan malos que no se lo merecen”.

14. Entrevista del 22 de octubre de 2001.

15. Según cifras del 2004, los maestros peruanos eran los peor pagados de Améri-ca Latina. Los recientes incrementos salariales los hacen ahora comparables a los maestros de Bolivia y Ecuador.

situación más controlable. Un intento de racionalizar la asignación de puestos permanentes, llevó al Ministerio de Educación a introducir los exámenes públicos nacionales para aquellos maestros que quisieran concursar a nuevas plazas. El Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP) se ha opuesto consistentemente a estas pruebas. La calidad en el proceso de elaboración y calificación de estos exámenes sigue siendo altamente criticada, y la publicación de los resultados no muestra mejoras a través de los años, representando cada año un fuerte shock para el país, lo que es siempre un argumento para poner a los docentes como una de las principales explicaciones para la baja calidad de la educación en el país. Por casi una década, las pruebas se han seguido aplicando para evaluar el desempeño de los estudiantes de secundaria, con resultados siempre poco halagüeños. En el 2005 solamente el 3% de los estudiantes del último año de secundaria aprobó el examen de matemáticas, y apenas el 10% mostró niveles adecuados de comprensión de lectura. En cuanto a los maestros, el reporte señala que el 80% de los docentes de secundaria no muestra las habilidades básicas de lectura o matemáticas como para poder enseñar (*Caretas*, 3 de noviembre de 2005).<sup>16</sup>

Hay dos rutas principales para ser un maestro titulado en el Perú. Una de ellas es estudiar en una de las 49 facultades de educación en universidades estatales o privadas, todas las cuales ofrecen educación secundaria como especialidad, 38 tienen programas para educación primaria, y en 35 de ellas se puede estudiar educación inicial. El primer censo universitario de 1996 (aún no se ha hecho otro) mostraba 40.450 estudiantes de educación que representaban el 9,2% del total de estudiantes universitarios y el apenas el 11% de los estudiantes de educación en el país. El 89% restante estudiaba en un instituto superior de pedagogía (ISP), la segunda ruta para ser maestro. Hay 195 ISP privados y 130 estatales. El 57% de estos estudiantes iba a un ISP privado, pero en contraste, el número de estudiantes por ISP estatal era mayor. La mitad de los ISP se encuentra en la sierra, el 11% en la amazonía, el 13% en Lima, y el 26% restante se distribuye en la costa. En cuanto a las facultades de

---

16. Para un análisis más reciente véase Cueto 2007.

educación dentro de las universidades, el 37% se encuentra en la sierra, el 22% en Lima, el 34% en la costa, y el 7% en la selva.

De acuerdo con estimados recientes, las universidades y los ISP producen aproximadamente 160 mil graduados cada año. En contraste, el sistema escolar puede absorber solamente cuatro mil nuevos maestros.<sup>17</sup> Esto indica que a pesar de que hay numerosos indicadores de que esta es una carrera que ofrece pocas posibilidades de empleo y de que este sea bien remunerado, la demanda por ella es muy alta. Así se explica cómo por varias décadas la creación de centros de formación docente en el país ha sido políticamente rentable.

En las páginas que siguen presento fragmentos de conversaciones que sostuve con seis ex ministros de Educación acerca de la carrera magisterial y el rol del Estado en su desarrollo. Todas las entrevistas se hicieron entre los años 2001 y 2002. Las entrevistas giraron en torno a la situación crítica de la baja calidad de las escuelas y los centros de formación docente, el constante problema del reducido presupuesto asignado al sector educación, y la visión personal de cada ex ministro/a sobre las posibilidades que tiene el Ministerio de Educación de implementar cambios en el sistema educativo. Uso citas extensas en esta sección para mostrar los términos en los que estos protagonistas expresan la manera en la que entendieron su deber y los obstáculos que encontraron para cumplirlo. Me interesa hacer evidentes las diferencias en esa comprensión y la distancia entre los límites de sus preocupaciones. Busco también promover la reflexión sobre el impacto que sus decisiones tuvieron en el actual escenario; pero sobre todo, me interesa mostrar que las condiciones para que un ministro pueda ejercer su función vinculada de manera orgánica a un determinado proyecto educativo son más bien excepcionales.

### **El primer régimen de Belaúnde (1962-1968)**

Andrés Cardó-Franco era consultor en temas educativos y un colaborador cercano del Consejo Nacional de Educación cuando lo entrevisté.

---

17. Cifras amablemente proporcionadas por Martín Benavides de GRADE.

Conoce íntimamente el Ministerio de Educación pues ha desempeñado en él diversos e importantes cargos. Fue director de planificación durante el primer régimen de Belaúnde (1962-1968), viceministro y finalmente ministro durante el último año del segundo régimen de Belaúnde (1980-1985), siendo así testigo de momentos cruciales en las negociaciones para decidir el presupuesto asignado a Educación en el más alto nivel. También ha presenciado y protagonizado diversos intentos de resolver “el problema magisterial” en el país, y según señala, los sucesivos fracasos no solamente se explican por la complejidad del tema, sino por la dificultad de los gobernantes para confrontar las implicancias políticas de cualquier solución que se intente. Y aunque Cardó-Franco piensa que la voluntad política para enfrentar el problema magisterial no ha estado siempre presente, también sostiene que cada gobierno con el que ha trabajado ha tenido personas seriamente interesadas en buscar soluciones integrales al problema, pero que el escollo central ha sido siempre el presupuesto.

Como señalé antes, hacia el final de los años sesenta hubo un incremento importante en la asignación de fondos para el sistema educativo. Cardó-Franco explica el inusual 30% asignado al presupuesto en Educación en el año 1966 luego de la aprobación de la ley del magisterio 15215. Su recuento nos informa cómo dicha ley pasó como un proyecto del Poder Ejecutivo cuando Francisco Miró Quesada era ministro de Educación (1963-1964) durante el primer gobierno de Belaúnde. Él tenía una idea de cómo financiar su ejecución y estaba ya solicitando un aumento considerable en la asignación de fondos para la Educación. Cuando llegó el momento de votar por el proyecto, la coalición APRA – UNO —en la oposición y con la mayoría parlamentaria en ese momento— presionó para aumentar aún más el financiamiento de la Educación.

En el recuerdo de Cardó-Franco, el debate asemejaba por momentos la puja en una subasta, con la coalición mostrando un repentino e intenso interés en la Educación, de modo que se llegó a establecer un aumento del 30% que no tenía ningún soporte técnico. “Nadie sabía de dónde vendría el dinero, pero aun así la ley se aprobó”, termina de narrar Cardó-Franco. Inmediatamente después, los salarios de los maestros experimentaron una importante alza, que los economistas de ahora consideran influyente en la profunda inflación de 1967. Lo que esta

entrevista parece sugerir es que aquello que historiadores y analistas han considerado como un gesto irresponsable del régimen de Belaúnde, fue en verdad el resultado de una de varias maniobras políticas para empujar al régimen a una crisis. La ley 15215 se convirtió entonces en una bomba de tiempo, pues generó expectativas muy altas en el magisterio, no solamente por el incremento en sus salarios, sino porque el proceso de crear normas para la aplicación de la ley había incluido un largo procedimiento de consulta y negociaciones con el sindicato recientemente reconstituido, en ese momento en manos del Partido Comunista (Ballón *et al.* 1978). Así, esta ley insostenible ha estado en el centro de la relación entre el sindicato magisterial y los regímenes siguientes, incluyendo el régimen militar iniciado en 1968.

### **La reforma educativa de 1972**

El golpe militar que terminó con el régimen de Belaúnde fue dirigido por un grupo de generales progresistas bajo el mando de Juan Velasco Alvarado (1968-1975). En medio de crecientes tensiones sociales y de las limitaciones para satisfacer renovadas demandas populares, el régimen de Belaúnde se vio envuelto en el escándalo de negociaciones poco transparentes con la International Petroleum Company. Así, ese grupo de oficiales “confiados en que tenían la voluntad, la responsabilidad cívica, y la experiencia para llevar adelante las transformaciones que el país necesitaba” intervino para instaurar cambios radicales (Klaren 2000: 337). Uno de los proyectos más destacados fue la reforma del sistema educativo lanzada en 1972.

El general Ramón Miranda sirvió bajo el régimen del general Velasco como ministro de Educación y fue además miembro fundador de la comisión a cargo de elaborar el proyecto de reforma.

Yo asumí el cargo en circunstancias muy particulares que creo que no se dan en todos los ministros de Educación. Estaba en marcha un proceso de reforma educativa muy profunda desde la perspectiva de lo que fue la revolución de las fuerzas armadas. Mirada desde ahora puede pensarse que no fue tal, pero para nosotros fue una revolución muy profunda que

iniciaba la transformación de las estructuras socioeconómicas, políticas, culturales del país y en la cual la reforma educativa tenía una importancia muy grande.<sup>18</sup>

Fue así como una dictadura militar puso en marcha una serie de reformas que reflejaban demandas muy radicales que habían sido largamente apoyadas por los partidos de izquierda: la reforma agraria, la nacionalización del petróleo, la ley de promoción de la propiedad social, entre otras. La singular reforma de la educación del régimen militar resultó del trabajo de una comisión especial conformada por intelectuales, maestros y militares. Ellos produjeron un informe crítico,<sup>19</sup> firmado por Augusto Salazar Bondy, entonces un muy respetado intelectual identificado con sectores de la izquierda. El informe publicado en 1970 caracterizaba el sistema educativo como “elitista, dependiente y alienante”, y proponía la necesidad de asumir una orientación ideológica específica de modo que la reforma pudiera efectivamente contribuir al desarrollo nacional e independiente. El “Libro azul”, como se conocía a este informe, así como el anteproyecto de la nueva ley de educación, fueron ampliamente debatidos entre la comunidad intelectual, pero la recepción fue ambivalente. Así como bienvenida y apoyada por los intelectuales, la propuesta de reforma encontró el rechazo abierto del sindicato de docentes. Las ideas que inspiraban la reforma concebían al magisterio como pilar central, pero al mismo tiempo, contenían un cuestionamiento profundo de la formación recibida por los maestros y de la pertinencia de los métodos y contenidos impartidos en las escuelas para la sociedad peruana y sus problemas. A tono con la crítica a la educación convencional en otras partes del mundo, se consideraba que el énfasis en la memorización y el sometimiento de los estudiantes a trabajosas tareas individuales eran obsoletos e ineficaces. Como alternativa, se proponía el desarrollo de habilidades para el estudio crítico y el empleo de métodos participativos (Matos 1972). La consigna “Educación, tarea de todos” encabezó la campaña de

---

18. Entrevista realizada el 12 de octubre de 2001.

19. Ministerio de Educación 1970.

propaganda de la reforma en los medios de comunicación controlados por el régimen. El diario *Expreso*, dedicado a la educación, el Canal 7, y algunas estaciones de radio encabezaron esta campaña.

El general Miranda rememora:

Teníamos que enfatizar que la educación era tarea de todos y que la comunidad tenía que retomar la responsabilidad que había perdido por completo. La revaloración del rol de los maestros tenía que venir junto con la revaloración de la educación por parte de otros agentes de la comunidad.

La orientación general del currículo era cumplir con el objetivo de hacer la educación relevante para el cambio social y el desarrollo nacional. Además de cambios radicales en la estructura curricular, hubo otros rasgos característicos de la reforma, como la imposición de un uniforme único con el fin de hacer menos evidentes las diferencias sociales entre los colegios. Acorde con la prédica nacionalista del régimen, también se extendió la enseñanza de danzas folclóricas en las escuelas como parte del currículo para todos los niveles como una forma de promover la familiaridad con la variada geografía, así como el respeto y aprecio por la diversidad cultural en el país. Paralelamente, el régimen congeló la ley magisterial 15215, y con ello detuvo el plan de incrementar gradualmente los salarios frustrando las expectativas de los maestros. Este hecho definió desde el inicio una relación áspera entre el régimen y el sindicato de maestros. Precisamente en 1972, el Partido Comunista – Unidad, que apoyaba las reformas militares, perdió el control del sindicato de maestros, que pasó entonces a manos del Partido Comunista del Perú – Patria Roja, de orientación maoísta, y que de manera abierta y frontal se oponía al régimen militar. En 1973, luego de una huelga nacional de maestros, más de 500 profesores fueron encarcelados. Al preguntarle acerca de la difícil relación con el magisterio, el general Miranda respondió:

Una idea que quedó muy clara en el Informe es que era crucial cambiar la imagen devaluada del magisterio. Su rol en el éxito de la reforma era claramente entendido. Nosotros decíamos: “Sin maestros, la reforma no va”. Y buscamos maneras de integrarlos en el proceso. El presidente de la comisión de la reforma era un maestro, el doctor Emilio Barrantes, una

personalidad de perfil nacional, claro está, pero también un antiguo maestro de primaria. Claro, probablemente no era suficiente, y no quien el sindicato hubiera querido. El problema era que se trataba de un proceso revolucionario, se trataba de una dictadura, y como tal, había mucha parte de la población que no podía estar de acuerdo con el proceso. Y para bien o para mal, el gremio magisterial ha estado muy politizado, no ha sido un gremio plural, entonces tomaba partido muy claro en contra de la esencia del proceso de la revolución [...] Esto era entonces un aspecto indiscutiblemente negativo, pues para nosotros era muy claro que los maestros tenían que tener un rol protagónico como agentes activos en el cambio de la educación.

En un esfuerzo por ganar el apoyo de los maestros, el Ministerio de Educación comenzó los programas de entrenamiento de maestros —inclusive antes de la promulgación de la ley—, con cuatrocientos maestros de diferentes regiones del país. Se esperaba que esta primera promoción de maestros entrenados pudiera infundir entusiasmo por la reforma entre sus colegas. Entre 1985 y 1986 fui parte del equipo de investigación del que luego resultó *El Perú desde la escuela* (Portocarrero y Oliart 1989), y muchos de los 120 maestros que entrevistamos en nueve ciudades en las tres grandes regiones del país aún recordaban la reforma de manera ambigua. En nuestras entrevistas buscábamos obtener de los maestros una valoración de sus diversas experiencias de aprendizaje. Fue muy interesante comprobar que varios de los maestros mayores mencionaron el entrenamiento que recibieron durante la reforma de la educación como la experiencia más valiosa, y bastante revelador que expresaran que esa valoración alta venía de haber experimentado un trato digno, interés en ellos como profesionales, y la comprensión compartida de la importancia de los maestros en el proceso educativo. El entrenamiento involucraba dos o tres días de internamiento en los que los maestros recibían información sobre los principios guía de la reforma de boca de los propios autores de los documentos, que eran en el momento, apreciados intelectuales, conocidos periodistas sobre educación, y algunos de ellos autores de textos escolares.

Los llamados “principios de la reforma” partían de un diagnóstico de la sociedad peruana que presentaba la situación política del momento

enmarcada en la necesidad de asumir una perspectiva antiimperialista. Como parte del entrenamiento, se instaba entonces a los maestros a promover en los alumnos una postura nacionalista y antioligárquica.

Muchos maestros que podían por una parte estar de acuerdo con la propuesta educativa de la reforma, eran a la vez miembros leales del SUTEP, resistiendo los intentos del gobierno de controlar al magisterio a través del SERP (Sindicato de Educadores de la Revolución Peruana), afiliado al SINAMOS (Sistema Nacional de Movilización Social) y auspiciado por el régimen militar. La afiliación al sindicato se expresaría en su acción pública, y guardarían para su trabajo en las aulas el impulso para convertirse en inspiradores de la crítica social y la transformación del país.

Los peores enfrentamientos entre el SUTEP y el régimen militar, sin embargo, ocurrieron entre 1978 y 1979, dos años luego de que el general Francisco Morales Bermúdez reemplazara al general Velasco, llevando a cabo una fase mucho más conservadora. El SUTEP sostuvo una huelga nacional de 118 días, tratando de recuperar el valor de sus salarios en medio de los duros efectos de una crisis económica que recién comenzaba.

Las medidas radicales tomadas por los militares para resolver el problema de la baja calidad en la formación docente fueron otra fuente de rechazo a la reforma, especialmente en provincias. La comisión a cargo de la reforma nombró a un equipo especial para investigar este tema, concluyendo que el crecimiento de las escuelas normales no había sido el resultado de evaluaciones técnicas o estrategias planificadas, sino más bien de cálculos electorales. Asociando la mala calidad de estas instituciones con la falta de planeamiento en la creación y la ausencia de un presupuesto para la inversión en su mantenimiento, el gobierno militar decidió cerrar las escuelas normales de más reciente creación e invertir esfuerzos en fortalecer y mejorar las más antiguas y sólidas. Como resultado, de las 130 escuelas normales existentes en 1968, solamente treinta escuelas normales quedaban en pie en 1976 (Tovar 1994: 69). Miranda explica:

Esto lo hicimos por responsabilidad. Claramente no era bien aceptado por las comunidades, cada una de ellas quisiera tener su pedagógico, eso les da estatus y permite que los jóvenes no vayan a otro sitio [el problema es que esto orienta] a muchos jóvenes que no tienen mucha vocación [docente]

a [tomar] la única opción de estudio superior [a su alcance]. Eso da lugar a que se pierda lo más importante, que es la vocación para el magisterio, porque se entra por necesidad y la situación económica los obliga a ir a esa actividad. Esto amenaza la calidad.<sup>20</sup>

En opinión del general Miranda, las dificultades para resolver el problema de la baja calidad de la educación en el país tienen que ver con la poca importancia que cada régimen le otorga al sector:

Uno puede deducir qué tan importante es la educación para un régimen si es que se fija en quién es el ministro de Educación: es fundamental que el ministro de Educación tenga el apoyo del Presidente, y que se le permita desarrollar su liderazgo para tener acceso a recursos para este sector social usualmente abandonado. La mayor parte del tiempo es el sector economía, los sectores productivos los que reciben la atención, entonces, necesitas una persona de calidad a cargo de la educación. Alguien que pueda establecer un diálogo con la comunidad Educativa, que sea capaz de ganarse el apoyo del Gabinete, y negociar los recursos que necesita con el ministro de Economía, al final, su más importante interlocutor.

[...] Liderazgo y continuidad [...] Cualquier cosa que amenace esto, y la relación del sector con el resto del Gabinete (como por ejemplo los cambios constantes de ministros), es tremendamente negativa. Lo importante es que el ministro de Educación sea una persona aceptada. Ni siquiera es tan importante que su campo sea el de la educación, pero debe ser alguien que pueda dialogar con el Tesoro Público y con el Presidente, que le pueda imprimir una dirección al sector.

Pese a la pertinencia de muchas de las ideas impulsadas por esta reforma, el balance que queda en la memoria de muchos peruanos es negativo y muy crítico de este proceso. El general Miranda se lo explica así:

[...] el proyecto educativo de reforma no se puede realizar si no es a mediano y largo plazo. Y si hay pues, un apoyo popular. Y ese es uno de los

---

20. De acuerdo con el censo universitario de 1996, un 75% de los estudiantes de educación proviene de la región en la que se encuentra su institución educativa. Solamente el 25% del total de estudiantes de educación son migrantes.

factores que fue negativo [...] no hubo continuidad. El hecho de que fuera el proyecto de una dictadura militar lo desprestigió y no tuvo ninguna continuidad.

El proceso de desmontaje de la reforma educativa comenzó con el gobierno de Morales Bermúdez, y concluyó con el retorno a la democracia en 1980.

### **El segundo régimen de Belaúnde (1980-1985)**

El segundo gobierno de Fernando Belaúnde Terry inició su política educativa con la reapertura de todas las escuelas normales cerradas como resultado de la reforma de 1972, como un gesto que le devolvía a las provincias lo que se les había quitado durante la dictadura. Además, se recontrató a los tres mil maestros que habían sido despedidos durante el gobierno militar. Finalmente, y de manera sistemática, todos los textos escolares producidos durante la reforma fueron sacados de circulación.

Andrés Cardó-Franco trabajó con los dos regímenes de Belaúnde en diversas funciones, para finalmente ser el último ministro del segundo régimen. Se sentía personalmente comprometido a resolver el tema pendiente de la ley 15215 puesta en suspenso por los militares. Era necesario llenar el vacío legal, normar los salarios magisteriales y enfrentar las protestas de un SUTEP cada vez más beligerante, especialmente en provincias:

[L]a realidad es que cada vez que se tocaba la puerta del Ministerio de Economía para negociar el aumento de sueldo a los maestros, no importa el resultado, las cantidades siempre resultaban altas para [el Ministerio de] Economía, pero al dividirlo entre el número de maestros en actividad, agregando a los maestros cesantes que tienen los mismos derechos, el aumento se reducía a nada.

Así, la relación con el magisterio se mantuvo tensa, pero es importante considerar otros factores. La guerra entre las fuerzas armadas y Sendero Luminoso es una parte crucial del contexto para entender la relación

del Estado con el magisterio entre 1980 y 1985. De acuerdo con el informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), aquellos años se caracterizaron por la estrategia contrainsurgente que afectó de manera severa a varios sindicatos y organizaciones de base, pues cualquier protesta o signo de oposición fue inmediatamente asociado con los grupos alzados en armas. Según el Informe, el número más alto de detenciones y ejecuciones que afectaron a los maestros en el país entero, pero en especial en áreas rurales, corresponde a este periodo<sup>21</sup> y los parientes de los maestros muertos o desaparecidos contaron con el apoyo del sindicato. Por otra parte, la crisis económica de los años ochenta afectó de manera grave el sueldo de los maestros como puede verse en la tabla 1. Aun así, y pese a las tensas relaciones entre el sindicato y el gobierno, Cardó-Franco logró la aprobación de la ley del magisterio (ley 24029) poco antes del término del régimen, dejando al entrante gobierno de Alan García la implementación de la norma.

La pregunta urgente era saber si tenía confianza en que la ley podría ser ejecutada, si, dada la falta de acuerdos estratégicos en relación con las políticas educativas, una ley elaborada por un régimen saliente podría ser ejecutada eficazmente por el régimen siguiente, teniendo en cuenta sus serias implicancias en el presupuesto. Cardó-Franco no respondió a estas preguntas directamente, y más bien detalló cómo los cambios importantes son por lo general el resultado del trabajo de pequeñas comisiones de asesores políticos, generalmente recién llegados al ministerio, lo que hace difícil acumular experiencia y beneficiarse del conocimiento y la experiencia de los funcionarios anteriores:

Yo creo que la burocracia tiende a mantener una inercia. La burocracia es temerosa de los cambios porque está pensando en su situación, en su estabilidad. En el país el empleado público no tiene una carrera, está sujeto a vaivenes [...] [en la asignación de puestos en el Estado] siempre ha

---

21. Hay que recordar que el Partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso tuvo un alto reclutamiento entre estudiantes de la carrera de educación en universidades de provincias, muchos de los cuales tienen su primer puesto en escuelas rurales.

habido un gran peso de politización [y se asignan puestos a] gente que está identificada con el gobierno de turno [...].

No es difícil conjeturar que supo desde el principio que su ansiado proyecto no se aplicaría. Pese al tono neutral y reposado de sus respuestas, Cardó-Franco deja entender que la burocracia del Ministerio de Educación, tanto en Lima como en provincias, juega un rol fundamental en definir las características de la relación entre el Estado y los maestros, y que los funcionarios son a veces un obstáculo para que los maestros puedan percibir cualquier cambio positivo que pueda implementarse desde la alta dirección del ministerio.

La burocracia en términos generales no ha sido un sector proclive al buen trato del maestro, son otros los intereses. El maestro de todos los tiempos es en estas oficinas un forastero, no tiene trato adecuado. La dignificación del magisterio no solamente radica en buscarle un mejor sueldo, sino en darle un trato más apropiado y ahí juega un papel importante la empleocracia.

### **Las políticas educativas del APRA (1985-1990)**

El cambio de régimen de 1985 a favor del APRA fue por un tiempo un tema de referencia recurrente cuando alguien quería poner ejemplos del uso corrupto de la militancia política en el Perú. Una ex funcionaria del ministerio que me pidió mantener su nombre en reserva, describió así el comportamiento de los nuevos funcionarios en el ministerio:

Fue indignante. Iban oficina por oficina preguntando no cuáles eran sus funciones o responsabilidades; lo que querían era saber cuántos vehículos tenían, cuál era el presupuesto de cada oficina, los montos para gastos de representación, eso les importaba. Luego vinieron los despidos. Cada portero y chofer reemplazado por gente del partido. Parecía que el ministerio hubiera sido asaltado por una mafia. Después de todos mis años trabajando en el sector, decidí que era el momento de retirarme.<sup>22</sup>

---

22. Entrevista realizada el 10 de marzo de 2001.

El SUTEP presentó una firme oposición a estas prácticas en las oficinas regionales y provinciales —en especial durante los primeros 18 meses—, pues el régimen pasó por alto los procedimientos regulares para despedir empleados u otorgar ascensos, tanto en las dependencias del ministerio como en las escuelas, para satisfacer así la presión interna de militantes del partido que buscaban puestos en el sector público.

La crisis económica, la violencia de la guerra interna, las tensiones y dificultades traídas por el régimen aprista en el sector son algunas de las razones por las cuales cerca de 20 mil maestros abandonaron el magisterio entre 1980 y 1990. La mayoría de ellos trabajaba en escuelas rurales en la sierra y la selva central de acuerdo con el informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación.

Grover Pango, militante aprista y maestro de escuela, fue uno de los ministros de Educación durante el gobierno de Alan García. En la entrevista sobre su periodo ministerial, el escenario descrito líneas arriba está notablemente ausente. Pango atribuyó la escasez de maestros en las zonas rurales a su resistencia a ir a enseñar a esos lugares por la falta de perspectivas para el desarrollo de su carrera. En sus palabras, “un maestro enviado a una zona rural, es un maestro perdido”, pues pierde contacto con el resto del mundo y con las posibilidades de actualizarse en su profesión, convirtiéndose así en alguien que las escuelas provinciales o urbanas no quieren recibir.

El carácter improvisado de su gestión se hace evidente también en su respuesta a mi pregunta sobre las autorizaciones otorgadas por García a la creación de nuevos centros de formación docente durante su régimen.

Al inicio de mi gestión encontré un doble problema, dos grandes realidades: una formación de maestros bastante desigual y una escasez de maestros en determinados lugares del Perú [y decidimos] que había que hacer un esfuerzo por, no solamente mejorar las instituciones formadoras de maestros, sino crearlas donde no hubiera porque había una fuerte demanda de gente que quería que los profesores fueran de su zona. [...] a veces tengo dudas respecto de si lo que se hizo fue lo mejor [...] pero en ese momento sentíamos que una gran demanda de la gente era tener sus propios profesores. [...] Luego he cuestionado mucho esto, porque creo que quizás debimos

buscar otras alternativas, quizás debimos confiar más en las universidades, quizás debimos buscar responderle al Perú de una manera distinta [...].<sup>23</sup>

A diferencia de Pango, Mercedes Cabanillas ocupaba ya un lugar en la jerarquía del partido aprista, con amplia experiencia en la retórica para enfrentarse con otros adversarios políticos. Sin reservas, fue muy crítica del régimen de Belaúnde, en especial de su política educativa. En su intervención como ministra de Educación en la Conferencia Anual de Ejecutivos (CADE) 1988, que tituló “Educación para el desarrollo, la democracia y la conciencia histórica”, Cabanillas afirmaba que el régimen aprista tenía que encarar la falta de políticas educativas del pasado, la vaguedad de objetivos del sector, la predominancia de una percepción abstracta y distante del país, y la falta de una cultura política orientada a enfrentar su diversidad lingüística y cultural (Cabanillas 1988: 2).

A diferencia de la mayoría de ministros que tienen el cargo apenas por un año, Mercedes Cabanillas se mantuvo en él por dos años. Ella valora especialmente esta experiencia y se precia de haber impulsado importantes medidas para mejorar la situación del magisterio:

[...] somos un país con una pirámide poblacional que se ensancha en la base juvenil, tenemos una población estudiantil comprometida con el sistema educativo público de arriba de ocho millones, lo que puede ser la población de un país pequeño y acá es la población estudiantil, entonces es voluminosa la carga para el Estado. [Fui ministra dos años] y con mucha presión conseguí darle el 24% del presupuesto a Educación en 1989 y esto me permitió financiar luego la modificación de la ley del profesorado, por eso es que dimos la 25212 que [en su reglamento] tiene 19 instrumentos que otorgan diferencialmente asignaciones o bonificaciones a los maestros.

Al identificar algunos criterios compensatorios que podían calcularse como porcentajes de un sueldo mínimo común, creó por ejemplo el 10% de compensación por trabajar en áreas remotas, agregando a esto un 10% para los maestros que trabajaban en zonas fronterizas:

---

23. Entrevista realizada el 16 de septiembre de 2001.

[Pese al esfuerzo que costó] soy consciente de que es insuficiente. Lo lamentable es que en este último decenio no se hizo nada, durante el gobierno de Fujimori [...] al contrario todo se congeló y por eso es que ahora el maestro tiene el 50% menos respecto del año noventa. ¿Cómo trabajar una estrategia para lograr un incremento sustantivo que pueda ser manejado por el presupuesto de la República? Necesitamos recursos frescos, reactivación económica. La educación no puede depender solamente del impuesto a la renta.

Igual que Ramón Miranda, señala los terribles efectos de la falta de continuidad:

[En el ministerio] cuando entra un nuevo régimen ya [se tiende] un manto de olvido y de nuevo a comenzar. [Es] una queja que yo siempre he tenido al respecto, porque yo soy de las que piensan que en cada gestión hay algo de bueno y que eso de bueno hay que tomarlo y no volverlo ya a experimentar porque es un doble gasto [necesitamos] la continuidad y la permanencia, pero no hay voluntad política en los funcionarios. [...] yo desarrollé un programa de educación rural integral [y] el gobierno de Fujimori [lo] cerró. [Yo] reabrí la Dirección de Educación Bilingüe y comenzamos a trabajar en un enfoque de educación bilingüe intercultural. Vino Fujimori y lo cerró. [Ahora] se ha vuelto a abrir [...] Pero ¿cuánto hemos perdido?, restituí la Oficina de Desarrollo Magisterial [creada por los militares, cerrada por Belaúnde], que era la encargada de promover a los maestros para capacitarse, ¿no?, actualizarse y se otorgó licencias y becas con goce de haber para maestría y doctorado. Bueno, ¿y dónde está eso, por qué lo cerró Fujimori?<sup>24</sup> ¿Cuánto tiempo hemos perdido? [...] ¿Por qué? Yo ordené varios estudios que claramente diagnosticaron problemas que las consultorías del Banco Mundial ahora están “descubriendo” [...] Y yo hice todo con nuestros propios fondos [...] ¿Ahora nos estamos prestando dinero para escuchar cosas que ya sabemos, que deberían ser de conocimiento de todos!

Cabanillas evitó mencionar algunos aspectos conflictivos de su oficio. Por ejemplo, que durante la guerra interna líderes apristas locales y

---

24. Esa oficina fue reabierto por el ministro Dante Córdova y luego de su partida se volvió a cerrar.

regionales fueron con frecuencia el blanco de los ataques senderistas. O que para controlar el crecimiento de la militancia senderista entre maestros y estudiantes secundarios en las escuelas del Estado, ella reintrodujo la instrucción premilitar, otorgando al ejército acceso a las escuelas.<sup>25</sup> Otro hecho que tanto Pango como Cabanillas evitaron mencionar fue la abierta oposición del SUTEP al régimen. En verdad, muchos de los cambios implementados por la ministra Cabanillas fueron resultado de largas huelgas, luego de las cuales ella acabó por conceder lo que se pedía incluso sin contar con el soporte técnico que garantizara la sostenibilidad de los cambios, dejando así una potencial fuente de conflictos para el régimen siguiente. En efecto, la tan esperada reglamentación para la ley de maestros fue promulgada poco antes del fin del régimen de García luego de una huelga nacional del SUTEP que había durado dos semanas.

### **El régimen de Fujimori y la reforma del Banco Mundial (1990-2000)**

El recién llegado a la política Alberto Fujimori inició su primer régimen con un prometedor Gabinete compuesto por personas hasta entonces conocidas principalmente por su experiencia profesional y por su independencia política. Gloria Helfer, maestra de escuela afiliada al SUTEP y directora de la ONG TINKUY dedicada a la capacitación docente, fue su primera ministra y se mantuvo en el cargo por cinco meses.

En el ministerio me fue muy bien, porque lo que hicimos fue poner en su lugar a las personas que siendo técnicos habían estado sometidas por los cargos políticos. Yo no traía ninguna consigna partidaria, entonces [la idea era poner a los expertos] a la cabeza [de las oficinas pertinentes], con lo cual en ese ministerio nadie había más feliz. Había mucho ánimo, mucho espíritu y ganas de hacer las cosas.

---

25. Paradójicamente, la instrucción premilitar había sido retirada del currículum por la reforma de 1972 durante el gobierno del general Velasco Alvarado.

Una de las características del régimen de Fujimori fue el “dracónico y ortodoxo paquete de estabilización económica”, y su abierto rechazo a negociar o prestar atención a grupos organizados de la sociedad civil (Klaren 1999: 406-409). Fueron estos precisamente los elementos que llevaron a Helfer a renunciar a su cargo. Intentó establecer desde el ministerio una actitud dialogante con el sindicato, pero fue sancionada por ello.

[En el] Ministerio de Economía sí me fue muy mal, yo salgo por problemas presupuestales. [Yo no podía tolerar la preferencia por mantener profesores contratados] porque a esos los podemos tener con la amenaza permanente, con la espada sobre sus cabezas, en el momento que no hacen lo que tienen que hacer se van; [ese es un sistema basado en] las amenazas, las sanciones, [...] [con] una situación precaria en el régimen laboral. [A mí me interesaba un enfoque de respeto a los] derechos de los maestros como trabajadores. [Para mí y mi equipo era importante] ver una política donde el régimen laboral esté claro, un régimen que permita tener una carrera pública. Yo renunci[é] [cuando] lo más esencial a cualquier transformación en el sector educación se cortaba [es decir] la relación con los maestros. [L]o que me pedían [hacer, era] explotar a los maestros, [y yo no quería perder] el vínculo, ese vaso comunicante que es entre afectivo y administrativo también, ¿no es cierto?, o sea, son gente que depende de tu gestión. [Si se cortaba la comunicación con los maestros] no había manera de trabajar con ellos el Acuerdo Nacional por la Educación.

También le preocupaba la presencia militar en las escuelas, una situación que intentó suspender, pero no tuvo el tiempo para articular una propuesta. Pese a la renuncia, Helfer, como muchos otros miembros de ONG trabajando en educación, siguió apoyando diferentes proyectos para la reforma de la educación propuesta por el Banco Mundial al régimen de Fujimori, convirtiéndose en la práctica en los principales promotores de tal reforma. Esta forma de trabajo le ha permitido a varias ONG hacer contribuciones valiosas al sistema educativo, en particular a la práctica docente. Los entrenamientos continuos y con grupos pequeños de maestros garantizan una mejora y una continuidad que las capacitaciones masivas no pueden asegurar. Helfer es consciente de las

dificultades de orquestar este tipo de experiencias a escala nacional, pero al mismo tiempo ha experimentado su potencial en la mejora de la experiencia educativa en pequeñas comunidades. Helfer valora su experiencia diversa pues le ha permitido tener una visión compleja de las múltiples dimensiones del sistema educativo y de las posibilidades de contribuir con él desde donde uno esté.

Otro ministro de paso breve pero decisivo durante el gobierno de Fujimori fue Dante Córdova. En los pocos meses que estuvo en oficio (junio 1995-abril 1996), fue visto como un ministro con agenda propia, carismático y con capacidad de convocatoria, que vio el nombramiento como su oportunidad de “hacer algo por el país”. Políticamente estaba vinculado a un grupo de profesionales, tecnócratas y empresarios dispuestos a intentar algunas políticas sociales, y abiertos a alianzas políticas amplias, por lo que han servido como ministros en diversos regímenes de las últimas décadas.

Dante Córdova marcó el tono de la reforma del Banco Mundial en el Perú de manera crucial. Hizo suya la agenda del Banco y decidió seguirla muy cercanamente en su doble función de Premier y ministro del sector. Promovió la adopción de algunos mecanismos para fortalecer la transparencia en contra de la corrupción, así como el desarrollo de políticas sociales paralelas al mantenimiento del ajuste neoliberal en la economía y la reforma del Estado. También hizo suyas las metas del Plan Brady de disminuir la pobreza extrema aumentando la inversión en educación, reformando el sistema de salud y diseñando una estrategia de desarrollo, pero encontró algunos límites:

La primera semana que estuve en estos cargos, convoqué a un almuerzo a los ministros de Pesquería, Industrias, Energía y Minas, y Agricultura [para producir una imagen estratégica, común para el Perú en quince años] Estuvimos al final seis horas, y no salió nada. No hay claridad, entonces si no hay claridad de objetivos [...] cualquier esfuerzo se pierde. Ese es el mal que hasta ahora padece el Perú, ¿no?, todos los gobiernos siempre hablan de grandes planes de desarrollo en las campañas, pero [una vez en el gobierno] no hay un plan de desarrollo que se siga, todo [obedece] a la coyuntura.

Al inicio de su gestión como ministro de Educación viajó alrededor del país para recoger opiniones de quienes veía como sus socios naturales: los directores de colegios. Su enfoque fue el de un administrador pragmático, concibiendo a cada escuela como una pequeña empresa. Una vez que creyó haber entendido lo principal de los problemas, decidió crear un instrumento legal (resolución ministerial 016) que incorporara las inquietudes y demandas de los directores de escuela. Este mecanismo sirvió luego como la base de otras versiones de proyectos de descentralización del sistema educativo:

Entonces, la riqueza de este dispositivo 016 está fundamentalmente en haber recogido [la contribución] de miles de directores; fue el producto de haber recorrido todo el Perú, de haber compartido con ellos experiencias, de recoger directamente de ellos. [La redacción la hicimos] con un grupo de ellos, los llamé al despacho ministerial y con ellos [redactamos] el primer borrador. Muchos directores se sentaron inclusive en mi misma oficina [...]

[En el proceso] descubrimos que había un conflicto [con] la burocracia, porque [gracias a la descentralización] estaba perdiendo poder la burocracia. Sin embargo, gracias a Dios se ha mantenido, se han mantenido muchas cosas, más en la parte administrativa que en la parte pedagógica [...].

Córdova creía que los profesores necesitan ser parte del diálogo sobre la educación en el país, pero en una relación no mediada por el SUTEP, pues en sus palabras, los acuerdos con ese sindicato rara vez son sostenibles:

Lo que pasa es que cuando hay un desborde [de las bases], el SUTEP nos dice: “¿Sabe qué?, lamentablemente se desbordó el movimiento y nosotros no controlamos esto”. Pero [si yo como ministro] conversaba directamente con los maestros, los dirigentes del SUTEP se molestaban. Prueba de que el sindicalismo peruano, la dirigencia ;no?, no ha madurado como en países como México, Colombia, donde realmente se puede negociar acuerdos con los sindicatos.

Córdoba no fue un ministro fácil para el régimen. En menos de un año de gestión mostró su habilidad para liderar el Gabinete con cierta visión de futuro. De acuerdo con el agudo retrato de Jochamowitz (1993), estas son dos características que Fujimori no podía tolerar en un colaborador tan cercano. Analistas de la época opinaron que sus cualidades, nivel de aprobación en las encuestas y sus buenas relaciones con la prensa lo hacían muy visible y peligroso y se le solicitó su renuncia.

Gracias a Dios, cortamos. [E]l tema de política económica fue fundamental [para] nuestra salida. [N]os habíamos comprometido a un programa de política social, cuyo eje era la lucha contra la pobreza, privilegiando una acción muy clara en la educación, [la promoción de la] inversión, [el desarrollo de un programa para el Ministerio de] Salud y la estructura [de un plan] para el desarrollo, y bueno, [la situación claramente] no iba caminando a lo que nos habíamos comprometido [...].

Córdoba valora su intervención en el Ministerio de Educación como duradera. Aprovechando la flexibilidad que el régimen otorgaba para modificar sumariamente las leyes, Córdoba creó una ley ad-hoc para cambiar la estructura del ministerio, que consideraba muy limitante. En nuestra entrevista, comparó el improbable caso de tener que reescribir los documentos de constitución de una empresa cada vez que necesitara hacerse cambios en su estructura.

Teníamos que convocar a los que sabían de educación, a los que estaban comprometidos con la educación [en lo pedagógico y en lo administrativo]. Mi formación no académica y mi experiencia laboral gerencial me lleva[ron], a tener una estructura de organización capaz de soportar una velocidad y una dinámica de trabajo tal que la estructura del MINEDU no fuese un factor paralizante del programa mismo, y encontramos nosotros que la estructura del Ministerio de Educación era una estructura paralizante, una estructura muy antigua [...]. Entonces, recambiamos la estructura orgánica del ministerio que hasta ahora está vigente con estos dos vice-ministerios de gestión pedagógica y de gestión institucional, y pusimos el nombre gestión de propósito [...] fue un empeño casi personal, diría yo, porque yo llegué a la conclusión que la crisis del sector público y en particular del Ministerio de Educación era [...] la falta de gestión.

Dada su especial experiencia en el doble cargo ministerial, le pregunté sobre las tensiones entre el Tesoro Público y las necesidades del sistema educativo. Criticó entonces a la lógica predominante de enfrentar la falta de recursos con una línea de austeridad frente al gasto, para proponer que lo importante era ser selectivo en “la calidad del gasto”, cosa que requeriría de planes de largo plazo y de una comprensión estratégica de las principales necesidades. Derivó entonces su respuesta a una reflexión sobre la importancia de invertir en el magisterio y de resolver de manera sostenible la precariedad de su situación asumiéndolos como un acreedor del Estado al que habría que pagarle una deuda histórica contraída de diversas maneras.

[T]odos hablaban de currículum, nadie pensaba en el maestro. [Había que pensar en] la calidad de vida del maestro, su mejoramiento académico, su bienestar social. [Creamos la oficina del maestro] pero después la cerraron otra vez [...].

Poco antes de su renuncia, Córdova había iniciado la reorganización de los organismos intermedios del ministerio a lo largo del país. El ex ministro señala que durante ese proceso su intención era garantizar la continuidad del personal que había venido recibiendo entrenamiento a fin de conservar la memoria institucional y para no perder recursos humanos. Estableció entonces un sistema de entrenamiento interno que permitiera mantener al día al personal del ministerio en cuanto a las reformas en curso. Esta innovación no fue aceptada por el Banco Mundial, que prefirió trabajar con expertos externos, muchas veces reclutados de sus propias redes de recursos, sirviendo como consultores contratados cada tres meses con contratos renovables de acuerdo con su desempeño y a la naturaleza del proyecto. Pese a estar en desacuerdo, Córdova transó con esta forma de operar: “O aceptaba eso, o no hacía nada”.

En la percepción de varias personas que continuaron trabajando para el Ministerio de Educación, el proceso de reforma administrativa iniciado por Córdova quedó inconcluso, dejando borrosas las atribuciones y funciones de las diversas instancias de cada organismo dentro del ministerio. A la larga, la reforma inconclusa creó algunos *impasses*

CUADRO I  
 PORCENTAJES DE NUEVOS ISP SEGÚN EL TIEMPO DE CREACIÓN

	PÚBLICOS	PRIVADOS	PORCENTAJE DEL TOTAL
1995 y después	20	72	50
1990-1994	33	23	27
1985-1989	20	3	10
Antes de 1984	27	2	13
Total	100	100	100
Base	138	180	318

*Fuente:* Alcázar y Balcázar 2001: 79.

administrativos; nadie asumió la tarea de continuarla de acuerdo con el plan que le dio origen pues afectaba directamente intereses diversos. Tras la salida de Córdova, el ministerio quedó sin mecanismos claros para garantizar que sus empleados entendieran las reformas, sin canales de comunicación entre las diferentes dependencias para explicar la lógica de los cambios en curso. Al mencionarle esta apreciación, Córdova remarcó que lo importante de su gestión es que dejó la lección de que pese a todo se pueden hacer cambios desde el ministerio.

El régimen de Fujimori es recordado por la corrupción, y en el sistema educativo esta se asocia al crecimiento desordenado de instituciones educativas, especialmente en el sector privado. Por ejemplo, un estudio de Alcázar y Balcázar (2001) muestra que luego de 1995 se creó la mitad de los ISP existentes al momento de hacer el estudio (véase cuadro 1).

Al preguntarle por estas cifras, Córdova respondió que, ciertamente, el Estado debe reevaluar su responsabilidad en la creación de los institutos pedagógicos, pues ellos son a la vez una trampa para los políticos, que por ganar votos los ofrecen sin pensar en las consecuencias, y un túnel sin salida para las provincias y los estudiantes de tales instituciones, pues la mala calidad de sus resultados revertirá en sus escuelas. Admitió también la existencia del tráfico de influencias en el ministerio para lograr las autorizaciones:

Yo recuerdo mi experiencia personal, cuando ingresé [...] un metro, dos metros de alto de expedientes que estaban ahí, y yo no firmé uno, [aunque se sentía la presión para favorecer a tal o cual] instituto y “firme usted, ministro de Educación, tramite usted su expediente, que firme”.

Le recordé entonces la norma legal firmada por Fujimori por la que una solicitud de creación de un pedagógico o colegio privado podía considerarse aprobada si es que el gobierno no la objetaba en seis meses. Dada esa circunstancia, tendría que haberlos revisado y objetado, pues ignorar las solicitudes significaba aprobar la creación de los nuevos ISP. Mi pregunta produjo un largo silencio luego del cual Córdova mencionó una larga lista de situaciones que abundaron en ilustrar la irresponsabilidad con la que se crean instituciones educativas en provincias y la demanda constante por ellas.<sup>26</sup>

Las entrevistas con seis ex ministros de Educación llevan a reflexionar sobre las características del cargo, que es casi el de administrador de un aparato en crisis constante, y con pocas posibilidades de comprometerse con la ejecución de un proyecto educativo nacional. La politización del cargo pareciera reducir la gestión a la administración del tráfico de influencias y las negociaciones con el sindicato de maestros. A pesar de su diferente entendimiento de sus deberes como ministros, su visión de corto o largo plazo y su variado compromiso con el tema, para los entrevistados el problema del magisterio terminó por convertirse en un asunto casi personal.

Es importante remarcar que todos los entrevistados coincidieron en que la gama de problemas que conciernen al ministerio no puede cubrirse en un año. La politización del cargo no permite romper el círculo

---

26. “Las estadísticas del Ministerio de Educación señalan que en 1985 se presentaron 113 mil postulantes a instituciones de educación superior no universitaria, en 1993 postularon 165 mil jóvenes y en 2005, aproximadamente 173 mil. En este periodo la población de 17 a 20 años aumentó en 1,4 veces, mientras que el número de postulantes a ESNU lo hizo en 1,5 veces, cifra menor al incremento de los postulantes universitarios que aumentaron en 1,9 veces en dicho periodo. En 1985, los postulantes a institutos superiores representaron 4,5% de la población de 17 a 20 años, en 1993 el 5,8% y en 2005 el 5,4%” (Díaz 2008).

vicioso que imponen las demandas inmediatas para poder imaginar algo diferente. El hecho de que el presupuesto para el sector educativo está atado al presupuesto nacional y a las prioridades de cada régimen, se esgrime con frecuencia para explicar la ineficacia del ministerio para resolver los graves problemas del sistema educativo, pero todos mis entrevistados revelan una realidad más compleja.

Salvo los dos ministros apristas, el resto consideraba que podrían conseguirse cambios importantes si un régimen lograra colocar el sistema educativo como una prioridad para su gobierno y mostrara la voluntad política para intervenir en su transformación. El ejemplo más mencionado fue el tema del salario magisterial considerado por los ex ministros como un aspecto del problema de la educación que podría ser resuelto si es que se convierte en prioridad para cualquier régimen. Para todos, este es un tema más político que económico, pero que lamentablemente no es nunca una prioridad lo suficientemente alta como para producir las necesarias decisiones políticas en el manejo del presupuesto nacional, de modo que la tendencia es a que se tomen medidas solamente cuando la presión del sindicato magisterial alcanza cierta notoriedad y amenaza con producir alguna crisis. El ciclo que parece haberse repetido bajo este patrón de conducta en las últimas décadas, es que las tensiones con el SUTEP se acumulan hasta que hay una huelga nacional, luego de la cual se llega a acuerdos que alivian la tensión inmediata, pero las medidas que reflejan los acuerdos se implementan poco antes de un cambio de régimen, dejándose así una nueva crisis en ciernes. De este modo, se ha construido una relación viciada entre el Estado y el sindicato, que está marcada por la falta de respeto a los acuerdos y la maniobra política.

## CAPÍTULO II

### DISCURSOS, TECNOLOGÍAS Y PRÁCTICAS DE UNA REFORMA IMPORTADA

EL PROPÓSITO DE ESTE CAPÍTULO es llamar la atención sobre el marco social y cultural en el que se intentó cambiar el sistema educativo estatal en el contexto del fomento a la reforma educativa en América Latina que lideró el Banco Mundial (BM) entre 1994 y el año 2001, en asociación con otras agencias de desarrollo y algunas agencias de donantes internacionales. El proceso se caracterizó por el uso de un lenguaje y metodologías envueltos en argumentos técnicos que evitaban los aspectos claramente políticos involucrados en la reforma. Esto ocurrió además en un escenario muy contradictorio en el que, por una parte, y en un marco neoliberal, en el ámbito discursivo se enfrentaban aspectos que podían afectar significativamente la calidad de la educación, mientras que por otra parte, el contexto general de corrupción y autoritarismo durante el régimen de Fujimori ciertamente no conducía al cambio de las formas de ejercicio del poder estatal que la reforma hubiera necesitado.

Como observadora de la aplicación de algunos de estos proyectos, pude constatar que ellos originaron reacciones muy diversas que dieron lugar a traducciones particulares de las ideas de los reformadores. Los diferentes proyectos fueron ejecutados por diversos actores (oficinas del ministerio en Lima y en provincias, organizaciones no gubernamentales – ONG, escuelas, docentes, y las particulares relaciones entre ellos), cada

uno de los cuales interpretó los lineamientos de las reformas de acuerdo con sus particulares circunstancias e intereses, produciendo entonces resultados diversos.

La equidad de género, la educación bilingüe intercultural y el intento de promover la innovación pedagógica a través de los entrenamientos a docentes, fueron aspectos discursivos que alentaron algunos de los proyectos de la reforma. Ellos fueron tomados como símbolos de la modernización pedagógica durante los cambios producidos en los años noventa en el sistema educativo, en el marco de las reformas neoliberales y alentados por la esperanza en el desarrollo del capital humano y social como herramientas para la dinamización de la economía.

Pero la aplicación de tales orientaciones, así como sus resultados, deben ser interpretados asociados a las relaciones de poder en el sistema educativo, entendido este como parte del aparato estatal. Deben tenerse en cuenta también las relaciones entre las escuelas y las comunidades, los maestros y el Estado y las expectativas de las comunidades en la educación. Solamente así la distancia entre los planteamientos y sus resultados puede tener algún sentido, e intentaré mostrar cómo ellos fueron adaptados o interpretados en las diferentes regiones e instancias del sistema escolar, de acuerdo con las formas locales de entender el enfoque doctrinario del BM.

Me centro en estos tres programas de la reforma —equidad de género, educación multicultural e innovación pedagógica— pues apuntaban a resolver aspectos problemáticos de la cultura del sistema educativo y las formas en las que el poder se distribuye en él. Son por lo tanto importantes de examinar pues —aunque no hayan sido los prioritarios o mejor financiados— es en el terreno de la cultura de las instituciones en el que se pueden encontrar las mayores resistencias al cambio.

Siguiendo el enfoque de la necesaria transformación del individuo en empresario de sí mismo que promueve el neoliberalismo (Lazzarato 2009), la lógica explícita que sostenía a estos tres objetivos de intervención de la reforma —desde el punto de vista de sus propulsores— era poner el progreso de los estudiantes en el centro del proceso educativo. Las medidas para su realización, sin embargo, presuponían la existencia de escuelas que funcionaban como instituciones sólidas, estables, y

gobernadas por sus propios intereses y metas institucionales. Pero dada la “colonialidad del poder” en el país (Quijano 2000), nada podía estar más alejado de la relación de las escuelas con el Estado, particularmente en las zonas rurales. Lo que allí predomina como relación es que las comunidades son vulnerables a las características e intereses de las autoridades locales, que en la práctica ejercen un control muy cercano sobre los recursos humanos y materiales de las escuelas. Así, podía darse que diferentes oficinas regionales se las arreglaran para modificar o adaptar las reformas a lo que mejor conviniera a los intereses personales de los funcionarios a cargo, independientemente de los objetivos propuestos (Vásquez y Oliart 2007).

La diversidad de adaptaciones es también explicable en parte por la falta de coherencia ideológica del régimen político en ese momento. El gobierno de Fujimori combinaba un estilo presidencial populista y una burocracia corrupta con la aplicación de políticas neoliberales diseñadas tras el Consenso de Washington. “El paquete” de intervenciones buscaba estabilizar y reestructurar la economía reduciendo la participación del Estado en ella, y reformando el sistema político para “mejorar” la gobernabilidad de nuestros países, en un clima de transparencia y combate a la corrupción. Toda esta incongruencia terminaba siendo resaltada por la intervención de una tecnocracia transnacional ideológicamente ecléctica, ajena a las dinámicas locales del poder y con antecedentes políticos y académicos muy diversos. Por razones que serán consideradas más adelante y que agregan complejidad a este escenario, esta es también una coyuntura en la que en América Latina, personas de trayectorias políticas y experiencia práctica vinculadas a la izquierda y a diversos movimientos sociales terminan involucradas en cargos importantes en el proceso de reforma neoliberal del Estado, que en el Perú continúa claramente hasta la elección de Alan García en el año 2006 (Basombrío 2005, Green 2003).

Al examinar las manifestaciones de la reforma educativa propuesta por el BM en el Perú, pretendo retomar la discusión sobre la crítica al desarrollo (como herramienta discursiva y como “industria”) de la cual James Ferguson (1994) y Arturo Escobar (1995) son claros representantes, pero cuya perspectiva no siempre permite examinar las tensiones y

los posibles resultados inesperados que se dan durante la aplicación de las políticas de desarrollo. Las reformas neoliberales han sido profusamente criticadas por haber prescindido de las circunstancias históricas, económicas y políticas en los países en las que se implementaron, y por haber enfrentado serios problemas como si se tratara de desafíos técnicos para la reingeniería social. Una buena parte de la literatura analítica sobre las intervenciones neoliberales lideradas globalmente por el BM se ha ocupado además de señalar la incongruencia entre los discursos y los resultados, sobre todo en lo que respecta a la retórica del Banco acerca de la necesidad de considerar las particularidades de cada país, y en la práctica tratar de implementar sus planes de “talla única” a través de los programas de ajuste económico y los “paquetes” de reformas sociales.

Sin embargo, algunas de las intervenciones estatales que ocurrieron en esos años en el marco de la reforma neoliberal del Estado y en el contexto de la ayuda internacional que llegó a nuestros países como parte de la “lucha contra la pobreza”, propiciaron oportunidades antes inexistentes para que diferentes actores sociales y sectores de la población con intereses definidos, pudieran articular sus diversas agendas y establecer el diálogo con el Estado, con diversas organizaciones y con otros actores sociales. Se trata entonces de un escenario en el que la información y las posibilidades de articulación de intereses locales o sectoriales lograron expresarse y en ocasiones producir cambios relevantes, contribuyendo activamente a la formulación de políticas orientadas a garantizar el acceso a los recursos del Estado, o el reconocimiento de los derechos a sectores sociales excluidos. Estos resultados políticos positivos fueron posibles debido a la inclusión de actores políticos locales en las agendas discutidas, facilitada por un contexto internacional favorable al fortalecimiento de las organizaciones sociales de diverso tipo, y al inteligente uso de las directivas del BM que ciertos actores locales —a veces vinculados a movimientos sociales transnacionales— han hecho para negociar exitosamente sus intereses (Hale 2002 y 2005, Hornberger 2000, Torres y Puigross 1997, Rappaport 2005, Gustafson 2009).

La información que uso en este capítulo proviene de muy diversas fuentes, como el Ministerio de Educación, el BM, algunas ONG y diferentes instituciones que participaron en la reforma. También recurro a

mi propia experiencia como investigadora en esos años, que me permitió observar de cerca diversos momentos de la reforma, y participar en las discusiones de la comunidad académica interesada en estos temas. Incluyo fragmentos de entrevistas que realicé a diversos actores involucrados en algunos de los diferentes proyectos ejecutados entre 1994 y el 2003. Incluyo además registros etnográficos que permiten mostrar cómo en su periplo, ideas que podrían provocar cambios radicales en el contexto de la reforma neoliberal del Estado fueron neutralizadas por las dinámicas locales de poder. Al compartir estos registros intento mostrar cómo, a su vez, estas dinámicas de poder estaban marcadas por las jerarquías regionales y por las relaciones de clase, género y raza entre los diferentes actores, definiendo sus intereses y comportamientos.

### **La reforma de la educación y el Banco Mundial**

Para comprender mejor la naturaleza de las reformas promovidas por la misión del BM en Lima y las diferencias y giros que tomó respecto del “paquete” que se aplicó en otros países latinoamericanos, es importante reseñar brevemente cuál era el contexto en el BM en esos años. Luego describiré el escenario en el que se aplicaron estas ideas en el Perú, para luego presentar los cambios que se intentó promover en los campos de la equidad de género, la educación intercultural y la innovación pedagógica. Finalmente, presentaré cuatro diferentes escenarios con el fin de ilustrar cómo se interpretaron las ideas de la reforma para cambiar ciertas cosas de modo que nada cambiase en verdad, pese a lo elaborado de las propuestas y el trabajo que costó difundirlas.

### ***La propuesta del Banco Mundial***

El proyecto de reforma se inició en el Perú en 1994 como parte de los diversos acuerdos entre el régimen de Fujimori y el BM con el fin de que el país asumiera préstamos para el desarrollo de políticas sociales que formaban parte del Plan Brady, como una condición para la reinserción del Perú en el sistema financiero internacional. Mientras que en Colombia, Chile, Brasil, Bolivia o Argentina, la reforma educativa fue parte de la agenda

política de los nuevos gobiernos (Schiefelbein 1997, López 1998), en el Perú este fue un tema claramente impuesto desde afuera que encontró poco apoyo en el gobierno, pero que despertó un amplio interés entre las ONG, las universidades y algunas organizaciones sociales interesadas en la transformación del sistema educativo (Rivero 1999). Esto puede explicar por qué la reforma fue anunciada en febrero de 1994 por el entonces ministro de Educación Jorge Trelles, como el inicio de un “gran proyecto educativo” conformado por “varios proyectos autónomos” (*Expreso*, 27 de febrero 1994, A8), descripción que preparaba al país para la improvisada reforma del sistema educativo a punto de ser financiada por el BM.

El primer grupo de reformas inspiradas en el Consenso de Washington apuntaba a modernizar el aparato estatal para hacerlo más eficiente. Las diferentes misiones que asesoraban a los equipos a cargo de la implementación de las reformas en cada país esperaban lograr esta meta reduciendo el número de oficinas a un mínimo manejable, y reduciendo también la interferencia del Estado en el sector privado de la economía. La segunda generación de reformas, como se la conoció, tenía objetivos más políticos y se orientaba a temas que en teoría volverían a las sociedades latinoamericanas “más democráticas”.

En un detallado recuento de los cambios internos en el BM en Washington a partir de los años ochenta, Karen Mundy (2002) explica los proyectos de reforma educativa de los años noventa como una secuela del informe del BM para 1980, en el que la inversión en el capital social se presentó como la clave para promover el alivio a la pobreza. El cambio en la presidencia del BM tuvo un impacto importante en la formulación de programas para el desarrollo. La promoción del capital humano y del capital social pasó a un plano predominante, y para ello se favoreció el crecimiento de un espacio dedicado a la investigación y a las propuestas para el desarrollo. Esto cambió el perfil de las intervenciones del BM en los países del hemisferio sur. En 1989, el BM asumió el rol de coordinador del Plan Brady, y lideró así los esfuerzos de otros donantes dirigidos a la formulación de una agenda para “la reforma gubernamental y el desarrollo nacional”, promoviendo el ajuste de las economías al sistema mundial y la aplicación de rígidos “paquetes estabilizadores” de la economía planteados por el Fondo Monetario Internacional (Mundy 2002: 488).

En la década del noventa, el BM lideró en América Latina una estrategia para el desarrollo y el crecimiento económico basada en tres lineamientos estratégicos: a) el crecimiento económico a través de la exportación de bienes con intenso empleo de mano de obra; b) la inversión para el alivio de la pobreza, en especial en programas de educación y salud; y c) el desarrollo de redes sociales y programas focalizados. De allí en adelante, los préstamos para mejorar los sistemas de salud y educación se hicieron parte significativa de los mandatos del Banco, entrando así en un terreno contradictorio en el que la eficiencia económica de los préstamos no era el principal criterio para desembolsar el dinero. Así, el porcentaje de préstamos del Banco a la educación primaria pasó del 4,2% para el periodo de 1963-1969, al 37,8% para el de 1995-1999 (Mundy 2002: 486).

Este fue el resultado de un proceso que comenzó a finales de la década del ochenta, cuando una mayor heterodoxia se hizo evidente dentro de la organización, estimulada tras haber contratado a una nueva generación de los llamados “científicos sociales blandos”, quienes no tuvieron reparos en establecer que las políticas del BM habían tenido consecuencias negativas en el pasado, generando una serie de tensas discrepancias entre “los banqueros” y “los profesionales”, tal como el brasilero Claudio de Moura describe con claridad (De Moura 2002: 492).<sup>1</sup>

Tanto en educación como en otras áreas sociales, el BM se convirtió en un actor intelectual dentro de la comunidad internacional ocupada del desarrollo, siendo pronto considerado como un proveedor de conocimiento especializado, ofreciendo asistencia nacional para la formulación de políticas sociales para el desarrollo de la gobernabilidad que integran aspectos sociales, estructurales, económicos y ambientales. Un rasgo interesante de estos cambios que necesita ser más ampliamente discutido, es la inclusión —a través de la consulta y participación— de los grupos de interés o los grupos directamente afectados por las reformas en curso, de modo que se involucraran directamente en los proyectos de desarrollo. La introducción de estas instancias de negociación entre

---

1. Claudio De Moura trabajó para el gobierno brasilero, fue consultor de una ONG y luego un empleado del Banco Mundial. Estas diferentes posturas le permiten dar un recuento complejo de lo que estaba en juego en esos momentos.

diferentes actores identificados con diversos intereses y llamados *stakeholders* en la jerga de “la industria del desarrollo”, coincide con la introducción de un estilo político destinado a “corregir” la forma autoritaria que caracterizó la implementación de los programas de ajuste estructural en los años ochenta, así como el reconocido fracaso de proyectos de desarrollo que no incluyeron la opinión ni el conocimiento de las poblaciones locales para su diseño. En contraste, como parte de los protocolos de exploración, diseño y aplicación de políticas sociales, se diseñaron directivas para que estos procesos involucraran instancias de diálogo entre las partes involucradas con un discurso que enfatizaba la necesidad de favorecer el manejo democrático de los procesos de desarrollo para hacerlos más efectivos (Bonal 2002: 18).

En este contexto tan particular, se crearon unidades especiales en el BM y en el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para encargarse de los temas de educación, equidad de género y desarrollo, y asuntos indígenas, cada una destinada a desarrollar una línea doctrinaria para cada tema.<sup>2</sup> Sus discusiones internas y la formulación de planes y directivas para los bancos fueron en muchos casos el resultado de un proyecto en curso, o inspiradas por la coordinación entre diferentes agencias de desarrollo, de modo que hubo múltiples oportunidades para el desarrollo del diálogo con otros esfuerzos locales y regionales auspiciados por diferentes organismos internacionales, instituciones profesionales, agencias donantes europeas, así como una actitud receptiva a propuestas e ideas producidas en variados contextos y por diversos actores locales y globales. Los resultados finales de esos intercambios fueron muy diversos según las circunstancias políticas en cada país, y también el resultado de las particularidades de los actores políticos involucrados en cada proceso.<sup>3</sup>

La unidad de educación del BM no contrató solamente a economistas, sino también a educadores con el fin de trabajar en los lineamientos

- 
2. El desarrollo de políticas orientadas a la defensa de los derechos indígenas ha merecido particular atención (Laurie, Andolina y Radcliffe 2005; Laurie y Bonnett 2002, Bebbington *et al.* 2004, Calla 2004, Hale 2002, y Sieder 2005).
  3. Bonal (2002) considera que este estilo buscaba reducir las críticas de diversos actores sociales y políticos a la gestión de proyectos de desarrollo del Banco Mundial.

para la innovación pedagógica y el mejoramiento de la calidad de la educación. Tanto Mundy como De Moura señalan la paradoja de que pese a este crecimiento en las áreas de investigación en el Banco, no hubo un correspondiente incremento en el presupuesto para financiarlas, y tampoco para el trabajo por sectores. Por otra parte, tampoco se presupuestó la evaluación del retorno efectivo de los préstamos orientados al desarrollo de políticas sociales (Mundy 2002, De Moura 2002).

Una de las afirmaciones más llamativas de De Moura sobre este periodo es que en el BM había una conciencia muy clara de que los préstamos a países pobres destinados a ejecutar proyectos en áreas de escasos recursos rara vez traerían los resultados esperados porque “las burocracias en esos países no funcionan y nunca funcionarán”. Es decir, para algunas personas que trabajaban en el Banco era claro que los proyectos financiados no producirían los efectos anunciados (2002: 390), pero paralelamente, muchos de los profesionales que diseñaban los proyectos abogaron fuertemente para flexibilizar los criterios del Banco para la aprobación de préstamos, reduciendo las restricciones existentes.<sup>4</sup> Tenemos entonces un escenario complejo dentro del Banco, que proyectaba hacia fuera un comportamiento disonante mostrando expertos que diseñaban programas e intervenciones para garantizar el acceso a los derechos, extender la ciudadanía y consolidar la democracia (que luego no eran seguidos o evaluados en sus resultados finales), pero independientemente del resultado de los proyectos, el dinero usado en ellos contaba como deuda para los países receptores, en un contexto de expansión agresiva del orden neoliberal con consecuencias ya conocidas para los más pobres.<sup>5</sup>

---

4. En sus esclarecedores análisis sobre la estructura de la deuda externa, Óscar Ugarteche ha cuestionado repetidas veces la falta de ética tras ese comportamiento.

5. Shelton Davis estuvo a cargo de la Unidad de Desarrollo Social del Banco Mundial para América Latina y el Caribe en Washington, y su participación fue gravitante en el desarrollo de intervenciones del BM orientadas a los pueblos indígenas. En el 2003 asistí a una charla suya en la Universidad de Texas en Austin y le pregunté directamente si había alguna evaluación del impacto de las numerosas intervenciones del BM para promover los derechos indígenas en la región. Respondió que no tenían presupuesto para ese fin.

Siguiendo con el recuento de Mundy acerca de la reforma de la educación, en el lapso de veinte años el BM mudó el objetivo de privilegiar la inversión en la educación superior a la promoción de la educación privada.<sup>6</sup> Con tales lineamientos, a finales de los años ochenta el BM trató de desarrollar un mercado de crédito para la educación superior, al mismo tiempo que promovió la descentralización del manejo de las escuelas para estimular la competencia entre ellas en el ámbito local, de modo que las comunidades invirtieran en esas escuelas buscando una mejor calidad y eficiencia. En América Latina, con la excepción de Chile, este proyecto fue fuertemente rechazado pues se percibía como un intento del Estado de desatender su responsabilidad de proveer la educación como un servicio público (CTERA *et al.* 2005, Rivero 1999). Tras este rechazo, el énfasis del Banco se centró en el mejoramiento de la calidad de la educación básica estatal, y esa es la versión que recibimos de esta propuesta a comienzos de los años noventa en el Perú.

### **La reforma en el Perú**

En sus recuentos sobre proyectos específicos del BM en América Latina, Hale (2005), Hornberger (2000), Mundy (2002) y De Moura (2002) señalan la importancia política de las oficinas locales del BM en el resultado de las negociaciones para los préstamos en cada país y la forma final que tomaban los proyectos aprobados. Los agentes convocados como beneficiarios o partícipes de tales proyectos, así como la importancia que su participación adquiriría en cada proceso de formulación de los proyectos, dependían mucho de los socios o aliados que los oficiales del Banco buscaban en cada país. Este asunto quedaba claramente definido por su particular acceso a redes ya establecidas, o su creatividad y empeño para expandirlas de acuerdo con su propia determinación o visión de los alcances de su trabajo.

---

6. Este fue uno de los principales argumentos presentados por los sindicatos de maestros para oponerse a la reforma en América Latina, y es la crítica central de la mayoría de contribuciones a un libro que reúne documentos presentados por los sindicatos de maestros en el Cono Sur (CTERA *et al.* 2005). Regalsky (2003) también da cuenta de esta oposición para el caso de los maestros bolivianos.

Así, a mediados de los años noventa fui testigo de algunas reuniones convocadas por representantes de diversas organizaciones de donantes —principalmente europeas— y por la misión del BM en el Perú. En una en particular, realizada en 1994, los convocantes presentaron sus metas para una intervención significativa en el sistema educativo peruano ante una audiencia de académicos, investigadores y profesionales que trabajaban en el área de educación. El propósito de estas reuniones era discutir sus diversas propuestas con una masa crítica que les estaba costando encontrar en el aparato estatal. Con el tiempo, esta dificultad fue resuelta de modo pragmático, aunque tal vez contraproducente. Los diversos proyectos aprobados por el Banco se ejecutaron en el ministerio desde oficinas creadas ad-hoc, con mecanismos de reclutamiento de personal y sistemas de pago distintos de los normalmente usados en el sector público. Esta manera de operar garantizó, por ejemplo, cierta continuidad en los proyectos, pese a los constantes cambios de ministros y equipos que son la norma en el Perú.<sup>7</sup> Las oficinas a cargo de los proyectos canalizaban las donaciones y los préstamos de los diversos organismos de cooperación internacional, el BID y el BM. El perfil social, económico y cultural de los profesionales contratados para trabajar en estos proyectos tendía a ser distinto del de la mayoría de empleados en el ministerio. Provenientes de universidades privadas, profesiones de las ciencias sociales, con experiencia de trabajo en ONG y, con cierta frecuencia —de modo similar a lo ocurrido en otros países latinoamericanos—, un pasado político asociado a la izquierda, los empleados de estas oficinas de proyectos “sintonizaron” fluidamente con los discursos del Banco sobre el desarrollo, y actuaron como efectivos interlocutores entre los donantes y el Estado.<sup>8</sup>

La misión del BM —sustentada en diversos estudios y reportes— abogó por aumentar la inversión en la educación vinculada a programas de equidad de género, fortalecimiento del acceso a derechos entre las

---

7. Durante los diez años del gobierno de Fujimori hubo trece ministros de Educación.

8. En su libro *Silent revolution* (2003), Green expresa su sorpresa ante el cambio de muchos académicos e intelectuales latinoamericanos que en esos años asimilaron el léxico de los organismos de desarrollo y apoyaron la reforma neoliberal del Estado sin considerar las incongruencias ideológicas entre ese lenguaje y su pasado radical.

poblaciones indígenas o las minorías étnicas, y gobernabilidad. En el Perú, varios proyectos ligados a estos temas fueron iniciados en los ministerios de Salud, Educación y de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Social – PROMUDEH (ahora Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social – MIMDES), creando un escenario peculiar para los subsiguientes gobiernos de Paniagua y Toledo, especialmente en el caso de la educación.

Blondet (2002) y Lind (2003) han descrito la importante participación de mujeres profesionales que promovieron políticas a favor de las mujeres en estos contextos, durante los regímenes de Fujimori y Bucaram. En ambos casos, la opción de trabajar “contra, dentro y para” el Estado acarreó importantes cambios legales a favor de las mujeres, pero al mismo tiempo en regímenes bastante incoherentes. El régimen de Fujimori (1990-2000), por ejemplo, promulgó leyes que promovían el respeto a los derechos indígenas y simultáneamente liberalizó la propiedad de las tierras comunales y ofreció concesiones a empresas extractivas en territorios indígenas. Promovió la equidad de género e impulsó campañas de esterilización masiva. La corrupción, los abusos de los derechos humanos y un efectivo trabajo de inteligencia para erosionar cualquier asomo de independencia en las organizaciones sociales, acompañaron una clara falta de interés en considerar las particularidades políticas, culturales y sociales o el ambiente institucional en el que se implementaban los diferentes proyectos, dejando de lado el cuestionamiento de las jerarquías sociales y las relaciones discriminatorias existentes entre los empleados del Estado y las comunidades (Bowyer 2004, Vincent 2005, Boesten 2007).

Pero no es solamente en el marco de su formulación o en su implementación concreta que estos proyectos fueron controvertidos. Muchos de los proyectos financiados por el BID y el BM requerían entrenamiento para el trabajo de campo, se necesitaba personas que pudieran sostener relaciones directas con los maestros de escuela y con las comunidades, y capaces de escribir reportes. Los expertos que trabajaban en los proyectos usualmente contrataban estudiantes o egresados recientes de universidades privadas, algunos de ellos con experiencia en ONG, y con marcada frecuencia, procedentes de la clase media de Lima. No era inusual que estos jóvenes “forasteros” ganaran más que un empleado regular con más de diez años de servicio en el sector público. En el contexto

de corrupción, falta de transparencia y desconfianza generalizada que caracterizaba el régimen de Fujimori, estos forasteros bien pagados no fueron bien recibidos y esto creó un clima de trabajo tenso en el Ministerio de Educación. Para cada préstamo que financiaba un nuevo proyecto, era frecuente contratar a especialistas de una red que no era la misma de donde provenían las personas empleadas antes de esos proyectos.<sup>9</sup>

La “solución pragmática” para lograr tener una contraparte “calificada” y abierta al diálogo encontró resistencia en el personal de planta del ministerio, haciendo difícil la interacción y la efectividad en la implementación de las propuestas. Rumores acerca de quién ganaba en dólares y quién en soles formaban parte de los corrillos entre secretarías o el personal administrativo, y marcaron un cierto estilo de relaciones que dificultaba la fluidez en la implementación de las medidas destinadas al cambio. De este modo, pese a haber creado las condiciones para tener interlocutores en el ministerio, diseminar las ideas que estaban detrás de los cambios en el sistema educativo siguió siendo un reto difícil para los reformadores. No sería exagerado decir que los oficiales de proyectos fueron aislados por la burocracia de planta.<sup>10</sup> Una persona a cargo de un proyecto del BID narró en una entrevista cómo llegó a descubrir accidentalmente una carpeta de archivos con información importante que le había sido negada por más de seis meses. Otra persona entrevistada que necesitaba información estadística vigente para la marcha del proyecto en el que trabajaba, me describió las dificultades que tenían los miembros de su equipo cuando tenían que conseguir información de las personas a cargo de la base de datos en el Ministerio de Educación. Este nunca era un procedimiento simple y directo.<sup>11</sup>

En octubre del 2001 Tania Vásquez entrevistó a un funcionario involucrado en el entrenamiento de directores de colegios de modo que

- 
9. La ex ministra Gloria Helfer se refiere a este clima de desconfianza en el capítulo anterior.
  10. Véase Villarán (2005), quien narra con detalle cómo enfrentó un escenario semejante cuando se hizo cargo del Ministerio de Trabajo durante el régimen de Toledo.
  11. Algunas de las personas que me brindaron esta información siguen trabajando en el Estado, por lo que no menciono sus nombres o cargos.

podieran hacerse cargo de las escuelas descentralizadas.<sup>12</sup> Para él uno de los problemas mayores del régimen de Fujimori fue que el Estado peruano se había deshecho de la institución que brindaba entrenamiento a los empleados públicos, de manera que los empleados que se acababan de contratar no tenían dentro del sistema una manera estructurada y clara de llegar a entender sus funciones o el propósito de sus puestos en el marco mayor del ministerio. Su único incentivo, entonces, era el de mantener sus puestos.<sup>13</sup> Nuestro entrevistado, que llamaremos MP, criticó amargamente las intervenciones erráticas en cada ministerio, la falta de coordinación en la ejecución de políticas, la diversidad de estilos que no producían ninguna sinergia en los diversos esfuerzos en curso. De acuerdo con él, la ausencia de una instancia central de planificación y la práctica desaparición de la carrera pública habían dejado al Estado con dos clases de empleados. Por un lado, consultores altamente especializados en sus campos de trabajo, contratados por breves periodos, sin posibilidades de imprimir ninguna continuidad a sus acciones o recomendaciones, y por el otro, antiguos funcionarios y administradores, impedidos de acceder a puestos más altos, ya tomados por los consultores, pero con el conocimiento necesario acerca del funcionamiento del sistema público.

Al referirse al caso concreto del Ministerio de Educación, MP comentó que los antiguos empleados conocían la historia de las normas y dispositivos, y podían advertir que las nuevas regulaciones podrían superponerse o contradecir normas previas. Pero dado que en las nuevas circunstancias ellos habían perdido importancia y no formaban ya parte de los procesos de toma de decisiones, su experiencia se perdía, y en la marcha cotidiana del ministerio, tendían a convertirse en un obstáculo para los cambios en curso, volviendo los procesos más lentos o inclusive boicoteándolos.

Otro factor que debe considerarse al pensar en la eficacia del sector público y la posibilidad de transformarlo, es la politización de la función

---

12. La entrevista fue parte de la investigación para Vásquez y Oliart (2007).

13. El Instituto Nacional de Planificación fue cerrado durante el régimen de Fujimori como parte de los planes para reducir el tamaño del sector público sugeridos por el Consenso de Washington.

pública. Gloria Helfer, Andrés Cardó-Franco e inclusive Mercedes Cabanillas se refieren claramente a este problema en el capítulo anterior. Para ellos era importante preservar el conocimiento y la memoria institucional de los antiguos empleados, pero admitieron las presiones existentes para reemplazarlos, que ya son parte de la cultura política en el sector público.

Los profesionales que trabajaban en esos proyectos en el ministerio, a veces debieron confrontar exigencias que iban en contra de sus convicciones y de su sentido de la ética. El siguiente ejemplo me fue narrado por un testigo de la reunión que reseño a continuación. Al inicio de los proyectos para reformar el sistema educativo, el gobierno de Fujimori utilizó fondos frescos del BID para mejorar la infraestructura de las escuelas. Dos integrantes del equipo de planeamiento estratégico produjeron un mapa georreferenciado de la cobertura ofrecida por las escuelas del país, mostrando la relación entre la población en edad escolar y la cantidad de escuelas. Su propósito era proveer información precisa con el fin de mejorar el establecimiento de prioridades para la asignación de recursos. También tuvieron la idea de cruzar la información sobre las escuelas con el mapa de la pobreza en el país con la finalidad de establecer las prioridades para el inicio de un programa de desayunos escolares. La propuesta se presentó en una reunión de planificación del ministerio a la que asistió un asesor de Fujimori. Impresionado con la tecnología empleada, el asesor propuso cruzar el mapa de las escuelas, no con el mapa de la pobreza, como sugerían los técnicos, sino con el mapa de los resultados electorales de 1990. La lógica era la de garantizar que el plan de inversiones y desayunos escolares se destinara a las áreas geográficas en las que Fujimori había tenido mayor apoyo electoral. A la primera señal de incomodidad mostrada por uno de los asistentes a esta reunión, la respuesta del asesor fue: “No te hagas problemas hijo, pobres hay en todas partes, y estas decisiones hay que tomarlas con criterios políticos”. Desencuentros como este, entre la racionalidad de las reformas, la interpretación de los técnicos y su uso político de parte del régimen, también se expresaban en los ámbitos regionales y locales.

Un rasgo peculiar de la reforma, y que contribuyó a establecer una relación más abierta entre el Ministerio de Educación y la sociedad, es

que algunos de estos programas, por su magnitud, exigían la participación de prestadores de servicios que el ministerio no podía brindar, de modo que estableció vínculos con diferentes ONG y contrató a expertos nacionales e internacionales como asesores para implementar algunos proyectos de la reforma. Otra línea de actividades destinada a crear mayor interés y abrir foros para la discusión de la reforma educativa, fue la organización de talleres y reuniones con la participación de diferentes actores del proceso en América Latina. Muchas de esas reuniones fueron financiadas por diversos organismos internacionales y agencias de cooperación, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y, de manera indirecta, también por el BM. De este modo, se generó un clima propicio para el intercambio y la circulación de ideas, y se renovó el lenguaje para hablar de la educación, poniendo a los estudiantes en el centro del debate.

Hay varias características de la manera en la que se implementaron estos cambios en el sistema educativo peruano que es interesante mencionar. En primer lugar, destaca el bajo perfil público del BM si se compara con la manera en que los mismos cambios se hicieron en otros países de la región, en los que el rol del BM como promotor de las reformas fue un hecho de conocimiento público, lo que permitía por otra parte, la discusión y el debate abierto sobre la autoría de las propuestas, los contenidos ideológicos del cambio, y las características de la ejecución de las reformas.

En el caso del Perú, el Banco era raramente mencionado como un actor en el proceso. Los planteamientos “aparecían” en algunos medios de prensa y se discutían en medios académicos o de la “sociedad civil”<sup>14</sup> sin autoría clara, como temas que estaban simplemente dados. Esto no era así en el ministerio, donde el BM y cada uno de los donantes y organizaciones tenían un perfil claro. Pero en los medios y en el comentario político de los observadores, el Banco era mencionado solamente cuando

---

14. Con este término se refieren las ONG a sí mismas (Basombrío 2005).

se firmaba un préstamo. Inclusive los analistas mejor informados no se referían a él, como tampoco mencionaban a las agencias involucradas cuando se trataba de comentar los cambios propuestos por el Ministerio de Educación. Un claro ejemplo de esta manera de obviar el papel central del BM en este proceso es el libro *Educación: retos y esperanzas*, que recoge los resultados de una reunión realizada en 1996 entre el padre Ricardo Morales, primer presidente del Consejo Nacional de Educación, el comunicador y educador León Trahtemberg, el consultor internacional en educación Hugo Díaz, y Teresa Tovar, una socióloga especialista en temas educativos y que estuvo a cargo del programa para la mejora de la calidad educativa durante el gobierno de Toledo. Todos ellos son reconocidos especialistas en el tema educativo. El volumen en cuestión discute la agenda que debía seguirse con el argumento de que otros países de la región atravesaban los mismos cambios. Sin embargo, no hay referencia a la autoría de esas medidas, su pertinencia, su historia; parece haber más bien un acuerdo básico entre los participantes de esta discusión con los lineamientos del BM, pero el proceso a través del cual se crea ese consenso (¿o tal vez una apropiación selectiva?) no es discutido ni comentado.

En contraste, al menos en sus inicios, el programa de Escuela Nueva en Colombia, la reforma de las escuelas en el noreste de Brasil, el proyecto de las 120 escuelas primarias en Chile, o la reforma educativa en Bolivia, vincularon a diferentes actores sociales convocados por el Estado y, aunque de forma limitada, ofrecieron la posibilidad de plantear abiertamente e incluso negociar sus intereses con los respectivos gobiernos, a través de los espacios abiertos por el formato que el BM tenía establecido para la discusión y aplicación de sus propuestas.

En el Perú, el proyecto no fue presentado de manera articulada al país por ningún agente en especial. Distintos programas fueron ejecutados desde el ministerio, presentándose de manera desconectada los unos de los otros. Los principales cambios incluidos en el proyecto de reforma para el mejoramiento de la calidad educativa en el periodo analizado fueron la descentralización, la producción y distribución de materiales educativos renovados y la capacitación de maestros en ejercicio en la innovación pedagógica inspirada en la pedagogía constructivista. La aplicación de pruebas estandarizadas, así como la mejora en la obtención y

manejo de información estadística y los sistemas de acreditación para la carrera docente también se promovieron. Durante casi diez años hubo en el Ministerio de Educación una cierta continuidad en el desarrollo de la agenda del BM y otros organismos donantes, especialmente a través de los proyectos especiales, independientemente de los cambios presidenciales, e inclusive ministeriales.

### ***Los discursos “subversivos”***

#### *Descentralización*

La “reforma” en el Perú comenzó en 1994 y uno de los primeros proyectos en discusión fue el de la descentralización. El propósito declarado era el de mejorar la eficiencia en el manejo de las escuelas, desarrollando las capacidades del Estado en las instancias regionales y locales. Se proponía entonces ofrecer mayores oportunidades para el desarrollo de capacidades en el personal docente y administrativo, cambiar los sistemas de reclutamiento y promoción de acuerdo con el mérito, y permitir un mayor acceso del Ministerio de Educación a agencias públicas para proveer diferentes servicios. También se recomendaba el desarrollo de mecanismos para la toma de decisiones a través de las consultas y de la participación de las comunidades para definir las necesidades locales y la asignación de recursos. Los modelos administrativos propuestos por el BM distribuían atribuciones entre los organismos locales del ministerio y las escuelas, incluyendo así en el gobierno de las escuelas al Estado, la comunidad y las organizaciones de maestros. Modelos semejantes fueron usados en Chile, Colombia y Brasil, a través de procesos que involucraron a actores diversos.

En el caso de Bolivia, estas propuestas fueron extensamente discutidas por las diversas fuerzas políticas entre 1994 y hasta antes del triunfo de Evo Morales en el 2006. Varias de ellas llegaron a aplicarse con cierto consenso entre las partes interesadas, pero sin el respaldo social necesario, debido principalmente a la constante oposición del sindicato de maestros. En el Perú, el Estado centralista y la profunda desconfianza del régimen frente a cualquier sector organizado de la sociedad

se convirtieron en una traba para la reforma. El propósito explícito era transferir el manejo de las escuelas a las dependencias regionales y locales del ministerio, con la idea de mejorar la calidad de los servicios locales. Al otorgar autonomía a las escuelas, se esperaba que los recursos serían mejor usados y administrados, y que la organización de las oficinas locales reflejaría mejor las necesidades regionales y locales, tanto en el ámbito administrativo como en el educativo. Pero Fujimori no estaba dispuesto a aceptar una estructura de gobierno de las escuelas que integrara a actores locales en el sistema escolar. De este modo, este aspecto de la reforma, crucial para el inicio de un proceso más complejo, demoró varios meses. En el año 1994 el presidente Fujimori revisó ocho diferentes propuestas de organización del sistema descentralizado, y no aceptó ninguna pues todas ellas incluían la representación de los maestros como parte del modelo que el Banco Mundial proponía.

Finalmente, en 1996, Dante Córdova Blanco, primer ministro y ministro de Educación, promulgó la resolución ministerial 016-96-ED que pudo ser utilizada para iniciar la descentralización educativa por lo menos en el manejo curricular y la administración, pero excluyendo cualquier elemento referido a la participación de la comunidad en el manejo de las escuelas. Esta resolución permitió abrir el camino para la disseminación de nuevas corrientes pedagógicas promovidas por el BM, principalmente a través de la capacitación docente y la capacitación a directores de colegios, para lo cual el Banco contrató a especialistas externos para el diseño, manejo y parte de la ejecución de estos programas.

En una investigación realizada por el IEP en el año 2001 (Vásquez y Oliart 2007), uno de los hallazgos fue que dada la debilidad del ministerio para promover cualquier cambio coherente de manera consistente, la aplicación de las reformas estaba principalmente determinada por las interpretaciones políticas y las correlaciones entre los actores envueltos en el sistema educativo en cada caso. Vimos entonces cómo una decisión aparentemente técnica se convertía en un terreno para la disputa por el poder en los espacios locales. Andrés Cardó-Franco<sup>15</sup> comentó en una

---

15. Entrevista el 18 de octubre de 2001.

entrevista que aquellas medidas de la descentralización que les quitaban a las autoridades locales la posibilidad de controlar la asignación de puestos, estaban vulnerando lo que en el sistema se consideraba “una tradición”.

Ya en el terreno de la aplicación de las ideas de la descentralización en las aulas, Cuglievan y Rojas (2008) ilustran claramente cómo, cuando las tecnologías aplicadas desde arriba se imponen como requisitos formalizados (sin hacer explícitos los objetivos para sus ejecutores, los maestros), terminan por convertirse en gestos y procedimientos vacíos, que antes que una contribución, se convierten en obstáculos para el desarrollo del trabajo docente. El estudio de Cuglievan y Rojas sugiere que tanto los maestros como los directores no tienen familiaridad con el sentido y los principios pedagógicos que exige la normatividad destinada a promover la autonomía de las escuelas. Así, el rol docente se reduce a la organización de actividades puntuales relacionadas con el calendario escolar y al manejo de los procesos dentro del aula. Este mismo estudio se refiere también a otros aspectos de la descentralización que involucran nuevas funciones docentes en ciertas instancias de participación, cuyas implicaciones no son claramente comprendidas por los maestros (2008: 324).

### *Equidad de género*

La equidad de género en la educación fue otra de las líneas de intervención que el BM adoptó en concordancia con algunas recomendaciones de la UNESCO. En breve, constatar que la mayor escolaridad femenina podía asociarse a una menor mortalidad infantil por enfermedades controlables, y que los niveles educativos más altos en las mujeres también estaban asociados al menor número de hijos por familia y a ingresos más altos por familia y por comunidad (King y Hill 1993), llevó a establecer la importancia del retorno que la inversión en la educación de las mujeres trae a la sociedad, y a formular metas y plazos para lograr elevar el acceso de las mujeres a la educación y asegurar su permanencia en la escuela, garantizando para ello la calidad de la educación ofrecida.

Siguiendo estos lineamientos para el Perú, uno de los objetivos de la reforma fue garantizar el acceso de niñas urbanas y rurales a la educación escolar. A inicios de los años noventa la cobertura del sistema escolar ya era relativamente alta (siguiendo la tendencia general de los países latinoamericanos), de modo que las intervenciones apuntaron a garantizar la permanencia de las niñas en la escuela y su acceso a una educación de calidad.<sup>16</sup> Con este enfoque y dentro de los planes de innovación pedagógica para el mejoramiento de la educación, se introdujeron algunos cambios a través de los años. Entre otras iniciativas sugeridas por el BM al ministerio, se tomaron en cuenta algunas para identificar los contenidos curriculares que podrían estar contribuyendo a la reproducción de roles tradicionales y opresivos para las mujeres. Por otra parte, algunas educadoras feministas que trabajaban en diferentes ONG que brindan servicios a maestros contribuyeron con el diseño de metodologías para hacer que los docentes lograran identificar las prácticas discriminatorias en las aulas, a fin de evitarlas.

Pero el principal problema que preocupaba a los donantes era el de la permanencia de las niñas en las escuelas. El BM promovió algunos programas que debían dedicarse a trabajar la brecha educativa de las niñas en algunos lugares del mundo. En el caso del Perú, por ejemplo, durante el régimen del presidente Toledo se aprobó la ley 27558 que se basa en el reconocimiento de que el acceso de las niñas a la escuela no es el principal problema, sino más bien las características de su vida escolar, en términos de permanencia y regularidad en la asistencia. Diversas ONG y organismos donantes asumieron un rol muy activo en el desarrollo de esta línea de intervención, apoyando la creación de la Red Florecer para la educación de la niña rural en el Ministerio de Educación, y alentando diversas actividades para crear conciencia sobre el problema de la brecha educativa entre zonas urbanas y rurales y entre varones y mujeres. Nuevamente el impacto de tales medidas ha dependido del modo en que los diferentes actores han abrazado estos objetivos, y de las posibilidades

---

16. Ames (2006) presenta una colección de estudios que dan cuenta de estas experiencias y sus resultados.

para la continuidad de las acciones puestas en curso de acuerdo con el interés de las autoridades locales y las comunidades.

La presencia de instituciones educativas independientes, como Fe y Alegría, o de ciertas ONG con interés especial en la equidad de género también marca la diferencia en los cambios que hayan podido producirse tanto en la cobertura como en el trato no discriminatorio en las escuelas. El uso del “lenguaje inclusivo” es una medida aparentemente cosmética en esta dirección, pero que parece haber “prendido” en la comunidad educativa en los últimos años, expresándose en el hábito de cancelar el uso del masculino plural en artículos, sustantivos y adjetivos, como incluyente de sujetos masculinos y femeninos, reemplazándolo por el uso de sus versiones masculina y femenina o del símbolo @ como representante de ambos géneros para evitar la repetición (alumn@s en vez de alumnos y alumnas, o maestr@s en vez de maestros y maestras, l@s por los y las, etc.).

Pero como se ha visto para otras sociedades (Ramdas 1990), resolver la brecha educativa entre niños y niñas requiere tener en cuenta no solamente lo que ocurre en el aula o la escuela. La reproducción de la exclusión de las mujeres rurales de los beneficios de la educación responde al ejercicio de la dominación social sobre grupos en los que las mujeres tienen además un rol muy importante en la vida doméstica, lo que se traduce en el ejercicio del fuerte control de su movilidad dentro de sus propias culturas (Bonfil 2002). Por eso, es importante examinar la manera en la que la equidad de género en la educación fue asociada o no a la educación intercultural y a la lucha contra la pobreza. Es importante examinar cómo el discurso sobre la “transversalidad” de ambos objetivos se tradujo o no en una interrelación entre ambos o se mantuvo como dos líneas de intervención más bien paralelas, como ha sugerido Pamela Calla para el caso de Bolivia (2004).

Durante una investigación realizada en el IEP (Oliart 2004; Ames 2006), pudimos constatar que por lo menos en el ámbito discursivo, la brecha educativa entre hombres y mujeres parece ser no tanto el resultado de una objeción a la pertinencia de enviar a las niñas a la escuela, como un efecto de la pobreza y del alto costo relativo de la escolaridad para los padres de las familias más pobres del país.

Si la educación resulta ser una inversión costosa que luego no produce el retorno esperado debido a su pobre calidad, no debe sorprender que muchas familias sientan que no vale la pena hacer el esfuerzo. La pobreza es un factor que afecta gravemente la escolaridad, y las investigaciones recientes nos muestran que lo hace de manera distinta si se trata de niños o de niñas o si viven en zonas urbanas o rurales. Es posible entonces que una reorientación de las políticas económicas a favor de los más pobres produzca repercusiones inmediatas en la matrícula y asistencia escolar para ambos sexos, en contraste con las que han tenido las medidas para hacer matrícula obligatoria para los padres de familia, puesto que hay evidencias de que cualquier esfuerzo por disminuir el costo de la educación para las familias más pobres tiene un impacto inmediato en la asistencia de las niñas a la escuela. Los desayunos o almuerzos escolares, la flexibilidad en el calendario escolar de acuerdo con los ciclos agrícolas, o medidas que garanticen la seguridad en las rutas de las niñas hacia la escuela, son acciones que se han ensayado exitosamente en experiencias singulares, por lo general a cargo de instituciones no estatales. Algunas veces estas iniciativas han sido apoyadas por el Estado, pero su continuidad ha estado siempre a merced de las autoridades a cargo (Oliart *et al.* 2005).

Otra línea de intervención que ocurrió principalmente por iniciativa de unas pocas ONG fue promover que los docentes en ejercicio y los estudiantes de educación aprendieran a cuestionar y vigilar su práctica con los niños y niñas en el aula, y que además aceptaran pasar por un proceso personal de revisión de sus ideologías de género para que asimilen el impacto que estas tienen en su práctica docente. Definitivamente, si una tarea así no se enfrenta, gestos como la generalización del uso del lenguaje inclusivo se vuelven una formalidad vacía y los materiales más avanzados y bien diseñados terminan siendo fácilmente traicionados por la maestra o maestro que no se ha confrontado con sus propias concepciones sobre las relaciones de género y sus posibles comportamientos discriminadores.

*Educación bilingüe intercultural*

La educación intercultural fue una tercera línea de intervención con la que se esperaba tener un impacto importante en el sistema educativo. Es posible que este fuera el único de los tres discursos con una larga historia de formulación en el sistema educativo anterior a la reforma y con antecedentes de haber sido discutido y elaborado e inclusive practicado en el país.<sup>17</sup> Su inclusión en la agenda del BM muestra claramente la circulación de ideas entre las instituciones que coordinan esfuerzos relacionados con la educación rural y la situación de los pueblos indígenas. El proyecto de reforma del BM en el Perú integraba los resultados de diversos congresos financiados por la UNESCO o la GTZ con la ayuda complementaria de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) y de otras agencias locales e internacionales. Esos eventos ofrecieron el espacio y el tiempo para la elaboración y discusión entre especialistas latinoamericanos, líderes indígenas y oficiales de los diferentes gobiernos en la década de 1990.

Desde 1940 algunos intelectuales latinoamericanos habían identificado que el enfoque homogeneizante de los estados para la educación reproducía y reforzaba la exclusión, en vez de jugar un rol integrador para los estudiantes de origen indígena. Más adelante, en la década de 1950, las Naciones Unidas definieron la necesidad de desarrollar campañas de alfabetización en la lengua materna como una eficiente manera de disminuir los índices de analfabetismo.

Pero fue recién a mitad de la década de 1970 que se revisaron algunos programas de educación bilingüe para poner el énfasis en cuestionar las relaciones de poder asociadas al uso de las diferentes lenguas en cada sociedad y en resaltar el valor de la diversidad cultural, y ya no solamente en la educación bilingüe como una necesidad técnica para mejorar los índices de alfabetización. Por ejemplo, la trunca reforma de la educación de 1972 fue la primera en la región en integrar aspectos lingüísticos y culturales en la propuesta educativa del Estado para áreas urbanas y rurales.

---

17. Un comprensivo recuento de treinta años de experiencias en educación intercultural en el Perú se puede encontrar en Ames (1999).

El concepto de educación bilingüe intercultural fue desarrollado para presentar el ideal de un sistema educativo preparado para reconocer y promover las contribuciones que propicia el contacto entre múltiples culturas. La idea originalmente formulada en Venezuela, fue rápidamente asumida en el resto de América Latina, donde educadores, algunos intelectuales indígenas y antropólogos desarrollaron sus críticas a la educación bilingüe en las escuelas, y propusieron la incorporación del conocimiento indígena en el currículo escolar. La nueva noción de que la escuela y la educación indígena podían complementarse fue puesta en práctica en diversas experiencias independientes en la región amazónica del Perú, y también en Ecuador y Bolivia como parte de campañas nacionales de alfabetización (López 1998, Ansión y Zúñiga 1997, Trapnell 1991).

Hacia finales de la década de 1980 la mayoría de los programas de educación bilingüe le había puesto el adjetivo intercultural a su denominación, implicando que la orientación en el aprendizaje de la lengua incluía temas y reflexiones acerca de la situación de contacto cultural entre Occidente y las culturas nativas, el conflicto entre la sociedad hegemónica nacional y las culturas indígenas, así como la mutua relación y contribuciones entre las culturas. Esto ocurrió en forma simultánea al desarrollo del movimiento indígena transnacional que tuvo resonancia e influencia en las Naciones Unidas. Las ideas que finalmente se filtraron en el paquete de reforma del BM de inicios de la década de 1990 recogieron en especial el debate académico, orientado a los aspectos lingüísticos y pedagógicos, dejando fuera la crítica al racismo y limando las implicancias políticas de la propuesta de la interculturalidad. Una paradoja interesante de examinar es que algunas experiencias pioneras de la educación intercultural se dieron en el Perú, y han acabado inspirando proyectos interculturales fuera del país, mientras que en el Perú han seguido funcionando a veces al margen e inclusive teniendo que protegerse del Estado para no desaparecer.

A diferencia de los casos de Bolivia, Brasil o Ecuador, la reforma de 1994 no incluyó la participación de organizaciones o líderes indígenas en la formulación o ejecución de las experiencias piloto de la EBI (educación bilingüe intercultural). La lingüista Nancy Hornberger (2000) considera que esta omisión ayuda a entender las dificultades que este aspecto

de la reforma ha tenido en provincias. En efecto, muchas comunidades se han movilizado contra la EBI, como me comentó la especialista Vilma Unda de la Dirección Regional de Educación de Cusco (1998). Durante la entrevista en su oficina me mostró un archivador que contenía varias decenas de memoriales de diferentes comunidades pidiendo ser excluidas de las zonas en las que se aplicaban los proyectos piloto de la EBI. El principal argumento era que no querían que el Estado enseñara el quechua a sus hijos ya que las escuelas son el principal recurso para la castellanización de sus hijos.

Durante algunas observaciones en sesiones de entrenamiento para la EBI pude corroborar que no se discutía con los maestros argumentos que pudieran ayudarles, por un lado, a explicar a los padres de familia la racionalidad de la EBI, y por el otro, a combatir sus prejuicios contra las lenguas indígenas y su propio racismo. En diversas entrevistas con maestros realizadas en Cusco en el 2000 comprobé que inclusive para docentes que habían ya pasado por sesiones de entrenamiento en EBI, el quechua seguía siendo visto como “la dificultad” de los niños para aprender en la escuela. En términos pedagógicos, el quechua no era visto como un dato de la realidad del que ellos tenían que partir, sino como un problema. Por otra parte, y con un discurso diferente, también conversé con profesores que hablaban del quechua como “la lengua ancestral” que había que “rescatar” para incluirla en las aulas. Curiosamente, afirmaban esto en zonas en las que la gran mayoría de niños era quechua-hablantes, y su única oportunidad de usar el español era la escuela. De este modo se me hizo evidente que el entrenamiento por el que pasaron estos profesores no se orientaba a modificar sus percepciones y expectativas hacia sus estudiantes, o sus ideas acerca del uso del quechua en las aulas, y mucho menos su resistencia a seguir las orientaciones de esta política. Al final, en muchos casos, su trabajo terminaba produciendo resultados insatisfactorios para los padres de familia.<sup>18</sup>

---

18. El 81% de los estudiantes de escuelas estatales está por debajo del nivel básico y en las escuelas unidocentes 93% obtiene logros por debajo del nivel básico, es decir, las habilidades mínimas en lectoescritura y matemáticas correspondientes al grado evaluado.

De acuerdo con los planteamientos de la EBI para el caso del quechua, esta lengua debería usarse en aulas solamente hasta el segundo grado, con la gradual introducción del español como segunda lengua, algo que no ocurría. Había niños que llegaban al tercer grado sin haber tenido ocasión ni motivación para usar el castellano, y cuyas habilidades en lectoescritura estaban por debajo de lo que les correspondía, lo que incomodaba y frustraba a los padres de familia. Este último es uno de los problemas más graves que ayudan a entender las protestas de las comunidades en contra de una escuela monolingüe quechua financiada por el Estado: la percepción de los padres de que los niños no aprendían a leer y escribir al ritmo que ellos hubieran esperado, y que pasados dos o tres años de escuela, ni hablaban castellano, ni podían leer ni escribir. En contraste con esta realidad, es importante señalar que hay escuelas y maestros muy exitosos en aulas bilingües, con logros notables no solamente en lectoescritura en ambas lenguas, sino en el clima de disfrute y entusiasmo que consiguen crear en sus clases. En esos casos, los padres no se quejan de la EBI.

### *La pedagogía centrada en los alumnos*

Luego de Europa y Norteamérica, América Latina ocupa el tercer lugar en cobertura escolar en el mundo. Considerando diversas fuentes estadísticas, aproximadamente el 92% de los niños del Perú en edad escolar se ha matriculado en la escuela por lo menos una vez en su vida (Montero *et al.* 2001). Lo que aún sigue siendo problemático es el abismo entre la calidad de las escuelas públicas y las privadas y la cantidad de años que niños y niñas estudian en zonas urbanas y rurales. El número promedio de años de escuela bordea los diez años para los niños urbanos y ocho para las niñas, mientras que para los niños y niñas rurales es casi la mitad.

En cuanto a la calidad de las escuelas peruanas, sucesivas pruebas estandarizadas aplicadas en años recientes a estudiantes de primaria en países latinoamericanos, colocan al Perú consistentemente entre los últimos lugares de la región (Cueto 2007). Los resultados de las pruebas —aplicadas en escuelas estatales y privadas, en Lima y varias provincias,

y en zonas rurales y urbanas— ponen en cifras lo que ya se reconoce públicamente: que la calidad de la educación impartida en las escuelas se muestra dramáticamente fragmentada y que la educación menos eficaz es la que se imparte en las escuelas del Estado en general, y en las zonas rurales en particular.

Si solamente se toman en cuenta los resultados de las escuelas privadas, el Perú ocupa un lugar intermedio entre trece países de América Latina. Si todas las escuelas son consideradas, el Perú baja más en el *ranking* y está muy cerca del último puesto si se toman en cuenta solamente las escuelas rurales.

Debo advertir, sin embargo, que las críticas a las pruebas estandarizadas y sus resultados son múltiples. Se argumenta, por ejemplo, que el lenguaje en el que se escriben es asumido erróneamente como universal. Las variedades lingüísticas no se toman en cuenta, de modo que lo que se mide es la competencia lingüística en una variedad de la lengua oficial, en un registro determinado de escritura, y no solamente las habilidades que se pretende medir. Por otra parte, algunos sugieren que la aplicación rutinaria de pruebas estandarizadas termina por distorsionar el ejercicio docente y por orientarlo a la consecución de buenos resultados, dejando muchas veces los aspectos no evaluados fuera de atención. La escuela se convierte así en un centro de entrenamiento para la resolución de pruebas estandarizadas con resultados que tiendan a mejorar en las áreas examinadas, en desmedro del desarrollo de las áreas que no se examinan. Por estas y otras razones, me encuentro entre quienes cuestionan seriamente la validez de tales pruebas, pero las uso pues representan un dato existente y aceptado para probar la necesidad de mejorar la calidad de la educación estatal, con un interés especial en la educación rural.

Antes de 1994, el régimen de Fujimori había aceptado incurrir en un endeudamiento externo para la educación solamente destinado a gastos de infraestructura (con préstamos del BID). Tal vez aquello era lo más conveniente y “medible” en un contexto de campaña electoral para la reelección de 1995. Por un lado, los nuevos edificios siempre se pueden contar como “obras”, mientras que la inversión en la calidad de la educación tarda más en presentar resultados evidentes que se puedan exhibir en una campaña electoral. Por otro lado, en la tradición del uso

corrupto de fondos en el aparato estatal, las obras de construcción suelen ser favorecidas pues son propicias para el tráfico de prebendas en materia de licitaciones. Luego de la compulsiva etapa de construcción de escuelas y la siguiente fase de reparto selectivo de ropa y mobiliario escolar, el siguiente paso ineludible fue la intervención en pedagogía.

Una vez reelecto Fujimori en 1995, el régimen se mostró más abierto a la retórica de la reforma. Durante el primer quinquenio, el Perú tuvo ocho ministros de Educación. Dante Córdova fue el que personalmente adhirió el proyecto de la reforma y, usando sus cargos de ministro de Educación y Primer ministro, promovió la aceptación de los préstamos pendientes para incluir el componente de calidad que consistía en intervenciones para la innovación pedagógica a través del diseño curricular, la producción de textos y materiales adecuados a nuevas metodologías, y la capacitación docente. Además del BM, otras organizaciones de donantes contribuyeron en esta etapa.

El constructivismo fue el enfoque pedagógico elegido para la reforma. Resumido rápidamente, este enfoque se centra en los procesos de aprendizaje de los estudiantes a quienes se considera portadores de conocimientos previos a su entrada a la escuela. A través de la organización de diversas actividades, los maestros actúan como facilitadores en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Las actividades deben estar orientadas a estimular los intereses intelectuales de los estudiantes, sus habilidades verbales y físicas en relación con contenidos diversos, generando procesos a partir de los cuales los alumnos producen nuevos conocimientos. La pedagogía constructivista se eleva entonces sobre una noción clara de respeto a los estudiantes, a sus propios ritmos de aprendizaje y capacidad creativa, y parte de los conocimientos previos que traen a la escuela y que deben ser reconocidos y hechos evidentes por el/la docente en el aula con el fin de poder establecer una relación productiva y propicia para la creación y asimilación de nuevos conocimientos. Bajo este modelo, el rol del maestro es ayudar a poner en contexto los nuevos conocimientos, ayudar a los estudiantes a establecer conexiones con otras áreas de interés y a estar listo/a para promover nuevos intereses y actividades a partir de juegos, conversaciones y preguntas planteadas por los estudiantes. Este enfoque requiere de docentes con muchos recursos

personales y pedagógicos, con un amplio conocimiento de diversas materias y del entorno del estudiante, y con la habilidad de tratar a cada alumno como un individuo.

Considerando que las habilidades profesionales requeridas por este modelo no habían sido parte del entrenamiento docente cuando se inició la reforma, se consideró necesario crear un plan para introducir estas ideas y algunos recursos entre los docentes en servicio. Como resultado se lanzó el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), como parte del Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP) en 1995. Estaba previsto entrenar a 170 mil maestros de educación primaria y a 21.500 directores de escuela. De acuerdo con el sitio web del PLANCAD, el propósito de este entrenamiento era dotar a los maestros de recursos técnicos y metodológicos, complementar su formación, y entrenarlos en la adaptación del currículo nacional a su realidad local. El PLANCAD también ofrecía enseñar estrategias para desarrollar metodologías activas, entrenar a los maestros en un uso más eficaz del tiempo en el aula, y mejorar la participación de los alumnos en clase.

Con 168 horas de entrenamiento distribuidas en tres semanas al año, cada maestro recibiría además estrategias para la educación en los valores humanos y estrategias para usar distintos tipos de evaluaciones. El entrenamiento también les ayudaría a identificar las diferentes modalidades de aprendizaje en los alumnos, las necesidades de niños y niñas, a ser conscientes de las diferentes condiciones de aprendizaje en distintos contextos y a estructurar los materiales educativos usando recursos locales. Todo lo anterior sería hecho a través de talleres y visitas periódicas para reforzar y seguir el aprendizaje de los maestros.

Siguiendo con el texto del PLANCAD, el entrenamiento permitiría a los maestros modificar sus actitudes y actuar así como mediadores para producir nuevos conocimientos en los niños, transformando el rol docente de ser el centro del proceso del aprendizaje, a facilitador o mediador de este. Finalmente, se señala que el plan propiciaría el aprendizaje cooperativo basado en actividades que llevaran a la producción de un aprendizaje significativo. Las expectativas eran que luego del entrenamiento, los maestros serían capaces de aprender a “innovar, crear y reciclar materiales de enseñanza”.

Un rasgo importante del PLANCAD fue que convocó a concurso a universidades, institutos superiores de pedagogía (ISP), ONG y otras instituciones para que postulasen a ser parte del programa y ofrecer el entrenamiento, con el fin de garantizar una mejor cobertura nacional. Según el modelo, cada institución seleccionada seguiría los lineamientos del programa nacional, adaptados a las características de los docentes en cada región. Las capacitaciones no eran impartidas a todos los docentes en ejercicio. Cada dependencia del ministerio en provincias seleccionaba docentes entre quienes tenían un título profesional o habían ejercido por lo menos tres años en la región, ya fuese en un puesto permanente o temporal.

En 1996, Barbara Hunt, doctora en pedagogía y maestra jubilada de los Estados Unidos, fue la consultora en constructivismo que apoyó a Carmen Trelles, directora del PLANCAD en el Ministerio de Educación. Durante su tiempo de trabajo en Lima, Hunt diseñó diversas rutinas de enseñanza que podían permitir a los maestros interiorizar el constructivismo bajo el principio de “aprender haciendo”. De acuerdo con Hunt, la discusión filosófica o teórica acerca de la pedagogía constructivista no sería posible en un contexto masivo y con los plazos con los que debía trabajar, pero aceptó el encargo pues era urgente intervenir para modificar “un aprendizaje tradicional, memorístico y centrado en datos y hechos, a uno en el que los alumnos pudieran participar de manera activa en su propio aprendizaje, [y que] les permitiera desarrollar habilidades para un pensamiento crítico y para la resolución de problemas” (Hunt 2004). Según el plan, las capacitaciones tendrían que crear el clima participativo y cálido requerido por el enfoque constructivista para que los docentes pudieran experimentarlo y así reproducirlo en sus aulas. También se planteaba que los grupos debían tener como máximo 35 personas, y que los docentes entrenados tendrían la oportunidad de practicar su entrenamiento en situaciones de aula reales.

### **La reforma en la práctica**

Las dependencias del Estado en las provincias no se caracterizan precisamente por ser acogedoras. Como Deborah Poole claramente describe

para el caso de la administración de la justicia en la sierra del Perú (2004: 61), para quienes viven en sus márgenes, el Estado es percibido a la vez como una amenaza y una garantía. Los grupos en el poder (ya se trate de las élites tradicionales o de las nuevas élites económicas) y su habilidad para monopolizar el poder político e imponer sus intereses a través del control de las oficinas estatales en sus territorios, coexisten con un marco legal que es parcialmente adoptado por la población para reclamar servicios y derechos. Las maneras en las que se asignan los puestos de los maestros en las escuelas rurales en particular, ilustran claramente estas áreas grises del control estatal. Lo que pretendo mostrar con estos recuentos es que si no se toman en cuenta estas dinámicas del uso del poder del Estado como las dominantes del comportamiento de los agentes estatales, especialmente los más cercanos al público, cualquier idea de transformar la actuación del Estado corre el riesgo de fracasar. Asimismo, si no se considera la crítica abierta a las maneras en las que las diferencias sociales se reproducen en el día a día, alimentadas entre otras cosas por el racismo, no hay discurso pedagógico, por avanzado que sea, que por sí solo lleve a transformar las relaciones entre maestros y alumnos.

***“Todos tenemos derecho a bajar”:  
la asignación de puestos de maestros rurales***

Proveer a las pequeñas y remotas aldeas rurales de menos de 500 personas de al menos un profesor no es tarea fácil para el Estado. En lugares así en la sierra y en la selva vive aproximadamente el 25% de la población nacional. Por una parte, el sistema educativo produce más maestros de secundaria que de primaria cada año, y en esos poblados, la mayoría de las escuelas llegan a duras penas al sexto grado (Montero *et al.* 2001). En Bolivia, cada estudiante recién graduado es automáticamente asignado a una escuela rural por al menos dos años (Luykx 1999: 51). Nada parecido existe en el Perú, y los docentes prefieren trabajar en zonas urbanas.

Las condiciones de trabajo en las escuelas rurales son muy duras. En 1997, visitando escuelas rurales en Santa Eulalia con Carmen Montero, una maestra nos dijo que había estado trabajando allí por nueve años y que estaba buscando su reasignación a la costa porque “Sí pues, señorita,

todos tenemos derecho a bajar”. Otra profesora que conocí en una escuela rural en Calca, en Cusco, me contó que cuando comenzó a trabajar en una escuela rural, durante los tres primeros meses lloraba todas las noches. Se sentía muy sola, pasaba frío y hablaba muy poco quechua, de modo que no podía tener una comunicación fluida con sus estudiantes.

Pero más llamativas y reveladoras aun fueron las palabras del presidente de la asociación de estudiantes del Instituto Pedagógico de Tinta, en la provincia de Sicuani en Cusco, que visité el año 2000. Este centro de formación docente se caracteriza por su apertura a la innovación pedagógica, por ser uno de los pocos en los que se enseña quechua a los estudiantes, y porque su plana docente es cuidadosamente seleccionada. Muchos de los estudiantes son de origen rural o de pueblos cercanos. Había sido invitada a dar una charla luego de la cual tuve ocasión de conversar informalmente con los estudiantes. El presidente de la asociación de estudiantes comenzó diciendo que para él mi charla (sobre educación rural) no había sido relevante pues no le interesaba enseñar en escuelas rurales:

Aquí he aprendido a dormir en cama con sábanas. Como en una mesa, con platos y cubiertos; puedo leer, escuchar la radio, ver televisión hasta tarde porque tengo electricidad. Soy una persona diferente ahora, y es justamente por eso que vine a estudiar acá. No pienso regresar a lo mismo.

Es decir, para él, estudiar en un ISP tan cercano al campo no significaba que sería un maestro rural al graduarse.<sup>19</sup> Este desinterés, o inclusive rechazo a trabajar en áreas rurales, crea una situación tensa en las oficinas regionales del ministerio, lo que le da a los funcionarios que trabajan en ellas la oportunidad de beneficiarse del tráfico de asignaciones y reasignaciones de plazas docentes en sus regiones. Cada año, durante las seis o siete semanas previas al inicio del año escolar a fines de marzo o inicios de abril, los corredores y patios de las oficinas locales del Ministerio

---

19. En México, el sindicato de maestros se opone al trabajo de sus afiliados en zonas rurales, lo que ha forzado al gobierno a surtir la demanda por maestros rurales con estudiantes de secundaria y trabajadores voluntarios.

de Educación<sup>20</sup> están llenos de maestros haciendo cola esperando una respuesta a sus solicitudes para ser asignados a una escuela, reasignados (usualmente esperando el cambio de una escuela en un lugar remoto a una en un lugar más cercano a zonas urbanas, o de una escuela unidocente a otra polidocente) o promovidos. Los maestros con contratos temporales también necesitan saber si han sido “racionalizados”, es decir, transferidos a otras escuelas, inclusive si no lo solicitaron.

De manera muy casual, los maestros que hacen colas comentan acerca de los US\$ 300,00 o US\$ 250,00 que hacen falta para un soborno que les permita obtener una plaza o ser transferidos a otra escuela. Menos abiertas, aunque no por eso escasas en los años en los que realicé estas investigaciones, eran las referencias a favores sexuales solicitados y también ofrecidos, a cambio de una respuesta favorable a una solicitud de ascenso o reasignación, por ejemplo.<sup>21</sup> La existencia de las coimas nos lleva otra vez a este terreno ambiguo y resbaladizo de lo *ilegible* en la relación con el Estado.<sup>22</sup> Algunas de las conversaciones en las colas son en el fondo preguntas sutiles sobre cómo se hace un ofrecimiento de soborno. Hacerlo es ciertamente riesgoso, nada garantiza que la oferta sea aceptada, puede ser también violentamente rechazada, y en el caso de las mujeres, pueden ser abusadas si se interpreta que están insinuando que están dispuestas a otorgar un favor sexual.<sup>23</sup>

El resultado de este tráfico de puestos que no obedece en absoluto a los intereses de las escuelas se hizo claramente evidente en los obstáculos

---

20. En los últimos regímenes estas oficinas han cambiado de nomenclatura muchas veces, pero por lo general tienen siempre los mismos atributos: distribuir recursos humanos y materiales en las regiones, e implementar los mandatos del gobierno en lo que se refiere al calendario escolar y el currículum.

21. He escuchado a maestras narrar estos incidentes que van desde una invitación del funcionario en cuestión a almorzar, hasta avances físicos abiertos durante las entrevistas.

22. Me refiero a los códigos no escritos y de interpretación riesgosa que en su ambigüedad refuerzan el poder del Estado (Scott 1988).

23. He recogido personalmente varias de estas historias en Cusco, Cajamarca, Lima y Ayacucho de parte de mujeres que estuvieron directamente involucradas en ellas.

y dificultades que representó para un proyecto muy importante para las comunidades campesinas de la provincia de Quispicanchis en Cusco. En el año 2000 actué como evaluadora externa de los primeros años del Proyecto de Escuelas Rurales de Fe y Alegría (PERFAL 44). En ese momento el proyecto tenía 29 escuelas y 110 maestros, atendiendo a 4.500 estudiantes. Al hacer esta evaluación pude constatar que muchas de las dificultades que enfrentaba el proyecto eran el palpable resultado directo del abandono y la corrupción de parte de las instancias intermedias del Ministerio de Educación. Un ejemplo claro es el desperdicio de recursos económicos y humanos que resulta de la alta movilidad de maestros, que tiene además consecuencias para la vida de cualquier escuela y para el propio Estado como proveedor del servicio educativo (Hunt 2004). El PERFAL 44 comenzó en febrero de 1995<sup>24</sup> con 110 maestros que fueron reentrenados en los métodos de enseñanza para escuelas multigrado y educación bilingüe. En agosto del 2000 (es decir tras cinco años), a Fe y Alegría le quedaban solamente siete de los maestros con los que se había iniciado el proyecto. Los demás fueron transferidos a otras áreas por la oficina local del ministerio. Estos movimientos suelen ocurrir con una alarmante velocidad. En 1999 solamente 56 de los 110 maestros con los que necesitaba trabajar el proyecto fueron transferidos durante el año escolar, y es fácil comprobar que estas cifras eran similares cada año. Al momento de la evaluación, 85 de los 110 maestros que trabajaban en el proyecto tenían menos de un año en él. Este tráfico traería problemas en cualquier espacio laboral, en cualquier escuela, pero la magnitud del daño es mucho mayor para las escuelas unidocentes y multigrado.

En 1999 Fe y Alegría organizó sesiones de entrenamiento para sus nuevos profesores y decidieron abrirlas a maestros de otras áreas de la provincia concentrándose en los métodos de educación bilingüe para el primer y segundo grados. Entrenó a 105 maestros, pero la oficina local del ministerio solamente permitió que 25 de todos los entrenados enseñaran a esos grupos de edad ese año, sin que nadie se hiciera responsable por el desperdicio en la inversión realizada.

---

24. Actualmente tienen una escuela más y se les ha asignado 32 puestos más.

Hay dos hechos basados en lógicas ajenas a cualquier criterio relacionado con el buen funcionamiento de las escuelas que ayudan a entender estas situaciones aparentemente tan arbitrarias. El primero es el alto porcentaje de maestros que anualmente postula para ser transferido de escuela. En una encuesta encargada por el IEP y realizada por IMASEN en 1998, 69% de los maestros rurales encuestados había solicitado su transferencia ese año. La segunda razón responde a un resquicio legal del que sistemáticamente abusan los funcionarios. Una resolución suprema dictada en 1986 (resolución suprema 020) durante el primer gobierno de Alan García y que había sido mantenida por lo menos hasta el 2000, estipulaba que los directores de las oficinas locales del Ministerio de Educación podían usar a discreción el remanente del presupuesto anual no ejecutado hacia el final del año fiscal, para mejorar sus condiciones de trabajo. Como según la ley los empleados públicos tienen derecho a trece sueldos al año, cuanto mayor fuese el número de empleados que trabajara menos de doce meses en un año, mayor serían los fondos remanentes y, de acuerdo con algunos testimonios que recogí, tendía a ser repartido entre el director de las oficinas y sus subordinados más cercanos.<sup>25</sup> Es imposible calcular la pérdida de los niños y las familias afectadas por la inestabilidad creada en las escuelas, las semanas sin clases, y el tiempo que le toma a un maestro recién llegado adaptarse a sus nuevas circunstancias. Estos son apenas algunos ejemplos de cómo en la provisión del servicio educativo predominan los intereses privados tanto de parte de los maestros como de los oficiales del Estado. Los usuarios de los servicios y sus intereses son lo que menos importa y, en contraste con lo frecuente de los esforzados y claros reclamos, son muy pocas las experiencias en las que dirigentes de comunidades han sido recibidos por las autoridades, escuchados y atendidos sobre este tipo de problemas.

---

25. "Pensando mal", por cada maestro transferido un funcionario corrupto podría beneficiarse en principio por la coima pagada por el docente que busca la transferencia, además del dinero ahorrado por el sueldo que se destina a las gratificaciones de julio y diciembre.

### *Las capacitaciones docentes*

El material que presento en las siguientes páginas fue recogido entre 1998 y el 2000 en diferentes lugares durante sesiones de entrenamiento del PLANCAD y el PLANCAD – EBI. Con mis registros de tres situaciones diferentes quiero ilustrar algunos aspectos de la reforma que han sido poco discutidos en sus repercusiones. Primero voy a describir fragmentos de una de las sesiones de entrenamiento con un grupo de maestros indígenas y mestizos en la amazonía. Luego me referiré a las circunstancias de trabajo de una maestra rural en Cusco, y finalmente, describiré la forma en que un maestro usó en el aula lo que aprendió en una de sus capacitaciones.

#### *Entrenamiento en maltrato*

Hasta 1999, mi experiencia observando docentes rurales y sesiones de entrenamiento había sido mayoritariamente costeña y serrana. Decidí entonces que tendría que observar un entrenamiento del PLANCAD – EBI en la amazonía. Esta sería además una buena oportunidad para contactar docentes amazónicos con el fin de poder visitar sus escuelas para un proyecto de investigación en curso en el IEP (véase Montero *et al.* 2001). Mi primera sorpresa vino cuando me encontré con el grupo de entrenadoras a la hora del desayuno el día lunes; era evidente que era la primera vez que ellas se reunían para organizar la semana de trabajo que comenzaría una hora después. Cada una trabajaba en lugares diferentes de la amazonía y el presupuesto asignado para la semana no incluía una reunión previa de planificación. Por otra parte, era obvio que tenían experiencia trabajando juntas y que tenían una manera de proceder ya establecida.

Cuando finalmente llegamos al lugar en el que tendría lugar el entrenamiento, escuché rumores entre los maestros de que no habían recibido el dinero del ministerio para solventar sus gastos mientras que este durara. Algunos de ellos estaban durmiendo en el suelo en casas de parientes, o en improvisados albergues. Solamente les habían dado S/. 1,20 diarios para desayunar. La falla del ministerio en enviar el dinero para los

almuerzos de los maestros obligó a las entrenadoras a tomar rápidamente la decisión de hacer las sesiones de ocho a una hasta que el dinero para el almuerzo llegara, pero este nunca llegó. Hay que recordar que en principio la capacitación tendría que haber sido de cuarenta horas,<sup>26</sup> pero con este cambio quedó reducida a 25. Hay que recordar también que en el marco de la reforma estos gastos correspondían a la contraparte peruana, pero —según detalla Hunt (2004)—, la mayor parte de los fondos comprometidos por el Estado nunca se materializó.

Los maestros, entonces, pasaron estos días en un entrenamiento obligatorio, bajo la amenaza de recibir un descuento en sus sueldos si no asistían, pero teniendo además que costear su hospedaje y alimentación para recibir clases por menos del tiempo pactado y en condiciones muy poco propicias para la concentración y el aprendizaje, como detallaré a continuación.

El local asignado para la capacitación fue un instituto superior tecnológico que se encontraba de vacaciones. Desde mi perspectiva, sin embargo, el local era terriblemente inadecuado para cualquier propósito pedagógico. Se trataba de un edificio de cemento con techo de calamina en una ciudad amazónica. La temperatura llegó a los 38 grados Celsius, en un momento llovió y el ruido de la lluvia sobre la calamina no permitía escuchar nada que ocurriera en las aulas. La ventilación era mínima; apenas una franja angosta de ventanas sobre dos de las cuatro paredes que hacían el perímetro del local, de unos 600 metros cuadrados. Las aulas eran cubos de triplay agrupados en dos filas de tres y separados por un corredor. Las planchas de triplay no llegaban al techo, de modo que no había barreras de sonido entre las aulas. En las esquinas del rectángulo

---

26. En Puno observamos un problema similar en el entrenamiento para el PLANCAD – EBI implementado por la Universidad Nacional del Altiplano. Sabiendo que iba a ser imposible obtener el dinero del Estado por adelantado para la capacitación, el eficaz equipo docente en Puno logró que la universidad prestara el dinero para poder cubrir el costo de alimentación de los maestros entrenados, con cargo a ser reembolsado por el ministerio. El riesgo fue asumido por la universidad para no poner en peligro el éxito del programa. En esa ocasión, las entrenadoras solamente podían “pedirle prestado” a los propios maestros y a sus redes personales, puesto que ellas no estaban afiliadas al instituto que había cedido el local.

había dos baños, un quiosco, y una oficina respectivamente. El aire húmedo y denso, así como el nivel de ruido que emanaba de cada salón, hacían muy difícil crear un ambiente de estudio y concentración.

La capacitación tenía registrados a 140 maestros de escuelas que atendían a niños de tres diferentes grupos amazónicos en los que además había quechua-hablantes. Sin embargo, el componente bilingüe de la capacitación solamente consideraba una de las lenguas amazónicas, y que no todos los participantes hablaban. Aproximadamente la mitad de los participantes eran varones hablantes de esa lengua. Casi todas las mujeres asistentes eran mestizas. Las edades de los participantes iban de los 24 a los 50 años. No había nada previsto para atender niños, de modo que los maestros que asistían con sus hijos los tenían dentro de las aulas. Una joven pareja de maestros había llevado a sus dos hijos, uno de 18 meses y el otro de quince días de nacido. Durante las clases, varias maestras pasaron considerable tiempo fuera de las aulas tratando de distraer a sus hijos, algunas de ellas buscando un lugar para amamantar con alguna comodidad a sus bebés. Aquellos que intentaron mantenerlos dentro de las aulas no podían prestar mucha atención tampoco.

Las capacitadoras separaron a los 140 participantes en tres grupos, uno para cada una de ellas, teniendo largamente más de los 35 participantes estipulados en el plan original del PLANCAD. Las clases eran de matemáticas, lenguaje y ciencias. Cuando las clases comenzaron, las voces de las tres maestras hablando a la vez en las aulas vecinas hacían cada sesión muy confusa y demandante para la atención de los participantes.

Dos de las maestras usaron canciones como motivación y actividades para sus clases. El canto combinado con las voces y carreras de los niños en los pasillos, el calor, el aire húmedo y denso, al que se sumó por un momento el ruido de la lluvia sobre la calamina, convertían cualquier intento de aprender en un esfuerzo heroico. Solamente los estudiantes de las dos primeras filas podían oír a las maestras. Los demás solo lograban seguir las actividades que los involucraban físicamente, como saltar o cantar.

De acuerdo con la rutina diseñada por el PLANCAD en el ministerio, el entrenamiento tendría que haber comenzado con una agenda autogenerada para la semana. La elaboración de la agenda era vista

como una oportunidad para identificar los intereses y necesidades de los participantes, al mismo tiempo que sus “saberes previos” y habilidades, que podían ser tomados como punto de partida. Ninguna de las tres maestras hizo este ejercicio. Cada una inició sus clases de acuerdo con lo que ya tenían planeado.

Las tres maestras trataban a los participantes con calidez, pero de una manera que también rayaba con un paternalismo casi ofensivo desde mi percepción. Un rasgo común en las tres es que usaban muy pocas explicaciones, y tampoco daban mucho espacio para comentarios o discusiones de lo que proponían hacer. Parecían estar ejecutando un plan ya llevado a cabo otras veces, que esta vez había que hacer más acelerado debido a la reducción del tiempo impuesta por la falta de almuerzo para los docentes y que terminó recortando por lo menos quince horas al entrenamiento planeado.

El modelo del PLANCAD según el cual los maestros tendrían la oportunidad de practicar con niños lo aprendido quedó reducido a sesiones en las que las entrenadoras “actuaban” un modelo de clase en el que ellas representaban al profesor/profesora y los participantes cumplían el rol de los niños. La principal tarea de los participantes en cada sesión, entonces, era la de actuar como alumnos de primaria y observar muy cercanamente lo que las maestras hacían, para poder repetirlo luego en sus aulas.

Observé a la profesora de matemáticas mostrando a los alumnos/maestros cómo usar en el aula un balde lleno de barritas de plástico de diferentes colores. Esto formaba parte de un conjunto de materiales que el ministerio tenía planeado repartir en las escuelas de todo el país. La entrenadora tenía preparada una clase para estimular el razonamiento matemático en niños de primer y segundo grados usando estas barritas. Buena parte de su clase, sin embargo, la dedicó a explicar cómo podían inventar barritas si es que no las recibían, dada la ya conocida trayectoria de ineficacia y demoras del ministerio para la distribución de materiales. Así, primero describió minuciosamente los contenidos del balde, para que en caso de no recibirlas, los maestros pudieran improvisar con sus medios, algo semejante. Luego repartió los baldes a los diferentes grupos en los que había organizado el salón mientras decía: “No se las

vayan a comer, no son caramelos, son de plástico”. Si fue una broma, nadie se rió.

“Si usamos estas barritas, los niños tendrán el mejor recurso para pensar de manera concreta. Los niños tienen el mal hábito de contar con los dedos, pero si usan estas barritas, no van a tener que usar los dedos”. Esta clase de afirmaciones sin reflexión y de paso desestimando cualquier otro conocimiento o técnica que los maestros hubieran usado antes, se sucedió una tras otra. Sin dar ninguna explicación de por qué tendrían que usar una cosa en vez de otras, estableció que las formas de enseñar a contar que no fueran con las barritas eran obsoletas. Dijo por ejemplo: “Nunca más usen grupos de objetos, este método de las barritas es mejor para enseñar a contar”. Luego puso algunos ejemplos de cómo usarlas: “A ver, si queremos multiplicar por dos, pongan las barritas en orden ascendente... O ¿a lo mejor no saben lo que es ascendente?”. Los maestros en tono aburrido contestaron: “De menor a mayor”. La clase continuó con los maestros manipulando las barritas por más de una hora, practicando sumas y restas.

Pensar en las circunstancias en las que los maestros estaban asistiendo a esta capacitación pone de manifiesto lo absurdo y agravante de ella. Su diseño y ejecución no guardaban ninguna relación con la realidad de los maestros, y eso la convertía casi inmediatamente en irrelevante. No había espacio para un diálogo respetuoso o para la comunicación fluida. La situación urgente de no tener qué comer fue tratada pragmáticamente, pero nadie intentó resolver el impasse de la falta de dinero para los gastos de hospedaje y alimentación de los participantes fuera de las capacitaciones.

La actitud poco participativa de los maestros durante las clases se transformó completamente durante las entrevistas que realicé con ellos al final del primer y segundo días de la capacitación. La mayoría de ellos había viajado grandes distancias para llegar allí. Sus escuelas estaban en zonas muy pobres, algunas de ellas con muy pocos recursos para la sobrevivencia de las comunidades debido a la erosión de los bosques. No necesité preguntar mucho para que los maestros se desbordaran en comunicar sus extremas condiciones de vida y de trabajo, la falta de recursos, la desnutrición de los niños en las escuelas, la falta de materiales. Más

adelante, los registros etnográficos de Fabiola Velásquez en la región<sup>27</sup> dieron cuenta de situaciones realmente dramáticas enfrentadas por los maestros que asistieron a esta capacitación. Desde la escasez de tiza que hacía que uno de los docentes usara el dedo humedecido para escribir en una pizarra reseca, hasta la historia de un maestro que enfrentó los traumas de la guerra interna al tener que calmar el ataque de pánico de una niña que, habiendo vivido en un campamento senderista, rompió a llorar cuando el profesor indicó que levantarán los brazos para cantar una canción.

### *Madre y maestra*

Conocí a Emilia en una comunidad en Cusco, a 4.200 metros sobre el nivel del mar. Su escuela tenía dos profesoras para 76 estudiantes. Solamente la directora era nombrada, y llevaba doce años trabajando en la comunidad, enfrentando cada año la crítica situación de estar a cargo de dos aulas por varias semanas, pues contaba en teoría con un docente contratado, pero en la práctica esto nunca ocurría antes de mayo (y a veces apenas desde junio) y duraba solamente hasta noviembre cada año, tal vez debido a las “bondades” de la resolución suprema 020 para los funcionarios de la unidad escolar local mencionada líneas arriba. Yo visité la escuela a principios de junio, y Emilia había llegado recién hacía dos semanas. Conversando con ella, me contó que había sido capacitada por el PLANCAD – EBI para el primer y segundo grados, pero que sin embargo, el puesto al que la habían asignado correspondía a niños de tercero a sexto grados. Nunca había recibido entrenamiento para enseñar en aulas multigrado, salvo por dos horas que le fueron dadas junto con la asignación del puesto. En principio, este entrenamiento tendría que haber sido de dos días completos, pero debido a la demora del ministerio en

---

27. Como parte de la investigación sobre escuelas rurales realizada por el IEP (Montero *et al.* 2001), los miembros del equipo visitaron un total de 16 escuelas en las diferentes regiones del país, realizando observaciones de aula y entrevistas en las escuelas y en las comunidades en las que se asentaron.

entregar los fondos para el hospedaje y alimentos durante la capacitación (otra vez), este se redujo a dos horas.

Emilia tenía un niño de un año y ocho meses a quien tenía que atender a la vez que dictaba clases, pero que en sus palabras: “felizmente era bien bueno, pasaba el día dando vueltas solito”. Sin embargo, había momentos en los que tenía que dictar clase cargando a su bebé en la espalda, salir para amamantarlo, o cambiarle de pañal, dejando a sus alumnos sin atención.

### *Uso de recursos*

Cuando lo visitamos en 1997, Laureano era profesor de una escuela unidocente en las alturas de Calca (Oliart 1999). Su escuela tenía menos de cuarenta estudiantes y llegaba solamente hasta el tercer grado. Aquellos interesados en continuar sus estudios debían caminar entre dos o tres horas hasta la capital del distrito. Laureano había recibido entrenamiento del PLANCAD – EBI, pero al igual que muchos de sus colegas a quienes me tocó observar o entrevistar, le resultaba difícil entender y efectivamente usar el entrenamiento recibido. Criticaba mucho la forma en la que se hacían las capacitaciones, las encontraba confusas e inútiles. Su actitud más espontánea era simplemente no aplicar la EBI en sus clases, entre otras cosas porque, pese a ser hablante nativo del quechua, nunca había aprendido a escribirlo y se sentía humillado cuando sus alumnos le corregían sus errores ortográficos en ese idioma cuando escribía en la pizarra. Por otra parte, no quería enseñar en quechua pues sentía la presión de los padres, interesados en que sus hijos aprendieran a leer y escribir en español. De hecho, conversando con los padres de familia en la comunidad, pudimos ver que no estaban contentos con el trabajo de Laureano. Los niños de tercer grado no podían hablar español y Laureano culpaba de todo a la aplicación del PLANCAD – EBI.

En una de mis observaciones de las clases de Laureano, le vi usar un cuaderno de trabajo que había visto antes en el Ministerio de Educación, y cuyo propósito me habían explicado allí con detalle. El uso que Laureano hizo del cuaderno fue muy distinto al que el autor tenía pensado. Laureano lo abrió, me atrevo a decir que arbitrariamente, en una página

en la que había ocho dibujos sin colorear y sin texto. De acuerdo con la explicación que yo recibí, las páginas con esas características tenían el objeto de darle al maestro flexibilidad y libertad para poder usar el cuaderno de manera simultánea con estudiantes de diferentes grados y grupos de edad. Así, mientras algunos estudiantes se concentraban en colorear las imágenes que representaban escenas de la vida diaria, el profesor podría proponer otras actividades verbales y escritas a los grados superiores. Trabajando en pares o individualmente, los niños podrían producir textos escritos y conversación en ambas lenguas. Debajo de cada dibujo había líneas en blanco que podían ser usadas para describir las escenas, responder a preguntas formuladas por el profesor, o simplemente para escribir palabras y desarrollar el vocabulario y la ortografía. En suma, el propósito del cuaderno era estimular la producción individual, oral y escrita en ambas lenguas, a través de diversas actividades simultáneas dentro de aulas multigrado.

Con una clara comprensión del propósito del cuaderno y una preparación mínima, esta podría haber sido una clase útil. Laureano distribuyó un cuaderno para cada dos alumnos, pese a tener suficientes para todos, y les ordenó no escribir o pintar nada en ellos. Luego, usando una combinación de quechua y español les dijo: “Ahora me van a decir lo que ven en los dibujos. Primero en quechua, después en castellano”. Luego, señalando cada dibujo, decía en quechua: “¿Qué es esto?”. Al decir eso se dirigía a todo el salón, esperando una respuesta colectiva. Al recibir una diversidad de respuestas, elegía una y la traducía al castellano, perdiendo la ocasión de que los estudiantes lo hicieran. A continuación Laureano repitió el ejercicio, esta vez hablando a los niños en castellano. Señaló otro dibujo en la misma página y preguntó: “¿Qué es esto?”. Algunos estudiantes comenzaron a decir en voz baja palabras en castellano señalando los dibujos, otros ensayaban una oración completa, pero Laureano parecía estar esperando una respuesta colectiva. Entonces, en un tono más bien impaciente, e ignorando los esfuerzos individuales de sus alumnos, modelaba él una frase para describir cada dibujo.

No comentaba o elaboraba sobre los esfuerzos de los alumnos por responderle, no estimulaba otras posibles respuestas ni individual ni colectivamente. Por ejemplo, si se miraba en detalle cada dibujo, había la

posibilidad de desarrollar un amplio vocabulario en castellano para cada acción u objeto representado en él. Algunos de ellos eran divertidos, e invitaban a comentarios que podrían haber hecho reír a los niños y, de paso, ampliar su vocabulario. Durante el ejercicio los niños de primer y segundo años se veían aburridos. Laureano además estaba físicamente alejado de ellos, y se dirigía casi exclusivamente a los niños de tercero, pese a haber repartido el libro a toda la clase. Luego de mirar los ocho dibujos de esta manera, Laureano recogió los cuadernos.<sup>28</sup>

### **Políticas educativas y la investigación en educación**

Una constatación tal vez decepcionante tras los años de investigar el sistema educativo, es que a pesar del bien establecido trabajo académico en los estudios críticos sobre las prácticas educativas, quienes se ocupan de diseñar políticas públicas no usan este tipo de análisis para su labor. Privilegian más bien una aproximación técnica, que sirve a la meta de producir resultados mensurables para indicadores muy específicos de logros educativos. Esta aproximación está trayendo problemas serios para la docencia en el mundo entero, pues distorsiona las prácticas educativas —llevando a las escuelas a concentrar sus esfuerzos en producir resultados estadísticos positivos—, dejando a los estudiantes y sus procesos y necesidades individuales en un segundo plano. Esto le resta la motivación profesional a los docentes (lo que a su vez afecta su satisfacción en el trabajo), y despolitiza el problema de la inequidad y la exclusión.

Durante los años noventa el BM comisionó diversos estudios que incluyeron una perspectiva más compleja de las realidades educativas de cada país; pese a la existencia de estos informes, los especialistas a cargo de la ejecución de las reformas han tendido generalmente a ignorar esos estudios y a simplificar los programas de modo que sean aplicables a gran escala, independientemente de su efectividad. El PLANCAD es un claro ejemplo, diseñado para difundir la pedagogía constructivista y

---

28. Para una discusión detallada del uso restrictivo (y restringido) de los textos escolares en las aulas, véase Montero *et al.* (2001) y Ames (2001).

presupuestado a costos bajísimos (que ni aun así fueron cubiertos por el Estado), al final se redujo a un conjunto de nuevas rutinas a usar en el aula, y a un nuevo vocabulario para medir los resultados del trabajo de las escuelas.

En la práctica, esa tendencia a la simplificación disfrazada de eficiencia deja a muchos programas mutilados de su propósito y sentido iniciales. Así, innumerables “proyectos piloto” que recogen iniciativas interesantes luego no se evalúan, y menos aún se repiten, inclusive si su aplicación fue exitosa. Frecuentemente, temas como el tamaño del sistema o el tiempo y costo que se requeriría para desarrollar cada campaña a lo largo del territorio se usan como argumentos para representar algunos aspectos innovadores como “muy complicados”. En otros casos, era la diversidad de espacios por los que una determinada transformación tendría que atravesar, junto con la falta de interés y compromiso de algunos oficiales locales, lo que convertía los esfuerzos en inversiones en inútiles más allá de un inicial y productivo impulso.

### **El legado de la propuesta del Banco Mundial**

Desde los indicadores de logro establecidos por el BM, la reforma de los años noventa ha fracasado en el Perú. Produjo resultados prometedores en términos de aumento de la cobertura por un periodo corto, pero ha fallado consistentemente en producir los resultados esperados en cada una de las pruebas estandarizadas puestas en práctica para estudiantes y profesores en los años pasados. Los planes para la educación bilingüe intercultural no llegaron a todas las áreas donde se hablan lenguas indígenas, y el entrenamiento para docentes bilingües simplemente se detuvo.

Una agenda muy pertinente y estimulante para estudiar los procesos de cambio pedagógico en el contexto de la globalización y la reforma de la educación viene de las preguntas que Harvey Graff (1982) propone para estudiar los programas de alfabetización. Su agenda es útil para analizar el impacto de cualquier tecnología que se pretenda neutral, pues sus efectos deben ser estudiados tomando en cuenta los contextos para su divulgación, identificando a los agentes que la llevan a cabo, sus motivaciones, y los espacios concretos en los que esta divulgación

ocurre; estudiando los significados que le fueron asignados al nuevo conocimiento, sus usos, los cambios que logró producir o no, el acceso al servicio ofrecido, las diferencias reales y simbólicas que emergieron de su adquisición o asimilación.

Graff pertenece al grupo de los Nuevos Estudios sobre la Literacidad, o New Literacy Studies (NLS).<sup>29</sup> Ellos han criticado los estudios sobre los procesos de adquisición de la lectoescritura porque solían prestar atención solamente a los aspectos técnicos de esta, y también por desarrollar un mito acerca de los efectos que la alfabetización traería a quienes lograban control sobre la expresión de la palabra escrita. En contraste, autores como Street, Graff y Olsen enfatizan la necesidad de estudiar los contextos en los que estas habilidades técnicas de leer y escribir se difunden, así como las implicancias ideológicas de esos procesos. Por muchas décadas se pensaba, por ejemplo, que leer y escribir podría traer cambios fundamentales a los pueblos. Pero los NLS siembran la duda acerca de esos mitos. Sus argumentos son útiles, pues así como ocurrió con los programas alfabetizadores desde los años cincuenta, la necesidad de cambios en la educación y en la expansión de la educación formal se ha presentado como la solución a muy diversos problemas asociados a la pobreza o la promoción del desarrollo. Casi como la salida milagrosa a problemas muy serios y complejos.

Tomar esta invitación para examinar los contextos y a los agentes involucrados en la divulgación de los cambios en la educación en el Perú es muy importante. Diversas contribuciones recientes nos explican cómo en el Estado poscolonial (o neocolonial, según como uno se ubique en el debate) los discursos y las prácticas de la modernidad se combinan en cada sociedad con formas de diferenciación social y de subordinación, siguiendo principios diversos. Estas ideas resultan ser herramientas importantes para comprender cómo funciona el sistema educativo, y cómo él es percibido como una parte integrada y muy visible del aparato del Estado. Dadas las complejidades y capas sobrepuestas presentes en la red de instituciones que conforman un sistema educativo, las reformas de

---

29. Véase la excelente introducción al NLS en Zavala *et al.* (2004).

la educación en nuestras sociedades no pueden ser tratadas como una serie de pautas técnicas generales capaces de ser aplicadas en cualquier sociedad por igual. El pragmático y simplificador enfoque de invertir en la educación estatal para promover el desarrollo del capital humano y social financiado por préstamos está demostrando ser no solamente muy costoso, sino también altamente ineficaz.

Bajo los supuestos del Consenso de Washington, el BM propuso una serie de reformas que desde su enfoque técnico y descontextualizado, daba por sentadas diversas condiciones inexistentes en muchos de los países de América Latina. Algunos analistas inclusive sugieren —tal vez con una dosis de cinismo— que el motivo subyacente tras el conjunto de reformas propuestas era convertir a los países de la región en los clientes favorecidos por una nueva generación de préstamos (De Moura 2002). Esto ayudaría a explicar por qué solamente algunos supuestos básicos sobre las condiciones para la aplicación de las reformas eran suficientes, y también a entender la falta de presupuesto asignado a evaluar más cercanamente las reformas en curso, pues no había real necesidad de saber si estas funcionaban o no, una vez que los préstamos estaban aprobados y el dinero se había gastado.

Como quiera que sea, los resultados de las reformas del Estado impulsadas por el Plan Brady en los años noventa han sido muy diversos en el continente, y muy diferentes en las distintas áreas de políticas sociales que el Consenso de Washington intentaba modificar, dependiendo de la forma en la que los diversos sectores involucrados y las fuerzas políticas del país trabajaron con estas reformas (Hale 2002). Los distintos resultados se hacen evidentes al constatar que las reformas dirigidas a modificar sistemas de gobierno, derechos indígenas o la administración de justicia, por ejemplo, han producido un nuevo cuerpo de normas resultado de complejas negociaciones entre diferentes actores sociales, incluidos distintos organismos internacionales. Aunque el propósito declarado de tales intervenciones fuera el prevenir la emergencia de conflictos étnicos en América Latina y garantizar la estabilidad política necesaria para mejorar el clima de inversiones, ellas generaron nuevas condiciones para la negociación del acceso a recursos políticos y materiales para diferentes grupos sociales antes excluidos del escenario político y social.

Pero en conjunto, las medidas orientadas a mejorar la educación en América Latina no han resultado tan exitosas, no solamente porque los resultados esperados no se han producido, sino porque —tal vez con excepción de algunas fases de la reforma en Colombia o Brasil— la reforma no logró el consenso de los diferentes actores sociales involucrados en la educación (Rivero 2000, CETRA *et al.* 2005). En el caso del Perú, esta no fue ni siquiera reconocida como una reforma nacional, sino como una serie de proyectos destinados a mejorar la calidad de la educación.

Los reformadores que trabajaron con el BM en el sistema educativo tenían metas que son difíciles de cumplir con los métodos o canales escogidos. Querían promover el constructivismo, la equidad de género, la educación intercultural y el descentralismo a través de proyectos ejecutados desde el ministerio y que incluían actividades muy diversas. Cada una de estas metas se trabajó de manera separada, por no decir fragmentada; con fuentes de financiamiento diferentes, y a cargo de actores con distintas aproximaciones a la filosofía educativa. Por lo tanto, la profundidad e impacto de cada proyecto estaban muy atados a las características personales de los oficiales involucrados, y a la naturaleza de sus alianzas con otros actores involucrados en cada proyecto.

Los reformadores trabajaron con supuestos sobre las características de la sociedad peruana que no eran reales. La introducción del constructivismo, por ejemplo, asumía la existencia de maestros bien entrenados, con muchos recursos intelectuales y materiales para establecer conexiones fluidas entre las diferentes materias. El proceso de descentralización hubiera requerido la existencia de consumidores votantes que pudiesen expresar fluidamente sus opiniones acerca de cómo usar los recursos locales. La posibilidad de que los directores de escuela puedan tener el poder de decidir sobre el personal que quieren contratar para sus escuelas, no se ha podido lograr plenamente pues las plazas siguen siendo una de las principales fuentes de poder para los funcionarios locales del Ministerio de Educación en las provincias. Pese a su trayectoria intelectual en el país, la educación intercultural bilingüe se intentó implementar sin consulta previa con los supuestos interesados en un escenario muy complejo: no todas las comunidades en las que se habla una lengua distinta del castellano quieren que esa lengua se estudie en la escuela local; no todos

los maestros que trabajan en escuelas rurales quieren ser especialistas en educación bilingüe; no todas las diferentes comunidades lingüísticas han aceptado acuerdos sobre el alfabeto que quieren usar para escribir en su propia lengua.

Una de las principales ideas que me interesa remarcar, es que las características de un sistema educativo están profundamente marcadas por las relaciones de poder y las formas que estas adquieren en las diversas esferas sociales y que penetran las culturas académicas y sociales que se desarrollan en cada institución educativa. Así, la reforma de un sistema educativo tendría que ser consonante con un proyecto político que busque por lo menos identificar y criticar, si es que no transformar, las relaciones de poder basadas en el racismo y el uso del aparato del Estado para el propio beneficio, (junto con las culturas que las sostienen), porque al final de cuentas ellas están en la base de los resultados de los procesos educativos.

El gobierno de Alan García comenzó su oficio en el 2006 con un claro desdén por la reforma promovida por el BM, por una parte, y con un discurso agresivo contra las ONG en general. En pocas semanas, el ministro de Educación, como es práctica común, se deshizo de la mayoría de especialistas a cargo de los diferentes programas en curso. El personal nuevo no tenía conocimiento o interés en garantizar la continuidad de los cambios ejecutados, e improvisó nuevas políticas que causaron preocupación inmediata entre los analistas del sistema educativo. En el primer mensaje presidencial del 28 de julio del 2006, las menciones a la educación fueron erráticas, y anunciaron por ejemplo, el adelanto del inicio del año escolar y la municipalización de las escuelas. No hubo mención alguna que diera a entender que se continuaría con el impulso al mejoramiento de la calidad educativa, la educación bilingüe, o el desarrollo de los sistemas de acreditación para los programas de formación docente, todos estos aspectos de la reforma propuesta por el BM que habían logrado atraer interés —si es que no consensual acogida— en el país.

El libro *Educación en los tiempos del APRA*, editado por Ricardo Cuenca (2009), reúne diversos estudios sobre la acción del gobierno de Alan García en la educación que, aunque no es su propósito, muestran claramente la continuidad de los problemas básicos de la cultura existente en el sistema

educativo que hemos identificado en este capítulo y el anterior: la falta de programas de largo plazo, el uso del Estado como fuente de empleo para los adeptos al régimen, el escaso interés por resolver la falta de acceso a la educación de calidad en las zonas rurales, el claro divorcio entre los objetivos que se plantea el gobierno para la educación y el acceso a derechos y ciudadanía plena para todos los peruanos.

Esta actitud de “borrón y cuenta nueva” no es inusual, pero rompe con la continuidad que el proyecto del BM había tenido durante los regímenes de Fujimori, Paniagua y Toledo, que coincide con la presencia de equipos de trabajo similares en los proyectos financiados por el BM y el BID en el Ministerio de Educación, y me parece importante revisar el impacto de esos años pues hay en ellos dinero invertido que es ahora parte de la deuda externa del país. El Consejo Nacional de Educación (CNE) produjo en el año 2005 un documento importante para el debate de los principales problemas del sistema educativo, proponiendo un plan para resolverlos luego de un proceso de consulta nacional (CNE 2005). Al leer la descripción de la grave situación del sistema educativo, es llamativo notar que no hay referencia a los intentos de reforma iniciados en 1994, pese a que muchos de los involucrados en la redacción del documento fueron parte de ese esfuerzo de un modo o de otro. El silencio es más desconcertante aún pues el diagnóstico presentado en este documento se basa en un gran número de estudios producidos durante el contexto de la reforma con el financiamiento de organismos multilaterales y la cooperación internacional, los que han permitido tener una imagen mucho más clara de las dimensiones y características del problema de la baja calidad de la educación peruana.

Pese a la ambigüedad política del proyecto de reforma y a la inconsistencia en el seguimiento a los cambios propuestos, el contexto favorable a la innovación propuesta desde el Estado estimuló en esos años la creación de redes de maestros establecidas para promover y facilitar la asimilación o discusión de las nuevas metodologías. Fomentados en algunos casos por unas ONG de larga trayectoria en el trabajo con docentes, se crearon entonces muy diversos espacios de intercambio de conocimiento y trabajo profesional en los que maestros de las diferentes regiones crearon y aprovecharon las oportunidades para ejecutar su labor

de modo más satisfactorio para ellos mismos y sus alumnos. Cientos de maestros entrenados viajaron como especialistas por el país para compartir su conocimiento y experiencia con otros maestros de diferentes trayectorias y experiencias. Un resultado interesante de estas redes, por ejemplo, fue la emergencia del Movimiento Pedagógico, una asociación de profesores universitarios, de ISP, maestros de escuela, miembros de ONG y estudiantes de educación que realizaron algunos encuentros para conocer las experiencias innovadoras en diversas regiones del país. Así como ellos, aunque no constituyeran una organización, y aunque la asistencia a estas reuniones no contara con credenciales para el Ministerio de Educación, grupos de maestros en diversas regiones participaron de reuniones para compartir experiencias y llevar adelante discusiones acerca de la innovación en talleres que acabaron algunas veces en publicaciones de bajo costo para compartir la experiencia. En este clima también se generó una corriente crítica en las bases del SUTEP que buscaba reivindicar la profesión docente, organizando sesiones de capacitación de manera independiente, para satisfacer las necesidades de los maestros, pero identificadas no por el ministerio, sino por ellos mismos.

Un segundo hecho importante ya mencionado, pero cuyas consecuencias no comenté, es que dada la presión para llevar adelante los entrenamientos para maestros, el Estado contrató a diversos “entes ejecutores” de las capacitaciones del PLANCAD, lo que expuso a muchos docentes a experiencias de aprendizaje guiadas por educadores y profesionales de trayectorias muy diversas, y a enfoques pedagógicos que les permitieron acceder a una valoración diferente de su quehacer y cuestionar aspectos de su práctica para beneficio de sus estudiantes. También como consecuencia de esa apertura del ministerio a estas diferentes instituciones, se produjo una refrescante renovación de materiales pedagógicos que por lo menos alcanzó a algunos maestros. Finalmente, la intervención de instituciones como UNICEF promoviendo los derechos de los niños y contra la violencia doméstica, o la influencia de las organizaciones feministas o del activismo pro derechos indígenas en las ONG que trabajan con maestros durante la reforma, ha facilitado la circulación de ideas que pueden haber tenido un impacto en la renovación o reflexión sobre la práctica profesional de muchos docentes.

Vale la pena entonces indagar cuál es el efecto que todos estos cambios o elementos pueden haber producido en la práctica docente. Una característica particular del medio educativo es que en la multiplicidad de espacios en los que este ocurre es posible crear alguna autonomía y producir eventos específicos e, inclusive, culturas específicas que pueden a su vez ser el origen de una cultura escolar diferente.

## REFLEXIONES SOBRE LA PRIMERA PARTE

### Escuelas, política local y Estado

Durante los años ochenta varios países latinoamericanos volvían a tener regímenes democráticos e intentaban reinsertarse en el sistema financiero internacional. Esto se logró en varios casos tras seguir muy cercanamente las políticas del Fondo Monetario Internacional (FMI), mientras se ensanchaba el abismo entre ricos y pobres y aumentaba el descontento social. El conjunto de las diez pautas que se tradujeron en las medidas económicas y políticas que se conocen ahora como el Consenso de Washington, se ensayó en la región en la década del noventa. Una de tales medidas fue la reducción del gasto público, priorizándose el gasto en inversiones de alto retorno, que en teoría podrían mejorar la distribución del ingreso; por ejemplo, la atención a la salud primaria, la educación y la inversión en infraestructura en servicios del Estado.

Varios críticos han señalado que uno de los problemas más grandes de estas reformas fue su carácter ahistórico. Hansen y Stepputat dicen, por ejemplo, que las representaciones del Estado presentes en las recomendaciones del Banco Mundial (BM) aparecen como “un conjunto de imperativos funcionales de normas que emergen de la sociedad pero desprovistas de cualquier característica distintiva o de diferentes trayectorias históricas” (Hansen y Stepputat 2001: 3). En el caso peruano, la implementación de reformas neoliberales se sobrepuso al final de casi doce años de guerra entre las fuerzas armadas y Sendero Luminoso y un régimen corrupto y antidemocrático. El régimen de Alberto Fujimori se inició con la clausura del Congreso, una reforma constitucional ilegal, y con cambios constantes en las leyes para implementar reformas que, por un lado, respondían a las exigencias de organismos internacionales, y por otro, facilitaban el control absoluto de las instituciones del Estado de parte del grupo en el poder, creando así un Estado de excepción.

Deborah Poole y Veena Das (2004) han explorado las dinámicas sociales, políticas y culturales del “Estado de excepción”. Debatendo la idea de que hay estados “fallidos” que no pueden satisfacer el ideal de un Estado central y racional, Poole y Das afirman que la arbitrariedad

también forma parte de la experiencia del Estado, tanto como la irracionalidad, de modo que generalmente, el Estado es la experiencia que la gente tiene de este, y es esa experiencia la que tendría que estudiarse: las formas en las que el Estado se presenta, la naturaleza de sus interacciones con personas concretas, las formas de su poder en la vida cotidiana. Concordando plenamente con esta aproximación, lo que pretendo es acercarme a la experiencia del sistema educativo, no por lo que debería ser, sino por lo que hace en la práctica, y por la cultura que existe en él.

En su artículo sobre la reforma del Poder Judicial en Ayacucho, financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y ejecutada de modo casi simultáneo con los cambios en la educación, Poole (2004) encontró que a pesar de diversas modificaciones en la sociedad ayacuquina, el gamonalismo seguía siendo una forma de ejercer el poder en el siglo XXI. En un trabajo anterior sobre la provincia de Chumbivilcas, en Cusco, Poole define el gamonalismo como una forma altamente personalizada de poder local, en la que la autoridad se basa en el control sobre los recursos económicos locales, los recursos políticos para acceder al Estado, la disposición para usar la violencia, y el capital simbólico que proporciona la asociación con íconos de la masculinidad representados por el ganado, los caballos y la estética de la bohemia regional (1994: 43).

La investigación de Poole en Chumbivilcas es de los años ochenta. Al volver al Perú en la era de Fujimori (1990-2000), encontró que pese a que se pensaba que la reforma agraria había acabado con el gamonalismo, en Ayacucho formas muy semejantes del uso abusivo y violento de la autoridad pública se mantenían en el centro de la vida y la práctica políticas (Poole 2004: 52). En efecto, es común que en muchos pueblos y distritos en la sierra, descendientes de gamonales del pasado (o personas asociadas a sus redes sociales) hayan retenido su acceso al poder local a través de posiciones administrativas dentro del Estado. Esto ocurre, por ejemplo, en diversas instancias locales del Ministerio de Educación, en las que es común el tráfico de puestos y recursos para otorgar favores a parientes y amigos, a costa de la exclusión de quienes no forman parte de esos circuitos. En el ámbito local, estas prácticas tienen las relaciones sociales de tal manera, que según Poole y Das, el Estado y sus leyes no pueden verse ya como soberanos o como instancias que imponen regímenes

disciplinarios (Das y Poole 2004: 226), sino más bien como instancias de poder relacionadas con lógicas de reproducción de un orden de dominación en el que el Estado no es lo central (Das y Poole 2004: 228).

En gran parte, el sistema escolar está atravesado por esta cultura que tiñe inmediatamente cualquier otro elemento cultural que sea introducido en el sistema.

La era de Fujimori fue un terreno plagado de contradicciones y ambigüedad, en el que los discursos sobre democracia, justicia y racionalidad coexistieron con la imposición ilegal y violenta del poder corrupto, convirtiéndose a la vez en garantía y amenaza (Das y Poole 2004: 32). El proceso de reforma del Estado financiado por las agencias internacionales de desarrollo ocurrió en el Perú bajo un régimen autoritario y corrupto que creó para sí mismo un Estado de excepción. Así, por ejemplo, los experimentos piloto de ejercicios aplicados de pedagogía contemporánea, diseñados y monitoreados por especialistas contratados por agencias de cooperación o por el propio BM, ocurrían a la vez que los mecanismos de tráfico de influencias y sobornos para asignar plazas docentes gozaban de perfecta salud. Asimismo, la producción de libros y manuales coloridos, de hábiles diseños acordes con la renovada pedagogía, y distribuidos de forma gratuita en las escuelas, eran rápidamente integrados de manera funcional a la pirámide de privilegios y relaciones autoritarias existentes entre las autoridades del ministerio y los maestros de escuelas. Así, algunas escuelas tenían más libros que los que necesitaban (de modo que el excedente podía venderse a padres desprevenidos, o a maestros de escuelas distantes), mientras que otras no recibían nada. Estos son ejemplos muy fáciles de encontrar; se hicieron evidentes sin mayor esfuerzo. Pero tampoco fue difícil recoger historias sobre tráfico de puestos a cambio de favores sexuales o dinero. Esa experiencia del Estado a través del sistema educativo se refleja en las escuelas, y a su vez, ayuda a la producción y reproducción de un conjunto particular de relaciones sociales que sostienen un orden social.

Estas ideas permiten poner en contexto algunas características importantes del sistema educativo en el país, para hacer evidente su relación con los intereses específicos de diferentes actores involucrados en el planeamiento y entrega de este complejo servicio sobre el que se colocan

tantas y tan importantes expectativas y que parece estar en una situación de crisis permanente.

### **La pedagogía de un Estado negligente**

Al estudiarse el crecimiento del sistema educativo estatal es central tener en cuenta los diferentes contextos en los que este se ha dado, y la forma en que la agenda política de las élites ha sido entendida o negociada por las distintas regiones de acuerdo con la importancia que la educación ha tenido como demanda regional o local. A través del tiempo, las características particulares que ha ido asumiendo el sistema educativo son el resultado del interés irregular, inconsistente y ambivalente de las élites en la educación. La evidencia histórica indica que el involucramiento intelectual de las élites en la imaginación y el planeamiento del sistema educativo, estuvo presente mientras el Estado se sentía dueño y agente principal del sistema educativo, y de la oferta de sus servicios. Pero una vez que este crece y se convierte en una demanda para actores sociales que habían alcanzado mayor poder o influencia política en la segunda mitad del siglo pasado, la provisión de educación se comienza a usar como un instrumento entre varios otros para la manipulación del voto, y su administración pasa al terreno de las cuotas de poder y del control de recursos para los diferentes grupos políticos. Hemos podido ver en estas páginas ejemplos de cómo en diversas ocasiones en las que había que tomar importantes decisiones, estas terminaron siendo tomadas para favorecer intereses particulares, sin temor a recurrir a arriesgadas maniobras políticas. Así se puede explicar el número exagerado de centros de formación docente creados en el pasado reciente, y el rechazo constante a introducir normas más responsables para su acreditación. La relación entre el Estado y el sindicato de maestros es de desconfianza e ilustra claramente las dimensiones políticas involucradas en las decisiones del Estado para asignar presupuesto al creciente sistema educativo.

Las lógicas con las que actúan a veces los funcionarios del Estado y que pueden ser percibidas como arbitrarias en los márgenes del Estado (por los maestros, padres de familia y estudiantes), imparten una pedagogía que les enseña a las personas cuál es el lugar que sus demandas

tienen para los funcionarios. La constante confirmación de su vulnerabilidad al enfrentarse a la ambivalencia de las oficinas del Estado no favorece la confianza en la posibilidad de una eficiente aplicación de normas o del ejercicio responsable de la autoridad técnica del Estado. Es decir, los encargados de las oficinas del Ministerio de Educación son los proveedores de un servicio que es considerado necesario, pero debido a la posición subordinada que tienen en el Estado, pueden interpretar y manipular las normas según su conveniencia, por ejemplo, otorgando o negando acceso a la acreditación que un estudiante necesita para certificar la educación que ha recibido. Pueden también determinar la asignación de maestros a las escuelas más apartadas de acuerdo con sus criterios particulares, en muchos casos, guiados por sus intereses privados.

Así, la experiencia del Estado es ambivalente para las personas que lo perciben como una garantía y a la vez una amenaza para su integridad y sus derechos.

La experiencia de un Estado desatento y desdeñoso se combina con las altas expectativas que muchas comunidades todavía tienen en el acceso a la educación como una manera de garantizar el respeto para ellos y sus hijos en la sociedad. La experiencia compartida de ser constantemente defraudados, maltratados o ignorados define la relación que millones de peruanos tienen con el sistema educativo y con el Estado. El Estado se percibe, por un lado, como un espacio que puede imponer normas rígidas sobre ellos y determinar si sus acciones o demandas son legales o ilegales, y por otro, como un espacio en el que hay una amplia oportunidad para la informalidad, la arbitrariedad, el abuso, la complicidad y una combinación de diversas formas de ejercicio de poder y dominación.

## **SEGUNDA PARTE**

## CAPÍTULO III

### EDUCACIÓN POBRE PARA LOS POBRES<sup>1</sup>

#### **Cultura académica y los estudios críticos sobre educación**

Entre 1994 y 1995 la retórica de la reforma educativa en el Perú mudó el énfasis puesto en la necesidad de invertir en infraestructura, a la necesidad de mejorar la calidad de la educación (Tovar 1994, Burgos 1994). El bajo nivel de los egresados de los institutos superiores pedagógicos (ISP) y de las facultades de educación en las universidades se ha convertido desde entonces en la explicación más socorrida para dar cuenta de la baja calidad de la enseñanza en las escuelas estatales. El Ministerio de Educación de entonces tomó diversas medidas con el declarado propósito de remediar tal situación. Como hemos visto en el capítulo anterior, uno de sus proyectos más notorios fueron las capacitaciones para maestros en ejercicio, como parte de las cuales se creó además la oficina para el Programa de Formación Magisterial (PROFORMA), con el fin de producir un nuevo currículo a ser implementado en los centros de formación docente. Curiosamente, como vimos en el primer capítulo, pese a que durante la década del noventa la cantidad de ISP se multiplicó enormemente (Díaz 2008), se hablaba también de cerrar los malos institutos

---

1. Este capítulo es una versión revisada de Oliart (1996).

y de crear para los existentes un sistema de acreditación que ayudara a identificar a aquellos que debían cerrar sus puertas.<sup>2</sup>

El interés del Banco Mundial y de algunos de sus socios en el desarrollo del “capital humano”,<sup>3</sup> así como el fortalecimiento de una importante corriente de opinión interesada en la educación, representaron una coyuntura muy favorable para investigar en educación. Sin embargo, pienso que el tipo de indagación que se ha hecho ha dejado muchos problemas muy bien descritos, pero no suficientemente examinados o críticamente interpretados. Buscar soluciones que no recojan los aportes de las diferentes disciplinas que analizan la educación vinculada a sus implicancias políticas, sociales, culturales y económicas, siempre resultará insuficiente.

El interés de mediados de los años noventa frente a la evidente mala calidad de estas instituciones me llevó a hacerme algunas preguntas. Dado el desprestigio social de la carrera docente y las pobres perspectivas de movilidad social que esta ofrece, me interesaba saber por qué la demanda por esta carrera se mantenía alta en esos años. Me interesaba conocer qué cultura académica, o qué particular comprensión de lo que significa estudiar, podía desarrollarse en los centros de formación docente dado su escaso prestigio y su posición tan claramente desventajosa. Esa pregunta animó una investigación que hice para GRADE con financiamiento de la Fundación Ford y cuyos resultados presento muchos años después en este capítulo, pues creo que a pesar de los múltiples estudios y diagnósticos realizados sobre la formación docente, hay temas que todavía exigen discusión.

Tengo que aclarar que si bien en esos años mi preocupación principal era tratar de explicar la formación docente desde una perspectiva de crítica cultural, es decir, explicarla desde el sentido que ella tenía para sus principales actores involucrados, yo misma me situaba en una

- 
2. La elaboración de la propuesta auspiciada por el BID fue finalmente esbozada en Rivero (2003), y viene siendo implementada con modificaciones y de manera controversial por el actual régimen.
  3. Entendido como el conjunto de capacidades y habilidades que tiene una persona para trabajar y producir valor económico.

perspectiva que partía de una determinada visión de cómo debería ser la educación y de cómo lo que se impartía en esos centros “era o no era” lo que debería ser. Aunque no era totalmente obvio para mí, la “autoridad” que yo me atribuía para realizar esta tarea provenía de mi propia experiencia como estudiante y profesora en instituciones “exitosas” en la tarea educativa, y de mi interés en el estudio de la sociología del conocimiento y la antropología de la educación. Al reescribir este estudio para este libro, espero que mi análisis se haya beneficiado con las contribuciones de lecturas más recientes y con mis reflexiones sobre ellas, pues soy mucho más consciente de los límites de mis preguntas en esos años, y hablaré de ellos durante este capítulo.

Realicé esta investigación en dos centros de formación docente con la colaboración invaluable de Erika Busse y Doris Palomino. Además de intentar reconstruir la cultura académica en ambos centros, exploramos las percepciones que los docentes y estudiantes tenían acerca de su lugar en la sociedad, sus ideas acerca de la docencia y las formas de interrelación entre estudiantes y profesores y entre los mismos estudiantes. Recogimos esa información considerando que la experiencia vivida en el centro de formación profesional tiene un impacto importante en la práctica docente posterior, no solamente en las relaciones que los egresados de estas instituciones pueden establecer con sus futuros alumnos, sino también en su actitud frente al conocimiento académico como recurso y al estudio como actividad. Encontramos que la necesidad de reducir la carga de trabajo al mínimo por parte de los docentes y la presión de los alumnos para obtener buenas notas y recibir un título docente, convertirían a unos y otros en cómplices en la producción y reproducción de la tan mentada baja calidad de la formación docente.

El aula como espacio social es un tema frecuente en los estudios sobre educación. Nos dedicamos entonces a describir y comprender los principios sobre los cuales los docentes construyen su autoridad y si esa autoridad resultaba legítima o no para los estudiantes. También indagamos las percepciones sociales acerca de la carrera docente entre estudiantes de educación. Las observaciones y otras fuentes ayudan a crear un perfil de los estudiantes de educación en el país en la década pasada, y mucho indica que este perfil no es muy diferente ahora.

Quise enmarcar mi estudio en la perspectiva de los estudios críticos sobre educación, que como dice Henry Giroux (1999), pretenden entender e interpretar el contraste entre lo que las instituciones educativas dicen que hacen, y lo que realmente hacen. Una idea importante que quería explorar es que —independientemente de la promesa de la educación como “portadora del progreso y la modernidad y el acceso al conocimiento universal”— la educación formal y el conocimiento académico adquieren diferentes sentidos según el contexto histórico y geográfico en el que existen. Esto quiere decir que las instituciones educativas concretas y la cultura que en ellas se produce son el resultado del entramado de relaciones sociales, políticas y económicas en el que se hallan, y de las relaciones que esa particular sociedad ha establecido con el conocimiento académico (occidental) en el proceso de expansión de las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, las diferencias en la calidad de la educación no tienen que ver solamente con una distribución diferente de recursos económicos, con tener más o menos acceso a dinero o a un entrenamiento profesional. Guardan relación también con las diferentes interpretaciones y prácticas de lo que se considera que es la educación y el conocimiento académico, y en este campo contribuyen los discursos que las instituciones educativas elaboran sobre sí mismas, pero también negociados en el día a día con las expectativas e intereses de todos los que participan de ellas.

En la primera parte de este libro hemos visto que la forma que ha ido tomando el sistema educativo estatal responde a circunstancias que tienen poco que ver con la pedagogía, y mucho con las relaciones de poder establecidas o desarrolladas en torno a la valoración cultural y política de la educación formal, y de las aspiraciones de movilidad social despertadas por la expansión de la educación superior; todo esto conducente a la valoración social del símbolo del título profesional por encima de lo que este tendría que poder garantizar, asegurando la reproducción del acceso diferenciado a la educación, guardando para las élites una educación conectada con la academia universal y dejando para el resto una versión “diluida” o empobrecida de esta, para simbolizar (antes que cumplir) la promesa democratizadora de la educación.

Me propuse entonces avanzar en la tarea de conocer y poder describir densamente el significado y materialidad de este tipo de educación superior

para mostrar además cuál era la participación de los estudiantes y los profesores en esos procesos; cómo era esta “baja calidad” vivida, entendida, resistida o, tal vez, activamente reproducida por aquellos que participan en ella. Cómo era, en suma, la cultura académica en esos espacios. Me refiero con esta última expresión al sentido común creado a través de la vida institucional compartida por estudiantes y profesores en actividades diarias como el dictado de clases y el cumplimiento de los requerimientos académicos, las formas de estudiar desarrolladas por los alumnos, a su vez comentadas, estimuladas o ignoradas por los profesores, a las intenciones y energía puestas en la organización, desarrollo y resultados de las diferentes actividades académicas e institucionales.

Un rubro importante en la inversión dirigida a mejorar la calidad de la educación en 1995 fue la creación del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Dado que este plan no incluiría centros de formación docente, sino que estaba dirigido a maestros en ejercicio, me interesaba saber cuál era la situación de los centros de formación docente en ese momento para poder comprender con qué sentido común se iba a relacionar la reforma. Quería ver si había algún tipo de sincronía entre la metodología y el enfoque pedagógico promovidos por la reforma para los entrenamientos a docentes en ejercicio, y lo que se estudiaba en los pedagógicos y facultades de educación en ese momento. Me interesaba ver si había algún tipo de eco o de repercusión de los discursos de la reforma en los centros de formación de docentes de educación primaria. Quería tener una idea de qué tanta sintonía, si es que había alguna, podía establecerse entre las ideas de la reforma y la cultura existente en estos centros de formación docente. En particular, me parecía importante explorar la manera en la que el constructivismo estaría siendo adaptado o traducido. Encontré poca o nula evidencia de que tal sintonía existiera, y esa es tal vez la mayor diferencia entre el contexto en el que realicé este estudio y el presente, pues de acuerdo con el estudio realizado por Ames y Uccelli (2008), el constructivismo se ha introducido en los ISP de manera compulsiva.

Antes de pasar a la metodología y los resultados del estudio, quiero desarrollar la perspectiva que anima mis preguntas y el tipo de investigación que propongo seguir realizando en el sistema educativo.

## **Educación y democracia: vicisitudes de una promesa traicionada**

Hace ya mucho tiempo, Pierre Bourdieu y Louis Passeron escribieron un libro decisivo para discutir el rol de la educación en la reproducción de las diferencias sociales en Francia. Allí cuestionaban la escolarización compulsiva como un proceso que imponía una suerte de violencia simbólica sobre los estudiantes de las clases populares, pues usaba instrumentos para el conocimiento que eran relevantes solamente para las élites, aunque eran presentados como universales y objetivos (Bourdieu y Passeron 1977: 115). Para Bourdieu y Passeron, el uso de esta violencia simbólica en las escuelas produce un efecto denigrante en los estudiantes, pues los lleva a desarrollar un sentido de sus límites sociales y del pobre valor de sus propios recursos lingüísticos y culturales en ciertas circunstancias de la interacción social. Pese a que las ideas, la metodología y el enfoque de Bourdieu y Passeron han sido bastante criticados,<sup>4</sup> su trabajo sigue siendo un importante punto de referencia para cuestionar la pretendida neutralidad cultural del sistema educativo y su rol en la reproducción de la percepción de las diferencias sociales. Otra de las contribuciones de Bourdieu que creo importante valorar porque permanece como un desafío constante, es el interés en describir los procesos prácticos a través de los cuales se producen las diferencias sociales, y la consideración del espacio educativo como uno de los más relevantes luego del propio hogar.

Aparte de Bourdieu, el complejo rol de las instituciones educativas en la reproducción del orden social ha sido ampliamente discutido y estudiado de diversas maneras por otras bien establecidas tradiciones. Un primer llamado crítico a la promesa incumplida de la educación como una herramienta para la democracia ocurrió a principios del siglo XX, cuando se comprobó que la educación básica obligatoria no era suficiente para integrar a los estudiantes provenientes de las clases trabajadoras

---

4. La crítica a Bourdieu y Passeron enfatiza la necesidad de estudiar las instituciones educativas no solamente como instrumentos de las élites o el Estado, sino como el resultado de la interacción de diferentes actores que producen una cultura propia de esas instituciones.

a la educación superior. Diversos movimientos de reforma educativa se intentaron entonces en Europa y los Estados Unidos, para que la educación fuese un eficaz igualador de oportunidades para los hijos de las clases trabajadoras. Karl Mannheim y Antonio Gramsci estuvieron entre aquellos que observaron la expansión del sistema educativo en sus propias sociedades (Mannheim 1957 [1934]; Gramsci 1988 y 1998 [1916 y 1919]). Ambos atribuyeron el crecimiento del sistema educativo principalmente a la iniciativa y mayor presencia social y política de las clases trabajadoras en sus sociedades. Para Mannheim, era fundamental resaltar la importancia crucial del sistema educativo para garantizar la efectiva democratización del conocimiento, porque si esto fallaba, las consecuencias directas de un crecimiento en la cobertura de las escuelas produciría apenas una “democratización en la mediocridad” (1957: 208). El sociólogo húngaro también advertía que las escuelas no serían un agente efectivo para la diseminación de los ideales democráticos si es que no se cuestionaban simultáneamente las jerarquías sociales europeas; de ocurrir esto, los maestros terminarían siendo los principales transmisores de conductas y valores autoritarios o aristocráticos (1957: 210-211).

Estas ideas resultan muy pertinentes para el estudio de la expansión de la educación en América Latina. La invaluable contribución de Ángel Rama en su libro de ensayos *La ciudad letrada* (1984) ayuda a entender el reto que para las élites latinoamericanas representó la universalización de los ideales democráticos europeos. Aceptar promover la universalización de la educación amenazaba un sustancial elemento de la *diferencia incommensurable* (Quijano 2000) en nuestras sociedades. En un estudio sobre los discursos que acompañan la creación de escuelas rurales en Bolivia, la historiadora Brooke Larson (2007) reconstruye las maneras en que las élites bolivianas resisten y traicionan la promesa democrática de la educación a fin de no perder su privilegio cultural y autoridad a través de la construcción de un discurso sobre el indio iletrado. Para el caso peruano, tenemos numerosos recuentos en monografías y en la narrativa peruana, tanto sobre la lucha de diversas comunidades por tener sus propias escuelas, como acerca de la resistencia de los terratenientes a establecer escuelas cerca a sus propiedades, así como testimonios diversos sobre la conducta abusiva de los maestros en algunas escuelas,

especialmente cuando estas comenzaron a multiplicarse en las primeras décadas del siglo XX.<sup>5</sup>

Volviendo a la reflexión europea sobre este tema, Antonio Gramsci llamaba a impulsar importantes cambios culturales como una tarea política para defender la fuerza democratizadora de la educación. Sostenía que la democratización producto de la educación no sería efectiva en Italia si los esfuerzos del Estado se centraban solamente en la expansión de la educación formal. Lo que hacía falta evitar, decía Gramsci, era la dramática caída en la calidad de la enseñanza y aquello requeriría de importantes cambios en la cultura de los nuevos grupos que eran favorecidos por la educación, refiriéndose especialmente a los hijos de campesinos y obreros que por primera vez accederían a la escuela. Dado que estos estudiantes venían de un medio social en el que el trabajo intelectual no era considerado un trabajo productivo, y por lo tanto no sería suficientemente valorado, Gramsci temía que la falta de disposición a esperar el lento retorno de los beneficios de estudiar desprestigiara el proyecto (Gramsci 1988: 55). Le preocupaba que a las nuevas generaciones de estudiantes provenientes de hogares obreros y campesinos les costara aceptar una alta exigencia académica, de modo que la misma persona capaz de realizar un enorme esfuerzo físico para producir un determinado bien, se resistiría a largas horas de actividad intelectual. Para Gramsci, entonces, una clara amenaza para la democratización de la educación y de la sociedad, era que no se percibiera como un problema a resolver la ausencia de una tradición intelectual o de un hábito de estudio entre los nuevos estudiantes. Lo que se imponía, era la tarea política de mantener una actitud vigilante para garantizar que los graduados de las diferentes disciplinas tuvieran el mismo acceso a los beneficios integrales de la educación, inclusive si sus orígenes sociales eran diversos (Gramsci 1988: 301-303).

Las ideas de Bourdieu, así como las de Mannheim y Gramsci (entre muchos otros), a propósito de la democratización de la educación a

---

5. Arguedas 1986, Ansión 1989, Contreras 1996, Encinas 1986 [1932] y Salomon 2004.

principios del siglo XX, me parecieron muy pertinentes para reflexionar sobre la historia reciente de la educación superior en el Perú. A fines de la década de 1960 hubo un importante desarrollo de las universidades estatales. Por ejemplo, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) renovaron sus planes de estudios, mejoraron sus bibliotecas y establecieron acuerdos con universidades de los Estados Unidos y Europa buscando conectarse con el resto del mundo y mejorar así la calidad de la enseñanza por varios medios. De manera paralela, la radicalización del movimiento estudiantil en las universidades estatales entre 1970 y 1980 coincidió con un importante cambio en la composición social de los estudiantes, incluyendo cada vez más estudiantes de los sectores populares.

Una de las características identificadas en el movimiento estudiantil de esos años era la oposición a profesores llamados “elitistas”, algunos de los cuales fueron “tachados” tras diversas formas de presión (Lynch 1990, Sandoval 2003). Seguramente hay muchos otros factores que pueden explicar las características del movimiento estudiantil en las universidades públicas en esos años, pero no puedo evitar establecer una relación entre lo que Bourdieu y Passeron llaman la violencia simbólica implícita de la imposición de una cultura académica “universal” (es decir occidental y de clase media) sin “traducciones” o adaptaciones locales, por un lado, la resistencia de los estudiantes a esta distancia cultural no reconocida, por otro lado, y finalmente, el temor de Gramsci y Mannheim a la democratización en la mediocridad si es que esta distancia cultural y de clase no se tomaba en cuenta como políticamente importante para la expansión y el éxito de la promesa democratizadora de la educación superior estatal.

Lo que es importante señalar es que en ese contexto no hubo una fuerza política que planteara cómo resolver esa discrepancia, o que buscara traducir la cultura académica universitaria a las particularidades de los nuevos estudiantes, o que identificara la necesidad de facilitar esa transición de modo que una educación exigente pudiera tener lugar, porque no se cuestionaba el carácter “universal” del conocimiento académico, ni se pensaba que fuera necesario un proceso de transición para su mejor asimilación. En todo caso, el impacto de esos años es más o menos conocido por todos. La resistencia abierta a las demandas académicas poco a poco ahuyentó

de las universidades estatales a quienes estaban dispuestos a seguirlos en algunas universidades privadas. Un contingente no desdeñable de docentes universitarios abandonó el sistema público a favor de algunas universidades privadas o de la práctica independiente de sus profesiones, otros se dedicaron a la docencia fuera del país. Entre los que se quedaron, hubo quienes encabezaron una corriente política y académica que extendió su influencia por varios años, imponiendo una particular manera de entender el rol de la educación en el país, acompañada de un estilo académico conservador en el fondo, aunque radical en las visiones políticas que decía representar (Portocarrero y Oliart 1989, Degregori 1990).

Volviendo a la contribución de Bourdieu para entender la relación entre el sistema educativo y la reproducción de las diferencias sociales, él afirma que en aquellas sociedades en las que el acceso a la educación se hace universal, las élites se esfuerzan en que la educación de sus hijos no decaiga, para poder así mantener sus privilegios (1984). Para Bourdieu (1984: 130-137), las escuelas no funcionan como un igualador social porque una vez que la educación se masifica, las credenciales que las escuelas estatales ofrecen se devalúan rápidamente, y quienes tienen ingresos más altos y un mayor capital cultural modifican su inversión en la educación logrando que el mercado de credenciales siga diferenciado y beneficiando a sus hijos. En los Estados Unidos y en Europa hay una larga tradición de estudios sociales que confirman que, normalmente, hay una fuerte correspondencia entre las desigualdades social, raciales y de género, y la diversa calidad de la educación a la que los diferentes estudiantes acceden, de modo que en la vida adulta, esas desventajas tenderán a reflejarse en sus puestos de trabajo (Morrow y Torres 1995: 381). Así, para algunas personas es menos fácil aprovechar las ventajas de haber alcanzado una educación superior. En un informe que el equipo del Banco Mundial encargó en 1994, el especialista Juan Carlos Navarro reportaba:

En Perú, como en cualquier otra sociedad, el origen socioeconómico de un estudiante tiene un fuerte impacto en su desempeño académico, un hecho claramente evidenciado en el desempeño superior de quienes asisten a escuelas privadas. [...] las escuelas estatales en el Perú hacen muy poco por

reducir las diferencias en el desempeño que se explican por la procedencia socioeconómica de los estudiantes. (Navarro 1994: 27; traducción propia)

El “origen humilde” se convierte entonces en una pesada carga a la que le corresponde una educación de baja calidad, que proyecta su sombra hasta la educación superior a la que se pueda tener acceso. Es importante aclarar que en el caso de la educación superior, esto no necesariamente se identifica con la educación privada o estatal. Esta división puede ser engañosa. Por una parte, no solamente en el Perú sino en otros países latinoamericanos, hay instituciones de educación pública que han logrado mantener una consistente calidad a través de la historia, y por otra parte, la liberalización del mercado educativo ha permitido la creación de numerosas instituciones privadas de educación en todos los niveles y que imparten una formación de muy baja calidad otorgando, por ejemplo, títulos profesionales que indican que el portador “transitó por un proceso escolarizado mínimo de 16 años, pero que no garantiza la posesión de conocimientos” (Ornellas 1994: 163).

Resumiendo, la falla del sistema escolar de cumplir con la promesa democratizadora de la sociedad es común a las sociedades contemporáneas, pues educarse no garantiza el acceso a la igualdad de oportunidades porque las diferentes instituciones educativas no ofrecen el mismo servicio. Esta promesa fallida se sostiene sobre una “ideología credencialista” (Ornellas 1994) que, a la vez que satisface las expectativas de obtenerlo como símbolo de prestigio para algunos, termina por asignarle al título profesional un valor diverso en el mercado, segmentándolo aun más y reproduciendo la distancia entre los consumidores de profesionales “buenos” y “malos”. Si bien es cierto que estos fenómenos han sido bastante estudiados, llama la atención que este conocimiento sobre la relación entre el contexto estructural de la producción del servicio educativo y la falla de las escuelas, siga siendo ajeno a los que producen las políticas educativas.

En los años sesenta y setenta, investigadores de países multiculturales con grandes grupos de minorías raciales y étnicas —como los Estados Unidos, Canadá o el Reino Unido— comenzaron a desarrollar estudios etnográficos para poder explicar el bajo rendimiento académico que afectaba proporcionalmente a las minorías étnicas y raciales en esas sociedades

(Levinson *et al.* 1996: 7). Así se desarrolló lo que ahora se conoce como el enfoque de la diferencia cultural. Comparado con el enfoque reproductivista desarrollado por Bourdieu, esta corriente enfatiza la falta de adaptación a la cultura dominante como la explicación para las dificultades de obtener logros positivos entre estudiantes de las minorías étnicas en las escuelas, asociadas a la cultura de las clases medias blancas, siendo el otro lado de la moneda, que las escuelas no contemplaban la necesidad de hacer ningún esfuerzo que facilitara la adaptación de los estudiantes que provenían de las diferentes minorías.

El aporte de esta corriente fue muy importante en su momento, pues ponía de manifiesto lo obsoleto de los argumentos que explicaban el fracaso escolar usando abierta o implícitamente modelos racistas que asumían la inferioridad genética de ciertos grupos étnicos. Sin embargo, este enfoque de la diferencia cultural obviaba en el análisis el papel de las fuerzas históricas y sociales responsables de la reproducción de las diferencias culturales en las escuelas, tendiendo a “esencializar” los repertorios culturales de los grupos minoritarios. Quienes asumieron la tarea de reformar el sistema y hacerlo más abierto y sensible a las diferentes culturas de estos países, pensaron en programas que acogieran a “los diferentes” (programas remediales para inmigrantes recién llegados, por ejemplo) y en desarrollar símbolos o actitudes que dieran cuenta del reconocimiento de la existencia de la diferencia cultural en las escuelas, no solamente en su apariencia, sino también en el desarrollo de instrumentos pedagógicos “culturalmente adecuados” (Levinson *et al.* 1996: 9).

Si bien la teoría de la reproducción y el enfoque de la diferencia cultural tienen sus límites cuando pensamos en sociedades como la nuestra, no debemos descartarlos pues siguen levantando preguntas importantes. En la década de los ochenta, bajo el impacto del feminismo socialista y los estudios críticos sobre las intersecciones entre raza, clase, género y generación, las investigaciones sobre la escuela como espacio social se enriquecieron de manera considerable. En países distintos de los Estados Unidos o el Reino Unido, los estudios sobre el sistema educativo comenzaron a aplicar creativa y productivamente algunas de las ideas de las teorías reproductivistas y de la diferencia cultural, al mismo tiempo que las criticaron por algunas de las conclusiones rígidas o simplificadoras a

las que invitaban (Morrow y Torres 1995; Levinson *et al.* 1996; Luykx 1999).<sup>6</sup>

Entre las nociones que permanecieron vigentes está la de la importancia del capital cultural para la reproducción de las diferencias en la educación, pues por su carácter general, permite integrar una noción dinámica y comparativa de los cambios en los efectos de la escuela a través del tiempo, la geografía, y en distintos contextos socioculturales (Levinson *et al.* 1996), invitando a estudiar el rol de las familias en la producción de las diferencias en los resultados de la educación escolar cuando esta exige y evalúa habilidades para las que no prepara, pero que se dan por sentadas en la experiencia de los estudiantes (Bourdieu 2000).

En los años noventa, una serie de estudios mostraron la relevancia del enfoque reproductivista para estudiar al sistema educativo como un espacio de lucha para la definición de la identidad y posición de los individuos en la sociedad, sin perder de vista una perspectiva crítica frente a los usos simplificadores o reduccionistas que a veces se han desprendido de este enfoque. Por su parte, los estudios culturales contribuyeron al análisis crítico de la educación con el desarrollo de los estudios sobre los procesos complejos de formación de las identidades culturales, y la antropología con los estudios sobre las teorías de la práctica y la producción de diversas formas culturales. Un concepto útil propuesto por Levinson, Foley y Holland es el de “la persona educada” como un producto culturalmente variable (1996: 5) que permite resaltar la importancia de las escuelas en la reproducción social, y propone además su estudio como una producción cultural con características diferentes en cada sociedad.<sup>7</sup> En su libro *The citizen factory*, Aurolyn Luykx (1999) asume el reto de definir cuál es el producto cultural que resulta de una escuela normal en Bolivia que funciona como un internado para jóvenes aymaras. Su etnografía muestra la tensión constante entre las normas de este centro de formación docente, sus objetivos formativos explícitos (políticos, sociales

---

6. En el capítulo anterior me refiero extensamente a la educación intercultural como otro enfoque más bien propositivo para la investigación en educación.

7. El suyo es el primer trabajo que incluye el análisis cultural de las escuelas a través de diferentes espacios sociales y culturales.

y pedagógicos), y las expectativas, intereses y prácticas de los estudiantes para resistir o acomodarse a esta propuesta. Luykx muestra el resultado de esa tensión como producto de la acción de todos los involucrados en la vida de ese centro de estudios.

El estudio que ofrezco en las páginas siguientes es un ejercicio inspirado en el libro de Luykx y en el trabajo pionero de Paul Willis (1977). Siguiendo la pauta de estos trabajos, quiero hacer evidente que las instituciones educativas y los resultados que producen no son solamente el efecto de las prácticas docentes o las ideas de la sociedad dominante. Los docentes y estudiantes no son simples seguidores de los designios de alguien por encima de ellos, sino que juegan un rol fundamental en la definición de las características de la formación impartida en cada institución. El antropólogo inglés Paul Willis realizó un estudio etnográfico en una escuela de hijos de obreros en Inglaterra en los años setenta. Desde una aproximación a la relación entre la cultura, la escuela y la reproducción de las diferencias sociales, Willis nos dice que la escuela no es solamente una instancia de reproducción del orden social sino también de producción de cultura, y que es esa “nueva” cultura la que es imprescindible conocer, pues es la que termina por reproducir el orden social, no como algo que es solamente impuesto exteriormente y por omisión o exclusión. La propuesta de Willis dice que los hábitos de estudio y en general las actitudes de los estudiantes hacia la institución educativa son parte de la práctica social —creada en la escuela por los propios participantes en ella— que, así como podría producir cambios que escapen a las “determinaciones estructurales”, también termina por reproducir de manera activa el lugar de los estudiantes de sectores sociales bajos en la sociedad. Lo interesante del estudio de Willis es que muestra cómo desde un discurso de resistencia y disidencia cultural se puede terminar reproduciendo un orden social excluyente y opresivo.

## **Metodología**

Una vez diseñada la investigación, completé el equipo con Erika Busse y Doris Palomino, egresada de sociología y estudiante de psicología en la Universidad Católica respectivamente. Mi intención era realizar

la investigación en una facultad de educación y un ISP privado. Luego de diferentes visitas, elegimos dos lugares de trabajo cuyos nombres me reservo. Para entrenarlas en el registro etnográfico, nos inscribimos las tres en un curso de verano para docentes en ejercicio. Los participantes eran estudiantes universitarios y docentes de escuelas de todo el país. Se trataba entonces de una audiencia diversa donde las tres cabíamos perfectamente. El entrenamiento fue útil, además, para discutir cuestiones de pedagogía que nos permitieron compartir ideas y un lenguaje común para las observaciones de aula. Preparé una guía de observación que nos permitió analizar las dinámicas sociales en las clases, las estrategias de los profesores para legitimar su autoridad, y las relaciones entre los propios estudiantes. Siguiendo las recomendaciones de Corrigan (1988), quería entrenar a Erika y Doris en cómo recoger información para entender “la ecología de las relaciones de poder: qué es importante para quién, cuándo, cómo. [En el caso de las escuelas, estudiar cómo los sujetos aprenden], de qué me puedo librar, cómo y cuándo está uno en falta y cómo puede escapar del castigo [...]” (1988: 150; traducción propia).

Durante el entrenamiento, discutimos diversos textos sobre el registro etnográfico, así como de teoría crítica de la educación, en combinación con la discusión de nuestros propios registros. Me importaba mucho comentar los diferentes aspectos observados por cada una, para hacer conscientes los intereses que podíamos estar reflejando en la atención que cada una ponía a ciertos hechos por encima de otros, de acuerdo con nuestras particularidades (incluyendo estas la edad, disciplina, origen social, entre otras). Al discutir nuestros registros, recordaba las preguntas de la investigación que estábamos por iniciar para trabajar en la manera de integrar sus propios intereses a la agenda común.

Una vez elegidos los lugares para el estudio, nos presentamos a ambas instituciones para explicar el propósito de la investigación y pedir permiso para realizarla y fuimos aceptadas. Mis colaboradoras asistieron como alumnas libres en los cursos con los profesores que aceptaron ser observados. Erika trabajó en la universidad y Doris en el ISP. Cada una asistió regularmente a dos cursos, uno en el segundo año y otro en el cuarto, durante un semestre. Entre las dos observaron un total de 98 horas. Recogían información tomando notas en clases sobre las que

luego debían reflexionar, y aplicaban además un protocolo de observación pedagógica en una muestra de las sesiones. También registraban sus experiencias diarias en cada centro, como las actividades en las que los estudiantes pasaban el tiempo entre clases, sus hábitos de estudio, el uso de materiales en la biblioteca, el trabajo en grupo, las relaciones entre estudiantes y profesores y entre ellos mismos, registrando sus temas de conversación, usos del espacio y de su tiempo libre. Se involucraron también en diversas actividades extracurriculares y reuniones sociales. Durante ese proceso teníamos reuniones periódicas como equipo y también tuve sesiones con cada una de ellas para analizar sus informes e identificar temas emergentes.

Además, Erika y Doris asistieron a dos o tres sesiones de otros cursos en cada institución para tener una idea de cómo enseñaban distintos docentes en el mismo contexto. Para comparar ambas instituciones con otros centros de formación docente, observaron también varias sesiones de clases en otras universidades e institutos. En total, pudieron observar a doce profesores en seis instituciones dedicadas al entrenamiento de maestros de primaria. Un rasgo común a todas estas instituciones es que, salvo una excepción, las clases eran de un nivel bastante simple, el trato a los estudiantes bastante paternalista y autoritario en contraste con los estilos más horizontales e informales a los que ellas estaban acostumbradas en su experiencia escolar y universitaria. Las discusiones sobre los hallazgos tuvieron un fuerte impacto emocional en el equipo y dedicamos algunas horas a discutir las dificultades involucradas en el ejercicio de observar sin intervenir, sin poder cuestionar las situaciones de abuso, y cuidando las maneras de comentar la pobreza de los contenidos de las clases recibidas.

Uno de mis objetivos durante el entrenamiento era dejar en claro que las experiencias académicas están muy marcadas por las características de cada institución. El ejercicio que esperaba no era la comparación entre la experiencia de mis colaboradoras en la Universidad Católica y aquella que les tocaba observar, sino la comprensión de lo que estaban observando desde las circunstancias en las que se estaba produciendo. Fue un reto transformar sus sentimientos de exasperación contra los profesores y de frustración frente a lo que los estudiantes estaban

experimentando, en energía crítica y analítica (Devereaux 1977, Powell 1996), y resulta un reto para mí el tomar distancia crítica del trabajo que hicimos, y reescribir esa experiencia incorporando lo aprendido y reflexionado en años recientes.

Además de los registros, organizamos seis sesiones de entrevistas grupales con un total de 46 alumnos. Cada sesión constaba de cinco actividades. En una primera ronda se les preguntaba por su trayectoria en la educación, su opción por la profesión docente, y su opinión acerca de la formación que estaban recibiendo. Aparte de algunas preguntas precisas, se usaba como motivación para la conversación diversas fotos con tomas de áreas de estudio conocidas para ellos o diversas situaciones de la vida estudiantil.<sup>8</sup>

La segunda actividad consistía en mostrarles fotos de ocho situaciones de aula que tenían a una maestra como centro, y se les pedía identificar quién para ellos tenía la mejor y la peor actitud pedagógica, para luego discutir los resultados obtenidos. Durante la tercera actividad y divididos en grupos de cuatro, les pedimos elaborar historias colectivas estimuladas por retratos de diferentes personas. El propósito de esta actividad era explorar de manera proyectiva sus percepciones sobre personas en diferentes situaciones de vida y en diversos medios sociales. En cuarto lugar, pedimos que cada uno escribiera una historia basada en cuatro o cinco fotografías de su elección. Esta actividad fue muy reveladora para conocer las características de su expresión escrita, así como el manejo del idioma para expresar ideas y emociones. Las sesiones terminaban con una conversación más bien libre sobre la situación de la educación en el país, sobre sus aspiraciones profesionales, y sobre el rol social de los maestros.

---

8. La mayoría de fotos fueron tomadas por Erika Busse, quien además seleccionó otras que Talleres de Fotografía Social (TAFOS) gentilmente nos prestó para esta investigación. Usamos cerca de 170 tomas que incluían: escenas de aula en diversos tipos de escuelas; escenas diversas de la vida estudiantil y ambientes de estudio de instituciones de educación superior; diversas tomas de Lima, particularmente en zonas cercanas o familiares para los estudiantes de cada institución; retratos de diferentes tipos de personas, diversos tipos de casas y escenas de la vida diaria de personas de sectores sociales distinguibles.

En esta versión no incluyo el análisis de los materiales obtenidos de las dos últimas actividades descritas.

Además, entrevistamos a tres de los docentes observados y a una docente de las clases de control. El análisis del material recogido se realizó en equipo. Discutimos cada uno de los cursos por separado, tratando de llegar a una descripción colectiva de lo observado. Luego discutimos cada institución, para finalmente hacer la comparación. Nuestro análisis fue discutido con los estudiantes entrevistados, y en dos seminarios organizados en GRADE con personas involucradas en la docencia en la educación superior en Lima y otros lugares del país.

### **Los escenarios**

La descripción de ambos escenarios estudiados es importante para reflexionar sobre la relación entre el espacio educativo y el modo en que este interpela a los cuerpos de quienes lo ocupan. Espacios precarios, largas esperas entre clase y clase, tareas laboriosas cuyo propósito escapa a los estudiantes, textos que circulan en fotocopias ilegibles, baños en mal estado, carpetas escasas, deben ser entendidos como parte de la formación recibida en el proceso de convertirse en maestros. Todo ello estructura e inscribe una gramática profunda en el comportamiento de los cuerpos que se expresará luego en las relaciones sociales, en gestos cargados de significados que se repiten después en las escuelas en las que se trabajará, y en la sociedad (Corrigan 1988).

### ***El instituto superior de pedagogía***

El ISP en el que desarrollamos parte de la investigación fue reconocido a finales de los años ochenta y funciona aún en una casona antigua ubicada en una transitada avenida del centro de Lima. Dependiendo del alcalde en ejercicio, la entrada al ISP puede o no estar casi cubierta por muchos puestos de vendedores ambulantes. La casona tiene aproximadamente doce metros de frente y veinte de fondo. Tiene cuatro pisos construidos, además de algunos salones levantados en la azotea, donde también se encuentra una pequeña cafetería. El edificio combinaba entonces

ambientes de quincha y madera junto a los cuales se habían construido aulas de cemento.

Durante nuestra investigación, había un ambiente de permanente desorden y precariedad debido a las remodelaciones: trabajadores moviendo pailas de cemento de un lado a otro, mangueras colgando por las escaleras, y sobre todo, ruido constante. Los afanes de renovación contrastaban con el descuido y abandono general del edificio, las aulas sucias, las instalaciones eléctricas deficientes, con cables pelados asomando por las paredes, y los baños malolientes. De hecho, una de las impresiones más fuertes para el visitante que traspasara el control del vigilante apostado en la escalera, era el golpe del penetrante olor a urea, polvo y monóxido de carbono concentrado en las viejas escaleras de mármol que llevaban al segundo piso.

Supimos que la última promoción de estudiantes se había graduado tras habilitar el sótano, un espacio bastante amplio, con el supuesto fin de crear un centro de investigación.<sup>9</sup> Tal cosa no ocurría aún, pero mientras tanto los dueños del instituto celebraban algunas fiestas institucionales, para las que vendían las entradas y las cervezas. Los sábados, el sótano era alquilado para clases de karate, música y danza. En los días de clase los estudiantes usaban un conveniente servicio de fotocopias instalado en ese nivel. Las máquinas —propiedad del instituto— eran servidas por una operaria en un minúsculo cubículo de triplay, adornadas con fotocopias de dibujos que algunos alumnos compraban para decorar o ilustrar sus trabajos.

El control de ingreso al ISP era relativamente estricto, siendo la principal función del vigilante controlar el ingreso de los alumnos revisando sus tarjetas de pago. En la segunda planta estaban las oficinas del personal administrativo, un consultorio jurídico, un aula, la caja, el servicio de cómputo, la subdirección académica y, en el ala izquierda, el único baño de mujeres en el edificio. En el tercer piso a la derecha, equipada con un

---

9. Durante la investigación supimos de una práctica frecuente en Lima y provincias: Algunos ISP otorgaban títulos a nombre de la nación a promociones enteras a cambio de que realizaran una inversión colectiva que mejorara la infraestructura del ISP.

mimeógrafo y diversos instrumentos, había una sala en la que se producían anuncios y separatas; frente a las escaleras, el auditorio, ocupando todo el frente del edificio. Este ambiente era, tal vez, el único permanentemente aseado, con muebles bien cuidados y un decorado bastante solemne. A su izquierda se hallaba la sala de computación, protegida por rejas a través de las que se veía una decena de computadoras. En el mismo piso se encontraba el baño de hombres, la sala de profesores, un aula y la secretaría académica.

En el cuarto piso, ocupando la misma área que el auditorio, se encontraba una gran sala mal iluminada y abandonada que parecía haber sido el antiguo auditorio. La biblioteca del instituto ocupaba la mitad de este espacio con solo seis mesas de lectura, claramente insuficientes para la cantidad de alumnos estudiando en el instituto. La biblioteca carecía de un catálogo asequible a los estudiantes. Esto hacía la atención muy lenta pues los estudiantes debían describir, no siempre con precisión, el tipo de libro o tema que buscaban, y era el dependiente el que sugería un título a la vez, definiendo una relación claramente precaria con los libros. Los altos y angostos ventanales que daban a la calle dejaban pasar poca luz, pero todo el ruido de la céntrica avenida, haciendo de este un espacio aún menos propicio para el estudio o la investigación. Al otro lado de este piso se encuentran cuatro aulas. La azotea o quinto piso albergaba varias aulas más, la mayoría de ellas de dimensiones mucho menores que las aulas de los pisos inferiores. Había además un baño en desuso y unas cuantas habitaciones en reparación. La minúscula cafetería ofrecía bebidas, sándwiches, platos del día, así como golosinas.

A diferencia de las oficinas, las aulas estaban generalmente sucias. La pintura reseca y descascarada de las paredes era parcialmente cubierta por los horarios de todas las clases, así como por cuadros con la distribución de las horas de clase para cada turno. Los alumnos contribuían al decorado de las paredes pegando además figuras de papel lustre o cartulina con motivos infantiles, como adelantando la ambientación que darían a sus futuras aulas. Los estrechos pasillos exhibían paneles con información sobre actividades diversas de interés de los alumnos o de la institución. El contraste entre el edificio descrito y la propaganda difundida por el ISP era muy grande. Una frase repetida varias veces en el prospecto era:

“Somos los primeros en profesores, medios educativos e infraestructura”. Los volantes distribuidos por las calles en semanas cercanas al examen de admisión anunciaban además “modernas instalaciones, computadoras y cafetería”. De acuerdo con las estadísticas que el instituto llevaba de sus alumnos, el 60% de los alumnos del programa regular provenía de provincias. Los ingresantes tenían entre 18 y 19 años en su mayoría, y egresaban en promedio entre los 25 y los 26 años. Para el caso de la especialidad de primaria, de los 513 estudiantes matriculados en todos los ciclos, 404 eran mujeres.

### *La facultad de pedagogía*

La facultad de pedagogía en la universidad que elegimos tenía 1.066 alumnos, pertenecientes a diez grupos de ingreso repartidos entre las especialidades de educación primaria, educación de adultos y educación especial. La especialidad de primaria contaba con 586 alumnos y el grupo que observamos tenía 49 matriculados.

Nuestra investigación se realizó durante la intervención militar en las universidades ordenada por el régimen de Fujimori. La presencia de los soldados ya parecía estar asimilada al paisaje universitario, nadie les prestaba mayor atención. Los edificios, relativamente nuevos, se hallaban en general bastante descuidados. La facultad de educación cuenta con un edificio propio con dos pabellones. En uno estaban las oficinas administrativas, la sala de profesores y una pequeña biblioteca también usada como salón. En el otro, contiguo y más grande, se encontraban las aulas. Un solo empleado estaba a cargo de la limpieza de todas las aulas. Él también recibía un pago de cada usuario que quisiera entrar a los baños disponibles en el pabellón. En el centro de estudiantes, ubicado en la parte trasera del segundo pabellón, había una pequeña biblioteca organizada por los propios estudiantes que lamentablemente estaba por lo general cerrada. Algunos rincones de este pabellón estaban siendo usados como cementerio de carpetas y muebles.

Cada cohorte tiene asignada un aula en la que lleva todas sus clases; ese se convierte entonces en un espacio compartido que el grupo marca como suyo con gran libertad. En las paredes, cuya pintura mostraba el paso del tiempo, se observaban múltiples inscripciones, como corazones,

dibujos varios, citas, fórmulas de álgebra y matemáticas. La decoración era variada, primando dibujos y afiches con motivos infantiles, hechos con papel lustre y materiales similares. La iluminación y ventilación eran adecuadas. Cada aula cuenta con una puerta en la parte posterior y ventanales laterales. Las carpetas eran unipersonales, no siempre en número suficiente para cada estudiante. En cada salón hay una larga pizarra verde, casi del ancho del aula. Todas las mañanas, al llegar al aula, los alumnos debían retirar las carpetas puestas por el conserje hacia los costados, para la limpieza del salón; según la clase que tuvieran, las acomodaban en filas o en círculos. No había un escritorio para el docente.

La impresión general que tuvimos es que la universidad funcionaba de manera desordenada. La reciente intervención de una comisión que había retirado a las autoridades anteriores por orden gubernamental parecía haber contribuido a crear un clima de incertidumbre y confusión solo comentado por los docentes. Los estudiantes parecían estar particularmente preocupados ante la posibilidad de que se les restringiera el uso de los servicios brindados por la universidad, como transporte, alimentación y acceso a la residencia estudiantil. No registramos otras razones para la inconformidad.

El instituto y la universidad contrastan no solamente por su ubicación (uno en pleno bullicio y contaminación, y la otra, menos céntrica, casi apartada de la ciudad), sino por la organización misma de ambas instituciones y por el tipo de relación establecida con el personal docente y el estudiantado. El instituto era un negocio de propiedad familiar, que funcionaba con profesores contratados por horas. No se percibía la existencia de un cuerpo académico vigilante de los contenidos de los cursos o del progreso de los alumnos. A pesar de ser una institución privada con estudiantes pagando mensualmente por recibir un servicio, las necesidades de estos eran claramente descuidadas. No se observaba de manera evidente ningún esfuerzo por mejorar los servicios o ventajas para los estudiantes. La universidad estatal contaba con una estructura organizativa más compleja, pero en ella los alumnos tampoco parecían ser mejor considerados. Durante nuestra investigación parecía no haber recibido mayor inversión en mucho tiempo, la infraestructura no estaba bien mantenida y no había indicios de que eso fuera a cambiar. Se

percibía una relación tensa entre docentes y autoridades, casi propensa al conflicto.

### **Las motivaciones para estudiar educación**

Varias entrevistas que realicé en 1995 dejaron en claro que la percepción de la baja calidad de la enseñanza en los ISP era un criterio compartido entre varios directores de colegio en Lima y que los había llevado a tomar medidas para responder a la crítica situación. El director de Fe y Alegría de entonces comentó sobre lo dramáticamente difícil que era encontrar profesores calificados para las escuelas de Lima y provincias, debido al entrenamiento tan pobre con el que llegaban los postulantes. Esta realidad lo había llevado a buscar a sus candidatos entre egresados de otras carreras. Paralela a esta decisión, Fe y Alegría contaba con un programa de entrenamiento para los nuevos profesores que se integran a sus escuelas, para poder mantener y desarrollar la tan apreciada calidad de sus escuelas en las comunidades en las que se asientan. El programa duraba tres años, pero tuvo que reducirlo pues en la práctica Fe y Alegría no “recuperaba” esta inversión ya que los maestros reentrenados tendían a buscar y conseguir luego empleos mejor pagados en colegios privados.

No es sorprendente entonces que esta percepción acerca de los egresados de educación se hubiera extendido en el sistema escolar. Realicé un sondeo rápido de opinión entre la directora de español del colegio San Silvestre, el director del colegio León Pinelo, los directores de español de primaria y secundaria del colegio Clements Markham y personal del colegio Pestalozzi. Todos ellos confirmaron que en años recientes había sido más frecuente —y considerado preferible— reclutar nuevos docentes entre estudiantes del último año de diferentes carreras en universidades privadas. Historia, literatura, matemáticas, eran las opciones más obvias. Luego, los colegios se encargaban de solventar el entrenamiento en pedagogía, pues en la opinión común, el entrenamiento en educación producía docentes de muy baja calidad, incluso si provenían de instituciones antes prestigiosas.

Diversas fuentes indican que como carrera, educación atrae a estudiantes que de otra manera no seguirían una educación superior. La

encuesta anual de APOYO entre jóvenes de 15 a 17 años indicaba consistentemente que en la década de 1990 educación era la carrera percibida como la más fácil, barata y menos prestigiosa. Aparecía en segundo lugar como la carrera más pasada de moda, en los sectores A, B, C y D, ocupando además los dos primeros lugares como la profesión con el desempleo más alto entre los cuatro sectores, y el tercer y cuarto lugar como la carrera más corta para los sectores A/B y C/D respectivamente.

Pese a estas percepciones, las facultades de educación y los ISP de capitales de departamento y provincias, recibían miles de postulantes cada año.<sup>10</sup> Si dejamos las razones vocacionales aparte, el hecho de que educación fuera percibida como una carrera barata y fácil resultaba para algunos la razón para seguirla. El caso de la Universidad Católica ejemplifica bien la naturaleza de este fenómeno. Hasta 1976 los estudiantes de educación pasaban por el mismo examen de ingreso que todos los postulantes a Estudios Generales Letras. Sin embargo, en 1977 la facultad de educación fue autorizada a examinar por separado a sus postulantes dado que la cantidad de alumnos aceptados había estado disminuyendo, pues los postulantes a educación obtenían puntajes muy bajos comparados con el resto de postulantes a Estudios Generales Letras. Luego de este cambio, la facultad de educación vio aumentar la cantidad de estudiantes necesarios para sostener la facultad.

El puntaje requerido para entrar a educación en las universidades estatales es notablemente menor que el que hace falta para entrar a otras carreras. Por un tiempo, inclusive, muchos estudiantes usaban este mecanismo para ingresar a la universidad y luego trasladarse a otras carreras a las que de otro modo no hubieran ingresado. Este procedimiento se hizo tan socorrido que tuvo que ser prohibido. Para el caso de los ISP, hasta muy recientemente el proceso de selección era muy poco demandante. Se solía tomar un examen de ingreso, pero no había un límite inferior en el puntaje requerido para la admisión. Se aceptaba entonces a los estudiantes que obtuvieran los puntajes más altos hasta cubrir las vacantes abiertas. Como lo expresó claramente un estudiante del ISP:

---

10. De acuerdo con Díaz (2008), la demanda por estudiar educación se ha reducido en un 27% entre 1993 y el 2005. El descenso parece haberse iniciado en 1995.

Cuando yo estaba dando el examen para entrar acá, yo ya me sentía adentro. El nivel era bien bajo [...]. (Hombre, ISP)

Como parte de este estudio, preguntamos a 46 estudiantes acerca de las razones para haber elegido educación como carrera. La mitad de ellos dijo que era por vocación. La otra mitad respondió con una combinación de razones: ocho de ellos habían postulado sin ingresar a otras instituciones o carreras. Educación fue su alternativa.

Yo te digo que no me gusta la educación, ¿ya?, y yo quería estudiar teatro o ciencias de la comunicación, y para eso postulé a La Cantuta, pero qué pasó, que me faltaron veinte puntos para entrar, entonces, ya qué me quedaba [...] estudiar educación y venir acá al instituto [...]. (Mujer, ISP)<sup>11</sup>

Otros nunca consideraron postular a alguna universidad pensando que no lograrían ingresar. Decidieron entonces estudiar educación en un ISP porque era posible. En otros casos, fueron presionados por sus familias a estudiar esta carrera. Diez de los entrevistados llegaron a educación tras haber abandonado otras carreras porque resultaron muy caras, demandantes, o simplemente se dieron cuenta de que no era lo que querían:

Yo estaba estudiando psicología en San Marcos [...] Pero el problema fue tan grande que no pude seguir estudiando ahí, porque [...] al estudiante lo hacen que averigüe en varios libros, que se dedique más al estudio, y en el caso mío que estaba trabajando, no tenía tiempo, entonces mi primo me dijo postula acá, y como lo vi que era fácil, ya pues [...]. (Hombre, ISP)

Yo quería estudiar turismo, pero en realidad el turismo es una carrera económicamente bien alto, ¿no? Yo tenía esa intención de estudiar, pero primero tenía que estudiar inglés, comencé, pero no culminé y de ahí ya decidí por educación. (Mujer, ISP)

---

11. En adelante, las referencias sobre los citados indicarán sexo e institución: ISP para el instituto y FE para la facultad de educación.

Solamente 16 de los 46 entrevistados tuvieron la idea de estudiar educación como su primera opción y algunos de ellos fueron estimulados por experiencias previas de docencia. Los profesores en ambas instituciones tenían clara idea de la falta de vocación inicial en muchos de sus alumnos, y decían invertir energía en generar esta vocación. Resulta llamativo que para lograrlo enfatizaran asuntos tales como la posibilidad de ganarse el cariño no solo de los estudiantes, sino también el de sus padres, o el prestigio social que tienen los maestros en las comunidades en las que trabajan. Así, además de este cariño y reconocimiento, la realización personal del maestro se daría a través de lo que los alumnos puedan lograr.

El profesor es parte de la familia del niño, poco a poco uno se va integrando a esa familia. Cuando el niño nos va conociendo a nosotros [habla en su casa] “mi profesor, mi profesora” y uno ya es miembro de esa familia. [...] mi papá ha sido profesor y ha dado 35 años en el magisterio y yo veo a sus alumnos que lo saludan con efusividad: “Profesor, cómo está usted”, y eso es bonito [...]. (Mujer, FE)

En Ayacucho, en Arequipa [...] cualquier profesor [que vaya de esta universidad] es tratado como el rey, porque como yo estaba viajando, veíamos cómo a los profesores tenían que llevarle gallinita, que “el profesor está solito, la profesora está solita, ahí, acompáñalo” [...] siempre estaba alguien ahí. (Mujer, FE)

[...] y entonces mi mayor gusto es encontrarme con ex alumnos míos que ahora son funcionarios en las USES, inclusive directores de USES, o regionales. (Profesor del instituto)

Otro elemento discursivo que estimula y sostiene la vocación es el contacto afectivo con los niños. Esto era más evidente entre estudiantes que ya habían tenido ese contacto en diversas experiencias que sirvieron para reafirmar su interés:

Pero, realmente, uno en clases se da cuenta de que realmente tú has venido para algo ¿no?, que estás ahí por algo, y es hermoso, es hermoso ver que los niños te llamen profesor aunque no lo eres todavía, te sientes importante y muy valioso para los niños. Corren [hacia ti], te abrazan, te dan besos y muchas cosas, es bonito, la carrera es hermosa [...]. (Hombre, FE)

En mi caso, cuando salí del colegio estuve en un programa de catequesis donde trabajábamos con niños y ese ambiente era bien bonito, porque a mí me gusta trabajar con niños, hablarles, jugar, ¿no?, enseñarles cosas nuevas, y de paso los niños también te enseñan cosas. Tú aprendes y también te enseñan. (Mujer, ISP).

Yo digo que si vamos a ser maestros, aunque sea sacrificoso [sic], hagámoslo, porque hemos escogido una carrera de educación y [con] la carrera de educación en ningún sitio te van a pagar bien [...] Es bonito ser maestro, es bonito cuando alguien te dice “Gracias, profesora”. (Mujer, FE)

[T]rabajar con niños es tan difícil, tenemos que manejar la psicología y todo lo demás [...] el segundo año trabajé con vacaciones útiles en provincias con niños y fue una experiencia única, que la verdad me gustó más mi carrera, empecé a tener cariño, empecé a sentir vocación. Tal vez eso estaba dentro de mí, pero no podía descubrirlo yo mismo hasta que con la experiencia lo tuve. (Hombre, ISP)

En varios de nuestros entrevistados encontramos lo que Dominique Motte (1995) identifica como la “alta idea” que los maestros tienen sobre su profesión, y asocia a esta con la noción de vocación. A partir de sus entrevistas con maestros cusqueños, Motte identificó en ellos tres formas de hablar sobre su vocación: la “natural” (“siempre quise ser maestro”), la “adquirida” (“nunca pensé ser maestro, pero con la práctica me gustó”), y la “implícita” (según Motte corresponde a quienes no tienen un compromiso permanente con la carrera, pero tratan de hacer bien su trabajo). A pesar de sus diferencias, según Motte, estas ideas se convierten en el principal sostén del ejercicio docente, del “apostolado del magisterio”, ya que no existen otros estímulos. Y, en efecto, ninguno de nuestros entrevistados se refirió a la carrera docente como ruta para el desarrollo personal, tampoco hicieron evidente un interés en progresar en la carrera. No hubo quien se refiriera tampoco a un compromiso o interés intelectual por la pedagogía, o a la docencia como una oportunidad para facilitar el acceso al conocimiento en los alumnos. En general, las respuestas a estas preguntas, así como la observación durante el semestre, mostraron que había un abismo muy grande entre los discursos acerca de la docencia y la reflexión sobre los contenidos mismos del ejercicio docente.

## El currículo: metodologías y contenidos

El conocimiento de la materia que uno enseña es importante, pero el modo de ser de los alumnos también. Conocer el modo de ser de las personas a quienes les vamos a enseñar y en tercer lugar el cómo les vamos a enseñar. Desgraciadamente en los centros de formación de maestros se da importancia excesiva a los métodos, y mucha menos importancia a esas otras dos cosas. (José María Arguedas [1965] 2001)

Tras revisar los planes de estudio y observar a doce docentes en aulas en dos centros de formación docente, este estudio pudo llegar a la misma conclusión que Arguedas treinta años después.<sup>12</sup> Pero inclusive la atención a los métodos que observamos en clases se veía desconectada de los temas y corrientes vigentes en el campo de la educación primaria en la pedagogía occidental contemporánea de la que, supuestamente, los centros de formación docente en el Perú forman parte. Los estudiantes de escuela primaria están entre los seis y los once años. La pedagogía contemporánea en diálogo con la psicología del desarrollo propone pautas útiles para diseñar planes de estudio adecuados a cada grupo de edad. Me interesaba saber si los cursos de pedagogía ayudaban a los futuros maestros a identificar las necesidades específicas de los estudiantes de acuerdo con su edad, género, o particularidad cultural. El examen de planes curriculares en la facultad de educación investigada, dos ISP y otros dos centros privados de formación docente mostró, con una sola excepción, que los planes de estudio eran listas de cursos sin ninguna explicación o racionalidad tras ellos. Los títulos de los cursos eran poco útiles para imaginar su contenido. Pero las descripciones tampoco ayudaban a vislumbrar sus contenidos de modo más cercano.

Las universidades tienen autonomía para diseñar sus propios planes, pero los ISP deben seguir un mismo plan ordenado por el Ministerio

---

12. Lamentablemente, Patricia Ames y Francesca Uccelli (2008) llegaron a conclusiones similares en su reciente estudio sobre el tema.

de Educación.<sup>13</sup> En 1993, la Unión Europea, el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) y la Agencia de Cooperación Alemana (GTZ) financiaron diversos estudios para proveer la “línea de base” para la reforma educativa en el Perú. El estudio dedicado a los ISP, así como diversos artículos escritos por otros observadores del sistema educativo, coincidieron en señalar el creciente deterioro de la calidad de estas instituciones, identificando la necesidad de diseñar una efectiva intervención que permitiera resolver la situación crítica. Siguiendo estas recomendaciones, el Ministerio de Educación creó el Programa de Formación de Maestros (PROFORMA), contratando a un grupo de consultores para producir un proyecto de reforma de los ISP estatales, enfatizando la necesidad fundamental de transformar el currículo. Se otorgó la coordinación de esta oficina a la religiosa y educadora Shona García, ex directora del Instituto Pedagógico de Monterrico, en ese momento a cargo de un exitoso programa rural de formación docente en Jaén, Cajamarca. Su equipo produjo un plan de estudios realista que apuntaba a transformar el típico estudiante ingresante a un ISP, en un maestro eficaz en el aula. El plan sugería la necesidad de iniciar la formación docente con dos años de asignaturas remediales, asumiendo que la mayoría de estudiantes de colegios estatales en provincias ha acumulado una base pobre durante la primaria y la secundaria. En esos dos años, los estudiantes tendrían que llevar su lectura y escritura al nivel necesario para la educación superior, y adquirir habilidades básicas para la investigación y el pensamiento independiente. En la segunda mitad de la formación, se les enseñaría pedagogía y recibirían entrenamiento en sus respectivas áreas de interés.

Este plan diseñado por PROFORMA también buscaba resolver un problema muy serio: la mayor parte de los ISP produce docentes que terminarán trabajando en áreas rurales (IMASEN 1999); sin embargo, el currículum de los ISP en esos años parecía estar completamente de espaldas a esa realidad, pues no incluía ni una sola asignatura dedicada

---

13. El estudio referido de Ames y Uccelli (2008) reporta que como resultado de la reforma curricular en el año 2003, los ISP contaban con tres diferentes planes de estudio que se aplicaban simultáneamente.

a la enseñanza en aulas multigrado, problema que según Ames y Uccelli (2008) se mantiene. Menos de diez ISP —de un total de 318 en el país— ofrecían a los estudiantes la oportunidad de aprender quechua, aymara o alguna lengua amazónica. Ambas carencias quedaban resueltas en la propuesta del equipo de Shona García. Pese a la relevancia y pertinencia de las recomendaciones contenidas en aquel documento, ninguno de estos problemas había sido enfrentado hasta el 2005.<sup>14</sup> La oficina de PROFORMA logró que al menos veinte ISP aplicaran este programa en el país, pero este experimento fue cancelado. Por lo tanto, hasta finales del régimen de Toledo, poco se había hecho para transformar la formación docente, aparte de cambios cosméticos en el currículo para la incorporación de la pedagogía constructivista de manera compulsiva.

La evidencia recogida durante un semestre de observación de aulas, nos mostró que los contenidos de los cursos recibidos eran muy poco sólidos. Las clases de métodos o pedagogía tampoco eran muy vibrantes, pero sin embargo eran las que tomaban más tiempo con toda claridad. Estos resultados de las observaciones en aula y en el examen de planes de estudio, contrastan fuertemente con los hallazgos de dos estudios basados más bien en encuestas (Alcázar y Balcázar 2001; Arregui, Díaz y Hunt 1996). Ambos estudios concluyen que la baja calidad de la enseñanza es el resultado de la ausencia de métodos adecuados de enseñanza, y del exceso de cursos dedicados a contenidos. Diagnóstico que también estuvo en la base del diseño del PLANCAD, el programa de capacitación de maestros. De acuerdo con esta percepción, el énfasis de los entrenamientos estaba en la renovación de los métodos de enseñanza y poco era el tiempo dedicado a refrescar o renovar contenidos de enseñanza a los maestros entrenados, o al desarrollo de habilidades de investigación para enriquecer el trabajo en el aula. La investigación de Ames y Uccelli (2008) basada en observaciones de aula, muestra que en el presente las clases de metodología han incorporado el constructivismo como enfoque general, pero los cursos con otros contenidos siguen siendo deficientes.

---

14. En una entrevista con Rosario Valdeavellano, cuando dirigía el ISP de Tinta, comentó que los estudiantes tendían a resistirse a tomar cursos en enseñanza en aulas multigrado por miedo a ser limitados a trabajar solamente en escuelas rurales.

Los registros de aula de Erika Busse y Doris Palomino brindan evidencia de que tanto en la universidad como en el ISP que observamos, las asignaturas no dotaban a los alumnos de recursos para acceder al conocimiento de las materias que anunciaban en sus títulos, ni tampoco para desarrollar habilidades de investigación. Eran, en general, ejemplos de clases que podían ser enseñadas en las escuelas, con temas presentes en el currículo escolar. La mayoría de clases de cursos sobre materias del currículo de la primaria que observamos eran simulacros de un dictado de clases para niños de un año indeterminado de la primaria. Es decir, en vez de presentar un tema y brindar fuentes, con criterios y métodos para que los futuros maestros pudieran construir su conocimiento de manera independiente y así preparar sus propias clases, recibían un producto terminado, como para archivar un repertorio de posibles clases.<sup>15</sup>

### **Conocimiento y cultura académica**

Evidencias como estas llevan a cuestionar la supuesta universalidad de nociones como la de la educación superior. Inclusive en el mismo país, en la misma ciudad, esta noción puede referirse a instituciones que están no solamente asociadas a expectativas muy diferentes de parte de sus estudiantes, sino que ofrecen además prácticas de la enseñanza que son radicalmente distintas. Es decir, las habilidades necesarias para el ejercicio de una determinada profesión, así como la iniciativa e inventiva para desarrollarla luego de egresar, no quedan garantizadas por el hecho de adquirir un título en una institución de educación superior. Tal vez el caso más dramático sea el de los centros de formación de docentes de educación primaria. Una y otra vez y no solamente en los dos centros en los que realizamos las observaciones, el sentido común que parecía predominar es que para ser un buen maestro de primaria lo fundamental es ser una persona de buen corazón, capaz de tratar a los niños con sensibilidad, y de poder dirigir algunas actividades durante el tiempo que estaban en la escuela. Una alta valoración de lo que se podría aprender

---

15. Nótese la semejanza entre este modelo y la práctica del entrenamiento para docentes del PLANCAD descrita en el capítulo anterior.

con el tiempo y la práctica resultaba al final la mayor justificación detrás de la superficialidad de las clases, la falta de preparación, así como el desdén por innovar o mejorar la enseñanza.

### *El ambiente de estudio*

Uno de los signos más alarmantes durante la investigación que realizamos fue el caos y la improvisación al comienzo del año académico en ambas instituciones.<sup>16</sup> Durante dos semanas no hubo clases regulares. Algunos profesores no tenían idea de su carga lectiva, había cambios repentinos de profesores a cargo de ciertos cursos, y más de dos cursos comenzaron un mes después de iniciado el semestre. En el ISP los horarios eran muy imprecisos, a lo que se sumaba el hecho de que asignaturas y aulas no eran nombradas de manera consistente en los documentos en manos de los alumnos. Alguna información era apenas aproximada. Por ejemplo, una sesión que figuraba con un inicio a la una de la tarde para concluir a las cuatro, comenzaba a la 1:45 y terminaba a las tres.

La explicación que recibió Doris acerca del desorden de las primeras semanas en el ISP fue que las clases no podían regularizarse hasta que los estudiantes comenzaran a asistir. De mil matriculados, solamente trescientos asistieron las dos primeras semanas. De este modo, la mala organización del instituto fue explicada como una falla de los alumnos. Pero todos eran parte del ambiente relajado e informal. En uno de los cursos del instituto, el profesor asistió a su primera clase con media hora de retraso. Dado que el Día de la Madre estaba cerca, mientras esperaban al docente, los estudiantes decidieron preparar y rifar tres canastas llenas de diversos productos que habían donado entre todos. Al llegar el profesor, dio una charla/clase introductoria de quince minutos, luego de lo cual se unió al ambiente festivo previo al sorteo de la canasta. Cuando acabó el tiempo para esta clase y era el turno de dictar del siguiente profesor, este no interrumpió el festejo y se sentó para observar muy relajadamente cómo los alumnos llenaban y adornaban las canastas con cintas y papel

---

16. También observamos el inicio del segundo semestre en ambos lugares y todo resultó en general bastante más ordenado.

de colores. Una vez concluido el sorteo, los ganadores fueron felicitados, y la delegada de la clase improvisó una charla sobre la importancia de las madres en la vida de los estudiantes. Luego, el siguiente profesor, hasta entonces sentado como observador, dio una charla resaltando y celebrando la unidad evidente entre los estudiantes, remarcando el valor que esto tendría para su vida profesional. Una de las canastas contenía un vino espumante, y los estudiantes le pidieron a la ganadora del premio que lo compartiera con la clase para hacer un brindis, cosa que hizo. Todo esto ocurrió en medio de cierta solemnidad, contrastante con la informalidad de la situación. La improvisada ceremonia tenía ciertamente mayor relevancia que la clase para todos los presentes.

El desorden e imprecisión de las actividades académicas al inicio del año no eran diferentes en la universidad. La información de los pizarrones y comunicados era confusa e inconsistente con la que manejaban los estudiantes. El hecho de que cada grupo estudiara en una misma aula en la que los estudiantes permanecen todo el tiempo, reducía la presión sobre los profesores para empezar las clases a tiempo.

Descubrimos que los horarios estaban preparados en función del tiempo disponible de los profesores, pues muchos de ellos tenían otros empleos, por lo que concentraban el dictado de sus clases en la universidad en la menor cantidad de días posible. Esto resultaba en clases con sesiones de cuatro horas en un mismo día. Si se consideran los inicios tardíos, largas pausas y finales adelantados, el tiempo por sesión terminaba siendo mucho menor.

Observamos un total de 98 horas en las que debía haber clases. Solamente 28 de ellas fueron usadas para dictarlas. Los docentes estuvieron ausentes treinta horas, y en las horas restantes los alumnos recibieron tareas para resolver en clase, hicieron presentaciones orales, o talleres en los que hubo poca o nula participación de los profesores. Un hecho constante en los registros de observación era la facilidad con la que los estudiantes podían distraerse, a lo que acompañaba el escaso interés mostrado por casi todos los docentes en involucrarlos en el dictado de la clase. Algunos hacían el esfuerzo especial de incluir anécdotas personales, lo que les daba un relativo éxito. Pero claramente, el momento de dar tareas a los estudiantes era el que mayor atención concitaba. Lo que

observamos de manera consistente es que durante las clases, varios estudiantes trabajaban tareas para otros cursos, en particular para las clases de materiales didácticos, que normalmente involucraban el uso intenso de trabajo manual y el constante intercambio de materiales durante las sesiones de clase. Agregaban a la distracción la circulación de catálogos de productos de belleza ofrecidos por estudiantes, así como de golosinas, y en el caso de la universidad, queques y sándwiches ofrecidos por una de las alumnas.

### *Estilos docentes*

En cuanto a los estilos de enseñanza, un rasgo común era la aparente improvisación en el dictado de las clases. Solamente uno de los cuatro docentes observados repartió un syllabus al inicio del semestre, pero era solamente una lista de temas cuyo orden tampoco fue seguido a lo largo del semestre. La mayoría de las sesiones descritas por Erika y Doris, pese a corresponder a clases consecutivas, no muestran conexión temática entre una y otra. Solamente Irene siguió la secuencia de sesiones con la que presentó su curso al inicio del semestre. Erika asistió regularmente a las clases de Jorge y Mercedes en la universidad y observó las clases de Javier por algunas horas. Doris asistió regularmente a las clases de Rogelio y Pedro en el ISP, y se presentó a algunas sesiones dictadas por Irene, Ángel y Tomas. Yo sostuve entrevistas con Jorge, Mercedes, Rogelio e Irene.<sup>17</sup>

Un rasgo constante es que los profesores rara vez tenían material para compartir con los estudiantes más allá del dictado de las clases. La pobreza no solo material sino de contenidos es tal vez el rasgo que mejor describe el medio académico que observamos. Las pocas veces que se distribuyó algún documento para circular o compartir, este tenía poca o escasa relación con el tema de la clase de ese día. Para hacer las observaciones en el aula, además del registro etnográfico, aplicamos una guía de observación pedagógica que arrojó los siguientes resultados: con excepción de Irene, los docentes no establecían un nexo claro entre las

---

17. Todos los nombres son ficticios.

CARACTERÍSTICAS	PEDRO	ROGELIO	MERCEDES	JORGE
<b>Relaciones con los estudiantes</b>				
Conoce sus nombres	De algunos	Nunca los usa	De algunos	No
Hace preguntas	Ocasionalmente	No	No	Ocasionalmente
Hace comentarios	No	No	Solamente negativos	No
Habla con estudiantes	No	Algunas veces	Algunas veces	No
<b>Organización</b>				
Sigue un plan de trabajo	No	No	Sí	No
Prepara clases	No	No siempre	No siempre	No
Se observa una secuencia entre clases	No	No	No	No
Estilo más frecuente	Presentaciones de estudiantes	Dictado	Presentaciones de estudiantes	Dictado
Material de apoyo	Pizarra	Experimentos	Pizarra y hojas de trabajo	Pizarra y anécdotas
Tareas claras	No	Ocasionalmente	No	No

actividades que planteaban y las habilidades que los alumnos iban a trabajar al realizarlas, las clases dictadas no incluían una lista de recursos que los estudiantes podían consultar sobre el tema tratado. Las tareas eran enunciadas, pero sin instrucciones claras y sin criterios de calificación.

La tabla describe algunos rasgos de relación que cada profesor observado establecía con los alumnos.

Un rasgo común en el estilo de enseñanza era la ausencia de contacto visual con los alumnos, así como el uso de un registro muy formal para dirigirse a la clase, con referencias a “el maestro”, “los maestros”, cuando se trataba de dar ejemplos. La fluidez de las relaciones entre profesores y alumnos en los pasillos del ISP contrastaba con la distancia y rigidez en las interacciones dentro del aula en los casos de Pedro, Rogelio e inclusive Irene. Casi siempre, los estudiantes preguntaban por detalles

relacionados con la entrega de tareas o con los exámenes. No tengo ningún registro de preguntas aclaratorias sobre contenidos de la clase. Pese a que las tareas rara vez tenían alguna relación con el tema tratado en clase, las preguntas de los alumnos nunca eran para cuestionar la pertinencia de esas tareas. En una ocasión, Mercedes planeó dejar a los estudiantes haciendo una tarea pues tenía otra cosa que hacer durante la clase. Trajo tres fotocopias de muy mala calidad de un texto para distribuir entre 42 estudiantes. Le pidió a la clase formar grupos para compartir la lectura de los textos. Uno de ellos quedó con veinte personas. Cuando salió del salón, luego de haber dejado instrucciones poco claras, Erika circuló por la clase preguntando qué tenían que hacer y recogió cuatro versiones diferentes del encargo hecho por Mercedes. También preguntó a los alumnos sobre la pertinencia de la tarea. Nadie pudo responder esa pregunta. Mercedes recogió esta tarea, pero los estudiantes nunca recibieron una nota o comentario sobre los trabajos entregados.

Recogimos mucho malestar frente a la falta de retroalimentación. “Ni siquiera nos corrigen las faltas de ortografía en los trabajos”, decía un alumno. “Solo les importa si el trabajo está a máquina o si el folder tiene adornos”, afirmaba otro. De hecho, salvo en las dos excepciones antes mencionadas, nunca vimos a un profesor comentar trabajos individuales, o referirse a errores precisos. En los casos en los que comentaban las exposiciones, las apreciaciones de Mercedes y Pedro, eran bastante generales y poco estimulantes. Como este comentario de Mercedes luego de una exposición: “Sus compañeras han utilizado láminas, se han usado mal. Le falta vida a la lámina, las traen sin pintar. [...] Las voces son muy bajitas, ¿quién las va a escuchar? El uso del papelógrafo está mal [...]”.

Pedro dictaba un curso cuyo nombre aludía al desarrollo de habilidades para la comunicación. El centro de su curso eran las presentaciones orales. Organizó sesiones de dos horas para todo el semestre con las siguientes instrucciones: “Cada grupo debe planificar su presentación para una hora. Todo se evalúa. El resto de la clase hace preguntas. Deben saber hacer buenas preguntas. Deben saber preguntar. Si no hacen buenas preguntas, les doy 05”. Otra de las actividades en las que Pedro involucraba a los estudiantes consistía en hacerles leer en voz alta. Una tarde le pidió a T. F. que leyera. Su tono era un poco desafiante y burlón,

como si hubiera tenido en mente ofrecer a sus alumnos un momento divertido a costa de este estudiante. T. F. era un estudiante puneño bastante mayor que el resto, que trabajaba ocasionalmente como albañil. El aymara era su lengua materna. Cuando lo entrevistamos, nos contó que había ido a la escuela cuando ya era un adulto, y trabajaba con dificultad en la pronunciación “correcta” de su castellano. Leer en voz alta para la clase le ponía muy nervioso. Durante la lectura, Pedro estableció una complicidad burlona con el resto de la clase, sonriendo ante cada “error” en la pronunciación de T. F. y ante sus evidentes esfuerzos para leer con fluidez siguiendo la puntuación del texto.

Los alumnos parecían apreciar con alguna ambigüedad a los profesores “exigentes”, pero el concepto mismo es equívoco. Por ejemplo, nos dijeron que Pedro era exigente; sin embargo, pudimos observar que académica o intelectualmente no pedía mucho. De hecho su curso consistió solamente en dos clases dictadas luego de las cuales asignó tres actividades y un examen. Una de las actividades era ver programas de televisión para luego exponer en grupos lo visto, y discutirlo en clase. La otra era exponer grupalmente información sobre diferentes departamentos del Perú. Finalmente, los alumnos presentaron monografías que tenían de seis a diez páginas escritas a mano, sobre temas diversos y que él parecía no haber leído, pero que calificó entre trece y dieciséis.<sup>18</sup> Pero Pedro actuaba como si le importara la disciplina en clase. Tenía un repertorio amplio de gestos típicos que lo hacían parecer estricto, aunque solamente ejerciera su autoridad con algunos alumnos, particularmente hombres.<sup>19</sup> Pedro representaba un personaje bastante elaborado. Con alguna frecuencia, mencionaba personas de renombre (políticos, empresarios, periodistas o miembros de la farándula limeña), indicando

---

18. Decimos esto porque tres alumnos nos regalaron sus trabajos una vez corregidos. Pedro no había hecho ni una sola anotación en ellos, aparte de numerosas rayas horizontales a modo de “vistos”. Había en ellos fallas de ortografía no corregidas, y los textos eran bastante incoherentes y se asemejaban más bien a una suerte de *collage* de transcripciones de fragmentos de diferentes libros.

19. En un momento dado, había mucho ruido y el profesor comentó: “Hay un gracioso que voy a botar”, cosa que efectivamente hizo. En otra oportunidad, dirigiéndose a otro chico le dijo: “Cuidadito, tengo lentes de contacto y te tengo bien cerca”.

que los conocía personalmente; vestía con formalidad y mantenía con los alumnos una relación bastante fría y distante, aunque también algo agresiva. Todo esto, unido a su manejo fluido del castellano, intimidaba a algunos alumnos de manera evidente.

Un caso opuesto en la administración de la propia imagen y autoridad era el de Rogelio. Había trabajado para una universidad estatal de la sierra hasta jubilarse. Por razones involuntarias tuvo que migrar a Lima y llevaba dos años enseñando en el ISP. Su español andino lo distanciaba fuertemente de sus alumnos, quienes a veces le corregían las discordancias de género o número, sobre todo cuando las escribía en la pizarra. A diferencia de Pedro, Rogelio tenía contenidos concretos que transmitir y era bastante más articulado que Jorge o Mercedes. Era evidente que llevaba años haciendo lo mismo, y, aunque bastante elementales, sus dictados podían ser de alguna utilidad para sus alumnos cuando tuvieran que enseñar tales contenidos. Pero su curso no parecía muy estructurado. No había continuidad entre una clase y la otra. Los alumnos no mostraban mayor entusiasmo o interés en sus clases. Nadie respondía a las preguntas o a sus intentos de lograr algún nivel de participación en el aula.

En la entrevista pareció estar bastante cansado, esperando ya muy poco de los alumnos. Rogelio no hacía ningún esfuerzo por establecer su autoridad entre los estudiantes. Se limitaba a dictar sus clases, a tolerar el incumplimiento de tareas, las tardanzas y las conversaciones en clase. Su trato era suave y amable, y nunca hablaba de sí mismo con los alumnos. Durante los exámenes se sentaba en una esquina y dormitaba mientras los alumnos copiaban directamente de sus cuadernos en la hoja del examen o “se ayudaban” hablando en un volumen de voz normal. Sus calificaciones para los trabajos eran entre catorce y dieciséis y para los exámenes entre trece y quince. En un pacto cómplice con sus alumnos, ni él les exigía a ellos, ni ellos a él. En una ocasión los alumnos debían traer diversos objetos reciclables para trabajar en la fabricación de materiales de enseñanza. Menos de la mitad de los alumnos había traído lo solicitado por Rogelio, pero él tampoco tenía las herramientas necesarias para trabajar en esa actividad. El inicio de la clase entonces fue bastante dilatado. El profesor daba vueltas por el aula mirando cómo los alumnos trabajaban materiales para otros cursos. Finalmente, decidió iniciar su

clase aproximadamente veinte minutos después de la hora. Gracias a los pocos alumnos que habían traído el material reciclable y a dos alumnas que tenían algunas herramientas, Rogelio pudo iniciar su demostración de la fabricación de los materiales, y luego dictó los procedimientos que los estudiantes copiaron en sus cuadernos.

Mercedes es la más joven de los profesores que observamos, con aproximadamente 35 años. Estudió en la misma universidad en la que la observamos enseñar y había sido maestra de aula en la primaria de una escuela de aplicación por diez años. Al igual que Jorge y Javier, frecuentemente recurría a su experiencia docente para afirmar su autoridad en la clase. Su curso fue bastante desordenado, y luego de Pedro, es la que tuvo menos horas de trabajo efectivo con los alumnos pues llegaba tarde, o salía durante la clase por largos ratos, o simplemente no asistía. No mostraba mayor interés por la clase ni por lo que ocurriera en ella, aunque mantenía algunos gestos de firmeza (como el no dejar pasar a los alumnos a clase luego de que ella hubiera llegado). También mostraba abiertamente su enojo con los alumnos, reprimiéndoles como si fueran niños malcriados. Su actitud era algunas veces amenazante, y lograba la atención de sus alumnos al plantearles las tareas para otro día casi a gritos.

El curso que Jorge enseñaba era central en el plan de estudios de la universidad al ser la principal (sino única) oportunidad de aprender algo sobre pedagogía. Sin embargo, las clases de Jorge eran invariablemente una ocasión para la crítica o el desdén por la pedagogía como disciplina. Se refería con frecuencia a la teoría del aprendizaje como “palabrería” o “bla bla bla teórico”, pero sin proveer información o recursos que permitieran que los alumnos accedieran a esa información. En una clase, por ejemplo, mencionó a Jean Piaget, pero todo lo que dijo fue: “Sobre él se puede hablar mucho”, para pronto retomar uno de sus frecuentes y entretenidos relatos sobre su experiencia como maestro de primaria.

Normalmente, Jorge y sus colegas no desplegaban de manera ordenada o comunicable sus conocimientos, no ayudaban a sus estudiantes a conocer, identificar o discutir las diferentes corrientes de pensamiento en pedagogía o psicología, no presentaban bibliografía relevante sobre un tema específico. Ciertamente no era a través de esa vía que establecían o legitimaban su autoridad en la clase. Los profesores que observamos

se mostraban a sí mismos como portadores de dos bienes: conocimiento y experiencia, sobre los cuales los alumnos difícilmente podrían tener alguna ventaja. Un resumen ajustado a los contenidos impartidos por Jorge en su curso de pedagogía podría ser el siguiente: la teoría es complicada y no tan necesaria, además, ustedes no van a entenderla; yo ya la conozco; a pesar de los cambios aparentes es siempre la misma cosa y puedo explicársela, pues mi experiencia me permite entenderla.

Recogimos diferentes opiniones sobre Jorge. Sus constantes referencias a su experiencia, así como su estilo animado para narrarlas, era valorado por algunos pero predominaba una percepción crítica. “Nunca nos enseña nada”, dijo una alumna a Erika. Estaba molesta por una clase de Jorge en la que él estaba repitiendo lo mismo que había dicho en una clase anterior. Esa sensación de clases fallidas, vacías de contenido asible, era la que nos quedaba generalmente luego de las clases que pudimos observar. Con frecuencia, tras una clase incompleta o interrumpida por cualquier circunstancia, los profesores ofrecían una sesión de recuperación que nunca ocurría. Estas y otras formas de abuso reconfirmaban de manera constante no solamente la posición subordinada de los estudiantes, sino también el hecho de que el dictado de clases parecía considerarse poco relevante para la formación docente. Otra manera mediante la cual los profesores establecían su poder sobre los estudiantes era haciéndolos sentir en falta. Para ello usaban diversos recursos, como pedirles tareas que no habían sido claramente anunciadas, ridiculizar a algunos estudiantes por su uso del idioma, o a quienes no se comportaran de manera deseable, o lo más generalizado, hacerlos sentir perezosos e incompetentes.

Hay un enorme contraste entre los docentes que analizamos en ambos centros e Irene, una de las profesoras que observamos ocasionalmente. Irene era una maestra retirada del sistema escolar estatal. Al jubilarse de lo que fuera una antigua y prestigiosa gran unidad escolar, Irene fue aceptada como profesora de matemáticas en el ISP. Tenía una clara percepción del bajo nivel de sus estudiantes y se esforzaba por ayudarles con diversos recursos. Les llevaba libros, dedicaba tiempo a trabajar individualmente con cada uno de ellos, a quienes además conocía por sus nombres. Siempre tenía comentarios a sus respuestas y trabajos, y hacía

un uso muy ordenado y eficaz de la pizarra. Todo esto que puede sonar para muchos como totalmente esperable en la conducta de un docente, resultó en los dos contextos estudiados una notable excepción.<sup>20</sup> De todos los profesores que conocimos, Irene era la única que ejercía su autoridad en el aula gracias al respeto ganado con su trabajo docente.

### *Uso de recursos*

Uno de los aspectos de la cultura académica que quisimos investigar fue el de la relación con los libros. Pronto quedó claro que no eran muy usados como apoyo para el proceso de aprendizaje o como fuente para conseguir información.<sup>21</sup> Los profesores casi no sugerían bibliografía a sus estudiantes, menos aún recomendaban textos que pudieran encontrarse en ambas bibliotecas que, aunque limitadas, podrían ser de alguna utilidad para los estudiantes. Ocasionalmente, alguno de los profesores traía a clase un texto fotocopiado, usualmente un fragmento sin referencias, y por lo general usado como material para trabajar en clase. A nadie parecía importarle que los estudiantes pudieran querer referirse al texto completo más adelante. Con suerte, el texto podía tener el nombre del autor, no así el título o la referencia completa.

Solamente Irene asignaba textos claramente identificados. Incluso algunas veces llevaba sus propios libros a clase, los mostraba a los estudiantes, hablaba de ellos, y sugería lugares en donde podrían conseguirlos. En las pocas ocasiones en las que vimos estudiantes con libros en la mano, estos eran normalmente de segunda mano, o libros que se habían prestado por el semestre, y el uso que hacían de ellos era muy pragmático. Es decir, no eran utilizados como fuentes de información

- 
20. Descubrimos luego que Irene era investigadora y activa participante de un colectivo de maestros dedicado a la innovación pedagógica.
  21. El uso del Internet en la educación no era en esos años tan relevante como lo es ahora, y es posible que los estudiantes tengan actualmente un mayor acceso a fuentes, pero por otra parte, el plagio se debe haber facilitado mucho más con la posibilidad de cortar y pegar directamente de la fuente que ofrecen los procesadores de texto.

o conocimiento en general, sino como fuentes específicas que se usaban para extraer fragmentos para algún trabajo o examen.<sup>22</sup>

En el instituto seguimos a un grupo de estudiantes de Pedro que preparaban un trabajo grupal que sería presentado en clase. Primero buscaron en la biblioteca los libros que tenían que ver con el tema. Encontraron dos. De acuerdo con el índice, seleccionaron rápidamente las partes que podían servir para hacer el trabajo. Una vez identificadas las partes, procedieron a transcribir, cada uno de ellos, los fragmentos correspondientes a “su parte” en la exposición. Otro grupo no llegó a completar este proceso, de modo que cuando fue su turno, llevó consigo un libro que se pasaban entre ellos para que cada uno leyera el fragmento que le correspondía. La nota del grupo que hizo eso fue catorce.

En la universidad seguimos el proceso de elaboración de un trabajo grupal de investigación. Una alumna miembro del grupo tenía un hermano que ofrecía sus servicios de mecanógrafo. Para los trabajos grupales, cada integrante le entregaba su parte a esta muchacha. Ella llevaba todas las secciones al hermano, que terminaba siendo la única persona aparte del profesor que veía el trabajo completo. En general, no notamos en los estudiantes un esfuerzo por redactar los trabajos en sus propios términos. Una vez definida la estructura, se repartían las secciones cuyo contenido final o coherencia nadie revisaba. En los dos grupos de alumnos observados vimos solamente dos personas con una actitud diferente. En sesiones en las que discutimos el informe final de este trabajo con personas involucradas en la docencia en lugares similares, pudimos constatar que esta forma de trabajar era bastante extendida y considerada como la norma por estudiantes de otros centros similares en Lima y provincias.

En cuanto a un uso recreativo de la lectura, durante nuestra investigación no vimos a nadie leyendo novelas o poesía, salvo una vez en la que una alumna llevó a la universidad una selección de poemas editada en mimeógrafo, que pasó por varias manos mientras esperaban una clase. No había por otra parte un discurso “antilectura”. Por el contrario,

---

22. Creo que podemos decir que los materiales impresos que vimos con más frecuencia eran los folletos de venta de Avon y Yambal, que circulaban profusamente no solamente en pasillos o jardines, sino en las propias clases.

recogimos referencias entusiastas a obras literarias, pero sobre fragmentos leídos en la época escolar, o personas que recordaban de manera especial a la profesora de literatura en la secundaria porque “bien bonito sabía contar de los libros”.

Una vez, mientras hacía antesala para entrevistar a alguien en la sala de docentes, vi a una profesora preparar su clase. Tenía consigo un libro de texto del cual copiaba rápidamente fragmentos cortos. Faltando más o menos veinte minutos para el inicio de su clase, dejó de escribir para solamente marcar algunas páginas apuradamente. Pero incluso ella estaba haciendo algo más que los profesores que observamos, pues ninguno de ellos usaba lecturas como materiales de apoyo. Al momento de dictar, algunos profesores lo hacen de memoria, pero cuando se trata de conceptos específicos o de definiciones, la mayoría lee fragmentos de libros o separatas cuyo origen no se identifica y los textos no son puestos en contexto.

Entonces, sin lecturas monitoreadas y sin retroalimentación a su trabajo escrito, estos estudiantes no tenían en la educación superior ninguna manera de acortar la distancia entre la educación recibida en sus colegios y el entrenamiento considerado adecuado en la educación superior. En las sesiones colectivas que organizamos, pedí a los estudiantes que escribieran historias cortas para tener una muestra de su escritura. Pocas narraciones tenían una estructura fácil de seguir. El vocabulario era bastante limitado, la puntuación arbitraria, y había numerosos errores ortográficos. Nuestro estudio comprueba que el mismo uso pasivo de palabra escrita encontrado por Zavala (2002) en escuelas rurales, ocurría también en centros de educación superior en Lima.

Comentario aparte merece el lenguaje de los profesores y sus evidentes dificultades para comunicar conceptos abstractos de modo que pudieran ser usados como herramientas por los estudiantes. El uso de citas textuales más que de resúmenes de ideas —en las pocas ocasiones en las que presentaron autores específicos—, muestra que este es un aspecto de su formación con el que no se sienten cómodos. Es difícil sustraerse a la impresión de que los formalismos y la rigidez en ciertas normas, junto con el uso de las anécdotas personales para motivar a los estudiantes, funcionan como sustitutos de la relación con la pedagogía como disciplina.

### *Una nota sobre el lenguaje como “material didáctico”*

Ante la casi nula utilización de recursos didácticos que no fueran fragmentos de libros y la pizarra, el lenguaje del profesor terminaba convirtiéndose en el principal recurso. La adquisición diferenciada del castellano en nuestra sociedad se convierte así en un canal importantísimo para la circulación, distribución y asimilación del saber que separa irremediablemente a unos profesionales de otros, inclusive en contextos de hablantes monolingües del español. En nuestras observaciones hemos registrado una forma de hablar el idioma que no requiere de muchas palabras o de construcciones complejas y que se basa sobre todo en el impacto emocional que se pueda lograr no solamente con las palabras, sino con el cuerpo y los gestos. Las oraciones largas son escasas, los gestos y los diferentes tonos de voz crean los efectos para comunicar contenidos y se convierten en el elemento central de la performance de los docentes en las aulas. Se suprimen muchas palabras y se espera que la audiencia llene los vacíos e interprete la intención de la oración incompleta.

Jorge era tal vez quien usaba este estilo del modo más impactante. La lectura de una transcripción literal de sus clases no tendría mayor sentido por la cantidad de oraciones incompletas, cambios abruptos de tema y palabras equívocas. Pero verlo en clase era una experiencia intensa. Usaba mucho el cuerpo, el rostro y las inflexiones de su voz para aderezar las numerosas anécdotas de su larga práctica docente. Jorge hacía reír a sus alumnos, quienes seguían con atención cada gesto, claramente involucrados en su discurso y relatos. Algunos de ellos incluso identificaban a Jorge como el responsable de desarrollar en ellos el compromiso con la docencia y el aprecio por su universidad. Mercedes también practicaba ese estilo, pero era menos histriónica y también más autoritaria, de modo que no lograba involucrar emocionalmente a los estudiantes tanto como Jorge.

El estilo de Pedro era distinto. A diferencia de Jorge y Mercedes, los dos de la sierra central, Pedro era de origen costeño, disfrutaba desplegando su elocuencia y no escatimaba esfuerzos para exhibir un origen social superior al de sus estudiantes. Podía llenar una hora entera de clase hablando sin parar, reciclando la misma información (no siempre precisa) usada en clases anteriores. Pedro combinaba su destreza

lingüística con despliegues abiertos de su imagen como una persona “de mundo”, mencionando sus viajes a países vecinos, o los nombres de personajes públicos a quienes insinuaba conocer personalmente. El efecto que producía el estilo de Pedro en sus alumnos del instituto era muy distinto del que reconocían los estudiantes de la universidad en sus profesores. Observamos presentaciones orales de los estudiantes en clases de Pedro y Mercedes, y la retroalimentación que ambos ofrecían era en general poco instructiva, con indicaciones muy generales para mejorar su performance. La elocuencia en el aula aparecía, entonces, como otros tantos recursos, difícil de alcanzar.

### *El círculo de la pobreza*

Cuando intentamos hacer un balance de los cuatro cursos observados pensando solamente en los títulos, ya que los planes para cada uno eran inexistentes, terminamos desalentadas por la distancia entre aquellos y lo que teníamos registrado. Uno de los grupos del instituto recibió clases con Pedro, Tomás y Ángel. Los dos últimos profesores faltaron a la mayoría de sus clases; cuando asistían, hacían firmar el registro de asistencia, daban una breve charla de diez a quince minutos, conversaban o bromeaban con los estudiantes y se retiraban. El segundo grupo estudió con Rogelio e Irene, llevando cuatro de sus seis cursos con ambos profesores que, por su lado, pensaban que poco podían hacer para mejorar la mala ortografía, los prejuicios sociales o la poca disposición para el estudio de sus estudiantes.

Las clases de Jorge y Mercedes en la universidad expresan con claridad un libreto (Gutiérrez *et al.* 1995) que en esos años parecía bastante extendido en los centros de formación docente. El mensaje que Jorge impartía consistentemente era que el único aprendizaje posible es el que se obtiene de la práctica, que la teoría es inútil y pretenciosa, y que un profesor debe estar involucrado en todos los aspectos de la vida de una escuela. En nuestra entrevista señaló que lo central en el proceso de formación docente es “comunicar la importancia de la experiencia práctica”. Con ella y el compromiso del maestro con una escuela, este tendría garantizados el prestigio y respeto necesarios para ser considerado un miembro querido de la comunidad. Lo que queda por preguntarse es si

tener egresados convencidos de estas dos cosas —por cierto importantísimas—, puede suplir aquello que una institución de educación superior tendría que haberles dado: formación académica. En el juego simplificador de oposiciones que se hace para describir las diferencias entre la educación tradicional y conservadora, por un lado, y la educación progresista e innovadora, por el otro, un argumento frecuente es que la educación tradicional es libresca y memorística, mientras que la educación progresista valora más el aprendizaje que se obtiene con la experiencia práctica pues esta garantiza una mejor comprensión y asimilación de lo que se aprende. Lo que parecía haberse instalado como sentido común mientras hicimos esta investigación, es una visión extrema y simplificadora de esta relevante discusión, de modo que los libros y los textos parecían haber sido casi proscritos en la práctica.

El libreto de Mercedes era complementario al de Jorge. Para ella, la calidad de un buen maestro se refleja mejor en la actitud de compromiso hacia la comunidad que en los contenidos que este ofrece a sus estudiantes. En vez de recibir clases estructuradas, información actualizada o bibliografía vigente para los cursos, los estudiantes escuchaban recurrentemente de ella que la mejor escuela es la experiencia. En nuestra entrevista, Mercedes describió a los mejores estudiantes como aquellos que saben “aquilatar las experiencias de los profesores y en función a eso ya ellos definen su trabajo”. Durante las entrevistas y también durante sus clases, Mercedes y sus colegas esbozaban con frecuencia una suerte de justificación para el escaso uso de información en su docencia: la falta de dinero para acceder a libros o materiales actualizados.

Creo, sin embargo, que el abandono y la falta de dedicación que caracterizan el ejercicio docente en estos dos centros estudiados se sostiene sobre una concepción muy peligrosa acerca de lo que significa trabajar con estudiantes de bajos ingresos. Estas ideas forman parte de un sentido común que asocia la situación de pobreza material de los estudiantes con un inevitable destino que los priva de cualquier beneficio que pudiera significar un crecimiento personal o la posibilidad de cambiar sus circunstancias a través de la educación. Para complicar más las cosas, este discurso parecía arroparse en un cierto “orgullo de clase” y una actitud “realista” con los que era difícil discutir. El mensaje básico, con

su correlato práctico de una dedicación mínima a la enseñanza y del cotidiano desdén y maltrato a los estudiantes, parece ser que los pobres merecen menos por ser pobres. Esto iba asociado a lo que algunos llaman “pesimismo pedagógico”, es decir, a las bajas expectativas en el rendimiento de sus alumnos y a la dificultad de los docentes para imaginar el destino de sus estudiantes más allá de ciertos marcos. En un revelador fragmento durante una entrevista, Mercedes describió así su ambiente de trabajo:

Nosotros trabajamos sobre todo para educar al pueblo, no estamos trabajando pues para educar a la clase media, sino de la clase media para abajo en el sentido que la mayor parte de estudiantes también son de ahí, y los profesores también, la mayor cantidad de profesores que están trabajando acá también son del pueblo. No son de [...] clases sociales elevadas, ¿no? [Por eso] cuando llevamos los cursos de medios y materiales, tratamos de elaborar materiales de acuerdo a los medios de su comunidad, materiales en desuso [...] si bien existe la tecnología avanzada, los medios auxiliares también y ahora que está en plena moda pues los videos, las computadoras, pero hay lugares que no los tienen, entonces nosotros en eso tratamos de que los chicos avancen, trabajen.

Este fragmento invita a varias posibles lecturas. Una de ellas, evidente para mí en el contexto más amplio de nuestro diálogo, era que Mercedes estaba elaborando una justificación para las clases que Erika había observado. En ellas fueron evidentes la falta de preparación, la pobreza de recursos empleados en las clases, además de sus desapariciones del aula por largo tiempo y sus repetidas ausencias. También percibí un intento de distanciarse de mí y de establecer su autoridad en ese entorno sobre la base de su percepción de nuestros diferentes orígenes sociales, al hablar de las diferencias entre el pueblo y las clases medias.<sup>23</sup> De acuerdo

---

23. Antes de comenzar la entrevista, ella me hizo varias preguntas personales y sobre el proyecto. El origen serrano de mis padres y mi lugar de residencia tal vez no fueron lo que esperaba oír, pero sentí que al saber que había estudiado en la Universidad Católica, y que el proyecto de investigación era financiado por la Fundación Ford, de alguna manera encajaba en un estereotipo que le permitió organizar sus respuestas.

con el discurso de Mercedes, los profesores de la universidad sabrían mejor que nadie qué enseñar a sus alumnos por compartir el mismo origen. Por eso mismo, saben qué se les puede exigir y qué no, porque conocen el mundo del que vienen.

Pero si tomamos en cuenta lo que decían los estudiantes, hay un contraste interesante para el examen. Ellos se quejaban constantemente de la cantidad de dinero que tenían que invertir en comprar materiales para las clases de Mercedes, basadas en materiales reciclables solamente en teoría. Pudimos constatar que los estudiantes pasaban mucho más tiempo y gastaban mucho más dinero trabajando con cartulinas, goma, paja, papeles de diferentes texturas y colores, y otros materiales, del que usaban en libros o fotocopias. Tanto en el instituto como en la universidad las clases podrían haberse enriquecido con algunos recursos que, sin ser costosos, hubieran hecho las clases menos aburridas y más motivadoras.<sup>24</sup> No resulta difícil asociar esta realidad de reproducción de la pobreza a través de las bajas expectativas de los docentes, con comportamientos semejantes en funcionarios del Estado. Muchas veces se percibe en el sector público un pesimismo marcado que recorta iniciativas, que no impulsa la innovación, que teme arriesgar el gasto en mejorar los servicios que se prestan, y que parece estar asociado a una valoración pobre de los potenciales usuarios del servicio que podría mejorarse.

Volviendo al ejercicio de intentar hacer explícitos los contenidos impartidos en la práctica y el discurso de los docentes que observamos, junto con el explícito desdén por la teoría y la condena a la pobreza, durante las sesiones observadas registramos también referencias a los avances en la pedagogía, la tecnología o la ciencia presentados como eventos remotos e inalcanzables, posibles de ser producidos y aprovechados solamente en contextos muy distintos y distantes. El extranjero, los países desarrollados o las universidades privadas solían mencionarse vagamente como espacios en los que era posible contar con recursos que ellos no tendrían.

---

24. Me pregunto si se habrán producido cambios en este discurso y en la práctica con el acceso al Internet, el alto uso de este recurso registrado en el Perú a través de cabinas públicas, y el desarrollo creciente de redes educativas que comparten y difunden bibliotecas virtuales.

En ese marco, el conocimiento era tratado como un bien escaso que debía administrarse sin generosidad.<sup>25</sup> Otra enseñanza importante impartida más a través de la práctica que del discurso explícito, es que las notas son de gran importancia en la vida de un estudiante pero, dado que no están necesariamente ligadas al desempeño en el curso puesto que los objetivos de este —como norma— no fueron claros, la ilegibilidad de los criterios de calificación se convierte en la principal fuente de poder del profesor sobre los estudiantes.<sup>26</sup>

### *¿Cómo es un buen alumno?*

Entre los docentes que observamos y entrevistamos, un rasgo altamente apreciado en los estudiantes era la actitud sumisa, el afán de cumplir con las tareas, pero no necesariamente la capacidad de aprendizaje o el disfrute del estudio como actividad. Volviendo a las dicotomías usadas en los debates sobre educación, la medida de la dedicación de un alumno estaba en el producto y no en el proceso. Los comentarios ofrecidos por los docentes se referían generalmente a la apariencia del producto final (presentación de los trabajos, aspecto, formato) y no a los contenidos o al proceso de su producción. Recordemos aquí que este trabajo se hizo antes de la intervención para renovar la pedagogía en los centros de formación docente (véase Ames y Uccelli 2008). Es posible que el discurso se haya renovado, pero sería importante ver si en la práctica las expectativas y el trato hacia los alumnos también lo han hecho.

La capacidad para aprender, o la curiosidad y el interés en investigar como rasgos deseables o positivos, fueron mencionados solamente por Irene. Los demás invariablemente ponían mayor énfasis en el cumplimiento de las tareas y en la preocupación por quedar bien con el profesor. Y este aspecto fue justamente el que los estudiantes criticaron con

- 
25. Como he señalado antes, sería importante analizar el impacto que ha tenido el Internet en este discurso, con el acceso gratuito a bibliotecas virtuales y otros recursos en línea.
  26. Uso el término de ilegibilidad en el sentido que Das (2004) recupera de Scott (1988). Este término es explicado en el capítulo 2.

mayor dureza durante las entrevistas colectivas, en especial los alumnos del último año en el ISP. Se refirieron principalmente a la poca atención que los profesores prestaban a los contenidos al momento de calificar, concentrando sus comentarios en “el color del fólder, y si lo has forrado o no con Vinifan”.

En un artículo sobre análisis de discurso en el aula (Gutiérrez *et al.* 1995), los autores sugieren que los maestros tienen un rol central en establecer lo que cuenta como aprendizaje a través de lo que ellos llaman “el libreto del docente”. Los estudiantes pueden rechazar este discurso y proponer un “contralibreto” negociando entre ambas partes lo que finalmente se obtiene en el aula como resultado. En el mismo artículo, se sostiene además que el acceso a ese aprendizaje está determinado por los valores de la cultura local y la sociedad y su expresión en el espacio social de la clase. La pedagogía como disciplina que provee al docente de determinadas competencias para la docencia no estaba al centro de lo que los docentes transmitían como contenido deseable para los estudiantes que observamos. Entre estos últimos pudimos observar tensión, pero también fuertes elementos de consenso frente al libreto de los docentes que intento resumir en la sección siguiente.

### **El ejercicio docente según los estudiantes**

Un tema ineludible durante esta investigación era el de las expectativas laborales que podían abrigar estudiantes que tenían plena conciencia de la pobre calidad de la educación que estaban recibiendo y para graduarse además en una profesión poco prestigiosa. Pero por otra parte, era importante también conocer el discurso que en ese medio estaban logrando construir sobre la docencia como práctica. Un hallazgo consistente fue que “la buena docencia” estaba directamente asociada a los valores morales del maestro y a su habilidad para establecer una buena relación con sus estudiantes. “Enseñar”, como la habilidad de propiciar la producción de conocimiento nuevo en el aula, o de comunicar o facilitar el acceso a información, no estaba presente en el discurso de los estudiantes. Tampoco había referencias explícitas a métodos de enseñanza, aunque sí de manera intuitiva, a ciertas actitudes pedagógicas. También es interesante

observar que sus ideas acerca de estas actitudes eran formuladas de manera diferente cuando hablaban de ellos como estudiantes, que cuando se imaginaban a sí mismos como docentes. Al hablar de profesores cuyo trabajo reconocían como positivo, mencionaban la habilidad de conmover (“llegar emocionalmente”) a sus estudiantes. Un buen maestro, entonces, usa un lenguaje claro y directo, se hace entender y, además, moviliza sentimientos a través de la recreación de situaciones con las que los estudiantes se pueden identificar o relacionar. Entre los recursos del docente, muy pocos mencionaron como importante el “hablar correctamente”, sin embargo, para la mayoría eran importantes la fluidez y la confianza al hablar, así como el uso eficaz del humor, los gestos elocuentes y el conocimiento de la jerga juvenil. Todos estos se valoraban mucho como recursos para “llegar emocionalmente” a los estudiantes.

Yo tenía mi profesora de historia del Perú en el colegio. Me enseñaba bonito, lindo, lindo, o sea, te contaba la historia como si ella la hubiese vivido ahí en ese momento, igualito nos hacía vivir a nosotros. (Mujer, ISP)

Durante las observaciones, pudimos comprobar también que aquellos momentos en los que los docentes lograban la efectiva atención de los alumnos era cuando contaban anécdotas o episodios diversos de sus vidas, y que aquellos profesores a quienes más estimaban o respetaban, eran quienes les hablaban “de la vida real” en clases.

Otra cualidad esperada de los maestros, mencionada con más frecuencia en el instituto que en la facultad de pedagogía, era que el docente o la docente fuese amigo de sus estudiantes.

La profesora que más me gustaba era la de educación física, era bien chévere. Nos paraba aconsejando, veía que estuviéramos bien en los cursos, siempre se preocupaba por nosotros, nos aconsejaba, nos llevaba a paseos, era buena profesora. (Mujer, ISP)

Al hablar de ellos como estudiantes, en el caso del instituto ser un buen maestro/a estaba claramente relacionado con la posibilidad de establecer cierta complicidad con el estudiante y así reducir el nivel de

exigencia. Esta idea iba asociada al adjetivo “comprensivo”, que en el contexto en el que era usado, podría ser también “concesivo”. Es importante señalar que en la universidad los entrevistados nunca se refirieron a esta como una cualidad esperable en un profesor, y que sí fueron importantes el orden en la enseñanza, la capacidad pedagógica y el cumplimiento de responsabilidades como rasgos que describían a un buen maestro.

Extrañamos, sin embargo, referencias al saber y el conocimiento de la materia de parte del profesor en ambos lugares. Solamente tres estudiantes (dos universitarias y uno del instituto) las mencionaron y apenas dos chicas de la universidad indicaron como valioso el tener profesores exigentes. Los estudiantes podían apreciar a un profesor que conociera bien su tema, pero eso no era lo que más les atraía. Por ejemplo, en el instituto la calidad de Irene era reconocida por todos, sin embargo, mucho más popular era otro docente que era simpático y amable, y de hecho, varias alumnas decían que era un excelente profesor porque usaba ejemplos de la vida real y porque se hacía entender. Por nuestra parte, pudimos comprobar que el material que ofrecía en clases era pobre y escaso, bastante simplificado, lo que hacía sus exámenes muy fáciles.

Si intentamos un resumen de las cualidades que los estudiantes señalaban como buenas en sus profesores, estas eran las siguientes: saber conmover a sus alumnos con la materia que enseña, debe ser además tolerante con sus incumplimientos, mejor si es alegre, si es capaz de establecer una relación de confianza y diálogo con sus alumnos, y si además de estas cualidades es ordenado/a y les hace comentarios a sus trabajos, este profesor será considerado excelente. Pero cuando hicimos el ejercicio mostrando las fotografías de diferentes situaciones en aulas escolares para que eligieran a la mejor “actitud docente”, la gama de cualidades se amplió y los temas resaltados fueron otros.

La foto “ganadora” fue una en la que la maestra estaba sentada en una silla pequeña, junto a un grupo de alumnos sentados alrededor de una mesa, revisando con ellos una lección. Se valoraba de ella que se ponía “al nivel de sus alumnos”, que les daba atención y cariño, que les tenía paciencia, y que le preocupaba que entendieran. La que fue casi unánimemente señalada como la de la peor actitud pedagógica, fue una maestra que, con una mano en la cintura y las piernas separadas, señalaba

con la otra mano en alto, a una niña pequeña. La mayoría la calificó de autoritaria, y varios argumentaron que esa actitud era antipedagógica y dañina para los niños.

Dos fotos provocaron controversia y fueron valoradas de manera opuesta por personas del mismo grupo. Una de estas fotos tenía una maestra mostrando un libro a los alumnos. Algunos niños sonríen, mientras otros miran hacia la cámara. Quienes la eligieron por una actitud correcta valoraron que el ambiente en la clase fuera relajado y tranquilo, que los niños se vieran contentos, e interpretaron mucha paciencia en el rostro de la profesora. Quienes la criticaron, dijeron que no sabía imponer el orden, que los niños hacían lo que querían mientras ella mostraba el libro a quien quisiera atenderle, y dijeron que su rostro reflejaba indiferencia hacia la clase.

Otra foto que despertó opiniones enfrentadas mostraba en el centro dos dedos índices encontrados, el de un niño y el de la profesora. Ambas personas están en movimiento y parecen estar hablando al mismo tiempo. El resto de la clase mira la escena con atención. Quien la evaluó positivamente fue un alumno que dijo que esa era una clase democrática en la que la profesora estimulaba a los alumnos a expresarse con libertad, que se veía actividad y dinamismo. Quien la criticó fue una estudiante que interpretó en el gesto de la maestra un acto de represión contra el niño, una forma casi violenta de callarlo. Independientemente de las interpretaciones, lo importante a resaltar es que en todos los casos, la preocupación de los estudiantes era que la profesora supiera tratar bien a los niños y que pudiera generar un ambiente de confianza y atención en la clase.

Las reacciones a las fotografías hicieron evidente que ser un/a buen/a maestro/a se vinculaba principalmente a características personales, como la paciencia, la comprensión y la solidaridad con los problemas de los niños, así como al desinterés económico y la disposición al sacrificio. En cuanto a las actitudes pedagógicas, la más valorada era la habilidad de las maestras para atraer y mantener la atención de los niños, sin necesidad de imponer la disciplina de manera autoritaria. Otro rasgo que merece comentario es que características como la paciencia y el cariño, o la capacidad de generar confianza en los niños, aparecían asociadas al tipo de

alumnado que todos, menos una de las entrevistadas, esperaba tener. En efecto, respecto de los lugares en los que pensaban que iban a trabajar, 45 de los 46 entrevistados dijeron que se preparaban para atender a alumnos de zonas rurales o urbano-marginales, o en todo caso de provincias. Quienes ya tienen alguna experiencia enseñando o trabajando cerca de estos sectores, trataban de comunicar su emoción y compromiso con las vidas de esos niños:

Si en el rato de recreo tú te sientas con él, te enteras de su realidad, ¿no? Te cuenta que no ha comido, que su papá vino borracho, que le ha pegado a su mamá, a él y a sus hermanos; que su papá no tiene trabajo, o que lo han despedido recién ayer o antes de ayer [...] Son tantos problemas que tienen los niños y lo más difícil es saber llegar a esos niños que tienen los problemas [...] más que nada problemas afectivos [...]. (Hombre, FE)

Mientras que aquellos que no han tenido estas experiencias todavía, se preparan para ellas:

[...] sí, yo tengo la vocación de enseñar, tratar con mucho amor al niño [...] [pero quiero trabajar en lugares donde] no hay carpetas, muchas veces no hay agua, entonces yo creo que en mí misma va a estar [el sobreponerme] porque no voy a estar en colegios bien [...] [yo quiero estar] donde la educación haga falta, una parte donde estén los más marginados, los más pobres. No va a ser muy fácil, [la miseria] no se va a calmar con decir al niño “escribe”, no se va a calmar con eso [para enfrentar la] pobreza [hace falta] bastante lucha bastante sacrificio, es más allá del afecto, [pero] hay que ser fuerte y seguir adelante [...] Porque [el trabajo que yo] ponga va a ir cambiando siquiera un poquito la situación en algo [...] No hay que pensar que todo brilla, hay piedras en el camino y hay que saber brincarlas [...]. (Mujer, FE)

Los contenidos de estas entrevistas colectivas muestran las semejanzas y las diferencias en las cualidades docentes según nuestros entrevistados asumieran la posición de estudiantes o de futuros docentes. En ambos casos, el trato amable hacia los alumnos es importante, así como el ofrecer una suerte de amistad y figura adulta en la que se puede confiar. La

referencia a la pobreza de los estudiantes entendida como una condición frente a la que el docente debe sobreponerse y que debe despertar su solidaridad es también constante. Tal vez por tratarse de estudiantes entrevistados en Lima, y por ser entrevistas desarrolladas antes de que el interés en la interculturalidad se extendiera, no aparece en las respuestas mucha sensibilidad para las relaciones interculturales, y hay una aceptación implícita de la superioridad cultural de los maestros sobre las comunidades en las que se imaginan van a trabajar. Ciertamente esta ha sido un área discursiva sobre la que se han dado muchos cambios en la última década, en especial entre los docentes en ejercicio.

Las referencias al tipo de aprendizaje que los docentes deberían producir son escasas, y tampoco se mencionan las cualidades intelectuales o profesionales del buen docente. Tampoco hay descripciones muy precisas respecto de las contribuciones que un docente podría hacer a la comunidad en la que se inserta. Todo eso pareciera darse por sentado, como si fuese obvio, pero resulta a la vez vacío de contenidos y también distante.

### **La vida en las aulas**

Cuando entras a la universidad, te esperas algo diferente [...] pero después vienes y ves que no se toman las cosas en serio, que las clases no son cuando te dicen, o que los profesores no vienen [...] y entonces piensas si no te están preparando como debe ser [...]. (Hombre, FE)

Los estudiantes juegan un rol importante en definir el carácter de las instituciones en las que estudian. Por lo tanto, es importante detenerse en el examen de sus actitudes hacia la pobre calidad de la enseñanza que reciben. Los registros de las clases muestran que los profesores a veces decían cosas poco coherentes, o evidentemente falsas y que podían llevar a interpretaciones erradas. Ante ello los estudiantes no decían nada, pero tampoco se involucraban con la clase. Su nivel de atención era por lo general bajo. Se concentraban usualmente en hacer otras tareas o dormitaban, o leían catálogos de cosméticos.

En el día a día, las expresiones críticas que escuchamos de los estudiantes eran sobre todo formales. Muy pocos se permitían expresar de

manera abierta sus preocupaciones o insatisfacción, aunque en la práctica había muchas evidencias de su falta de interés y aprecio por lo que recibían en las aulas. Cuando realizamos las entrevistas colectivas luego de dos meses de haber asistido regularmente a sus clases, notamos un hecho interesante. Apenas algún estudiante iniciaba un comentario crítico sobre la educación que recibían, era rápidamente silenciado por el resto de participantes en la entrevista. En un grupo de nueve estudiantes, por ejemplo, uno de ellos habló del creciente desencanto que sintió cuando comenzó a percibir el desorden en los horarios, la baja calidad de las clases, y la indiferencia de los profesores. Varias estudiantes mujeres reaccionaron rápidamente para decirle que la calidad de una universidad dependía de la calidad de sus estudiantes, y que era responsabilidad de ellos el mantener en alto el nombre de su casa de estudios. Sin embargo, en conversaciones individuales, o por escrito, estas mismas estudiantes fueron mucho más abiertas en expresar su crítica y descontento.

También supimos del caso de un grupo de estudiantes que prefirió repetir colectivamente un curso con nota cero en vez de aceptar haberlo llevado, pues su dictado había sido muy irregular y de mala calidad. El profesor les había ofrecido calificar un trabajo pese a no tener mucho material sobre el cual evaluar a los alumnos, entonces ellos prefirieron llevarlo de nuevo con otro profesor. Lo sorprendente fue que esta solución propuesta por los estudiantes como forma de resolver una situación insatisfactoria no produjo ninguna crisis, y se resolvió de modo que no creara ningún problema administrativo, excepto que los estudiantes tenían que volver a llevar la asignatura, de modo que terminaron pagando el costo de una falla docente.

Podemos decir, entonces, que el “contralibreto” de los estudiantes en los términos que hemos señalado antes (Gutiérrez *et al.* 1995) estaba determinado por su posición de subordinación y mínimo poder y era más bien silencioso; en vez de cuestionar abiertamente aquello que les molestara, su manera de sobrellevar ese descontento era ignorar las asignaturas y los docentes que no generaban mayores expectativas en ellos y aprovechar el tiempo en esas clases haciendo otras cosas. Durante las clases “malas”, dormían, compraban y vendían cosas entre ellos o hacían tareas para otros cursos. Difícilmente había lugar para intentar algo diferente, pues no había

canales abiertos de comunicación entre profesores y alumnos. La universidad se encontraba militarmente intervenida y en el instituto estudiantes y alumnos parecían estar del mismo lado frente a los propietarios.

Para Erika y Doris fue muy difícil observar la pobre calidad de la enseñanza, el ambiente de informalidad que hacía a los estudiantes vulnerables a la arbitrariedad y el abuso, la mediocridad, el cinismo de algunos profesores; todo coexistiendo con la diversa gama de recursos y valores desplegados por los estudiantes, como la solidaridad, la confianza mutua, y la esperanza en el futuro y en sus propias fuerzas, y la fuerte vocación de servicio que era el centro de su discurso sobre su futura vida profesional.

Los programas de entrenamiento docente son espacios en los que particulares nociones del conocimiento, la ciencia y la vida profesional son creados y comunicados entre los maestros y estudiantes y entre los estudiantes mismos. Este estudio ayuda a comprobar cómo los estudiantes y profesores de los dos centros de estudios compartían una comprensión del conocimiento académico que la hacía coherente frente a las dificultades que seguramente encontrarían para acceder a recursos para el estudio y la información. Y por acceso me refiero no solamente a la falta de medios económicos para obtenerlos, sino también a las dificultades intelectuales que pudieran encontrar para usar tales recursos productivamente.

Al describir diferentes aspectos de la vida en los programas de formación docente, quería hacer evidente algunas particularidades de la cultura del sistema educativo y la red de significados sobre la que se sostienen las jerarquías y las estructuras de poder en esas instituciones. Mi trabajo me lleva a concluir que hay una idea muy acendrada que asocia la pobreza con una educación pobre. Por un lado, la mayoría de estudiantes dice que trabajará para los pobres, por otro lado, muchos repiten lo que sus maestros les dicen constantemente, cómo en otros lugares las cosas son diferentes, cómo ellos nunca serán capaces de experimentar, por ejemplo, la investigación, o lo fácil que es enseñar allí donde hay recursos y dinero, o niños de padres acomodados.

Este discurso crea una relación muy distante con las maneras consideradas convencionales en la forma de adquirir conocimiento académico e información, especialmente con los libros. Ellos no son vistos como herramientas para mejorar la comprensión de las cosas, sino como

objetos caros que no están a su alcance. Cuando tenían acceso a libros y artículos, éstos no eran usados como herramientas para el aprendizaje por los profesores en el ISP o la universidad. Es posible que el acceso al Internet (o lo extendido de la piratería de libros) haya cambiado en algo esta relación y este es un tema que me gustaría ver explorado en futuras investigaciones.

La característica inconsistencia en las clases de los profesores, la informalidad omnipresente durante las clases y las actividades de estudio, la contrastante rigidez y formalismo de las ceremonias y ciertos procedimientos burocráticos desplegados en las dos instituciones, les dicen a los futuros maestros que el conocimiento profesional de sus materias puede no ser relevante, pero que sí es crucial aprender el lenguaje y los gestos de la obediencia y la sumisión en frente de las autoridades. Así, las reglas y la lógica tras ellas no son tan importantes como aprender a evadir los aspectos amenazantes del poder, convirtiéndose en cómplice y parte de la falta de normas. Esta cultura de la pobreza académica juega un rol central en la reproducción de la calidad de la educación pública.

# VIDA UNIVERSITARIA Y MASCULINIDADES MESTIZAS

### Temas y escenario

#### *Raza, género y educación*

Cada vez resulta más clara la importancia de incluir las dimensiones raciales y de género en el análisis del sistema educativo y sus instituciones, por su clara relevancia en los procesos de reproducción de la exclusión y desigualdad sociales. Las preguntas que estimularon la investigación que da cuerpo a este capítulo surgieron durante dos estudios previos en escuelas de la sierra rural realizados por el IEP.<sup>1</sup> Ciertos comportamientos que observamos en las aulas, así como las apreciaciones de algunos maestros que entrevistamos, llamaron mi atención por complejos y contradictorios. Por una parte, al hablar del currículum oficial, reclamaban que este no fuera adecuado a la realidad de sus alumnos, pero por otra, tomaban una distancia muy grande de la cultura local, a veces a través de la burla o de referencias a la ignorancia de “los campesinos”, siendo varios de ellos también nacidos y criados en el medio rural andino. Ciertos maestros se

---

1. Algunos resultados de las investigaciones están publicados en Montero *et al.* 2001, Oliart 2004 y Ames 2006.

quejaban de la indiferencia de los padres hacia la escuela. De acuerdo con su opinión, y contra muchas de las evidencias que nosotros encontramos, “a [los campesinos] no les interesa que sus hijos se eduquen”.

Otro hecho llamativo fue observar que algunos maestros manipulaban su conocimiento de las convenciones de género propias de la crianza de niños y niñas de las comunidades y las del mundo mestizo urbano, para usar este “biculturalismo” en provecho propio, y consolidar así su autoridad y poder en el aula y la escuela. En tres ocasiones encontramos también fuertes críticas o inclusive preocupación en las comunidades frente a la presencia de ciertos maestros varones sobre quienes circulaban rumores de tener antecedentes que hacían temer por la integridad de las adolescentes que asistían a la escuela. Finalmente, fue una experiencia constante el percibir un halo de corrupción en diversos aspectos de la vida de las escuelas que he descrito en la primera parte del libro, muy asociado también a particulares relaciones raciales y de género.

Me interesé, entonces, en indagar por los procesos que dan forma a las ideologías de género en la vida de un maestro rural y quise investigar qué ocurre con los estudiantes de origen indígena que cursan estudios en una facultad urbana de educación, en el contexto de la sierra peruana. Mi atención se centró en especial en el “tercer currículum”, definido por Raphaela Best como aquello que los estudiantes se enseñan a sí mismos acerca de las relaciones de género en las instituciones educativas (1989: 21). Me interesaba entender cómo es que se reproducen las diferencias sociales en el contexto de la sierra peruana, y el rol de la adquisición de las identidades raciales y de género en ese proceso. Tenía entonces muchas preguntas. ¿Cómo afecta la universidad la vida de los maestros, que por un lado mantienen un fuerte sentido de pertenencia a una cultura originaria, y por otro adoptan selectivamente aspectos de la cultura dominante? (Romero 2001). ¿Qué efectos pueden tener la educación superior y el ambiente urbano en las identidades masculinas de los estudiantes de origen rural? ¿Obtener un título universitario los aleja necesariamente de su identidad de comuneros? ¿Se convierten en mestizos, o en *mestizos indígenas*? (De la Cadena 2000).

Me interesaban también las dimensiones políticas de esos procesos. En la introducción a su influyente y lúcido libro *History and the politics*

*of gender*, Joan Scott (1988) afirma que no es difícil establecer claras analogías entre las características de las relaciones de género presentes entre hombres y mujeres (y entre ellos mismos) en una sociedad determinada, y las características del ejercicio del poder en esa misma sociedad. Durante esta investigación, rasgos distintivos del drama político del Perú durante el régimen de excepción de Fujimori permearon la vida diaria de hombres y mujeres, sus opciones cotidianas, las tensiones éticas entre las que se debatían. En tales contextos —en los que como Poole (2004) indica, las instituciones del Estado representan a la vez una garantía y una amenaza—, cada quien busca ser menos vulnerable, y adaptarse a las circunstancias para garantizar la supervivencia.

Pero además de considerar las particularidades de esos años, me importaba también analizar los códigos culturales que están en juego en los procesos en los que se construyen las relaciones de poder en las diferentes instituciones del Estado y que forman parte de la forma en la que el Estado se experimenta en la vida diaria.

Las ideologías de género son un tema muy importante en el estudio de los aspectos políticos de la educación (Stromquist 1995: 12) y las ideologías de género de los maestros en las escuelas son centrales en los procesos de producción de los estudiantes como “personas educadas” (Levinson *et al.* 1996). Este capítulo es entonces una exploración de la masculinidad en el mundo de la educación, y se centra en la masculinidad de un grupo subalterno (Connell 1997), compuesto por estudiantes de educación en una universidad estatal en provincias, la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

Asumiendo que los hombres le dan forma a sus ideas sobre la masculinidad de acuerdo con las expectativas de su propio medio (Marqués 1997), quería entender qué demandas pone la universidad a los estudiantes de origen rural. También quería ver qué tan fuertes eran las presiones para que los estudiantes varones indígenas se mezclaran o mimetizaran con el ambiente universitario para convertirse en mestizos. Por otra parte, dado que el mundo de la educación estatal está claramente dominado por hombres, a pesar de la mayoría femenina en el magisterio, consideré relevante estudiar las distintas masculinidades desplegadas en un orden social fragmentado. La teoría social contemporánea reconoce

que, tomando la raza y la clase en consideración, es posible hablar no de una, sino de muchas masculinidades y feminidades. No hay convenciones de género universales (Connell 1987, 1997 y 1998), de modo que las expectativas de la masculinidad para quienes están en la cima de la pirámide social, demandan ciertos patrones de conducta que permitan afirmar esa “supremacía” de manera diferenciada.

Una característica bien estudiada del racismo peruano es que las categorías raciales no son fijas sino “posicionales”. Por ejemplo, la racialización del capital cultural le permite a una persona blanquearse, a través de la adquisición de niveles mayores de educación (De la Cadena 2005). Sin embargo, esta flexibilidad también hace que los procesos de transición sean muy controlados, y los convierte en una arena para intensas y constantes negociaciones que ocurren en las relaciones interpersonales (Harvey 1989, Oliart 1995a, Howard 2007). Aunque importante en el contexto de pobreza en las escuelas rurales y en las universidades estatales de provincias, el capital económico no es tan determinante como el acceso diferenciado al capital cultural y simbólico, y es por eso que tanta energía se pone en la producción y reproducción racializada de las diferencias culturales a una escala mínima. El amplio vocabulario desarrollado en el Perú para marcar el origen indígena de alguien en particular, y los significados tan complejos atribuidos a él, indican la naturaleza conflictiva detrás de este tema. Por ejemplo, en *Mestizos indígenas*, De la Cadena (2000) estudia una de estas maniobras discursivas como parte de la necesidad de los peruanos indígenas urbanizados y educados de *desindianizarse* ellos mismos para no perder su identidad, y generar así una identidad separada de las ideas sobre los indios fabricadas por la sociedad peruana criolla. Es decir, muchos peruanos de origen indígena han creado una manera de ser y hablar de sí mismos que no está asociada con la categoría denigrante de indio usada por las élites provincianas.

### *Masculinidades en Ayacucho*

Para acercarme a estos temas, pensé en estudiar las relaciones entre los propios estudiantes, las maneras de vincularse entre ellos y las características de la relación que los estudiantes de origen rural establecían con la

universidad y el resto de sus compañeros. Reconocer la cultura masculina creada activamente por los alumnos en la facultad de educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga fue el principal ejercicio. Al tratarse de de la masculinidad de un grupo social subalterno, me fue útil el planteamiento de Marqués (1997) y Connel (1987) acerca de cómo el grupo de jóvenes varones reduce las exigencias para las pruebas de la masculinidad a terrenos accesibles, según el lugar que como grupo ocupan en la sociedad. Me interesaba ver cómo se relacionaban con la universidad, con los estudiantes urbanos y con las mujeres urbanas.

Para las particularidades de la identidad masculina, estas son preguntas de crucial importancia, pues el comportamiento cívico y social, así como el familiar, de padre y amante, es completamente diferente si un hombre se comporta como comunero tradicional, miembro de un ayllu, o como un mestizo de pueblo, empleado del aparato estatal. Encontré que este es un terreno plagado de tensiones, que las respuestas son diversas, que no todas comportan necesariamente el rechazo a la propia cultura y al juego de identidades asociado a ella. Aunque no los estaba buscando, encontramos *mestizos indígenas*, jóvenes que logran una identidad social, étnica y de género que enfrenta el sistema y propone nuevas maneras de asumir el reto de seguir siendo indígena, recogiendo a la vez lo más avanzado y democrático de las propuestas en el mundo contemporáneo. También encontramos estudiantes que deciden encapsularse para seguir manteniendo su identidad indígena y reproducir el ambiente de la comunidad con paisanos de su pueblo o de comunidades del mismo distrito, aunque estén en otras facultades, y conservando una limitada relación con el resto de la comunidad universitaria. Otros buscan agruparse entre compañeros de la misma facultad que tengan el mismo origen rural. Hablan en quechua entre ellos, y casi no se relacionan con el resto. Están también quienes buscan mimetizarse al máximo con los jóvenes urbanos, ocultando su lugar de origen, esforzándose en pulir el estilo al vestir y su castellano para eliminar en lo posible todo vestigio del quechua, y poniendo su vida y sus estudios al servicio de la meta de dejar de ser indígena. Cada una de estas opciones se asocia con maneras específicas de relacionarse con las mujeres, con el poder, con las instancias públicas, y con los indígenas.

En Huamanga son evidentes múltiples indicios de un consumo cultural bastante heterogéneo, lo que según Bourdieu y Giddens es el terreno propicio para la composición de muy diversas alternativas identitarias.<sup>2</sup> Sin embargo, el repertorio de identidades masculinas que encontré en la facultad era más limitado del que esperaba en una ciudad como Ayacucho. La influencia de la cultura limeña criolla, por ejemplo, no era desplegada en la facultad de educación, como sí ocurría en otras facultades. Pero pese a no ser muy amplio, el repertorio de identidades masculinas que encontré me permite establecer las conexiones entre las diversas “masculinidades” juveniles y aquellas que exige el mundo adulto.

Como señalo en el primer capítulo de este libro, nuestra investigación hizo evidente que la cultura del gamonalismo todavía tiene su impronta y se expresa en las instituciones públicas organizando las relaciones sociales y articulando las diferentes masculinidades y feminidades. En términos de Robert Connell (1987, 1997), una sociedad racial y socialmente muy fragmentada produce identidades masculinas en las que las nociones de masculinidad son diversas y portan rasgos excluyentes, pues su propia definición es parte del proceso de construcción de las diferencias sociales. Si tuviera que establecer la relación que hay entre las que logré identificar, no usaría el término “masculinidad hegemónica” para ninguna de ellas, pero sí el de masculinidad dominante para la que hace eco de la cultura del gamonalismo. Es decir, en los espacios de interacción entre varones, hay ciertamente una aceptación casi inmediata del poder que puede desplegar y ejercer un tipo de hombre profesional que porta cargos de autoridad o que es funcionario público, que “habla bien” el castellano, que tiene recursos sociales como para obtener beneficios personales a partir del ejercicio (con frecuencia abusivo) de su cargo, y como para prescindir de la ética o la moral que exige el servicio público. En el estereotipo compartido socialmente y que es reforzado con la actuación pública de estos sujetos, se presume que un hombre así tiene más de una mujer, no expresa sus sentimientos hacia ellas/s con facilidad, ni habla de las bondades de ellas, a menos que se trate de exaltar sus atributos físicos,

---

2. Respecto de la heterogeneidad del consumo cultural en Huamanga, véase Huber 2002.

o lo elevado de su posición social, si es el caso. La razón por la que no llamaría hegemónica a esta forma de ser hombre, es porque no goza de ningún prestigio, ni pretende legitimarse. No apela a ningún valor que la justifique, simplemente se impone como inevitable; genera cómplices, pero no adeptos.

La masculinidad cómplice tiene características algo diferentes. Es instrumental a la anterior, pero se encuentra al mismo tiempo en una posición bastante vulnerable, por la falta de legitimidad de la masculinidad dominante. En las relaciones cotidianas, son los usuarios de las oficinas públicas, los negociantes, los empleados subordinados, los que “invitan a tomar al jefe” y “reconocen” su generosidad con diversos obsequios.<sup>3</sup> La masculinidad dominante y su cómplice comparten la misma “cultura” frente a las mujeres, solamente que a veces, los segundos son las víctimas de la bigamia de los primeros, con el agravante de que “no tienen derecho” a aspirar a las mismas mujeres. Finalmente, siguiendo la clasificación de Connel, está la masculinidad subordinada, que es la del hombre indio, frente a cuyas características se erigen los otros estereotipos. La imagen del hombre indio es aquella de la que hay que alejarse. Es la masculinidad marcada. El estereotipo del hombre indio lo describe como débil, vulnerable, mal vestido; no se expresa bien en castellano, es rechazado por las mujeres, no tiene modales urbanos, es pobre, y someterlo a una relación de abuso puede redituarse algunos beneficios y mostrar que se tiene cierto poder.

Llama la atención que la imagen del luchador social no resulta incompatible con ninguno de estos tres estereotipos previos, pues este es un rasgo que se asocia con la región misma, con diferentes momentos de violencia y enfrentamientos sociales, aunque curiosamente es una característica que se atribuye por igual a varones y mujeres, y en algunos contextos, más a las mujeres que a los varones. Todo depende de las circunstancias en las que “la lucha” aparezca como necesaria y legítima.

---

3. Estas afirmaciones provienen de conversaciones, entrevistas y repetidas observaciones en el campo, especialmente entre funcionarios del Ministerio de Educación en las direcciones regionales o en las oficinas dependencias del ministerio en las ciudades y provincias de la sierra del Perú entre 1997 y 2003.

Estos tres tipos de varón se relacionan y definen sobre otro entramado de relaciones raciales construido sobre una clasificación que apareció muy rápidamente en entrevistas y conversaciones. Aprendí que hay un esquema dominante de clasificación de las personas en el que todos los estudiantes locales se ubicaban o eran ubicados por otros. Se trataba de una versión contemporánea y universitaria de la clasificación que da título a una compilación tardía de artículos de José María Arguedas para hablar de la sociedad serrana: *Indios, mestizos y señores* (1985). Encontramos esta clasificación reeditada en estas tres categorías: rurales, urbanizados y ciudadanos, con características distintas para hombres y mujeres, y en una relación de poder algo diferente de la retratada por Arguedas.

Lo que haré en este trabajo es mostrar cómo se perciben y refuerzan las diferencias entre la identidad masculina de los jóvenes rurales, los urbanizados y los ciudadanos, a través de prácticas y discursos que establecen las diferencias sociales entre ellos, y que se relacionan también con los tres modelos de identidad masculina, aunque no exista una correspondencia exacta entre ellos. Construir la identidad masculina subordinada del indio requiere del ejercicio cotidiano del abuso y la humillación, o por lo menos de establecer que es una atribución que los “no indios” pueden ejercer cuando quieran, o cuando los indios quieran traspasar sus fronteras. Durante la investigación pudimos ver cómo un espacio supuestamente igualitario como la universidad, puede ser escenario de la actualización de profundas divisiones sociales y culturales, a través de los eventos deportivos y las fiestas, en los que las opiniones sobre los cuerpos, la relación con el alcohol, la relación con las mujeres y las proyecciones hacia el futuro son el vehículo para la reproducción de las subjetividades que sostienen las estructuras de dominación.

### ***Formación docente y reproducción social en los Andes***

Quiero retomar aquí nuevamente la idea de reproducción del orden social no solamente como ejercicio vertical del poder, sino como la perpetuación de una cultura y un orden social que se realiza en el día a día, y en los distintos niveles sociales, inclusive si hablamos de perspectivas

políticas diferentes. En el caso del Perú, por ejemplo, nunca ha sido obvio que los maestros de provincias estuvieran alineados con las élites limeñas (Wilson 1999, 2001; Portocarrero y Oliart 1989). Por lo tanto, no se puede simplemente asumir que aunque el currículum sea diseñado en Lima, siguiendo alguna corriente de pensamiento favorecida por el poder, esto terminará “reproduciendo” este pensamiento en la sociedad. Creo más bien que es a través de la existencia de un sistema que educa a las personas con una versión pobre y limitada de lo que debería ser la educación pública, que es como ese sistema injusto se reproduce, con la participación de todos los involucrados en su existencia de una u otra manera, incluso a través de conductas que en apariencia ofrecen resistencia al sistema (Willis 1977).

Así, es a través de la propia práctica en el aula y de los discursos acerca de la posición social de los maestros en la sociedad, que se reconfirma y reproduce un sistema de racismo y exclusión de “los pobres”, impidiendo o dificultando su acceso a la movilidad social y a un mayor capital cultural, ofreciendo una educación que hace décadas que frustra esa promesa. La situación descrita adquiere un giro más complicado cuando la itinerancia inherente al trabajo de los maestros los lleva a diferentes regiones y comunidades. Así, a pesar de una muy posible postura política de oposición o independencia frente a cualquier régimen político, los maestros pueden encarnar los prejuicios y las ideas racistas que legitiman los poderes locales y regionales cuando ellos tienen que trabajar en comunidades rurales, o en zonas en las que los indígenas son la categoría marcada, de la que todos quieren separarse. Este tema ha sido ampliamente discutido en la literatura sobre la expansión del sistema educativo en áreas indígenas, e ilustra claramente las limitaciones de un enfoque simplista a la comprensión de los maestros y su papel en el sistema escolar como simples “instrumentos del Estado” (Wilson 1999, Regalsky 2003).

La etnografía de Sheila Aikman en escuelas bilingües en Madre de Dios (2003) presenta el caso de maestros indígenas y mestizos trabajando entre los harakmbut. La posición subordinada de los maestros mestizos frente al Estado y las autoridades es puesta en evidencia por Aikman, pero al mismo tiempo, también se las arregla para mostrar cómo para los

profesores era muy natural mostrar sus prejuicios profundos frente a sus estudiantes harakmbut y sus familias. De manera similar, Laura Rival (1996) discute la compleja situación de los maestros de escuela entre los huaorani en Ecuador, y los problemas culturales que emergen cuando se asume que la escuela es culturalmente neutral, y cuando los maestros provienen de grupos subordinados, pero a su vez distintos y considerados social y culturalmente “por encima” de los grupos indígenas con los que trabajan.

En su estudio sobre los estudiantes predominantemente aymaras de una escuela normal en Bolivia, Luykx (1999) argumenta contra la afirmación fácil de que los maestros son agentes del Estado en las zonas rurales, y describe diversos aspectos del discurso de los estudiantes en los que se perciben claras expresiones de resistencia a ideas convencionales sobre su rol en la sociedad como maestros. Por su parte, y en un penetrante análisis de la ideología de los maestros en la Cochabamba rural, Pablo Regalsky (2003) nos recuerda la importancia de los procesos individuales por los que atraviesan los docentes para definir sus propias identidades étnicas y de clase, porque como señala Fiona Wilson, los maestros están expuestos a una gran variedad de ideas y discursos sobre la sociedad y el lugar de los maestros en ella, que cada uno elabora de diferentes maneras y transmite a sus estudiantes (1999).

En relación con el racismo, el caso particular de miles de maestros rurales en la sierra peruana merece una discusión. El tema de la autoadscripción a una identidad indígena en el Perú ha sido motivo de muchas discusiones académicas,<sup>4</sup> y ha sido también un tema discutido por el Estado en diferentes momentos de la historia reciente. Primero por el régimen militar de Velasco Alvarado (1968-1976), y luego, bajo las presiones del Banco Mundial, durante los regímenes de Paniagua (2001) y Toledo (2001-2006). Es esta última intervención estatal, paralela al

---

4. Los trabajos de Raúl Romero (2001) y Marisol De la Cadena (2000) son centrales para esta perspectiva. Una penetrante exploración de las implicancias de los discursos raciales en las identidades de género y la sexualidad se encuentra en Weismantel (2001). María Elena García (2005) ha registrado las diferentes reacciones de maestros a los discursos de la educación intercultural. Howard (2006) ha publicado un estudio comparativo en Perú, Bolivia y Ecuador sobre estos temas, desde un enfoque sociolingüístico.

desarrollo del movimiento internacional por los derechos indígenas, la que ha transformado la dinámica personal y colectiva de la autoadscripción en algunos casos, produciendo cambios en la manera en la que los docentes hablan ahora sobre el racismo, o de la pertenencia a un determinado grupo étnico, pero esto recién comenzaba a ocurrir en los años en los que realicé esta investigación, y no encontramos un discurso abierto vinculado a estas ideas en la universidad. En eso el escenario actual es diferente y habría que ver si la renovación de un discurso antirracista y afirmativo de la etnicidad indígena ha tenido como correlato comportamientos diferentes en relación con las relaciones sociales.

### ***La facultad de educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga***

Comparada con los escenarios de la investigación presentada en el capítulo anterior, la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) aparecía como un escenario socialmente más heterogéneo, por la presencia de estudiantes urbanos y rurales. Una encuesta realizada por IMASEN (1998) entre maestros rurales, mostró dos hechos reveladores. Por una parte, que existe una ligera superioridad de maestros varones en las escuelas remotas de la sierra y la amazonía, pero también que estos maestros provienen cada vez más de zonas rurales. Otro hecho importante mostrado por el Primer Censo Universitario (INEI 1997) es que en las universidades de provincias hay una clara diferencia social y de género entre los estudiantes de educación en las universidades de provincias. En la UNSCH, por ejemplo, las estudiantes mujeres según el censo mencionado, eran de origen urbano y clase media, mientras que los varones eran de origen rural y provenían de familias en las que la lengua materna era distinta del español en un porcentaje mayor (23%) que las mujeres (apenas 10,3%). Hay que recordar también que —incluso ahora— las personas de origen rural que logran acceder a la educación superior son una minoría, en la cual predominan los varones.

Ayacucho, con cerca de 150 mil habitantes, es la ciudad capital del departamento del mismo nombre y de la provincia de Huamanga, en la sierra peruana, 543 kilómetros al sureste de la ciudad de Lima y a 2577

msnm. Ayacucho es uno de los departamentos más pobres y de desarrollo más lento del país. La agricultura sigue siendo una importante fuente de ingresos, pese a ocupar cerca de la quinta parte de la extensión del departamento, y depende mayormente de las lluvias para producir. El segundo rubro más alto de la actividad económica del departamento está dado por servicios gubernamentales, muchos de los cuales se brindan en la capital del departamento.

Entre estos servicios está el de la educación, concentrado en la ciudad, lo que hace que Ayacucho se siga caracterizando además por ser una localidad de estudiantes. A las escuelas públicas de primaria y secundaria asisten jóvenes urbanos y de los alrededores rurales. La ciudad tiene además tres de los dieciséis institutos tecnológicos del departamento, dos de los ISP y los dos centros de educación artística.

La Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga tiene un alto índice de absorción de los egresados de colegios secundarios en la ciudad (82% según el censo universitario de 1997), pero atrae además a jóvenes migrantes, principalmente varones, que provienen del interior del departamento y también de los departamentos limítrofes de Huancavelica, Junín y Apurímac. La UNSCH tiene diez facultades, ofrece 23 carreras y alberga a una población que se acerca a las nueve mil personas. El primer censo universitario indicaba que en la UNSCH el 53% de los estudiantes varones tiene a uno de los padres con educación primaria o menos, y el 32,5% de ellos tiene al padre sin instrucción, frente a un 23,1% de las mujeres en la misma situación. Por otra parte, 23,1% de los estudiantes varones tiene como lengua materna el quechua, frente al 10,3% de las mujeres (INEI 1997). No contamos con estos datos para la facultad de educación, pero es muy probable que estas proporciones crezcan para el caso de los estudiantes varones.

La demanda de maestros urbanos y rurales para las escuelas de educación inicial, primaria, secundaria e inclusive para los numerosos institutos de educación superior de la región, es cubierta por la facultad de educación de la UNSCH, que ofrece las especialidades de educación inicial, primaria, secundaria, educación artística y educación física.

La facultad de educación es una de las más grandes de la universidad: al momento de hacer esta investigación, uno de cada siete estudiantes

estudiaba en ella. Al ser una de las facultades más numerosas de la universidad, se le ha construido un pabellón propio fuera del campus universitario y muy cercano al centro de la ciudad. Sin embargo, este no llega a ser suficiente para atender a todos sus alumnos, y varias de sus clases se dictan en las otras facultades. Frente a la facultad, se encuentra la escuela de aplicación Felipe Guamán Poma de Ayala, donde los estudiantes de los últimos años van a realizar sus prácticas preprofesionales. Frente a la facultad, muy cerca de la escuela de aplicación, se encuentra la residencia universitaria, con dos pabellones de habitaciones pequeñas para los estudiantes. La facultad cuenta además con un comedor para quinientos comensales, a quienes atienden diariamente por una suma muy baja.

Desde hace varias décadas la UNSCH se caracteriza por acoger alumnos varones de las zonas rurales de Ayacucho, Apurímac y Huancavelica, además de ser el principal destino de los egresados de la secundaria de la ciudad y atraer a chicos y chicas de Lima, mucho de ellos, hijos de migrantes andinos en la capital. Para el caso de los estudiantes de origen rural, las expectativas, aunque modestas, son realistas. Quieren ser profesionales, para “superarse socialmente” saliendo de la condición de agricultores, y recibir un sueldo estable, que aunque muy modesto en el entorno rural, coloca a los docentes entre la élite social.

En la UNSCH, los estudiantes de las otras facultades en la universidad tienen perfectamente claro que las facultades de educación y agricultura son las que mayor cantidad de estudiantes rurales reciben. En la celebración del aniversario de la facultad en octubre de 1999, hubo desfiles y concursos de las diversas facultades. En una de estas ocasiones, cuando pasaron los alumnos de la facultad de educación, estudiantes de otras facultades les recibieron gritando: “¡Idocashón, idocashón!”, como imitando la supuesta pronunciación de los estudiantes al decir el nombre de su facultad. Del mismo modo, en otra oportunidad, durante un partido de voleibol en el que se enfrentaban estudiantes de educación y de trabajo social, la barra de trabajo social gritaba a las oponentes: “A bi ci chí, a bi ci chí”, como imitando a imaginarias maestras rurales decir “A be ce che”.

La facultad de educación está organizada en especialidades. Los estudiantes son agrupados según el año de ingreso, y avanzan colectivamente, por series. Como ya señalamos, el local que tienen no es suficientemente

grande, por lo que los estudiantes de algunas especialidades como matemáticas, por ejemplo, reciben clases en otros pabellones del campus universitario. Ellos son de alguna manera los “cosmopolitas” de educación, por su contacto con personas de otras especialidades.

Durante la guerra interna, la facultad de educación, la escuela de aplicación y la residencia fueron controladas por Sendero Luminoso. Por esa misma razón, fueron duramente vigiladas y castigadas por la policía en repetidas ocasiones. Durante nuestra investigación, los estudiantes expresaron que se sentían chantajeados por el pasado de violencia tan reciente; se sentían condenados a la apatía y la pasividad por miedo a represalias. En un periódico mural firmado por el grupo La Generación del Desastre, el editorial hablaba con cierta ambigüedad sobre el pasado reciente. Por un lado, se hablaba de la lucha de los estudiantes en la época en que la universidad estaba controlada por Sendero Luminoso, como de una época en la que había arrojo, valentía, mayores valores éticos, todo esto, contrapuesto a un presente de cobardía y apatía. Al mismo tiempo, se hablaba también de la guerra como de una pesadilla, y una época que ya había sido superada. Es decir, ellos no añoraban la violencia vivida, pero sentían que el discurso de la pacificación exigía un costo alto al limitar su accionar. Esto en especial porque el régimen fujimorista impuso un control militar muy fuerte sobre las universidades públicas. Aparte del despliegue abierto de la vigilancia, la existencia de la llamada “ley de arrepentimiento” creaba una sensación de vulnerabilidad frente a las detenciones arbitrarias y el abuso policial.

En la universidad escuché decir que los estudiantes “ahora están dedicados a la frivolidad” y que la amenaza de la represión hacía que mucha gente se apartara de toda posibilidad de crítica social o lucha. Una fuente de gran malestar provenía de la impresión de que la universidad les ofrecía una formación de mala calidad. Las quejas por maltrato de las autoridades y del personal docente y no docente también eran abiertas. Meses después de terminar mi investigación, el país supo que el movimiento estudiantil en Ayacucho había resurgido, buscando principalmente la mejora de la calidad de la enseñanza.

Las referencias a la guerra fueron escasas durante la investigación. Por ejemplo, Aldo, uno de los entrevistados, había escrito un cuento

motivado por la indignación que le produjo un hecho concreto a partir del cual reflexiona sobre el impacto de la violencia en la insensibilidad de las personas frente a la muerte: en un lugar cercano a la ciudad, hubo un asesinato y nadie se hizo cargo del cadáver por varios días, la policía no fue y el cadáver se descompuso y finalmente se lo llevó el río. La otra referencia a la época de la guerra vino de Pelayo, un estudiante de origen rural que me dijo que nunca sentiría miedo de hablar en un salón de clases lleno de estudiantes, porque “durante los años de la violencia, he sentido todo el miedo que uno puede sentir en la vida entera, entonces ahora ya no me queda miedo para nada más”. El recuerdo de la guerra no apareció jugando un rol evidente en los discursos activos de la masculinidad entre los estudiantes de la facultad.

Lo que sí se hizo evidente es que en el Ayacucho de hace una década, la existencia de un *otro* racialmente inferior aparecía central para la vida urbana. Así, también la pugna por *producir* indios y evitar que aparezcan nuevos mestizos se hizo evidente como parte de la lucha sorda que se libra en diversos espacios, entre los cuales están las universidades y el sistema educativo.<sup>5</sup>

## Metodología

Mario Maldonado, Freddy Ventura y José Aronés trabajaron conmigo como asistentes de investigación. Los tres habían egresado recientemente de la facultad de antropología de la UNSCH. Una vez conformado el equipo, organicé una reunión con un grupo de investigadores de la facultad de antropología y estudiantes de los años superiores de esta carrera para presentar y discutir mi proyecto. De esta reunión obtuve importantes criterios para ajustar tanto el diseño del recojo de información, como los contenidos para las entrevistas y las guías de observación para levantar la observación etnográfica en patios, eventos deportivos, fiestas y cantinas.

---

5. La investigación de Kimberly Theidon sobre este tema en las zonas rurales muestra una tendencia hacia la reconciliación que implica también la vuelta a antiguos patrones de relaciones sociales entre los comuneros y otros grupos sociales (2000).

Entrar a las cantinas, partidos de fútbol y reuniones sociales y académicas a través de la mirada etnográfica de tres jóvenes antropólogos locales fue una experiencia muy rica e irremplazable. La participación y producción de información de parte de mis tres colaboradores se convirtieron en un foco central del análisis, porque al prestar atención cada uno de ellos a los sectores en los que ellos mismos habían dividido a la población, observar y analizar las cosas que cada uno decidió observar y registrar de sus propios grupos y de los demás, resultó revelador e inspirador.

Un conocimiento inicial de la vida universitaria en Huamanga nos decía que los alumnos buscan agruparse entre iguales, y que entonces conforman sus grupos de amigos de acuerdo con su origen social y geográfico. Así, decidimos que Mario Maldonado, un antropólogo nacido y criado en una comunidad campesina de la provincia de Víctor Fajardo, que habla el idiolecto castellano de los estudiantes quechua hablantes, observaría a grupos de estudiantes de origen rural en la facultad de educación. Freddy Ventura, que vivía en la zona periférica de Ayacucho, se ocuparía de jóvenes estudiantes que ellos llaman “urbanizados”, es decir chicos de origen rural pero que han crecido y estudiado en la ciudad. Finalmente, José Aronés, miembro de una familia huamanguina, estudiaría a los estudiantes que ellos han llamado “ciudadinos”, originarios de la parte central antigua de la ciudad y de familias de clase media.

El proceso mismo de la investigación y el trabajo en equipo fueron sumamente enriquecedores y motivo también de análisis, pues cada uno de mis colaboradores aportaba cosas muy distintas a la investigación, marcados no solamente por sus particulares cualidades personales, sino por su especial manera de entender su sociedad y el proceso singular de cuestionamiento de su ideología de género. Los enfoques, las decisiones y aquello que decidieron registrar u omitir, fueron fuertemente marcados por sus biografías, que a su vez le han dado forma a sus intereses de investigación y los han dotado de diversas claves para la interpretación del material que recogieron y que discutimos juntos.

Durante el proceso de investigación, mis colaboradores y yo leímos textos de teoría de género. El impacto de las lecturas fue distinto en cada uno de ellos, y esto se nota en las características de sus registros y en la comprensión que alcanzan de los temas que tratamos.

Freddy, Mario y José debían acompañar y observar a estos grupos e identificar en cada uno de ellos a las personas que entrevistaríamos en profundidad. Cada uno de ellos ubicó primero un grupo de amigos entre estudiantes de los dos primeros años de la carrera y otro en los dos últimos años. Luego de establecida la relación con ambos grupos, cada investigador acompañó a los miembros de los grupos a diversos eventos —que incluyeron un viaje a Apurímac, que hizo Freddy con el grupo de cuarto año— y se reunía con ellos diariamente, o por lo menos, varias veces por semana en la universidad.

Durante el entrenamiento para el trabajo etnográfico, enfatice la necesidad de registrar las conversaciones entre los estudiantes. En un estudio sobre la reproducción de roles sexuales a través de la cultura juvenil en las escuelas, la antropóloga Donna Eder afirma que las conversaciones informales cumplen un papel importantísimo en la creación de sentido para los estudiantes. Para ella, “el compartir historias, el chisme y el rumor son ejercicios de conversación libre a través de los cuales se sellan pertenencias, se fabrican exclusiones, se refuerzan roles sexuales y raciales, se confirman o desplazan liderazgos” (1995: 33). Si pensamos que la interacción social tiene un rol importante en forjar las visiones del mundo, entonces las conversaciones grupales pueden ser algunas veces canalizadoras de cambios de actitud, a través de exacerbar o anular sensibilidades individuales. Puse énfasis también en el recojo de apodos y en las dinámicas sociales en las cuales se crean. También hemos recogido bromas, pensando no solamente en su contenido y en lo que hace o no hacer reír, sino también en el lugar que las personas ocupan en las jerarquías grupales a través de su habilidad para hacer reír a otros (Willis 1977).

Trabajamos analizando los registros etnográficos de fiestas, partidos de fútbol, reuniones en cantinas y discotecas, ceremonias de graduación, prácticas preprofesionales, y los registros de conversaciones grupales en los pasillos y patios de la facultad de educación. El equipo eligió a una persona de cada grupo observado para realizar entrevistas en profundidad, pero sostuvo además varias entrevistas informales con diversos miembros de cada grupo. Trabajamos entonces con un total de diez estudiantes. Dos “citadinos”, uno de segundo año y otro de quinto año. Dos

“urbanizados”, de los dos mismos años, y dos “rurales”, también de los mismos años. Pero Mario trabajó además con otros dos jóvenes rurales y Freddy entrevistó extensivamente a otros dos jóvenes.

Las entrevistas en profundidad fueron grabadas y las conversaciones de formato libre fueron registradas en cuadernos de campo. Es importante señalar que los tres investigadores desarrollaron relaciones de bastante cercanía y confianza con sus grupos asignados. Esto dio lugar a conversaciones libres y prolongadas sobre temas muy diversos, como las mujeres, las relaciones de pareja, los profesores y los grupos de estudiantes de diversos orígenes en la universidad. Algo que resulta metodológicamente interesante es el gran contraste entre la narrativa sobre sí mismos que los entrevistados quieren mostrar en las entrevistas formales (con grabadora, en un solo lugar, con preguntas escritas) y el perfil de cada uno que emerge de los registros etnográficos y de las conversaciones más libres con ellos.

Como parte del proceso de entrenamiento del equipo, lo primero que hice fue un taller sobre los registros etnográficos. También asigné algunas lecturas para mi siguiente visita. Como forma de trabajo, establecimos que cada uno me enviaría un informe mensual con los registros etnográficos realizados, siguiendo un plan establecido el mes anterior. Al llegar a Ayacucho, me reunía con cada uno de ellos para comentar su material. Luego discutíamos juntos lo encontrado. Teníamos también seminarios de discusión teórica basados en las lecturas asignadas el mes anterior. Estas reuniones fueron de gran importancia para la investigación, para la formación de mis colaboradores y la mía.

En la primera reunión en la que les presenté el proyecto, José cuestionó abiertamente mi tema de interés y mis preguntas de investigación. Freddy parecía el único interesado, y Mario se mostraba reservado. El proceso de convencerlos sobre la relevancia del tema para mí, y el lograr que se conectaran intelectualmente con el proyecto, fue muy gratificante. Fue sumamente enriquecedor ver el proceso de asimilación de categorías nuevas y el cuestionamiento de sus propias maneras de entender la realidad y la organización de las relaciones de poder, en un contexto que nunca pensaron como tema de indagación crítica: la vida universitaria en su ciudad. Son memorables las discusiones en las que reflexionamos

sobre las conexiones entre el machismo, el racismo y la impunidad de la corrupción, así como también las sesiones en las que de modo natural ellos reflexionaron con mucha honestidad sobre sus propias biografías, a la luz de las teorías que estábamos discutiendo.

Durante los meses que duró el proyecto, organizamos charlas que yo daba en la facultad. En cada estadía, yo hacía registros de las visitas a la facultad de educación, de las charlas que daba y de los diálogos que se suscitaban con los estudiantes tras cada charla. También realicé entrevistas individuales a nuestros informantes. Todos los registros y las entrevistas fueron ingresados al Ethnograph 4 y codificados de acuerdo con un mapa de temas y subtemas para el análisis. Lo que sigue es el resultado del análisis de los registros etnográficos y del conjunto de entrevistas realizadas.

### **Los ciudadanos, los urbanizados y los rurales**

Bourdieu (1987) nos ha enseñado que los criterios de clasificación que los miembros de las comunidades usan para sí no siempre son evidentes para los forasteros, pues la percepción de los demás está marcada de forma particular por las características de cada colectividad, por su propia manera de organizar las diferencias raciales y sociales entre las personas, de acuerdo con sus identidades de género. En las comunidades se puede diferenciar a las personas según las marcas del *habitus*, detalles tal vez imperceptibles para el extranjero, pero que asumen para los locales características de contundente rigidez y claridad. Pero por otra parte, vale la pena agregar que los esfuerzos colectivos de clasificación que se expresan en los estereotipos pueden ser a veces mucho más rígidos que la manera flexible en que las personas concretas atraviesan fronteras sociales, subvirtiendo así los sistemas de clasificación, y empujando su renovación.

Aunque las categorías usadas por los estudiantes para clasificarse empleaban términos geográficos, estos estaban llenos de implicancias sociales y raciales, y aunque para los universitarios huamanguinos las fronteras entre sus distintas “clases” de miembros estuvieran nítidamente marcadas, para mí era muy difícil identificar los rasgos que definían las fronteras entre los tres grupos que ellos (mis colaboradores) y la

mayoría de estudiantes, usaban para hablar de la población universitaria lugareña.<sup>6</sup>

En un extremo de esta “taxonomía social” están los chicos nacidos y criados en la ciudad de Ayacucho, o en otras ciudades provincianas. Son “los ciudadanos”, y provienen de la clase media urbana. El grupo intermedio es el de aquellos hijos de migrantes rurales que han crecido en la ciudad: “los urbanizados o integrados”, de quienes se dice que son pobres, tal vez la primera o segunda generación de profesionales, de padres de origen rural, con diversos grados de bilingüismo, y con un fuerte afán por parecerse cada vez más a los ciudadanos, imitando sus modos de vestir, frecuentando los mismos lugares de diversión, y asumiendo un comportamiento subordinado frente a ellos para poder ser aceptados. En el otro extremo están “los rurales”, se presume que migrantes recientes, frente a cuya presencia en la universidad, que ya data de por lo menos tres décadas, hay aún un discurso lleno de ambigüedades, pues se sigue hablando de ellos como de “recién llegados” al medio universitario.

Es muy significativo que se prescinda del fenotipo para establecer las diferencias entre los estudiantes y que se prefiera entonces recurrir a las marcas que la cultura y el territorio dejan en los cuerpos y rostros de los sujetos, para crear estas categorías. Los diversos cambios en la sociedad peruana han hecho que en las ciudades serranas, la asociación entre raza y clase haya dejado de ser inmediata, la figura del señor se ha desdibujado, se presume que todos son mestizos, y no es “políticamente correcto” considerar que los indios existen (De la Cadena 2005; Allen 2002; Wilson 2000).

En el Ayacucho de hoy, se han cancelado los términos raciales para diferenciar a las personas, pero no se han roto las asociaciones frecuentes entre lo rural y lo indígena por un lado, y lo urbano y lo blanco o mestizo, por el otro. Wilson (2000) y Weismantel (1988) dicen que en pueblos y ciudades de esta región peruana, se ha invertido una gran cantidad de energía en forjar identidades híbridas o no-indias para escapar de la

---

6. Debo precisar que para hablar de los limeños o los costeños que llegan a la Universidad de Huamanga se usan otros criterios de los que no doy cuenta en este trabajo.

dualidad indio/mestizo o para reinventarla. El término “cholo”, cuyo uso se generaliza ya entrado este siglo para hablar de los “no indios”,<sup>7</sup> sería el ejemplo de una manera de nombrar a una de estas identidades intermedias, de transición y poco definida, entre las dos extremas. Pero al parecer, los estudiantes en Huamanga han encontrado la manera de escapar de la dualidad racial, con la ayuda de clasificaciones geográficas, pero que tienen sin embargo una expresión corporal. En efecto, dos son los indicadores que la población universitaria usa para “ubicar” a los varones en su respectiva “categoría” —aunque reconocieron que a veces podían resultar engañosos—: la apariencia física (que omite los rasgos fenotípicos, para fijarse más bien en el atuendo y el lenguaje corporal) y las características del uso del castellano.

Estos dos criterios parecen ser útiles para una clasificación inicial, que luego se afina con la observación del comportamiento en público, el grupo de amigos elegido y los lugares de diversión frecuentados. En la práctica, efectivamente pude observar que aunque la ropa es el primer signo leído para establecer las diferencias,<sup>8</sup> en la vida diaria son algunos rasgos físicos “escurridizos” (como “el rostro quemado por el sol de la puna”, o la manera de llevar el cabello), además del uso del castellano y el lenguaje corporal, los que funcionan como criterios más eficaces para la minuciosa clasificación.

Cabe señalar que hay una correspondencia entre la clasificación marcada por mis colaboradores y las prácticas descritas por ellos mismos en sus registros etnográficos, que parecen estar destinadas a mantener y reproducir estos criterios para establecer una suerte de jerarquía entre los estudiantes, que se busca “naturalizar”. Los mismos criterios estaban también presentes en entrevistas grupales e individuales, y parecían guiar comportamientos espontáneos recogidos durante las observaciones en el terreno. Es decir, hemos podido registrar este discurso clasificatorio, pero también las prácticas que lo producen y refuerzan, así como las prácticas que transgreden sus normas o que las disputan.

---

7. Véase, por ejemplo, Quijano 2000.

8. Esto ocurrió también en entrevistas colectivas e individuales en las que pregunté por el tema.

La relación entre este ejercicio y la formación de identidades masculinas es profunda y de implicancias múltiples para los diversos aspectos de la vida involucrados en las relaciones de género. Por un lado, las relaciones de pareja, pues la clasificación racial (la asumida y la atribuida) prefigura los límites para el universo social en el que se percibe que se puede o no buscar una pareja. Las jerarquías entre pares, puesto que hay exigencias de la masculinidad diferenciadas para cada grupo social. Las relaciones de poder, pues la ubicación frente a la categoría marcada de los indios define la propia ubicación frente al poder, y concretamente, comporta la obligación de alejarse categóricamente de la posibilidad de ser considerado potencial víctima de abuso y/o humillación.

Como ocurre con frecuencia, los esfuerzos clasificatorios basados en estereotipos representan o aluden a una rigidez que no se da en la realidad. Las fronteras que las clasificaciones imponen son traspasadas por los individuos “clasificados”, quienes se mueven entre ellas con más rapidez y fluidez de la que la gente está dispuesta a aceptar (y manejando, a lo mejor, un sistema de clasificaciones alternativo). Pese a ello, estas categorías aparecían muy consistentes en el discurso, y resulta claro que el deseo de su perpetuación anima diversas prácticas en la diaria interacción entre los estudiantes.

### *Hombres describiendo a hombres*

Cuando les explicaba el proyecto a mis colaboradores y les decía que quería estudiar a los alumnos provenientes de las zonas rurales y su relación con el entorno universitario, me dijeron que los otros estudiantes no eran solamente urbanos, sino que había que distinguir entre los ciudadanos y los urbanizados. Al preguntarles cuál era la diferencia, entendí de su necesidad de hablar de esta categoría intermedia para identificar a aquellos que ya tenían un camino recorrido en el proceso de “convertirse” en mestizos, o de aquellos que habiendo pasado por este proceso, no eran fácilmente aceptados como ciudadanos y requerían entonces ser ubicados en un lugar intermedio. Me pareció muy interesante y sugerente el cuidado que ponían en establecer las diferencias entre unos y otros, y lo elaborado de sus descripciones clasificatorias cuando yo cuestionaba lo que

ellos me decían, tratando de hacer evidente que algunas de las fronteras o límites que según ellos separaban con claridad a los grupos, no eran para mí tan nítidos, como tampoco era claro para mí que todo “rural” o “urbanizado” quisiera ser “citadino”, necesariamente.

Veamos ahora cómo fueron descritos los citadinos, los urbanizados o integrados y los rurales, por Mario, Freddy y José. Las definiciones que doy son resúmenes de lo dicho por los tres, y cuando hay diferencias relevantes en sus descripciones, las hago notar. Los temas provienen de las observaciones y de las entrevistas. Se ubican sus condiciones de vida y relación con la universidad, su relación con las mujeres y su relación con la docencia. Se refieren a grupos en general y a personas concretas. Primero presentaré sus descripciones, y luego las comentaré.

### *La ropa*

La minuciosa observación de la ropa que cada uno lleva es el punto de partida para el ejercicio de clasificación de los estudiantes cuando recién se conocen.<sup>9</sup> La primera prueba para los varones es la tela de la que están hechos los pantalones. La línea divisoria que separa a los rurales de los urbanizados o integrados se traza entre quienes usan los pantalones de *polystel*, y aquellos que llevan los de mezclilla o denim. Los primeros son leídos como indicadores de pobreza y pertenencia al mundo rural. Los otros son interpretados como señales de contacto con la ciudad, o de la voluntad de ser urbanos. Se hace entonces un segundo ejercicio clasificatorio sobre la calidad de los jeans. Modelos más recientes, o de telas de mejor calidad, son atribuidos a los urbanizados y citadinos. Un jean de “marca conocida” es indicativo, no solamente de un mayor poder adquisitivo que el que tienen los campesinos, sino también de una relación fluida con el medio urbano, pues no se venden en todas partes, sino en determinadas tiendas “exclusivas”. El otro indicador son los zapatos. Si estos son de cuero negro, muy llanos y con pasadores, se considera que el usuario es rural. Si por el contrario sus zapatos son deportivos, de

---

9. Entrevista colectiva en La Higuera, octubre 1999.

diversos colores y materiales, como la gamuza, se establece que el que los lleva es urbano. Ya en esa categoría, se observa la calidad y el país de origen de los zapatos o zapatillas para imaginar la clase social y el grado de pertenencia a la cultura urbana. Finalmente, siguiendo el orden de importancia asignado por mis colaboradores y los informantes, se fijan en la camisa o camiseta. Hay camisas de color entero o a cuadros, de poliéster, que son ampliamente usadas en el campo y por las clases pobres urbanas. En cuanto a la manera de llevar los libros, dice Mario que “los estudiantes del área rural solo utilizan cuaderno, fólderes todos viejitos y otros usan bolsita de plástico para llevar sus útiles”. Los usuarios de tales cosas, entonces, son asociados con estos grupos.

Al parecer, hay una gran sensibilidad a la moda y sus cambios entre los jóvenes urbanos, y un afán muy claro de seguirla para demostrar quiénes son, y poder desde allí, exigir una determinada apariencia a los que quieren ser como ellos. Al indagar acerca de si las chicas eran sometidas al mismo tipo de análisis, se me dijo que ellas se mimetizan más rápido, observan cómo se visten otras y aprendiendo de esa observación toman sus decisiones respecto de cómo vestirse. Es decir, hay un tipo de vestimenta asociada a las chicas rurales, que simplemente no se ve en la universidad. El equivalente del pantalón de polystel, los zapatos de cuero con pasadores y la camisa a cuadros no existe para las chicas universitarias, aunque sí se puede ver en otros espacios en la ciudad (consiste en faldas plisadas del mismo polystel, blusas delgadas y chompas tipo cardigan de colores llamativos). Para no ser completamente marginadas e ignoradas, las mujeres universitarias de origen rural deben muy rápidamente asumir una apariencia claramente urbana, aunque la calidad de la ropa que usan también termina por “delatar” su origen, como fue expresado por unas alumnas con quienes conversé.

Roland Barthes y sus seguidores nos han enseñado a leer en la ropa los signos de un lenguaje individual. El británico Dick Hebdige dice, por ejemplo, a propósito de los jóvenes punk, que la ropa responde a opciones claras de lo que uno quiere decir a través de su cuerpo (Hebdige 1979: 100). Pero el pasado colonial español hace que en las sociedades andinas, esta lectura de la intencionalidad personal pasa por varias mediaciones, pues la ropa ha sido un campo disputado durante siglos, ya

que los españoles determinaban oficialmente la que cada pueblo debía usar, como mecanismo de control de los desplazamientos espaciales de la población y de la condición de tributarios indígenas (Szeminsky 1987; Harvey 1989). Por otra parte, había también serias regulaciones que impedían que los indios residentes en las ciudades usaran ropa de españoles, de modo que se impuso una ropa homogénea para los indios que no vivieran o que no pertenecieran a comunidades específicas (Glave 1989). Usar entonces cierta ropa como marcador de identidad que es controlado desde quien ejerce el poder, es parte de la historia de los pueblos y ciudades andinos, y comporta opciones y lenguajes que están muy definidos por el género pues las convenciones han sido muy diferentes para los varones que para las mujeres, así como distintas han sido las respuestas de los indígenas urbanos y rurales a estas convenciones (Salomon 1988).

Es ya considerable la literatura sobre el significado atribuido al uso de la pollera de parte de las mujeres aymaras en especial (Barragán 1992; Meentzen 2001), y hay algunas referencias al significado de los cambios en el estilo de vestir de los hombres en las comunidades indígenas (Harvey 1989). De acuerdo con esta literatura, vemos por un lado que la elección del tipo de ropa significa ser o querer ser, o dejar de ser cosas muy concretas, pero por otro lado, vemos también que no son decisiones totalmente individuales, sino que están muy pautadas y vigiladas por el entorno social. Los carnavales serranos o las fiestas patronales, por ejemplo, son ocasiones en las que la ridiculización de los personajes representados en las danzas está muy marcada por la crítica a quienes usan la ropa “que no les corresponde”, por una parte, y por otra, se dirige a marcar ciertas características atribuidas a personajes de diferentes clases sociales a partir del intento de capturar su apariencia con ropa que los simbolice.<sup>10</sup> Pero resulta muy llamativo que, pese a lo homogéneo que es el vestir ahora, y a que no estamos hablando de ropa indígena hecha artesanalmente, sino de la ropa urbana que usa cada uno de los grupos, los jóvenes ayacuchanos hayan trasladado los mismos criterios de clasificación que separa lo indígena de lo mestizo y de lo “occidental”, haciendo uso de

---

10. Véase Vásquez y Vergara 1988, Mendoza-Walker 1993, Meentzen 2001 y Oliart 1991.

una habilidad desarrollada en un contexto cultural muy entrenado en “leer” la ropa todo el tiempo. La especulación sobre la marca de la confección de la ropa o los materiales usados, asociada a la lectura de otros signos, son los que determinan la diferencia. El otro hecho destacable es que mientras que en algunos de los trabajos sobre la vestimenta de las mujeres indígenas se asume que los varones simplemente usan ropa de la ciudad, sin problematizar la naturaleza de esa inserción en la vida urbana, en este estudio entre estudiantes hemos podido ver que las diferencias entre la ropa de los varones son usadas también para demarcar fronteras raciales entre los varones, no solamente de parte de los usuarios sino de quienes los observan.

### *El lenguaje*

Al inicio de la investigación, la tarea nuestra era identificar a los informantes de origen rural. En uno de los registros de este proceso, Mario escribe a propósito de dos chicos a los que él y Freddy querían abordar:

Luego vimos dos estudiantes que por su ropa parecían urbanos, pero la interferencia del quechua en su castellano era muy fuerte. Así nos dimos cuenta que eran rurales, de Vischongos.

La situación de dominación étnica de los pueblos indígenas en el Perú creó una situación de diglosia entre el castellano y el quechua, de modo que convertirse en bilingüe en el Perú es mayoritariamente un proceso que va del quechua al castellano, y raramente al revés.<sup>11</sup> El aprendizaje del castellano es un proceso complejo y bastante asimétrico, pues socialmente, los esfuerzos de los quechua hablantes por aprender el castellano no son reconocidos como tales, sino más bien desalentados a partir de su uso como demarcadores de una condición de inferioridad.

Durante la investigación se hizo evidente que los diferentes registros lingüísticos son activamente usados por los estudiantes para el

---

11. Dos colecciones de artículos permiten una clara comprensión de la complejidad sociolingüística del Perú: Escobar 1972 y el número 29-30 de la revista *Allpanchis* de 1987.

establecimiento de diferencias entre ellos. Asimismo, la población universitaria es particularmente sensible a los diferentes momentos del proceso de bilingüismo por el que atraviesan los estudiantes de origen quechua monolingüe. De acuerdo con Ana María Escobar (1990), en el Perú existen los bilingües nativos, y los bilingües no nativos, que son los que han nacido monolingües y han adquirido el castellano en un contexto diferente. Escobar identifica diversos manejos del castellano entre los bilingües no nativos, de modo que las características de la interferencia lingüística del quechua en el español de los estudiantes de origen indígena, adquieren importancia gravitante para la definición del trato hacia ellos, tanto para el personal administrativo y la plana docente de la universidad, como para los estudiantes varones y sobre todo mujeres, de origen urbano. En la cultura estudiantil femenina, las características del castellano de los varones con los que salen a divertirse o con los que finalmente establecen algún tipo de relación sentimental, son muy tomadas en cuenta por el grupo de pares. Nadie querrá estar expuesta a ser criticada por haber conseguido un novio “que ni siquiera sabe hablar castellano”.

Por su parte, algunos estudiantes bilingües de origen rural usan el quechua como separador en un sentido inverso. Se sienten muy cómodos cuando saben que pueden cambiar indistintamente de una a otra lengua sin tener que dar explicaciones. Algunas veces usan los diálogos en quechua como un recurso para excluir a algunas personas de sus círculos, haciendo bromas o chistes que hacen sentir excluido al extraño. En este contexto, la situación de muchos de los chicos llamados urbanizados o integrados es desventajosa. Sus familias son de origen quechua, pero al haber sido ellos criados en la ciudad, no han adquirido la lengua vernácula, pero el contexto en el que han aprendido el castellano ha sido también un contexto lingüísticamente limitado, por lo que el dominio de ambas lenguas en algunos de estos jóvenes puede ser bastante restringido. Pero hay otros jóvenes bilingües que tienen un buen comando de ambas lenguas, y que además pueden manejar diversos registros en ambas. Esta habilidad les da un importante liderazgo entre los estudiantes urbanizados, así como entre los rurales. En este punto es pertinente decir que ya existe en la literatura antropológica sobre el mundo andino, una importante reflexión sobre la relación entre la competencia lingüística en

castellano y la masculinidad, tanto en contextos rurales como urbanos. Los trabajos de Penélope Harvey (1989), Aurolyn Luykx (1996, 1997 y 1999) y Alison Spedding, entre otros, nos muestran cómo la competencia lingüística en castellano, y en particular en estilos adecuados para espacios públicos de cierta formalidad, es un atributo masculino altamente valorado y estimulado en los Andes.

### *Los ciudadanos*

“Los auténticos ciudadanos” (varones y mujeres) han vivido siempre en Huamanga, la parte central y antigua de la ciudad de Ayacucho (aunque el término también sirve para hablar de los jóvenes urbanos apurimeños o huancaínos que están en la universidad). Son, entonces, estudiantes de familias de origen urbano, monolingüe castellano, de modo que en su uso del castellano aparece apenas una leve interferencia lingüística del quechua (tal vez en la sintaxis, pero no en el vocabulario, ni en la dicción), típica del castellano de la región. Los varones ciudadanos pueden además usar con fluidez por lo menos dos o tres registros lingüísticos del castellano: uno formal (educado); otro coloquial, entre amigos, con fuerte influencia del modo de hablar de los jóvenes limeños; y otro propiamente “masculino”, homosocial. En cuanto a la educación, lo más probable es que cada uno de ellos no sea el primer miembro de la familia que está en la universidad.

Mario, que tiene un negocio de venta de ropa en el mercado de la ciudad, y que se autoidentifica como de origen rural, describe así a los ciudadanos:

Los ciudadanos se visten con ropa moderna, un joven ciudadano normalmente utilizará un polo a la moda, jeans y un zapato o zapatilla de marca. [...] Cambia su ropa a diario. [...] Los ciudadanos para llevar sus materiales usan cartucheras, maletines, fólderes y bolsones en buen estado. [...] En los patios de la universidad se muestran alegres. Llegan a la facultad “sacando pecho” [orgullosos], y rápidamente se juntan entre ellos. Son desenvueltos, de conducta franca, hacen muchos gestos, sonríen, saludan ruidosamente a sus compañeros.

Otro aspecto que distingue Mario como particular de los ciudadanos es que

[...] saludan a las chicas con un beso en la mejilla de modo natural. Los saludos son con bastante cariño y a la vez con humor y todo es ja-ja-ja.

Mario puso mucho cuidado en registrar y comentar con profusión el comportamiento social y la apariencia de los ciudadanos, y sus registros no tienen la visión acre que José y Freddy exhiben sobre ese grupo. Para José, que es ciudadano, es importante señalar que los ciudadanos que estudian educación son de alguna manera fracasados, puesto que son personas que en circunstancias favorables hubieran podido aspirar a alguna otra carrera, pero por diversas situaciones desventajosas han tenido que conformarse con la profesión docente. Concuerdan con Mario y con Freddy en distinguirlos y describirlos básicamente por su ropa y su dominio del castellano, pero agrega otro aspecto. Aldo, uno de los entrevistados por José, le ayuda a reforzar esta opinión. Aldo tiene ambiciones políticas, y dada su pobreza, usa la universidad para poder tener una profesión barata, luego de lo cual espera conseguir alguien que le financie la carrera política. En los registros que José hace de sus conversaciones con Aldo, lo que se percibe es un muchacho bastante endurecido, con muy poco aprecio por las mujeres y por la profesión docente. Aldo expresó en más de una ocasión que estudiaba educación porque era un camino fácil para ser profesional, pero que sus ambiciones eran en realidad convertirse en un político, para lo cual no dudaría en asociarse a un traficante de drogas si fuera necesario. Pero cuando se le entrevistó formalmente, delante de la grabadora dijo que él esperaba ser un maestro ejemplar pues era “una persona formada con sólidos principios”.

La imagen que tiene de sí mismo es que tiene todo lo necesario para cumplir con sus proyecciones. Es ciudadano, alto, de ojos grandes y pelo ensortijado. Lleva el apellido de una conspicua familia huamanguina, y es hijo de un alto funcionario público de la ciudad que se desentendió de él y de su madre cuando el matrimonio se disolvió entre ellos. Por otra parte, habla muy bien el castellano, es bastante articulado, exitoso con las mujeres, y además, dirigente estudiantil. Aldo es permanentemente

buscado por las chicas de educación y otras facultades. Lo piropean al pasar y coquetean abiertamente con él.

Freddy y Mario observan que el sentido del humor de los ciudadanos se afina principalmente en el abierto despliegue de la homofobia y que por el tiempo que toma el tema en sus conversaciones, parecieran estar obsesionados con las mujeres y en permanente actitud de conquista.

En esta ocasión, había un grupo de amigos, parece que eran egresados que calurosamente conversaban con gestos muy alegres. La mayoría de estos jóvenes eran de apariencia citadina y también había presencia de jóvenes urbanizados con vestimenta normal, pero lo que me llamó la atención fue que hablaban palabras groseras, toda la conversación giraba en torno al sexo. Cada chico contaba alegremente sobre sus experiencias sexuales, algunos de una juerga con las chicas y otros sobre cómo desean tener relaciones con ellas. En forma de broma decían: “A las mujeres hay que hacerle así o asá”, ilustraban con sus gestos y todo era una carcajada. A la vez bromaban entre ellos con palabras toscas con tal de que ellos se rían y todos estaban conformes. Esta conversación era la más burda; porque casi todos decían las palabras, concha tu m..., hijo de p..., etc. También miraban a las chicas desde la azotea y mencionaban “Oy, esa flaca me gusta”, otros decían “Oy, tú no tienes hembra, tú debes ir a la fila de las mujeres”. El otro decía “Oy, no jodas concha tu m...”, así disfrutaban a pura carcajada [mientras esperaban] las respuestas de los documentos que habían presentado a la facultad. En este grupo había un pata, su apelativo era “loco”, él dinamizaba la conversación con sus intervenciones picarescas y burlas. (Mario)

Los registros de Freddy nos muestran también a los ciudadanos como los más activos en la práctica de demarcar fronteras para evitar la plena integración de los rurales a la vida universitaria, a través de la burla y la humillación bajo cualquier pretexto. Un rasgo que llamó la atención de los tres colaboradores es que los ciudadanos son los únicos que usan los espacios de la universidad para abiertas expresiones amorosas con sus parejas.

### ***Los integrados o urbanizados***

Así llaman mis colaboradores a quienes son clasificados en esta segunda categoría intermedia entre los rurales y los ciudadanos. Son jóvenes que

viven en las afueras de la ciudad, en asentamientos de población reciente, fundados tal vez durante los últimos treinta años. Parte importante de la población de estos barrios es de origen rural, en ellos se habla el quechua y el castellano indistintamente, son poblaciones bilingües, provenientes principalmente de las distintas provincias y distritos rurales de Ayacucho, Huancavelica y Apurímac. Su conformación es muy diversa y durante las dos últimas décadas han crecido muy rápidamente como producto de los desplazamientos hacia las ciudades que ocasionó la guerra. En algunos de estos lugares uno no sabe si está en el campo o en la ciudad. Muchas familias cocinan con leña, no hay servicios de electricidad o desagüe, en las calles hay cerdos, ovejas y aves de corral. Al mismo tiempo, son zonas peligrosas en las noches por la presencia de pandillas juveniles muy numerosas y violentas, y en las paredes de las humildes casas hay inscripciones que emulan la caligrafía de las pandillas de California.

De acuerdo con los registros de Mario y Freddy, los urbanizados están siempre pendientes de la aprobación de los ciudadanos frente a sus acciones, al menos en situaciones que puedan ser nuevas para ellos, como por ejemplo, la primera salida a una discoteca, o una fiesta de la facultad. Mario, el especialista en ropa y lenguaje corporal, no se detiene mucho a describir la ropa de los urbanizados. Nos dice simplemente que tratarán de imitar el estilo de los ciudadanos, pero no podrán cambiarse de ropa tan seguido. Freddy, un poco más preciso, dice que algunos se visten como rurales y otros como ciudadanos. Por su parte, José casi no se ocupa de describirlos o inclusive identificarlos. Algunos de los chicos que fueron clasificados por Freddy y Mario como “urbanizados”, son descritos por José, ya sea como rurales o como ciudadanos. Sin embargo, pese a no usarla para sus propias clasificaciones, en las discusiones de grupo no cuestionaba el uso de la categoría.

Desde su particular perspectiva, Mario asocia mucho el comportamiento de los urbanizados con el de los ciudadanos. No los describe en sí mismos, sino siempre en relación con el grupo que los subordina o “conduce”. Nos dice, por ejemplo, que los urbanizados “se relacionan sin ninguna dificultad [con los ciudadanos], conversan, se reúnen tratando de ser parte de ellos. [...] El integrado quiere sobresalir imitando las mismas actitudes del ciudadano [pero] con bromas toscas” y un uso del castellano

menos prolijo. Al igual que los ciudadanos, los urbanizados utilizan en sus conversaciones el castellano, y solamente acuden al quechua para situaciones cómicas en las que cuentan algún chiste, o dicen algún apodo.

Los registros de Freddy muestran además que los urbanizados tienen menos éxito con las mujeres que los ciudadanos, y suelen exhibir comportamientos muy machistas y agresivos con ellas. Usan más las palabras gruesas y suelen ser los que ofrecen un trato más agresivo y humillante a los rurales en situaciones en las que consideran necesario marcar distancias con ellos. Los chicos urbanizados se sienten intimidados con las chicas ciudadinas. Las razones que dan para ello son que las chicas esperan que los varones tengan dinero para invitarlas a salir. El otro recurso del que echan mano para justificar su temor a acercarse a las chicas ciudadinas, es que son sexualmente libres, y no tienen certeza de que sean fieles. Los rumores y chismes respecto de la moralidad de ciertas chicas son un tema frecuente de conversación. Una característica no descrita, pero sin embargo evidente en las entrevistas, es que entre estos chicos “en tránsito” tiende a haber un mayor conocimiento o familiaridad con diversos lugares del país. Por la guerra, por la situación de migración de sus padres, han estado en más lugares que los ciudadanos o que los rurales. Son gente buscando un lugar, en el país y en la ciudad, en la sociedad. Entre los ciudadanos encontramos a algunos que habían vivido en Lima; entre los urbanizados, a personas que también habían vivido en la capital, pero además en la selva, en otros lugares de la sierra, o que eran hijos de migrantes de diversos lugares del país.

### *Los rurales*

Uno de los rasgos más importantes de los estudiantes que son considerados rurales, es que aún sostienen lazos fuertes con su respectivo lugar de origen, desarrollando tareas agrícolas. Muchos provienen de comunidades monolingües quechuas, y se presume que su manejo de diversos registros lingüísticos es considerablemente menor que el de los ciudadanos o los urbanizados. Se espera también que su lenguaje coloquial sea bastante idiosincrásico de la cultura rural, y que la interferencia del quechua se manifieste no solamente en la sintaxis sino también en su pronunciación.

También se espera que su vocabulario castellano sea limitado y que no se atrean a hablar en público. Hablan quechua entre ellos, y lo usan en la universidad para comunicarse y para bromear en grupos mixtos. Otro rasgo de los estudiantes varones de origen rural, es que tienden a ser mayores que el resto, pues en el campo la extra edad es frecuente en la secundaria y el paso a la universidad tampoco se da inmediatamente después de haber concluido la secundaria; puede tomar algunos años.

Según Mario, Freddy y José, algo que llama notoriamente la atención es la falta de efusividad entre los chicos rurales. Se saludan con mucha discreción cuando se encuentran en el patio. Varones y mujeres se estrechan levemente las manos, y su conversación es apenas notoria, con diálogos cortos. Algo parecido ocurre en los partidos de fútbol. Según Mario, los chicos rurales juegan silenciosamente, sin barras ruidosas, como es típico entre los ciudadanos y urbanizados. El otro rasgo que es contrastado con el de los urbanizados y el de los ciudadanos, al menos en el trato entre ellos en dos de los grupos observados, es la casi ausencia de procacidad. Las bromas referidas al sexo están presentes, pero son menos predominantes que entre los urbanos. Por otra parte, la homofobia no aflora con agresividad en sus conversaciones o bromas. Cuando bromean, lo hacen acerca de temas diversos. Se ríen de sí mismos, de la torpeza con la que juegan, hacen juegos de palabras con el castellano, recuerdan episodios divertidos de su vida en el campo, por ejemplo. Un asunto interesante es que en una oportunidad, los chicos rurales sancionaron durante un partido de fútbol a unos chicos del campo que estaban hablando con groserías y les dijeron: “Oye, hay que hablar como universitarios”.

Se dice que los chicos rurales son tímidos, hablan despacio, son formales en su trato entre ellos y con otras personas, no se imponen, escuchan en silencio a los demás y también entre ellos tienen otras pautas para conversar en contextos formales e informales. Mario registra con asombro y repetidas veces, cómo los ciudadanos hablan todos a la vez, imponiéndose el que habla más fuerte, o más rápido, o con mayor agresividad o iniciativa, de modo que los chicos rurales, acostumbrados a otras pautas para la conversación colectiva, prefieren callar, pues nunca saben cuándo es el momento para hablar, ya que en el medio rural lo

frecuente es hablar por turnos, inclusive en circunstancias informales. Por eso, dice Mario que en corrillos en los patios, cuando los ciudadanos hablan, los chicos del campo “solo mueven la cabeza, mirando fijamente lo que otros conversan, o agachaditos rascándose la cabeza. Toda una hora de conversación y nunca se les ocurrirá hablar”.

De manera casi unánime, los chicos rurales dijeron en las entrevistas que no buscan tener pareja en la universidad. Las mujeres con las que se comprometen emocionalmente son por lo general de sus propias comunidades. Tienen opiniones muy duras sobre las chicas ciudadinas, con las que sin embargo, no descartan tener alguna aventura si es que se da la oportunidad. En una entrevista que Mario y Freddy sostuvieron con dos estudiantes rurales en el café de la universidad, les preguntaron si tenían pareja o no. Uno de ellos respondió sin entusiasmo:

Sí, pero aquí no; en mi pueblo. [Y en tono pausado] es que aquí son creídas, y además en mi pueblo son sanas, aquí están recontra perdidas [...] en todo sentido.

Por su parte, las chicas ciudadinas también tienen proscritos a los jóvenes rurales como posibles parejas. Las chicas de la ciudad tienen en algunos casos relaciones cordiales con los varones rurales que son compañeros de estudios, pero estas no son plenamente horizontales. Hay algo de condescendencia en algunos casos, y en otros, desprecio abierto. En un registro de José, un grupo de alumnas (“señoritas”, dice él) conversa sobre una futura salida al campo a visitar escuelas rurales para hacer prácticas. Ellas no quieren ir al campo y dicen “que vayan esos quesos” (refiriéndose a los alumnos rurales), porque solo quieren hacer prácticas en la ciudad.

### **Comentarios de una forastera**

Durante mis visitas a Huamanga, y en particular cuando observaba el patio de la facultad, trataba de desarrollar la habilidad de mis colaboradores para establecer la diferencia entre los estudiantes varones de la facultad. Con algunos me resultaba sencillo, pero eran muy pocos. Con

la gran mayoría me ocurría que no me hubiera atrevido a hablar de su procedencia simplemente por la ropa o el lenguaje corporal. Definitivamente, mi mirada era ajena, así que me dediqué a explorar las diferencias a partir de otras evidencias más asibles para mí. Las biografías de los estudiantes entrevistados ofrecen, por ejemplo, una información muy rica sobre las diversas estrategias familiares e individuales que los llevan a buscar ser profesores. Escuchándolos, aprendí que el origen social y la posición económica producen diferencias marcadamente distintas para hombres y mujeres. Coincidiendo con la apreciación de José, en el caso de los dos estudiantes citadinos a quienes entrevistamos, estudiar educación es una expresión de una mala situación económica y personal, pues les hubiera gustado estudiar otra carrera y en otro lugar pero no les fue posible. En el caso de los chicos urbanizados, o hijos de migrantes, estudiaban educación como podrían haber estudiado cualquier otra carrera barata y fácil. La meta era convertirse en profesionales, y pasar por la universidad como camino para cambiar de posición social. Mientras que para aquellos entrevistados de origen rural, la carrera representa una apuesta por un empleo seguro, con un sueldo estable. Otro tema que se hizo evidente a través de las entrevistas, es que pese a tener edades semejantes, estos estudiantes vivían situaciones muy distintas. Los estudiantes de origen urbano son casi siempre dependientes de sus familias, y no tienen mayores responsabilidades económicas o familiares. Su condición de estudiantes los coloca en una situación de minoridad extendida en sus familias, y aunque no esperan ser ricos o siquiera tener una economía holgada, ven la falta de dinero como algo pasajero en sus vidas. Esto no es así en el caso de los estudiantes de origen rural. Es importante recordar que los varones en el campo toman una serie de decisiones sobre sus vidas, casi desde los diez años aproximadamente.<sup>12</sup> Ser estudiantes los coloca como dependientes de sus familias, pero es una decisión tomada por ellos como adultos, y como parte de una estrategia familiar discutida y de la cual ellos participan activamente.

---

12. El aportar dinero a la familia les da voz propia. Véase Ortiz Rescaniere y Yamamoto 1996 y Oliart 1997.

Frente a la nitidez con la que Mario, Freddy y José describían a citadinos y rurales, llamaba mi atención lo poco definido de la categoría intermedia. Tal vez sea así de difusa porque es la categoría que permite poner allí una gama amplia de posibilidades que dan la idea de un continuo en el proceso de llegar a ser ciudadano. En todo caso, me parece que su uso es instrumental para justificar la estructura de dominación en la sociedad ayacuchana. Llegar a ciudadano implica pasar por un proceso fuerte de “reconstrucción” de sí mismo. La existencia de la categoría de urbanizado o integrado, le da mucha flexibilidad a la separación entre las categorías, haciendo que se pueda salir de rural y convertirse, con los años, los desplazamientos y el aprendizaje, en un ciudadano, pero al mismo tiempo involucra la posibilidad de ser vetado en el esfuerzo.

Las incursiones de Mario y Freddy en la vida diaria de los estudiantes rurales permiten cuestionar el supuesto de que todos los estudiantes del campo buscan convertirse en urbanos. Hemos podido ver más bien, esfuerzos por mantener una identidad rural y campesina que no pretende asimilarse a la vida urbana o mestiza, sino más bien usar la ciudad como un recurso para desarrollar una estrategia cuyas pautas provienen del campo y de una cultura distintiva. El siguiente fragmento corresponde a un registro de Mario con los estudiantes de Hualla, quienes estaban organizados en un grupo que realizaba diversas actividades:

Todos los domingos juegan para una apuesta de un sol, el perdedor paga esta cantidad que están acumulando para la economía de la institución. Si hay más concurrentes se arma tres equipos, pero si existe poco solamente dos equipos y normalmente juegan a partir de la dos o tres de la tarde hasta las seis de la tarde. Una vez terminado el partido, tratan de coordinar algunas actividades de carácter social, por ejemplo en este día planificaron para realizar una actividad social para el siguiente domingo y programaron para ir a una caminata, ellos lo llaman “Hatun purikuy” [gran caminata], desde una casa céntrica de un paisano hacia el sector del aeropuerto para hacer el reconocimiento del terreno de la institución que otros huallinos no conocían y plantar la primera piedra para empezar a trabajar en levantar la muralla, y ellos piensan hacer como una faena comunal.

Ese día domingo de actividad era propio porque era la víspera de Todos los Santos y por tal razón, después del reconocimiento, retornaron al domicilio

inicial de donde habían partido para almorzar. En cuanto a la comida, fijaron hacer una mondongada y chicha de jora, igual que en su pueblo. El costo de la actividad iba a ser financiado por los propios estudiantes aportando una suma mínima de un sol, algunos en forma voluntaria donaron maíz para el mote y todos tenían que dar un kilo de jora molido para chicha. Y todos voluntariamente acordaron que este día sea mejor para confraternizar entre huallinos, adelantaron la fecha porque si festejaban ese día no era posible porque algunos tenían exámenes y clases ese día, por consiguiente quedó por unanimidad la fecha clave para esta actividad.

Para hablar de su vida organizada y de su forma de trabajo, ellos se autodenominan *kuki quinaña* en alusión a la forma en que trabajan las hormigas. En sus reuniones tratan temas de su comunidad, buscando formas de colaborar. Algunos de ellos son mayores que los estudiantes promedio; algunos tienen esposa e hijos, y en varios casos la universidad no es la única o principal actividad de su vida. Las reuniones que realizan son semejantes a las de las asociaciones de migrantes provincianos en Lima, repitiendo en la ciudad y en la universidad patrones de apoyo comunitario. La residencia universitaria, ocupada casi exclusivamente por estudiantes de origen rural, crea además un ambiente que propicia la convivencia comunitaria en la que, con mucha facilidad, se crean formas de vida que refuerzan aspectos centrales de una identidad comunal. El grupo de paisanos es un recurso muy importante para la vida en la ciudad.

Una situación muy distinta es la de los amigos rurales que encontró José, que no querían mayores vinculaciones con su pueblo y trataban de convertirse más bien en urbanos y de adquirir los hábitos de los mestizos. Vale la pena recordar que quienes provienen del campo y llegan a la universidad son hijos de familias que representan a la minoría que puede hacer el esfuerzo especial de enviar a sus hijos a estudiar. Hay que recordar también que en el campo el promedio de años de escuela para los varones hace menos de una década era de apenas cinco años.

De acuerdo con el inspirador trabajo de Penélope Harvey en el pueblo mestizo de Ocongate en el Cusco, los habitantes de las zonas rurales gestionan constantemente su identidad étnica, racial y de género entre sí y con los de afuera, oponiendo las implicaciones negativas y positivas de

una identidad propia indígena y una identidad nacional mestiza (1993: 124). Según Harvey, la identidad indígena en su aspecto positivo, se asocia con los poderes animados quechua hablantes del entorno local, la autonomía frente a los poderes castellano hablantes y del Estado y con la legitimación de los valores locales de la costumbre y el conocimiento. Se mantiene viva mediante las ofrendas a la tierra y los espíritus de los cerros, para asegurar el bienestar. El lado negativo de esta identidad se relaciona con la ignorancia, el atraso y la vulnerabilidad política.

Los estudiantes rurales que han optado por defender o mantener una clara identidad asociada a “lo rural” en la facultad de educación, comulgan casi palabra por palabra con estas ideas, y han buscado en la educación el canal para vencer y superar el lado negativo de su identidad. En cuanto a la identidad nacional mestiza, Harvey dice que los indígenas de Ocongate valoran el acceso a la educación, al castellano, el confort material, el progreso y el poder político. Como atributos negativos casi constitutivos de esta identidad, por otro lado, se menciona la crítica moral al abuso y a la ilegitimidad del poder impuesto desde fuera en el contexto local.

### **Prácticas que refuerzan las clasificaciones**

Aunque sabemos que las prácticas suelen ser menos rígidas o discriminatorias que lo que se manifiesta en el discurso, podemos decir que la clasificación que hemos encontrado no está activa solamente en el ámbito discursivo, sino que hay una serie de prácticas destinadas a la reproducción de estas separaciones en la cotidianidad de la vida universitaria. Hemos aprendido que construir la identidad masculina subordinada del indio requiere del ejercicio cotidiano del abuso y la humillación, o por lo menos, de establecer que es una atribución que los “no indios” pueden ejercer cuando quieran, o cuando los indios quieran traspasar sus fronteras. Durante esta investigación hemos podido ver cómo en espacios de convivencia importantes como la universidad, los eventos deportivos y las fiestas, se actualizan los mecanismos que producen las diferencias a través de las opiniones sobre los cuerpos, la relación con el alcohol, la relación con las mujeres y las proyecciones hacia el futuro.

Mario y Freddy han sido particularmente sensibles para el registro de estas prácticas clasificatorias. Mario trató de establecer, por ejemplo, las diferencias en el comportamiento de los chicos rurales y los ciudadanos en el patio o la azotea, para mostrar cómo provienen de mundos diferentes. Nos dice que los chicos ciudadanos casi no establecen relación con los chicos rurales, o lo hacen de manera distante. La relación entre ambos grupos, dice Mario, no es fluida. Al preguntar por la poca integración de los estudiantes de origen rural a un grupo de estudiantes ciudadanos, la respuesta que obtuvo Mario es que los rurales “se automarginan porque solamente se juntan entre ellos”, y no asisten a eventos colectivos. Por su parte, los rurales dicen que no se sienten cómodos en un ambiente que no es el suyo.

Y hay razones para esa sensación de vulnerabilidad. Lo que anima este juego clasificatorio entre los varones tiene que ver principalmente con el supuesto asumido de que lo que los indios quieren es dejar de ser indios, o alejarse de lo indio de la manera más contundente posible. La amenaza presente siempre es la posibilidad de ser humillado por ser indio, y “pillado” en el intento de dejar de serlo. Es un juego en el que “pasar” por urbano, decente, ciudadano, adaptado, es el reto constante. Y las reglas del juego mandan que los que quieren atravesar las fronteras, sean detenidos en el intento de manera violenta. Para contar con la anuencia de quienes están del otro lado para poder cruzar, se requiere de una enorme inversión de energía, y el esfuerzo comporta una gran cantidad de decisiones cotidianas respecto de los límites hasta los que se quiere llegar en el proceso de transformación.

Los indios son la categoría marcada y hay una cercana vigilancia de ellos para evitar que transgredan los límites de lo permisible para su comportamiento entre los mestizos. En los grupos de pares, los varones rurales o urbanizados que quieren romper con los espacios segregados tienen que acostumbrarse a sortear la vigilancia de los que no los dejarán pasar esas fronteras tan fácilmente, a menos que ocupen un lugar subordinado.

Esta vigilancia se expresa muchas veces a través del humor, y por lo general se apoya en los rasgos físicos de los estudiantes, que son usados para generar apodosos bastante agresivos, pero que en el medio son tolerados con disimulada incomodidad. Unos pocos ejemplos de apodosos:

“cara de huaco”, “pelo de ichu”, “cintura de huevo”,<sup>13</sup> “guanaco”, “club de madres”.<sup>14</sup>

Ahora bien, el propio espacio universitario institucional es escenario de prácticas destinadas a marcar las diferencias sociales, principalmente a través del trato diferenciado a los alumnos de acuerdo con su procedencia social. Como se ve en el registro de una historia que unos estudiantes rurales le contaron a José:

Se supo también de un caso en que la marginación no se da solamente entre estudiantes sino de los profesores a estudiantes. Es el caso de un profesor de la especialidad de lengua y literatura, quien en una oportunidad estuvo asesorando las matrículas cuyo periodo normal ya había concluido. Se estaba procediendo a las matrículas extemporáneas y esto implica, como se sabe, un incremento en su costo. Algunos jóvenes no habían alcanzado a comprar sus recibos en el período establecido, por lo que tenían que hacerlo agregando un monto al costo normal. Sin embargo, se dieron cuenta que el profesor, estaba matriculando sin ningún problema a dos señoritas, que por sus apariencias eran ciudadinas, bien vestidas y muy amigas del profesor. Al ver esto, los estudiantes rurales que no habían alcanzado a pagar sus recibos decidieron suplicar al profesor para que pueda matricularlos sin problema, igual que a las señoritas. Fue en ese momento que la actitud marginativa [sic] del profesor salió a relucir [...].

El final de este episodio es que el profesor amenaza al alumno que más reclamaba y le dice que ya podía olvidarse de terminar sus estudios mientras él fuera docente en la universidad. Ante la plausibilidad de esta amenaza, el alumno optó por abandonar los estudios.

Para los ingresantes a las facultades, lo importante es tener rápidamente un grupo de amigos que sea preferentemente parecido a uno. Con los demás estudiantes se interactúa solamente para lo necesario, aunque con el tiempo, la interacción entre todos los miembros de una

---

13. Usado especialmente durante partidos o prácticas de fútbol para indicar falta de flexibilidad en el tronco.

14. Tiene una connotación muy dura para referirse a grupos de chicas supuestamente pobres o de rasgos marcadamente indígenas.

promoción se hace más fluida. Este es un proceso que toma tiempo, pero con los años con cada cohorte de ingresantes se va dando un proceso de adaptación tras el que todos terminan por conocerse y aceptarse tal como son. Entre los espacios y circunstancias que elegimos para hacer los registros, hay situaciones en las que los tres grupos interactúan: se trata de los patios, los partidos de fútbol y otros eventos deportivos, y algunas celebraciones, como el aniversario de la facultad. También hemos observado circunstancias en las que los grupos son más bien homogéneos. Así pudimos obtener registros de las interpelaciones entre ellos, y de los discursos homosociales que, a la manera que Marqués sugiere, se encargan de precisar las exigencias de la masculinidad dentro de cada uno de los grupos. Tal y como hemos señalado, la masculinidad y sus diversas formas están íntimamente ligadas al desarrollo de una identidad social y una clasificación racial, aunque sea en los términos “disfrazados” que encontramos en Ayacucho.

Según nuestros registros, pero también a las entrevistas, los criterios para establecer los grupos de pares son claramente distintos entre los estudiantes rurales y los urbanos. Los chicos ciudadanos y los urbanizados se juntan entre personas de edad similar, que están en la misma carrera, entre los vecinos de su barrio, o antiguos compañeros de colegio. En contraste, los chicos rurales forman grupos entre paisanos residentes en la ciudad, o entre estudiantes de diferentes carreras provenientes de comunidades del mismo distrito. Uno de los grupos de amigos del cuarto año —a cargo de Freddy— rompía con cualquiera de los criterios antes señalados, y útiles para describir especialmente a los estudiantes de los dos primeros años. Más adelante en la carrera, las afinidades personales son las que gobiernan los criterios para agruparse. Así, observamos a un grupo de estudiantes del cuarto y quinto años unidos principalmente por ser “recontra misios” [muy pobres], conformado por Marcial y Mardonio, “rurales”, Chimaycha y Curo, “urbanizados” residentes en un barrio en el que ellos eran los únicos estudiantes universitarios del grupo de amigos, y Botija y Carlos, nacidos en la ciudad de Ayacucho, pero de familias bastante empobrecidas.

La vivencia de entrar a la universidad es tal vez difícil para todos, pero el cambio de estilo de las escuelas rurales a las universidades, que

es una experiencia principalmente masculina, fue narrado por los entrevistados como una experiencia casi traumática. Pelayo, un chico de origen rural, narra por ejemplo, que al inicio de su vida universitaria tuvo dificultades porque el profesor solo explicaba y él no tomaba nota, pensando que en algún momento iba a dictar, como ocurría en su escuela rural. Pasó un buen tiempo antes de que pudiera reaccionar y luego no sabía cómo tomar notas que le fueran de utilidad. Pelayo dice que casi todos sus amigos del campo han pasado por circunstancias similares, que al iniciarse en la vida universitaria “estamos todos perdidos, como una ovejita sin dueño”.

Los chicos urbanizados no pueden arriesgarse a ser identificados como rurales. La “marca urbana” tiene que ser establecida desde el comienzo, y parecen haber escogido para ello un lenguaje y un estilo asociados a la contracultura criolla urbana masculina, en la versión contemporánea de lo que Aníbal Quijano llamó la “cultura chola”. Juan Carlos Callirgos (1996b), antropólogo limeño, hizo un estudio en una escuela secundaria de Lima a la que acuden mayoritariamente chicos migrantes o hijos de migrantes provincianos. En dos de esas enormes escuelas públicas de Lima estudiaron Mario y José, como muchos otros jóvenes que hoy son estudiantes de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, pues es común que al egresar de la secundaria limeña, muchos vuelvan a Ayacucho para estudiar en la universidad. Aunque con ciertas particularidades, hay ciertas afirmaciones o descripciones de Callirgos que pueden observarse, inclusive acentuadas (aunque con sus particularidades regionales), en nuestra facultad de educación. Callirgos dice que en la escuela secundaria urbana y estatal, gana el que sabe pasarla bien, es agresivo, macho, vivo, fuerte, impositivo. Son estas las características que provocan cierto reconocimiento de los jóvenes que las despliegan entre sus pares. Poner apodos, bromear, conquistar a las chicas son habilidades altamente apreciadas. Una diferencia importante entre la secundaria y la universidad es que, aunque transgredir normas es también otra forma de consolidar cierto tipo de liderazgo y popularidad, en las universidades los enfrentamientos con los profesores en torno a la disciplina en el aula no son el centro del conflicto. Las conductas transgresoras se realizan más bien a través del consumo de alcohol o

drogas y la entrada en la lucha política o la crítica abierta al ejercicio docente.<sup>15</sup>

### *Deportes y fiestas*

Además de las observaciones en patios, tenemos varios registros de actividades deportivas y de algunas salidas a fiestas, discotecas y bares. Los estudiantes de educación juegan en tres diferentes losas deportivas. Una está en la residencia universitaria y es frecuentemente usada por estudiantes que serían considerados rurales y por algunos de sus amigos; la losa de la escuela de aplicación Guamán Poma de Ayala es básicamente usada por los alumnos mayores de educación. Otro de los estadios frecuentados es el del colegio Andrés Avelino Cáceres, del que muchos universitarios son ex alumnos. Otros campos deportivos en otras facultades son también empleados ocasionalmente. Los fines de semana hay cerca de seis estadios o losas deportivas en la ciudad que se llenan de universitarios. Hay además otros estadios en pueblos cercanos a Ayacucho, que también son tomados por los universitarios los fines de semana.

La costumbre entre los estudiantes es concertar “un reto”. Muchas veces, especialmente entre los chicos más urbanos, se juega para luego embriagarse. En otras ocasiones se juega por dinero. Los eventos deportivos son bastante densos socialmente. En ellos se puede registrar muy diversas actividades. Algunos estudiantes aprovechan la concentración de gente para hacer negocios, como vender comida, refrescos o chicha de jora. Otros se dedican a desplegar mucha agresividad, o a dar rienda suelta a sus deseos de hacer nuevas amistades, o simplemente, se divierten.

Particularmente interesantes han sido las observaciones en los enfrentamientos deportivos, en los que se expresan y producen distinciones

---

15. Durante el trabajo de campo se hizo evidente el carácter de demarcador cultural que tiene el uso de drogas, como la marihuana o la pasta básica de cocaína, casi proscritas entre los estudiantes de origen rural, y de uso casi exclusivo de quienes han tenido la experiencia de vivir en Lima, y más específicamente de quienes provienen de la costa. Entiendo que el uso de drogas se ha extendido dramáticamente en años recientes.

y jerarquías entre los estudiantes, tanto a través del uso de apodos, como a través de las arengas deportivas que hacen constantes alusiones a las características físicas y culturales de quienes participan en los diferentes equipos. Es también significativo el fuerte lenguaje homofóbico y machista que se usa, ya sea para arengar o para criticar a los jugadores.

Ya hemos comentado antes que el manejo abierto de los apodos descalificadores es casi patrimonio exclusivo de los ciudadanos y los urbanizados. Los rurales también los tienen, pero no los hacen públicos, ni los usan libremente con los urbanizados o los ciudadanos. Muchos de los apodos elegidos surgen de situaciones cómicas y compartidas socialmente. Algunas de las ideas que subyacen a los apodos y que provocan la risa, se basan en prejuicios hacia los estudiantes rurales. Se presume que no saben jugar fútbol, que son torpes, que no tienen facilidad para moverse con soltura en la cancha. Si no es por indios, los malos jugadores lo son por afeminados, corren lento (“como una mujer”), patean la pelota “delicadamente”, “se entregan” al otro como una amante, etc.

Algunos jóvenes, particularmente los urbanizados, parecen ejercer una vigilancia constante y cercana de las relaciones de afecto entre los hombres. Estas manifestaciones están bastante reprimidas, y cuando es evidente que existe afecto entre dos o tres amigos varones, las bromas son abiertas y se habla de ellos como si fueran pareja sexual, pero tales bromas no parecen ofender a nadie, al punto que los “atacados” las siguen desarrollando, y por ejemplo continúan el juego simulando ser amantes.

La otra fuente de imágenes que nutre los intercambios verbales durante los partidos de fútbol son las relaciones sexuales, que se presentan como el premio a los buenos jugadores. Algunos chicos gritan: “¡Ya pues, juega bien y te regalo a mi hermana!”. Otros, en la misma tónica, ofrecen a su novia.

Tanto Freddy como Mario han registrado por separado que existe una gran diferencia entre los apodos que los rurales se ponen entre sí y aquellos que son comunes entre los chicos de ciudad. Asimismo, han señalado que las alusiones al sexo no están tan fuertemente presentes en las bromas de los rurales, y que la homofobia no se expresa con tal frecuencia y agresividad a través del humor. Yo me atrevo a dudar al respecto, pero eso es lo que dicen sus registros.

En cuanto a los espacios para la diversión a los que acuden los tres grupos, estos son también claramente distintos pues los ciudadanos van a video-pubs o discotecas, mientras que los urbanizados buscan cantinas, bares pequeños, preferentemente ubicados en sus mismos barrios, o en zonas no muy visibles en el centro de la ciudad. También les gusta asistir a fiestas en las que no hay que pagar por entrar. Por su parte, y de manera consistente en las entrevistas, los rurales muestran mayor preferencia por salir de paseo al campo y realizar actividades al aire libre, pero hemos podido ver a algunos, aunque siempre acompañando a chicos urbanizados, animarse a entrar a bares o discotecas, pero nunca en grupo, como opción colectiva de solo chicos rurales.

### *Las borracheras y el alcohol*

Al hablar de las fiestas y salidas de los jóvenes urbanizados y ciudadanos, debemos referirnos al alcohol y a su rol crucial en la vida de estos jóvenes. El alcohol garantiza y a la vez condiciona la presencia de los varones en ocasiones sociales. Este es un tema en el que claramente las exigencias de la masculinidad son diferentes para cada grupo. Entre los estudiantes urbanos, lo establecido es que cada participante varón debe traer dos botellas de cerveza a los bailes o fiestas. Cuando la dotación donada se acaba, se aplica “la ley de la ballena”, que estipula que “el que la seca, la llena”. Es decir, que el último en servirse de una botella, debe comprar la siguiente. Debido a este mecanismo de presión, ya se sabe que si un estudiante no tiene dinero, no irá al evento que hayan organizado sus compañeros. Este asunto representa entonces una fuente de tensión. La exigencia en estos contextos consiste en tener dinero para tomar, o mejor aún, invitar a tomar hasta que se puedan emborrachar los amigos.

Además del dinero, se valora mucho la capacidad de tomar, pero de una manera ambivalente. Por una parte se aprecia mucho el “tener cabeza”, es decir, no emborracharse hasta perder el control. Pero por otra también se valora mucho “la entrega” a la bebida. Es decir, así como se valora al que bebe sin embriagarse debido a su resistencia al alcohol, también se aprecia al que no se asusta y bebe hasta perder completamente el sentido, pues esta entrega es tomada como una gran muestra

de confianza hacia los amigos. Las presiones para beber, entonces, se desarrollan activando todos estos factores, y siempre aludiendo al afecto como la motivación para ofrecer alcohol y juzgando si es recíproco o no, según la voluntad para aceptar beber sin límites.

La preferencia por beber entre iguales en los Andes ha sido ampliamente documentada y discutida (Harvey 1989, Castillo 1996; Spedding 1998, Choquewanka 1998). Harvey explica que la borrachera es un espacio de reconfirmación de relaciones de igualdad. Según Spedding, el supuesto con el que las personas deberían relacionarse entre ellas en las comunidades rurales es uno de igualdad básica entre los individuos, de modo que las jerarquías se reconocen principalmente entre personas de diferentes generaciones. La universidad es supuestamente un espacio entre iguales de la misma generación. Pero cuando en el patrón de relaciones sociales el supuesto de igualdad no es consensual, los miembros del grupo marcado pueden ser fácilmente expuestos en una borrachera.

Puesto que “solo se bebe entre iguales”, las situaciones para beber son ocasiones que propician la confirmación de divisiones sociales marcadas. De acuerdo con nuestras entrevistas y conversaciones sobre el tema, los chicos rurales no sienten la confianza necesaria como para “entregarse” a la bebida en un grupo mixto, y los ciudadanos tampoco. La investigación de la trabajadora social Carmen Choquewanka (1998) señala que en Puno los estudiantes de clase media de la universidad, así como los profesionales, consideran que es impropio tomar con hombres de sectores sociales considerados inferiores en las cantinas urbanas. Esto se debe en parte a que las ideas acerca de las borracheras son también claramente distintas. Particularmente fuerte es el recelo de los chicos de origen rural de tomar con los urbanizados o con los ciudadanos, pues eso puede tener un costo alto, por ser estas situaciones propicias para el ejercicio de la humillación y el maltrato, basados en prejuicios raciales. Durante las borracheras, las burlas y las agresiones se hacen intensas y se recrean roles. Si beben en grupos mixtos, los chicos rurales tienen que ser muy cuidadosos para no mostrar aspectos que los hacen vulnerables a la burla o la humillación, como en el caso de un joven “urbanizado” que nunca quiso hablar de su origen. Siempre que le preguntaban de dónde era, decía que no sabía. Un día fue puesto “al descubierto” durante una

borrachera por alguien que lo conocía desde niño. Su lugar de origen es una comunidad rural en la provincia de Víctor Fajardo, donde el baile popular es la chimaycha. Entonces le dijeron “O sea que tú bailas la chimaycha”, y con ese sobrenombre se quedó. Sus amigos saben que le molesta mucho que lo llamen chimaycha, y lo hacen justamente para molestarlo. En una fiesta de su promoción, Felipe, otro estudiante rural, dijo “yo quiero bailar ticno”<sup>16</sup> y se quedó con ese sobrenombre.

Las bebidas más aceptadas socialmente en espacios públicos mestizos o claramente urbanos, como las discotecas, son la cerveza y los tragos que combinan ron o pisco con bebidas gaseosas. Entre los estudiantes, la cerveza es la bebida preferida, pero es también la más cara, por lo que algunos prefieren “entonarse” con hidromiel, antes de entrar a una fiesta o una discoteca. Esta es una bebida muy barata, que es una mezcla de alcohol de caña con miel de abejas y especias. Es común entonces que grupos grandes de estudiantes se encuentren en un parque o en una esquina antes de entrar a una fiesta; compran una o dos botellas de hidromiel, la comparten, y luego van a la fiesta, ya algo ebrios.<sup>17</sup>

La bebida con la que un hombre se embriaga es también una referencia para atribuirle una identidad ciudadina, urbanizada o rural. En las charlas entre varones son frecuentes los juegos clasificatorios en los que decir que alguien “solo toma trago” (aguardiente) es insinuar que es indio. Pero estos juegos son ambiguos, también, porque al mismo tiempo alguien que “no sabe tomar trago” o “emborracharse con trago” es alguien que no ha dado aún suficientes pruebas de hombría. En un viaje en autobús a Apurímac que Freddy hizo con estudiantes de la especialidad de matemáticas, se generó una dinámica de pruebas de resistencia al aguardiente impuestas a los estudiantes de los años inferiores por los mayores. Las expresiones frecuentes hacia los que resultaban malamente afectados por la bebida era “para qué tomas, si no sabes”, quedando

---

16. Quiso decir: “Yo quiero bailar tecnocumbia”.

17. El nombre quechua con el que los estudiantes llaman al hidromiel quiere decir “afloja piernas” y tiene una doble connotación. Una general, referida al relajamiento que produce el alcohol en el cuerpo, y una sexual, pues es lo que hace falta para que una mujer (o un hombre) deje de resistirse a tener relaciones sexuales.

establecida su inferioridad o falta de hombría asociada a su inexperiencia o debilidad.

El trabajo etnográfico de la antropóloga británica Penelope Harvey en las alturas de Ocongate, en Cusco, la lleva a decir que las ocasiones en que se toma se dividen en dos etapas básicas. No hay un momento preciso en que se pasa de una a la otra, pero hay un cambio cualitativo en el propósito de tomar y en el ritmo del consumo. Una primera etapa es la de “tomar para animarse” (*kausachicunanpaq*), para tener un refuerzo interior que le ayude a uno a realizar una obligación social extraordinaria, como el techado de una casa o la celebración de un cumpleaños en el contexto rural, o la preparación para un evento social en la ciudad. En estos ritos —dice Harvey— se busca potencia y energía. Se toma para “crear una base comunitaria para esta energía sirviendo alcohol y coca e invitando tanto a los seres humanos como a los poderes sobrenaturales a unirse en el círculo de la bebida”. La siguiente etapa —sigue Harvey— es la de “tomar para emborracharse” (*manchananpaq*): una vez concluida la tarea, la gente comienza a tomar para celebrar, el ritmo de la bebida se acelera hasta llegar a la pérdida de la conciencia. En esta etapa la gente establece un contacto más profundo con las fuerzas sobrenaturales. Se tiende a identificar a los borrachos con los muertos y a estos con las fuerzas sobrenaturales. De esta forma los borrachos se convierten en el sacrificio final de parte de la comunidad e incrementan su interacción positiva con el mundo sobrenatural (Harvey 1993).

En Ayacucho, lo que hemos encontrado es la resistencia de los chicos de origen rural a exponerse a la humillación, si es que beben en un grupo que incluye estudiantes urbanos. Toman entre ellos, pero es claro el sentido ritual que adquieren estas reuniones. Para comenzar, solamente entre ellos hemos visto beber chicha de jora. El joven antropólogo peruano Gerardo Castillo dice que esta bebida:

[es] vinculada con lo femenino: por los ámbitos de su preparación y distribución, por sus propiedades nutricias y de escaso poder embriagante que hace posible su consumo en todas las edades, por su sabor definido como “dulce y rico” (cualidades vinculadas con universos femeninos), y por su fuerte asociación con la tierra o “pachamama”. De esta manera la chicha

es usada frecuentemente para “tinkar” la tierra, derramar algunas gotas del líquido en señal de agradecimiento pero también como elemento propiciatorio de mejores cosechas. (Castillo 1996: 67)

Según Harvey (1993), si la borrachera no conduce a la regeneración de lazos comunitarios, es interpretada como un comportamiento que escapa a las normas sociales y resulta por lo tanto inaceptable. Se debe beber entonces al ritmo apropiado para la circunstancia, y saber distinguir entre el tomar para animarse y tomar para festejar. Por otra parte, es central tener siempre un motivo colectivo (para animarse o para festejar). Beber por beber, o apurar el ritmo de la bebida, son conductas propias de una persona antisocial y viciosa. Esto explicaría los juegos que hacen los estudiantes para “estirar” ciertas circunstancias con el fin de convertirlas en razones para festejar, diciendo “Será motivo...” (lo que no se dice para terminar la frase es “para brindar”). Esta manera de expresar las ganas de beber le hace una concesión a la costumbre, y a la vez contrasta abiertamente con la expresión: “Putá huevón, tengo ganas de chupar”, registrada en conversaciones entre los grupos de urbanizados.

El comportamiento de los varones frente a la bebida nos aproxima a formas diferentes de lidiar con la masculinidad indígena y los valores de la propia cultura. Hay quienes mantienen y reproducen sus convicciones para mantener dignidad y respeto entre sus iguales, mientras que hay otros que desarrollando ya pautas diferentes de conducta, más urbanas y menos ceremoniosas, le hacen guiños a la cultura tradicional para no romper drásticamente con ella. Pero están también quienes desafían abiertamente las normas tradicionales y expresan su afán de ruptura asumiendo conductas claramente transgresoras de la costumbre. Paradójicamente, es ese comportamiento agresivo y transgresor el que los protege y los hace menos vulnerables frente a la posibilidad de ser víctimas del abuso, pues es una muestra de haber aprendido la cultura criolla y de haber roto con la cultura local.

La presión para salir a emborracharse a las cantinas es bastante fuerte entre los estudiantes varones. En el contexto estudiado, resistirse a ella hace que un estudiante se exponga a ser acusado de afeminado (*Ay qué delicado, solamente toma gaseosita*), a ser excluido por pobre o por “queso”

(indio, campesino). Ya durante las borracheras, se pueden observar y analizar también las diversas maneras de ser hombre que los jóvenes ensayan bajo los efectos del alcohol. Dice Harvey que en las borracheras hombres y mujeres “experimentan con identidades subjetivas que normalmente no adoptarían, por miedo a hacer el ridículo, incurrir en ofensa o simplemente no poder encarnar posiciones particulares” (Harvey 1993: 128), lo cual resulta absolutamente acertado para lo que nos ha tocado observar. Freddy y José han registrado transformaciones operadas en algunos estudiantes durante las borracheras de las que participaron durante la investigación. Estas son también importantes ocasiones en las que los varones toman para alardear acerca, sobre todo, de su capacidad de seducción.

### *Las mujeres*

La relación con las mujeres es también un área en la que hemos registrado con relativa facilidad las diferencias entre los chicos con una definida identidad urbana y los estudiantes rurales. Los primeros solían expresar sus preocupaciones acerca de los cambios en la sexualidad femenina en el contexto de las diversas charlas que di en la universidad durante el trabajo de campo. Para mi sorpresa, independientemente del tema que yo tratara en las charlas, la sola mención al tema de género daba lugar a que se expresara con gran intensidad la preocupación de los varones por explicarse los cambios en la sexualidad femenina. “¿Qué hacer con las mujeres ahora?”, parecía ser la pregunta. Esta preocupación incluía reclamos airados como “Las mujeres ahora quieren ser iguales a los hombres” o también “¡Pero ellas usan a los hombres!”. Algunos estudiantes de años superiores que estaban haciendo sus prácticas en escuelas secundarias en la ciudad, expresaban con cierto escándalo, por ejemplo, que a veces eran asediados por las escolares adolescentes, que muchas veces se sentían desafiados e inseguros porque eran ellas las que iniciaban las situaciones de indisciplina en las aulas y no era fácil controlarlas.

Una primera cuestión a establecer es la de si hay cambios en la conducta de las jóvenes urbanas en comparación a unos treinta o cuarenta años atrás, por ejemplo. Hay que recordar además que entre 1980 y 1992

numerosas familias emigraron temporalmente a otras regiones, llevando niños y niñas que crecieron por ejemplo en Lima y que han vuelto a Ayacucho.<sup>18</sup> Esto hace que en las familias, en los barrios, en las escuelas, haya permeado la cultura juvenil urbana limeña popular, semejante a la de cualquier otra gran ciudad del mundo contemporáneo. Esta cultura urbana y juvenil tiene entre sus rasgos, la generalización de nuevos patrones de relación entre los pares. En sus investigaciones entre jóvenes universitarios de clase media, así como entre escolares de sectores populares de Lima, respectivamente, Ana Ponce y Liliana La Rosa (1995), así como Teresa Tovar (2004), encontraron que las mujeres jóvenes han cambiado mucho más en su manera de pensar sobre el sexo que los varones. En ambas investigaciones se muestra que las jóvenes limeñas de diversos sectores sociales también expresan percepciones renovadas acerca de los roles masculino y femenino en nuestra sociedad. Tienen más conocimiento sobre los métodos anticonceptivos que las mujeres de la generación anterior y que los varones de su propia generación. Por otra parte, proyectan escenarios futuros para las mujeres en los que el matrimonio y los hijos no son siempre lo prioritario, imaginan empleos antes difícilmente asociados a las mujeres, y finalmente, postergan para la adultez el proyecto matrimonial, sin descartar diversos romances o relaciones que incluyan relaciones sexuales antes de casarse. Estas investigaciones se han hecho en Lima, pero es posible imaginar que algo paralelo ocurra en Ayacucho, y es algo que puede ayudar a explicar el desconcierto de los varones por la conducta de las chicas urbanas. Ayacucho es una ciudad universitaria, de universitarios pobres, en donde muchas chicas y chicos viven sin sus familias. Hay además en esta ciudad, una creciente oferta de lugares nocturnos de diversión para los jóvenes, relacionados a diversos “ambientes” o subculturas juveniles del mundo globalizado.

---

18. Luego del inicio de las acciones de Sendero Luminoso en Ayacucho se produjo el éxodo. Familias enteras fugaron a Lima y a otros lugares del país. Muchos jóvenes que hoy viven en Ayacucho estudiaron en Lima la secundaria. La sexualidad juvenil en la periferia de Lima es un tema de actual investigación. Definitivamente hay patrones muy cambiados, y las diferencias se notan más en las chicas que en los varones.

Hay, por ejemplo, discotecas que por treinta centavos de dólar rentan cubículos para ofrecer media hora de privacidad. Hay chicas que van solas a estos lugares, usan anticonceptivos y no necesariamente buscan un “enamorado”. En este contexto, el desconcierto central proviene tal vez de lo que la feminista afroamericana bell hooks señala como la pérdida de importancia del amor como meta para una relación heterosexual para las mujeres (2000: 181). Entre los hombres, dice hooks, lo frecuente ha sido disociar el amor del sexo, pero como algo a lo que solamente ellos tendrían “derecho”. La fantasía es que las mujeres que aceptan estar con ellos, lo hacen porque están enamoradas, lo que les otorga a los varones cierto poder sobre ellas. El que ahora sea evidente que no para todas las mujeres el amor es una meta, que ellas también pueden recurrir al sexo recreativo, y a vínculos sexuales sin que el amor sea la justificación, les resulta absolutamente desorientador y amenazante.

En un recuento que Michael Apple hace de diversos estudios sobre relaciones de género en la cultura escolar (Apple 1988), encontramos reseñados diferentes trabajos que describen la situación paradójica creada por los varones jóvenes en contextos más o menos cerrados, como barrios y escuelas. Por un lado, los jóvenes necesitan alardear acerca de sus conquistas sexuales, por lo que es importante que existan mujeres dispuestas a tener aventuras pasajeras, pero por otro lado, existe entre ellos la presión por tener una pareja formal, que debe ser formada, desde luego, con una muchacha respetable, es decir, alguien que no resulte fácilmente conquistable. De este modo, la propia conducta que los lleva a presumir, termina por llevarlos a reducir cada vez más el universo del cual pueden escoger a su pareja en el contexto de la escuela, lo que hace que quienes logren una pareja respetable, ocupen un lugar importante en su jerarquía, y al mismo tiempo hace que cualquiera que tenga pareja no necesariamente merezca reconocimiento o aprobación, debido a la construcción de la dudosa reputación de la pareja en cuestión.

Esta “economía de las mujeres”, que también describe Willis para una escuela en Inglaterra (1977), marca una dinámica entre los varones que se observa también en el contexto universitario ayacuchano, donde hemos visto cómo uno de los pasatiempos de los varones en los campeonatos deportivos es contar con cuántas de las chicas presentes han tenido

aventuras. Esto se hace para presumir ante los amigos, pero también para “arruinar” la reputación de las chicas. Por ejemplo, ante una pregunta de Freddy acerca de una chica, la respuesta fue: “A esa la puedes encontrar borracha todos los sábados en Los Warpas [una peña], agarrando con cualquiera”.

Un hecho que claramente perturba a los chicos urbanos es que a las chicas ya no les importe la virginidad “como antes”, lo que da lugar a una enorme desconfianza en las relaciones de pareja. Por una parte, cuentan con la libertad ganada de las chicas para fantasear con conquistas fáciles; pero por otra, les da mucho miedo establecer relaciones duraderas pensando en la posible infidelidad, así como por los celos frente al pasado sexual de las chicas. Esto lleva a que casi todas las chicas tengan una “mala reputación”, basada o no en hechos reales, pero en un medio en el que los criterios de los varones no han cambiado y los de las chicas sí. La “mala reputación” de las chicas hace que los hombres justifiquen ante sí mismos conductas abusivas y denigrantes para con ellas. Así, por ejemplo, en una conversación en la que José, Aldo y Lucho estaban bebiendo, este último dice: “Las mujeres son una mierda, hay que cambiarlas como quien se cambia calzoncillo”.

Pero si bien es cierto que para las chicas ahora dejar de ser vírgenes no representa ninguna tragedia, sí resienten las reacciones de los varones ante esta nueva realidad. Mario logró una entrevista muy reveladora que nos muestra la otra cara de esta situación. Se trata de una conversación con una joven originaria de una comunidad campesina, pero que emigró a Lima, donde terminó la secundaria y luego eligió Huamanga para estudiar educación. Ella dice:

[...] ya no creo en los varones porque los tres enamorados que tuve me engañaron, me traicionaron. [...] todos los varones solo saben aprovechar no más, solo quieren vacilarte y lograr sus objetivos, así son los varones. Lo que ellos aspiran es a relaciones sexuales y después nada que ver, son unos cínicos. Así fueron los dos primeros enamorados que tuve, el primero tenía su familia y sus dos hijos, imagínate. Esto yo no sabía. Cuando me enteré, quedé sorprendida. Mientras el otro tonto quería aprovecharse de mí, pero como no le di sus gustos, él me dijo en un momento “Tú no me gustas, a ti yo no te quiero, yo la quiero a mi enamorada”. Como ves, así son los

varones, son unos cobardes que quieren vacilarse con una y otra. [...] Y si uno es débil, te aprovechan y después [...].

La joven le contó a Mario que tenía un enamorado, pero que ya no se permitía enamorarse, debido a lo mal que le había ido antes: “Por todo esto estoy cambiando mi vida. Antes no era así”.

Entre los urbanizados y los citadinos, el comportamiento entre los estudiantes es tal vez el típico reseñado en otros contextos machistas latinoamericanos: entre hombres se alardea de la capacidad de estar con más de una mujer, o se habla de cómo se desea a una o a otra, y se habla o fantasea acerca de cómo se hará para seducirla, y de los recursos con los que se cuenta para eso. Ciertamente, los mejor ubicados serán los chicos apuestos que hablan bien el castellano y son menos pobres.

### *El dinero y las mujeres*

Si tú me quieres, mándame una carta,  
en esa carta mándame tu sueldo [...],  
así sabré que de verdad me quieres.

*Fuga de huayno, Ayacucho.*

Esta figura del hombre mantenido por su amada, tan ajena a la de la supuesta masculinidad dominante, está presente en muchos textos de la música popular, no solamente ayacuchana. Podría ser la expresión de una elaboración popular crítica de la entrada de las mujeres al mercado de trabajo, pero lo que ciertamente expresa es un ideal masculino distante de la masculinidad culturalmente considerada hegemónica. Dos de nuestros entrevistados han pasado por la situación de tener enamoradas mayores que ellos, quienes no solamente les pagaban los gastos cuando salían juntos, sino que en uno de los casos, nuestro entrevistado recibía una pequeña asignación mensual de su pareja. Lo interesante es que ellos contaban estas historias buscando la admiración de sus amigos, algo que además lograban. Y es que también hay un huayno huancavelicano que dice:

Maldito oro, maldita plata, malditas mujeres.  
Tan solo se enamoran de los hombres ricos [...]

Esta idea, constante entre varios de nuestros entrevistados, hace que en este medio alguien que es más pobre que la mujer que consigue sea digno de admiración, pues logra vencer una barrera que no cualquiera puede. Por otra parte, entre otros jóvenes urbanos encontramos la idea de usar a las mujeres como recurso para obtener cosas que ellos no pueden pagar con dinero. Por ejemplo, cuando Lucho y Botija estaban buscando un lugar donde sentarse a tomar y no tenían dinero, pensaron en que Lucho podía seducir a su vecina que tenía una bodega. El mismo esquema fue aplicado por Marcial (un “rural” que no quiere serlo), quien yendo en bus camino a su pueblo con José, estaba pensando en seducir a “una cholita” porque hacía tiempo que no tenía una. Su recurso para eso sería “el floro” urbano.

“El floro” es la habilidad de hablar bonito para conseguir cosas. Decir que alguien “sabe meter floro” se usa para hablar de alguien que sabe “mentir bien”. En relación con las mujeres, se trata de seducir a las chicas haciéndoles creer que el hombre está enamorado de ellas. La expresión deriva de la idea de hablar con lenguaje florido, y —aunque no sea necesariamente eso— presupone un buen uso del castellano. El papel del castellano en la conquista de las chicas ciudadinas es muy importante. No estamos hablando necesariamente de conseguir pareja, sino de seducir, convencer a alguien para ir de acompañante a una fiesta, o para un encuentro pasajero. Se trata entonces de ser expresivo y seductor cuando se está entre las mujeres, pero si —en el grupo de varones— un varón expresa su amor por su pareja, defiende la fidelidad o rechaza establecer relaciones con otras mujeres, será sancionado y considerado dominado por su pareja. Por lo general se les dice “saco largo”, cuando son casados, y “pisados”, cuando son novios o enamorados. El grupo de pares presiona a los hombres jóvenes para no estar ligados a una sola mujer, por lo que es frecuente que alardeen jugando con la idea de tener más de una pareja o aventura. Si un joven no tiene enamorada por un tiempo largo, es motivo de burla y acusado de ser homosexual, y si tiene solamente una, le dicen “saco largo”, como si ya se hubiera casado. Esto lleva a que

en las conversaciones grupales los chicos urbanizados y los ciudadanos finjan desinterés o incluso desdén cuando hablan de sus parejas.

La infidelidad y sus consecuencias representan un tema con fuertes implicancias raciales y sociales. En el discurso de los jóvenes ciudadanos hay una idea implícita cuando hablan de sus conquistas e infidelidades. Esta idea es que hay mujeres que tienen derecho a creer las mentiras y, por ende, pueden luego reclamar por haber sido engañadas, mientras que hay mujeres que no tienen ese derecho, pues tienen que saber desde el inicio que a ellas solamente se les puede mentir. Esta es una idea que sale muy clara en un registro etnográfico de Freddy, una noche en que acompaña a Lucho y a Botija que buscaban un lugar para tomar. Lucho cuenta la historia de una chica —dependiente de una tienda— que había sido muy tonta en pensar que él hubiera podido tomarla en serio. Así como es necesario que haya hombres vulnerables al abuso (los indios), hay mujeres a quienes está permitido engañar, pues ellas “deberían saber” que no son para ser tomadas en serio.

En todo este contexto, es importante señalar que en el ambiente universitario el discurso “oficial” sobre la igualdad de hombres y mujeres es bastante aceptado y que los hombres parecen compartirlo, pero que los límites para esta igualdad son las diferencias en la fuerza física y en la libertad sexual. Ambas se consideran privativas de los varones. En la práctica, sin embargo, estas no son las únicas diferencias aceptadas.

### *Los jóvenes rurales y las mujeres*

Ahora bien, entre los chicos de origen rural el desconcierto frente a los cambios en la sexualidad femenina produce otras consecuencias y tiene otros antecedentes. En el mundo rural, la virginidad no es una preocupación, pero la coquetería abierta o el que las mujeres muestren abiertamente interés sexual por los varones no son fácilmente tolerados. El cortejo en los Andes rurales está marcado por el asedio de los varones, y el despliegue de expresiones de desprecio y rechazo de parte de las mujeres, que además ni siquiera entre ellas mismas expresan abiertamente su interés por un varón (Harvey 1994, Harris 1994, Allen 2002, Weismantel 1988). Este debe ser disimulado a través de muestras de

desagrado y rechazo, inclusive violento, a pedradas. Así, el matrimonio es el resultado de una conquista casi física sobre las mujeres. La literatura al respecto es amplia y controvertida, pues puede terminar por justificar situaciones de abierto abuso, que son tema de otra discusión.<sup>19</sup>

De todos modos, el que la sexualidad urbana contemporánea le dé a las mujeres libertad para expresar su deseo abiertamente, así como su interés en los varones, es altamente perturbador para los varones de origen rural, quienes se sienten ambiguamente atraídos hacia las chicas ciudadinas, pero también atemorizados y desconfiados por el tipo de pareja que puedan ser.

### *La chica ideal*

En la rutina que usamos para la entrevista formal, conversamos con los estudiantes —entre otras cosas— acerca de sus parejas y las expectativas que tenían. Las respuestas son altamente reveladoras de las diferencias entre los tres grupos de estudiantes. Inclusive si tomamos en cuenta que pueden ser contestaciones estereotipadas, nos muestran las diferencias entre lo que cada grupo considera que es adecuado responder a una pregunta así. Pese a las diferencias, un hecho resultó común a los tres grupos: para todos, la pareja ideal no estaba entre las estudiantes de educación. Los estudiantes rurales desconfían de su moralidad, los urbanizados las ven como muy pobres, y para los ciudadanos no resultan atractivas, refiriéndose a ellas como “club de madres”.

---

19. La oportuna colección de artículos publicada por Harvey y Gow (1994) trata precisamente de las dificultades de la antropología feminista cuando ha tenido que enfrentar la descripción y el análisis de diversas formas de cortejo entre hombres y mujeres en el mundo. Algunas importantes contribuciones en el campo de la etnografía andina han explorado la violencia doméstica (Harris 1994, Harvey 1994 y Van Vleet 2008), ofreciendo descripciones de lo que Harris llama las ambigüedades de la masculinidad en la vida de las comunidades indígenas. Según Harris y Harvey, en el cortejo es importante que los hombres se sientan al acecho, como cazadores, lo que se vuelve difícil en el medio urbano contemporáneo. Aparte de *Eros andino* (Chirinos 1996), no he visto otro trabajo que registre el habla masculina en los Andes en temas de sexualidad.

Un hecho sorprendente es que en este medio tan segmentado, y a la vez tan pobre, nuestros dos entrevistados ciudadanos parecen pensar que su sola posición social les da un valor por el que las mujeres deberían estar dispuestas a pagar. Para Aldo, la chica ideal debe ser: “Inteligente, alegre, bien parecida y que en cierta forma prometa una estabilidad económica.”

Para este joven, las compañeras de educación no son una alternativa. Y tampoco lo son para los “urbanizados”. Para Lucho, las chicas de su facultad son demasiado fáciles: “Sueltas el florero y al toque atracan”. Piensa que entre las chicas de otras facultades se puede encontrar “una chica que se haga respetar, que tenga estudios, una chica que realmente te corresponda, no me gustaría tener una enamorada de la calle, de tomar”.

Nicanor, un joven de procedencia rural, parecía haber pensado mucho sobre el tema:

Como todo varón, busco una chica que tenga ciertas características para vivir bien, como para compartir muchas cosas. Tiene que ser una chica inquieta, que tenga iniciativa en cualquier cosa, que sea creativa.

Nicanor nos hace pensar en una reflexión de la antropóloga Jeanine Anderson<sup>20</sup> acerca de cómo el mayor acceso de los varones rurales a la educación secundaria y superior profundiza brechas entre hombres y mujeres de la misma comunidad, ya que ellos sienten que tienen derecho a mujeres más educadas. Conversando acerca de si es fácil o no conseguir una novia en la universidad para un joven de origen rural, Nicanor responde de manera muy elaborada:

Conseguir enamorada puede ser fácil cuando uno se propone, o sea, si uno quiere tener una enamorada se consigue rápido, pero no se trata solamente de tener pareja, sino que eso compromete muchas cosas. Y, además, cuando uno es responsable hace que uno sea maduro; cuando eres maduro piensas más seriamente y no puedes estar con uno y otro.

---

20. Comunicación personal.

Las conversaciones con nuestros entrevistados, así como las observaciones, nos han acercado a algunas cuestiones del sentido común entre estos grupos de jóvenes. Por un lado, los ciudadanos piensan que ellos pueden acceder a todo tipo de mujer, solamente que algunas tendrán derecho de reclamar algún tipo de compromiso con ellos y otras no. Criterios sociales, raciales y culturales entran en juego al momento de definir qué mujer tiene ese derecho y quién no. El sentido común autoriza a los hombres ciudadanos a experimentar con todo tipo de mujer. No ocurre así para “los urbanizados”. Ellos tienen miedo de entablar relaciones con las chicas ciudadinas, básicamente por temor a no estar a la altura de lo que ellas puedan exigirles. Por ejemplo, gastar dinero que no tienen, o hablar bien el castellano. Esto hace que ellos consideran que “sus” mujeres, aquellas a las cuales tienen acceso, son inferiores. Tal vez el desprecio hacia ellas es expresión del desprecio a sí mismos. El lenguaje que hemos registrado entre estos jóvenes para referirse a las mujeres es muy duro y ofensivo, muy cargado de violencia. Pero a la vez, parte importante del tiempo que pasan juntos lo dedican a fantasear con seducir chicas a las que socialmente no tienen acceso. Sus fracasos o malas experiencias son usados como justificación para los comportamientos abusivos hacia sus mujeres o novias, porque “ellas no valen nada”.

No tenemos registros de jóvenes rurales hablando acerca de “sus conquistas” o “aventuras con mujeres”. Tampoco han sido muy expresivos al hablar de sus novias o enamoradas en el campo. Esto tal vez se deba al tipo de relación de “hermano mayor” que Mario estableció con ellos, o a que efectivamente existen grandes diferencias con los otros dos grupos. Cuando se ha tocado el tema, han sido bastante parcos, y esta es una cuestión sobre la que es muy importante obtener información, en especial pensando en las consecuencias que puede traer para las mujeres el cambio de expectativas entre los varones respecto de la educación que deben tener sus parejas, en un contexto en el que la brecha educativa entre varones y mujeres es aún grande (Oliart *et al.* 2005).

### *El rol de las ideologías de género en las relaciones de poder*

Las investigaciones pioneras de Norma Fuller nos han acercado a una comprensión de las características de la masculinidad hegemónica entre los varones urbanos de la clase media de las principales ciudades del país, aportando una sistematización muy valiosa para entender cómo se reproduce y renueva el patriarcado en el Perú. Pero como la misma Fuller plantea, vivimos en un entorno de constantes transiciones, y el estudio de las identidades cambiantes generadas por muy diversos fenómenos (como la disolución de fronteras entre el mundo rural y urbano, y la sociedad nacional y el mundo globalizado) será un reto constante. Además, algunos recientes estudios antropológicos sobre la sociedad andina que hemos revisado para este trabajo han develado ya las particularidades del vínculo que guardan los procesos de conformación y actuación de las identidades raciales y de género, con las relaciones de dominación en esa sociedad.

Los resultados de la investigación para este último capítulo nos han acercado a un sistema de clasificación que organiza relaciones entre los estudiantes, pero también nos han permitido avizorar “exigencias de la masculinidad” (Marqués 1997) diferentes para por lo menos tres grupos sociales muy asociados a las formas del ejercicio del poder en la sociedad ayacuchana. Podríamos forzar un poco estos perfiles y hacerlos coincidir con el funcionario público, el empleado público o el mestizo que requiere servicios de las instancias estatales, y los indígenas y mestizos subordinados a la autoridad de los dos anteriores. Hablar de tres masculinidades y algunas de sus exigencias para los varones que se acercan a estos modelos es de todas maneras un ejercicio artificioso para intentar entender un poco mejor lo que está en juego. Lo que se encuentra en las biografías de las personas investigadas es diverso, escurridizo, siempre menos nítido y definido de lo que una sistematización inicial puede sugerir. Sin embargo, estas prácticas de identificación de los vínculos entre la ideología, la vida diaria y la política son siempre útiles para el ejercicio de la crítica y la transformación.

## REFLEXIONES SOBRE LA SEGUNDA PARTE

### Cultura académica y reproducción de las diferencias sociales

Al examinar las prácticas de estudio, los usos de las lecturas y la escritura académica, y las ideas acerca de la profesión docente en dos centros de formación de maestros, queda claro que mejorar la calidad de los docentes que se forman en ciertas instituciones no depende solamente del currículum. Los programas de entrenamiento docente son espacios en los que particulares nociones del conocimiento, la ciencia y la vida profesional son creadas y comunicadas entre los maestros y estudiantes y entre los estudiantes mismos.

Aunque se asuma fácilmente que así es, las ideas sobre el conocimiento académico no son universales. La cultura académica es distinta según los grupos sociales cuya demanda satisfacen las instituciones de educación superior. Los propios actores involucrados en el desarrollo de algunas instituciones educativas han creado una cultura académica que evade las dificultades que sus potenciales estudiantes encontrarán para tener acceso a los recursos para el estudio y la información que son percibidos como inalcanzables, no solamente en términos de los medios para obtenerlos, sino también en términos de la dificultad intelectual que puedan plantearles, al no haberse asumido la tarea histórica de crear los puentes necesarios para su “traducción” cultural.

La característica inconsistencia en las clases de los profesores, la informalidad omnipresente durante las clases y las actividades de estudio, la contrastante rigidez de las ceremonias y ciertos procedimientos burocráticos desplegados en las instituciones educativas, les dicen a los futuros maestros que el conocimiento profesional de sus materias puede no ser relevante, pero que sí es crucial aprender el lenguaje y los gestos de la obediencia y la sumisión en frente de las autoridades. A la larga, las formas son más importantes que las reglas o la lógica por la cual se crearon. Y el respeto a ciertas normas se convierte en una forma de evadir los aspectos amenazantes del poder, a la vez que permiten evadir o disimular la falta de cumplimiento respecto de aspectos exigentes y sustanciales del ejercicio profesional. Esta suerte de complicidad perversa en torno a las

tensiones que la exigencia académica o la disciplina del trabajo tendrían que imponer, reproduce el ciclo de una educación pobre para los pobres que es evitable. Prueba clara son los docentes que remontan estos límites y están en constante y admirable proceso de autoformación, a pesar de los pocos recursos y el escaso apoyo de sus instituciones o el sistema educativo. Lo demuestran también los estudiantes que con gran realismo asumen que no aprenderán lo que necesitan en sus centros de formación y se autoeducan informándose por su cuenta, y leyendo con voracidad cuanto cosa útil cae en sus manos. Y para probar que es evitable, también están los directores de escuelas que a veces se animan a desafiar la rigidez de las demandas de las autoridades para poder innovar en sus escuelas y enriquecer la experiencia educativa de sus estudiantes.

### **Formación docente y (otra vez) la pedagogía de un Estado negligente**

Al describir diferentes aspectos de la vida en los programas de formación docente, he querido hacer evidente cómo ciertos aspectos de la cultura del sistema educativo contribuyen a la red de significados sobre la que se sostienen las jerarquías y las estructuras de poder en esas instituciones y en la sociedad.

El estudio del mundo de los estudiantes en un espacio socialmente diverso como una universidad de provincias, me llevó a concluir que cualquier intento de transformar el sistema educativo para hacerlo más democrático, debía tomar en cuenta las maneras en las que el orden social y político es entendido (y aceptado como normal) localmente. El sistema escolar es parte de un sistema social y político mayor donde los individuos producen y reproducen sus divisiones sociales y culturales para mantener la desigualdad no solamente como resultado de los intereses de las élites, de las autoridades o de un determinado régimen político. Las ideologías de la raza y el género sostienen esas divisiones, y hemos visto cómo ciertos ecos de patrones tradicionales de dominación y divisiones sociales pueden ser activamente reproducidos por las nuevas generaciones en sus propios términos.

A pesar de la exposición que tienen a las ideas radicales y a las diversas culturas globales de la juventud, algunos estudiantes pueden ser muy

conservadores en la manera en la que tratan a los estudiantes indígenas, o a las mujeres que ellos consideran de otras clases sociales. La experiencia de la informalidad, la arbitrariedad y el abuso en la universidad, así como el contacto con maestros y empleados públicos corruptos, producen ideas acerca de las jerarquías sociales que se sostienen sobre el abuso y la humillación de cierto tipo de personas como un aspecto totalmente aceptado en su cotidianidad. La idea de que existe un orden de las cosas en el cual algunas personas no tienen derechos también está presente en las diferentes instituciones del sistema educativo. Es decir, que parte de la pedagogía de las instituciones educativas del Estado es la noción enraizada en la práctica —aunque difícilmente verbalizada— de que hay gente que no solamente puede ser desatendida, sino además sometida a abuso.

Así, los programas de formación docente en el Perú, no son exactamente “fábricas de ciudadanos”. La opresión y las prácticas del Estado parecen tener una cara muy diferente en el Perú si las comparamos con las instituciones bolivianas descritas por Luykx (1999) que presenta a los centros de formación docente como el lugar en el que los estudiantes aprenden a ser sujetos del Estado formal. El tipo de reproducción social que ocurre en el sistema educativo peruano tiene claras particularidades que tienen más que ver con la experiencia de falta de reglas claras, arbitrariedad y abuso típica del orden y cultura ligados al gamonalismo, en el que una y la misma persona puede representar el Estado y las principales formas de poder privado.

Los maestros son actores importantes en la generalizada experiencia cotidiana del abandono del sistema escolar por el Estado. Su participación cómplice o forzada en la corrupción predominante en cada aspecto del sistema educativo, es la manera principal por la cual el trabajo que los maestros realizan en la escuela ayuda a reproducir la exclusión y la ciudadanía de segunda clase para los pobres en el Perú. Aunque con este trabajo trato de contribuir a una comprensión compleja del rol contradictorio de los maestros como agentes del Estado, quiero de todas maneras subrayar este ineludible rasgo del sistema educativo en el país. Cualquier esfuerzo por mejorar el sistema educativo tiene necesariamente que enfrentar estas y otras características que en la práctica norman la vida de las instituciones educativas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADRIANZÉN, Alberto  
1987 *Pensamiento político peruano*. Lima: Desco.
- AGAR, Michael  
1994 *Language shock: understanding the culture of conversation*. Nueva York: W. Morrow.
- AGAR, Michael y R. JERRY, eds.  
1982 "Interpreting discourse: coherence and the analysis of ethnographic interviews". En *Discourse Processes* 5, pp. 1-23.
- AIKMAN, Sheila  
2003 *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: IEP.
- AKINASO, Niyi  
1981 "The consequences of literacy in pragmatic and theoretical perspectives". En *Anthropology and Education Quarterly* 12, 3, pp. 163-200.
- ALBERTI Giorgio y Julio COTLER  
1972 *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Lima: IEP, Campodónico Ediciones S. A.
- ALBROW, Martin  
1997 "Travelling beyond local cultures: socioscapes in a global city". En Eade, John, *Living the global city: globalization as a local process*. Londres: Routledge.

ALCÁZAR, Lorena y Rosa Ana Balcázar

2001 *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. Lima: MECEP.

ALEGRÍA, Ciro

1982 [1941] *El mundo es ancho y ajeno*. Madrid: Espasa Calpe.

ALLEN, Catherine

2002 *The bold life has: coca and cultural identity in an Andean community*. Washington D. C.: Smithsonian.

ALTAMIRANO, Teófilo

1985 *Migrantes andinos en la ciudad: aproximaciones teóricas para su estudio*. Lima: PUCP.

AMES, Patricia

1999 *Mejorando la escuela rural: tres décadas de experiencias educativas en el Perú*. Documento de Trabajo 96. Lima: IEP.

2000 “¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú”. En Degregori, Carlos, ed., *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: Red Peruana de Apoyo a las Ciencias Sociales.

2002 *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP.

AMES, Patricia, ed.

2006 *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: Universidad Particular Cayetano Heredia – IEP.

AMES, Patricia y Francesca Uccelli

2008 “Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos”. En Benavides, Martín, ed., *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.

ANGELL, Alan

- 1982 "Classroom maoists: the politics of Peruvian school teachers under military government". En *Bulletin of Latin American Research* 1, pp. 1-20.

ANSIÓN, Juan

- 1986 *Anhelos y sinsabores: dos décadas de políticas culturales del Estado peruano*. Lima: GREDES.
- 1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: FAO, Ministerio de Agricultura.
- 1995 "Del mito de la educación al proyecto educativo". En Portocarrero, Gonzalo y Marcel Valcárcel, *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: PUCP.

ANSIÓN, Juan y Madeleine ZÚÑIGA

- 1997 *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

APPELBAUM, Nancy, A. MACPHERSON y K. ROSEMBLAT, eds.

- 2003 *Race and nation in modern Latin America*. Chappell Hill: University of North Carolina Press.

APPLE, Michael

- 1982 *Education and power*. Nueva York: Routledge.
- 1986 *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. Nueva York: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- 1988 *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Nueva York: Routledge.

ARGUEDAS, José María

- 1963 *Todas las sangres*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- 1986 *Nosotros los maestros*. Edición de Wilfredo Kapsoli. Lima: Editorial Horizonte.

2001 [1965] “Importancia del folclore en la educación”. En *Arguedas canta y habla*. Audio CD. Lima: Escuela Nacional Superior de Folclor José María Arguedas.

ARNOVE, Robert

1997 “Neoliberal education policies in Latin America: arguments in favor and against”. En Torres, Carlos Alberto y Adriana Puigross, eds., *Latin American education. Comparative perspectives*. Boulder: Westview Press.

ARREGUI, Patricia

“Estándares y retos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes”. Manuscrito.

BADIE, Bertrand

2000 *The imported State. The westernization of the political order*. Stanford: Stanford University Press.

BALMORI, Diana, S. F. Voss y M. Wortman

1984 *Notable family networks in Latin America*. Chicago: University of Chicago Press.

BALLÓN, Eduardo, C. PEZO y L. PEIRANO

1978 *El magisterio y sus luchas*. Lima: Desco.

BARRAGÁN, Roxana

1992 “Entre polleras, ñañacas y lliqllas. Los mestizos y cholos en la confrontación de la ‘Tercera República’”. En *Tradición y modernidad en los Andes*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

BARRANTES, Emilio

1989 *Historia de la educación peruana*, Lima: Mosca Azul.

BARTLETT, Lesley

2003 “World Culture or Transnational Project? Competing Educational Projects in Brazil”. En Anderson Levitt, Kathryn (ed.) *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*, New York, Palgrave Macmillan.

- BASOMBRÍO, Carlos, ed.  
2005 *Activistas e intelectuales de sociedad civil en la función pública en América Latina*. Lima: IEP.
- BEBBINGTON, Anthony, S. GUGGENHEIM, E. OLSON y M. WOOLCOCK  
2004 "Exploring social capital debates at the World Bank". En *Journal of Development Studies* 40 / 5, pp. 33-64.
- BENAVIDES, Martín, ed.  
2008 *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- BERNALES, Enrique  
1974 *Movimientos sociales y movimientos universitarios*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- BEST, Raphaella  
1989 *We all got scars. What boys and girls learn in elementary school*. Bloomington: Indiana University Press.
- BLONDET, C.  
2002 "The devil's deal: women political participation and authoritarianism in Peru". En Molineaux, M. y S. Razavi, eds., *Gender justice development and rights*. Oxford University Press.
- BOESTEN, J.  
2007 "Free choice or poverty alleviation? Population policies under president Fujimori of Peru". En *European Review of Latin American and Caribbean Studies* 82, pp. 3-20.
- BONAL, Xavier  
2002 "Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina". En *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, jul.-sep., pp. 3-35.
- BONDER, Gloria  
1992 "Altering sexual stereotypes through teacher training". En Stromquist, Nelly, ed., *Women and education in Latin America: knowledge, power, and change*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.

- BONFIL, Paloma  
2002 *Niñas indígenas, la esperanza amenazada*. México D. F.: UNICEF.
- BOURDIEU, Pierre  
1984 *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.  
2000 *Capital cultural, escuela y espacio social*. Tercera edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, Pierre y J-C. PASSERON  
1977 *Reproduction in education, society and culture*, Londres: Sage Publication.
- BOURRICAUD, Francois  
1970 *Power and society in contemporary Peru*. Londres: Faber and Faber.
- BURGOS, Hernando  
1994 "Maestros: la última clase". En *Quehacer* 58.
- BOWYER, T.  
2004 "Popular participation and the State: democratizing the health sector in rural Peru". En *International Journal of Health Planning and Management* 19, pp. 131-161.
- BURNS, Bradford E. y Thomas SKIDMORE  
1979 *Elites, masses and modernization in Latin America (1850-1930)*. Austin: University of Texas Press.
- CABALLERO Martín, Víctor  
1996 *Cambios en la sociedad rural de Ayacucho: comunidad y familias campesinas en las provincias de Huamanga, Huanta y La Mar*. Ayacucho: Instituto de Estudios Regionales José María Arguedas.
- CABANILLAS, Mercedes  
1988 Discurso en la Conferencia Anual de Ejecutivos (CADE). Lima.

CALLA, Pamela

- 2004 "Género y etnicidad como transversales en la educación boliviana". En Schicra, Inge, ed., *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Ediciones Morata.

CALLIRGOS, Juan Carlos

- 1996a *Sobre héroes y batallas: los caminos de la identidad masculina*. Lima: Escuela para el Desarrollo y DEMUS.
- 1996b *La escuela y la identidad masculina: convirtiéndose en machos a la fuerza*. Lima: PUCP.

CARTER, Keith y Sarah DELAMONT

- 1996 *Qualitative research: the emotional dimension*. Aldershot: Brookfield, Avebury.

CASTILLO, Gerardo

- 1996 *Borracheras andinas: acciones dramáticas y rompimiento de jerarquías*. Tesis de Ciencias Sociales, PUCP, Lima.

CHIRINOS, Andrés

- 1996 *Eros Andino*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

CTERA, CNTE, COLEGIO DE PROFESORES, AFUTU – FENAPES, LPP

- 2005 *Las reformas educativas en los países del Cono Sur*. Buenos Aires: CLACSO.

CLARRIACOATES, Katherine

- 1986 "The experience of patriarchal schooling". En *Interchange* 12, 2 / 3, pp. 185-205.

CLIFFORD, James

- 1988 *The predicament of culture: twentieth-century ethnography, literature and art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

COLMENARES, Germán

- 1985 "La nación y la historia regional en los países andinos, 1870-1930". En *Revista Andina* 2, pp. 311-327.

CONNELL, Robert W.

1987 *Gender, power and society, the person and sexual politics*. California: Stanford University Press.

1997 “La organización social de la masculinidad”. En Valdés, Teresa y José Olavarría, eds., *Masculinidades. Poder y crisis*. Santiago de Chile: ISIS, FLACSO – Chile.

1998 “El imperialismo y el cuerpo de los hombres”. En Valdés, Teresa y José Olavarría, eds., *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.

CONTRERAS, Carlos

1996 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP.

2004 *El aprendizaje del capitalismo: estudios de historia económica y social del Perú republicano*. Lima: IEP.

CTERA, CONDEFERACIÓN NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN – BRASIL, COLEGIO DE PROFESORES – CHILE, ASOCIACIÓN DE FUNCIONARIOS DE LA UNIVERSIDAD DEL TRABAJO DE URUGUAY, FEDERACIÓN NACIONAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, LABORATORIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

2005 *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO.

CORRIGAN, Phil

1988 “The making of the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body”. En *Journal of Education* 170, pp. 142-161.

CUENCA, Ricardo, ed.

2009 *La educación en los tiempos del APRA: balance 2006-2009*. Lima: Foro Educativo.

CUETO, Santiago

2007 “Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas”. En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: GRADE.

CURRY, Michael

- 2001 "The fragmented individual and the academic realm". En Adams, Paul, Steven Hoelscher y Karen E. Till, eds., *Textures of place. Exploring humanist geographies*. Minneapolis, Londres: University of Minnesota Press.

CUGLIEVAN, Gisele y V. ROJAS

- 2008 "La gestión escolar en el marco de la autonomía: una mirada desde el cotidiano". En Benavides, Martín, ed., *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.

CHANEY, Elsa, M. CASTRO y M. SMITH

- 1989 *Muchachas no more. Household workers in Latin America and the Caribbean*. Filadelfia: Temple University Press.

CHODOROW, Nancy

- 1978 *The reproduction of mothering: psychoanalysis and the psychology of gender*. Berkeley: University of California Press.

CHOKEWANKA VILCA, Carmen

- 1998 "El consumo de alcohol y los discursos sobre la masculinidad en la clase media de Puno". Monografía. Diploma de estudios de género, PUCP, diciembre.

CVR

- 2003 *Informe Final*. Lima: Comisión de la Verdad y Reconciliación.

DAS, Veena

- 2004 "The signature of the State. The paradox of illegibility". En Daas, Veena y Deborah Poole, eds., *Anthropology in the margins of the State*. Santa Fe: School of American Research Press.

DAS, Veena y Deborah POOLE (eds.)

- 2004 *Anthropology in the margins of the State*. Santa Fe: School of American Research Press.

DE LA CADENA, Marisol

2000 *Indigenous mestizos. The politics of race and culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Durham y Londres: Duke University Press.

2005 "Are mestizos hybrids? The conceptual politics of Andean identities". En *Journal of Latin American Studies* 37, pp. 219-284.

DE MOURA, Claudio

2002 "The World Bank Policies: Damned if you do, damned if you don't" *Comparative Education*, Volumen 38, 4 pp. 387 - 399

DEGREGORI, Carlos Iván

1986 "Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional". En *Socialismo y Participación* 36, pp. 49-56.

1990 "La revolución de los manuales. La expansión del marxismo-leninismo en las ciencias sociales y el surgimiento de Sendero Luminoso". En *Revista Peruana de Ciencias Sociales* 3, pp. 102-125. (Reeditado en: *Qué difícil es ser Dios. El Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso y el conflicto armado interno en el Perú: 1980-1989*. Lima: IEP, 2010, pp. 161-180.)

DEVEREAUX, George

1998 *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento humano*. México D. F.: Siglo XXI Editores.

DEVINE, Tracy

1999 "La 'identidad' y la 'identificación' indígena en el Perú: indigenismo, educación y contradicciones en el discurso del Estado". Manuscrito. Lima.

DEWEY, John

1938 *Education and experience*. Collier / Macmillan.

1966 *Democracy and education*. Free Press.

- DÍAZ, Hugo Lima  
2000 *La carrera del maestro en el Perú: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Lima: GRADE.
- DÍAZ, Juan José  
2008 “Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta”. En Benavides, Martín, ed., *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- EDER, Donna  
1995 *School talk and adolescent culture*. New Brunswick: Rutgers.
- ENCINAS, José Antonio  
1986 [1932] *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Edición facsimilar. Lima: Imprenta Minerva, Centro de Investigación y Apoyo a la Educación.
- ESCOBAR, Alberto, ed.  
1972 *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: IEP.
- ESCOBAR, Ana María  
1990 *Los bilingües y el castellano en el Perú*. Lima: IEP.
- ESCOBAR, Arturo  
1995 *Encountering development. The making and unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- FERGUSON, James  
1994 *The Anti-politics machine: development, depoliticization and bureaucratic power in Lesotho*. University of Minnesota Press.
- FIDDIAN, Robin, ed.  
2001 *Postcolonial perspectives on the cultures of Latin America and Lusophone Africa*. Liverpool: Liverpool University Press.
- FIGALLO, Flavio  
2002 “El sector educación en el 2001”. En Beaumont, Martin, ed., *Pobreza y desarrollo en el Perú*. Lima: OXFAM Gran Bretaña.

FIGUEROA, Adolfo

- 1995 "La cuestión distributiva en el Perú" En Cotler, Julio (ed) *Perú 1964-1994. Economía, Sociedad y Política*. Lima, IEP.

FOLEY, Douglas

- 1996 "The silent Indian as a cultural production". En Levinson, Deborah, D. Foley y D. Holland, eds., *The cultural production of the educated person*. Albany: State University of New York Press.

FULLER, Norma

- 1998a "La constitución social de la identidad de género entre varones urbanos del Perú". En Valdés Teresa y José Olavaria, eds., *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.
- 1998b "Reflexiones sobre el machismo en América Latina". En Valdés, Teresa y José Olavarría, eds., *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.

GALL, Norman

- 1974 *La reforma educativa peruana*. Lima: Mosca Azul.

GARCÍA, María Elena

- 2005 *Making indigenous citizens: identities, education, and multicultural development in Peru*. Stanford: Stanford University Press.

GILBERT, Dennis

- 1982 *La oligarquía peruana, historia de tres familias*. Lima: Editorial Horizonte.

GILL, Lesley

- 1997 "Creating citizens, making men: the military and masculinity in Bolivia". En *Cultural Anthropology* 12 (4), pp. 527-550.

GILMORE, David

- 1990 *Manhood in the making. Cultural concepts of masculinity*. New Heaven y Londres: Yale University Press.

- GIROUX, Henry  
1999 *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: ARMED.
- GLAVE, Luis Miguel  
1989 *Trajinantes: caminos indígenas en la sociedad colonial, siglos XVI / XVI*. Lima: IEP.
- GONZALES DE OLARTE, Efraín  
1995 *La descentralización en el Perú: Diagnóstico y propuesta*. Lima, IEP, Documento de trabajo N.º 13.
- GOOTENBERG, Paul  
1989 *Between silver and guano. Commercial policy and the State in postindependence Peru*. Princeton: University Press.  
1993 *Imagining development: economic ideas in Peru's fictitious prosperity of guano: 1840-1880*. Berkeley: University of California Press.
- GRAFF, Harvey  
1982 "The legacies of literacy". En *Journal of Communication*, invierno, vol. 32, núm. 1.
- GRAHAM, Richard, ed.  
1990 *The idea of race in Latin America*. Austin: University of Texas Press.
- GRAMSCI, Antonio  
1988 [1916] "Working class education and culture". En Forcass D., ed., *Gramsci, a reader*. Nueva York: Schoken Books.  
1998 [1919] "Intellectuals and education". En Forcass D., ed., *Gramsci, a reader*. Nueva York: Schoken Books.
- GREEN, Duncan  
2003 *Silent revolution. The rise and crisis of market economics in Latin America*. Nueva York: Monthly Review Press. Londres: Latin America Bureau.

- GRUMET, Madeleine  
1981 "Pedagogy for patriarchy: the feminization of teaching". En *Interchange* 12, 2 / 3, pp. 165-164.
- GUHA, Ranajit  
1988 "Methodology". En Guha, Ranajit y Gayatri Spivak, eds., *Selected subaltern studies*. Nueva Delhi: Open University Press.
- GUSTAFSON, Bret  
2009 *New languages of the State. Indigenous resurgence and the politics of knowledge in Bolivia*. Durham: Duke University Press.
- GUTIÉRREZ, Kris, B. RYMES y J. LARSON  
1995 "Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown vs. Brown v. Board of education". En *Harvard Educational Review* 65 / 3, pp. 445-471.
- HALE, Charles R.  
2002 "Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala". En *Journal of Latin American Studies* 34, pp. 485-524.  
  
2005 "Neoliberal multiculturalism the remaking of cultural rights and racial dominance in Central America". En *POLAR: Political and Legal Anthropology Review* 28 / 1, pp. 10-19.
- HANSEN, Thomas B. y Finn STEPPUTAT, eds.  
2001 *States of imagination. Ethnographic explorations on the post colonial State*. Durham y Londres: Duke University Press.
- HARRIS, Olivia  
1994 "The ambiguities of masculinity in Northern Potosi". En Harvey, Penelope y Peter Gow, eds., *Sex and violence. Issues in representation and experience*. Londres: Routledge.
- HARVEY, Penelope  
1998 *Género, autoridad y competencia lingüística: participación política de la mujer en los pueblos andinos*. Lima: IEP.

- 1993 “Género, comunidad y confrontación. Relaciones de poder en la embriaguez en Ocongate, Perú”. En Saignes Thierry, ed., *Borrachera y memoria: la experiencia de lo sagrado en los Andes*. La Paz: HISBOL, IFEA.
- 1994 “Domestic violence in the Peruvian Andes”. En Harvey, Penelope y P. Gow, eds., *Sex and violence. Issues in representation and experience*. Londres: Routledge.
- HARVEY, Penelope y Peter Gow  
1994 *Sex and violence: Issues in representation and experience*. Londres: Routledge.
- HEBDIGE, Dick  
1979 *Subculture: the meaning of style*. Londres y Nueva York: Routledge.
- HERNÁNDEZ, Isabel  
1998 “Identidades étnicas subordinadas e identidades masculinas hegemónicas”. En Valdés, Teresa y José Olavarría, eds., *Masculinidad y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.
- HOOKS, bell.  
2000 *Todo sobre el amor*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- HORNBERGER, Nancy  
2000 “Bilingual education policy and practice in the Andes: ideological paradox and intercultural possibility”. En *Anthropology and Education Quarterly* 31 / 2, pp. 173-201.
- HOWARD, Rosaleen  
2007 *Por los límites de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: IEP, IFEA.
- HUBER, Ludwig  
2002 *Consumo, cultura e identidades en el mundo globalizado. Estudios de caso en Ayacucho*. Lima: IEP.

HUNEFELDT, Christine

- 1987 "Inserción socioeconómica de los extranjeros en el Perú". En *Primer Seminario sobre Poblaciones Inmigrantes*. Vol. 1. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC).

HUNT, Barbara

- 2004 "La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse". En Arregui Patricia *et al.*, *¿Es posible mejorar la educación peruana?* Lima: GRADE.

IMASEN

- 1998 "Sondeo a los maestros de áreas rurales". Manuscrito. Lima.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA

- 1997 *Primer censo nacional universitario 1996*. Lima: INEI.

- 2004 *El estado de la niñez en el Perú*. Lima: INEI, UNICEF.

JELIN, Elizabeth, Pablo VILA y A. D'AMICO

- 1987 *Podría ser yo: sectores urbanos, imagen y palabra*. Buenos Aires: CEDES.

JOCHAMOWITZ, Luis

- 1993 *Ciudadano Fujimori. La construcción de un político*. Lima: Peisa.

JOSEPH, Gilbert M. y Daniel NUGENT

- 1995 *Everyday forms of State formation. Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico*. Durham y Londres: Duke University Press.

KIMMEL, Michael

- 1998 "El desarrollo (de género) del subdesarrollo (del género): la producción simultánea de masculinidades hegemónicas y dependientes en Europa y Estados Unidos". En Valdés, Teresa y José Olavarria, eds., *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.

KING, Elizabeth y A. HILL, eds.

1993 *Women's education in developing countries: barriers, benefits, and policies*. Baltimore: John Hopkins University Press.

KLAREN, Peter

1999 *Peru: society and nationhood in the Andes*. Nueva York: Oxford University Press.

KOHLER Riessman, Cathy

1993 *Narrative analysis*. Londres y Nueva Delhi: Sage Publications.

LARSON, Brooke

1999 "Andean highland peasants and the trials of nation making during the nineteenth century". En Salomon, Frank y S. Schwartz, eds., *The Cambridge history of the native peoples of the Americas*. Vol III, parte 2. Nueva York: Cambridge University Press.

2003 "Capturing indian bodies, hearths, and minds. 'El hogar campesino' and rural school reform in Bolivia, 1920s-1940s". En Grindle, M. y P. Domingo, eds., *Proclaiming revolution, Bolivia in comparative perspective*. Cambridge: Harvard University Press.

2007 "La invención del indio iletrado: la pedagogía de la raza en los Andes bolivianos". En De la Cadena, Marisol, ed., *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Popayán: Enviñón Editores.

LATOUR, Bruno

1993 *We have never been modern*. Nueva York: Harvester Wheatsheaf.

LAURIE, Nina y Alastair BONNETT

2002 "Adjusting to equity: the contradictions of neo-liberalism and the search for racial equality in Peru". En *Antipode* 34, pp. 28-53.

LAURIE, Nina, Robert ANDOLINA y Sarah RADCLIFFE

2005 "Ethnodevelopment: social movements, creating experts and professionalizing indigenous knowledge in Ecuador". En *Antipode*, 37 (3), pp. 470-496.

- LAZZARATO, Mauricio  
2009 "Neoliberalism in action. Inequality, insecurity and the reconstitution of the social". En *Theory, Culture & Society*, vol. 26 (6), pp. 109-133.
- LEVINSON, Bradley A., Douglas E. FOLEY y Dorothy C. HOLLAND  
1996 *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Nueva York: State University of New York Press.
- LIND, A.  
2003 "Gender and neoliberal States: feminists remake the nation in Ecuador". En *Latin American Perspectives*, vol. 30, núm. 1, pp. 181-207.
- LÓPEZ, Luis Enrique  
1998 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". En *Revista Iberoamericana de Educación* 17, pp. 51-90.
- López, Luis Enrique 2006
- LUND, Sarah  
1997 "On the margin: letter exchange among Andean non-literates". En Howard-Malverde, Rosaleen, ed., *Creating context in Andean cultures*. Nueva York: Oxford University Press.
- LUYKX, Aurolyn  
1996 "From *indios* to *profesionales*. Stereotypes and students resistance in teacher training in Bolivia". En Levinson, Foley y Holland, eds., *The cultural production of the educated person*. Albany: State University of New York Press.
- 1997 "Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos". En Arnold, Denise, ed., *Más allá del silencio. Las fronteras del género en los Andes*. La Paz: CIASE / ILCA.

- 1999 *The citizen factory: schooling and cultural production in Bolivia*. Albany: State University of New York Press.
- LYNCH, Nicolás  
1990 *Los jóvenes rojos de San Marcos. El radicalismo universitario de los años setenta*. Lima: El Zorro de Abajo Ediciones.
- MALLON, Florencia  
1995 *Peasant and nation. The making of postcolonial Mexico and Peru*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.
- MANNHEIM, Karl  
1957 “Los problemas en la democratización de la cultura”. En *Ensayos sobre la sociología de la cultura*. Madrid: Editorial Aguilar.  
[1934]
- MARCUS, George  
1998 “Ethnography in / of the world system: the emergence of multi-sited ethnography”. En *Ethnography through thick and thin*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- MARQUÉS, Josep-Vincent  
1997 “Varón y patriarcado”. En Valdés, Teresa y José Olavarría eds., *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Santiago de Chile: ISIS; FLACSO-Chile.
- MATOS José  
1972 “Presentación”. En Alberti, Giorgio y Julio Cotler, eds., *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Lima: IEP.
- MEENTZEN, Angela  
2001 “Según el vestido... así es la gente”. Manuscrito. Lima.
- MENDOZA-WALKER, Zoila  
1993 “La comparsa de los majeños: poder, prestigio y masculinidad entre los mestizos cusqueños”. En Romero, Raúl, ed., *Música, danza y máscaras en los Andes*. Lima: PUCP.

## MINEDU-MINISTERIO DE EDUCACIÓN

1970 *Informe general de la reforma de la educación peruana*. Lima: MINEDU.

2004 *Cifras de la Educación, 1998-2003*. Lima: MINEDU, Unidad de Estadística Educativa.

## MIRANDA, Liliana

2008 “Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú”. En Benavides, Martín, ed., *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.

## MONTERO, Carmen, comp.

1990 *La escuela rural, variaciones sobre un tema*. Lima: FAO.

## MONTERO, Carmen, Patricia Oliart, Patricia Ames y Francesca Uccelli

2001 *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación.

## MONTROYA, Rodrigo

1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES, Mosca Azul.

## MORROW, Raymond Allen y Carlos Alberto TORRES

1995 *Social theory and education: a critique of social and cultural reproduction*. Nueva York: SUNY Press.

## MOTTE, Dominique

1995 *Enseñar en el Perú, ¿un pacto cultural o un trueque mercantil?: el ejemplo de los docentes del Cusco*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

## MUNDY, Karen

2002 “Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank” *International Journal of Educational Development*, 22 pp.483–508.

NAVARRO, Juan Carlos

- 1994 *Educational reform in Peru: contributing to the social agenda in the country*. Washington D. C.: Interamerican Development Bank Reports.

OLIART, Patricia

- 1991 “Candadito de oro fino, llavecita filigrana... Dominación social y autoestima femenina en las clases populares”. *Márgenes: Encuentro y Debate* N.º 7, Lima, pp. 201-220.
- 1994 *Images of Gender and Race: A view from above in turn-of-the-century Lima*. Tesis de Maestría, University of Texas at Austin.
- 1995a “Poniendo a cada quien en su lugar: estereotipos raciales y sexuales en la Lima del siglo XIX”. En Panfichi, Aldo y Felipe Portocarrero, eds., *Mundos interiores, Lima 1850-1950*. Lima: Universidad del Pacífico.
- 1995b “Temidos y despreciados: raza y género en la representación de las clases populares limeñas en la literatura del siglo XIX”. En Barrig, Maruja y Narda Henríquez, *Otras pieles: género, historia y cultura*. Lima, PUCP.
- 1996 *¿Amigos de los niños?: cultura académica en la formación del docente de primaria*. Lima: GRADE.
- 1997 “Determinantes económicos, culturales y educacionales de la escolaridad infantil en las zonas rurales de la sierra peruana”. Manuscrito, Lima.
- 1999 “Leer y escribir en un mundo sin letras: reflexiones sobre la globalización y la educación en la sierra rural”. En Degregori Carlos y Gonzalo Portocarrero, *Globalización y cultura*. Lima: Red de Apoyo a las Ciencias Sociales – IEP.
- 2000 “Cuestionando certidumbres: antropología y estudios de género en el Perú”. En Degregori, Carlos Iván, ed., *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: IEP.

- 2004 “¿Para qué estudiar? La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú”. En Schicra, Inge, ed., *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Ediciones Morata.
- OLIART, Patricia, Rosa M. MUJICA y José M. GARCÍA S. J.  
2005 *Quispicanchi, género y sexualidad adolescente*. Lima: IPEDEHP - Fe y Alegría.
- ORLOVE, Benjamín  
1993 “Putting race in its place: order in colonial and post colonial Peruvian geography”. En *Social Research* 60 / 2, pp. 301-309.
- ORNELLAS, Carlos  
1994 *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ORTIZ RESCANIERE, Alejandro y Jorge YAMAMOTO  
1996 *Un estudio sobre los grupos autónomos de niños*. Lima: Fundación Van Leer-Ministerio de Educación.
- OSTERLING, Jorge  
1980 *De campesinos a profesionales. Migrantes de Huayopampa en Lima*. Lima: PUCP.
- OSZLAK, Oscar  
1981 “The historical formation of the State in Latin America”. En *Latin American Research Review* 16 / 2, pp. 3-32.
- ORTIZ RESCANIERE, Alejandro y Jorge YAMAMOTO  
1996 *Un estudio sobre los grupos autónomos de niños*. Lima: Fundación Van Leer, Ministerio de Educación.
- PONCE, Ana y Liliana LA ROSA  
1995 *Mis abuelos, mis padres y yo*. Lima: PUCP.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
1993 *Formación, capacitación y profesionalización docente*. Lima: Ministerio de Educación, PNUD, GTZ.

POOLE, Deborah, ed.

- 1994 *Unruly order. Violence, power and cultural identity in the high provinces of Southern Peru*. San Francisco y Oxford: Westview Press.

POOLE, Deborah

- 1997 *Vision, race and modernity. A visual economy of the Andean world*. Princeton: New Jersey, Princeton University Press.

- 2004 "Between threat and guarantee. Justice and community in the margins of the Peruvian State". En Das, Veena y Deborah Poole, eds., *Anthropology in the margins of the State*. Santa Fe: School of American Research Press.

PORTOCARRERO, Gonzalo y Patricia OLIART

- 1989 *El Perú desde la escuela*. Lima: IAP.

POST, David

- 1991 "Peruvian higher education: expansions amid economic crisis". En *Higher Education* 21, pp. 103-109.

POWELL, C.

- 1996 "Whose voice? Whose feelings? Emotions: the theory and practice of feminist methodology". En Carter, K. y S. Delamont, eds., *Qualitative research: the emotional dimension*. Aldershot, Brookfield, Avebury.

QUIJANO, Aníbal

- 2000 "Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America". En *Nepantla. Views from the South* 1 (3), pp 533-580.

QUIROZ, Alfonso

- 1987 *La deuda defraudada: consolidación de 1850 y dominio económico en el Perú*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.

RADCLIFFE, Sarah

- 2001 "Imagining the State as a space". En Hansen, Thomas B. y Finn Stepputat, *States of imagination. Ethnographic explorations on the post colonial State*. Durham y Londres: Duke University Press.

- RAMA, Ángel  
1984 *La ciudad letrada*. Hannover: Ediciones del Norte.
- RAMDAS, Lalita  
1990 "Gender issues and literacy: an analysis". En *Convergence* 23, 4, pp. 37-47.
- RAPPAPORT, Joanne  
2005 *Intercultural utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*. Durham: Duke University Press.
- REGALSKY, Pablo  
2003 *Etnicidad y clase*. La Paz: CEIDIS, UMSS, CESU, CENDA.
- RIVAL, Laura  
1996 "Formal schooling and the production of modern citizens in the Ecuadorian Amazon". En Levinson *et al.*, *The production of the educated person*, Albany: State University of New York Press.
- RIVERO, José  
1999 *Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempos de globalización*. Madrid: Miño y Dávila.  
2000 *Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempos de globalización*. Lima: TAREA.  
2003 *Propuesta nueva docencia en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.  
2005 "Educación peruana: crisis y posibilidades". Manuscrito. Lima.
- ROCKWELL, Elsie  
1995 "Schools of the revolution: enacting and contesting State forms in Tlaxcala, 1910-1930". En Joseph, Gilbert M. y Daniel Nugent, eds., *Everyday forms of State formation. Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico*. Durham y Londres: Duke University Press.

ROMERO, Raúl

- 1995 “Tragedies and celebrations: imagining foreign and local scholarships”. En *Latin American Music Review* 22 / 1, pp. 48-62.
- 2001 *Debating the past: music, memory and identity in the Andes*. Nueva York: Oxford University Press.

RONCAGLIOLO, Rafael

- 1971 *La universidad peruana: Modernización o democratización*. Santiago de Chile, Jornadas Universitarias, 3.

SAAVEDRA, Jaime y P. SUÁREZ

- 2002 *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima: GRADE.

SALOMON, Frank

- 1988 “Indian women of early colonial Quito as seen through their testaments”. En *The Americas* 44 / 3, pp. 325-341.
- 2004 “Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azángaro”. En Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames, eds., *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red de Apoyo a las Ciencias Sociales.

SANDOVAL, Pablo

- 2003 “El olvido está lleno de memoria: la matanza de estudiantes de La Cantuta”. En Degregori, Carlos Iván, ed., *Jamás tan cerca arremetió lo lejos: memoria y violencia política en el Perú. Memorias de la represión*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

SCOTT, Joan

- 1988 *History and the politics of gender*. Nueva York: Columbia University Press.

SCORZA, Manuel

- 1983 [1970] *Redoble por Rancas*. Barcelona: Plaza Janés.

- SCHIEFELBEIN, Ernesto  
1997 "Financing education for democracy in Latin America". En Torres, Carlos A. y Adriana Puigross, eds., *Latin American education. Comparative perspectives*. Boulder: Westview Press.
- SHEININ, David  
2003 "Colonial and post-colonial Latin America". En *African Studies Quarterly* 7, núms. 2 y 3. Disponible en: <<http://web.africa.ufl.edu/asq/v7/v7i2a15.htm>>.
- SHARP, R. y A. GREEN  
1975 *Education and social control: a study in progressive primary education*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- SIEDER, Rachel  
2005 "Challenging citizenship, neoliberalism and democracy: indigenous movements and the State in Latin America". En *Social Movement Studies* 4 / 3, pp. 301-307.
- STREET, B.  
2003 "What's 'new' in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". En *Current Issues in Comparative Education* 5, pp. 77-91.
- STROMQUIST, Nelly  
1995 "Gender equity and emancipatory education in Latin America". En Stromquist, Nelly, ed., *Gender dimensions in education in Latin America*. Washington D. C. Interamer 53, Educational Series.
- SZEMINSKY, Jan  
1987 "Why kill the Spaniard? New perspectives on Andean insurrectionary ideology in the 18th century". En Stern, Steve, ed., *Resistance, rebellion and consciousness in the Andean peasant world, 18th to 20th centuries*. Madison: University of Wisconsin Press.
- THEIDON, Kimberly  
2000 "Disarming Subjects: Gender and War". *Americas and Latinas*, Center for Latin American Studies, Stanford University, pp. 38-43.

TURNER, Mark

1997 *From two republics to one divided: contradictions of postcolonial nationmaking in Andean Peru*. Durham: Duke University Press.

TORRES, Carlos Alberto y Adriana PUIGROSS

1997 *Latin American education. Comparative perspectives*. Boulder: Westview Press.

TOVAR, Teresa

2004 "Aportes de las políticas del Estado al desarrollo magisterial". En *Ser maestro en el Perú. Reflexiones y propuestas*. Lima: Foro Educativo.

TRAPNELL, Lucy

1991 "Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AIDSESEP". En Zúñiga, Madeleine, Inés Pozzi-Escot y L. E. López, eds., *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.

TURINO, Thomas

1993 *Moving away from silence: music of the Peruvian Altiplano and the experience of urban migration*. Chicago: University of Chicago Press.

TURNER, Terence

1986 "Production, exploitation, and social consciousness in 'the peripheral situation'". En *Social Analysis* 19, pp. 91-115.

URBAN, Greg y Joel SHERZER, eds.

1991 *Nation States and Indians in Latin America*. Austin: University of Texas Press.

VALDIVIA, Néstor

1994 *Educación superior tecnológica y mercado de trabajo: una aproximación a los factores asociados al desempeño laboral de los egresados*. Lima: GRADE.

VAN VLEET, Krista E.

2008 *Performing kinship: narrative, gender and the intimacies of power in the Andes*. Austin: University of Texas Press.

- VÁSQUEZ, Chalena y Abilio VERGARA  
1988     ; *Chairaq! Carnaval ayacuchano*. Lima: CEDAP / Tarea.
- VÁSQUEZ Luque, Tania y Patricia OLIART SOTOMAYOR  
2007     *La descentralización educativa 1996-2001*. Lima, Colección mínima, IEP.
- VILLARÁN, Fernando  
2005     “Experiencia en el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo”. En Basombrío, Carlos, ed., *Activistas e intelectuales de sociedad civil en la función pública en América Latina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- VINCENT, S.  
2005     *Cooperación internacional, desarrollo y comunidades campesinas: del asistencialismo al libre mercado*. Documento de Trabajo 145. Lima: IEP.
- WEISMANTEL, Mary  
1988     *Cholas and pistachos. Stories of race and sex in the Andes*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- WILLIAMSON, Edwin  
1992     *The Penguin history of Latin America*. Londres: Penguin Books.
- WILLIS, Paul  
1977     *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Nueva York: Columbia University Press.
- 1997     “Culture, institution, differentiation”. En Gelder, Ken y Sarah Thornton, eds., *The subcultures reader*. Londres: Routledge.
- WILSON, Fiona  
1999     “Una historia interrumpida: escuelas y maestros en el Perú”. En Wilson, Fiona, ed., *Violencia y espacio social. Estudio sobre conflicto y recuperación*. Lima: Estudios de Desarrollo Internacional.

- 2000 *Indians and mestizos: identity and urban popular culture in Andean Peru*. Roskilde: International Development Studies, Roskilde University.
- 2001 “In the name of the State? Schools and teachers in an Andean province”. En Hansen, T. B. y F. Stepputat, eds., *States of imagination. Ethnographic explorations on the post colonial State*. Durham y Londres: Duke University Press.
- 2003 “Reconfiguring the Indian: land-labour relations in the postcolonial Andes”. En *Journal of Latin American Studies* 35, pp. 1-27.

ZAVALA, Virginia

- 2002 *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Este libro ofrece un conjunto de retratos de diversos espacios en los que transcurre la vida del sistema educativo peruano para mostrar el rol contradictorio que ha jugado la educación pública en la transformación de la sociedad peruana y, a la vez, en la reproducción de las desigualdades económicas, sociales y culturales que siguen caracterizando al país.

Se intenta, así, iniciar un debate conducente a una comprensión compleja de problemas como la baja calidad de la educación o la corrupción en el sistema escolar, no solamente como el efecto de políticas educativas de regímenes particulares, sino como resultado de la cultura que existe en las instituciones educativas, que es a su vez expresión de la experiencia cotidiana de la relación entre los ciudadanos peruanos y el Estado.

