

EDUCACIÓN SUPERIOR,

MOVILIDAD SOCIAL
E IDENTIDAD

RICARDO CUENCA, ED.

EDUCACIÓN SUPERIOR, MOVILIDAD SOCIAL E IDENTIDAD

Serie: Educación y Sociedad, 9

Este libro pertenece al proyecto de educación superior y exclusión social con la Fundación Ford (Grant N° 1105-0551).

© IEP INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS
Horacio Urteaga 694, Lima 11
Telf. (51-1) 332-6194
Fax. (51-1) 332-6173
www.iep.org.pe

© Ricardo Cuenca

ISBN:
ISSN: 1818-5134
Impreso en Perú

Primera edición: Lima, diciembre de 2012
1000 ejemplares

Hecho el depósito legal
en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2012-16211

Registro del proyecto editorial
en la Biblioteca Nacional: 11501131201008

<i>Corrección de textos:</i>	Sara Mateos
<i>Diagramación:</i>	Silvana Lizarbe / Sandy Mansilla
<i>Diseño de carátula:</i>	Erick Ragas / Gino Becerra
<i>Cuidado de edición:</i>	Odín del Pozo

CUENCA, Ricardo, ed.

Educación superior, movilidad social e identidad. Lima, IEP, 2012.
(Educación y Sociedad, 9)

1. EDUCACION SUPERIOR; 2. EXCLUSION SOCIAL; 3. IDENTIDAD;
4. MOVILIDAD SOCIAL; 5. PERU

W/06.02.01/E/9

EDUCACIÓN SUPERIOR, MOVILIDAD SOCIAL

E IDENTIDAD

Ricardo Cuenca, ed.

Nino Bariola

Martín Benavides

Manuel Etesse

Emilio Gautier

Luis Enrique López

Fidel Tubino

Silvia Valdivia

Wilwer Vilca

Ana María Villacorta

Virginia Zavala

Arely Zevallos

ÍNDICE

Introducción	9
--------------	---

I. MASIFICACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

Masificación y calidad de la educación superior <i>Emilio Gautier</i>	15
--	----

II. MOVILIDAD SOCIAL

Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares <i>Martín Benavides y Manuel Etesse</i>	51
--	----

¿Una “otra” movilidad social? Una mirada desde la exclusión <i>Ricardo Cuenca</i>	93
--	----

La universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América Latina <i>Fidel Tubino</i>	117
---	-----

III. IDENTIDAD

Viajes de autodescubrimiento: autobiografías y procesos de transformación identitaria con estudiantes indígenas <i>Luis Enrique López</i>	133
---	-----

La universidad pública desde la mirada de los estudiantes 173
Ana María Villacorta

“Jerónimo con la beca Ford es otra cosa y Jerónimo sin la beca Ford
hubiese sido otro tema”: discurso e identidad en un programa
de acción afirmativa para grupos excluidos 197
Virginia Zavala y Nino Bariola

IV. TRAYECTORIAS DE MOVILIDAD, PROCESOS DE IDENTIDAD

Narrar y descubrir los desafíos de mi trayectoria 231
Silvia Valdivia

¿Inclusión o interculturalidad? Los múltiples aprendizajes 237
Wilwer Vilca

Sobre cómo ascender y no morir en el intento.
Movilidad social e identidad femenina 243
Arely Zevallos

Sobre los autores 251



INTRODUCCIÓN

Ricardo Cuenca



Entre los años 2000 y 2010 la Fundación Ford puso en marcha un ambicioso programa de becas de posgrado en el ámbito mundial, dirigido a profesionales pertenecientes a grupos tradicionalmente excluidos. La mayoría de esas personas provenía de zonas rurales, pertenecía a grupos indígenas y sufría los embates de la pobreza.¹ El Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP por sus siglas en inglés: *International Fellowship Program*) tuvo siempre presente que su objetivo era ofrecer oportunidades a profesionales que cumplieran con las siguientes tres características: liderazgo social, potencial académico y algún nivel de exclusión. Durante esos diez años, alrededor de 200 profesionales se beneficiaron de las becas, de los cuales cerca del 95% regresaron al país luego de culminar su posgrado.

La sistematización de los diez años del IFP en el Perú fue una oportunidad para conocer más de cerca el programa, pero sobre todo la historia de los becarios, sus problemas y posibilidades.² Conocerlos nos hizo preguntarnos qué categorías y mecanismos discursivos utilizan para construir una identidad de “excluido”; si la educación superior es en efecto un elemento de movilidad social para personas que pertenecen a grupos tradicionalmente marginados;

-
1. Para información sobre el IFP, puede revisarse C. de Belaunde, C. Trivelli y C. Israel, *Inclusión a través de la educación de posgrado. El Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford*, Lima: IEP, 2011; y R. Cuenca y R. Niño, *Igualando oportunidades. Sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford en el Perú*, Lima: IEP, 2011.
 2. R. Cuenca y R. Niño, *Igualando oportunidades. Sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford en el Perú*, Lima: IEP, 2011.

qué factores alientan u obstaculizan esta movilidad, aún habiendo seguido la esperada trayectoria de la educación superior (incluso a nivel de posgrado); y si la exclusión continúa, aunque con otras formas, luego de haber ascendido en la escala social.

Este fue el marco para que a inicios del 2010 iniciáramos un proyecto de investigación que tuvo como objetivo principal identificar cómo un conjunto de profesionales con ciertas condiciones de exclusión construye una conciencia de exclusión social a través de discursos, y de qué manera percibe la movilidad social luego de cursar un posgrado.

El proyecto finalizó con un seminario en el que un grupo de investigadores discutimos alrededor de dos ejes, en un contexto de expansión de la educación superior: la identidad de exclusión y la movilidad social. Ese debate es el que ahora presentamos.

En la primera sección, Emilio Gautier desarrolla un sólido análisis sobre la masificación y la calidad de la educación superior a partir de dos discursos contrapuestos sobre cómo la expansión de ese nivel educativo contribuye a la decadencia de la cultura o, en contraste, al progreso y el desarrollo. La segunda sección se dedica a la movilidad social y su relación con la educación superior. Martín Benavides y Manuel Etesse evalúan si la movilidad sistémica que se observa en América Latina y, al mismo tiempo, la “rigidez de la estratificación”, son fenómenos sociales aplicables al Perú. Seguidamente, Ricardo Cuenca explora en su artículo cómo son percibidas la movilidad y la inclusión sociales por un grupo de profesionales excluidos. Cierra esta sección Fidel Tubino, quien describe en su ensayo los principales significados sociales, y sus respectivos efectos, de lo que él denomina el “mito de la educación superior”. La tercera sección del libro se consagra a la discusión sobre la identidad. Luis Enrique López analiza los efectos de un programa de posgrado, dirigido a profesionales indígenas, sobre la formación de la identidad y la autoestima de los estudiantes. Luego, Ana María Villacorta identifica las estrategias a las que recurren los alumnos de un programa universitario de acción afirmativa para incorporarse en la vida académica, intentando no renunciar a sus características identitarias. Finalmente, Virginia Zavala y Nino Bariola analizan las continuidades y discontinuidades identitarias que asume un grupo de estudiantes, quienes se definen a sí mismos como excluidos. El libro se cierra con los testimonios de tres profesionales que han partido de situaciones de exclusión y que ahora se han incorporado, con mayor o menor grado de dificultad,

al mundo laboral. Silvia Valdivia, Wilwer Vilca y Arely Zevallos, becarios del IFP, desarrollan sus vivencias en clave de movilidad social e identidad.

Se afirma con frecuencia que América Latina es la región más desigual del mundo y que el Perú es uno de los países menos uniforme en ese sentido de la región.³ Con un coeficiente de Gini de 0,53, la región latinoamericana es 19% más desigual que el África Subsahariana, 37% más que el Este Asiático y 65% más que los países desarrollados.⁴ Aun cuando la economía afirma que en la mayoría de los casos el crecimiento económico viene acompañado de un incremento de la desigualdad, en el Perú esta desigualdad se hace cada vez más profunda y muestra múltiples rostros, aparte del de la pobreza, la exclusión étnica, de género, etc. Esta situación se refleja, entre otros aspectos, en la exclusión social que experimentan ciertos sectores de la población en “sus mismos grupos”: nos referimos a las desigualdades “intracategoriales”, tal como las llaman Fitoussi y Rosanvallon,⁵ esas nuevas formas de desigualdad que experimentan aquellos grupos que, incluso teniendo trabajo asalariado o habiendo tenido acceso a la educación, no alcanzan la promesa que dichas trayectorias ofrecieron.

Sin duda, exclusión es un término complejo que no se limita al aspecto económico —es decir, a la pobreza—, sino que implica un amplio conjunto de factores que terminan por marginar a un determinado grupo (más que a individuos), al negarle las oportunidades que otros miembros de la sociedad tienen. En tal sentido, para enfrentar la exclusión y las desigualdades en materia de oportunidad que existen entre los distintos grupos sociales, hay que entender sus manifestaciones política, social y simbólico-cultural, y no solo las privaciones materiales que esta situación conlleva, así como su expresión subjetiva y la tradicional dimensión mensurable.

En este proyecto, quisimos referirnos particularmente a la educación como una de las trayectorias que ha prometido siempre movilidad social. Sin duda, con la masificación de la educación primaria y su continua ampliación

-
3. J. Cotler (2011), “Introducción”, en J. Cotler y R. Cuenca, eds., *Las desigualdades en el Perú. Balances críticos*, Lima: IEP, 2011.
 4. N. Lustig (2011), “América Latina: ¿menos desigual?”. Disponible en: <<http://www.nexos.com.mx>>.
 5. J. P. Fitoussi y P. Rosanvallon, *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1997.

hacia niveles educativos superiores, esta promesa se ha visto cumplida en buena medida. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos por incluir a las mujeres (en este caso en particular, desde la educación básica) y a las poblaciones indígenas en la educación superior —son importantes en ese sentido los programas de acción afirmativa—, no existe información clara de si esta ruta, la educativa, es una manera de alcanzar la esperada inclusión social.

Para trabajar esas ideas, utilizamos la información del IFP de la Fundación Ford que, como se dijo, fue inaugurado el año 2000 con el objetivo de proveer oportunidades de realizar un posgrado a personas que han estado tradicionalmente excluidas de cursar estos estudios de especialización, y de influir positivamente en sus vidas y en sus comunidades. Asimismo, el IFP buscó promover una diversificación entre las élites que toman las decisiones, bajo el supuesto de que con un posgrado se incrementa la probabilidad de que otros ingresen en ellas.

Los expedientes de las becas FIP fueron una oportunidad única para explorar esta dimensión subjetiva de la exclusión, pues permitieron obtener una especie de “fotografía” de la manera en que muchos profesionales se sienten excluidos del acceso a un posgrado. En esta situación que los obliga a reflexionar sobre su lugar en la sociedad y sustentar sus percepciones, ellos desarrollan una conciencia y un discurso sobre la exclusión social que nos puede decir mucho sobre cómo la democracia es vivida lejos de los centros del poder, sobre la igualdad o desigualdad de oportunidades y, por lo tanto, sobre la justicia social. Los becarios del IFP nos mostraron cuáles son las rutas de inclusión y cuáles las trayectorias que siguieron. Dicha información, recogida en los artículos de Cuenca, Zavala y Bariola, Valdivia, Vilca y Villacorta, se complementa con las reflexiones provenientes de otras experiencias de formación registradas en los artículos de López y Villacorta, con los análisis “macro” de Benavides y Etesse, y con las aproximaciones conceptuales de Gautier y Tubino.

Rechazando la idea de que la educación es incapaz de producir una movilidad social y de fortalecer la identidad o la inclusión social, este libro busca contribuir a pensar en cómo debiera cumplir con su antigua promesa de alcanzar una “vida mejor”.



I

MASIFICACIÓN Y
CALIDAD EDUCATIVA



MASIFICACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Emilio Gautier



Hoy, cuando la educación superior se expande vertiginosamente, emergen críticas cada vez más ácidas sobre su calidad. Las respuestas más comunes parecieran entender que todo se reduce a la implementación de políticas que equilibren los componentes del problema: la expansión y la calidad. Sin embargo, cabe interrogarse por la naturaleza de estos términos, su significado, supuestos e implicancias para la sociedad. Cuando esto ocurre, se abre una caja de Pandora. Eso ha acontecido en el Chile del año 2011. Ya no bastan las respuestas habituales; los estudiantes han ganado la espalda a los argumentos en uso, tanto políticos como académicos. De allí la necesidad de revisar los términos en los que se ha elaborado el problema para, partiendo de ese punto, buscar respuestas más satisfactorias.

La idea que recorre estas líneas es seguir la pista a la transformación que enfrenta la educación superior —en particular las universidades—, revisando las ideas y discursos que han estado en la base de dicho cambio. Presentamos algunos argumentos como piezas de un rompecabezas que reconocemos explícita o implícitamente en el debate actual, para finalmente hacer un esfuerzo de articulación a partir de la propuesta “capacidades para la república”. Estas “piezas” son puntos de vista que tienen repercusión y que explican —según creemos— las decisiones y conductas de importantes actores. El *leitmotiv* que conecta estos puntos de vista es la relación entre masificación y calidad, por corresponder a los dos aspectos más visibles del problema y, por lo mismo, por permitir la comprensión de algunos de los más importantes conflictos y tensiones.

La primera de estas líneas argumentales o “piezas” es la lectura de la expansión de las universidades como una decadencia de la cultura que tiene

fuertes implicancias analíticas en las más diversas tradiciones intelectuales; la segunda es la interpretación de la masificación como progreso y desarrollo, que representa el reverso de la primera línea argumental. Luego presentamos dos *excursus*: el primero referido al utilitarismo como una corriente subterránea que está en la base de políticas asociadas a la expansión, regulación (cuando la hay) y gestión de la educación superior y de un concepto de calidad consistente con ello; el segundo relacionado con la teoría del capital humano como otra de las fuentes teóricas que fundamentan y legitiman la expansión de la educación superior y con un concepto específico de calidad que le está asociado y que, como veremos, es convergente con el utilitarismo. Por último, presentamos dos piezas que hacen más complejo el panorama: el nuevo contexto cultural de la masificación, que entrega argumentos destinados a sostener que la actual etapa de masificación, al darse simultáneamente con otras transformaciones tecnológicas, culturales, etc., tiene una naturaleza distinta a la de hace algunos pocos años; y la propuesta de recuperación de dos conceptos que nos permiten reinterpretar la masificación y el concepto de calidad: los de república y capacidad.

De este modo, con estas distintas piezas-argumentos esperamos contribuir a armar un rompecabezas que nos permita una lectura —ojalá optimista— de las transformaciones a las que asistimos.

1. Primera pieza: masificación como decadencia

Entender la masificación y la calidad de la educación superior como conceptos opuestos constituye una tradición interpretativa que atraviesa fronteras de diversa índole, desde las económicas hasta las político-filosóficas. La extensión de la educación se asocia en esta tradición a la superficialidad, banalidad, falta de rigor y densidad. De esta manera, hay una larga tradición que ve la ampliación de la cobertura de la educación como decadencia, por razones intrínsecas (la alta cultura solo podría ser apreciada por personas selectas) o por un debilitamiento del *ethos* constituyente de los modelos universitarios tradicionales. Subrayamos: bajo diversos enunciados está la sombra de una visión de la masificación como decadencia y amenaza.

Entre los muchos hitos de esta tradición, detengámonos en un texto muy significativo en la perspectiva señalada. Se trata de *Sobre el porvenir de nuestros establecimientos educacionales*, escrito por Nietzsche en momentos en que daba a conocer *El origen de la tragedia*. Este sostiene:

Dos corrientes aparentemente contrapuestas, de acción igualmente perjudicial y concordantes en sus resultados, predominan en la actualidad en nuestras escuelas, que originariamente partían de bases totalmente diferentes: por un lado la tendencia hacia la máxima *extensión de la cultura*, y por otro lado, la tendencia a *disminuirla y debilitarla*. De acuerdo con la primera tendencia, hay que llevar la cultura a ambientes cada vez más amplios; en el sentido de la segunda, se pretende que abandone sus supremas pretensiones de soberanía, para ponerse al servicio de otra forma de vida, es decir, a la del Estado. Frente a esas tendencias fatales de la extensión y la disminución, habría que desesperar sin perspectiva alguna, si no fuese posible promover de algún modo la victoria de las dos tendencias opuestas, auténticamente alemanas y especialmente preñadas de futuro: a saber, la tendencia a la *restricción y concentración* de la cultura, como antítesis de su máxima extensión posible, la tendencia al *refuerzo y a la autosuficiencia* de la cultura, como antítesis de su debilitación. Por lo demás, el hecho de saber que esas dos tendencias de la extensión y de la debilitación son contrarias a las intenciones eternamente iguales de la cultura, en la misma medida en que una restricción de la cultura a pocas personas es una ley necesaria de la naturaleza y en general, una verdad, nos autoriza a creer en la posibilidad de una victoria. En cambio, lo único que podrían conseguir esas otras dos tendencias sería fundar una cultura falsa. (Nietzsche 1977: 28-29)

De este texto interesa destacar:

- a) La idea de que si bien inicialmente la extensión de la cultura tenía como propósito su fortalecimiento, termina sirviendo a su contrario, es decir, a “disminuirla y debilitarla”.
- b) *Disminuirla y debilitarla* se entiende como el “abandono de sus supremas pretensiones de su soberanía”. Aquí, obviamente, hay una referencia a una idea romántica de cultura como fundamento de la vitalidad del espíritu y de una nación, que resiste ante los embates de la modernidad y la modernización.¹ De allí que, en este contexto, aparezca el Estado como una institución que niegue la cultura. Así, la educación estatal es, a la vez que moderna, antinatural, en el sentido nietzscheano del término. Lo que hace es sustituir la cultura “verdadera”, aquella propia de las almas más elevadas y que se representa en la obras cumbres, por una útil, instrumental, técnica, impropia.

1. Uso estos conceptos en el sentido de J. Habermas (1998).

- c) La *restricción* y la *concentración* se asocian, por tanto, al *refuerzo* y *autosuficiencia* y, en conjunto, son la política de salvación de la misma ante su ocaso. Entonces, dicho en términos contemporáneos, el carácter elitista es condición de su calidad.

La referencia puede ser considerada una excentricidad, carente de actualidad o de pertinencia para el análisis de la problemática contemporánea acerca de la masividad y la calidad de la educación superior. Sin embargo, como se ha señalado, es posible develar un sustrato manifiesto de distintas formas y argumentos y en familias ideológicas que en otras materias se muestran opuestas. En este sentido, el texto comentado puede considerarse referencial en estas lecturas: de allí el énfasis que ponemos en él.

Solo con el objeto de indicar hitos de esa tradición, podemos señalar la literatura filosófica y sociológica de las primeras décadas del siglo XX, que vio en la “sociedad de masas” uno de los factores más decisivos de la crisis de la civilización: Ortega y Gasset, Weber, Jasper,² autores todos que, a pesar de sus diferencias, compartieron la experiencia de la masificación como amenaza a un tipo de cultura que la universidad debía defender. En palabras de Ortega y Gasset:

Falta a nuestra época la conciencia de la cultura, esto es, de aquella cosa que en apariencia más la envanece. A ello ha contribuido la expansión democrática de la enseñanza, que ha cuidado más de extender el uso del vocabulario que de intensificar y purificar en una minoría selecta la conciencia de las ideas.³

Esta experiencia de la masificación como amenaza puede leerse también en autores de la tradición crítica. En los años cuarenta, Adorno y Horkheimer publican su *Dialéctica de la Ilustración* (2003), que pone de manifiesto una lectura más radical de la sociedad moderna y la “cultura de masas”. En efecto, la Ilustración y la modernidad misma no estarían conduciendo al reino de la libertad, sino por el contrario, la modernidad se hundiría en “un nuevo género de barbarie”. Dirá Horkheimer: “La enfermedad de la razón radica en su

2. Véase Ortega y Gasset (1996); Weber (1982), en particular la comparación entre el maestro en la sociedad alemana y en la norteamericana; y Jasper (1933).

3. Ortega y Gasset (s/f.).

propio origen, en el afán del hombre de dominar la naturaleza” (Horkheimer 1973: 184). La “cultura de masas”, y con ello los procesos de masificación cultural en los que se inscribe la educación superior, son analizados desde este prisma de la decadencia o paradoja de la modernidad (en rigor: dialéctica de la ilustración), y terminan atentando contra sus propios fines. Sin entrar en más detalles, lo que deseamos destacar es que estamos frente a un tipo de sensibilidad que ve en la masificación la barbarización de la cultura y, por tanto, un severo ataque a un modelo de la misma o, en otros casos, a la democracia.

Este es el caso de Giovanni Sartori —por nombrar a un autor de tradición liberal muy diferente de la escuela crítica—, que ve en la televisión y finalmente en los *mass media* la fuente de la decadencia y el colapso de la sociedad democrática (Sartori 1999).

Se puede esgrimir, sin embargo, que hay un equívoco al hacer una sinonimia entre la masificación de la educación superior y la sociedad de masas, tal como la pensaron los autores de la tradición citada. He aquí uno de los problemas más interesantes de dilucidar para una comprensión actual de la relación entre masificación y calidad de la educación superior. Es que sobre la base de una misma sensibilidad, es posible identificar distintas lecturas de la educación superior y de sus tareas, es decir, de su idea de calidad. Encontramos aquí cuatro imaginarios de educación superior que comparten la antinomia entre masificación y calidad, pero que se presentan con proyectos educativos de enfoques diversos:

- a) Un modelo romántico: nos referimos al cultivo de un ideal cultural que guarda relación con un pasado glorioso, aristocrático, fundamento de la grandeza futura de la cultura. Su cultivo deberá estar restringido, entonces, a una élite.
- b) Un modelo republicano: aludimos aquí a un ideal ilustrado-racionalista que ve en la educación superior la instancia formadora de la élite conductora del Estado-nación, de la constitución de la “ciudad letrada”, ordenada en torno a argumentos que contengan la interpelación emocional, el caudillismo, el populismo y toda singularidad cultural opuesta a su modelo de racionalidad universal. Este es un modelo de herencia kantiana y, por lo mismo, afincado en una idea de sujeto racional de soporte escrito.
- c) Un modelo emancipacionista: el ideal aquí es una educación para la emancipación, “mental” en el siglo XIX (Ossandon 1984), y cultural y

política en el XX. En el siglo XIX se trataba de emanciparse del “legado colonial” que enajenaba a América; en el siglo XX, de la alienación cultural de la sociedad de masas y el capitalismo. Este modelo resolvió, sin embargo, su relación con la sociedad movilizadora de los años sesenta sobre la base de distinguir “cultura de masas” de “cultura popular”. Esta distinción permitió sortear una interpretación de la expansiva formulación “universidad para todos” como masificación, toda vez que lo popular era entendido como una identidad esencialista, escindida y opuesta a la llamada cultura de masas. Así se salvaba la cuestión de una expansión no decadentista, en la medida en que la universidad seguía a resguardo de los efectos alienantes de la sociedad masificada.

- d) Un modelo católico-conservador: su ideal es el de una persona cultora de la fe, que no se deja deslumbrar por los destellos de la modernidad y que ha vuelto a cultivar las virtudes teologales: fe, esperanza y caridad. En su versión ultramontana, defensora de un espacio propio de la educación superior ajeno a la injerencia del Estado, versión que se ha profundizado con la expansión de universidades católicas pertenecientes a congregaciones conservadoras.

Tras cada uno de estos modelos hay un concepto implícito de calidad. Todos tienen en común el desencuentro con un modo de experiencia moderna o contemporánea, y representan un tipo de solución a dicho desencuentro. Este desencuentro muy arraigado en los cuerpos académicos de las universidades, tiene un fuerte impacto en la ola expansiva de los años noventa. Generará en estos cuerpos un efecto de desubicación, de incompreensión o de rechazo hacia esta ola incontenible de masificación. Muchos se sentirán amenazados por la nueva invasión de los bárbaros o el advenimiento de una nueva barbarie.

2. Segunda pieza: de la masificación como progreso a la masificación como desarrollo

Por otra parte, hay una sensibilidad optimista en el progreso de la sociedad y en el aporte que a esta hace la educación superior; de allí la necesidad de su expansión. Si la modernidad suponía el despliegue del sujeto, la libertad, la ciencia y la industria, ¿qué mejor medio para alcanzarlos que la educación?

Pero además, ¿quién sino el Estado para asumir tamaña responsabilidad? Hay aquí un ideal educativo que pone el énfasis en la construcción del sujeto moderno autónomo y racional. Los estados desarrollaron esta tarea como verdaderas cruzadas. Civilización y barbarie fueron en el siglo XIX la contradicción que había que superar a favor de la primera (Sarmiento 1977). Así se articularon con mayor o menor éxito sistemas educativos segmentados, pero orientados a las metas que la modernidad imponía. Una educación de élite para las clases dirigentes, otra orientada a las manualidades para los de menos recursos, y en todos los niveles cultivando una lengua oficial que hiciera posible la unidad de la nación, en combate con los dialectos regionales. La identidad única, en torno a la razón, a la nación y al Estado, constituyó su obviedad. La gramática fue un instrumento de civilización que anuló toda expresión de la diferencia. Aun así, era una educación cuya calidad radicaba en su aporte en lo que respecta a construir estados, a producir un orden que en medio de conflictos estructurales y escaramuzas varias fue tornándose cada vez más republicano.

Es en este contexto que se refundan las universidades latinoamericanas destinadas a ser la base cultural de las nuevas repúblicas. En América Latina, estas debían ser el instrumento de lucha en el conflicto entre civilización y barbarie. Si bien el crecimiento de las universidades es un proceso temprano en la modernidad, el inicio de su masificación arranca a fines de los años cuarenta y en este continente se ensambla con los procesos de modernización de los años sesenta. Este proceso está insuflado de optimismo en los logros del conocimiento, la ciencia y la educación como un medio de desarrollo.

Sin embargo, en esta tradición optimista que impulsó la expansión, primero lenta y después más veloz, opera una sustitución de fundamento y de principio de legitimación de la mayor importancia, que influirá profundamente en el actual concepto de calidad. Este migró de un fundamento humanista-republicano a uno principalmente económico y arraigado en una filosofía que operaba como sentido común: el utilitarismo.

Tomemos como ejemplo el caso de Chile: desde el discurso fundacional de Bello en el año 1843 hasta los trabajos de los hermanos Amunátegui⁴

4. Nos referimos a Miguel Luis Amunátegui Aldunate (1828-1888) y Gregorio Víctor Amunátegui Aldunate (1939-1899), historiadores, educadores, políticos liberales y activos partícipes de la vida cultural de la segunda mitad del siglo XIX en Chile.

de finales del siglo XIX, puede identificarse una rica tradición crecientemente republicana y humanista, que inspirará inclusive a las importantes luchas sociales de comienzos del siglo veinte. En esta tradición, la expansión de la educación, y en particular de la universidad, se constituía en un medio para el progreso de la república y la democracia.

Desde comienzos del siglo XX, sin embargo, comienza una crítica al carácter abstracto de la educación y su desvinculación de la vida productiva. Si bien desde el siglo XVIII hubo una corriente que ponía el énfasis en la formación para los oficios industriales, esta nueva crítica adquiere visibilidad como cuestionamiento al sentido de la educación y la formación superior solo en las primeras décadas del siglo pasado. Se trataba de dar un giro a la educación para proveer a los ciudadanos de herramientas que los orientasen a la producción, al trabajo material, cuestionando de este modo por igual al ideal oligárquico de vivir de las rentas, al ilustrado sujeto letrado racional partícipe del espacio público o al diletante (Encina [1913] 1962). Hay en esta crítica una nítida diferencia con la vieja enseñanza de los oficios; se trata, esta vez, de un nuevo sentido y razón de ser:

El objeto de la educación económica es el desarrollo de la vocación por la actividad industrial y de las aptitudes que habilitan para su ejercicio. Persigue el propósito de encausar al joven dentro de la actividad productora inculcándole un concepto elevado del trabajo industrial y de hacerlo eficiente dentro de ella, mediante el cultivo de aquellos rasgos de la inteligencia y de la voluntad que hacen al hombre de negocios en las sociedades modernas. Su radio de acción abarca, en consecuencia, la formación de aquellos deseos y hábitos que, como la ambición fuerte, el amor al esfuerzo por el esfuerzo, la iniciativa, la fe en sí mismo, el espíritu de asociación, el orden, la exactitud, la perseverancia, etc., movilizan todas las energías del hombre y le permiten dar el máximo de rendimiento compatible con sus aptitudes naturales. (Encina [1913] 1962: 12)

Reiteramos, hay aquí una profunda crítica al sentido de la educación, toda vez que lo que se propone no es una enseñanza técnica sino el cultivo de un nuevo *ethos*, una nueva cultura educativa no reductible a las escuelas técnicas.

Esta crítica cobró sentido en el contexto de la crisis de fin de siglo XIX y el advenimiento de modelos industrialistas de desarrollo. He aquí una paradoja: a la vez de consolidarse la educación como conquista social y, por tanto, las políticas expansivas, fue deteriorándose su legitimidad republicana,

que fue sustituida por un fundamento en el desarrollo, en la economía (Ruiz Schneider 2010).

En efecto, el fundamento de la educación fue suplantado. De un fundamento genéricamente humanista se pasó a uno fundado en las teorías del desarrollo, con lo cual giró también su concepto de calidad. Ahora, la calidad se refería a si la educación satisfacía las nuevas funciones asignadas. Para ello se introdujeron nuevas tecnologías educativas que permitieran precisar sus metas y logros. Aquí el personaje más relevante fue, sin lugar a dudas, Benjamin Bloom y su teoría del planeamiento educativo, que pasó a ser estudio obligado en todas las universidades latinoamericanas. Es en este marco que se instala como sentido común una concepción educativa basada en el utilitarismo y la teoría del capital humano. Así, el fundamento económico de la educación es muy anterior al advenimiento del neoliberalismo. Son el utilitarismo y la teoría del capital humano, que estaban en la base de las teorías del desarrollo de los años sesenta y setenta, las dos principales fuentes del giro contemporáneo hacia un nuevo fundamento de la educación superior y, por tanto, de su concepto de calidad. Este nuevo concepto ya no tiene conflictos con la cultura de masas y menos aún con la sociedad de consumo. Por el contrario, encuentra en estas sociedades su razón de ser: educa para una inserción, ojalá glamorosa, en ellas.

3. Tercera pieza: utilitarismo, masificación y calidad

El utilitarismo es una tradición intelectual que entra en la educación más como un sentido común que como una teoría explícita. Lo hace, además, en el contexto de los procesos de masificación desde mediados del siglo XX y, fundamentalmente, cuando la educación comienza a sustentar su legitimidad en la economía y el desarrollo. La disputa con el utilitarismo es una cuestión que atraviesa la filosofía política contemporánea, y lo extraño es que este debate no se presentase con toda su fuerza en el ámbito de la educación, cuando es este uno de los espacios en los que se hace más evidente la aplicación de sus principios y orientaciones, y que coloniza con éxito el concepto de calidad de la educación, orientador del quehacer educativo.

Este enfoque se enfrentó permanentemente a concepciones más humanistas. Sin embargo, cobró importancia a partir de un vínculo directo con los modelos de producción fordista y, luego, con las teorías del desarrollo

económico de raigambre neoclásica. Es en este contexto, además, que el concepto de calidad aparece como categoría analítica de la educación:

La aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de la eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos aislados, que se recogen en el producto final. (Aguerrondo s. d.)

Es Martha Nussbaum (1997) quien ha enfatizado la necesidad de su crítica como requisito para recuperar una concepción de la educación —en nuestro caso, de la educación superior— que se haga cargo de la complejidad de las sociedades actuales en una perspectiva democrática. Siguiendo a esta autora, el utilitarismo es entendido a partir de cuatro componentes, a saber: conmensurabilidad, adición, maximización y preferencias exógenas. Estos tienen como base la idea de que los seres humanos debemos actuar racionalmente frente a los más diversos desafíos y decisiones de la vida. Un modelo de educación de calidad debe promover dichos atributos. Aquel que lo logre posee calidad. Detengámonos en cada uno de los componentes:

- *Conmensurabilidad*: la elección racional supone que todas las cosas (y finalmente las conductas humanas) son reductibles a un mismo patrón de comparación. Por tanto, las diferencias son cuantitativas, son de nivel de logro de algo que, esencialmente, es lo mismo. Esto hace posible una comparación; fundamenta la estandarización de los resultados formativos y su comparación en el ámbito internacional.
- *Adición*: citemos a Nussbaum: “se obtiene un resultado social juntando datos a partir de vidas individuales, sin considerar los límites que dividen dichas vidas”.
- *Maximización*: consiste en suponer que todas las personas, tanto de manera individual como colectiva, van en busca del máximo, de la mayor cantidad de algo, sea esto dinero, placer, poder, etc.
- *Preferencias exógenas*: implica asentir que las preferencias no dependen de las personas: están dadas por la sociedad, no tienen que ver con la intimidad.

Cuando se hacen presentes en el campo educativo, estas características del utilitarismo adquieren un carácter normativo. Es la dirección que deben tomar las sociedades y para ello han de prepararse los individuos por medio de la educación.

Sin embargo, no se debe soslayar que el utilitarismo tiene un componente nivelador ¿Qué significa afirmar que, en último término, todos los seres humanos son comparables, porque en esencia las unidades de valor que contienen son de la misma naturaleza? ¿Qué significa esa interrogante en sociedades altamente estratificadas, donde unos pocos se consideran superiores? Por esta razón, estas perspectivas pueden ser vistas —y así lo fueron— como igualitaristas y antioligárquicas, en donde las diferencias se explican precisamente por contrastes de esfuerzos, de eficacia y de eficiencia, pero no de nacimiento. Así, la universalización de sistemas de evaluación equivalentes formó parte, en muchos casos, de procesos de democratización de la educación, y por esa vía, de las sociedades mismas. De este modo, el utilitarismo se desempeña históricamente en esta doble condición de reduccionismo individualista y, por otro lado, antiaristocrático, tensión que es necesario tener presente a la hora de identificar sus limitaciones.⁵

Por otra parte, la fusión entre el utilitarismo y los procesos de masificación de la educación superior articuló a sus críticos en un frente muy diverso. Tan diverso como lo era la tradición de la masificación como decadencia. Es precisamente aquí donde se ubica una de las coyunturas teóricas más significativas: cómo articular una crítica a los supuestos utilitaristas de la educación superior contemporánea desde un lugar distinto al de la comprensión de la masificación como decadencia.

4. Cuarta pieza: teoría del capital humano, masificación y calidad

La teoría del capital humano ha venido a coronar el giro antihumanista de la fundamentación de la educación. Si bien los esfuerzos por establecer una relación entre economía y educación son antiguos, solo a partir de los años cincuenta la economía ha alcanzado una amplitud y complejidad tal, que han terminado por constituir la razón de ser de la educación misma.⁶ Nos interesa

5. Véase una versión más extendida de esta temática en Gautier (2007).

6. Sobre el tema, véase Carnoy (2006).

poner de relieve los argumentos principales de una de las teorías que vincula economía y educación, la del capital humano, por ser esta la más gravitante en el actual debate sobre los fundamentos de la educación superior y, por lo mismo, el principal criterio para establecer un concepto de calidad de la misma.

La teoría del capital humano aparece en el contexto de la insuficiencia de las explicaciones del crecimiento económico a partir de los factores productivos clásicos de capital, trabajo y recursos naturales. En efecto, había un altísimo porcentaje del crecimiento que no se explicaba por estos factores y que, de acuerdo con esta teoría, podían hacerlo por la cantidad de educación incorporada en el individuo y, en términos agregados, en la sociedad. Esa fue la formulación inicial de Theodore W. Schultz en la *América Economic Association*, en el año 1960, donde se acuñó el término: “al invertir en sí mismos, los seres humanos aumentan el campo de sus posibilidades. Es un camino por el cual los hombres pueden aumentar su bienestar” (Schultz 1960: 571-586). A eso se agregó el clásico de Gary Becker (1964), quien puso énfasis en la investigación en capital humano y actualizó en el año 1964 una definición del mismo bajo la fórmula “conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales y específicos” (Becker 1964). De este modo, es el sector educación el mayor productor de capital humano, y si este explica buena parte del crecimiento, entonces se justifica la inversión en esta actividad. Pero como esta teoría se inscribe en el marco de las actualizaciones de las teorías neoclásicas que partían de la base de la existencia de un mercado de trabajo y de capitales perfectamente competitivo, de la racionalidad e individualismo de los distintos agentes intervinientes, y del flujo de información perfecta, la inversión en educación, dado su retorno (TIR educativo), debía ser una inversión individual. Así, al Estado no le correspondería invertir en una actividad cuyo retorno es individual y que, por tanto, tiene fuertes incentivos, más aún en contexto de sistemas financieros capaces de proveer los recursos mediante préstamos también individuales. Si algo tiene que hacer el Estado, es contribuir a crear las condiciones para que los agentes puedan operar de acuerdo con una racionalidad natural no intermediada por instituciones que bloqueen el despliegue de dicha lógica individual conforme a fines maximizadores.

Para los propósitos de este artículo, cabe destacar que esta teoría dio un nuevo fundamento y principio de legitimación a la educación, al considerarla un factor del desarrollo. Pero además, supuso la emergencia de una evalua-

ción de los atributos de la educación en términos de calidad. Esta hace referencia a partir de entonces a su aporte al crecimiento medido por la relación vis a vis entre formación y necesidades de empleo. Más aún, en contextos de falta de regulación, según esta teoría, los consumidores o clientes de las instituciones formadoras (los/as estudiantes) tomarán decisiones en virtud de su cálculo del retorno y será ese el factor que guiará la oferta educativa.

En los años setenta, surge una fuerte crítica a este enfoque llamada teoría de la señalización. Esta teoría establecía que la educación era una señal de atributos preexistentes en las personas, pero que no aportaba un valor sustantivo a ellas. Si esto era así, la educación tenía un valor individual, pero no un valor agregado como sociedad, toda vez que la sumatoria de capacidad productiva no variaba sustantivamente con la educación. Como se ve, esta era una crítica que depreciaba aún más el papel del Estado en la gestión y financiamiento de la educación, toda vez que el retorno social era marginal.

En los años ochenta y noventa se han realizado importantes investigaciones destinadas a evaluar o medir el *stock* de capital humano, y que a su vez han enriquecido el concepto. Esto último porque el modelo inicial suponía un proceso de acumulación lineal en el tiempo y de cada vez mayor especialización, formulación consistente con un modelo de producción fordista. Sin embargo, con el surgimiento de la nueva economía posfordista o toyotista (Coriat 1995), en la que la flexibilidad y la aleatoriedad de las trayectorias laborales son, probablemente, algunos de sus rasgos más propios, el modelo de una acumulación lineal ha sido transformado en sistemas de educación continua y, en su formulación más técnica, en un modelo de competencias.

En síntesis, podemos formular la teoría del capital humano en los siguientes términos:

- a) El capital humano se entiende como “capacidades, actitudes, destrezas, y conocimientos que cada individuo aporta a una empresa. Son activos individuales e intransferibles”.
- b) En la sociedad del conocimiento, es el conocimiento lo que agrega valor. Por tanto, a mayor educación, más valor, dado que la educación implica conocimiento.
- c) La educación agrega valor a las personas, lo que se manifiesta en la tasa interna de retorno de la educación (TIR-educación).

- d) Por lo anterior, la empresa de educarse tiene fuertes incentivos internos, transformándose en la mejor inversión individual y familiar.
- e) De lo anterior se desprende que la educación es una inversión que retorna individualmente.
- f) De ello se colige que debe ser financiada individualmente como una inversión.
- g) Este es el principal mecanismo de movilidad social y, por ende, de distribución del ingreso.

En Chile, esta formulación ha tenido una aplicación de laboratorio. Permítasenos un breve comentario al respecto.

Del 2% del producto interno bruto que Chile gasta en educación, 1,5% lo ponen los padres. El aporte basal a las universidades públicas, en promedio, no supera el 25% de su presupuesto. De casi un millón de estudiantes de educación superior, las universidades privadas contienen más del 60%; en lo que concierne a la educación profesional y técnico profesional, el 100% es privada. La cobertura de la educación superior de los jóvenes entre 18 y 24 años sobrepasa el 70% en el quintil de más altos ingresos y alcanza casi el 30% en el quintil de menores ingresos. En diez años se multiplicó la población estudiantil de enseñanza superior, llegándose a un millón de estudiantes. Con relación al ingreso per cápita, es la educación superior más cara del mundo y el conjunto del sistema se ubica entre los más segregados (Meller 2011). No obstante, por ley, las universidades no pueden tener fines de lucro, esto como resultado de las negociaciones intrarrégimen en los años ochenta y como una concesión a los sectores más conservadores que veían la masificación como decadencia. Estos datos eluden el problema de la pertinencia y, por tanto, un concepto de calidad más complejo.

¿Qué decisiones de política llevaron a esto?

- a) El año 1980 se legisló a favor de la creación de universidades privadas.
- b) Se privatizó toda la educación superior no universitaria.
- c) Se estableció la libertad de creación de carreras sobre la base de un proceso inicial de supervisión.
- d) Se financió crecientemente la demanda sobre la base de créditos privados y se desfinanció la oferta de universidades públicas.
- e) La investigación dejó de ser directa y se pasó a fondos concursables.

A partir de 1990, con el regreso de la democracia, comenzó un proceso de regulación del mercado sobre la base de señales públicas:

- a) Procesos de acreditación voluntarios.
- b) Estudios sobre empleabilidad para que los actores decidan privadamente, pero con información.
- c) Ampliación de los sistemas de créditos otorgados por la banca privada, pero con aval del Estado.

Desde el punto de vista de la gestión interna de las instituciones, hay un fuerte desarrollo del *management*, de la publicidad, de la gestión académica sustentada en poderosos *back office* transferidos de la industria del retail, y una tecnología educativa orientada a garantizar una tasa de retorno. Poco o muy poco de humanidades, de participación estudiantil, de vida universitaria y mucho de consumo e intercambio. Una gran disputa por el estatus, el prestigio y las relaciones sociales como fuente de retorno. No obstante, con los años comienzan a consolidarse cuerpos académicos en algunas de las universidades de última generación y empieza un proceso de diferenciación y segregación por precio y estándares de desempeño de los estudiantes.

5. Quinta pieza: el nuevo contexto cultural de la masificación y la educación superior

Volvamos a la masificación. La tradición interpretativa que vio en la masificación de la educación superior la decadencia, no pudo contener un proceso de ampliación creciente del número de estudiantes, profesores, infraestructura, instituciones, cada vez con menos restricciones de entrada y sin argumentos para decir a unos sí y a otros no. Por otro lado, la perspectiva que vio en la masificación de la educación superior un bien que había que perseguir, terminó siendo subsumida en los supuestos del utilitarismo y la teoría del capital humano. Así, ¡la barbarie llegó! No obstante, demos un paso más en el análisis de la nueva condición de las universidades en este escenario.

La actual masificación las inscribe de lleno en la sociedad de consumo. Es paralela al declive del Estado de bienestar y empalma con la privatización de “lo público”, no obstante los movimientos sociales que aspiran a revertir esta situación. Este proceso aparece, a su vez, concomitante con

las transformaciones en el saber, en el trabajo y la tecnología. De este modo, hay una simultaneidad entre la expansión cuantitativa y cambios culturales profundos, creándose un nuevo espacio de inscripción de las universidades.

La masificación actual supone el debilitamiento del “aura” que constituyó la institución universitaria. Esta entidad pierde su exclusividad y declina su prestigio. Se desjerarquiza y, con ello, se disipan algunas de las más clásicas distinciones de estatus. Este proceso arrastra consigo a las profesiones, al ampliar el acceso a aquellas que siempre se consideraron un estanco de las clases altas. Es precisamente esta pérdida la que actualiza y vigoriza la lectura de la masificación como decadencia. Reiteramos, esta actitud cruza las fronteras políticas. Unos ven esfumarse una sociedad oligárquica; para otros, la democratización de la cultura consistía casi exclusivamente en la expansión de los valores de la “alta cultura”; también los hay quienes ven en la “cultura de masas” un efecto aniquilador de la “cultura popular”, que es necesario defender y proyectar, entre otras razones, como proyecto político educativo.

El concepto de masificación es de por sí polémico; está asociado al de “sociedad de masas”,⁷ y este al de estandarización, anonimato, manipulación, homogenización. De este modo, la universidad no solo debía ser protegida del “barbarismo”, sino además, estaba entre sus tareas combatirlo. A pesar de la “sociedad de masas”, la universidad podía seguir siendo la misma: el reducto de un tipo específico de cultura y saber.

Sin embargo, seamos menos drásticos. Hay que agregar una perspectiva menos unilateral de las prácticas sociales asociadas al consumo. Hoy por hoy, el consumo no se reduce a un puro acto de intercambio, más aún cuando se trata de un consumo asociado a lo que tradicionalmente se han considerado bienes culturales. En efecto, hay quienes ven en el consumo un espacio de negociación y disputa de significados, sentidos y producción de identidad, y no una simple manipulación. Aquí ubicamos a Néstor García Canclini (1995), Jesús Martín-Barbero (1987) Renato Ortiz (1998) y Tomás Moulian (1999), entre otros. Ellos reconocen el consumo como un lugar de realización, de producción, de disputa; un espacio de conflicto y circulación, alejado, por tanto, del prejuicio barbarizante. En esto rompen con la tradición de la masificación como decadencia. Según Ortiz, quien lleva esta posición hasta sus límites, el consumo

7. Para una revisión actualizada de la categoría “sociedad de masas”, véase Ortiz (1998).

[...] ya no se restringe a un espacio de intercambio, el consumo se funda hoy en la “utilidad”. Los objetos son portadores de un valor sacro (Durkheim), y simbolizan comportamientos y distinciones sociales. En su ámbito los individuos construyen sus identidades, comparten expectativas de vida, modos de ser. El mercado es, por lo tanto, una instancia de socialización. Al lado de la familia, la religión y las naciones, modela la personalidad de los hombres. Su influencia es planetaria, y se desdobra en la marcha de la modernidad-mundo [...] El espacio del mercado y del consumo se tornan así lugares en los cuales se engendran y comparten patrones de cultura. En ellos, en escala mundializada, se materializan las fuerzas socialmente hegemónicas. (Ortiz 1998: 101)

La masificación, e inclusive el consumo, dejan de ser vistos como un atentado a la moral y se constituyen en un espacio, una nueva condición cultural de disputa por la producción de sentido, identidad y significación. De igual modo, el debilitamiento de las instituciones se constituye en una nueva oportunidad de participar en escenarios menos ritualizados y por tanto más libres.

Detengámonos en identificar aspectos más específicos de este debilitamiento de la institución universitaria, para ver en sus fracturas posibilidades para una configuración que responda a los desafíos contemporáneos.

- a) Debilitamiento del soporte letrado del saber: según Ángel Rama (1995), América Latina republicana se constituye imaginaria y materialmente bajo la cultura letrada. De allí que el ejercicio educativo estuvo orientado a extender dicha cultura. La “ciudad letrada” es la sociedad que sustenta su legitimidad, su autoridad, su prestigio y su destino en el texto escrito. La producción del orden está directamente vinculada a la imposición de una letra canónica, a un proceso de centralización de la diversidad dialectal (Ramos 1989). Sin embargo, este modelo cultural pertenece a la modernidad misma. En efecto, cuando Kant se pregunta *Qué es la Ilustración* (Kant 2004), su respuesta supondrá que el ejercicio público de la razón se hará por medios escritos. Es este soporte letrado el que se debilita. En América Latina, esto no implica la mera sustitución por la virtualidad, sino la emergencia de un nuevo arreglo entre virtualidad y oralidad; el advenimiento de una nueva narratividad.⁸ Con esto se remueve el soporte

8. Sobre esto, véase el texto ya citado de Jesús Martín-Barbero (1987).

clásico de legitimidad de la autoridad académica y del político, desjerarquizando la función de los distintos agentes.

- b) Debilitamiento de la condición argumentativa del saber: la letra constituyó la base de la condición argumental del saber moderno. Con su opacamiento por la visualidad y por otras narrativas, el argumento pierde su lugar de privilegio; la facticidad (del anarco) y el video clip (del pop) le exigen compartir su espacio como medios de acción y comunicación. A lo anterior hay que agregar una nueva discursividad de 140 caracteres en la web 2.0, que formatea y produce un efecto de saber paralelo al de la prensa escrita, la televisión y qué decir del libro.
- c) Fin de la profundidad: así tituló Jamenson (1991) el primer capítulo de su estudio sobre las transformaciones culturales del capitalismo contemporáneo. Si bien su argumento se dirigía al fin del sentido histórico de la sociedad actual y, por ende, a una desjerarquización radical de la cultura, podemos agregar el efecto desjerarquizador de la información alojada en los buscadores. En efecto, dicha información se nos muestra como una planicie, en donde todo valor equivale a lo mismo, en una situación de promiscuidad donde todo se iguala a todo.

Los procesos descritos generan efectos en la relación de las instituciones de educación superior, y en particular de las universidades, con la sociedad, que no podemos soslayar. Mencionemos algunos.

- a) Fractura entre educación superior y campo cultural:⁹ la universidad y la educación superior en su conjunto han sido instituciones destinadas a realizar el encargo de la modernidad. Su tarea consistió en formar élites para dicha función. En América Latina, el servicio a la nación consistió, principalmente, en la reproducción ampliada de los patrones culturales dominantes: civilizar en el siglo XIX; y desarrollar-modernizar en el siglo XX. La disputa por el sentido de la universidad se dará en torno a la interpretación o resignificación de estos conceptos: ¿qué es civilizar?, ¿qué es desarrollar?, ¿qué es modernizar? Este programa cultural situaba a las universidades en el centro de la creación de los campos culturales y/o

9. Usamos el concepto de campo cultural elaborado por Pierre Bourdieu (1971).

disciplinarios en tanto regímenes de saber. Inclusive el informe *Abrir las ciencias sociales* publicado por Wallerstein a mediados de los años noventa (Wallerstein 1996), contiene una lectura relativamente simétrica entre el desarrollo institucional de la universidad y los distintos campos del saber. Hoy esta simbiosis está fracturada. La universidad y las instituciones de educación superior, al ser parte de los circuitos del “consumo cultural”, cuestión que se ve favorecida con la desjerarquización del saber y la pérdida de su soporte letrado de autoridad —decimos en términos de Bourdieu, la educación superior que hacía parte de un exclusivo circuito de “bienes restringidos”—, pasa a ser parte de la circulación de “bienes ampliados” y con ello a inscribirse en sus lógicas. Así, los valores, las jerarquías y las preferencias de la sociedad no son resultado de una lectura de posición en los campos culturales o comunidades interpretativas restringidas, sino de elecciones y decisiones que se configuran en un escenario social amplio. En otros términos, la autoridad en un campo no se traduce o transfiere en igual proporción a su prestigio o posición en el espacio público, toda vez que este se produce a partir de lógicas que emanan de una sociedad masificada y con prevalecientes prácticas de consumo, es decir, del exterior de la universidad.

- b) Debilitamiento de las instituciones de educación superior, en particular de las universidades como lugar de enunciación: cuando estas instituciones ven debilitado su monopolio de la legitimidad y la autoridad respecto del saber, dejan de decidir corporativamente su quehacer y, en distinto grado, se comportan como respuesta a un estímulo externo (demanda). Su desarrollo ya no corresponde necesariamente a los desafíos internos del desenvolvimiento disciplinario, y ahora tiene que ser negociado con agentes externos. Adicionalmente, las demandas no provienen de agentes estatales, sino de privados que se conducen como clientes. Ya no será el Estado el que impondrá la tarea trascendente de la verdad, la civilización, el desarrollo, sino un público de gustos no letrados que consume servicios educacionales y empresas que verán en la universidad una oportunidad maximizadora. De este modo, la universidad ya no enuncia el discurso de la nación, el pueblo, la ciencia,¹⁰ sino que se hace parte de un

10. Sobre un punto de vista estrictamente filosófico de este asunto, véase Thayer (1996).

polifónico, conflictivo y evanescente proceso de producción de significación y sentido. De hecho, una de las críticas que ha debido enfrentar la universidad es precisamente su falta de sintonía con el mundo del trabajo. Críticas que emanaban, obviamente, de la influencia de las teorías del capital humano para quien la relación vis a vis entre formación —de allí las competencias— y empleo es lo definitorio.

- c) Advenimiento de una nueva noción de temporalidad: se trata del advenimiento del tiempo exterior a la universidad como un tiempo eminentemente útil, por tanto distinto de aquel tiempo reflexivo que formaba parte del imaginario universitario clásico. Esta es otra manera de ver la exteriorización de la universidad, toda vez que la noción de tiempo reflexivo implica concebirlo como valor de uso, determinado en los campos culturales y disciplinarios, en tanto que el tiempo instrumental se valoriza en la circulación mercantil. De este modo, caen las barreras entre universidad y sociedad, pero no como pensaban los intelectuales de los años sesenta, de adentro hacia fuera, para verter el saber y suprimir la ignorancia, sino de afuera hacia adentro: fue la sociedad con su fuerza arrolladora y evanescente¹¹ quien le impuso su temporalidad.

6. Sexta pieza: críticas al fundamento utilitarista y económico de la educación en el contexto de los nuevos escenarios culturales

Como se ha dicho, la actual modernización de la educación superior se implementó sobre los supuestos del utilitarismo y la teoría del capital humano. De allí que sea necesario revisar las críticas más significativas para, sobre esa base, explorar nuevas formulaciones. Estas críticas van constituyendo un cuestionamiento al concepto de calidad que va implícito en cada una de estas formulaciones.

Las críticas más significativas al concepto de calidad de raíz utilitarista, sin orden de importancia, son las siguientes:

- a) *El efecto reduccionista del modelo de calidad utilitarista*: uno de los desasosigos permanentes es observar el efecto de reducción de la complejidad

11. Sobre el carácter evanescente de la sociedad contemporánea, véase Berman (1988).

humana a ciertas mediciones, atentando con la riqueza de la educación misma, en tanto experiencia formativa.

- b) *La ineficacia del propio modelo*: los modelos iniciales de calidad de inspiración utilitarista trabajaban con una idea de causalidad, reducción de la complejidad o, lisa y llanamente, simplificación, que se enfrenta permanentemente a la inexplicabilidad de sus resultados, toda vez que un gran número de acciones en educación generan efectos paradójicos y deben ser comprendidas a partir de explicaciones multifactoriales y complejas.
- c) *El carácter reproductor que aparece teniendo la educación*: otro asunto relevante es que las políticas que emanan de concepciones utilitaristas terminan siendo altamente reproductoras de las diferencias sociales.
- d) *Interculturalidad*: la emergencia del debate intercultural restablece la discusión sobre la diferencia, sobre lo cualitativo y sobre la validez de distintos contenidos del desarrollo y de la idea de desarrollo misma.
- e) *Estudios de género*: los estudios de género ponen en evidencia, entre muchas otras cosas, que la igualdad y equivalencia pueden encerrar profundas y sostenidas discriminaciones.
- f) *Reconceptualización del desarrollo como desarrollo humano*: el surgimiento de nuevas concepciones del desarrollo sensibles a la complejidad de lo humano, da pie de manera más integral a un ejercicio de reconceptualización de los fines de la educación, y por ende de la de calidad.

En cuanto a la teoría del capital humano, los cuestionamientos más importantes pueden ser organizados entre aquellos que emanan de su lógica interna y aquellos que provienen de un cuestionamiento a los horizontes o filosofía que le inspira y sus consecuencias:

Desde el punto de vista de su consistencia interna, es posible sintetizar las críticas en los siguientes aspectos:

- a) Si bien hay una correlación entre años de estudio e ingreso, esto no afecta la distribución de ingresos de una sociedad dada. Por el contrario, las cifras muestran que a mayor escolaridad, más productividad y peor distribución, salvo que se apliquen políticas redistributivas por fuera de la educación.

- b) El conocimiento que agrega valor tiene que ver con capital cultural y con dimensiones de análisis simbólico,¹² no explicables a partir de un modelo lineal de formación respecto de la determinación de perfiles de egreso por empleadores miopes (que ven solo de cerca).
- c) La distribución de oportunidades y logros se explica más por el origen social que por los niveles alcanzados individualmente.

Estas críticas pueden considerarse excesivamente técnicas y distantes de los aspectos culturales de la situación actual de la universidad. Sin embargo, tienen el efecto de que al develar las inconsistencias del utilitarismo y de la teoría del capital humano, las debilita como respuesta a las transformaciones contemporáneas. En particular, porque estos enfoques son los que permitían alinear la educación con las pretensiones individuales de ser partícipes plenos de la sociedad de consumo, y a su vez de contribuir por esta vía al desarrollo. Estas inconsistencias internas llevarán a un cuestionamiento más global y radical de la idea o imagen de desarrollo que le era implícita, y por tanto del aparato técnico que han aplicado el utilitarismo y la teoría del capital humano. Esto terminó con una crítica más global a la razón de ser de la formación universitaria y de la educación superior, como asimismo de las instituciones en cuanto a tales. Esta crítica puede resumirse como sigue:

- a) Es un modelo educativo que promueve un individualismo irresponsable de los límites y de los efectos del crecimiento (medio ambiente, convivencia, etc.).
- b) Es una educación que se transforma en capacitación, solo compatible con un modelo conservador de integración que hace radicar lo propiamente educativo en el hogar o la familia, sobre la base de un modelo romántico de estas instituciones.
- c) La otra alternativa de integración es el mercado y el consumo. Esta es su versión más liberal. Pero ese tipo de integración es profundamente estratificada, lo que en educación se traduce en fragmentación y en la pérdida de toda función de reconocimiento de las diferencias y de inclusión social que se le atribuye a la educación.

12. El concepto de análisis simbólico fue desarrollado por Reich (1994).

- d) Supone una concepción del desarrollo en términos de disponibilidad de recursos PIB, mas no de funcionalidad y sentido de la utilización de dichos recursos.
- e) Finalmente, la concepción de desarrollo que subyace tiene muy poco que ver con la calidad de vida.

El nuevo escenario cultural de la educación superior, la imposibilidad de contener conservadoramente un modelo elitista, y las insuficiencias del utilitarismo y de la teoría del capital humano, hacen necesario indagar sobre una reconceptualización de la calidad de la educación superior en el contexto de la masificación. Ello implica, sin embargo, un esfuerzo de relectura de la educación superior misma.

7. Séptima pieza: Walter Benjamin, una analogía posible

Lo descrito corresponde a lecturas de diversa índole que concurren a la conformación de un estado de interpretación de la educación superior y la universidad cuyas primeras dificultades son de articulación, de comprensión y de categorías que nos permitan dar cuenta de los desafíos que enfrentan estas instituciones.

Desafíos de esta naturaleza enfrentó el arte en los años treinta con la aparición de la fotografía y el cine. Ambas disciplinas ponían en entredicho el carácter de aura y único de la obra en vista de su “reproductibilidad” o, en términos actuales, de su masificación. Se entendió que era el fin del arte y la perversión de sus valores, tal como hoy se dice de la educación superior. Sin embargo, hubo una respuesta que discrepaba de esta visión catastrófica, la de Walter Benjamin. Es posible trazar una analogía entre esa situación y la que aqueja hoy a la educación superior. Benjamin enfrenta el problema señalando que no se trata de defender un modo canónico de entender el arte, sino de reconocer que lo que cambia con la reproductibilidad es la apreciación del conjunto del sistema artístico, de la idea misma de arte.

“En un primer momento se malgastó mucha agudeza en decidir si la fotografía era o no arte, sin haberse planteado previamente si la invención de la fotografía no había cambiado el carácter global del arte” (Benjamin 2004: 108). Más aún, “por primera vez en la historia universal la reproductibilidad técnica emancipa la obra de arte de su condición de parásito del ritual” (Benjamin 2004: 102).

Vemos aquí una clave que nos pone más allá de las lecturas “decadentistas” o “progresistas” de la educación superior y nos permite observar, sin temor a la pérdida, los nuevos desafíos. Es precisamente ese modo de enfrentar el problema el que nos interpela para ir más allá de las respuestas clásicas.

A continuación, exploramos una veta dirigida a la reconceptualización de la masificación de la educación superior, que nos permita entender de una nueva manera la relación entre masificación y calidad.

8. Octava pieza: la necesidad de un nuevo enfoque: capacidades para la república

Una de las dificultades para avanzar en una reformulación es la variedad de registros en los que se produce simultáneamente el debate. Uno de los aspectos más interesantes del conflicto estudiantil chileno del 2011, es el modo como se articulan los debates que transitan entre esos registros, esa falta de respeto por los campos específicos y la ausencia de temor para establecer juicios sobre materias que se pensaba que la historia ya había juzgado. Me refiero en particular a la concomitancia entre argumentos éticos con otros de naturaleza técnica, a un ejercicio de articulación, sin pudor, que ha oxigenado el debate educacional.

Hay una necesidad de buscarle nuevos horizontes de sentido a la educación superior. Estos no podrán ser una mera reivindicación de tradiciones educativas hoy desvalorizadas, pues no logran enfrentar los desafíos contemporáneos y se muestran como “romanticismos residuales”. Se trata entonces de investigar reconceptualizaciones que encaren los actuales problemas y propongan horizontes. Es en este contexto donde presentamos el debate del concepto de capacidad en una aplicación sociopolítica que definimos como republicana; de allí la fórmula de “capacidades para la república”.

8.1 Restituir un concepto contemporáneo de república como horizonte político de las instituciones de educación superior

La educación superior requiere un nuevo horizonte político cultural no reductible a un rol secundario en las tareas del crecimiento económico, pero que a su vez sea capaz de dialogar con las nuevas expresiones de la cultura y las dinámicas de la sociedad contemporánea. En esta dirección se inscribe un

esfuerzo por reinventar una tradición universitaria republicana que conecte las tareas actuales con aquella senda humanista que quedó trunca cuando la economía se constituyó en el único fundamento de la educación. Se trata de realizar un camino inverso al que describió Carlos Ruiz Schneider en *De la república al mercado* (2010), de indagar cómo se reinstala un horizonte republicano y si este es el pertinente para los actuales desafíos.

Ruiz Schneider describe el tránsito de la república al mercado en los siguientes términos:

[...] singular desplazamiento que lleva a las ideas educacionales del ideal ético y político de formación de ciudadanos, de la promesa de igualdad y libertad que una república democrática contrae con sus ciudadanos o de la satisfacción de la necesidad social de educarse, a una mirada que, si en parte justifica las tareas educativas de un Estado democrático, lo hace tan sólo para remediar las fallas del mercado, porque son las preferencias y los cálculos de utilidad de los individuos y sus familias —tal vez también los del mayor número— los agentes y sujetos básicos de la educación. Otra manera, más familiar, de aludir a este desplazamiento sería describirlo como una mutación de supuestos filosóficos que va desde la primacía del derecho a la educación, a la libertad de escoger y la libertad de enseñanza. Dicho de forma más breve todavía, desde la igualdad y la libertad, a la utilidad como paradigma. (Ruiz Schneider 2010: 9)

De este modo, si de recuperar el republicanismo como horizonte orientador de la educación superior se trata, es decir de reponer “el ideal ético y político de formación de ciudadanos, de la promesa de igualdad y libertad” —o dicho en otros términos, de establecer las bases culturales de una sociedad democrática—, cabe la pregunta acerca de qué o por qué hemos de reponer este ideal. Esto porque lo que aparece enfrentándose es, por un lado, un ideal ético, y por el otro, la fuerza incontenible de la transformación de todo valor de uso en valor de cambio, en términos de Marx, donde “todo lo que ayer era sagrado hoy se vuelve profano”. Por tanto, se requiere algo más que conecte en una relación más íntima un ideal político con los efectos empíricos e individuales de una educación, hasta hoy subsumida en una perspectiva utilitarista. Inclusive, para la respuesta que buscamos es insuficiente declarar, como lo hace Martha Nussbaum (2010), la educación en estado de profunda crisis al no responder a las necesidades de reconocimiento, base de una democracia. Se requiere dar un paso más, instalar un horizonte que pueda operar en políticas y acciones educativas observables.

Es allí donde nos encontramos con el republicanismo.¹³ Una idea fuerte de esta corriente es la reconceptualización de la idea de libertad política en competencia con el liberalismo. En la versión hegemónica del liberalismo, la libertad es entendida como no-interferencia. Dicho en términos positivos, la libertad de hacer sin límites todo aquello que me sea posible sin sensibilidad por los efectos de no-libertad de tal ejercicio. Por lo mismo, el liberalismo es antiestatal y ha sido cada vez más insensible a los efectos del ejercicio de la libertad en condiciones de desigualdad. Esto es lo que se ha denominado en la tradición liberal la “libertad negativa”.¹⁴ Por el contrario, el republicanismo se sustenta en una idea de libertad como no-dominación y, por tanto, una idea de libertad que se interroga por los efectos de su ejercicio. Así, una política republicana se preocupa de instalar las bases legales, institucionales, culturales, económicas que permitan el uso de la libertad, pero que a su vez impidan la interferencia arbitraria en la vida de otro. Entonces, si el republicanismo clásico promovía a instituciones representativas, lo que suponía una idea dominante de racionalidad y de ciudadanía, ahora se trata de elaborar un lenguaje que acoja la multiplicidad de demandas antidominación, y en donde se espera que el Estado contribuya generando mecanismos legales, económicos, culturales que redistribuyan las fuerzas y los poderes. Pero hay más, el republicanismo trabaja con una idea de virtud, que si bien tiene algún viso de comunitarismo conservador, es plenamente compatible con una sociedad democrática, toda vez que la no-dominación hace operativa una idea de emancipación que las más de las veces se mostró abstracta y especulativa.

Sin embargo, este republicanismo requiere de la construcción de un espacio lingüístico común que haga traducible la diversidad de demandas, y de un nivel de validez de los mecanismos argumentales para afrontar las diferencias. Aquí es donde enfrentamos el horizonte educativo republicano a un mundo caído en una condición de facticidad y de pulsiones que escapan del espacio argumentativo. No sabemos hasta qué punto el imperio de la facticidad y la pulsión es resultado del abandono por parte de las instituciones educativas de su tarea reflexiva o de que, lisa y llanamente, la dinámica del mundo se escapó de sus manos. A pesar de esta incógnita, la tarea republicana de la educación

13. En este punto seguimos la obra de Pettit (1999).

14. Véase Berlin (1958).

superior es irrenunciable, precisamente en momentos en los que no sabemos si todo está fuera de control.

El republicanismo tiene la virtud de no ser una teoría exclusivamente macropolítica, sino que interviene políticamente en las relaciones de individuos y grupos, haciendo aparecer el valor de la diferencia y de una política que la proteja de las amenazas de dominación. Por lo mismo, se conecta con la crítica al utilitarismo estandarizante y abre las puertas a la discusión sobre el valor desde perspectivas humanistas, es decir, aquellas que no subsumen todo valor en el valor de cambio.

Sin embargo, el aporte de una perspectiva republicana sigue ubicándose en un registro filosófico-político diferente al de la teoría del capital humano, en tanto este se sostiene en una idea de la pulsión individual de los seres humanos y material del desarrollo. De este modo, el republicanismo puede aparecer como una teoría política ineficaz —una entelequia— desconectada de las necesidades materiales de los países, en tanto es incapaz de encargarse de las condiciones de existencia materiales del propio ejercicio republicano. De allí que sea necesario dar un segundo paso que conecte la teoría política con una idea de desarrollo, tanto individual como social. Aquí es donde nos encontramos con el enfoque de las capacidades de Amartya Sen.

8.2 El enfoque de las capacidades

El enfoque de las capacidades hace compatible el horizonte de la república democrática con una idea de desarrollo orientada a la calidad de vida, pero a su vez, sirve de nexo operacional para el sistema de educación superior al permitirnos una redefinición de la calidad compatible con su masificación en distintos niveles del sistema.

Este enfoque surge a propósito de las críticas a un modelo de desarrollo sustentado en la disponibilidad de recursos (PIB, ingreso per cápita), que no garantizaba sustentabilidad ni calidad de vida.¹⁵ Entonces, se requería explicar cómo se hacía sustentable el crecimiento y, por otra parte, cómo este se transformaba en calidad de vida. La respuesta que dará Sen es que hay una diferencia entre la disponibilidad de recursos y el funcionamiento de los

15. Esto ocurrió en la conferencia Tanner que Amartya Sen ofreció en la Universidad de Stanford en mayo de 1979 bajo el título “Equality of What?”, publicada en 1980.

mismos, tanto en el ámbito individual como en el macroeconómico. El problema de las economías era entonces cómo funcionaban y no solo sus valores agregados. La riqueza de la idea de los funcionamientos es que logra articular aspectos técnicos (equilibrios macroeconómicos, distribución de la riqueza, etc.), con otros de carácter cultural, como por ejemplo la pertinencia de un tipo de desarrollo respecto del contexto valórico y los sistemas de creencias de las comunidades objeto de dicho desarrollo. De igual modo, en el ámbito individual el conocimiento (lo valorado por la teoría del capital humano) es una disponibilidad cuyo valor se juega en su funcionamiento a propósito de una vida con sentido. En palabras de Sen:

Quizá la noción más primitiva de este enfoque se refiere a los “*funcionamientos*”. Los funcionamientos representan partes del estado de una persona: en particular, las cosas que logra hacer o ser al vivir. La capacidad de una persona refleja combinaciones alternativas de los funcionamientos que ésta pueda lograr, entre los cuales puede elegir una colección.

El enfoque se basa en una visión de la vida en tanto combinación de varios “quehaceres y seres”, en los que la calidad de vida debe evaluarse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos. Algunos funcionamientos son muy elementales como estar nutrido adecuadamente, tener buena salud, etc., y a todos estos podemos darles evaluaciones altas, por razones obvias.

Otros pueden ser más complejos, pero seguir siendo ampliamente apreciados como para alcanzar la autodignidad o integrarse socialmente. Sin embargo, los individuos pueden diferir mucho entre sí en la ponderación que le dan a estos funcionamientos —por muy valiosos que puedan ser— y la valoración de las ventajas individuales y sociales debe tener en cuenta estas variaciones. Por ejemplo, en el contexto de algunos tipos de análisis social, al tratar con la pobreza extrema en las economías de desarrollo, podemos avanzar mucho con un número relativamente pequeño de funcionamientos centralmente importantes y de las capacidades básicas correspondientes (*por ejemplo, la habilidad para estar bien nutrido y tener buena vivienda, la posibilidad de escapar de la morbilidad evitable y de la mortalidad prematura, y así sucesivamente*).

En otros contextos, que incluyen problemas más generales del desarrollo económico, la lista puede ser mucho más larga y diversa. *Es preciso hacer elecciones al delinear los funcionamientos importantes*. El formato siempre permite que se definan e incluyan “logros” adicionales. Muchos funcionamientos carecen de interés para la persona (por ejemplo, utilizar un determinado detergente que se parece mucho a otros detergentes).

No se puede evitar el problema de la evaluación al seleccionar una clase de funcionamientos para describir y estimar las capacidades. *La atención se debe concentrar en los temas y valores subyacentes, en términos de los cuales algunos funcionamientos definibles pueden ser importantes y otros muy triviales e insignificantes. La necesidad de seleccionar y discriminar no es un obstáculo ni una dificultad insalvable para la conceptualización del funcionamiento y de la capacidad.*¹⁶

De acuerdo con este enfoque, el desafío de las universidades es, entonces, promover capacidades, es decir conocimientos, competencias, desempeños que funcionen de manera pertinente y otorguen sentido a la vida de quienes se forman. Se articulan, así, aspectos técnicos con otros de sentido y de ejercicio de la valoración. En este proceso, la condición reflexiva, el pensamiento crítico, la resolución de acertijos cognitivos, la convivencia democrática y el respeto por las diferencias dejan de aparecer como pensamientos residuales de la época de la ineficiencia, para adquirir actualidad y urgencia.

De este modo, conjugamos la perspectiva política del republicanismo, que otorga el marco de la libertad como no-dominación, con el enfoque de las capacidades, para revitalizar los propósitos de la educación superior y redefinir un concepto de calidad compatible, y más que eso, se realiza en su masificación, lo que implica hacerse cargo de la crisis contemporánea y de los horizontes a los que podemos orientarnos.

Pero hay más. Una educación entendida en estos términos es vital para la convivencia humana y, por lo mismo, se transforma en un derecho y una obligación. Así, la educación como pieza clave para la sobrevivencia y la realización de un horizonte de calidad de vida se instala dentro de lo que se denominan bienes primarios, es decir aquellos básicos para la vida humana. Sin embargo, es posible señalar que el enfoque de las capacidades aún es muy heredero del individualismo presente en la teoría del capital humano. De allí la necesidad de avanzar en una concepción de las capacidades en la que estas no puedan entenderse sin un contexto político del cual son funciones. Así es posible sostener que habría que definir las capacidades republicanas o las capacidades para sostener una república democrática. Martha Nussbaum

16. Sen, Amartya, *Capacidad y bienestar*. Disponible en: <<http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/codesoypc/uploads/Lecturas%20de%20Pol%C3%ADtica%20Social/Lecturas%20sobre%20Desarrollo%20%20Humano/Amartya%20Sen/Capacidad%20y%20Bienestar.pdf>>.

(2005) ha trabajado en alguna de ellas: conocerse a sí mismo; ponerse en el lugar del otro; saber que hay un mundo más allá de lo que nuestros ojos ven. Todas ellas son un extraordinario punto de partida.

Bibliografía

- ADORNO, T. y M. HORKHEIMER
2003 *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Ed. Trotta.
- AGUERRONDO, Inés
(s. d.) *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. Madrid: OEI.
- BENJAMIN, W.
2004 “La obra de arte en su época de reproductibilidad técnica”. En *Sobre la fotografía*. Madrid: Pretextos.
- BERLIN, I.
1958 *Two Concepts of Liberty*. Oxford University Press.
- BERMAN, M.
1988 *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre
1971 *Campo cultural y proyecto creador en problemas del estructuralismo*. Cuarta edición. México: Siglo XXI.
- MARTÍN-BARBERO, J.
1987 *De los medios a las mediaciones*. Barcelona.
- BECKER, Gary S.
1964 *Human Capital*. Nueva York: Columbia University Press y National Bureau of Economic Research.
- CARNOY, M.
2006 *Economía de la educación*. Barcelona: UOC.

- CORIAT, B.
1995 *Pensar al revés. Trabajo y organización de la empresa japonesa*. México: Siglo XXI.
- ENCINA, F. A.
(1962 [1913]) *La educación económica y el liceo*. Santiago de Chile: Editorial Nascimento.
- GARCÍA CANCLINI, N.
1995 *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- GAUTIER, E.
2007 “Los dilemas de Sultán. Comentarios a la nueva definición de calidad de Unesco”. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- HABERMAS, J.
1998 “Modernidad: un proyecto incompleto”. En *Revista Punto de Vista* 21, Buenos Aires.
- HORKHEIMER, M.
1973 *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- JAMESON, F.
1991 *Postmodernism: Or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham, NC: Duke University Press.
- JASPER, K.
1933 *El ambiente espiritual de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Editorial Labor.
- KANT, E.
2004 *Qué es la Ilustración*. Madrid: Alianza.
- MELLER, P.
2011 *Universitarios. El problema no es el lucro, es el mercado*. Santiago de Chile: Uqbar.
- MOULIAN, T.
1999 *El consumo me consume*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- NIETZSCHE, F.
1977 *Sobre el porvenir de nuestros establecimientos educacionales*. Barcelona: Tusquets Editores.
- NUSSBAUM, M.
1997 *Justicia poética*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
2005 *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
2010 *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.
- ORTEGA Y GASSET, J.
1996 *La rebelión de las masas*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
(s/f) “La pedagogía de la comunicación”. En *Misión de la universidad*.
- ORTIZ, R.
1998 *El otro territorio*. Santa Fé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OSSANDON, C.
1984 “Una tarea del liberalismo decimonónico: la emancipación mental”. En *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*. Santiago de Chile.
- PETTIT, Ph.
1999 *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- RAMA, A.
1995 “La ciudad letrada”. En Morse, R. y J. E. Hardoy, comps., *Cultura urbana latinoamericana*. Buenos Aires: Clacso.
- RAMOS, J.
1989 *Desencuentros de la modernidad en América Latina*. México: FCE.
- REICH, R.
1994 *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del S. XXI*. Buenos Aires: Ed. Vergara.

RUIZ SCHNEIDER, C.

2010 *De la república al mercado*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

SARMIENTO, D. F.

1977 *Facundo o civilización y barbarie*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

SARTORI, G.

1999 *Hommo videns. La sociedad teledirigida*. Editorial Taurus.

SCHULTZ, T. W.

1960 “Capital Formation by Education”. En *The Journal of Political Economy*, vol. 68, núm. 6.

THAYER, W.

1996 *La crisis no moderna de la universidad moderna*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.

WALLERSTEIN, I. (coord.)

1996 *Abrir las ciencias sociales*. México: CIIH - UNAM y Siglo XXI.

WEBER, M.

1982 “La política como vocación”. En *Escritos políticos*, volumen I. México: Folios Ed.

II

MOVILIDAD SOCIAL



MOVILIDAD EDUCATIVA INTERGENERACIONAL,
EDUCACIÓN SUPERIOR Y MOVILIDAD SOCIAL EN EL PERÚ:
EVIDENCIAS RECIENTES A PARTIR DE ENCUESTAS A HOGARES

Martín Benavides y Manuel Etesse



1. Introducción

Según estudios previos, en el Perú han ocurrido al menos tres fenómenos vinculados a la relación entre desigualdad educativa, educación superior y movilidad social: un incremento significativo en el acceso a la educación superior; una persistencia de la desigualdad en el acceso a la educación en general, y en especial a la superior; y un aumento en la tasa de retorno económico de este último nivel educativo.

En el caso del primer fenómeno, durante las últimas décadas el país ha experimentado una importante expansión de la educación superior: el número de personas mayores de 15 años con educación superior se multiplicó por 144 veces entre 1940 y 2005. Mientras solo el 1% de la población mayor de 15 años tenía educación superior en 1940, en el año 2005 este porcentaje alcanzó a ser de 25% (Díaz 2008). Según el censo nacional del año 2007, se llega ahora a un 31%.

Con relación a la desigualdad en el acceso a la educación superior, Muelle (1990) mostró que pese a que las tasas de matrícula en los niveles secundario y superior crecieron mucho en los años sesenta, se mantuvo una brecha en las oportunidades dependiendo del nivel educativo y de la ocupación de los padres. En su estudio, encontró que la probabilidad de alcanzar la educación superior para un individuo de padre con estudios universitarios era 163 veces mayor que para una persona de padre sin educación y 26 veces mayor si el padre tenía educación primaria. Pasquier-Doumer, por su parte, halló que

si bien las desigualdades en los diferentes niveles escolares se han reducido fuertemente, la población indígena y rural sigue estando discriminada del acceso a la educación superior (Pasquier-Doumer 2002). Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), a la educación superior siguen accediendo principalmente personas de los quintiles de ingresos más altos (Cepal 2010).

De otro lado, hay ciertas evidencias de que el tránsito por la educación, y en mayor medida por los niveles educativos más altos, tiene implicancias en la desigualdad y en la movilidad social. Según Herrera, a mayor nivel educativo, mayor probabilidad de superar la pobreza (Herrera 2001). Benavides (2004) encontró que el acceso a la educación superior contribuye a que las personas de bajos ingresos logren superar su origen social al obtener mejores ocupaciones que las de sus padres. Más recientemente se ha reportado también que, en términos relativos, hay más retorno económico en la educación superior que en los demás niveles educativos y que el acceso a ella genera las mayores diferenciales de ingreso (Díaz 2008, Yamada y Cárdenas 2007).

En ese contexto, este trabajo tiene tres propósitos. El primero, más de índole general, es el de analizar la dinámica de la desigualdad educativa comparando las trayectorias educativas de hijos y padres y tratando de identificar si los logros en materia de educación de los hijos siguen o no dependiendo de la experiencia educativa de sus progenitores. Si lo siguen siendo, ello puede estar sugiriendo que la expansión educativa no ha cambiado significativamente las desigualdades educativas, pues no ha generado igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

El segundo propósito del estudio es mostrar cómo funciona la dinámica de la desigualdad en el acceso a la educación superior, identificando qué grupos sociales tienen menos oportunidades de acceder a ese nivel educativo. Para ello analizaremos las diferencias por grupo de edad, género y área de residencia.

El tercer propósito es el de analizar el impacto del acceso a la educación superior sobre la trayectoria ocupacional. Específicamente, se busca responder a la pregunta de si la educación superior promueve en efecto la movilidad social, es decir —más allá de la rigidez en el acceso a la educación—, hasta qué punto el acceso a ese nivel educativo iguala las oportunidades en materia de ocupación laboral.

2. Expansión educativa, desigualdad de oportunidades educativas y movilidad social

Uno de los debates más importantes en la sociología de la educación es aquel que se dio en torno a la pregunta de si las desigualdades educativas se ampliaban o reducían en el tiempo. Mientras Treiman (1970) señalaba que una consecuencia inevitable de la modernización era la generación de procesos meritocráticos a través de los cuales se matizaba la relación entre el logro educativo y los antecedentes de la familia, Shavit y Blossfeld (1993) afirmaron que las desigualdades educativas no cambian significativamente, a pesar de la importante expansión de los sistemas de educación en el ámbito global.

Sobre la base de evidencias más recientes que muestran que algunos países sí han logrado reducir sus desigualdades educativas, se han ido definiendo —a través de diversos estudios empíricos— qué procesos son los que llevan a una continuidad o no de las desigualdades en materia de educación. Las desigualdades en el acceso a la educación son más probables allí donde el servicio educativo no ha sido expandido de forma general y donde las sociedades tienen sus recursos económicos y culturales desigualmente distribuidos. Solo cuando el acceso a los diferentes niveles de educación llega a un punto de saturación, desaparecen las desigualdades educativas, así exista desigualdad social (Raftery y Hout 1993). Sin embargo, en un contexto de expansión no generalizada y de mucha desigualdad social, las familias deciden continuar o no en el sistema sobre la base de una evaluación de sus costos y beneficios (Boudon 1973, Goldthorpe 2000). Esta evaluación ciertamente está mediada por los recursos económicos y culturales de cada familia (Bourdieu 1994; para Perú, Benavides 2007). Así, para las familias de bajos ingresos, los costos podrían ser mayores que los beneficios y, por tanto, la continuidad no sería viable.

Estas decisiones están también mediadas por las aspiraciones que tienen las familias respecto de la educación o por el valor que le otorgan: las más educadas tienden a darle mayor importancia, lo cual puede aumentar los beneficios asociados a la escolaridad. Estas decisiones pueden estar además relacionadas con las diferentes experiencias sociales de las personas y con las aspiraciones que se construyen sobre esa base. Tal es el caso de lo sugerido por Willis (1981), cuando intentaba explicar por qué desertaban los hijos de obreros de las escuelas en Inglaterra: lo hacían porque no percibían que

dichas instituciones les daban algo diferente de lo que recibían de sus padres. Sin embargo, un contexto de pocos recursos no necesariamente lleva a valorar de manera negativa a la educación, tal como lo señaló MacLeod (1987) en su estudio sobre las aspiraciones de los adolescentes norteamericanos, o Benavides y sus colegas (2010) en su trabajo sobre las diferencias en cuanto a pretensiones entre los jóvenes pobres en el Perú.

Por otro lado, las expectativas en torno a la educación pueden también relacionarse con una aspiración de movilidad social, especialmente pero no solo en un contexto de fuerte expansión del consumo. En el Perú, por ejemplo, diversos autores han señalado la alta valoración de la educación por parte de los trabajadores y pobladores rurales como vehículo de movilidad social y progreso (Degregori 1986), debido a que se la interpreta como una herramienta útil para incorporarse a la ciudadanía plena y para superar la pobreza y la exclusión (Ames 2002, Cueto y otros 2010). Más recientemente, la expansión de la educación privada en algunas ciudades podría asociarse a una lógica de aspiración en un contexto de aumento del consumo general de la población.

¿Cómo pueden entonces influir los Estados o las propias sociedades sobre la decisión de continuar o no en el sistema educativo? En primer lugar, a través de la expansión de la cobertura, tal como sugieren Raftery y Hout (1993). En segundo lugar, mediante las modificaciones en la propia estructura social que conducen a reducir la desigualdad social, con implicancias en el acceso a diferentes activos: tal el caso de las migraciones masivas o de los cambios revolucionarios que llevan a transformar a las élites (Goldhorpe 2000). En tercer lugar, a través de los cambios en el balance de los costos y beneficios que hacen las familias: becas o programas especiales para estudiantes pobres que alteren ese cálculo; aumentos en los retornos a la educación superior para personas de bajos ingresos, lo cual lleve a incrementar la creencia en los retornos positivos; y una demanda más ligada al mérito y más especializada de los mercados laborales que promueva un acceso más generalizado a la educación superior (Hout 1988).

Las sociedades han desarrollado entonces diferentes mecanismos frente a la dinámica de la desigualdad educativa. Y ello puede tener consecuencias sobre los propios procesos de movilidad social. Según Breen y Jonsson (2007), hay dos maneras complementarias a través de las cuales la educación genera una mayor movilidad social.

La primera es mediante el aumento de la equidad educativa, es decir, reduciendo la relación entre el origen social y el logro educacional (o lo que es lo mismo, aumentando la movilidad educativa intergeneracional, si consideramos como origen social el logro educacional de los padres). Si la educación depende menos del origen social y es muy importante para el logro ocupacional, entonces es esperable que se produzca una mayor movilidad social. Esto ocurrirá principalmente para el nivel de mayores retornos a la educación, es decir para la educación superior.

La segunda manera es la composicional: si la relación entre el origen social y el destino ocupacional es menos fuerte para los niveles educativos más altos (educación superior), y si se expande el acceso a la educación superior entre las cohortes más jóvenes, esto tendrá un efecto global sobre la relación promedio entre origen y destino ocupacional. En ese sentido, la expansión de la educación superior, independientemente de que exista aún mucha desigualdad educativa, puede tener implicancias sobre la estructura social, siempre y cuando en los mercados laborales el mérito empiece a ser reconocido.

¿Qué podría señalarse en el Perú, a manera de hipótesis, sobre la relación entre la desigualdad educativa, la educación superior y la movilidad social? En primer lugar, que la expansión educativa reseñada en la sección introductoria ha sido importante en lo que respecta a promover una mayor continuidad en materia de educación entre las nuevas generaciones, y por lo tanto ha terminado originando una significativa movilidad educativa intergeneracional, incluso en términos relativos. Sin embargo, dado que aún existe una subcobertura en el nivel de educación superior, y que el Estado peruano no ha tenido iniciativas sistémicas para compensar los balances negativos de costo-beneficio para los grupos excluidos, los beneficios de esa movilidad son más importantes para los grupos que socialmente tienen más recursos económicos y culturales en el nivel de menor expansión educativa. En ese sentido, si bien es esperable que en el Perú la movilidad educativa intergeneracional sea incluso mayor que la que se origina únicamente por la expansión general del acceso a la educación para los niveles básicos, esta movilidad es más restringida y está más determinada por los orígenes sociales en los niveles de menor expansión, como el superior.

En ese sentido, ocurriría aquello que la CEPAL ha sostenido para el conjunto de países de América Latina (CEPAL 2010): de un lado, la existencia de una movilidad absoluta producida por la expansión conjunta de los logros

educativos, la cual ha generado una dinámica de superación en la educación de los hijos respecto de los padres; y, de otro lado, la persistencia de una “rigidez de estratificación” en perjuicio de los sectores socioeconómicos más bajos en los niveles más avanzados del sistema educativo. Esto a su vez tendría implicancias importantes sobre la movilidad social, en la medida que más personas acceden al nivel de educación superior y que en el mercado laboral dicho nivel tiene los mayores retornos. Sin embargo, por lo mencionado en el párrafo anterior, el alcance de esa movilidad social es restringido debido a la fuerte relación entre el origen social y el acceso a la educación superior.

3. Datos y métodos principales

Para el análisis de la movilidad educacional, utilizamos la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) correspondiente a los años 2008, 2009 y 2010. Estas encuestas son representativas en los ámbitos regional y nacional, así como en los ámbitos urbano y rural de cada región natural (costa, sierra, selva). Forman parte de nuestra muestra 25.298 jefes de hogar, que en el momento de la encuesta tenían 30 o más años de edad (véase el anexo 1.1).

Al unir los datos de los tres años, se retiraron los hogares pertenecientes a la submuestra panel de los dos últimos años para evitar considerarlos dos o más veces. Por otra parte, las variables analizadas respondieron a las mismas preguntas en los cuestionarios de cada año. De la muestra se retiraron los encuestados que no dieron información sobre la educación de su padre (21%).¹ Para el análisis de la relación entre educación superior y movilidad social, se utilizó únicamente la ENAH 2008.² La muestra analítica está compuesta por 3557 jefes de hogar que tienen información sobre la ocupación de sus padres. Para todos los cálculos se usaron pesos muestrales calibrados sobre la base del Censo de Población y Vivienda 2007.

-
1. Con respecto a la muestra completa, no se encontraron diferencias significativas en las variables de interés al retirarlas. Adicionalmente, se realizaron imputaciones de los datos faltantes con la mediana del nivel educativo alcanzado por padres y madres de cada conglomerado. No se encontraron diferencias significativas entre la muestra con y sin imputación (véase anexo 1).
 2. La pregunta sobre la ocupación del padre (*Cuando usted tenía alrededor de 14 años, ¿cuál era la ocupación principal de su padre?*) fue aplicada en un solo trimestre; la muestra es representativa en el ámbito nacional, por área y región natural (véase anexo 2).

Para analizar la dinámica de la movilidad intergeneracional, la investigación previa diferencia la movilidad estructural de la movilidad relativa (Jorrot 2000, Torche y Wormald 2007). La primera alude a los cambios en las distribuciones de origen y logro educativo, al comparar padres/madres e hijos. Con ello se aprecia cómo se ha modificado intergeneracionalmente el tamaño relativo de los grupos educacionales de padres e hijos. La expansión de la educación, al aumentar el acceso a los niveles educativos más altos, produce cambios en los tamaños relativos de los grupos educacionales, y en ese sentido genera una movilidad educativa. Sin embargo, ello no quiere decir que esa movilidad se haya dado a través de una mayor igualdad de oportunidades. Para evaluar esto último, se hace necesario comparar si las probabilidades de acceder a determinados niveles educativos son las mismas para personas que tienen diferentes orígenes sociales.

Debido a ello, el estudio analiza primero las tasas de movilidad educativa absolutas de forma intergeneracional, comparando el logro educativo de padres y madres con aquel obtenido por los hijos e hijas. Luego, para evaluar la movilidad relativa, se utiliza tanto un modelo de diferencias uniformes, como un cálculo de las probabilidades marginales de logro educacional de encuestados con padres de diverso origen educativo, sin controlar y controlando por diversas variables. Los modelos de diferencias uniformes y logit multinomiales son usados también para el análisis de la relación entre educación superior y movilidad social. La movilidad social será aproximada a partir de los cambios en el grupo ocupacional del hijo con relación al de su padre.

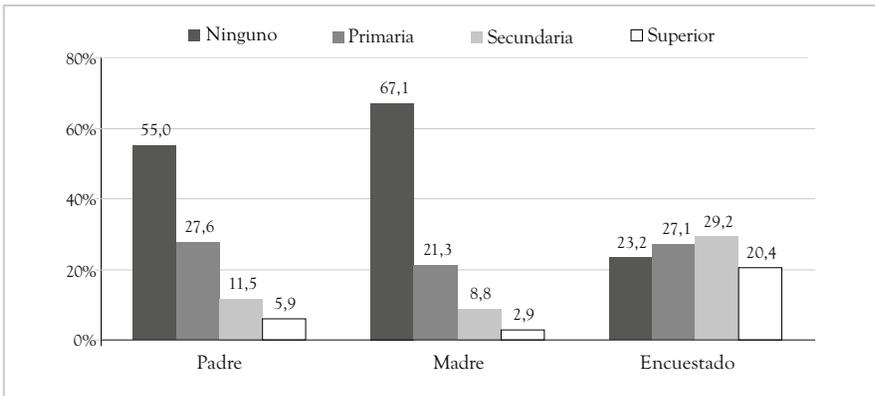
4. Resultados

4.1 Entre la movilidad y la rigidez en el acceso a la educación

El gráfico 1 presenta el nivel educativo alcanzado por los encuestados y por sus padres y madres, usando cuatro categorías educacionales: ningún nivel educativo (que incluye primaria incompleta); primaria completa (que incluye secundaria incompleta); secundaria completa (que incluye superior incompleta); y superior completa (sea universitaria o no).

El gráfico de distribución de los niveles educativos evidencia un cambio importante en las trayectorias educativas de una generación a otra. Poco más de la mitad de los padres y casi el 70% de las madres no han alcanzado

Gráfico 1
NIVEL EDUCATIVO DE LOS ENCUESTADOS Y SUS PADRES (%)



Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia.
Nota: se usa el factor de expansión censo 2007.

ningún nivel educativo, pero solo el 23% de sus hijos están en esa situación. Asimismo, la mitad de los encuestados completaron la educación secundaria, mientras que en el caso de las madres esta proporción es de solo 11% y en el de los padres de 17%. Lo más común entre los padres y madres es no haber alcanzado nivel alguno, mientras que para sus hijos es haber cursado la secundaria completa. En cuanto a la educación superior, las diferencias son evidentes entre una generación y otra: se pasa de un 4,4% en promedio para la generación más antigua a un 20% de entrevistados habiendo completado ese nivel.

4.2 Movilidad educativa absoluta

A continuación, presentamos las tablas de movilidad intergeneracional globales y por cohorte, área de residencia y sexo del encuestado, así como sus respectivas tasas de movilidad absoluta.

Una mirada general a la tabla nos señala que los logros educacionales no son independientes de los orígenes educacionales: la herencia educativa es importante para varios niveles educativos. Del total de encuestados con padre sin educación, la proporción más importante tampoco concluyó ningún nivel

educativo (37,3%) y uno de cada tres terminó la primaria. Los encuestados cuyo padre cursó la secundaria alcanzaron el mismo nivel en un 44,5%. Los hijos de individuos con educación superior reproducen el nivel obtenido por su padre en un 65,8%. De otro lado, hay combinaciones menos frecuentes: es muy poco probable que los hijos de padres sin educación logren acceder a la educación superior, aunque ciertamente consiguen movilizarse a otros niveles. De otro lado, de aquellos encuestados cuyos padres alcanzaron la primaria completa, un 38,8% logró terminar la secundaria y un 26% la educación superior.

La tabla correspondiente a la movilidad con relación a la madre muestra de igual modo el peso de la herencia: por ejemplo, uno de cada tres hijos de madre sin educación no termina ningún ciclo de educación formal. A su vez, el 75,6% logra concluir la carrera universitaria cuando la madre tiene educación superior. Pero, de igual manera, hay una movilidad importante: la mitad de los encuestados que tenían una madre con secundaria lograron terminar una carrera.

Cuadro 1
NIVEL EDUCATIVO DEL ENCUESTADO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE SU PADRE

		NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE (%)				TOTAL
		NINGUNO	PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR	
Nivel educativo del encuestado	Ninguno	37,3	8,0	4,0	0,9	23,2
	Primaria	33,0	27,1	11,2	4,2	27,1
	Secundaria	21,2	38,8	44,5	29,1	29,2
	Superior	8,5	26,0	40,3	65,8	20,4
	Total	100	100	100	100	100

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales.

En el gráfico 2 se presentan los indicadores principales de movilidad absoluta: la tasa de inmovilidad (TI) —porcentaje de individuos que tienen el mismo grado educativo que sus padres; la tasa de movilidad ascendente (TMA) —que representa a aquellos individuos que superaron el nivel alcanzado por

Cuadro 2
NIVEL EDUCATIVO DEL ENCUESTADO Y DE SU MADRE

		NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE (%)				TOTAL
		NINGUNO	PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR	
Nivel educativo del encuestado	Ninguno	33,0	3,4	1,8	0,3	23,0
	Primaria	32,8	21,1	5,7	0,5	27,0
	Secundaria	23,6	42,6	42,6	23,7	29,3
	Superior	10,7	33,0	49,9	75,6	20,7
	Total	100	100	100	100	100

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales.

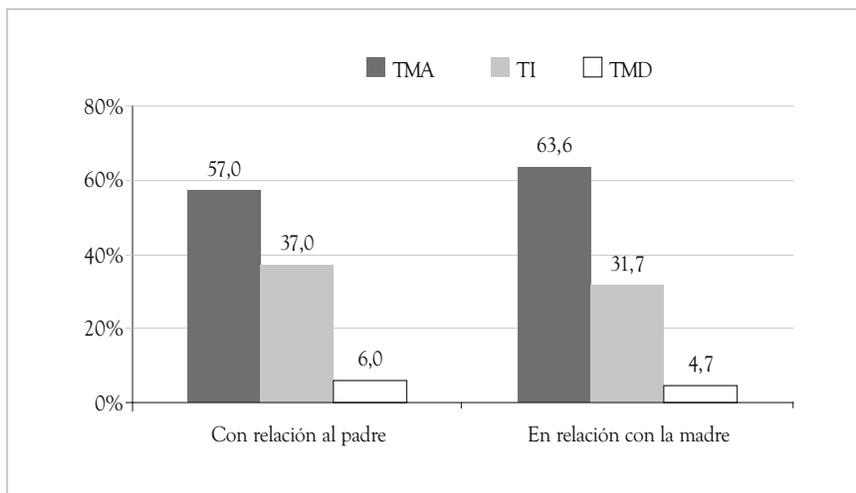
sus padres; y la tasa de movilidad descendente (TMD) —que se refiere a la proporción que tiene un nivel menor que el de su padre o madre. La suma de la TMA y la TMD representa la tasa global de movilidad.

Lo más destacable es que la proporción de hijos o hijas que superan el nivel educativo de sus padres o madres es la mayor. Veamos como ejemplo el caso de la movilidad educativa comparando hijos y padres. En ese caso, se observa que hay más movilidad hacia arriba que herencia en la dinámica educativa peruana. Si bien la herencia no deja de ser importante (37%), la tasa de movilidad absoluta es de 63% y un 57% es movilidad hacia arriba, lo cual quiere decir que aproximadamente seis de cada diez encuestados estudian en un nivel educativo mayor que el de su padre. ¿Cuánto de esa movilidad se debe a un reacomodo de los individuos por la expansión general de los niveles educativos? Para saberlo se calcula el índice de disimilaridad, que en este caso es de 30%. Esto quiere decir que si la herencia educativa fuera absoluta, igual tres de cada diez hijos tendrían que moverse a un nivel educativo diferente, dadas las discrepancias entre la estructura de niveles educativos de ambas generaciones producto de la expansión educativa. Como consecuencia, se puede afirmar que dado que la tasa de movilidad absoluta es el doble de la movilidad mínima que se produce por la expansión educativa, parte de la dinámica de la movilidad educativa se debe a una circulación de los individuos

entre los diferentes niveles educativos, o a una movilidad educacional de tipo relativo,³ la cual se discutirá con más detalle en la siguiente sección.

Gráfico 2

TASAS DE MOVILIDAD EDUCATIVA DEL ENCUESTADO CON RELACIÓN A SUS PADRES (%)



Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales.

a) Cohorte de nacimiento

¿Qué tan diferentes son las tasas de movilidad comparando cohortes de edad? Para responder a esta pregunta se dividió la muestra en cinco grupos según el año de nacimiento del encuestado. El grupo más antiguo es aquel que comprende a aquellos nacidos hasta 1940. Luego se tiene grupos formados por cohortes de diez años. La cohorte más joven comprende a los que nacieron entre 1971 y 1980. Por lo tanto, el día de la encuesta, esta última cohorte tenía entre 30 y 39 años (véase anexo 1.2).

3. Haciendo el mismo análisis, se encuentra que la movilidad circulatoria es mayor que la movilidad mínima en distintos grupos, con algunas diferencias. Los hombres y los urbanos tienen más movilidad circulatoria que las mujeres y los rurales.

Con respecto a los padres, las tasas de movilidad por cohortes o grupos de edad se presentan en el gráfico 3. En el ámbito global, existiría un fuerte aumento de la tasa de movilidad ascendente entre la cohorte más antigua y los nacidos entre 1951-1960 (se duplica la TMA). Entre esta última cohorte y la siguiente (1961-1970) el incremento sería menor, siendo de 4,4 puntos con relación a la madre y de 3,2 con relación al padre. En el grupo nacido entre 1961 y 1970 y el grupo más joven se habría dado una caída de la TMA de 4,5 con respecto al padre y de 2,4 puntos con respecto a la madre.

La TMD se mantiene entre el 5% y 10% de todas las cohortes. Esta proporción tiene sus valores más altos en la cohorte más antigua, el punto más bajo en la cohorte 1951-1960, y vuelve a aumentar un poco en la cohorte más joven.

Por su parte, la TI, a la inversa de la TMA, tendría una caída marcada entre la cohorte más antigua y la cohorte intermedia, una reducción leve entre esta y la siguiente cohorte, y un ligero aumento entre el grupo nacido entre 1961-1970 y la cohorte más joven.

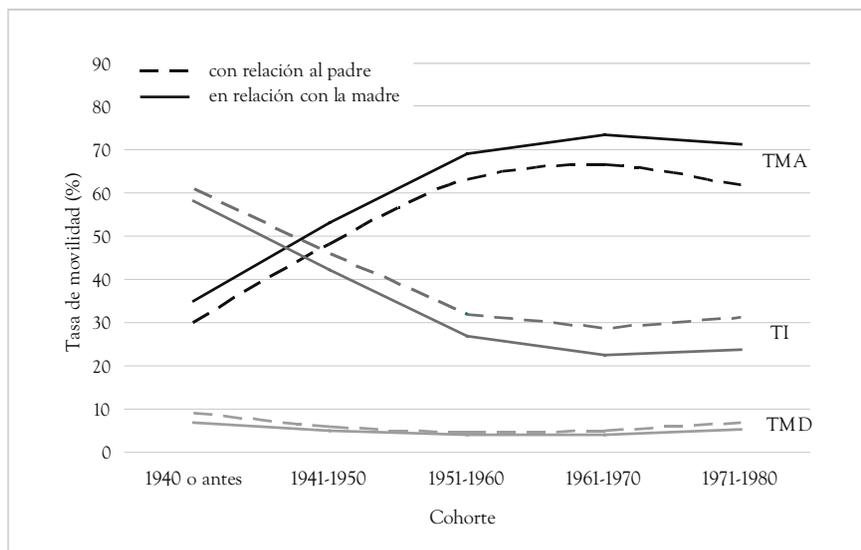
Las diferencias entre la movilidad con respecto a la madre y con respecto al padre se hacen más notorias y crecen a partir de la cohorte 1961-1970, llegando a ser de casi 10 puntos en la TMA y de 7,6 en la TI para el grupo más joven (véase anexo 2.3).

b) Área de residencia

En esta sección se analizará si las tasas de movilidad absoluta son las mismas según el área de residencia del entrevistado.⁴ Se observa una diferencia de 30% entre las áreas en la proporción de encuestados que, al igual que sus padres, no alcanzan a completar ningún nivel educativo: 25,9% en la zona urbana, 54,7% en la rural. En los casilleros sombreados en el cuadro 3, vemos que la proporción de encuestados que tienen la misma posición educativa que sus padres es la más importante en la zona rural. Hay en ese sentido más herencia educacional y menos movilidad en esa zona.

4. Se ha usado el criterio muestral de la ENAHO, por lo que se considera zona urbana la aglomeración de 401 viviendas contiguas o más.

Gráfico 3
TASAS DE MOVILIDAD EDUCATIVA SEGÚN COHORTES Y PADRE/MADRE



Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales. Las líneas continuas representan la movilidad con respecto al padre y las punteadas la movilidad con respecto a la madre.

Cuadro 3
NIVEL EDUCATIVO DEL ENCUESTADO Y DE SU PADRE, SEGÚN ÁREA DE RESIDENCIA (%)

NIVEL EDUCATIVO DEL ENCUESTADO	NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE (%)									
	URBANO					RURAL				
	NIN.	PRIM.	SEC.	SUP.	TOTAL	NIN.	PRIM.	SEC.	SUP.	TOTAL
Ninguno	25,9	6,1	3,3	0,7	14,2	54,7	19,7	19,4	10,2	48,8
Primaria	32,5	24,0	10,8	4,1	24,3	33,6	46,0	21,7	11,2	35,2
Secundaria	28,9	41,1	44,9	29,1	35,2	9,5	25,2	35,7	29,8	12,3
Superior	12,7	28,8	14,0	66,1	26,3	2,2	9,1	23,2	48,8	3,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales.

En el cuadro 4, las tasas calculadas confirman una mayor tasa de movilidad ascendente en la zona urbana (61,9 frente a 43,1). Asimismo, en las zonas rurales del país la tasa de inmovilidad (TI) es mayor que la tasa de movilidad ascendente (TMA), a diferencia de lo que pasa en las zonas urbanas, donde la TMA es el doble que la TI.

Cuadro 4
TASAS DE MOVILIDAD EDUCATIVA INTERGENERACIONAL SEGÚN ÁREA DE UBICACIÓN DEL HOGAR (%)

	URBANA	RURAL
TMA	61,9	43,1
TI	31,3	53,1
TMD	6,8	3,8

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales. Movilidad con respecto al padre.

La movilidad intergeneracional con relación a las madres nos muestra que las diferencias más importantes por área se dan cuando el punto de partida son madres con educación primaria o sin educación. Las tasas de movilidad para hijos con madres con nivel de secundaria o superior, son menos disímiles entre las diferentes áreas.

Cuadro 5
NIVEL EDUCATIVO DEL ENCUESTADO Y DE SU MADRE, SEGÚN ÁREA DE RESIDENCIA (%)

NIVEL EDUCATIVO DEL ENCUESTADO	NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE (%)									
	URBANA					RURAL				
	NIN.	PRIM.	SEC.	SUP.	TOTAL	NIN.	PRIM.	SEC.	SUP.	TOTAL
Ninguno	22,5	2,8	1,7	0,2	14,0	51,3	10,2	7,4	2,9	48,6
Primaria	31,5	19,6	5,5	0,5	24,1	35,0	40,9	16,1	1,0	35,2
Secundaria	30,9	43,2	42,8	23,7	35,3	10,9	34,5	35,4	20,9	12,5
Superior	15,2	34,4	50,1	75,6	26,7	2,8	14,4	41,1	75,2	3,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales

En cuanto a las tasas de movilidad, la TMA es mayor en la zona urbana (69,4% frente a un 47,4%). La TI también es mayor entre los encuestados rurales: mientras que uno de cada cuatro encuestados alcanza el mismo nivel que su padre en la zona urbana, en el caso de la zona rural esto se repite en la mitad de los encuestados.

Cuadro 6
TASAS DE MOVILIDAD EDUCATIVA INTERGENERACIONAL
SEGÚN ÁREA DE UBICACIÓN DEL HOGAR

	URBANA	RURAL
TMA	69,4	47,4
TI	25,4	49,3
TMD	5,2	3,3

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales. Movilidad con respecto al padre.

c) Sexo

En el caso del sexo, la proporción de encuestados que, al igual que sus padres, no alcanzan a completar ningún nivel educativo es de 32% entre los varones y de 55,4% entre las mujeres. La trayectoria usual para los hijos con un padre sin nivel educativo es alcanzar la primaria entre los varones (35,7%) y quedarse sin nivel entre las mujeres.

Por otro lado, cuando el padre tiene primaria, en ambos sexos la trayectoria más común es la de alcanzar la secundaria (41% para los hombres y 33% para las mujeres). Las trayectorias con menor diferencia de sexo son aquellas que tienen como punto de partida un padre de familia con educación superior (en ambos casos más del 60% alcanza ese mismo nivel).

Las tasas de movilidad ascendente son mayores entre los hombres, mientras que las TI lo son entre las mujeres. Por otro lado, las mujeres tienen una tasa de movilidad descendente que es el doble de la de sus pares varones.

Cuadro 7
 NIVEL EDUCATIVO DEL ENCUESTADO Y DE SU PADRE SEGÚN SEXO DEL ENCUESTADO (%)

NIVEL EDUCATIVO DEL ENCUESTADO	NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE (%)									
	ENCUESTADO HOMBRE					ENCUESTADA MUJER				
	NIN.	PRIM.	SEC.	SUP.	TOTAL	NIN.	PRIM.	SEC.	SUP.	TOTAL
Ninguno	32,0	5,9	2,3	0,4	19,6	55,4	15,2	8,6	2,3	34,9
Primaria	35,7	26,5	9,2	3,5	28,4	23,8	29,0	16,6	6,5	23,2
Secundaria	23,5	40,7	45,6	29,0	31,0	13,7	32,7	41,6	29,4	23,6
Superior	8,9	26,9	42,9	67,2	21,0	7,2	23,1	33,2	61,8	18,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales.

Cuadro 8
 TASAS DE MOVILIDAD EDUCATIVA INTERGENERACIONAL SEGÚN SEXO

	ENCUESTADO HOMBRE	ENCUESTADA MUJER
TMA	61,2	43,4
TI	34,0	46,7
TMD	4,8	9,9

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales.

Nota: movilidad con respecto al padre.

Con respecto a la madre, la situación es algo diferente. Existe una mayor proporción de mujeres que terminan la educación superior cuando la madre tiene educación superior (80% versus 74% para los hombres). Aquellos varones que tienen una madre con estudios secundarios alcanzan en su mayoría la educación superior (52%), mientras que entre las mujeres dicha proporción no llega al 50%. Al tener una madre sin educación, alrededor del 30% de los varones se queda sin educación y a cerca de la mitad de las mujeres le ocurre lo mismo.

Cuadro 9

NIVEL EDUCATIVO DEL ENCUESTADO Y DE SU MADRE SEGÚN SEXO DEL ENCUESTADO (%)

NIVEL EDUCATIVO DEL ENCUESTADO	NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE (%)									
	HOMBRE					MUJER				
	NIN.	PRIM.	SEC.	SUP.	TOTAL	NIN.	PRIM.	SEC.	SUP.	TOTAL
Ninguno	28,0	2,3	1,2	0,2	25,2	49,6	6,4	3,6	0,3	34,5
Primaria	35,0	20,0	4,8	0,5	33,1	25,3	24,5	8,4	0,7	23,0
Secundaria	25,9	43,7	42,4	24,9	30,1	16,1	39,0	43,3	19,2	23,7
Superior	11,2	33,9	51,6	74,4	11,5	9,0	30,1	44,7	79,8	18,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales.

En cuanto a las tasas de movilidad, se observa que, con relación a la educación de sus madres, los hombres tienen una mayor proporción de movilidad ascendente, mientras que las mujeres una mayor proporción de inmovilidad.

Cuadro 10

TASAS DE MOVILIDAD EDUCATIVA INTERGENERACIONAL SEGÚN ÁREA DE UBICACIÓN DEL HOGAR

	ENCUESTADO HOMBRE	ENCUESTADA MUJER
TMA	67,5	51,2
TI	28,2	42,9
TMD	4,4	5,8

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales.

Nota: movilidad con respecto a la madre.

4.3 Tasas de movilidad relativa

Siguiendo los resultados anteriores, existirían indicios de una importante movilidad educativa intergeneracional, la cual incluso ha implicado cambios relativos entre los grupos educacionales y no únicamente una movilidad, porque aumentan los grupos con la expansión educativa. Por otra parte, hay evidencias de que ese patrón de movilidad es distinto entre grupos. Para confirmar esto último, se necesita explorar las tasas de movilidad relativa. A través de ellas, se probará la hipótesis según la cual el grado de asociación entre nivel educativo del encuestado y el de su padre es distinto según cohorte de edad, según sexo y según área de residencia.⁵ Para analizar las tasas de movilidad en diferentes grupos, se usa en primer lugar el modelo de diferencias uniformes (unidiff) propuesto por Erikson y Goldthorpe (1992) y Xie (1992).⁶ Lo que se está probando es si el nivel de asociación entre la educación del padre y la del hijo varía de manera uniforme para diferentes grupos o no. Como se señaló en la introducción, se evaluará si el grado de dependencia entre el origen educativo y el logro educativo es distinto entre los diferentes grupos.⁷ A

-
5. Por razones de espacio, a partir de esta sección nos concentraremos en la relación de movilidad con respecto al *padre* del jefe de hogar, que por lo general es el que tiene un mayor nivel educativo (el 94% de los casos).
 6. Los parámetros de este modelo reflejan el grado de asociación entre la educación del padre y la del hijo, así como su variación con respecto a una tercera variable que serán respectivamente área, cohorte y sexo. Este modelo estima un nivel de movilidad común para todas las categorías y luego añade un parámetro Phi (ϕ_k) que indica cuánto se diferencia cada categoría (k) del nivel común. Valores más altos del parámetro Phi identifican una mayor asociación entre nivel educativo del padre y nivel educativo del encuestado, es decir, menor movilidad. La formulación multiplicativa de este modelo es la siguiente: $\log F_{ijk} = A + B_i^O + B_j^D + B_k^C + B_{ik}^{OC} + B_{jk}^{DC} + \phi_k \psi_{ij}$. Donde i identifica el nivel educativo del padre, j identifica el nivel educativo del encuestado, k identifica sexo/cohorte/área, F_{ijk} es la frecuencia esperada en la celda (i,j,k) , y los parámetros B están sujetos a la normalización ANOVA en la cual su producto es 1 en todas las dimensiones adecuadas. A representa la media generalizada, B_i^O identifica el efecto marginal del nivel educativo del padre, B_j^D identifica el efecto marginal del nivel educativo del encuestado, B_k^C refleja el efecto marginal del sexo/cohorte/área, y ψ_{ij} describe la asociación educación padre-hijo para el conjunto de categorías. Los parámetros Phi (ϕ_k) indican el nivel de asociación específica para cada cohorte/sexo/área.
 7. Esta hipótesis fue probada en un conjunto de siete modelos unidiff para cada variable interviniente (cohorte/area/sexo). A continuación se reportan los parámetros de

continuación, el cuadro 11 nos muestra los coeficientes de asociación Phi, que indican el grado de asociación individual (para cada categoría) entre el origen y el destino educativo en diferentes grupos. Mientras más grande el coeficiente, menor movilidad relativa o mayor dependencia del origen educativo.

Cuadro 11
PARÁMETROS DE ASOCIACIÓN PHI (ϕ) OBTENIDOS EN LOS MODELOS UNIDIFF

COHORTE DE NACIMIENTO	
1940 o antes	0,55
1941-1950	0,45
1951-1960	0,43
1961-1970	0,40
1971-1980	0,38
Área de residencia	
Urbana	0,63
Rural	0,77
Sexo del encuestado	
Mujer	0,78
Hombre	0,62

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia.
Se usaron pesos muestrales.

Sobre la base de los resultados, se confirman algunos elementos previamente discutidos. La movilidad relativa es mayor entre los individuos urbanos (versus los rurales) y entre los hombres (versus las mujeres), y en el caso de las cohortes, se observa que el coeficiente de asociación se reduce a medida que el grupo de encuestados es más joven. Las cohortes más jóvenes tendrían así

asociación del modelo con mejor ajuste para cada caso; en todos los casos la tendencia de asociación fue la misma en el conjunto de modelos (véase anexo 3.1).

una mayor movilidad relativa: el grupo de encuestados de entre 30 y 39 años reporta un coeficiente Phi siete puntos menor que el grupo entre 50 y 59 años. Observamos entonces que el peso de la educación del padre en el logro educativo de los encuestados habría cambiado fuertemente a lo largo del tiempo.

En ese sentido, se podría señalar que, en términos generales, la sociedad peruana habría creado más oportunidades educativas para la generación de los hijos. Estas oportunidades no se deben únicamente a la expansión de la educación, sino también a cambios relativos entre personas con diferentes niveles educativos.

¿Qué tan uniformemente distribuidos están esos cambios en los diferentes grupos? Pareciera por lo observado que la movilidad depende del punto de partida y del grupo social que se esté analizando. En el caso de lo primero, son principalmente cambios de corta o media distancia: es muy poco probable que una persona sin educación tenga un hijo o hija con educación superior. Por otro lado, la movilidad es más probable entre los individuos urbanos y los hombres que entre los rurales y las mujeres. Eso es lo que se detalla en la siguiente sección.

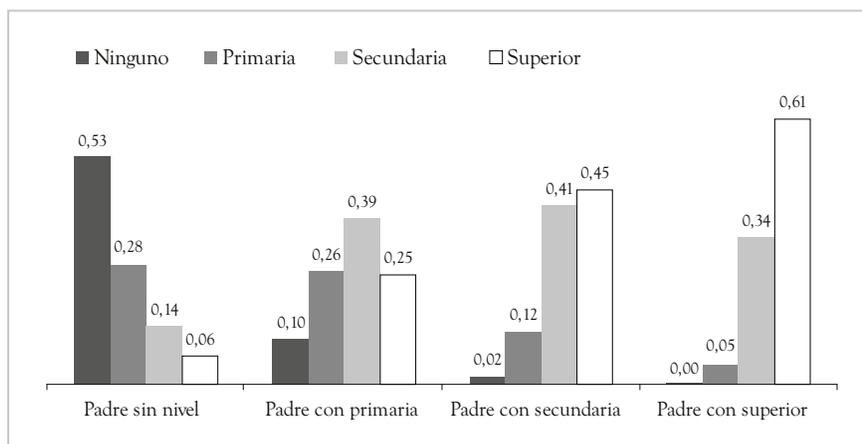
5. ¿Quiénes se benefician más con la expansión educativa?

El caso de la educación superior

Iniciamos el análisis con el cálculo de las probabilidades de acceder a diferentes niveles educativos. El gráfico 4 muestra que la probabilidad de alcanzar la educación superior teniendo un padre sin educación sería prácticamente nula. A la inversa, aquellos que tienen un padre con educación superior tendrían casi nulas posibilidades de quedarse sin educación.

Tal como se observa, las probabilidades de acceder a la educación superior son distintas entre individuos cuyos padres tienen diferentes antecedentes educativos. Los hijos de padres con educación superior tienen más probabilidades de cursar educación superior, sobre todo si se lo compara con los hijos de padres sin educación. Estas diferencias son mayores que las que se observan en el acceso a la primaria y en menor medida a la secundaria. Como se dijo anteriormente, esto puede deberse a que en la primaria una mayor cobertura satura el acceso, a diferencia de los niveles más avanzados, en donde las desigualdades de origen aún se expresan fuertemente en el logro educativo. Para documentar este tema, se analiza a continuación las probabilidades de acceder a la educación superior.

Gráfico 4
PROBABILIDAD ESTIMADA DE COMPLETAR CADA NIVEL EDUCATIVO
SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE (EFECTOS BRUTOS)



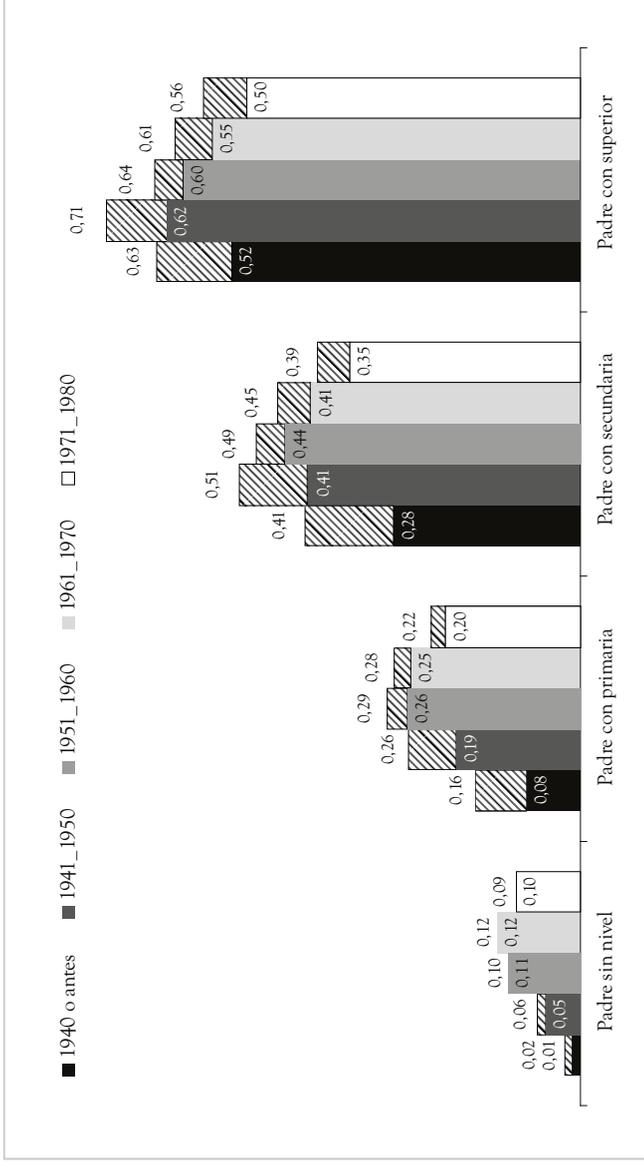
Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales.

El gráfico 5 nos muestra las probabilidades de acceder a la educación superior de acuerdo al origen educativo de los padres para diferentes cohortes sin variables de control (líneas grises y las cifras en cursiva), y en verde, las mismas probabilidades con variables de control.⁸ Salvo en el caso de los hijos con padres que han cursado educación superior, para todos los demás casos, las cohortes más jóvenes aumentan sus probabilidades de acceder a la educación superior, en comparación con las de más edad. Sin embargo, en ningún caso se trata de una tendencia clara hacia el aumento de probabilidades de acceder a la educación superior para las nuevas generaciones.

8. Se ha calculado cada modelo con y sin variables de control. En los modelos se han incluido las variables de control lengua materna y región natural de residencia, así como sexo, área de residencia y cohorte de nacimiento según sea el caso. No se incluyeron en este trabajo modelos con la variable tipo de institución educativa (público/privada) a la que asistió, que puede dar cuenta hasta cierto punto de la situación socioeconómica de los padres. Se hizo el cálculo, y las tendencias fueron las mismas; las probabilidades de alcanzar la educación superior bajan mínimamente.

Gráfico 5

PROBABILIDAD ESTIMADA DE COMPLETAR EL NIVEL SUPERIOR
SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE Y COHORTE DEL ENCUESTADO (CON Y SIN CONTROLES)

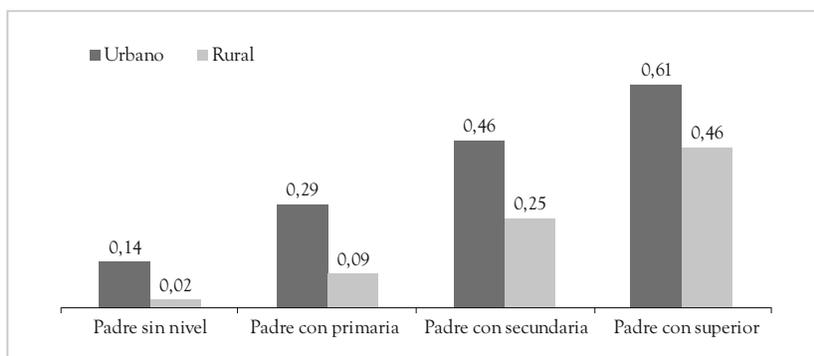


Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales
Variables de control: sexo, área, región natural y lengua materna.

En el gráfico 6 se observan las diferencias según el área de residencia del encuestado.⁹ En la zona urbana, donde en términos globales se había reportado anteriormente una menor dependencia entre el origen educativo y el logro educativo, la educación del padre tiene más importancia en el acceso a la educación superior de sus hijos: los que viven en zonas urbanas y tienen un padre con primaria poseen aproximadamente el triple de probabilidades de terminar una carrera universitaria que sus pares rurales.

Gráfico 6

PROBABILIDAD ESTIMADA DE COMPLETAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR
SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE Y ÁREA DE RESIDENCIA (CON CONTROLES)



Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia.

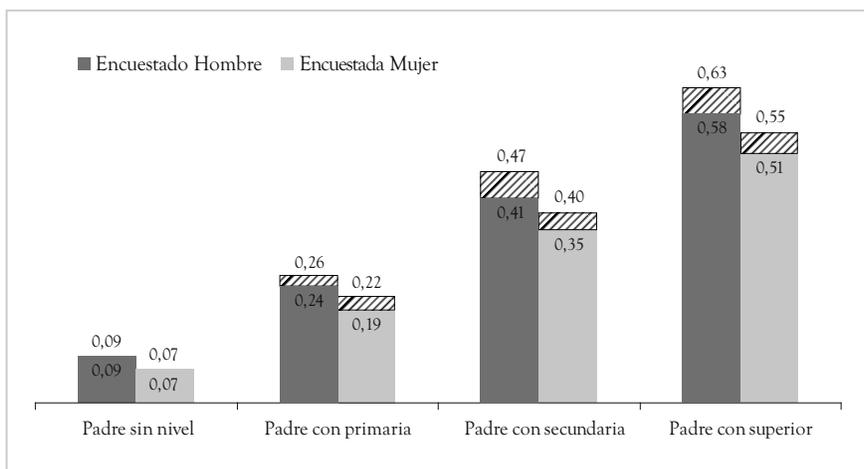
Variables de control: sexo, cohorte, región natural y lengua materna.

En el caso del género, observamos que, salvo para el caso de los hijos de padres sin ningún nivel, las diferencias son similares para todos los niveles educativos de origen. En general, las probabilidades de lograr la educación superior son mayores para los hombres que para las mujeres.

9. En esta comparación de grupos según área prácticamente no existen diferencias con y sin variables de control.

Gráfico 7

PROBABILIDAD ESTIMADA DE COMPLETAR CADA NIVEL EDUCATIVO
SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE Y EL SEXO DEL ENCUESTADO (CON Y SIN CONTROLES)



Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales. Variables de control: área, cohorte, región natural y lengua materna.

6. El acceso a la educación superior y su impacto en la movilidad social

Para analizar la movilidad social de los individuos, se compararán sus ocupaciones con las de sus padres. Para ello se ha realizado una clasificación ocupacional en cuatro grandes grupos: grupo trabajador, grupo comerciante, grupo empleado y grupo profesional.¹⁰

Las preguntas que se buscan responder es qué rol desempeña el acceso a la educación superior —que como hemos visto ha crecido, pero es desigual— en los procesos de movilidad social intergeneracional, qué rol juega la educación superior en ese proceso, y si es posible que el acceso a la educación

10. El grupo trabajador está compuesto principalmente por obreros, pequeños agricultores y trabajadores no calificados de los servicios; el grupo comerciante por comerciantes independientes, sean o no empleadores; el grupo empleado por empleados administrativos, profesores escolares y técnicos; y el grupo profesional por profesionales, tengan o no funciones dirigenciales (véase anexo 4).

superior reduzca la importancia del origen social de las personas en sus logros ocupacionales. El cuadro 12 muestra efectivamente una gran diferencia en la movilidad ocupacional relativa según el acceso o no a la educación superior.¹¹ La asociación entre grupo de origen y grupo de destino (es decir, la menor movilidad relativa) es tres veces más fuerte para aquellos individuos que no han completado estudios superiores. En ese sentido, se puede decir que el acceder a la educación superior permite la movilidad social de los individuos. Este resultado confirma otros anteriores (Benavides 2004).

Cuadro 12

PARÁMETROS DE ASOCIACIÓN PHI (ϕ) OBTENIDOS EN LOS MODELOS UNIDIFF

Sin educación superior	0,95
Con educación superior	0,31

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales.

La siguiente pregunta es si esa menor dependencia es la misma para distintos grupos ocupacionales. Para comparar los efectos de la educación superior según los diferentes grupos ocupacionales, se hace el análisis de probabilidades. El gráfico 8 muestra que un individuo sin educación superior y con un padre trabajador tiene 87 oportunidades sobre 100 de no moverse del grupo trabajador. Teniendo educación superior, la probabilidad de tal proceso hereditario sería menor: 30 sobre 100. Por otra parte, un hijo de trabajador sin educación superior tiene casi cero probabilidades de acceder a la educación superior, mientras que un hijo de trabajador que accede a la educación superior llega a tener 13% de probabilidades. De otro lado, el análisis muestra que existen procesos de movilidad social descendente para hijos de profesionales. Estos, si no logran acceder a la educación superior, tienen un 19% de probabilidades de ubicarse en el grupo empleado y un 66% de situarse en el grupo trabajador. Si acceden a la educación superior, igual se reportan casos

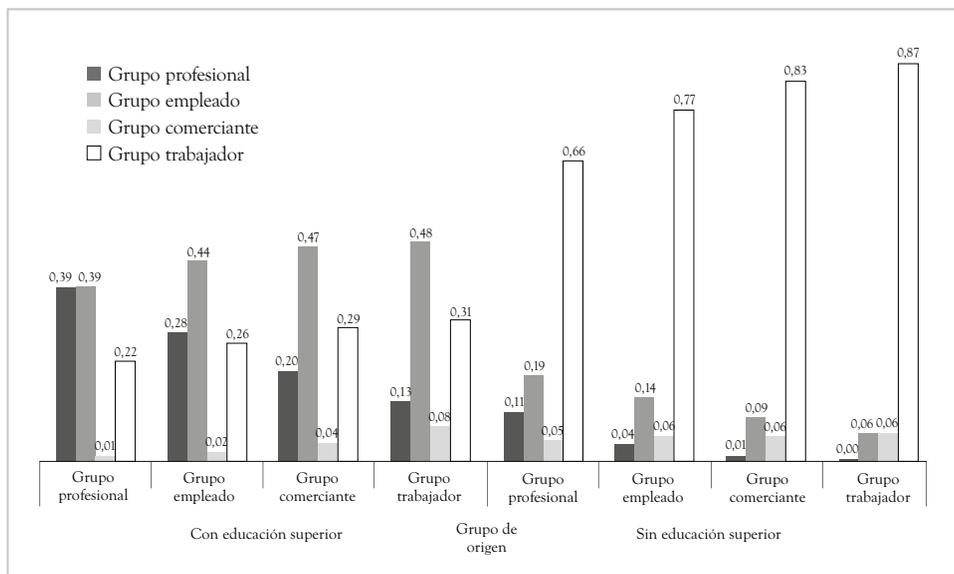
11. Esta hipótesis fue probada en un conjunto de siete modelos unidiff. A continuación se reportan los parámetros de asociación del modelo con mejor ajuste para cada caso; en todos los casos la tendencia de asociación fue la misma en el conjunto de modelos (véase anexo 3.2).

de movilidad descendente, pero son un tercio de los reportados en caso no se curse ese nivel educativo.

De esa manera, se puede señalar que la educación superior contribuye a los cambios en las oportunidades. Acceder a ese nivel educativo permite la movilidad social ascendente, mientras que no hacerlo explica parcialmente la movilidad social descendente. En ese sentido, se confirma la hipótesis del impacto de la educación superior sobre la movilidad social, especificando que se da gracias al rol que desempeña ese nivel de educación en algunos sectores más que en otros.

Gráfico 8

PROBABILIDADES ESTIMADAS DE PERTENECER AL GRUPO PROFESIONAL, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO Y GRUPO OCUPACIONAL DEL PADRE (CON CONTROLES)



Fuente: ENAHO 2008-IV. Elaboración propia.

Nota: se usa el factor de expansión censo 2007.

Variables de control: área, región natural, sexo y lengua materna.

7. Conclusiones

Este estudio ofrece información sobre la movilidad educativa intergeneracional, la educación superior y la movilidad social en el Perú. En general, se puede señalar que existe movilidad educativa entre generaciones, un proceso que se explica por la expansión educativa pero también porque los individuos de diverso origen han cambiado sus probabilidades de logro relativo en educación. Si bien la herencia es importante, existe una movilidad educativa que va más allá de la movilidad mínima que se tiene que dar para acomodarse al crecimiento de la educación.

Según los datos analizados, para las generaciones que nacen sobre todo a partir de 1940, la expansión educativa habría permitido una cierta disminución en la asociación entre el logro educacional y el origen educacional. No es una tendencia decreciente en promedio, pero sí hay una diferencia importante en el acceso a más educación para todos los nacidos de diversos sectores sociales luego del año 1940.

Este movimiento parece haber sido principalmente promovido por la “saturación” de los niveles básicos. Es decir, la reducción de las desigualdades en promedio podría deberse fundamentalmente a la expansión casi generalizada de la primaria y parcial de la secundaria. Más que el desplazamiento de larga distancia, son en ese sentido más frecuente las movilizaciones de corta distancia en la educación peruana.

Sin embargo, estos avances en promedio esconden otros dos fenómenos. El primero es que hay una mayor movilidad relativa entre los hombres que entre las mujeres y entre las personas que viven en zonas urbanas que entre aquellas que lo hacen en zonas rurales. Hay más movilidad circulatoria, por otro lado, entre los hombres y entre los urbanos. El otro fenómeno es que las desigualdades se trasladan hacia el nivel de educación superior, nivel donde no hay una cobertura importante a pesar del crecimiento y donde los antecedentes sociales y el origen de los padres terminan siendo más importantes para determinar el logro educacional.

¿Qué tanto influye la educación superior en la movilidad social? Si bien el acceso a ese nivel educativo está muy determinado por el origen social, sí puede haber movilidad social entre personas de escasos recursos que logran cursar la educación superior. Si bien en promedio, para el logro ocupacional, aquellos que consiguen acceder a la educación superior dependen menos de

su origen social que los que no lo hacen, ese efecto es más claro en algunas profesiones que en otras y es aún reducido. En ese sentido, el mecanismo “igualador” de oportunidades de la educación superior es todavía limitado. La lentitud de ese proceso tiene que ver fundamentalmente con que la reducción de la desigualdad educativa se ha debido a la expansión de la educación en los niveles básicos —la cual ha afectado la movilidad educativa intergeneracional absoluta y relativa—, y no tanto a intervenciones directas del Estado para hacer frente a nuevos procesos de desigualdad en los niveles superiores de la educación.

Bibliografía

- AMES, P.
2002 *Para ser distintos, para ser iguales. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- BENAVIDES, M.
2004 “Educación y estructura social en el Perú. Un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos”. En Arregui, P., ed., *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Lima: Grade.
- 2007 “Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú”. En *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, tomo 31, num. 3.
- BENAVIDES, M. y M. ETESSE
En prensa “Patrones de movilidad social intergeneracional en el Perú”. En Solís, P., ed., *Estratificación y movilidad social en América Latina*. México: El Colegio de México.
- BENAVIDES, M., V. RÍOS, I. OLIVERA y R. ZÚÑIGA.
2010 *Ser joven excluido es algo relativo. Dimensiones cualitativas y cuantitativas de la heterogeneidad de los jóvenes pobres urbanos en el Perú*. Buenos Aires: Clacso.
- BEHRMAN, J., A. GAVIRIA y M. SZEKLY
2001 *Intergenerational Mobility in Latin America*. Working Paper 452. BID.

- BINDER, M. y C. WOODRUFF
 2002 “Inequality and Intergenerational Mobility in Schooling: The Case of Mexico”. En *Economic Development and Cultural Change* 50 (2), pp. 249-267.
- BOUDON, R.
 1973 *Education, Opportunity and Social Inequality*. Nueva York: Wiley.
- BREEN, R.
 2010 “Educational Expansion and Social Mobility in the 20th Century”. En *Social Forces* 89 (2), pp. 365-388, diciembre.
- BREEN, R. y J. GOLTHORPE
 2001 “Class, Mobility and Merit: The Experience of Two British Birth Cohorts”. En *European Sociological Review* 17, pp. 81-101.
- BREEN, R. y R. LUIJKX
 2004 “Social Mobility in Europe between 1970 and 2000”. En Breen, R., ed., *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – CEPAL
 2010 “La educación frente a la reproducción intergeneracional de la desigualdad y la exclusión: situación y desafíos en América Latina”. En *Panorama Social de América Latina 2010*. Santiago de Chile: Cepal.
- CUETO, S.
 2002 *Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú*. Lima: CIES.
- CUETO, S., C. RAMÍREZ, J. LEÓN y G. GUERRERO
 2004 “Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho”. En Benavides, M., ed., *Educación y procesos pedagógicos y equidad. Cuatro informes de investigación*. Lima: Grade.
- DALLE, P.
 2010 “Cambios en el régimen de movilidad social intergeneracional en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2005)”. En *Revista Latinoamericana de Población*, año 4, núm. 7, enero-diciembre.

- DEGREGORI, C.
1986 “Del mito de Inkarrí al mito del progreso”. En *Socialismo y Participación* 36. Diciembre.
- DÍAZ, J. J.
2008 “Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y oferta”. En Benavides, M., ed., *Análisis de programas procesos y resultados educativos en el Perú*. Lima: Grade.
- ERIKSON, R. y J. H. GOLDTHORPE
1992 *The Constant Flux*. Oxford: Clarendon Press.
- ESCOBAL, J., J. SAAVEDRA y R. VAKIS
2012 *¿Está el piso parejo para los niños en el Perú?: medición y comprensión de la evolución de las oportunidades*. Lima: Banco Mundial y Grade.
- GOLDTHORPE, J.
2000 *On Sociology. Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- HERRERA, J.
2001 *La pobreza en el Perú 2001. Una visión departamental*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) – Institut de Recherche pour le Développement (IRD).
- ILAHÍ, Nadeem
2001 “Children’s Work and Schooling: Does Gender Matter?”. Washington D.C.: Banco Mundial, Policy Research Working Paper 2745.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA – INEI
2008 “Resultados censales: censos nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda.” Lima: INEI. Disponible en: <<http://iinei.inei.gob.pe/iinei/RedatamCpv2007.asp?id=ResultadosCensales?ori=C>>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA – INEI
2008-2010 *Encuesta Nacional de Hogares*. Lima: INEI.
- 2011 *Compendio estadístico 2011*. Lima: INEI.

- JARAMILLO, M. e I. ARTEAGA
 2003 “La inversión pública en educación: proceso de asignación y determinantes de la distribución del gasto por alumno”. Informe final. Lima: Instituto Apoyo.
- JORRAT, J.
 2000 *Estratificación social y movilidad. Un estudio del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- MACLEOD, J.
 1995 *Ain't No Makin'it. Aspirations & Attainment in Low-income Neighborhood*. San Francisco: Westview Press.
- MUELLE, L.
 1990 “Desigualdad social y desigualdad educativa: un análisis intergeneracional”. En *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 2.
- PASQUIER-DOUMER, L.
 2002 “La evolución de la movilidad escolar intergeneracional en el Perú a lo largo del siglo XX”. En *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, tomo 31, núm. 3.
- PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – PREAL
 2010 *Informe de progreso educativo. Perú 2010*. Lima: Grade y Preal.
- RAFTERY, A. y M. HOUT
 1993 “Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform in Irish Education”. En *Sociology of Education*, vol. 66, núm. 1.
- RODRÍGUEZ, J. y D. ABLER
 1998 “Asistencia a la escuela y participación de los menores en la fuerza de trabajo en el Perú, 1985-1994”. En *Economía* 21 (41).
- SAAVEDRA, J. y P. SUÁREZ
 2002 *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Documento de Trabajo 38. Lima: Grade.
- SHAVIT, Y. y H. P. BLOSSFELD, eds.
 1993 *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.

- TORCHE, F.
2005 "Unequal but Fluid: Social Mobility in Chile in Comparative Perspective". En *American Sociological Review*, vol. 70, junio, pp. 422-450.
- TORCHE, F. y C. COSTA-RIBEIRO
2010 "Pathways of Change in Social Mobility: Industrialization, Education and Growing Fluidity in Brazil". En *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 28, issue 3, setiembre, pp. 291-307.
- TORCHE, F. y G. WORMALD
2007 "Chile, entre la adscripción y el logro". En Franco, R., A. León y R. Atria, coords., *Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. Cepal - GTZ. Santiago de Chile: LOM Editores.
- TREIMAN, D. J.
1970 "Industrialization and Social Stratification". En Laumann, E. O., ed., *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis: Bobbs Merrill.
- WILLIS, P.
1981 *Learning to Labor: How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Nueva York: Columbia University Press.
- XIE, Y.
1992 "The Log-Multiplicative Layer Effect Model for Comparing Mobility Tables". En *American Sociological Review* 57 (3).
- YAMADA, C. y M. CÁRDENAS
2007 Educación superior en el Perú: rentabilidad incierta y poco conocida. En *Revista Economía y Sociedad*. Lima: CIES.
- YOUNG, M.
1958 *The Rise of the Meritocracy*. Harmondsworth: Penguin.

Anexos

Anexo 1

1.1 Distribución de las variables del estudio (%)

Número de individuos	25.298
Área de residencia	
Rural	25,8
Urbana	74,2
Total	100
Sexo	
Hombre	76,5
Mujer	23,5
Total	100
Cohorte de nacimiento	
-1940	13,1
1941-1950	15,8
1951-1960	23,5
1961-1970	27,4
1971-1980	20,2
Total	100
Lengua materna	
Castellano u otra no indígena	72,8
Lengua indígena	27,2
Total	100
Región natural	
Costa	23,8
Sierra	35,7
Selva	11,1
Lima Metropolitana	29,4
Total	100
Nivel educativo del encuestado	
Ninguno	23,2
Primaria	27,1
Secundaria	29,2

Superior	20,4
Total	100
Nivel educativo del padre	
Ninguno	55,0
Primaria	27,6
Secundaria	11,5
Superior	5,9
Total	100
Nivel educativo de la madre	
Ninguno	67,1
Primaria	21,3
Secundaria	8,8
Superior	2,9
Total	100

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales.

1.2 Distribución de las variables del estudio en la muestra original y la muestra con imputación (%)

	Base ENAHO 2008-2010	Base ENAHO 2008-2010 imputada /1
n	31.229	31.222
Área de residencia		
Rural	25,2	26,1
Urbana	74,8	73,9
Total	100	100
Sexo		
Hombre	75,3	75,7
Mujer	24,7	24,3
Total	100	100
Cohorte de nacimiento		
-1940	15,0	14,8
1941-1950	16,6	16,4

1951-1960	23,4	23,3
1961-1970	26,1	26,4
1971-1980	18,9	19,2
Total	100	100
Lengua materna		
Castellano u otra no indígena	73,1	72,7
Lengua indígena	26,9	27,3
Total	100	100
Región natural		
Costa	23,2	23,8
Sierra	34,2	35,3
Selva	11,0	11,4
Lima metropolitana	31,6	29,6
Total	100	100
Nivel educativo del encuestado		
Ninguno	26,4	26,4
Primaria	28,1	28,1
Secundaria	27,4	27,4
Superior	18,1	18,1
Total	100	100
Nivel educativo del padre		
Ninguno	55,3	55,7
Primaria	27,2	28,7
Secundaria	11,5	10,6
Superior	5,9	5,0
Total	100	100
Nivel educativo de la madre		
Ninguno	68,7	69,3
Primaria	20,4	20,6
Secundaria	8,2	7,6
Superior	2,7	2,4
Total	100	100

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia. Se usaron pesos muestrales.

1/ Imputación de nivel educativo del padre según promedio del conglomerado muestral. Se retiraron casos que a pesar de la imputación, no tenían información.

Anexo 2

2.1. Tablas de movilidad educativa con respecto al padre,
según cohorte de nacimiento

Nivel educativo del padre					
1940 o antes	Nin.	Prim.	Sec.	Sup.	Total
Ninguno	72,5	21,0	14,9	0,8	52,7
Primaria	21,2	38,4	19,7	10,7	24,8
Secundaria	4,1	23,2	30,7	19,8	11,4
Superior	2,2	17,4	34,7	68,8	11,0
Total	100	100	100	100	100

Nivel educativo del padre					
1941-1950	Nin.	Prim.	Sec.	Sup.	Total
Ninguno	54,0	11,1	6,5	6,3	36,6
Primaria	27,6	28,4	14,0	5,5	25,7
Secundaria	12,3	33,9	29,7	17,7	19,7
Superior	6,2	26,6	49,8	70,5	18,0
Total	100	100	100	100	100

Nivel educativo del padre					
1951-1960	Nin.	Prim.	Sec.	Sup.	Total
Ninguno	31,3	6,8	3,4	0,5	19,7
Primaria	37,0	23,3	7,2	4,4	28,3
Secundaria	21,8	39,9	44,1	29,4	29,8
Superior	9,9	30,1	45,3	65,8	22,3
Total	100	100	100	100	100

Nivel educativo del padre					
1961-1970	Nin.	Prim.	Sec.	Sup.	Total
Ninguno	22,3	4,0	2,3	0,0	13,1
Primaria	37,0	23,5	9,9	3,6	27,6
Secundaria	29,4	42,9	48,0	31,6	35,7
Superior	11,3	29,7	39,8	64,8	23,7
Total	100	100	100	100	100

1971-1980	Nivel educativo del padre				Total
	Nin.	Prim.	Sec.	Sup.	
Ninguno	18,7	5,5	1,5	0,0	10,6
Primaria	37,5	29,7	11,7	2,4	27,9
Secundaria	33,1	44,8	52,1	33,5	39,5
Superior	10,8	20,0	34,8	64,2	22,0
Total	100	100	100	100	100

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia.

Nota: se usa el factor de expansión censo 2007.

2.2. Tablas de movilidad educativa con respecto a la madre, según cohorte de nacimiento

1940 o antes	Nivel educativo de la madre				Total
	Nin.	Prim.	Sec.	Sup.	
Ninguno	68,6	9,3	6,8	1,1	53,0
Primaria	23,3	36,2	8,4	1,4	24,6
Secundaria	4,5	30,1	35,3	10,6	11,3
Superior	3,6	24,5	49,5	86,9	11,1
Total	100	100	100	100	100

1941-1950	Nivel educativo de la madre				Total
	Nin.	Prim.	Sec.	Sup.	
Ninguno	49,8	4,3	3,7	1,9	36,4
Primaria	28,6	22,7	8,6	3,3	25,7
Secundaria	13,6	38,3	28,2	8,6	19,7
Superior	8,0	34,7	59,5	86,2	18,3
Total	100	100	100	100	100

1951-1960	Nivel educativo de la madre				Total
	Nin.	Prim.	Sec.	Sup.	
Ninguno	27,8	1,9	2,3	0,0	19,4
Primaria	35,5	17,2	2,6	0,0	28,1
Secundaria	24,8	42,5	40,7	21,1	29,9
Superior	11,9	38,3	54,5	78,9	22,6
Total	100	100	100	100	100

1961-1970	Nivel educativo de la madre				Total
	Nin.	Prim.	Sec.	Sup.	
Ninguno	19,0	1,9	0,3	0,0	13,0
Primaria	35,3	17,3	4,2	0,4	27,4
Secundaria	31,2	46,7	46,5	26,6	35,8
Superior	14,5	34,2	49,0	73,0	23,8
Total	100	100	100	100	100

1971-1980	Nivel educativo de la madre				Total
	Nin.	Prim.	Sec.	Sup.	
Ninguno	16,2	3,0	0,6	0,0	10,5
Primaria	36,9	21,3	7,4	0,0	27,8
Secundaria	35,4	47,6	48,0	28,7	39,4
Superior	11,5	28,2	44,0	71,3	22,3
Total	100	100	100	100	100

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia.

Nota: se usa el factor de expansión censo 2007.

2.3. Tasas de movilidad educativa según cohorte de nacimiento, relativas al padre y a la madre

	Padre				Madre			
	TMA	TI	TMD	Movilidad global	TMA	TI	TMD	Movilidad global
1940 o antes	30,1	60,9	9,0	39,2	35,0	58,0	6,9	42,0
1941-1950	48,2	45,9	5,9	54,2	53,0	42,1	4,9	57,9
1951-1960	63,2	32,0	4,8	68,0	69,2	26,9	3,9	73,1
1961-1970	66,4	28,6	5,0	71,4	73,6	22,5	4,0	77,5
1971-1980	61,9	31,3	6,9	68,7	71,2	23,7	5,2	76,4

Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración propia.

Nota: se usa el factor de expansión censo 2007.

Anexo 3

3.1 Modelos unidiff para movilidad educativa

Además de los modelos de asociación uniforme, saturado y movilidad cuasi-perfecta, se usaron los siguientes modelos:

Diagonal principal	Nivel educativo de origen			
	1. Superior	2. Secun.	3. Primaria	4. Ninguno
1. Superior	1	0	0	0
2. Secundaria	0	1	0	0
3. Primaria	0	0	1	0
4. Ninguno	0	0	0	1

Esquinas cruzadas	Nivel educativo de origen			
	1. Superior	2. Secun.	3. Primaria	4. Ninguno
1. Superior	1	1	0	0
2. Secundaria	1	1	0	0
3. Primaria	0	0	1	1
4. Ninguno	0	0	1	1

Topológico 1	Nivel educativo de origen			
	1. Superior	2. Secun.	3. Primaria	4. Ninguno
1. Superior	1	0	1	1
2. Secundaria	0	1	0	0
3. Primaria	1	0	1	0
4. Ninguno	1	0	0	1

Topológico 2	Nivel educativo de origen			
	1. Superior	2. Secun.	3. Primaria	4. Ninguno
1. Superior	1	0	0	0
2. Secundaria	0	1	1	0
3. Primaria	0	1	1	0
4. Ninguno	0	0	0	1

3.2 Modelos unidiff para movilidad ocupacional

Además de los modelos de asociación uniforme, saturado y movilidad cuasi-perfecta, se usaron los siguientes modelos:

Diagonal principal	Grupo ocupacional de origen			
	1. Profesional	2. Empleado	3. Comerciante	4. Trabajador
1. Profesional	1	0	0	0
2. Empleado	0	1	0	0
3. Comerciante	0	0	1	0
4. Trabajador	0	0	0	1

Esquinas cruzadas	Grupo ocupacional de origen			
	1. Profesional	2. Empleado	3. Comerciante	4. Trabajador
1. Profesional	1	1	0	0
2. Empleado	1	1	0	0
3. Comerciante	0	0	1	1
4. Trabajador	0	0	1	1

Topológico 1	Grupo ocupacional de origen			
	1. Profesional	2. Empleado	3. Comerciante	4. Trabajador
1. Profesional	1	0	1	1
2. Empleado	0	1	0	0
3. Comerciante	1	0	1	1
4. Trabajador	1	0	0	1

Topológico 2	Grupo ocupacional de origen			
	1. Profesional	2. Empleado	3. Comerciante	4. Trabajador
1. Profesional	1	0	0	0
2. Empleado	0	1	1	0
3. Comerciante	0	1	1	0
4. Trabajador	0	0	0	1

Anexo 4

4.1 Definición de grupos ocupacionales

I. Grupo profesional	II. Grupo empleado	III. Grupo comerciante	IV. Grupo trabajador
Profesionales A (cargos directivos y gerenciales)	Técnicos	Comerciantes independientes	Trabajadores no calificados de los servicios y otros
Profesionales B	Empleados administrativos	Comerciantes empleadores	Obreros
	Profesores escolares		Agricultores y otras actividades rurales
			Peones

4.2. Indicadores de ingreso, educación y nivel socioeconómico, por grupo ocupacional

	Ingreso promedio en nuevos soles /1	Promedio de años de educación	Índice de nivel socioeconómico /2	Índice de necesidades básicas insatisfechas /3
Grupo profesional	4558	15,6	0,88	0,02
Grupo empleado	2781	12,8	0,82	0,11
Grupo comerciante	1646	7,7	0,78	0,18
Grupo trabajador	1262	6,8	0,65	0,44

Fuente: ENAHO 2008-IV. Elaboración propia.

Nota: se usa el factor de expansión censo 2007.

1/ Promedio del ingreso monetario bruto en nuevos soles, mensualizado.

2/ Índice de nivel socioeconómico, basado en siete características de la vivienda (pisos, paredes, techo, red agua, electricidad, desagüe y equipamiento del hogar). El máximo es 1 (mejor condición) y el mínimo 0 (peor condición).

3/ Índice de necesidades básicas insatisfechas, basado en cinco necesidades básicas insatisfechas (hacinamiento, alta dependencia económica, carencia de servicios higiénicos, niños que no asisten a la escuela, vivienda inadecuada).

4.3. Proporción de encuestados por grupos profesionales, según área y sexo de encuestado (%)

	Total	Área		Sexo	
		Urbana	Rural	Hombre	Mujer
Grupo profesional	4,1	5,3	0,7	5,3	2,5
Grupo empleado	15,5	20,2	3,3	14,4	17,0
Grupo comerciante	8,1	9,8	3,4	3,5	14,0
Grupo trabajador	72,4	64,6	92,6	76,8	66,6
Total	100	100	100	100	100

Fuente: ENAHO 2008-IV. Elaboración propia.

Nota: se usa el factor de expansión censo 2007.



¿UNA “OTRA” MOVILIDAD SOCIAL? UNA MIRADA DESDE LA EXCLUSIÓN

Ricardo Cuenca



Yo siento que estoy batallando duro en ser el sujeto, el actor. El sistema de las becas me ha posibilitado ser incluida. Pero dentro de ese círculo de inclusión, yo pateo un montón. No es que abren la puerta y ya digo: “¡Uy!, qué felicidad, ahora soy alumna de la Católica”. Lucho todos los días en la puerta, lucho todos los días con mi profesora, con mis profesores, con mis compañeros. (E-04)

1. Introducción¹

Los más importantes estudios internacionales sobre movilidad social revelan que los cambios en el aparato industrial y las migraciones del campo a la ciudad son los elementos de mayor trascendencia para estudiar el tema.² Por ello, se tomaron en cuenta factores como la ocupación y los ingresos de padres e hijos para determinar si efectivamente generan procesos de movilidad social ascendente o descendente. Las investigaciones realizadas durante la segunda mitad del siglo XX (Lipset y Bendix 1959, Glass 1963, Blau y Duncan 1967) identificaron que los grupos sociales en Estados Unidos y Gran Bretaña se encontraban en plena transición hacia estratos superiores en la escala social

-
1. Quiero agradecer a Rodrigo Niño, quien me acompañó en todo el proceso de investigación, y a Silvia Espinal, que contribuyó en la revisión y balance bibliográfico. Mi agradecimiento también a Emilio Gautier y Natalia González por los comentarios preliminares y las discusiones sostenidas. Mi particular reconocimiento y gratitud a cada uno de los becarios del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford, quienes le dieron sentido a nuestras hipótesis y lecturas.
 2. Para mayor referencia, véanse los balances de Nunn, Johnson, Monro, Bickerstaffe y Kelsey (2007), Atria (2007) y Crompton (1994).

luego de la segunda guerra mundial. Como ello suponía que las tasas de movilidad absoluta en esos países iban en aumento, la discusión se centró en averiguar por qué la movilidad individual es más limitada y qué razones explican que un individuo de clase baja pueda ascender a la clase media. Este debate vuelve a tener vigencia, particularmente en el Perú, ahora que los estudios sobre la desigualdad han detectado los altos niveles de complejidad que encierra este fenómeno tan persistente en el país (Cotler y Cuenca 2011, Thorp y Paredes 2011, León e Iguíñiz 2011).

El objetivo de este artículo es comprender cómo es percibida la movilidad y la inclusión sociales por un grupo de profesionales egresados de universidades públicas, de origen modesto y con historias personales que reflejan niveles de exclusión. Nos preguntamos luego si la situación inicial de exclusión en la que se encontraban estas personas se modificó a través de los estudios de posgrado que cursaron, qué elementos alentaron u obstaculizaron su movilidad social y qué relación existe entre educación, movilidad e inclusión.

El enfoque metodológico utilizado para este estudio fue uno cualitativo. Esta orientación obedeció a las necesidades del trabajo, pues se buscaba reconstruir de manera detallada cómo vive la experiencia de movilidad e inclusión un grupo de profesionales perteneciente a distintos grupos subalternos. Las hipótesis de trabajo fueron dos. En primer lugar, sostenemos que los profesionales pertenecientes a grupos tradicionalmente excluidos experimentan los procesos de movilidad e inclusión de formas particulares, por lo cual el uso de elementos estándares para comprender estos procesos resulta insuficiente. En segundo lugar, planteamos que, a pesar de las barreras estructurales, la educación es un camino directo hacia la movilidad e inclusión sociales, particularmente cuando se ofrece a grupos subalternizados.

El análisis de la información se realizó en dos planos. Para el análisis cuantitativo, se consideraron datos provenientes de una *data* construida con la información de 180 expedientes de un grupo de profesionales procedentes de poblaciones tradicionalmente excluidas que formaron parte del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP).³ Esta *data*

3. En adelante los llamaremos “becarios”. El perfil del becario peruano del IFP es mayoritariamente hombre (57%), en promedio tiene 35 años de edad (al momento de hacer el posgrado), el 51% tiene el castellano como lengua materna y en el 41% de los

incluyó variables sociodemográficas, económicas, culturales y educativas. Para el análisis cualitativo, se estudió la información resultante de 15 entrevistas semiestructuradas y de un grupo focal con el conjunto de becarios del IFP. Con la finalidad de tener una perspectiva contrafáctica del problema de estudio, se organizaron cuatro grupos focales con graduados de distintos programas de posgrado cuyas características eran contrarias a las de los becarios del IFP.

Comprendimos que para los becarios, el éxito se traduce en la posibilidad de cubrir sus necesidades materiales sin urgencias o apuros, y así alcanzar una “vida digna”, y en lograr trascender al cumplir metas personales que puedan proyectarse a sus comunidades. Esperamos que estos apuntes aporten a la comprensión contextualizada de la educación superior y sus vínculos con la movilidad y la inclusión sociales, y que además contribuyan con ideas para mejorar la justicia social.

2. La movilidad social partiendo de la exclusión: primeros resultados

En nuestro país, existen todavía pocos trabajos sobre la movilidad social. No obstante, hay algunos valiosos esfuerzos de reflexión que presentamos a continuación.

Uno los primeros libros sobre el tema fue el que publicó Carlos Delgado (1967), quien analizó el fenómeno de la movilidad social en el Perú de fines de la década del sesenta. Este autor considera que existen siete mecanismos de movilidad social: el sistema educacional; el sistema de la administración pública; la red institucional de carácter extraparlamentario; los patrones de asentamiento residencial; el sistema económico; las fuerzas armadas; y los partidos políticos. Luego de analizar cada uno de ellos, Delgado señala que, en general, todos estos mecanismos son selectivos y excluyentes y que, por lo tanto, el tránsito de una posición social a otra no

casos sus padres son campesinos. El becario peruano ha pasado toda su vida en educación pública (más del 90%) y tenían como ingreso mensual entre 701 y 1300 soles. Complementaria a la información “dura” del perfil del becario IFP es posible identificar características cualitativas, organizadas en torno a una tríada compuesta por la condición de exclusión, el liderazgo y compromiso social, y el potencial académico (Cuenca y Niño 2011).

es tan significativo o, en otras palabras, la distancia de una posición a otra no supone un margen considerable. En ese sentido, sostiene que las clases bajas continúan excluidas de los canales de movilidad social ascendente. Sin embargo, para este autor, esta situación estaría cambiando, debido a que las oleadas migratorias hacia la capital suponen nuevas oportunidades de desarrollo en el ámbito urbano. No obstante, Delgado concluye que solo a través del sistema educativo, que genera una oportunidad laboral, es posible ascender en la escala social.

Ya en la década del ochenta, Luis Muelle (1982) realizó otro estudio sobre el tema. En él, este autor resaltó la ausencia de investigaciones que vinculen la movilidad social con la educación, pues considera que esta última variable es muy importante, ya que siempre ha sido percibida como la gran esperanza para obtener una igualdad social. Basándose en una encuesta del Ministerio de Trabajo realizada en la década del setenta, Muelle encuentra que un avance en el grado educativo no supone necesariamente una mejora en el sistema ocupacional. Por ello, considera que la escolaridad no determina de manera exclusiva el salario de un individuo, sino que hay reparar en criterios adicionales, como la edad, el empleo y el origen social, entre otros.

En los últimos años y desde una perspectiva económica, se han realizado más estudios sobre la movilidad social en nuestro país. Uno de ellos es el de Javier Herrera (1999), economista, quien a partir de la Encuesta Nacional de Niveles de Vida (ENNIV) trata de explicar la movilidad económica en el curso de las diferentes fases de crecimiento y políticas económicas que ha habido en nuestro país. La conclusión principal de su estudio es que ni los hogares que están por debajo de la línea de la pobreza, ni aquellos que están por encima de ella, son los mismos entre los años 1990, 1994 y 1996. Esto quiere decir que se ha generado una dinámica de movilidad ascendente y descendente entre los no pobres y los pobres que revela una gran heterogeneidad en esta trayectoria. Asimismo, el modelo econométrico que usa Herrera en su estudio muestra que la composición del hogar, la posesión de activos y el grado de educación son factores que determinan, en gran medida, la entrada y la salida de la pobreza.

Desde una perspectiva sociológica, los trabajos más recientes sobre este tema son los de Martín Benavides. En uno de ellos (Benavides 2004), el autor aborda el tema de la educación y su influencia en las oportunidades laborales. En este sentido, analiza los vínculos entre el origen social, el acceso a la

educación superior y la movilidad social. Para ello, se basa en la data de la ENNIV del año 2000 y en un complemento de esta encuesta que incluye la situación de los padres, centrándose en varones urbanos mayores de 65 años y menores de 25 (unos 1600 en total). Con esta información, el autor construye tablas de contingencia (basadas en modelos log-lineares), que muestran información sobre la clase de origen, el destino y la educación. Los resultados de su estudio revelan que la educación desempeña un papel importante en los patrones de movilidad para los varones con educación superior, puesto que aumenta las probabilidades de una movilidad ascendente y disminuye las de una descendente.

En cuanto a la educación, un estudio que trata esta variable es el que llevaron a cabo Fanni Muñoz y Mauricio Flores (2007) en Huancavelica. Estos autores analizaron el caso de la Dirección Regional de Educación (DRE) de Huancavelica, con el propósito de investigar las características que presentaba la movilidad social en esa instancia, los funcionarios que accedían a los cargos, y los factores que propiciaban estos ascensos o descensos. Para ello, realizaron cuatro entrevistas a profundidad a los empleados de la DRE, con el objetivo de conocer su percepción sobre sus funciones y estatus. De acuerdo con Muñoz y Flores, en Huancavelica existe una movilidad social ascendente que se manifiesta en la trayectoria de vida de estos funcionarios, pues mientras que sus padres no alcanzaron a culminar una formación básica —o no tuvieron instrucción—, ellos cursaron un nivel superior de estudios. Asimismo, la movilidad intrageneracional queda expresada en los ascensos que logran estos funcionarios en la DRE a lo largo de su carrera. Sin embargo, ambos autores señalan que si bien ellos tienen un mayor estatus que el resto de la población, existe una desigualdad de ingresos en esta región. Finalmente, los funcionarios entrevistados son conscientes de sus propios límites y saben que todavía no están preparados para competir en igualdad de oportunidades con otros profesionales de áreas urbanas.

Otro estudio de Martín Benavides (2002) revela, sobre la base de una muestra de trabajadores urbanos, que los procesos de movilidad relativa entre grupos han sido perjudicados por factores políticos, económicos y culturales, lo que trae como resultado que la movilidad social entre los extremos sea casi nula, mientras que en las zonas intermedias hay una gran dinámica. Esto quiere decir, de acuerdo a Benavides, que los cambios estructurales se han dado en las franjas intermedias, provocando, en sus palabras, un “ensanchamiento

de las clases medias”, las cuales se componen de grupos cuyos orígenes están tanto en los mismos sectores medios como en los bajos (movilidad social ascendente) y en los altos (movilidad social descendente).

Asimismo, Juan La Cruz (2010) analizó las identidades y estilos de vida de los adultos y jóvenes de dos familias de Unicachi (Puno) residentes en Lima, que atravesaron por procesos de movilidad social ascendente. En palabras del autor, examinó si la práctica económica y cultural de los migrantes unicachinos permanece con los hijos o si, por el contrario, existe una tendencia a su extinción. Lo que esta tesis revela es que luego de producirse una movilidad social ascendente, hay una tendencia a la continuidad en materia de cultura entre padres e hijos. Este proceso queda expresado en la formación de espacios culturales en Lima vinculados a Unicachi y a la cultura aymara. De este modo, se refuerza también la propensión a que las generaciones más jóvenes continúen con los negocios emprendidos por sus padres y faciliten, en palabras de La Cruz, “la reproducción material y simbólica de esta población aymara en la ciudad de Lima”.

Por otro lado, Silvia Espinal (2010) estudió las estrategias de movilidad social ascendente en un estudio de casos que recogió la historia de vida de cinco familias exitosas del distrito limeño de Los Olivos. El propósito de su tesis fue comprender esas trayectorias que tuvieron como soporte fundamental estrategias de tipo colectivas —expresadas en el apoyo en las familias “tronco” y en la recreación de valores y prácticas andinas— y estrategias individualistas —presentes en las generaciones más jóvenes y que privilegian, principalmente, el desarrollo y el progreso personal. La tesis revela que la movilidad social supone un proceso que integra ambas estrategias de acuerdo con los períodos macrosociales que viven las familias y que, en algunos momentos, ellas favorecen el ascenso social, mientras que en otros lo limitan. De este modo, si bien lo “comunitario” permanece en la base de las trayectorias de movilidad social, a largo plazo son las estrategias individualistas —y con ello las nuevas generaciones— las que cobran mayor protagonismo.

Por último, Barrantes, Morel y Ventura (2012) analizaron una encuesta nacional sobre las percepciones acerca de la movilidad social entre los peruanos. Luego de interpretar esas apreciaciones organizadas en varias dimensiones, como educación, empleo, activos del hogar y capital social, los autores concluyen que los peruanos son optimistas en lo que se refiere a movilidad

social, pues en ciertas dimensiones, como la educación o la tenencia de bienes, esa propensión se hace evidente.

Desde los primeros escritos de Carlos Delgado hasta los más recientes estudios sobre el tema, la movilidad social se ha tratado desde una perspectiva estructural, considerando los cambios que ha atravesado el país y cómo estos han repercutido positiva o negativamente en las oportunidades de los individuos de ascender en la escala social, considerando en muchos casos el marco cultural de las familias. De este modo, las preocupaciones de los paradigmas clásicos se recogen en esos trabajos, pero tomando en cuenta las características de cada contexto. Es justamente en esta línea en la que a continuación se presentan los principales hallazgos de esta investigación, organizados en seis dimensiones de análisis: migración y movilidad territorial; educación; ocupación e ingresos; capital social; vulnerabilidad; y expectativas. Los tres primeros corresponden a información “dura” sobre movilidad, mientras que el resto se analiza desde una perspectiva cualitativa.

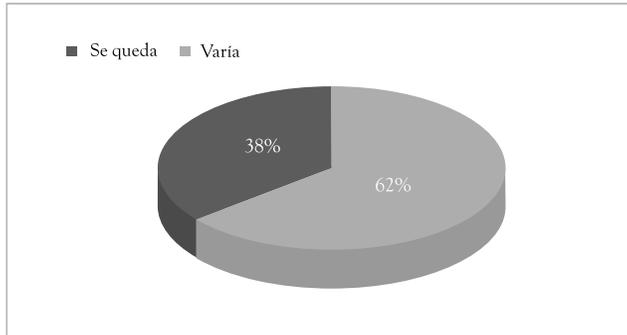
2.1 Migración y movilidad territorial

Uno de los factores que determinan una movilidad social “exitosa” es el desplazamiento humano hacia territorios que ofrecen más y mejores oportunidades de desarrollo. Esta migración ha sido tradicionalmente considerada en dos sentidos. De un lado, están los cambios de residencia de los sujetos con relación al lugar donde viven sus padres y, de otro lado, los del campo a la ciudad o los de una ciudad pequeña a una más grande.

No obstante, al reconstruir la historia migratoria de los becarios, es posible identificar, al menos, dos elementos más: la movilidad territorial entre ellos se produce en el mismo departamento de donde provienen; y el retorno al país de aquellos que han estudiado en el extranjero supone un regreso a su lugar de origen. Veamos en detalle.

De aquellos becarios que se quedaron estudiando y trabajando en la región donde nacieron, la mayoría (87%) se moviliza dentro de sus propias regiones. De aquellos que nunca se movieron de región, el 63% tampoco cambió de provincia. De estos últimos, el 58% ni siquiera cambió de distrito. Asimismo, y tal como se aprecia en los gráficos 1 y 2, más de la mitad de los becarios estudian en el departamento en donde nacieron.

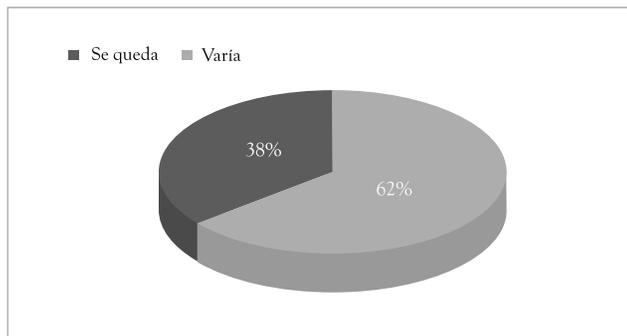
Gráfico 1
DIFERENCIA ENTRE EL DEPARTAMENTO DONDE NACEN LOS BECARIOS
Y EL DEPARTAMENTO DONDE ESTUDIAN



Fuente: IFP.

Del mismo modo, el 62% de los becarios reside en el mismo lugar donde nació, al menos hasta antes de ser beneficiario por el programa de becas.

Gráfico 2
DIFERENCIA ENTRE EL DEPARTAMENTO DONDE NACEN LOS BECARIOS
Y EL DEPARTAMENTO DONDE RESIDEN ANTES DE LA BECA

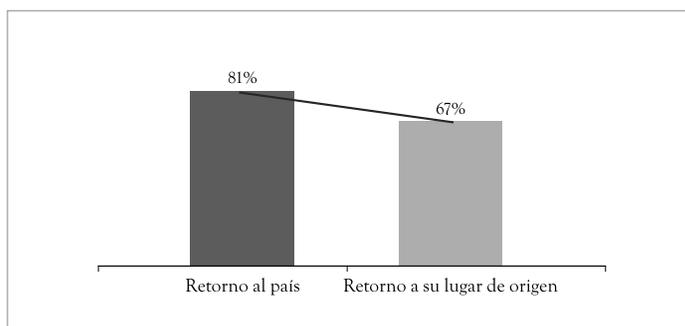


Fuente: IFP.

Con relación al retorno de los becarios al país, luego de concluir sus estudios en el extranjero, como se aprecia en el gráfico 3, un importante porcentaje

regresa. Al respecto, es primordial mencionar que el IFP no suscribe ningún tipo de compromiso formal de retorno con los becarios. Sin embargo, lo que queremos resaltar es que casi siete de cada diez becarios no solo regresaron al país, sino que lo hicieron a su lugar de origen.

Gráfico 3
PORCENTAJE DE BECARIOS SEGÚN RETORNO



Fuente: IFP.

Recapitulando, el patrón migratorio descrito permite identificar que si bien los becarios estuvieron en un lugar, digamos, “ventajoso” (por ejemplo, en capitales de región en donde hay universidades) en comparación con donde vivían antes de recibir la beca, existe una tendencia al retorno, incluso a regresar al distrito donde nacieron y/o trabajaron anteriormente.

Mire, yo podría haberme quedado en Lima, incluso en Puno mismo, ¿no? Pero ¿qué iba a hacer allí?, ¿cómo iba a poder ayudar a mi comunidad desde Puno o desde Lima mismo? No, yo opté por regresar a mi comunidad. Allí iba a tener sentido la beca. Sigo aquí y mi escuela ha mejorado. (E-13)

El sentido de pertenencia a sus regiones parece ser mayor que la tentación de quedarse en Lima o, menos probable aun, en el extranjero. Y es que los becarios viven la experiencia de la beca como una oportunidad de beneficiarse ellos, pero también de ayudar a su comunidad.

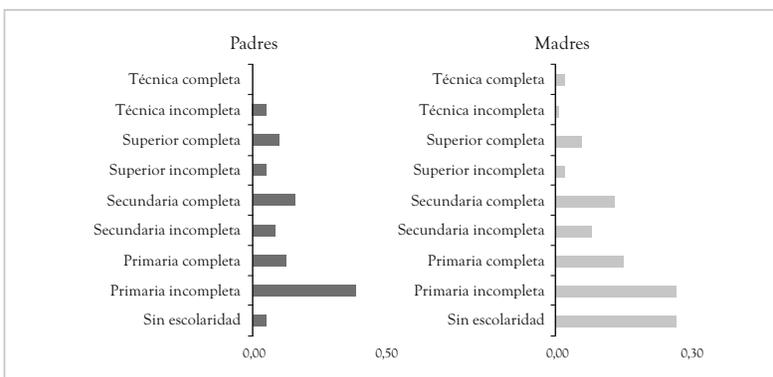
2.2 Educación

La influencia [de los estudios] es bien fuerte... La influencia en la familia es potente en todo, hasta la empleada, la chiquita que trabaja en mi casa. (E-12)

Los becarios han cursado la educación básica en el sector público y, salvo unos pocos, la educación superior en una universidad pública. El 98% de ellos autofinanció sus estudios y el 70% recibió el apoyo de su familia, tanto de la nuclear (una mínima ayuda económica) como de la familia ampliada (en términos de alojamiento y de apoyo no monetario). Este esfuerzo familiar e individual se traduce en que alrededor del 68% de los becarios han sido los primeros profesionales de su familia y en algunos casos de toda su comunidad.

[...] ningunos de los familiares, los primos, etc., solo algunos llegaron a cumplir la secundaria y muchos se quedaron en el primero, segundo, o tercero, y principalmente las mujeres ya regresaban embarazadas o con familia. Yo tuve la suerte de pasar la secundaria, estudiar en el Pedagógico y haber obtenido el título profesional que era tan grande para la comunidad en aquella época, pues era un logro sumamente importante para el pueblo, ¿no? Marcó un hito también aquí, en mi comunidad, que yo tuve la suerte de ser el primer profesional con título del Pedagógico de mi caserío. (E-03)

Gráfico 4
GRADO DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES



Fuente: IFP.

Este contexto favoreció una movilidad educativa intergeneracional. Tal como se aprecia en el gráfico 4, la mayoría de los progenitores de los becarios, particularmente las madres, no terminó la escuela o alcanzó un grado mínimo de escolaridad.

En tal sentido, la movilidad en materia de educación es manifiesta. No obstante, existen otros “datos” que ofrecen información sobre el impacto de la educación en las familias, que si bien no pueden ser considerados como factores duros asociados a la movilidad social, aportan de manera cualitativa al bienestar familiar.

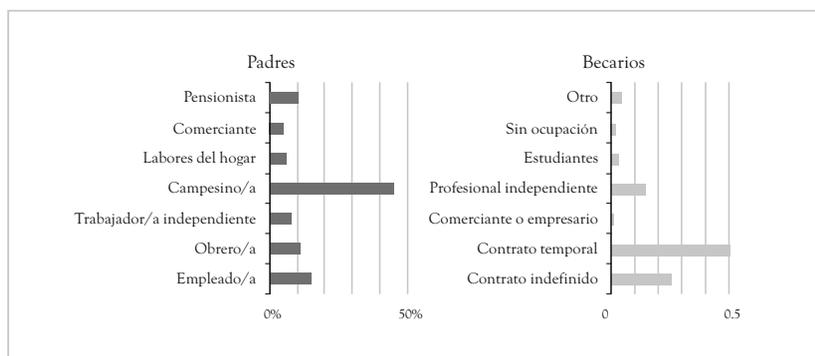
Él [el hermano] me ha dicho varias veces: “Tu doctorado te ha servido... quizás o sea... me ha servido más a mí que a ti”. Él me dice eso, porque constantemente sostenemos discusiones [...] él varias veces me ha repetido, ¿no?... “Tu doctorado me ha servido a mí, tanto o más que a ti”. (E07)

Así, el grado de educación alcanzado por uno de los miembros de la familia repercute en la dinámica familiar y, hasta cierto modo, contribuye a una percepción de mejora en el resto de los familiares.

2.3 Ocupación e ingresos

Como en el caso de la educación, la situación laboral y los ingresos de los becarios son mejores que los de sus padres. Como se aprecia en el gráfico 5, la mayoría de los padres son campesinos, seguidos por empleados y obreros.

Gráfico 5
OCUPACIÓN DE BECARIOS Y DE SUS PADRES



Fuente: IFP.

No obstante esta mejoría laboral con respecto a la situación de sus padres, los becarios se integran al mercado con algunas desventajas.

Mira, acá te soy honesto, y ese es el otro motivo por el que me quiero ir de acá. Es que me parece injusto, yo habiendo hecho las especializaciones que tengo, los estudios, 17, 18 años de experiencia profesional, estar al mismo nivel que un compañero de trabajo sin ningún estudio de especialización y con cuatro años de experiencia profesional, y que ambos, tanto económicamente como en nivel de decisión, estemos al mismo nivel me incomoda, ¿no? Me molesta, esa es la verdad, no me siento bien. (E-05)

Al momento de la postulación, la mayoría de los becarios estaban contratados en diversos lugares. Alrededor del 40% trabajaba en alguna dependencia del Estado y el 30% en proyectos desarrollados por ONG locales. Esta situación no solo no ha variado (los porcentajes se mantienen casi iguales), sino que sus sueldos tampoco han aumentado demasiado. De hecho, han cambiado de categoría ocupacional con respecto a la de sus padres —al ser empleados en lugar de campesinos—, pero sus ingresos se mantienen sin mayores variaciones, según reportan.

Yo gano menos que un compañero ingeniero como yo, o sea gano bien, ¿no? Pero él gana más y yo digo eso... cómo sería si no hubiera hecho la maestría. A veces pienso, ¿no?, digo, ¿no?, ganaré menos porque soy mujer. (E-08)

Aun siendo esta la situación, los ingresos de los hombres se han elevado más que los de las mujeres, para quienes parece más complicado superar las barreras socioculturales y económicas. Todo parece indicar que ser pobre, indígena y mujer sigue siendo una desventaja difícil de remontar.

2.4 Capital social

El capital social —al igual que las siguientes dimensiones de vulnerabilidad, satisfacción con el presente y expectativas en el futuro— es un elemento de especial importancia, pues complementa la información “dura” que proviene de los factores anteriormente descritos, ofreciendo otros elementos para profundizar en el análisis.

Para los becarios de la Ford, el capital social es un bien preciado. Su valor sobrepasa incluso al asignado a los ingresos y a la estabilidad laboral.

Sin la familia, sin los amigos, sin los colegas, la cosa sería más difícil [...] Podría estar en otro lado, pero perdería todo mi soporte. (E-11)

Tal como lo identificamos en los grupos focales desarrollados con profesionales “incluidos”, el capital social es un elemento fundamental en el proceso de incorporación al mercado laboral y en las estrategias de crecimiento profesional (GFNE 01, 02, 03). Si bien esta apreciación es compartida por los becarios (“Este último trabajo es el que me ha permitido comprobar que miles de oportunidades más tiene alguien con contactos y sin conocimientos que alguien con conocimientos y sin contactos” (E-10), en su caso, el capital social adquiere un valor con ciertas particularidades.

De un lado, existe una clara asociación con la idea de familia extensa ampliada, la cual alcanza a los paisanos, que se constituye en el principal soporte de capital social para atender cualquier tipo de eventualidad. De otro, el fuerte compromiso comunitario y la tendencia a conservar redes interpersonales se constituyen en asuntos que los becarios protegen incluso por encima de las ventajas individuales que podrían obtener en un empleo en particular.

Yo iba a venir a Lima. Me ofrecieron un trabajo en un ministerio. Bien pagado y todo. Pero si me iba de la universidad [en su región], perdía todo: mis viajes a los seminarios con los compañeros de la beca, mis contactos. Luego de la beca, no te imaginas cómo seguimos siendo una familia. (E-01)

La orientación colectivista de los profesionales excluidos se traduce, en el ámbito de la movilidad social, en que su desarrollo profesional está en función del beneficio de la comunidad. Esto tiene que ver con un sentido desarrollado de la “conciencia social” y, en muchos casos, con el principio andino de reciprocidad.

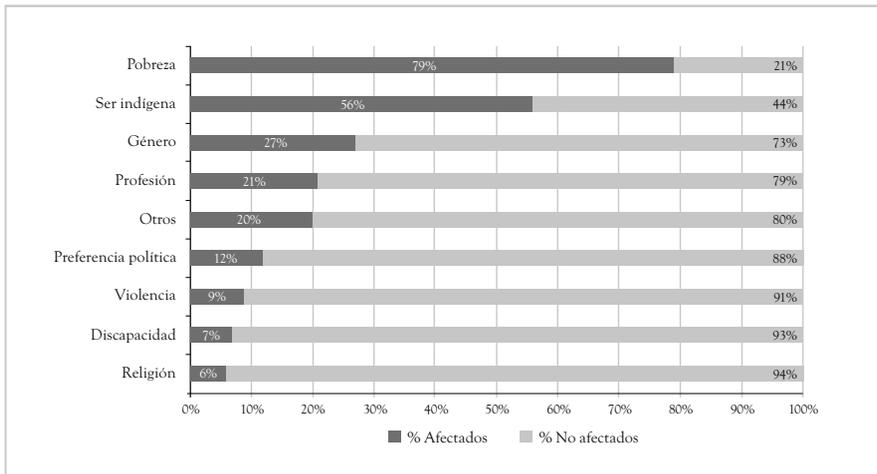
2.5 Vulnerabilidad

Cada uno de los becarios presentó como parte de los requisitos de postulación su idea sobre qué factores determinaban su cualidad de vulnerable.⁴ En

4. Para profundizar sobre el tema, puede revisarse el artículo de Virginia Zavala y Nino Bariola en este volumen.

el gráfico 6 se aprecian las categorías de vulnerabilidad que más afectaron la vida de los becarios: clase (79%) y etnia (56%) son las principales.

Gráfico 6
CATEGORÍAS DE VULNERABILIDAD



Fuente: IFP.

Aun cuando la principal razón de vulnerabilidad es económica, es importante detenerse en la categoría étnica. Casi la mitad de los becarios pueden ser identificados como indígenas, si se toma en consideración la variable lengua materna. Este número coincide con el porcentaje de becarios que se han sentido afectados por asuntos étnicos, es decir, todos los becarios indígenas se han sentido vulnerables, más aún cuando en la data se observa que existe un porcentaje (aunque menor) de becarios que tiene como lengua materna el castellano y que manifiesta haberse sentido discriminado por cuestiones étnicas. El problema además de étnico es racial.

Al principio, llegar a México fue difícil. Tanto como cuando vine a Lima. Me veían como indio, sin creer que había ido a la universidad. (E-06)

No obstante las dificultades, los becarios reconocen que, de alguna manera, seguir estudios superiores les ha permitido aminorar el impacto de la discriminación, particularmente en el mundo laboral.

Bueno, yo creo que todavía hay algo de exclusión, pero considero que he avanzado más la parte de inclusión, ¿no? Creo que los estudios y los grados han permitido entrar a este mundo ciudadano, a este mundo más hispanohablante, entrar allí y desenvolverme más en ese mundo. (E-02)

Pero, quizás, el aspecto más complejo en la vida de los becarios en materia de vulnerabilidad es la permanente tensión en la que viven para mantener su estabilidad “relativa”, frente a la constante posibilidad de perderla. Este es un estado que se reproduce en las decisiones que toman sobre su lugar de residencia luego de haber concluido los estudios, su centro de trabajo y su propia identidad: el riesgo de “dejar de ser uno mismo”. Por ello, encontramos discursos extremos sobre el tema. Hay quienes optaron por un: “Decidí quedarme en Lima. Me pinté el pelo y me compré una camioneta y ahora tengo [un buen trabajo]” (E-15), mientras que otros decidieron: “Para quéirme a Lima. Ahí siempre todo es más difícil. Mejor me quedo en mi comunidad, trabajando como uno de la comunidad que soy” (E-06).

2.6 Expectativas

El futuro es percibido por los becarios con ilusión. No dejan de “mirar atrás”. Reconocen que su situación es mucho mejor que la de sus padres, e incluso sabiendo que no es “fácil”, la comparación con el pasado les hace construir un discurso optimista sobre la vida que tendrán sus hijos. Son los hijos en quienes los becarios ven depositado todo lo que han ganado hasta el momento.

Liliana es una pequeña que ahora estudia, por ejemplo, francés, estudia inglés, estudia en el colegio prácticamente todo el día, porque la idea es prepararla para que pueda desarrollar sus estudios... No sé si a nivel de pregrado o ya maestría, pero fuera, ¿no? Eh... si es a nivel de... digamos de pregrado, me encantaría que ella pueda estudiar, por decirte, en Canadá, y creo que estamos trabajando para eso, para generar los recursos ¿no? (E-12)

No obstante, los becarios no abandonan la idea de seguir mejorando sus posibilidades de empleo, sin renunciar a las formas propias de su historia de exclusión; es decir, a partir de la acción colectiva y aprovechando el “efecto comunidad” en el que se han apoyado permanentemente y para el cual trabajan.

E: ¿Qué crees que te falta? ¿Qué puedes hacer en el futuro para...?

B: Relaciones, relaciones, fundamental, fundamental, ver la manera de cómo mejorar mis redes, que fue un tema que nos hablaron en la Ford, ¿no? Lo que es redes, pero no era tan académico como lo hicieron ver. (E-10)

Probablemente, lo que más destaca sea que en esa construcción de futuro cualquier resquicio es una enorme ventana de oportunidad. Dado que para los becarios la educación es considerada la única esperanza de futuro, el haber tenido que sobrellevar tantas dificultades en este campo ha detonado una urgencia por aprovechar todas las oportunidades educativas que se presenten.

Uno aprovecha todo lo que se pueda. Yo he postulado y ganado becas en la Agraria, en mejoramiento genético, luego en CONCYTEC [Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología] y luego con la beca Ford, lo que ha sido una experiencia hermosísima. A las ventanas que se abren, hay que entrar por ahí. (GFE-01)

En ese camino, los becarios se han convertido en luchadores que buscan una excelencia académica que les permita acceder a otras oportunidades educativas (becas), pero sobre todo, se han convertido en los gestores de su propia inclusión en la sociedad.

3. Reflexiones finales

Este documento tuvo como pregunta central si un grupo de profesionales autoidentificados como excluidos pudieron superar esa situación luego de atravesar procesos formales de educación de posgrado. Después de analizar las formas a través de las cuales estas personas experimentan su proceso de movilidad e inclusión social, compartimos algunas primeras respuestas que, sin duda, nos plantean a la vez nuevas hipótesis de trabajo.

3.1 La movilidad y la inclusión sociales son procesos heterogéneos

La movilidad y la inclusión sociales son experiencias heterogéneas para aquellos profesionales que participaron del estudio. Todo indica que es posible ascender socialmente en el contexto actual del país, pero que también lo es permanecer en una situación de exclusión. Y es que la movilidad social no es una experiencia que “se dispare” automáticamente por la educación o por

una mejora laboral. El proceso de inclusión en otros grupos sociales supone que ellos construyan una estrategia que les permita transitar por rutas complejas plagadas de barreras, especialmente culturales.

Estas afirmaciones deben ser entendidas en un marco particular en el cual las desigualdades sociales adquieren formas complejas que incluyen elementos económicos, políticos y culturales (Fraser 2008), pero también se caracterizan por permanentes cambios. Aquello que Fitoussi y Rosanvallon denominaron “desigualdades dinámicas”: “Así, hicieron su aparición nuevas desigualdades, que proceden de la recalificación de diferencias dentro de categorías a las que antes se juzgaban homogéneas” (Fitoussi y Rosanvallon 1997: 74).

En tal sentido, este estudio coloca como elemento de una agenda de investigación la necesidad de diseñar indicadores de movilidad social más y mejor contextualizados en la situación de exclusión. Los indicadores tradicionales (y duros) de movilidad e inclusión sociales parecieran no recoger de manera justa los procesos seguidos por los grupos subalternizados o tradicionalmente excluidos. La movilidad e inclusión no se activan como resultado automático de un conjunto de habilidades y esfuerzos personales que actúan en un orden “perfectamente meritocrático”. Por el contrario, demandan esfuerzos particulares y específicos. “Hay un común denominador entre todos nosotros. Somos gentes que hemos superado las dificultades, hemos sabido enfrentarlas y no perder el norte de dónde queríamos ir. Cada uno a su manera, pero así lo hemos hecho” (GFE-01).

Aun cuando se ha podido apreciar evidentes niveles de movilidad social ascendente e intergeneracional, el lugar que ocupan en la estructura social los becarios no ha cambiado significativamente. En ello, el concepto de fluidez social resulta un útil marco de interpretación, en el sentido de que esta idea reconoce en el fenómeno de la heterogeneidad un asunto fundamental para comprender la estratificación social, a diferencia de las teorías tradicionales, que no logran entender a profundidad las bases de dicha heterogeneidad (Baudrillard 1983).

3.2 La educación sigue siendo un medio de movilidad e inclusión

El acceso a la educación superior en el caso de jóvenes subalternos trae un conjunto de situaciones positivas, no solo para el estudiante, sino para su familia y, en algunos casos, para su comunidad. Y es que comprender el éxito

desde la percepción de los becarios es un proceso que cuestiona las nociones. Tal como lo hemos podido comprobar en los grupos focales y en las entrevistas, la variedad en la concepción hace la diferencia.

Una de las cosas que más contento me puso cuando volví de la beca, fue volver a mi comunidad y hacer el proyecto para la secundaria ahí. Ahora, estoy un poco frustrado porque no he logrado hacer el colegio aquí, en Lima, para los paisanos que vienen. Eso me falta para estar completamente satisfecho después de la beca. (E-09)

En concordancia con lo que concluyen los estudios realizados sobre movilidad social en el Perú, la educación es un factor que desencadena un proceso de movilidad social. Aun cuando Yamada (2007) sostiene que el tipo de institución de educación superior —privada y universitaria por sobre la pública y técnica— determina las tasas de retorno de la educación superior, para la mayoría de los becarios, todos ellos provenientes de la educación pública, la experiencia de seguir estudios superiores ha supuesto una mejora en sus condiciones de vida.

Por ello, esta situación debería reanimar la discusión sobre lo que Fidel Tubino llamó el “mito de la educación superior”. Este mito está instalado en el imaginario de los más desfavorecidos como una manera de mejorar su vida, en tiempos en donde el logro educativo en el nivel básico ha empezado a percibirse como insuficiente para alcanzar las oportunidades anheladas. A pesar de que Zavala y Córdova (2011) argumentan que este mito no ha podido extenderse, pues aún es una minoría la población excluida que accede a la educación superior, existe desde una posición particular la idea de que para los más pobres la educación superior se rige por un conjunto de normas preestablecidas. Por ejemplo, aquellos profesionales que no pertenecen a grupos tradicionalmente excluidos sostienen que el éxito de la educación superior depende de la línea de carrera que logren alcanzar y de cuán temprano comienzan. Esta línea no se termina si no hasta que han alcanzado una comodidad material considerable, momento que perciben como el de “éxito”. La idea es no tener limitaciones económicas, minimizar el “sacrificio” (las carencias), garantizar una estabilidad económica que permita mejores oportunidades para ellos y sus familias, y elevar su estatus. Ese grupo considera que estas variables los conducirá hacia una vida feliz (GFNE-01, 02, 03).

Tubino (2007) sostiene, con razón, que el mito de la educación superior genera ilusiones, pero también frustraciones. Sin embargo, esos desencuentros

no se condicen con el éxito percibido. Los becarios no dejan de considerar que tienen nuevas metas y que cumplirlas es un éxito en sí, y proyectan el sentirse exitosos sobre la base de haber superado sus limitaciones de vida y de seguir luchando. En tal sentido, vale la pena preguntarnos: ¿de quién es el mito de la educación superior?, ¿desde dónde se lo entiende como mito?

3.3 La movilidad social coexiste con la desigualdad

Aun cuando el sistema de clases supone un escenario que permite “moverse” de un estrato social a otro (Giddens 2002), la estratificación revela las desigualdades estructurales que existen entre los diferentes grupos de personas. Podríamos afirmar que los profesionales tradicionalmente excluidos han ascendido socialmente, que han “superado” a sus padres, pero que su situación de desigualdad no ha variado sustantivamente.

[Con unos amigos] nos hemos puesto a pensar de que seguimos siendo excluidos y que no podemos llegar a ciertos puestos, porque parece que nos ven con ciertas deficiencias, nos ven, pero porque nos pasa. Yo parece que me encuentro en ese nivel. (E-11)

Como menciona Plaza (2007), las clases sociales se definen por el lugar que ocupan en el proceso productivo, pero no se agotan en este, puesto que la dimensión cultural también desempeña un rol muy importante. Lo anterior alude a las prácticas sociales de los individuos. Por ello se dice que la estructura de clases no es un mecanismo autorregulado sino “un producto y un proceso social, originados y reproducidos por la forma en que la organización de la sociedad determina el acceso a los recursos tangibles y no tangibles, y por las acciones y prácticas sociales de los actores” (Plaza 2007: 66). Y es que luego de analizar la vida posestudio de los becarios, se llega a la conclusión, como afirman Nunn *et al.* (2007), de que la movilidad social es una experiencia individual más que social.

Todos los entrevistados coinciden en que la inclusión no es una meta que se alcanza. Por el contrario, es una forma permanente de relacionarse con el entorno social. Por ello, la responsabilidad primera y más directa es la de buscar insertarse en la sociedad y en el mundo laboral. Esta tarea supone una constante lucha por vencer los obstáculos iniciales.

3.4 La movilidad y la inclusión sociales requieren de nociones más amplias

Claro que uno se siente excluido, pero luego de la experiencia con la beca Ford, me siento diferente, de alguna manera también incluida, más integrada, parte de un grupo de personas con las que comparto mucho. Cuando nos comunicamos, somos como una familia. (GFE-01)

Por todo lo revisado, proponemos una noción más amplia de movilidad social, debido a la dificultad de comprender ese proceso en personas con características particulares. Si bien la literatura sobre el tema reconoce formas más relativas de movilidad que las tradicionales de corte estructural, según nuestro análisis, aun estas formas relativas son un marco insuficiente para comprender el complejo proceso de tránsito de un estamento social a otro.

Nuestro pedido de ampliar la noción de movilidad e inclusión sociales presupone darle más importancia a factores simbólicos que permitan contextualizar mejor el proceso. Siguiendo a Méndez y Gayo (2007), los estudios de estratificación y movilidad sociales se inscriben en dos visiones diferentes. La primera considera a la sociedad como un grupo de individuos con distintas ocupaciones, gustos, estilos de vida, etc., lo que provoca que tengan diferentes modos de pensar y actuar. La segunda visión pone énfasis en la trayectoria de vida de las personas, lo que significaría que la formación de clase sería un proceso más que una estructura permanente. Los autores anotan que esto último no revelaría un mayor dinamismo en la sociedad, pero sí la existencia de una serie de movimientos que sus miembros pueden realizar sobre la base de una experiencia individual. De este modo, los estudios de movilidad social se situarían en esta última perspectiva, ya que, como hemos señalado, este proceso emerge como uno que genera sociedades “abiertas” al cambio.

Bibliografía

- ATRIA, R., coord.
2007 *Estratificación y movilidad social en América Latina, transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. Santiago de Chile: LOM Editores.
- BARRANTES, R., J. MOREL y E. VENTURA
2012 *¿El Perú avanza o los peruanos avanzamos? El estado actual de la movilidad social en el Perú*. Lima: IEP.

- BAUDRILLARD, J.
1983 *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.
- BENAVIDES, M.
2002 “Cuando los extremos no se encuentran: un análisis de la movilidad social e igualdad de oportunidades en el Perú contemporáneo a partir de una muestra de trabajadores urbanos”. En *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*.

2004 “Educación y estructura social en el Perú. Un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos”. En, Arregui, P., ed., *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Lima: Grade.
- BLAU, P. y D. OTIS
1967 *The American Occupational Structure*. Nueva York: Wiley.
- CONCONI, A., G. CRUCES, S. OLIVERI y R. SÁNCHEZ
2008 “E pur si muove: movilidad, pobreza y desigualdad en América Latina”. *Revista Económica La Plata* LIV (1-2), pp. 121-159.
- COTLER, J. y R. CUENCA, eds.
2011 *Las desigualdades en el Perú. Balances críticos*. Lima: IEP.
- CROMPTON, R.
1994 *Clase y estratificación: una introducción a los debates actuales*. Madrid: Tecnos.
- CUENCA, R. y R. NIÑO
2011 *Igualando oportunidades. Sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford en el Perú*. Lima: IEP.
- DELGADO, C.
1967 *Notas sobre la movilidad social en el Perú*. Lima: IEP.
- ESPINAL, S.
2010 “Ahora somos de clase media: estrategias de movilidad social ascendente en cinco familias exitosas del distrito de Los Olivos”. Tesis de licenciatura en ciencias sociales con mención en sociología. Lima: PUCP.

- FITOUSSI, J. y P. ROSANVALLON
1997 *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- FRASER, N.
2008 *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- GIDDENS, A.
2002 *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- GLASS, R.
1963 *Introduction to London: Aspects of Change*. Londres: Centre for Urban Studies.
- GOLDTHORPE, J., ed.
1980 *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- HERRERA, J.
1999 “Ajuste económico, desigualdad y movilidad”. En Webb, R., ed., *Pobreza y economía social: análisis de una encuesta ENNIV (1997)*. Lima: Instituto Cuánto.
- LA CRUZ, J.
2010 “Unicachi: ¿el rugido ayмара continúa? Movilidad social ascendente y cambio sociocultural en familias migrantes de unicachinos en Lima”. Tesis de licenciatura en ciencias sociales con mención en sociología. Lima: PUCP.
- LEÓN, J. y J. IGUÍÑIZ, eds.
2011 *Desigualdad distributiva en el Perú: dimensiones*. Lima: PUCP.
- LIPSET, S. M. y R. BENDIX
1959 *Social Mobility in Industrial Society*. Berkeley: University of California Press.
- MÉNDEZ, M. L. y M. GAYO
2007 “El perfil de un debate: movilidad y meritocracia. Contribución al estudio de las sociedades latinoamericanas”. En Atria, R., coord., *Estratificación y movilidad social en América Latina, transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. Santiago de Chile: LOM Editores.

- MUELLE, L.
1982 *Movilidad social, educación e ingresos en áreas urbanas del Perú*. Lima: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- MUÑOZ, F. y M. FLORES
2007 “Notas para el estudio de la movilidad social y estratificación en el Perú: el caso de los funcionarios públicos del sector educación a nivel regional”. En Plaza, O., ed., *Clases sociales en el Perú: visiones y trayectorias*. Lima: PUCP.
- NUNN, A., S. JOHNSON, S. MONRO, T. BICKERSTAFFE y S. KELSEY
2007 *Factors Influencing Social Mobility*. West Yorkshire: Leeds Metropolitan University y the Department of Works and Pensions.
- PLAZA, O.
2007 “El debate teórico sobre las clases sociales: una aproximación histórico-analítica”. En Plaza, O., ed., *Clases sociales en el Perú: visiones y trayectorias*. Lima: PUCP-CISEPA.
- SANBORN, C. y A. ARRIETA
2011 *Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente*. Lima: Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico.
- THORP, R. M. y M. PAREDES
2011 *La etnicidad y la persistencia de la desigualdad. El caso peruano*. Lima: IEP.
- TUBINO, F.
2007 “Las ambivalencias de las acciones afirmativas”. En Ansión, J. y F. Tubino, eds., *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: PUCP.
- YAMADA, G.
2007 *Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿vale la pena el esfuerzo?* Lima: Universidad del Pacífico - Consorcio de Investigación Económica y Social.
- ZAVALA, V. y G. CORDOVA
2010 *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: PUCP.



LA UNIVERSIDAD FRENTE A LOS RETOS DE LA DIVERSIDAD
CULTURAL EN AMÉRICA LATINA

Fidel Tubino



Uno de los fenómenos más significativos de los últimos años en la educación superior de nuestro país es el traslado del mito de la educación del ámbito de la escuela al de la universidad. La presencia cada vez más numerosa de estudiantes indígenas en las universidades públicas es una expresión de ello. En el presente trabajo voy a intentar describir los principales significados sociales a los que está asociado este nuevo mito, para luego concentrarme en analizar uno de sus efectos. En un primer momento, me concentraré en presentar los problemas interculturales más importantes que se generan con la incorporación de estudiantes originarios en los recintos universitarios convencionales. En segundo lugar, me referiré a las estrategias de respuesta que se han gestado frente a la inclusión que de hecho existe de estudiantes indígenas en el nivel universitario, centrándome sobre todo en aquellas que buscan interculturalizar las universidades existentes desde dentro. Finalmente, haré un balance con la finalidad de identificar las tareas pendientes.

1. La universidad como mito

En nuestro país, el mito de la educación continúa vigente. Por ello, con frecuencia los jóvenes y los padres de familia de hogares de escasos recursos ven en la educación universitaria el medio de abrirse un futuro promisorio en medio de una sociedad de restringidas oportunidades. La ilusión del progreso es lo que anima y sostiene esta fantasía social. A ello contribuye también el hecho de que, lamentablemente, en nuestro contexto la posibilidad de seguir estudios superiores no universitarios socialmente valorados es escasa. Las

universidades han terminado en muchos casos por asumir estudios y tareas que en realidad les deberían corresponder a las escuelas técnicas o a los institutos de estudios preprofesionales o de actualización profesional. Este monopolio obligado alimenta también la fantasía social de que el tránsito por los estudios universitarios es necesario para poder “ser alguien en la vida”. Es sin duda por ello que muchos estudiantes indígenas de origen rural “suponen que al acceder al espacio universitario, accederán a los conocimientos necesarios para el ‘progreso’ y así forjarse un ‘futuro mejor’” (Najarro 2011: 56). Pero ¿qué involucra ese “futuro mejor”? ¿Salir de la pobreza? ¿Aculturarse a los patrones de comportamiento de aquellos que los estigmatizan? ¿No retornar a sus comunidades de origen? ¿Estigmatizar a los suyos? ¿Mirarlos desde una visión paternalista? ¿Qué trastornos ideológicos e identitarios implica la búsqueda de un “futuro mejor”?

Todo indica que, en este contexto, progreso es sinónimo de movilidad social. Y que el ansiado “futuro mejor” se deriva de manera mágica del acceso al tipo de conocimiento y de reconocimiento social que la universidad promete. La universidad condensa así en el imaginario social la ilusión del progreso y el deseo de una vida mejor. La idealización de la universidad en la fantasía de aquellos que desean entrar a ella es tan grande que llega a ser preocupante. Parecería que la desilusión frente a la oferta de la universidad real es inevitable. En un estudio cualitativo realizado por profesores de la Universidad San Antonio Abad del Cusco en ese centro de estudios sobre los estudiantes del programa de acción afirmativa Hatun Ñan, se da cuenta de esta idealización de la universidad. Así lo expresa claramente un estudiante de procedencia rural de esa universidad. Nos dice con desmesurada expectativa:

Yo pensé [...] que era un gran centro, como decían, ahí se hace ciencia, tecnología; así nos decían los profesores en el colegio, yo decía que harán televisores. ¡Dios, qué cosas harán!, ¡uao ciencia!

(LT02F). (Najarro 2011: 59)

Hurgando en lo que hay detrás de la fantasía de la educación como trampolín al éxito social, me atrevo a postular que en ella subyace la ideología del individualismo “exitista”, cada vez más arraigado en nuestra sociedad. Se trata de una ideología que postula como fin último el bienestar del *yo* autocentrado y que atraviesa todas las clases y culturas con mayor o menor intensidad.

Es desde la ideología del individualismo exitista que las universidades con fines de lucro que proliferan en nuestro país ofertan la educación como un producto que le garantiza al cliente el acceso a “un futuro mejor”. Se trata, sin embargo, de una ideología socialmente hegemónica que tiene mucho arraigo en la juventud en general. Por ello, para no pocos estudiantes, estar en la universidad es simplemente un medio para alcanzar el éxito individual.

Lo propio del individualismo exitista es justamente la búsqueda compulsiva del reconocimiento social del *yo* individual mediante el ostensible aumento de la capacidad de consumo y la acumulación irracional de bienes socialmente valorados. Y la educación es el medio para alcanzarlo. Desde este punto de vista, lo propio del mito de la educación consiste en imaginarla como un ritual iniciático que nos transfigura y convierte en íconos sociales de progreso y bienestar.

De una u otra manera, el mito de la educación sigue siendo parte sustantiva de nuestro imaginario social. Lo novedoso es que en las últimas décadas los estudios universitarios se han convertido en una especie de pasaporte para “el progreso”. El asunto sin embargo es complejo, pues las significaciones sociales asociadas a la imagen social de la educación superior son polivalentes. Así, por ejemplo, tal como lo señala Juan Ansión en un estudio realizado con profesores y estudiantes de las universidades San Cristóbal de Huamanga y San Antonio Abad del Cusco, los estudiantes de origen rural “pese a ambigüedades, no se encuentran completamente sumergidos en una ideología del progreso que les haría renegar de sus raíces culturales, ni tampoco rechazar el saber del mundo occidental y de las universidades” (Ansión 2011: 288). Coexisten en ellos diversos horizontes morales, los propios y los ajenos, y muchas veces en conflicto.

El traslado del mito de la educación de la escuela a la universidad ha contribuido indudablemente también a la aparición del “boom universitario”. Con ello me refiero al surgimiento de la universidad como negocio y a la proliferación de universidades con fines de lucro y de filiales de universidades públicas y privadas en todo el país. No cabe duda por ello que “este nuevo mito de la educación superior se ha instalado en el imaginario de muchos jóvenes egresados de la secundaria que proceden de comunidades rurales (tanto andinas como amazónicas) [...] Este mito se evidencia en el mayor ingreso de estudiantes indígenas a las universidades públicas de nuestro país en los últimos años” (Zavala y Córdova 2010: 19-20).

El mito de la educación superior es tan fuerte, que en la actualidad, parte de la oferta electoral de los políticos suele ser la promesa de cumplir con el sueño de la universidad propia. Y es que “la ausencia de universidad aparece en el imaginario social de la gente como ausencia de luz, de esperanza, de progreso. Y la creación de universidades en los lugares más alejados es vivida como la aparición del día en medio de la noche, de la esperanza en medio de la desesperanza” (Tubino 2007: 105).

Todo indica que la institución universitaria está concentrando un exceso de expectativas que no es capaz de satisfacer. La universidad condensa ilusiones y esperanzas justificables que en no pocos casos son objeto de negocios injustificables. El riesgo más serio es que las universidades cedan ante estas demandas, desnaturalizándose y sometiendo el *logos* académico a la lógica del mercado, y que terminen convirtiéndose en fuentes de una frustración colectiva muy grande de reacciones inesperadas.

2. La incorporación de estudiantes originarios en la vida universitaria

Para los estudiantes originarios que proceden de zonas rurales, la oferta de movilidad social que la universidad “promete” suele venir acompañada de exigencias de aculturación forzada y de procesos de discriminación cultural que, vistos desde una mirada crítica, generan crisis de identidad, así como cuestionamientos serios a la universidad como institución. *Los procesos de aculturación forzada* se evidencian en el hecho de que no pocos estudiantes de origen rural incorporan como automenosprecio el menosprecio de los otros y como ciertos los prejuicios con los que son injustamente prejuzgados.

En el siguiente testimonio que presentamos, un estudiante expresa de manera muy clara que el origen del problema está en ellos mismos y que, por lo tanto, la solución pasa por autoerradicar en ellos los vestigios de su cultura y su lengua de origen. Dice: “Es el problema de nosotros, ¿no es cierto? Hablamos quechua, de niños venimos hablando quechua bastante y, cuando llegamos acá, el mote se nos escapa y algunos dejos también [...] Pero tratar de eliminar todas esas desventajas que hay a veces nos hace quedar mal, ¿no es cierto?” (Zavala y Córdova 2010: 58).

Lo que sucede en estos casos, que no son los menos, es que la persona empieza a mirarse desde la perspectiva del discriminador y asume como rasgos propios los que el discriminador le atribuye. De allí su deseo de erradicar de sí

misma aquello que la identifica. En esto consiste la esencia de la aculturación como proceso de asimilación. El resultado es la enajenación. La persona se torna ajena a sí misma y se esfuerza por desvincularse aún más de su centro, de aquello de lo que nunca podrá desligarse. “Lo que sí veo [dice otro estudiante originario en la universidad] es que hay una desventaja del quechua, cuando tú hablas, hay un momento que te equivocas y te sale mal”.

Percibir en este caso el quechua, es decir, la lengua de origen, como una “desventaja”, tiene una dimensión objetiva y otra subjetiva. Es objetivamente cierto que el “motoseo” de origen quechua es una desventaja para insertarse en el mundo laboral. Pero es igualmente cierto que la creencia objetivamente fundada de que mi lengua y mi cultura de origen son un defecto genera una herida, un daño en el corazón de la autoestima y el autorrespeto identitario. No olvidemos que la creencia social de que el quechua no es una lengua académica es parte sustancial de la ideología hegemónica del *ethos* universitario vigente. Al hacerla suya, los estudiantes originarios quedan descentrados cultural y existencialmente, pues asumir mi origen como un defecto es una manera de renegar de mí mismo y de mi comunidad de referencia. Es renegar de aquello a lo que siempre perteneceré: el espacio de las experiencias fundantes de la identidad. Los estudiantes migrantes, por ello, no dejan de ser nunca parte del mundo de donde vienen, y por otro lado, nunca llegan a ser totalmente parte del mundo al que llegan y con el que mantienen una relación ambivalente.

La exigencia de asimilación como condición de adaptación al *ethos* académico de llegada se haya asimismo ligada a *procesos sistemáticos de discriminación social y cultural* que excluyen y violentan simbólicamente a los estudiantes de origen rural. En el departamento de Ayacucho, donde nació el movimiento Sendero Luminoso, la situación de los migrantes del campo a la ciudad de Huamanga, capital del departamento, es preocupante. En el caso particular de la Universidad San Cristóbal de Huamanga, por ejemplo, la discriminación y la tensión entre los estudiantes que proceden de comunidades rurales empobrecidas y los profesores y alumnos de origen ciudadano es muy fuerte. En este contexto, “los estudiantes que provienen de zonas rurales andinas son caracterizados como personas ‘introvertidas’, ‘recelosas en contarte cosas’, ‘melancólicos’, ‘carentes de habilidades sociales’” (Zavala y Córdova 2010: 37), cuando no incapaces de un pensamiento abstracto. Sabido es que cuando el discriminado asume esto como autoimagen, se convierte en un colaborador cómplice de la relación de dominación. La colonización del imaginario

social es fundamental para que la relación de dominio —en este caso, entre el “misti” y el “indio”— sea funcional. Sin embargo, este tipo de relaciones están signadas por la ambivalencia. Tanto el colonizado como el colonizador se relacionan consigo mismos y entre sí de manera defectuosa. La relación “colonizante” inspira en el colonizado un sentimiento de amor-odio, atracción-repulsión, y viceversa.

Sobre esta base, las relaciones que se construyen son emocionalmente ambivalentes y *las identidades que se constituyen a partir de ellas son estructuralmente diatópicas*. Esto parece ser lo que está sucediendo con los jóvenes migrantes de origen rural andino que estudian en las universidades.

En un taller de dos días sobre discriminación y ciudadanía intercultural llevado a cabo en la ciudad de Huamanga, Manuel,¹ un estudiante quechua hablante de procedencia campesina, expresó de manera dramática la ambivalencia y el diatopismo en el que se encontraba inmerso. Confesó, perturbado, que después de haber estado un año viviendo en la ciudad de Huamanga, cuando regresó de visita a su casa en la comunidad donde había nacido, sintió por primera vez en su vida vergüenza de su madre campesina. Pero al mismo tiempo sentía vergüenza de sentir vergüenza. Algo extraño a él, que ya era parte suya, lo descentraba. Su identidad se había trastocado. Sentía y no sentía, al mismo tiempo, que era parte de su familia. Paralelamente, sentía y no sentía que era parte de la ciudad en la que ahora vivía. Había perdido su *topos*, es decir, su *ethos*, su lugar existencial de referencia. Tenía un pie en un *topos* cultural y otro pie en el otro. Había quedado deslocalizado entre dos *topos*. Su identidad sería de ahora en adelante diatópica.

Sentía afecto y cólera, aprecio y desprecio por su madre. Y en la universidad, sentía rabia hacia aquellos que lo discriminaban y al mismo tiempo admiración por aquellos que representaban. La ambivalencia emocional se había instalado en la estructura de su personalidad. Manuel estaba existencialmente escindido. Creo que este caso no es atípico. Por el contrario, ilustra muy bien de manera paradigmática la naturaleza de los procesos internos que suceden en los estudiantes migrantes del campo a la ciudad y que deben ser tomados en cuenta para plantear la necesidad de generar auténticas políticas de reconocimiento que contribuyan a liberar las capacidades que la discriminación y el racismo bloquean.

1. El verdadero nombre del estudiante ha sido cambiado para proteger su intimidad.

Si es verdad que en los procesos de migración es usual que los individuos desarrollen relaciones ambivalentes e identidades constitutivamente diatópicas, entonces, ¿cómo se debería atender estas situaciones nuevas en los espacios institucionales en los que aparecen? ¿Cómo se deberían redefinir las políticas de reconocimiento del interculturalismo en contextos de universitarios? ¿Cómo podrían contribuir dichas políticas a generar procesos endógenos de desarrollo humano de capacidades en los estudiantes que han migrado del campo a la ciudad con el mito de la universidad en sus mentes y con la esperanza de acceder a “un futuro mejor”? ¿De qué manera atacar las bases de la injusticia cultural, la discriminación y el racismo en contextos como el universitario, en el que existen resistencias institucionales muy arraigadas? Transformar las estructuras simbólicas del imaginario social es una tarea a largo plazo. ¿Qué hacer a corto plazo? ¿Acciones afirmativas? Pero las acciones afirmativas suelen generar a su vez sociedades paralelas en las universidades y no van a las causas de los problemas de aculturación forzada, discriminación y racismo institucionalizados. Habrá que redefinirlas e implementarlas mientras no existan alternativas mejores.

Decía anteriormente que es común que en una situación de esta naturaleza los estudiantes procedentes de zonas rurales desarrollen “identidades plurales diatópicas”. Con ello me refiero a los cambios que suelen acontecer en la autoimagen que los estudiantes indígenas manejan de sí mismos. Es frecuente que la imagen que al inicio tienen los estudiantes de sí mismos se vea transformada por los nuevos roles y pertenencias que surgen con la migración. La experiencia de la discriminación y el racismo influirá decididamente en su autoimagen. Todo depende de cómo reaccionan frente a ella. Que se pluralizan sus identidades quiere decir que ya no se identificarán solamente como hijos de campesinos, sino también como estudiantes, dirigentes universitarios, trabajadores, etc. Y cuando regresan a sus comunidades de origen, ya no se sienten totalmente parte de ellas ni sus allegados los perciben como siendo parte de la comunidad. Pero en la ciudad tampoco son considerados como iguales. Desarrollan identidades no solo plurales sino también “entre-cruzadas”. Esto quiere decir que, llegado un momento, son y no son parte de los mundos que habitan. No son parte ni de su mundo de origen ni del nuevo mundo en el que se encuentran, sino del “entre” de los dos mundos.

Con la finalidad de añadir un elemento más que nos pueda ayudar a entender mejor la envergadura del problema, recordemos que la universidad

como institución llegó a América en la Colonia y que mantiene hasta nuestros días un rasgo propio de las universidades coloniales. Me refiero con ello a la exclusión, hasta hoy vigente, de las lenguas y culturas locales en los recintos universitarios. El etnocentrismo del *logos* académico continúa intocable. Resulta paradójico en nuestros días asistir a una clase universitaria en la que tanto el profesor como los alumnos tienen como lengua materna el quechua, y en la que, sin embargo, no se permite su uso. En las universidades localizadas en la región andina se vive como si las lenguas y las culturas contextuales no fueran académicamente relevantes. La institución universitaria nació de espaldas a la diversidad lingüística y cultural del país y persiste en ello. Por ello, “la teoría poscolonial señala que la impronta colonial perdura más allá del rompimiento de la sujeción política institucional entre colonias y metrópolis y que precisamente la universidad constituye una institución en la que se reproduce y actualiza a través de sus imaginarios y proyectos” (Zavala y Córdova 2010: 41).

El *aggiornamento* de la universidad en nuestro país pasa por tornarla porosa a la diversidad contextual. En lugar de buscar adaptar a los estudiantes a la institución, asimilándolos a una cultura que desprecia su origen, hay que empezar por adaptar la universidad a la diversidad del país tanto en el ámbito de los planes de estudio como en el de la estructura académico-administrativa. La adaptación en este sentido implica introducir cambios sustanciales en la institución a partir de los propios agentes.

Al respecto, en América Latina han surgido en los últimos años dos modelos de adaptación. El primero consiste en generar universidades paralelas. Con ello me refiero a las llamadas universidades interculturales de México y las universidades indígenas sudamericanas. El segundo modelo consiste en interculturalizar la universidad convencional desde dentro a partir de programas de acción afirmativa para estudiantes quechuas, aymaras y/o amazónicos procedentes de zonas rurales.

3. Interculturalizando la universidad desde fuera

Creo que la experiencia más importante en este campo es la de las universidades interculturales mexicanas. Voy a concentrarme en esta parte en cuatro características de ellas.

En primer lugar, se trata de universidades regionales. Esto significa que las especialidades son escogidas de acuerdo con las necesidades de la región

en las que se encuentran. Suelen estar ubicadas en regiones de alta densidad indígena y están abiertas para estudiantes indígenas y no indígenas. Son universidades adecuadas al contexto en su propia organización y en su oferta de especialidades. Así, por ejemplo, la Universidad Intercultural del Estado de México ofrece como carreras, comunicación intercultural, desarrollo sostenible y salud intercultural. Esto es una ventaja, pues los egresados pueden no solamente encontrar trabajo en su propia región, sin tener la necesidad de migrar para buscar empleo, sino que están en condiciones de contribuir positivamente al desarrollo inclusivo y sustentable de su propia región. Sin embargo, esta ventaja es también una limitación, pues puede llevar a descuidar la formación integral de los estudiantes. Asimismo, los estudiantes que tienen vocación para especialidades no contextuales se ven de alguna manera forzados a migrar para realizar sus estudios o a renunciar a ellos.

En segundo lugar, la admisión a las universidades interculturales no es selectiva sino diagnóstica. Esto quiere decir que se toma una prueba de ingreso para identificar las fortalezas y las debilidades académicas de los postulantes y no para escoger cuáles de ellos ingresan y cuáles no. Esto es sin duda una ventaja, pues de otra manera los estudiantes indígenas se verían excluidos de la educación superior, ya que la escuela rural suele tener un nivel inferior a la escuela urbana.

En tercer lugar, el primer año de estudios se dedica básicamente a los estudios complementarios sobre habilidades matemáticas, comprensión lectora y redacción en español, lengua materna e inglés. La razón de fondo es “porque las universidades interculturales quieren ser instituciones de educación superior de buena calidad” (Smelckes 2009: 23-46). Sin embargo, este trabajo debería continuar a lo largo de toda la formación de los estudiantes, ya que las habilidades comprensivas y expresivas tienen sus propios ritmos de evolución y no tienen un límite de desarrollo. Por eso se tienen que cultivar siempre.

En cuarto lugar, en todas ellas existe un centro de investigación de lenguas y culturas que nutre transversalmente a las diversas especialidades que se ofertan para que puedan tener un enfoque intercultural y bilingüe. Estos centros son la columna vertebral de las universidades interculturales, pues de otro modo lo serían solamente de nombre.

No pretendo hacer ningún tipo de evaluación de las universidades interculturales, pues no cuento con la información suficiente para poder hacerlo. Sin embargo, hay una pregunta de fondo que me asalta: ¿hasta qué punto las

universidades interculturales, por ser paralelas, están destinadas a ser “guetos académicos”? Y si esto es verdad, parcial o totalmente, ¿qué habría que hacer para que dejen de serlo?

Una de las críticas que se hacen a las universidades interculturales es que no cumplen con los estándares académicos de calidad de las universidades convencionales. La primera reacción que me produce esta crítica es preguntarme qué se está entendiendo por “calidad” y quiénes establecen estos criterios. Sin embargo, “sería riesgoso plantearse un esquema simple de ‘acción afirmativa’ que redunde en exigencias de menor nivel y calidad para las universidades indígenas y las universidades interculturales a las que se aplican a otras universidades; un tal proceso llevó al descrédito de gran número de programas de educación bilingüe en varios países, incluyendo los EEUU” (López, Moya, Hamel 2009: 275). Y como parte de la calidad, habrá que considerar “el grado en que los programas y métodos logren ser apropiados y adecuados, incluyendo la perspectiva indígena misma” (López, Moya, Hamel 2009: 275).

Un aspecto sin duda muy positivo que deseo resaltar, es el hecho de que no tienen de entrada el problema de la discriminación de los estudiantes indígenas ni el de la desvalorización a priori de los saberes ancestrales. Esto permite desde el principio una mayor apertura intercultural a la diversidad de formas de conocimiento que en muchos casos pueden potenciarse mutuamente e incluso llegar a ser complementarias entre sí.

4. Interculturalizando la universidad desde dentro

En Perú, las acciones afirmativas promovidas por el programa Caminos a la Educación Superior (Pathways for Higher Education) se realizan en dos universidades andinas bajo el nombre de “Hatun Ñan”: en la Universidad San Antonio Abad del Cusco, donde se inició en el 2003, y en la San Cristóbal de Huamanga. En cada una de ellas se atiende a un aproximado de 300 estudiantes al semestre. Ambos programas tienen tres características específicas.

En primer lugar, los estudiantes beneficiados por la acción afirmativa se seleccionan entre los que ya han ingresado a la universidad y se encuentran realizando estudios superiores.

En segundo lugar, el criterio de selección de los beneficiarios no es “étnico” en sentido estricto. La razón es contextual, pues en el caso peruano “hablar de ‘culturas indígenas’ podría resultar una entelequia si se considera

que, a diferencia de los kichuas de Ecuador o los aimaras de Bolivia, los pobladores de la región andina de nuestro país no usan esa etiqueta para definir sus identidades”.² Sería realmente forzado aplicar criterios étnicos tal cuales en un contexto como el andino peruano. Por ello, los criterios elegidos son una combinación de tres aspectos, a saber, la lengua, el origen rural del estudiante y su situación socioeconómica.

En tercer lugar, ambos programas buscan ser un espacio que interpele a la universidad como institución, por excluir la diversidad lingüística y cultural del país. Sin embargo, la tendencia ha sido la propia de las acciones afirmativas, a saber, el limitarse a ser programas de educación compensatoria para estudiantes de escasos recursos de origen rural. Si bien es cierto que la dimensión compensatoria es necesaria en una acción afirmativa universitaria, no debería ser ni la única ni la más importante, sobre todo si estas acciones afirmativas fueron diseñadas no como un fin en sí mismas, sino como un medio para iniciar un proceso de interculturalización en las universidades receptoras.

Por otro lado, son programas diseñados para estudiantes de origen rural. No realizan actividades con estudiantes considerados no indígenas. Tienen por ello a constituirse en sociedades paralelas, pudiendo sin embargo contribuir positivamente a trabajar el problema de la discriminación como un problema de doble vía que involucra tanto a los discriminados como a los discriminadores. En ese sentido, siguen teniendo un sello más multicultural que intercultural. Creo que una tarea urgente es la de “desguetizar” las acciones afirmativas, abrirlas a la universidad a partir de propuestas bien pensadas por docentes y estudiantes, indígenas y no indígenas, que logren incorporar los aportes de las éticas, las estéticas y los saberes originarios en los planes de estudio de las diversas disciplinas que se ofrecen.

Interculturalizar las acciones afirmativas sigue siendo una tarea pendiente y necesaria. Pues si se quiere avanzar en la interculturalización de la universidad, hay que empezar por interculturalizar el espacio desde donde se intenta hacerlo.

El espacio de las acciones afirmativas tiene un potencial muy rico que no se explota. Puede y debe convertirse en un espacio de formación de líderes indígenas con perspectiva ciudadana e intercultural. Líderes que sean capaces de llevar la agenda de sus pueblos y de la ciudadanía en general a la agenda pública del país. Líderes capaces de representar también las justas demandas

2. Alfaro, Santiago, Blog de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI).

de los indígenas excluidos y de los no indígenas de la sociedad. Líderes que se manejen con sabiduría práctica en los espacios públicos y que contribuyan a descolonizarlos cultural y lingüísticamente para hacerlos inclusivos. Líderes profesionalmente bien formados que no usen la posición o el cargo en beneficio personal o familiar. Líderes éticos con vocación de servicio. La tarea es inmensa, pero no por ello irrealizable. Si las acciones afirmativas no son capaces de convertirse en espacios de formación de liderazgos sociales de esta naturaleza, es poco lo que han logrado.

Los programas mencionados han avanzado en evidenciar la diversidad cultural y lingüística existente en las universidades. Esto es un logro importante, sobre todo si tomamos en cuenta las resistencias institucionalizadas que existen para reconocerla. Sin embargo, aún no han logrado introducir en la agenda universitaria el problema de la exclusión de saberes y discriminación de personas por su procedencia sociocultural. La interculturalización de las universidades es más un deseo que una realidad que ha empezado a construirse.

En educación, los logros son el resultado de procesos a largo plazo. Por ello, creo que deberíamos empezar a hacer una autoevaluación acompañada de estos programas para continuar fortaleciendo lo avanzado e identificar los errores y las omisiones con la finalidad de rectificar lo que se debe.

Institucionalizar las acciones afirmativas con enfoque intercultural, tanto en la educación compensatoria como en la formación de liderazgos sociales con conciencia ciudadana, es una responsabilidad de todos.

En síntesis, la experiencia ha sido importante y deberíamos ser capaces de rectificarla e interculturalizarla, es decir, de abrirla a los no indígenas. La interculturalidad positiva es tarea de todos, porque la discriminación es un problema de a dos. También creo que habría que extender los aportes de las acciones afirmativas tanto en el ámbito de otras universidades como en el de las empresas. No está demás plantear que:

Las empresas peruanas socialmente responsables podrían seguir este ejemplo comprometiéndose en el desarrollo de programas como el Hatun Ñan. Las acciones afirmativas por sí solas no transforman estructuras sociales excluyentes, pero deben tenerse en cuenta como una alternativa para impulsar la equidad en la educación superior y como posibles medidas de reparación de injusticias históricas. La longitud del Gran Camino no nos exime de recorrerlo.³

3. Alfaro, Santiago, Blog de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI).

Creo finalmente que tanto la estrategia de interculturalizar la universidad desde dentro, como la de formar universidades interculturales, pueden ser complementarias, a condición de que ambas introduzcan modificaciones sustanciales, más que en su concepción, en su aplicación. Para ello es imprescindible que se pongan en contacto las experiencias que se están realizando desde ambos enfoques para sacar conclusiones y abrirlas a la universidad en su conjunto. No tienen por qué ser estrategias autocentradas y excluyentes entre sí.

Sin embargo, considero que en ambos modelos existe la tendencia a colocar la afirmación intracultural como un primer paso para luego pasar a la afirmación intercultural. Esta es una estrategia parcial e incompleta. Prueba de ello es que generalmente la revalorización cultural termina siendo el comienzo y el fin. La afirmación intracultural por sí sola tiende a generar identidades reactivas de resistencia. Si de lo que se trata es que las personas puedan abrirse de manera selectiva y crítica desde sus propios *ethos* al mundo externo, entonces ambas afirmaciones tendrían que plantearse de manera simultánea y no sucesiva. Sé que es complejo lo que planteo. El asunto, sin embargo, no está cerrado. Creo que hay que discutir más este tema a partir de los resultados de las experiencias de las universidades interculturales, indígenas, y de las acciones afirmativas para estudiantes indígenas que se han venido desarrollando en nuestro continente para dar un paso adelante. Pues de lo que se trata ahora es de aunar esfuerzos para seguir construyendo autorreflexivamente la interculturalidad crítica en la educación superior a partir de lo ya cimentado. La tarea recién está empezando.

Bibliografía

ALFARO, S., J. ANSIÓN y F. TUBINO

2008 *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

ANSIÓN, J.

2011 “Estudiantes originarios y universidad”. En *Caminos de interculturalidad* Lima: PUCP.

DÍAZ-ROMERO P., ed.

2006 *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación Equitas - OEI.

- FERNÁNDEZ GARCÍA, T. y J. G. MOLINA
2005 *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial.
- HEISE, M. (comp. y ed.)
2001 *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Unión Europea, Programa Forte-Pe.
- LÓPEZ, L. E., R. MOYA y R. E. HAMEL
2009 “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe”. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Ed. Plural – FUNPROEIB Andes.
- NAJARRO, M.
2011 “Los estudiantes Hatun Ñan en el contexto universitario”. En *Caminos de interculturalidad*. Lima: PUCP.
- SMELCKES, S.
2009 “Multiculturalismo, educación intercultural y universidades”. En Silva Águila, M., comp., *Nuestras universidades y la educación intercultural*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- TUBINO, F.
2007 “Las ambivalencias de las acciones afirmativas”. En *Educación en ciudadanía intercultural*. Lima: PUCP.
- ZARIQUIEY, R., ed.
2003 *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*. Lima: PUCP – GTZ – MINEDFU.
- ZAVALA, V. y G. CÓRDOVA
2010 *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

III

IDENTIDAD



VIAJES DE AUTODESCUBRIMIENTO:
AUTOBIOGRAFÍAS Y PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN
IDENTITARIA CON ESTUDIANTES INDÍGENAS

Luis Enrique López



Palabras y magia fueron al principio una y la misma cosa, e incluso hoy las palabras siguen reteniendo gran parte de su poder mágico. Con ellas podemos darnos unos a otros la mayor felicidad o la más grande de las desesperaciones, con ellas imparte el maestro sus enseñanzas a sus discípulos, con ellas arrastra el orador a quienes le escuchan, determinando sus juicios y sus decisiones. Las palabras apelan a las emociones y constituyen, de forma universal, el medio a través del cual influimos sobre nuestros congéneres.

*Sigmund Freud*¹

En este artículo se analiza uno de los efectos que los programas de posgrado pueden tener sobre los profesionales que los cursan, cuando desde su diseño y en su implementación se busca trascender la esfera formativa-disciplinar y los programas se conciben como espacios de interacción e intercambio de experiencias entre pares, a partir de su involucramiento en procesos de práctica reflexiva en los cuales se privilegia la reconstrucción autobiográfica, sobre todo en los momentos iniciales de la formación de posgrado. Se arguye que, cuando se trata de profesionales indígenas que han llegado al nivel de posgrado sobreponiéndose a la discriminación y el racismo atávicos que caracteriza a nuestro continente, la reflexión autobiográfica se convierte en una herramienta social y políticamente emancipatoria. Ello contribuye no solo a dotar a la educación superior de mayor relevancia y pertinencia, sino también y sobre

-
1. Citado por Dilts, Robert, *El poder de la palabra*, Barcelona: Ediciones Urano, 2003. (Traducción de su *Sleight of Mouth. The Magic of Conversational Belief Change*, Capitola, California: Meta Publications, 1999, p. 23).

todo al propio enriquecimiento individual y social de los estudiantes. En el plano individual, esto se traduce en un fortalecimiento de la autoestima y en la redefinición identitaria del sujeto como miembro de un pueblo originario determinado. En el plano colectivo, en la búsqueda de rasgos y características socioculturales que los llevan a la construcción subjetiva de una identidad panindígena, así como a un descentramiento cognitivo y epistemológico que les permite ver con mayor claridad diferencias epistémicas y descubrir otros conocimientos y otras formas de conocer, aprender y enseñar. En función a ello, se discute que cuando los cursos de posgrado toman en serio, desde un punto de vista étnico, sociocultural, pero también profesional, a los adultos a los que atienden, recurrir a la práctica reflexiva y la reconstrucción autobiográfica en la formación de posgrado gatilla procesos sin igual de potenciación social de los sujetos. Sobre la base de consideraciones como estas, se analiza lo acontecido en cursos de posgrado en los que el autor estuvo involucrado tanto como gestor cuanto como docente. Un mayor énfasis se coloca en el desarrollo de estos procesos en la maestría del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), ejecutado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia.

1. Puntos de partida

1.1 El fortalecimiento de la autoestima como un fundamento base de la educación intercultural bilingüe

La autoestima, como valoración positiva de uno mismo, ha sido definida como un proceso psicológico producto de la interacción con los demás, en el cual intervienen la percepción, el sentido de pertenencia y el concepto que cada uno tiene de sí mismo (Haeussler y Milicic 1991). Dicha percepción está referida a la estima que el individuo siente que le tienen los demás, y, por ende, se construye en la relación que el sujeto establece con otros, pares o no, en contextos sociales de interacción. En otras palabras, la autoestima se constituye en una reacción afectiva del sujeto frente a lo que los demás con quienes interactúa piensan de él. Desde esta perspectiva, la autoestima implica sobre todo la autoidentificación positiva del sujeto respecto de un grupo sociocultural determinado, la valoración de tal pertenencia y por ende de sí mismo.

Dada la importancia que el factor relacional tiene en la definición de la autoestima y el hecho de que esta también se construye en un contexto de interacción social en ámbitos significativos y en experiencias de vida relevantes para el sujeto, conviene dotarla de un sentido antropológico que vincule su definición con el reconocimiento de la dignidad humana (Ortega y otros 2000).

Tanto la conducta de los otros y las reacciones de ellos ante nuestra conducta nos sirve a menudo de criterio que orienta nuestros propios sentimientos y la valoración sobre sí mismo. [...] La autoestima se ha operativizado como una variable mediadora de múltiples situaciones psicológicas, educativas y sociales. (Ortega y otros 2000: 50)

En el ámbito educativo, se considera que la construcción de una autoimagen positiva de uno mismo está relacionada con nuestros logros académicos y aprendizajes efectivos (Wright y Taylor 1995). Al respecto, se cuenta con evidencia producto de la investigación sicosocial que permite afirmar que la autoestima es un buen predictor del éxito académico y que este, a su vez, contribuye al incremento de la misma (Rosenberg y otros 1995). Todo ello implica, por ejemplo, que un individuo no aprende si no se siente reconocido, aceptado y valorado por sus maestros y sus compañeros de clase. Y es que también se tiene evidencia de que son las variables sociales y emocionales las que mayor influencia ejercen sobre el desempeño académico de los estudiantes (Wang, Haertel y Walberg 1997).

De ahí que el fortalecimiento de la autoestima sea uno de los pilares que desde hace casi treinta años sustentan el uso de las lenguas políticamente minorizadas en la escuela (Appel 1988, Cummins 1989). Por ejemplo, en el caso de los inuits en Canadá se pudo comprobar que, a diferencia de lo que ocurría con los estudiantes que recibían sus clases solo en una segunda lengua, el refuerzo sicosocial que los niños y jóvenes inuits recibían a través del uso de su lengua materna en el aula contribuía al desarrollo de su autoestima, tanto en el ámbito individual como sobre todo en el colectivo (Wright y Taylor 1995). En América Latina, este ha sido también uno de los principios que ha orientado la aplicación de la educación intercultural bilingüe (EIB) entre los estudiantes indígenas latinoamericanos y, particularmente, el uso de los idiomas originarios como vehículos de educación y de soporte afectivo y cognitivo en los procesos educativos (López 1988).

Por ejemplo, en el caso boliviano (Gottret 1995: 114), en el marco de una investigación longitudinal de un programa de EIB, se identificó que los niños indígenas que pasaron por la escuela bilingüe desarrollaron una mayor capacidad de adaptación y un yo más fuerte y más tolerante a la frustración, que sus pares que estudiaban solo en castellano. Si bien no se hicieron mediciones respecto de cómo estos niños aimaras, guaraníes y quechuas se percibían desde una visión colectiva, es probable que ocurriese lo mismo que con los inuits de Canadá. De hecho, fue este deslinde entre una dimensión individual y otra colectiva de la autoestima el que permitió salir de la controversia histórica respecto de si había correlación entre el uso escolar de la lengua originaria y el desarrollo de la autoestima y de un autoconcepto positivo entre los estudiantes de comunidades sociolingüísticas minorizados.

Pero si la autoestima incide sobre el logro académico de los estudiantes, todo parece indicar que esta reacción afectiva influye también en el desempeño de los docentes y en su autovaloración como profesionales. En el marco de programas de desarrollo profesional docente, en Chile se han realizados estudios diversos que comprueban el papel central que juega la autoestima del docente en relación tanto con su desempeño profesional y su actuación en el aula, como con la forma en la que este incide sobre sus alumnos en el mismo fortalecimiento de la autoestima (Denegri y otros 2007).

Del mismo modo, en el marco de una evaluación externa de un programa de educación bilingüe en Guatemala, se constató que

[...] el aspecto bilingüe-bicultural de los nuevos programas llenó de esperanzas a aquellos [maestros] que antes se sentían frustrados y marginados [y además les permitió descubrir] que había formas nuevas y más pacíficas de alcanzar el cambio social anhelado y no únicamente la alternativa de la confrontación violenta. El acceso a la educación, al desarrollo de habilidades prácticas y a puestos de trabajo en los que se tomaban decisiones, había hecho esto posible. (AED 1993: 62)

En este caso, también el recurso de la lengua originaria y la visibilización, “oficialización” y aprovechamiento pedagógico de elementos culturales pareció darles un nuevo sentido de vida a los maestros involucrados en los programas; y, con una autoestima renovada y potenciada, fueron capaces de ver otras alternativas a los problemas históricos que sus colectividades de origen experimentaban.

Aspectos como los aquí brevemente reseñados ponen de relieve la importancia que tiene en los procesos de desarrollo profesional de personas indígenas trabajar también desde las dimensiones afectivas y políticas, en la afirmación de su condición de sujetos históricos y de miembros de colectividades culturalmente diferenciadas. Esta condición se construye y reconstruye en el marco de las relaciones sociales y profesionales que ellos establecen, así como también en la negociación cultural e idiomática permanente en la que se ven inmersos, en tanto miembros de colectividades histórico-sociales subalternas. Si consideramos que son las experiencias concretas, la acción y la práctica las que determinan la subjetividad (Pichon-Rivière y Quiroga 1985), los profesionales indígenas, a partir de su involucramiento en actividades pedagógicas que motivan reflexión y análisis, modifican sus marcos de referencia iniciales también respecto de cómo son vistos por los demás, de cómo se ven a sí mismos, de cómo ven a los demás y sobre todo con relación a cómo quieren ser vistos por los otros.

1.2 Los adultos como aprendices

En el ámbito de la educación formal, a menudo cuesta trabajo tratar al aprendiz adulto de manera distinta a como se atiende a los niños y jóvenes que aprenden. Tal vez ello sea el resultado de que la mayor parte de la teoría pedagógica se ha construido a partir del estudio de situaciones de aprendizaje infantil y de la insuficiente atención que la psicología y la pedagogía le han prestado a las maneras en las cuales los adultos aprenden cuando están inmersos en procesos educativos formales y no-formales. En América Latina, esta ausencia es aún mayor cuando se trata de procesos de enseñanza universitaria o de nivel terciario, en general.

Tal vez sean las necesidades y motivaciones diferentes que experimentan los estudiantes universitarios las que configuren otras formas de aprender. A ellas se sumarían el bagaje y la experiencia que los universitarios traen consigo respecto del “oficio de aprender” y su preocupación por la transferencia y la aplicación en la vida laboral y social de aquello que aprenden en el aula universitaria. Así, por ejemplo, en una investigación llevada a cabo en el Perú, con grupos de docentes-alumnos que cursaban estudios en un programa universitario de desarrollo profesional docente, se determinó que los maestros en servicio experimentaban urgencia por aprender y sentían que carecían del

tiempo suficiente para hacerlo, por lo que manifestaban disgusto frente a las situaciones que retrasaban su aprendizaje (Perú – Ministerio de Educación [2008]). Además de ello, querían saber por qué y para qué se les enseñaba algo así como las razones por las cuales se los involucraba en una actividad determinada; por eso, cuando eran informados sobre el sentido de lo que hacían, su motivación se incrementaba y el aprendizaje se aceleraba. A ellos les preocupaba, en primer lugar, las consecuencias prácticas de los conocimientos recientemente adquiridos, y buscaban establecer relaciones entre los conocimientos previos, los adquiridos y la dimensión cotidiana de su desempeño profesional (Perú –Ministerio de Educación [2008]).

Al reflexionar sobre la forma en la que los maestros aprenden, Latapí (2003) reitera esta vinculación entre teoría y práctica. Él considera que los docentes aprenden principalmente desde y en su práctica cotidiana, relacionando lo que aprenden con la práctica, y ajustando lo que planifican y hacen en su desempeño profesional, en función a las exigencias de la clase. Estas relaciones se dan a partir de modelos previamente interiorizados, pero siempre en interacción con sus pares: los otros maestros.

Además, y citando resultados de investigaciones realizadas en Estados Unidos, este autor señala que “los maestros aprenden más cuando el ambiente está determinado por una comunidad a la que el docente se adscribe libremente, es decir por un grupo de colegas que se reúnen en torno a un interés común” (Latapí 2003: 24). De allí que destaque la importancia, en todo proceso de formación y actualización docente, de los grupos de reflexión y discusión.

Por su parte, existe una disciplina y quehacer conocido como andragogía, la cual está dirigida a la educación de adultos y que, a diferencia de varias corrientes de la pedagogía todavía vigentes, separa con claridad el aprendizaje de la enseñanza, valora las experiencias y conocimientos previos del aprendiz como recursos de aprendizaje, y además promueve que este desarrolle competencias de autonomía y aprenda a aprender. La andragogía se preocupa de manera especial por las condiciones y situaciones subjetivas y sociobiográficas diferenciadas en las que se da el aprendizaje, reconoce la importancia que en el proceso de aprender tiene la construcción de una autoimagen positiva del aprendiz —estableciendo un vínculo entre aprendizaje e identidad—, y también busca identificar procesos más eficaces de enseñanza de adultos, por lo general desde espacios no-escolarizados y no-formales (Knowles y otros 2001).

Se trata entonces de un enfoque que “toma en serio” a los sujetos que aprenden, a partir de lo que son y sienten y de cómo actúan.

Desde esa perspectiva, se abarca un amplio espectro de necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos en el cual bien podría incluirse el espacio universitario. No obstante, en la práctica, la andragogía se ha circunscrito más al ámbito no-escolarizado, a los espacios de la educación no-formal y de educación básica o laboral de adultos, sin todavía vincularse con la formación universitaria o la actualización y el desarrollo profesional. Hoy, los programas universitarios de formación académica podrían beneficiarse de la práctica acumulada por la educación de adultos, y en América Latina también por la teoría pedagógica crítica construida a partir de la sistematización de experiencias de educación popular y del énfasis que por lo general esta pone en los procesos de acción-reflexión-acción (por ejemplo, a partir de los trabajos de Freire).

Paralelamente a ello, merecen destacarse los esfuerzos desarrollados por Johnson y Johnson (1991 y 1998) desde el espacio universitario estadounidense, pues instalaron reflexiones y prácticas de aprendizaje cooperativo, como alternativa a las clásicas sesiones transmisivas y magistrales de una sola vía, propias del aula de nivel terciario. Desde esta nueva propuesta, se valora la cooperación y la colaboración entre los aprendices por sobre la competición o contienda entre ellos para determinar quién es o quién lo hace mejor. Además, se considera que el aprendizaje de un individuo está vinculado con el aprendizaje de sus pares, sobre todo cuando el aprendizaje implica un trabajo que promueve la colaboración entre sus miembros. De este modo se reconoce el carácter social y situado del aprendizaje (Lave y Wenger 1991, Vygotsky 1978).

Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo en distintos contextos arrojan evidencia de que, cuando los estudiantes trabajan en pequeños grupos y aprenden unos de otros, se contribuye a un mejor aprendizaje y al incremento de su autoestima, a la vez que se adquiere una suerte de identidad de grupo, por la cual existe o se llega a una preocupación compartida entre sus miembros respecto del éxito de todos (Batelaan 1998, Johnson y Johnson 1991). Adicionalmente, se considera que en algunos casos particulares, como el de las clases de ingeniería, el aprendizaje cooperativo contribuye a un mejor aprendizaje y a la integración de las mujeres en las clases. En las clases de ingeniería, este tipo de aprendizaje ha arrojado buenos resultados en cuanto a la calidad del aprendizaje, el desarrollo de competencias y actitudes

respecto de la experiencia educativa y también de autoestima; se reconoce, sin embargo, que si bien la mayoría lo hace, no todos los estudiantes se sienten cómodos con esta forma de aprender (Haller y otros 2000).

Pero, quizás, sean el espacio empresarial y el de la capacitación técnico-profesional —*on-the-job training* o lo que los alemanes conocen como “formación-dual”— aquellos desde los cuales más se haya avanzado en la búsqueda de nuevas formas y estilos de aprendizaje y también de enseñanza a aprendices jóvenes y adultos. De hecho, fue en contextos como estos donde surgió la noción de competencia (Le Boterf 1991), la cual en las últimas tres décadas impregnó también la toma de decisiones curriculares en la educación formal.

Como se sabe, la casi totalidad de reformas educativas en América Latina se inscribió bajo este nuevo paradigma, aunque todavía no se haya logrado totalmente que los docentes comprendan la diferencia entre un currículo por contenidos y estándares de logro y otro por competencias. Menos aún se ha logrado romper totalmente con la tradición expositiva de una sola vía, para trabajar más desde una lógica de taller, que privilegia el aprendizaje por sobre la enseñanza. Así, la competencia, como un “saber-entrar en acción” (Le Boterf 1991) o como conocimiento en uso para realizar una tarea o resolver un problema concreto de la vida cotidiana, en el momento adecuado, con un propósito específico, seleccionando las herramientas apropiadas y desde una predisposición y actitud responsable y ética, tiene todavía ante sí un largo camino por recorrer en los espacios de la educación escolarizada.

Como se habrá podido apreciar, el mundo laboral se configura también como un espacio más para el aprendizaje de las personas que para la enseñanza. Desde una perspectiva de aprendizaje renovado, deberían aprovecharse las prácticas de aprendizaje en el mundo laboral, que están marcadas por un aprender haciendo. A partir de un énfasis en la acción concreta, las organizaciones del mundo laboral buscan también respuestas a las necesidades de formación de quienes se incorporan a ellas.

Además, resulta interesante anotar que actualmente la formación en el ámbito laboral no es siempre vista de manera funcional, con relación a los fines y objetivos de la empresa, ni únicamente para responder a las necesidades de aprendizajes técnico-tecnológicos que los trabajadores experimentan. Hoy, esta formación también se relaciona con el desarrollo de competencias que aluden a la formación integral de la persona, como, por ejemplo, desde la dimensión ética, la estratégica, la comunicativo-relacional y la organizacional,

entre otras. Es decir, la empresa actual, si bien focaliza la formación técnica de sus trabajadores, concibe la formación ocupacional de forma integral, trascendiendo los espacios clásicos vinculados a lo técnico-tecnológico. Pero lo interesante para nuestra discusión es que también se recurre a formas alternativas y flexibles de formación que dinamizan el proceso de aprendizaje y que contribuyen a movilizar al aprendiz hacia un aprendizaje permanente.

Es precisamente desde una visión más holística o sistémica de la relación aprendizaje-empresa que se plantean las necesidades de una organización que aprende. Senge (1994) identificó cinco factores característicos de una organización en aprendizaje permanente: dominio personal; modelos mentales; visión compartida; aprendizaje en equipo; y pensamiento sistémico. Desde esa mirada, se describe la organización como un agente educativo, pues forma y enseña, pero sobre todo como un sujeto de aprendizaje, en la medida que aprende (Senge 1994). El modelo aludido privilegia el quinto factor o “disciplina” —el pensamiento sistémico—, en tanto considera que pensar sistémicamente es esencial para que la empresa aprenda. Por medio de este pensamiento sistémico la organización se vislumbra como un todo, compuesto por partes que se relacionan y afectan entre sí; así se preocupa tanto por los resultados como por los procesos y se configura como una entidad abierta al aprendizaje y al conocimiento autorreflexivo, es decir, a la reflexión sobre la práctica o la acción cotidiana.

Schön (1992) ha destacado la importancia de la práctica reflexiva en la formación y el desarrollo profesional. Él critica la epistemología que subyace a los currículos de formación profesional universitaria, que privilegian los contenidos técnico-científicos, bajo el supuesto de que el individuo, en su ejercicio profesional, seleccionará uno o más de esos contenidos en la medida que los necesite. Planteando esta relación de manera radicalmente distinta, Schön señala que nosotros más bien hacemos un análisis de una situación o acción concreta a partir de la competencia específica que la configura, y que es sobre la base del análisis de la práctica que se reflexiona y se busca soluciones a un problema específico, sin necesariamente echar mano de la racionalidad técnica:

Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que [...] les inician en las tradiciones de la práctica:

las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión. [...] La iniciación en la tradición es el medio por el cual se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices. (Schön 1992: 151)

Fue a partir de consideraciones como estas, que frente a la racionalidad técnica, Schön identifica *una racionalidad de la práctica*: pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, como un mecanismo para solucionar situaciones de incertidumbre, singularidad y hasta conflicto. Como se ve, no se trata únicamente de privilegiar el hacer, sino también de distanciarse estratégicamente de la acción, para reflexionar sobre ella y descubrir por uno mismo las características de la práctica. Por ello, se considera que las universidades deberían aprender sobre cómo se forman las personas que asisten a las escuelas de arte y a los conversatorios de música, los cuales son definidos como espacios donde se construye y reconstruye el saber de forma dinámica y permanente. El conocimiento en la acción —o conocimiento que guía la acción— y la reflexión en la acción —o pensar sobre lo que se hace— son dos principios-acciones clave de este nuevo modo de pensar el aprendizaje desde la acción.

El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos. (Schön 1992: 41)

Desde la práctica reflexiva se redefine la cuestión del conocimiento profesional, tomando como punto de partida la competencia y el arte que configuran la práctica efectiva, y privilegiando además la reflexión en la acción. Algo importante es que la reflexión, como la concibe Schön, es más que un proceso psicológico individual; se trata más bien de un proceso social, ya que no solo reflexionamos sobre lo que cada uno de nosotros hace, sino también construimos grupalmente una visión sobre lo que aprendemos y acerca de cómo lo hacemos. En el proceso, un facilitador o tutor nos guía, pero no necesariamente nos enseña. El modelo de Schön (1992) puede ubicarse como un ciclo de aprendizaje doble, en el cual entran en juego las introyecciones compartidas que conforman la base de las reglas: razonamientos, teorías, opiniones y todo lo relacionado con el por qué. Es un aprendizaje en el que, en los ámbitos individual y colaborativo, se da el conocimiento y el entendimiento unidos.

1.3 La reconstrucción autobiográfica

Reconstruir la historia de vida individual de los profesionales inmersos en procesos de formación continua, o de desarrollo profesional, contribuye a la toma de conciencia de los involucrados sobre acontecimientos clave en sus vidas que tuvieron, tienen o podrían incidir en su actuación profesional, presente o futura. Tales acontecimientos tienen que ver con aspectos relacionados con su vida social, económica, educativa y hasta psicológica y política. Se trata de la configuración de relatos que parten de una realidad concreta y de una experiencia específica de vida en un contexto sociopolítico, sociocultural y sociosicológico determinado. Es desde la subjetividad de las personas cuya historia de vida se describe y relata que también se busca reconstruir un conocimiento de la realidad social y de la historia social de un colectivo determinado.

Y es que, pese a la alusión a la vida “individual”, las historias de vida ponen de relieve y ejemplifican la trayectoria y devenir del colectivo del cual forman parte los sujetos cuyas vivencias y trayectorias se reconstruyen. En otras palabras, a partir de los hechos concretos que configuran y afectan el modo de vida y la trayectoria de un conjunto determinado de sujetos, se logra reconstruir lo que ha ocurrido con los miembros de su grupo histórico-social como un todo. En el caso que ahora nos ocupa, reconstruir la historia de vida de profesionales indígenas inmersos en transformaciones educativas, para dar cuenta de la multiétnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo inherente a nuestras sociedades, nos ayuda a reconfigurar una parte de la historia social de nuestros países, que es usualmente ignorada o pasada por alto por la historiografía convencional.

Además, y cuando la reconstrucción es asumida por los propios concernidos en interacción con sus pares y compañeros de estudio, la tarea contribuye también a su empoderamiento personal y colectivo, producto de la toma de conciencia crítica frente a aspectos inherentes a cuestiones relativas a la identidad, la lengua o lenguas de su entorno social, la escritura, la ciberidad y al papel que en su configuración identitaria jugaron la escuela y la educación en general. Es decir, el ejercicio autobiográfico genera un proceso crítico-reflexivo sobre aspectos de la vida que, a menudo, los sujetos de grupos sociohistóricos subalternos han debido ocultar, para resistir a la política hegemónica de opresión cultural, invisibilización étnica, discriminación y racismo, en general.

En la reconstrucción autobiográfica, la memoria se vuelve una herramienta indispensable para recordar de dónde venimos, cómo fue nuestra vida en el entorno familiar inmediato, en la familia ampliada y la comunidad, así como los hechos sobresalientes que nos marcaron y que a la vez moldearon el contexto social, cultural, político y económico en el cual nos fuimos formando como personas y profesionales. La introspección se traduce en descripciones e interpretaciones detalladas de eventos, personas, interacciones y comportamientos, los cuales nos permiten entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor. En el proceso lo que importa es la realidad que los sujetos mismos describen y los aspectos que ellos conciben como importantes.

Así, por ejemplo, en el marco del curso de antropología cultural de la maestría en lingüística andina y educación de la Universidad Nacional del Altiplano, en 1985, con Rodrigo Montoya, involucramos a un conjunto de estudiantes de distintas localidades del sur andino, en su mayoría aimara y/o quechua hablantes, en el análisis y escritura individual de sus biografías personales, a partir de lo que cada cual sentía y creía, durante y luego del proceso de reconstrucción de la historia personal. En las clases, se recurrió a la imagen del espejo para iniciar el proceso de introspección y abordar el problema de la identidad, vinculando identidad con autoimagen positiva. Se destacó que “tiene identidad quien se ve en el espejo y acepta con alegría la imagen que el espejo le devuelve de sí mismo” (Montoya y López 1988: 10).

En ese entonces, la relación etnia-clase constituyó el punto de partida para plantear la cuestión de la identidad en el Perú y los estudiantes trabajaron sobre las siguientes preguntas: ¿cuál es su identidad?, ¿se siente peruano, quechua, aimara?, ¿por qué? Si no tiene clara su identidad, señale los problemas y exponga qué sería necesario para tenerla. Como entonces lo señalaríamos (Montoya y López 1988: 9), “La pregunta ¿quiénes somos? produjo muchas dificultades porque la respuesta lleva a un análisis que remueve dentro de nosotros las grietas profundas de la dominación cultural que atraviesa toda nuestra historia”.

[...] en la soledad del individuo que se ve en el espejo y en el examen de la historia que es necesario hacer para reconocerse como sujeto colectivo o como una suma de fragmentos, se encuentra la alegría o el desconsuelo individual o colectivo por lo que somos más allá de los discursos y las buenas intenciones. El racismo y la discriminación lingüístico-cultural aparecen inevitablemente en el espejo cuando los runas-quechuas o los jaqis-aymaras o los nativos de la selva se

ven a sí mismos. ¿Cómo una estructura de profunda discriminación puede no generar un sentimiento de vergüenza y rechazo de sí mismos de aquellos a quienes les toca ver el mundo desde abajo? (Montoya y López 1988: 9)

Al mismo tiempo, las narraciones y análisis de los estudiantes nos permitieron una mejor lectura de lo que significa e implica ser un profesional indígena, así como también de las proyecciones que cada uno se planteaba. Mucho se escribe sobre las necesidades de los escolares indígenas, sobre sus logros y fracasos en el sistema educativo, pero es todavía poco lo estudiado con y respecto de aquellos indígenas que, pese al contexto sociopolítico adverso, logran concluir sus estudios universitarios y además avanzar académica y socialmente.

En el caso particular de los estudiantes aimara y/o quechua hablantes de la Universidad Nacional del Altiplano, se pudo observar cómo, a través de sus recuentos autobiográficos, daban cuenta tanto de su realidad personal, cuanto de la historia social indígena en una región como la de Puno, la cual pese a contar con una mayoría absoluta de población indígena, se adhiere y reproduce las políticas de discriminación vigentes en el plano nacional. Como se puede apreciar a través de los extractos que se presentan a continuación,² en general, el entorno sociocultural y socioeconómico hegemónico, y la escuela, en particular, inciden sobremanera en la percepción que los sujetos tienen de sí mismos. También influye en la autodefinición el ascenso social logrado, producto del esfuerzo de sobreponerse a un sistema educativo que no se preocupa por responder a las particularidades culturales y lingüísticas de los educandos a los que atiende, ni menos aún a sus necesidades afectivas.

No obstante, el contexto favorable en el cual desarrollan sus estudios de posgrado, que reconoce y acepta positivamente las diferencias culturales, e incluso fomenta la redefinición identitaria a partir de herramientas como la reconstrucción autobiográfica, posibilitó la toma de conciencia crítica respecto de sí mismos, de su condición identitaria e incluso de su proyección hacia adelante. Esto ocurrió pese a las complejidades que todo ello implica en un país que a lo largo de su historia ha apostado por la eliminación de las diferencias étnicas y por la construcción de una identidad mestiza y de una cultura nacional que también lo sea.

2. Los extractos que se presentan han sido seleccionados de las autobiografías incluidas en Montoya y López (1998).

Si en la escuela y en el colegio nuestros profesores nos han enseñado a negar lo nuestro, cumpliendo minuciosamente todos los esquemas ya elaborados en la capital de la república [...], entonces ¿cómo podemos identificarnos con nuestra propia identidad? [...] Al mirarme en un espejo, debo decir que nunca me he avergonzado de decir que soy aimara; aunque debo manifestar que esto no es nada fácil, particularmente cuando los del otro grupo —los mistis— desde pequeño [...] a cada rato nos dicen; “cholito, indiecito, etc.” [Por eso,] *al tratar de referirme a mi propia identidad, me encuentro un poco desubicado para explicar y definir a conciencia qué y cómo soy*. Por ello creo que es necesario que los maestros como yo empecemos a indagar sobre nuestra propia historia como pueblo [...] Así tomaremos conciencia de quiénes hemos sido y cómo hemos sido vistos y tratados. *Recuperando nuestro pasado podemos ir hacia adelante. (Profesional aimara. Los énfasis son míos)*

Si se me pregunta si me siento peruano o quechua, tendré que admitir que mi sentimiento no entra en estas dos alternativas, porque me siento más “mestizo” que quechua, aunque, en lo profundo de mi alma, subyazca una manera de ser que mucho tiene que ver con la manera general de ser del quechua. *Me siento “mestizo” por la instrucción que recibí. Y, como consecuencia de ella, por el estatus social ganado con un sacrificio “persona” muy inmenso al haber tenido que pasar por una suerte de filtro social. (Profesional criollo-mestizo. Los énfasis son míos)*

Tengo la plena seguridad y digo con la convicción sentida durante los años que he vivido, que, sentirse quechua o aimara en nuestra sociedad y en estos días significa dos cosas muy claras y precisas [...] Creo que ser y sentirse quechua o aimara no es lo mismo, pues uno puede sentirse quechua o aimara sin que su procedencia ni su habla sea esa, o pueda que sea de procedencia campesina y hable quechua o el aimara, pero no se sienta como tal. [...] Ser y sentirse quechua o aimara en nuestra sociedad significa, por un lado, ser objeto de menosprecio y humillación por parte de aquellos que no son quechuas ni aimaras, pero que han nacido en el Perú. Pero, por otro lado, la situación se presenta más dramática cuando este menosprecio y humillación es proveniente de aquellos que son y provienen de quechuas o aimaras. [...] *Yo, que desde los seis años de edad vivo en la ciudad, he sentido en carne propia lo que significa no negar mi procedencia, ni mi lengua, ni mi cultura. Puedo manifestar que es muy duro enfrentar sobre todo la humillación y la discriminación. Desde que ingresé a la escuela, no veo más que discriminación por todos los rincones; siempre el saludo es con una sonrisa para aquellos que tienen muy buenas influencias y son de estrato superior, para nosotros el saludo pasa desapercibido. [...] En las escuelas la situación es aún peor, porque allí se frustran los ideales, anhelos y esperanzas de muchos niños sin importar para nada la capacidad que pudieran tener. (Profesional aimara. Los énfasis son míos)*

Realmente me es muy difícil ubicarme en cualquiera de las categorías que se me plantean: ¿seré peruana, quechua, aimara? Es posible que mis reflexiones resulten siempre confusas. Pero estas cuestiones han provocado mucha confusión en mi personalidad y han sido motivo para que reflexione sobre mi real identidad. [...] *Ni modo, soy parte de lo andino quechua, pero no puedo decir que me sienta identificada plenamente con todos estos elementos [...] He hecho uso semejante de elementos culturales occidentalizados y me siento inmersa en estos dos mundos culturales [...] Estoy plenamente de acuerdo con el ansia colectiva de muchos que buscan [que] lo andino [...] se conserve y recree. [Pero] para lograr una identidad verdadera será necesario adquirir un conocimiento cabal de la realidad y optar decididamente por aquella categoría que esté más de acuerdo con mis propias vivencias y existencia. (Profesional criollo-mestiza de habla quechua. Los énfasis son míos)*

La lucha interna entre lo criollo-occidental y lo andino ha estado siempre presente en mí, pese a haberme sentido identificado con la ideología del proletariado. Pero al ir ganando experiencia a través de la investigación de las comunidades campesinas del departamento, debo decir que el simple análisis de clase no cubre toda la explicación; se hace necesario considerar también el factor étnico. Además, por la observación de la supervivencia de la ideología, organización y tecnología del pasado milenario, me enorgullezco de pertenecer a la cultura quechua [...] Creo tener en la actualidad un 60% de identidad quechua-andina y el resto de la cultura universal compartida [...]. (Profesional quechua. Los énfasis son míos)

Para el desarrollo de la maestría en lingüística andina y educación, la reconstrucción autobiográfica jugó un rol fundamental en el desempeño individual de cada uno de los estudiantes. También la discusión académica sobre la cuestión de la identidad en el Perú puso de relieve los problemas por los que atravesaba la autodefinition indígena hace cinco lustros y la complejidad del entramado que su develación suponía. Los extractos presentados líneas arriba dan muestras precisamente de ello. Pero, de lo que no cabe duda es que el ejercicio probó ser útil tanto para los fines de cada uno de los sujetos involucrados, como también para el desarrollo del mismo programa. Como veremos más adelante, subsiguientes aplicaciones de esta herramienta han permitido obtener información más rica y, sobre todo, hacer de la autobiografía un instrumento de empoderamiento colectivo.

Precisamente con el fin de empoderar a los docentes en formación o en servicio, el ejercicio autobiográfico viene siendo utilizado de manera creciente en la formación de profesores. Se considera que la autobiografía profesional

puede constituirse en una vía para la autoformación docente desde una perspectiva reflexivo-creadora. Se ha determinado que este ejercicio permite al docente profundizar en su conocimiento como persona y profesional, a partir de los acontecimientos que tuvieron lugar en el hogar, el aula y en la escuela, así como de la influencia e impacto que estos tuvieron en su vida personal y social (García 2000).

Diversos autores identifican la autobiografía como un paso previo a toda acción formativa con docentes, en tanto esta hace al docente tomar conciencia de su realidad cotidiana en el contexto en el cual se desarrolla, descubrir lo complejo de su actuación, analizar su propio desempeño profesional a la luz de las creencias, epistemologías e ideologías que lo sustentan, así como también de sus propias concepciones sobre educación, aprendizaje y enseñanza, además de permitirle reflexionar sobre su crecimiento como persona y profesional (García 2000). Varios investigadores destacan que la autobiografía no es solo un recurso metodológico sino más bien toda una estrategia de autoformación permanente, que implica reflexión, memoria, organización sistematización y análisis crítico. Se ha comprobado que, a través de la autobiografía, el docente: a) fortalece su autoestima; b) selecciona, analiza y comprende experiencias personales y laborales vinculadas con su realización como profesional; c) hace de su experiencia de vida la base de su formación permanente; d) compara su desarrollo social y profesional con el de otros colegas; y e) autoevalúa su desempeño y reflexiona sobre las motivaciones que tiene para ser docente (véase, por ejemplo, García 2000 y Lasso 2009).

En resumen, la autobiografía responde a la necesidad de reflexividad que experimentamos todos los seres humanos, así como también a la urgencia de hacer de esta reflexividad una herramienta de formación permanente de todo profesional, a partir de la premisa de que toda acción puede ser objeto de reflexión y de que la reflexión da pie a la transformación permanente de la acción. Por medio de la autobiografía, el profesional, y en particular el profesional de la docencia, producto de la toma de conciencia crítica, transita de prácticas fugaces a prácticas reflexivas sobre su oficio, y reflexiona en y sobre la acción pedagógica (Perrenoud 2004). Si algo parece ser determinante en el proceso, es precisamente la autocomprensión o autoconciencia que genera la agencia de una subjetividad particular.

2. La reconstrucción autobiográfica en la formación de profesionales para la educación intercultural bilingüe

Desde hace un buen tiempo, he promovido ejercicios de reconstrucción autobiográfica con profesionales que trabajan en procesos de educación intercultural bilingüe. A la experiencia inicial llevada a cabo en Puno en la década de 1980, le siguió luego otra en Asunción, desarrollada con el Harvard Institute for International Development (HIID), para formar a profesionales, por medio de una modalidad semipresencial, en bases y fundamentos de la educación intercultural bilingüe (EIB). Después vendría el uso de esta estrategia en la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia, y también en la licenciatura en lingüística andina y educación bilingüe intercultural de la Universidad de Cuenca, Ecuador, así como en la maestría en educación intercultural multilingüe de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN).

En Asunción, me tocó desarrollar un diplomado sobre EIB, con cerca de 40 profesionales paraguayos, todos hablantes fluidos del guaraní paraguayo, que se desempeñaban como funcionarios gubernamentales o docentes universitarios involucrados en el proceso de normalización de la lengua guaraní. La experiencia se llevó a cabo entre los años 1996 y 1997, en el momento en el cual los estudiantes del diplomado implementaban la enseñanza de y en guaraní, en el marco de la reforma educativa paraguaya. Esta reforma comenzaba entonces a dar cumplimiento al precepto constitucional que reconoció al guaraní como lengua oficial del país.

Con estos hombres y mujeres militantes del guaraní, se trabajó sobre la base de un breve cuestionario que elaboramos con Catalina Lazerna, del Harvard Institute for International Development (HIID), para orientar el ejercicio de reconstrucción autobiográfica. Las preguntas tenían que ver con el proceso de adquisición y uso oral y escrito de las lenguas guaraní y castellano en distintos espacios, incluido el escolar, y en términos más generales con la relación entre lengua, identidad y educación.

A diferencia de lo ocurrido en 1985 en Puno, en el caso paraguayo, el ejercicio de reconstrucción autobiográfica tuvo lugar al inicio del diplomado semipresencial de nueve meses de duración³ y sirvió de base para el desarrollo

3. Participamos como docentes de este diplomado, Bret Gustafson, a la fecha estudiante de doctorado en la Universidad de Harvard, y Luis Enrique López, entonces en la

del mismo. Al inicio y durante la primera fase presencial del diplomado, los estudiantes debían trabajar en forma individual como años antes lo habían hecho los de la maestría puneña. Pero, dada la incomodidad que sintieron al responder preguntas que los obligaban a pensar y repensar sobre sí mismos, fue necesario en el camino cambiar de metodología. Así, nos tocó propiciar el trabajo en pares, en los cuales los dos miembros del par, por turnos, hacían de entrevistadores y tomaban nota de lo que sus compañeros decían. En este caso, la conversación facilitó la tarea y a la vez propició el intercambio de vivencias, las cuales eran bastante parecidas entre los miembros del grupo, dada la filiación lingüística y de clase compartida. Luego de la conversación, y con la ayuda de las notas de su entrevistador, cada quien procedía a redactar su autobiografía.

Los ensayos autobiográficos pusieron de relieve el rol central que la lengua guaraní tenía en la vida personal y social de funcionarios del sector educación y de docentes universitarios, así como también el carácter emblemático de la misma al momento de determinar el ser paraguayo. La variante lingüística compartida por los miembros del diplomado se constituía en uno de los rasgos definitorios de la nacionalidad paraguaya, y por eso se valoraba muy positivamente los esfuerzos institucionales de introducción del guaraní paraguayo como idioma vehicular de la educación. La reconstrucción de la trayectoria de vida de cada uno de los estudiantes destacó también su compromiso para con una educación bilingüe, pero además y particularmente para con la lengua guaraní. Todos y cada uno de ellos se sentían responsables por el destino presente y futuro de la lengua y por ello eran parte de esfuerzos colectivos para su potenciamiento y su normalización institucional. Buscaban hacer del guaraní una lengua tan funcional como el castellano, y estaban involucrados en tareas como el rescate de arcaísmos y la acuñación de neologismos, para que *su* lengua pudiera asumir los nuevos roles que la legislación le reconocía. Si bien eran conscientes de las distancias que se establecían entre el guaraní

Universidad Mayor de San Simón. El curso tuvo tres sesiones presenciales intensivas en Asunción de una semana cada una, y entre una y otra tuvimos clases a distancia todos los viernes durante dos horas, con apoyo de un *speaker-phone*, para discutir las lecturas asignadas para la semana y ofrecer refuerzo a los estudiantes. Ellos se reunían en Asunción y yo me comunicaba desde Cochabamba. Entre clase y clase, con Bret Gustafson comentábamos y dábamos respuesta a las contribuciones escritas que los estudiantes enviaban por Internet. Bret me acompañó en la última fase presencial del curso en Asunción.

de la cotidianidad urbana y rural y el dialecto más elaborado y con fines escolares y académicos —con el cual ellos estaban comprometidos—, pensaban que se estaba ante una cuestión de tiempo que en el proceso y con el avance escolar se iría resolviendo. Este análisis de la problemática sociolingüística de ese momento histórico fue producto del recuerdo y la reflexión de cada estudiante a partir de sus particulares experiencias de vida.

Pero, además de todo ello, las conversaciones entre pares llevadas a cabo contribuyeron a poner en claro similitudes respecto del desarrollo histórico del bilingüismo societal paraguayo y de cómo este marca la vida familiar y social en ese país. En otras palabras, desde la esfera microindividual, las autobiografías contribuyeron a reconstruir la historia social del guaraní en el Paraguay. La reconstrucción histórica aludida fue estimulada por las preguntas formuladas entre pares, preguntas que no solo se referían a una historia social compartida, sino también a derroteros comunes abrigados por la intelectualidad paraguaya de la cual todos ellos formaban parte.

Del mismo modo, sobre la base de los recuentos biográficos de los estudiantes, se anticiparon temas posibles de ser abordados en el desarrollo de las clases. Tales cuestiones aluden a las particularidades de los usos sociales de las lenguas guaraní y castellano, así como a las implicancias que tales usos tienen para la educación paraguaya, en general, y para la educación bilingüe y el proceso de normalización idiomática, en particular.

Sobre la base de estos dos antecedentes y de los aprendizajes que arrojaron, la reconstrucción autobiográfica pasó a formar parte de la propuesta curricular de la maestría en educación intercultural bilingüe que comenzó a operar el año 2008 en la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia, con estudiantes de seis países diferentes. Un módulo específico de autobiografía de mayor tiempo y dosificación fue incorporado al periodo de ocho semanas previas, al primer semestre de la maestría. El taller de autobiografía fue una de las herramientas escogidas para *situar* la maestría y a la vez contribuir a la construcción de la comunidad interétnica de aprendizaje que su desarrollo requería.

2.1 El PROEIB Andes y la maestría en EIB

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) es producto de un acuerdo tomado en 1993 en Lima entre representantes de universidades, organizaciones indígenas y

ministerios de Educación de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. El acuerdo buscaba responder a los desafíos que confronta la educación intercultural bilingüe (EIB), en general, y, en particular, la formación de recursos humanos para implementarla. Posteriormente a la fecha señalada, el Ministerio de Educación de Argentina se sumó a esta iniciativa.

El programa se aplicó en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, en 1996, y luego de dos años de preparación, ininterrumpidamente desde 1998 los cursos de formación que ofrece atienden a profesionales indígenas de distintos países de la región, comenzando por los seis ya mencionados, y a los que con el tiempo se han sumado otros como Guatemala México, Nicaragua y Panamá.⁴

La maestría se inscribe en el nuevo escenario sociopolítico latinoamericano de mayor visibilidad y participación política indígena, gracias al cual los otrora proyectos experimentales de EIB han pasado a formar parte integral de los planes nacionales de educación. Esta nueva situación viene obligando al sistema universitario, y particularmente a las escuelas y facultades de educación, a organizar programas, tanto de pregrado como de posgrado, dirigidos a la formación docente o a la formación de formadores para la educación indígena, así como también programas de investigación sobre asuntos indígenas relacionados directamente con el quehacer educativo. Los desafíos que este nuevo contexto trae consigo rebasan las esferas de la formación profesional propiamente dicha, para más bien interpelar a la universidad desde los planos epistemológico y pedagógico. De ahí que tales exigencias no necesariamente vayan de la mano con la disponibilidad actual en las universidades de suficientes competencias académicas ni de recursos humanos y financieros para asumir estos nuevos retos. Tal situación es producto de la orientación tradicionalmente uniformizadora y culturalmente asimilacionista que ha caracterizado a la universidad latinoamericana.

Por su parte, el carácter supranacional del PROEIB Andes se sustenta también en el propio carácter de los pueblos con los que trabaja y en la no coincidencia entre los límites que separan los estados latinoamericanos y las fronteras étnicas. Como se sabe, un sinnúmero de pueblos indígenas se ven separados en dos, tres o más partes por las actuales fronteras de los estados

4. Entre 1996 y 2007, esta iniciativa contó con el apoyo y financiamiento de la Cooperación Alemana (hoy GIZ).

nacionales. Tal es el caso, por ejemplo, de los quechuas o aimaras que se encuentran hoy divididos en seis y tres estados diferentes, respectivamente. A esta situación se agregan hoy los resultados de la migración creciente que, en el caso indígena, puede conllevar a verdaderos movimientos poblacionales de una región a otra o de un país a otro, que determinan, por ejemplo, que ciudades como Buenos Aires, Lima, o Santiago contengan importantes bolsones de población indígena (López 2009).⁵ Tales situaciones, si bien problemáticas para los mismos pueblos y países, en muchos aspectos ofrecen la posibilidad de fomentar el trabajo cooperativo entre dos o más países para diseñar y poner en práctica programas educativos que atiendan a un mismo pueblo a uno y otro lado de la frontera.

En sí misma, esta maestría puede verse como un macroprograma de investigación-acción, en tanto su diseño y puesta en práctica contribuyen al ajuste periódico de su propuesta curricular. La malla curricular comprende cuatro semestres académicos, que se desarrollan tanto en el aula universitaria como en comunidades indígenas en las fases de trabajo de campo insertas en cada uno de estos semestres.

Como se ha señalado, la maestría está orientada a la formación de profesionales indígenas de los países andinos para que estén en capacidad de intervenir en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de EIB.⁶ Para ello estimula el desarrollo de la investigación y la formulación y pilotaje de políticas públicas, así como de propuestas para contribuir al mejoramiento de la calidad de la EIB en zonas rurales y urbanas con presencia de población indígena. Persigue además la formación de una comunidad de aprendizaje y de una red de profesionales indígenas y no-indígenas preocupados por la educación de la población indígena e involucrados en el desarrollo de programas y proyectos específicos. A través de estos objetivos, la maestría contribuye también a los propósitos generales del PROEIB Andes dirigidos a fomentar la

5. Para una visión particular región por región y país por país, consúltese los diversos trabajos contenidos en Sichra (2009).

6. La maestría en EIB fue organizada y planificada entre 1996 y 1998, con la participación de representantes de académicos universitarios, líderes e intelectuales indígenas y funcionarios de los ministerios de educación de los países involucrados. En un periodo de casi dos años, a través de la subregión andina, se realizaron seminarios y talleres de consulta y construcción tanto de la propuesta institucional del programa, en general, como de los lineamientos y propuestas curriculares que orientaron la construcción de la maestría en EIB.

integración regional, el intercambio académico y la cooperación mutua entre universidades, centros de investigación, organizaciones indígenas y los ministerios de Educación de los países involucrados.

2.2 El taller de autobiografía

Como se mencionó, los cuatro semestres académicos que comprende la maestría son precedidos por una fase de iniciación o propedéutica de ocho a diez semanas de duración. Esta fase propedéutica está destinada a apoyar la conformación de una comunidad de aprendizaje, a propiciar la reflexión de los estudiantes respecto de la formación que inician, así como la toma de conciencia sobre sus necesidades específicas de aprendizaje, directamente relacionadas con la educación en el ámbito del posgrado.

Durante esta fase inicial, la maestría presta particular importancia a la reconstrucción individual y colectiva de las biografías de cada estudiante. La retrospección y la introspección son alentadas como parte de una estrategia destinada a la toma de conciencia individual y a la reflexión grupal o colectiva respecto de distintos procesos sociales y políticos vinculados con la EIB. Entre ellos se encuentran los procesos de adquisición de la lengua indígena en la familia y la comunidad de origen, la adquisición del castellano y del bilingüismo, en general; el contacto y conflicto entre la lengua hegemónica y las lenguas subalternas; la apropiación de la escritura, la literacidad y la ciberlidad; así como el proceso de escolarización y la educación, en general.

El taller de autobiografía es parte clave de la maestría,⁷ en tanto se asigna particular importancia tanto a las vivencias personales y sociales de los estudiantes, como a sus experiencias profesionales, como base de su formación. De ahí que la autobiografía, en tanto ejercicio de introspección individual y colectiva, marca el inicio de la formación de posgrado.

El taller de autobiografía se fundamenta en el uso de la memoria y la reflexión para examinar el papel de la lengua, la educación y algunos aspectos de la cultura en la vida del individuo. Sin perder de vista las facetas sociales y colectivas de los fenómenos lingüísticos, educativos y culturales, el taller brinda

7. Esta estrategia es también utilizada en la especialización sobre EIB del PROEIB Andes, aunque su desarrollo toma menos tiempo, dado que se trata de un curso semipresencial de solo un año de duración.

un espacio para considerar los efectos de los mismos desde una perspectiva personal. Puesto que tanto las ideologías como las acciones se basan en una subjetividad que es producto —aunque no exclusivo— de las experiencias personales de cada uno, consideramos necesario determinar la naturaleza de dichas experiencias y cómo estas definen la ubicación de cada uno de nosotros, en tanto sujetos sociohistóricos, en las redes de significación que conforman nuestro medio.

Desde mi infancia, cuando comencé a hablar mi primera lengua materna fue y es aún el rama-kriol. Recuerdo que a la edad de cuatro años aún tenía dificultad para expresar muchas palabras en el idioma kriol. Aprendí a hablar esta lengua en la comunidad, pero especialmente en el hogar con mi mamá y otros amigos. A la edad de ocho años ya sabía hablar perfectamente mi lengua materna. Simultáneamente comencé a aprender una segunda lengua; en este caso, el español. Esta segunda lengua la comencé a hablar y escribir en el aula de clase. En ese entonces los niños y niñas eran forzados a hablar y escribir en la segunda lengua, ya que todos los programas eran monolingües. Pero, además del español, comencé a hablar otro idioma, el inglés. Esta lengua la aprendí en la iglesia, sobre todo a través de los estudios bíblicos, los retiros y participando en el coro de la iglesia. Estas lenguas las hablo en distintos contextos, por ejemplo, el rama-kriol lo hablo con la familia y en la comunidad con mis vecinos; el español lo hablo con los niños(as) en la escuela, en las oficinas de las distintas instituciones, pero también con personas de habla hispana de mi alrededor. (ANIH, *alumno rama-kriol nicaragüense*)⁸

Este trabajo de autoubicación no es solo un paso imprescindible para poder desarrollar posturas políticas y estrategias educativas de una manera consciente y transparente, sino también para generar aprendizajes social y culturalmente situados, y para reconstruir el proceso seguido en la construcción intelectual, mediada por la escritura.

En edad preescolar acudí a una escuela monolingüe en español. La educación primaria de igual forma fue en una institución monolingüe a pesar de que la escuela se encuentra en una comunidad indígena. Concluida la primaria me

8. Ensayo producido en el marco de la maestría en educación intercultural multilingüe de la Universidad de Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), como parte del módulo a mi cargo, denominado “Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina”, dictado en enero de 2011. En este caso, las autobiografías fueron únicamente de carácter lingüístico, a diferencia de lo que ocurre en el PROEIB Andes.

trasladé al municipio para cursar la educación secundaria, y el nivel medio superior [preparatoria] lo cursé en la capital del estado [Morelia], al igual que la licenciatura de derecho y ciencias sociales.

Al concluir la licenciatura presté mi servicio social en la Coordinación Interinstitucional de Atención a los Pueblos Indígenas de Michoacán. Cabe mencionar que *fue en esta etapa que me percaté de mi pertenencia a una comunidad indígena. Si bien es cierto, siempre durante mi niñez viví la práctica comunitaria en sus diferentes modalidades, no me había dado cuenta de la pertenencia a una forma distinta de vivencia cultural.*

Al terminar mi servicio social, empecé a participar más dentro de eventos [...] relacionados con [...] asuntos indígenas [...] Allí la convivencia con personas de las diferentes comunidades [...] me permitió una visión distinta de la situación de los pueblos indígenas [...] Posteriormente me integré a una organización social denominada Nación Purépecha, la cual me permitió participar en reuniones para elaborar propuestas de derechos indígenas en el estado. [...] En esta organización me contactaron para seguir la especialidad de educación bilingüe en el PROEIB Andes [...].

En el curso de especialización [...] viví la experiencia de conocer de una forma distinta diferentes culturas. [...] Me refiero a un contexto totalmente diferente al que nos proporcionaron los libros de texto que otorga el Estado o los que adquirimos. Esta diferencia va desde tener un acercamiento y convivencia directa, hasta descubrir otras formas de vida, costumbres, gustos, visiones, características, etc. (AM6M, *alumna purépecha mexicana*. Los énfasis son míos)

Idealmente, la reflexión autobiográfica no debería desarrollarse solo en un primer taller para más bien marcar el inicio de un ejercicio periódico sobre el cual se regresa de distintas maneras, en diversos momentos de la formación, a fin de que cada participante tome conciencia de cómo, a partir de nuevos insumos, se van modificando paulatinamente sus percepciones y puntos de vista y se va reescribiendo su propia historia. En otras palabras, modelar y remodelar su biografía personal puede permitirle al sujeto descubrir qué, cuánto y, ojalá también, cómo va aprendiendo. Para ello se requiere de un involucramiento directo, permanente y constante de cada uno consigo mismo, pero siempre en interacción con sus compañeros de estudios.

Los objetivos que acordáramos con el equipo docente de la maestría para el desarrollo de este taller fueron formulados de la siguiente manera:⁹

9. Tomados del programa del Taller de Autobiografía 2008, cuya elaboración inicial estuvo a mi cargo, para luego ser enriquecida con la participación de todo el equipo docente. En

- Analizar críticamente las influencias que han contribuido a la formación de nuestras identidades y actitudes, frente a la lengua, la educación y la cultura.
- Vincular nuestras experiencias vitales con los procesos educativos vividos, construyendo de ese modo un espacio de conocimiento y conceptualización común, que interrelacione la vida y la escuela, la vida y la universidad, nuestra vida y la comunidad.
- Compartir la experiencia personal entre todos, con el propósito de reflexionar colectivamente sobre lo ocurrido.
- Establecer la relación entre lo que somos, hacemos, decimos y pensamos.
- Utilizar la escritura como un medio o instrumento de reflexión acerca de la experiencia personal y la construcción intelectual, enfocando las áreas de lengua, cultura y educación.
- Posicionarse concientemente frente a las relaciones de poder que subyacen a los diferentes temas que se abordan.

Yo desde muy pequeño cuando vivía con mis padres y abuelitos, solamente sabía hablar en shuar, más escuchando de mis abuelitos, porque con ellos me gustaba estar. Todos sus tratos me dirigían en shuar y mis comunicaciones eran solamente en shuar. Cuando tenía la edad escolar [cinco o seis años], seguía utilizando el mismo idioma, pero sucedió que mi profesora era colona, y ella solo nos hablaba en castellano. Desde entonces comencé a aprender otro idioma, escuchándolo, y también descubría que mi papá también hablaba castellano. Él me decía algunas palabras en castellano, pero yo no podía olvidarme de mi idioma. Sigo hablando las dos lenguas, aunque en mi familia prime la idea que el shuar es menos importante que el castellano. (AE1H, *alumno shuar ecuatoriano*)

En la edad escolar mis padres me enseñaron solo shuar, ellos nunca hablaron castellano. Pero, en la edad escolar, a los seis años, se hicieron cargo de mí los salesianos, y desde ese momento, me enseñaron el castellano, dando menos importancia a mi lengua shuar. Culminando mi instrucción primaria, continué en el mismo convento la educación secundaria por tres años, pero siempre utilizando el castellano como lengua predominante. En el año 1973, ingresé a trabajar

el desarrollo de este trabajo recurre en distintos momentos a este documento inicial, así como al que actualmente rige (cf. <www.proeibandes.org>).

como profesor en una comunidad lejana y desconocida para mí. Para mí este fue un cambio de ambiente muy duro, asimismo el idioma, el comportamiento de la gente, ya que mi educación se había desarrollado en un internado. (*Maestra shuar ecuatoriana*)¹⁰

Mi vida cambió con la maestría. Conocí mucha gente de diferentes lugares, culturas, pero no por los mapas y los libros sino por las personas cara a cara. *Vi cómo era su vestimenta, su lengua pero también sus problemas y conflictos. Me impactaron mucho los conflictos que había entre los mapuches, y los problemas que vivían y la amenaza que sentían como pueblo.* (AB1M, alumna quechua boliviana. Los énfasis son míos)

Pasar por la maestría *me ayudó a volver a lo mío*, me ayudó a identificarme. Y aunque desde hace tiempo vivo en una ciudad, considero que también puedo ser un indígena urbano, alguien que si bien desterritorializado, se sigue viendo como indígena. (AB2H, alumno quechua boliviano. Los énfasis son míos)

El desarrollo del taller implica un total de entre 25 y 30 horas efectivas de trabajo, durante las cuales los estudiantes trabajan tanto individualmente como en grupos. Para orientar y facilitar el proceso de introspección, se cuenta con un conjunto de fichas que priorizan determinados temas. Así, por ejemplo, para ayudar a reunir información relativa a la identidad del estudiante, se plantean preguntas ejemplo, tales como:

- ¿Qué nombre(s) lleva? ¿De dónde viene(n) o quiénes se lo(s) pusieron?
- ¿Su(s) nombre(s) y apellido(s) reflejan de alguna manera su pertenencia a un grupo (sea étnico, familiar, nacional, lingüístico, etc.)?
- ¿Qué ha significado para usted su nombre en distintos momentos de su vida? ¿Le gustaba o no? ¿Por qué?
- ¿Consideró en algún momento, desde su niñez hasta los tiempos actuales, la posibilidad de llamarse por otro nombre? ¿Cuál? ¿Qué implicaciones tiene para usted este otro nombre que no tiene su nombre original? ¿Lo llevó a la práctica? ¿Con qué resultados?

10. Autobiografía recogida por el autor durante el dictado de un curso en la Universidad de Cuenca en 1998.

Para ver la cuestión de género, en un apartado denominado “Mujeres y hombres nos formaron: ideologías e identidades de género”, se recurre a preguntas tales como:

- ¿Cuál fue la influencia de su padre y de su madre en sus actitudes ante la educación y sus ambiciones profesionales? ¿Uno de ellos o ambos le sirvió de modelo cuando de niño/a imaginaba su vida futura? Si no, ¿quiénes fueron sus modelos o héroes/heroínas en esa etapa de su vida?
- ¿Cómo fue la influencia de la escuela y/o de sus profesores en la formación de sus ideas sobre el género? (Aspectos positivos y negativos). ¿Notaba un trato distinto para niñas y niños? ¿Qué opinaba de ello cuando era escolar? ¿Qué le parece ahora?
- ¿En qué aspectos sería diferente su vida si hubiera nacido del otro sexo? (Aspectos positivos y negativos)

Y para abordar la cuestión de la(s) lengua(s), su adquisición, aprendizaje, uso y transmisión generacional, se recurre a la matriz siguiente, para que los estudiantes generen sus propias preguntas:

ASPECTO	LENGUA	LA LENGUA DE SU PRIMERA SOCIALIZACIÓN	LA SEGUNDA LENGUA QUE HABLA	UNA TERCERA LENGUA QUE CONOCE O HABLA
Primeros recuerdos				
Recuerdos coincidentes con el ingreso a la escuela primaria				
Recuerdos relacionados con el momento en el cual comenzó a estudiar un segundo idioma				
Recuerdos de cuando empezó a pensar y/o trabajar en programas de EIB				
Contexto cotidiano actual (dimensiones personal, social y profesional)				
Proyecciones hacia el futuro para las dos o más lenguas				
Ideas en la sociedad sobre las lenguas				

Del mismo modo, y con el fin de orientar la producción escrita de las autobiografías, el estudiante recibe pautas específicas para la elaboración de cada uno de los ensayos autobiográficos que debe producir a lo largo del taller. Aquí, a manera de ejemplo, reproducimos lo referente al ensayo autobiográfico sobre las lenguas habladas:

a) Pautas para la redacción de la autobiografía

Poniendo énfasis en su condición de bilingüe (lengua indígena y castellano) o de plurilingüe (castellano, lengua/s indígena/s y alguna otra lengua), redacte su autobiografía en no más de cuatro páginas con 1,5 de espacio interlineado. Sobre la base de las notas tomadas por sus compañeros durante la fase de socialización, escriba este ensayo tratando de desarrollar todos los tópicos abordados en las casillas de la matriz y establecer, en cada caso, relaciones y/o asociaciones temporales con cada una de las lenguas que sabe y usa.

Le pedimos mirar:

- o Primero, hacia atrás reconstruyendo los recuerdos más tempranos con cada uno de los idiomas en cuestión (por ejemplo, cuándo y dónde fue la primera vez que lo oyó, cómo lo aprendió, etc.).
- o Luego, lo que ocurrió a partir de los seis años con su ingreso a la escuela (por ejemplo, cuál fue su relación con el castellano, si lo sabía ya desde antes o lo comenzó a aprender ahí, cómo lo aprendió, en qué lengua se comunicaba con sus maestros y compañeros, etc.).
- o Después, lo que pasó cuando en la secundaria, o antes o posteriormente, empezó a estudiar un segundo idioma (por ejemplo, cómo le enseñaban el nuevo idioma, sus reacciones ante él y frente a sus hablantes, sus logros y dificultades, la relación que establecía o no con los idiomas que ya sabía, etc.).
- o Posteriormente, cuando comenzó a pensar y/o trabajar en la educación bilingüe de castellano y lenguas indígenas (por ejemplo, si modificó o no la percepción que tenía sobre las lenguas que habla).
- o Luego, pasar a la situación actual (cuándo, dónde, para qué, con quién y cómo usa los idiomas que sabe, qué piensa de ellos, cómo se posiciona ante sus varios idiomas, etc.), incluyendo en ella el uso profesional que

pueda hacer de las lenguas que habla y/o los trabajos que esté haciendo sobre ellas.

- o Finalmente, mirar hacia adelante y referirse a su relación futura con cada una de ellas. Verá que también se incluye una referencia al estatus y posicionamiento social de las lenguas, para lo cual le solicitamos que nos cuente lo que usted oye con respecto a cada una de estas lenguas y la actitud que usted toma acerca de ello. Es decir, interesa saber también qué se escucha en círculos diversos (sociales, políticos, medios de comunicación, etc.) respecto de tales lenguas, y cómo reacciona usted frente a lo oído.

Con el uso de estas herramientas, los estudiantes, primero, trabajan en pares entrevistándose uno a otro, y registrando por escrito los aspectos centrales abordados por el estudiante entrevistado. Las matrices y/o preguntas que se les ofrecen sirven como guía y solo para motivar el inicio de la conversación, pues una vez que esta comienza, por lo general, surgen otras preguntas y repreguntas, en tanto no se trata de un interrogatorio ni de una entrevista formal, sino más bien de un diálogo inter pares sobre asuntos de interés compartido.

Al escuchar a los demás compañeros relatar su historia, vas completando la tuya y aprendes más de ti mismo. (*AM3H, alumno triqui mexicano*)

Luego, proceden a la redacción individual de sus ensayos autobiográficos, apoyados por las notas tomadas por su entrevistador, para finalmente compartir su autobiografía con el resto de la clase. A partir de este momento, se genera una discusión general, en la cual se identifican las similitudes y diferencias entre los casos específicos analizados y, por la vía de la comparación, se establecen tendencias generales relativas a la historia social del pueblo al cual pertenece cada estudiante.

Adicionalmente, y tratándose de un grupo de estudiantes provenientes de distintos países, se plantean semejanzas y diferencias que, al final de cuentas, hacen a las relaciones de contacto y conflictos entre indígenas y no indígenas, y, derivado de ello, entre pueblos, culturas y lenguas de raigambre distinta pero también de diferente estatus político. Sobre esas bases, se discute y analiza la situación en la cual se desarrolla la educación en cada uno de los países involucrados.

3. Los viajes de autodescubrimiento y de descubrimiento mutuo

Como resultado del taller, muchos de los estudiantes inician un proceso de cuestionamiento y reconstrucción identitaria que los marca y afianza en su desarrollo profesional. Del mismo modo, y como se esperaba, sus experiencias de vida y el conocimiento reconstruido se convierten en fundamento y sustento de los nuevos aprendizajes. Adicionalmente, se avanza en la convivencia interétnica e intercultural entre estudiantes y docentes, sobre la base de la confianza mutua construida, en tanto los docentes participan también del ejercicio autobiográfico y comparten sus historias de vida con sus estudiantes.

La autobiografía ayuda a fortalecernos, compartir vivencias, conformar colectivos. Por medio de la autobiografía ampliamos nuestra visión de colectivo. Ya no solo la hermandad maya, sino la latinoamericana. (AM2M, *alumna maya lacandona mexicana*)

Lo que el otro mira en mí, me ayuda a rectificar lo que uno no ve. (AM4H, *alumno criollo-mestizo mexicano*)

Me gustó compartir la autobiografía con otros, porque nos “espejeábamos”. Descubrimos que pasamos por experiencias similares y que compartimos compromisos. Además, nos permite construir horizontalidad. (AM2M, *alumna maya lacandona mexicana*)

Finalmente, se inicia un posicionamiento consciente de los estudiantes frente a las relaciones de poder que determinan los vínculos entre los pueblos, sus identidades, culturas, lenguas y formas de educación.

Me abrió los ojos, adquirí nuevas miradas, conocí nuevas culturas. Eso se proyectó a mi familia; cuando tenía mucho trabajo, mis hermanos me ayudaban a transcribir las entrevistas de la maestría y se enteraban de cómo vivían los campesinos, abrieron los ojos, entendieron otros puntos de vista. (AB1H, *alumno boliviano*)

No basta con que te vistas de awayos y hables en quechua para que te sientas comprometido con ellos [los indígenas], y trabajes por ellos. No es cuestión de pureza. Yo sé quién era mi padre, era monolingüe quechua y tuvo que aprender el castellano al llegar a la ciudad. También fue fregado por la familia de mi madre. Mi madre era aimara de una familia que pretendía ser blanca, porque tenía dinero. (AB1H, *alumno boliviano*)

Todo esto se ve reforzado por dos factores que es menester destacar: de un lado, la dimensión histórica regional, nacional y local que constituye el eje que atraviesa el desarrollo de cada una de las cuatro áreas curriculares de la maestría (lengua, cultura, educación y lengua indígena; y, de otro lado, la interacción que se suscita, también durante este primer semestre, entre estudiantes y comuneros (mujeres, hombres y niños de distintas edades), en el curso del primer trabajo de campo a lo largo de cuatro a seis semanas.

María Elena García (2007: 13), investigadora externa, destacó en una evaluación del programa cómo la reconstrucción autobiográfica había influido en la imagen y lectura que los estudiantes habían construido de sí mismos.

La mayoría de los estudiantes comentaron que el taller de autobiografía fue uno de los mayores retos y experiencias significativas de sus vidas. Como lo describió un estudiante, “al escribir sobre mi vida, empecé a mirarme, como por primera vez”. Otro estudiante escribió en uno de los cuestionarios: “El taller [de autobiografía] fue como un espejo que reflejaba imágenes no siempre reconocidas” [...] El hecho de escribir sobre sí mismos y sobre su autoimagen (en muchos casos, por la primera vez) también fue un viaje de autodescubrimiento.

Por ejemplo, un estudiante describe este proceso de la siguiente manera: “Un elemento muy positivo de la maestría es que nos hacen trabajar sobre autoimágenes. El primer taller fue sobre ‘nuestro nombre’, un proceso de introspección del origen de tu nombre; entonces uno va entrando en relación con su nombre y su historia, y vamos conociendo nuestros traumas culturales. Nos damos cuenta que cambiar tu apellido es cambiar tu historia y tu identidad”.

Y es que en el curso del taller afloran recuerdos, se recupera la memoria, se tematizan situaciones de índole diversa y se toma conciencia de la situación de subalternidad por la que atraviesa la población indígena, para, sobre esa base, asumir compromisos. Del mismo modo, y cuando el ejercicio se desarrolla cuando el graduado se ha reinsertado en el mundo laboral, los ensayos autobiográficos permiten también reconstruir acontecimientos que tuvieron lugar en la maestría, así como también evaluar algunos de sus efectos.

Después de la maestría tienes una perspectiva más crítica en relación con el trabajo con el campesinado y la comunidad indígena. No eres un extensionista sino un empoderador de la comunidad. (AB2M, alumna aymara boliviana)

Escuchar hablar fluidamente en aimara o quechua a los compañeros bolivianos y peruanos me fascinó. Ello me motivó a buscar y reafirmar mi identidad. De regreso en mi país, sigo aprendiendo mi lengua y cada vez la uso más. Además, mi aprendizaje andino, boliviano, quechua, aimara, sudamericano ha enriquecido mi visión de la diversidad pero también de lo mucho que tenemos todos los indígenas en común. Me he convertido en un aprendiz total, ya no puedo parar. (AM1M, *alumna huasteca mexicana de habla nahuatl*)

Pero también se contrastan experiencias de vida y se abren espacios para la reflexión individual y grupal sobre los procesos históricos de cambio cultural e identitario, que comenzaron por el seno familiar. A partir de ello se inician procesos de redefinición identitaria.

Con la autobiografía me conflictué y me preguntaba constantemente ¿nosotros desde dónde hablamos? Ellos pueden hablar desde la comunidad. Y ¿yo? Interrogaba a mi mamá para encontrar mis raíces. (AB1M, *alumna criollo-mestiza boliviana*)

La autobiografía, y la maestría en general, me ayudaron a encontrar mi identidad, a buscar mis raíces. Con ello, he adoptado una nueva perspectiva en lo laboral: un cambio de visión. Tienes ahora una postura definida en lo que vas haciendo, ya no eres neutro, ni actúas por casualidad. (AB2M, *alumna aymara boliviana*)

Adicionalmente a lo señalado, los talleres de autobiografía contribuyen también a la apropiación de la lengua escrita, en tanto cada estudiante no solo reconstruye su historia personal, sino que además plasma esa historia por escrito. Esto resulta de particular importancia con profesionales indígenas y también con maestros, cuya necesidad de escribir es limitada, pero que, en el curso de sus estudios de posgrado, requieren de la lengua escrita para avanzar académicamente. Retomar la escritura desde la dimensión personal y para sistematizar las experiencias de vida posibilita un reencuentro más amigable del profesional indígena con la lengua escrita.

Más allá de sus reflexiones sobre identidades, muchos estudiantes también señalaron que era la primera vez que habían escrito ensayos de una naturaleza personal. Antes del PROEIB, habían estado acostumbrados a escribir informes técnicos o académicos, dependiendo de sus puestos antes de llegar al programa.

Para muchos de los estudiantes, la experiencia de escribir sobre sí mismos no solo les abrió los ojos, sino también les resultó sorprendentemente placentero. (García 2007: 14. El énfasis es mío)

Con las herramientas adquiridas, y el desarrollo de la escritura, he podido asumir nuevos retos profesionales. (AB4M, alumna guaraní boliviana)

A partir de la reflexión sobre lo que hago, comencé a encontrarle sustento teórico a lo que hacía. (AP5M, alumna quechua peruana)

He reforzado mi sentido crítico de ver la vida. (AM3H, alumna mexicana de habla nahuatl)

La reflexión autobiográfica es también recordada por los alumnos como una estrategia y un mecanismo para la autorrevaloración social, lo que permite salidas sociopsicológicas a la condición subalterna que marca la cotidianidad de los estudiantes indígenas, incluso en un contexto universitario. Ello implica reposicionarse frente a las miradas externas, que a menudo minimizan la condición indígena y los modelos civilizatorios distintos al hegemónico, con frecuencia desde una posición racista y discriminadora que pone en vigencia la persistencia de la condición colonial.

Me siento con más autoestima, con más fuerza para seguir adelante. (ABM4, alumna quechua boliviana)

Permite hacer una lectura de nosotros mismos. No nos vemos solo con carencias y debilidades, sino como sujetos en la historia. (AM2M, alumna maya lacandona mexicana)

Nos ayuda a resolver conflictos interculturales a partir de la explicitación del lugar desde donde hablamos. (AM3H, alumno triqui mexicano)

Como se habrá podido colegir, la reflexión autobiográfica es una herramienta potente que confronta al sujeto con las experiencias vividas, pero que además, mirándose al espejo, le permite releer su realidad y releerse a sí mismo para construir una imagen renovada de sí. Mirarse en el espejo, pero también intercambiar miradas —o “espejarse” como nos decía una de las estudiantes—, potencia la autoestima, la autoconciencia y la autocomprensión de uno mismo, y todo ello contribuye a la agencia individual y colectiva en los profesionales indígenas. Sobre esa base, se avanza hacia la construcción de

una comunidad de aprendizaje y de práctica compartida, a partir también del sinceramiento individual y colectivo respecto de una realidad que a menudo resulta difícil de problematizar y develar.

Luego de las experiencias desarrolladas en distintos contextos y con diferentes grupos de alumnos, considero que la reflexión autobiográfica es clave en todo proceso de formación y de desarrollo profesional, y muy especialmente cuando los estudiantes son individuos pertenecientes a comunidades subalternas. En el proceso de preparación, construcción oral y finalmente de redacción escrita de sus biografías, los estudiantes se fortalecen como personas y personalidades y también como profesionales. La reflexión sobre sí mismos y el diálogo y la discusión que alrededor de ella se suscita contribuyen al empoderamiento individual y colectivo de cada uno de ellos, generando o devolviéndoles confianza en lo que sienten, piensan, dicen y proyectan.

Además, cuando este ejercicio tiene lugar en un ámbito de formación profesional que convoca a estudiantes de diferentes pueblos, regiones, países, culturas y lenguas, la reflexión autobiográfica abre ventanas hacia una interculturalidad vivida, en la que se expresan anhelos pero también angustias, y donde la memoria evoca recuerdos alegres pero también desconcierto y tristeza. Así, muñidos de una mayor autocomprensión y fortalecidos, producto de la mayor conciencia crítica desarrollada, en el contacto y conflicto entre diferentes, se avanza hacia la utopía de la convivencia democrática entre diferentes, o hacia lo que en Chiapas se denomina “un mundo en el que quepan muchos mundos”.

El proceso de reconstrucción autobiográfica no solo permite el conocimiento más profundo del otro, desde el mismo momento en el cual los estudiantes se reúnen por primera vez, sino también contribuye a su interculturalización, en tanto se comparten experiencias interculturales de contextos diversos y distintos al conocido. De este modo, la autobiografía se torna en una herramienta que apoya procesos subjetivos y cognoscitivos de empoderamiento individual y colectivo de nuestros estudiantes. (Limachi 2008)

Como lo señalara líneas arriba, el ejercicio autobiográfico bien puede acompañar el desarrollo de todo el proceso de formación, y a manera de un alto en el camino, volver a revisar lo avanzado desde la subjetividad de cada participante para ver en qué medida lo nuevo construido es apropiado, resignificado y utilizado por el sujeto en la construcción intra e intercultural de

sí mismo y del colectivo del cual forma parte o con el cual se autoidentifica. También sirve para determinar en qué medida avanza en su descentramiento cognitivo y epistemológico y descubre diferencias epistémicas, así como otros conocimientos y otras formas de conocer, aprender y enseñar.

No se trata, sin embargo, de quedarnos en la dimensión de la experiencia personal y colectiva inmediata, sino más bien de hacer de ella el medio y objeto desde el cual los estudiantes se apropian de herramientas de análisis crítico-reflexivo y de conocimientos varios que les permiten ampliar la comprensión de ellos mismos, de su grupo histórico-social, de las posibilidades de transformación de su entorno y también del mundo del cual son parte. Como nos lo señalaran dos graduados del programa al evocar el taller de autobiografía del PROEIB Andes,

[...] sin ella [la reconstrucción autobiográfica], la maestría hubiera sido un curso más. Ha sido esencial para reencontrarse uno consigo mismo y con su pueblo, así como para iniciar procesos de descolonización más allá de lo cognoscitivo y a partir de lo afectivo y vivencial. La autobiografía promovió en mí el inicio de una descolonización interna y me aproximó gradualmente al verdadero sentido de la interculturalidad. (*Guido Machaca, comunicación personal, 2012*).

La autobiografía marcó el inicio de una construcción colectiva del saber y de la vida desde un “nosotros” [pueblos originarios]. Se trata de un proceso que implica una formación política, profesional académica y comunal. Por ello, continuó los procesos de formación universitaria en vinculación con mi pueblo indígena. (*Nallely Arguelles, comunicación personal, 2012*)

Bibliografía

ACADEMY FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT – AED

1993 *Rural Primary Education Improvement Project. Final Evaluation*. Informe preparado para la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos. Guatemala: AED.

APPEL, R.

1988 “The Language Education of Immigrant Workers’ Children in The Netherlands”. En Skutnabb, T. y J. Cummins, eds., *Minority Education: From Shame to Struggle*. Filadelfia: Multilingual Matters.

- BATELAAN, P.
1998 *Towards an Equitable Classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe. Final Report of the Cooperative Learning in Intercultural Education Project (CLIP)*. Hilversum: International Association for Intercultural Education.
- CUMMINS, J.
1989 *Empowering Minority Students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingualism Education.
- DENEGRI, M., C. OPAZO y G. MARTÍNEZ
2007 “Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos”. En *Revista de Pedagogía*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, vol. 28., pp. 13-41.
- GARCÍA, L. J.
2000 “Autobiografía profesional: una vía para la autoformación docente”. En *Revista Diálogo Educacional*, Pontificia Universidade Católica do Paraná, Brasil, vol. 1, núm. 2, pp. 1-8.
- GARCÍA, M. E.
2007 “Un estudio de impacto del PROEIB Andes”. Seattle: University of Washington – Comparative History of Ideas Department. Mimeo.
- GOTTRET, G., T. DEL GRANADO y otros
1995 “Proyecto de educación intercultural bilingüe. Evaluación longitudinal”. La Paz: Unicef. Mimeo.
- HAEUSSLER, I. M. y N. MILICIC
1991 *Desarrollo de la autoestima y de las habilidades de comunicación. Curso taller*. Santiago: Fundación Educacional Arauco.
- HALLER, C., V. GALLAGHER, T. L. WELDON y R. M. FELDER
2000 “Dynamics of Peer Education in Cooperative Learning Workgroups”. Disponible en: <<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Hallerpap.pdf>>. (consulta: 10/12/2011).

- JOHNSON, D. W. y R. T. JOHNSON
1991 *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization*. New Brighton, NM: Interaction Book Company.
- JOHNSON, D. W., R. T. JOHNSON y K. A. SMITH
1998 *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Segunda edición. Edina, MN: Interaction Book Co.
- KNOWLES, M., F. HOLTON y R. SWANSON
2001 *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México: Mexicana.
- LASSO, E.
2009 “Hitos personales, políticos y educativos en las autobiografías intelectuales”. En *Revista UCSAR, Investigación en las Ciencias Sociales*, Universidad Católica Santa Rosa, Venezuela, año 1, num. 1, pp. 9-26.
- LATAPI, P.
2003 “¿Cómo aprenden los maestros?”. Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Toluca, 18 de enero. En *Cuadernos de Discusión* 6. México: SEP.
- LAVE, J y E. WENGER
1991 *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- LE BOTERF, G.
1991 *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Deusto: Ediciones Deusto.
- LIMACHI, V.
2008 “La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia”. En Mato, D., coord., *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC - Unesco.
- LÓPEZ, L. E.
1988 *Lengua*. Santiago de Chile: Orealc - Unesco.

- 1996 “La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. En Muñoz, H. y P. Lewin, eds., *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM – INAH.
- 2009 “Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina”. En Sichra, I., coord., *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo I. Quito: AECID, FUNPROEIB Andes y Unicef.
- MONTOYA, R. y L. E. LÓPEZ
1988 ¿Quiénes somos? El tema de la identidad en el Altiplano. Lima: Mosca Azul.
- ORTEGA, P., R. MÍNGUEZ y M. L. RODES
2000 “Autoestima: un nuevo concepto y su medida”. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Universidad de Salamanca, vol. 12, pp. 45-66.
- PERÚ – MINISTERIO DE EDUCACIÓN – PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN PERMANENTE
[2008] *Compromiso de maestro. Formación en la práctica*. Lima: Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional y Dirección de Educación Superior Pedagógica.
- PERRENOUD, Ph.
2004 *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- PICHON-RIVIÈRE, E. y A. de QUIROGA
1985 *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- PROEIB Andes
1998a “Maestría en educación intercultural bilingüe”. Propuesta curricular. Cochabamba. Mimeo.
1998b “Taller de autobiografía”. Cochabamba. Mimeo.
- ROSENBERG, M., C. SCHOOLER, C. SCHOENBACH y F. ROSENBERG
1995 “Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes”. En *American Sociological Review*, vol. 60, núm. 1, febrero, pp. 141-156.

- SCHÖN, D.
1992 *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Segunda edición. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SENGE, P.
1994 *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SICHTA, I.
2009 *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomos I y II. Quito: AECID, FUNPROEIB Andes y Unicef.
- VYGOTSKY, L.
1978 *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WANG, M., G. HAERTEL y H. WALBERG
1997 *What Helps Students Learn?* Washington, D. C.: Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, U. S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
- WRIGHT, S. C. y D. TAYLOR
1995 "Identity and the Language of the Classroom: Investigating the Impact of Heritage versus Second Language Instruction on Personal and Collective Self-Esteem". En *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, núm. 2, pp. 241-252.



LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DESDE LA MIRADA
DE LOS ESTUDIANTES

Ana María Villacorta



1. Introducción

El presente artículo es producto de una investigación¹ realizada en la Universidad de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) en el año 2009 con estudiantes quechuas beneficiarios del programa de acción afirmativa Hatun Ñan.² Su objetivo fue identificar las estrategias a las que recurren estos alumnos frente a las dificultades que van encontrando en la vida académica.

Los criterios de selección de los beneficiarios del programa Hatun Ñan son los de hablar quechua, como signo de su procedencia o de su vínculo con la ruralidad; ser víctima de la violencia sociopolítica; y pertenecer al estrato de pobreza. Estos criterios otorgan la posibilidad de conocer las características de un grupo de estudiantes que representa bien a la mayoría de la población universitaria de la UNSCH, principal centro de educación superior en una región eminentemente rural y de las de mayor pobreza en el ámbito nacional. Así,

-
1. Para obtener el grado de magister en antropología en la Pontificia Universidad Católica del Perú.
 2. Proyecto implementado a fines del 2006, iniciado y auspiciado por la Fundación Ford, que beneficia a un grupo significativo de estudiantes de origen quechua y amazónico, seleccionados en función a los principios de una línea de trabajo denominada *Pathways for Higher Education*, cuyo propósito es promover un mayor acceso y oportunidades de educación superior a poblaciones indígenas, mejorando su rendimiento académico, desde una perspectiva intercultural.

los estudiantes del Hatun Ñan son una muestra representativa de la actual población universitaria, de sus necesidades y expectativas, de cómo perciben a la institución y a sus docentes, y de los cambios que esperan.

La estrategia trabajada³ pone especial énfasis en el contexto de la acción y, por ende, en los recursos de los actores, en este caso, el ámbito universitario que representa el marco o campo de acción de los estudiantes para lograr el objetivo de culminar su carrera. La universidad representa también el espacio de adquisición de una identidad académica que se construye permanente y progresivamente en las relaciones dentro de ella, para así formar parte del colectivo de profesionales al que los estudiantes desean tener acceso para lograr el cambio en su vida. Es decir, al llegar a considerar a la universidad como “lo propio”, se estará cumpliendo con la función identitaria de delimitar individualmente a los estudiantes, al mismo tiempo que se expresa su diferenciación ante los otros y el mundo (Mujica 2008); identificación muy importante para quienes buscan desesperadamente un “nosotros” diferente que garantice cambios a los que se pueda tener acceso (Bauman 2005).

En ese sentido, esta investigación permitió conocer y documentar, desde la mirada de los estudiantes, su trayectoria desde que ingresaron a la universidad, el contexto institucional que la posibilita, los cambios que estos alumnos se plantean en su proceso de formación académica, y las potenciales repercusiones en su formación y en su futuro ejercicio como profesionales.

2. El ingreso a la universidad

La idea de que la educación es un requisito indispensable en el camino hacia el progreso ha sido históricamente la gran palanca de transformación social de la población rural ayacuchana.⁴ Ahora, muchos de sus hijos han llegado a la universidad pues,

-
3. Los aportes de Michel Crozier y E. Friedberg nos parecieron particularmente importantes en tanto consideran el contexto institucional y la relación con el poder como componentes centrales. En *Las restricciones de la acción colectiva*, las estrategias aparecen como soluciones específicas que han creado, inventado e instituido, actores relativamente autónomos con sus recursos y capacidades particulares para resolver problemas.
 4. Como el movimiento por la gratuidad de la enseñanza en Ayacucho y Huanta, en 1969, en donde el campesinado se vuelca a favor de la lucha por la educación básica percibida como la casi única vía de ascenso social, revelando la importancia del papel de la educación como canal de movilidad social.

Mientras que hace unas décadas muchos campesinos se referían a la universidad como un espacio que no era para ellos, ahora el “mito de la escuela” se ha trasladado a la educación superior para generar las oportunidades anheladas. (Tubino 2007)

Sin embargo, ingresar a la universidad para un joven del campo no es fácil y se convierte en una cruzada familiar y en una prueba de perseverancia para intentarlo una y otra vez por las dificultades que enfrenta hasta lograrlo.

El promedio de intentos de ingreso es de cuatro exámenes antes de alcanzar el puntaje necesario, los mismos que no necesariamente son consecutivos porque muchos deberán esperar hasta disponer de nuevo de dinero para cubrir el traslado a la ciudad y/o solventar las academias de preparación preuniversitaria con el fin de completar la formación que debieron recibir en el colegio y acceder al entrenamiento que demandan los exámenes de ingreso.

Las dificultades en el ingreso corroboran el carácter estructural de la problemática educativa en la que, desde la escuela, las diferencias de orden cultural y lingüístico no han sido consideradas ni valoradas para ser utilizadas como potencialidades y no constituirse, como sucede, en barreras para ingresar a la universidad. El siguiente testimonio resume la trayectoria educativa con la que muchos estudiantes llegan a la universidad:

Terminé la primaria sin saber hablar español, todos mis compañeros eran así, los profesores decían: “Tienen que aprender español”, pero nada [...] Llegué al colegio sin saber castellano, entré callado nomás y después he hablado poco [...] cuando hemos entrado al colegio, puro español, no tanto puro sino que la mayor parte en español. Cuando a veces nos salían esas palabras mal pronunciadas, el profesor nos decía: “Estás hablando mal”, o sea simplemente quedas callado y así roche. (*Estudiante*)

3. El contexto universitario

Habiendo logrado pasar la valla del examen de ingreso, los estudiantes entrevistados manifiestan encontrar las siguientes situaciones.

3.1 Experiencias de discriminación

La presencia de estudiantes que llegan del campo genera tensiones y promueve la creación de jerarquías y los consecuentes actos de discriminación contra

ellos que repercuten en su rendimiento académico y en su desenvolvimiento en la universidad (Zavala y Córdova 2010). Estas prácticas provienen de la parte administrativa, al ser muchas veces mal atendidos, maltratados e ignorados, así como de aquellos docentes que no reaccionan de forma crítica ante las burlas en clase, por ejemplo, por la forma de hablar o por el hecho de ser mujer.

Las prácticas discriminatorias provienen igualmente de estudiantes que desean marcar las diferencias y establecer jerarquías en un afán de ser percibidos como menos indios (De la Cadena 2004).⁵ Por eso, cuando estudiantes de zonas rurales ingresan a la universidad, algunos se burlan y se separan de ellos, no los incluyen en los trabajos en grupo, y les critican cualquier error, convirtiendo a la universidad en un ambiente hostil (Zavala y Córdova 2010).

Esta discriminación hace de la universidad un espacio donde muchos pueden sentir que están ocupando un lugar que no les corresponde, por lo cual tienen que cambiar y adaptarse para lograr su objetivo de convertirse en profesionales.

La universidad se convierte en un lugar complejo que genera confusiones y ambivalencias en los estudiantes, ya que por un lado representa un espacio de ejercicio de violencia simbólica, pero por otro es el lugar donde adquirirán el estatus académico para acceder a las oportunidades que tanto anhelan. También se constituirá en un arma para construir jerarquías y sentirse superiores por ser universitarios, reproduciendo así las brechas, favoreciendo la generación de asimetrías estructurales (Zavala y Córdova 2010), y convirtiéndose en un poderoso factor de estratificación en tanto va marcando *la diferencia* respecto de los otros (Mujica 2008).

3.2 Desorganización administrativa

La desorganización administrativa es mencionada especialmente por los estudiantes, en tanto afecta sus intereses académicos. Se describen problemas relacionados con:

-
5. Marisol de la Cadena explica la desindianización como el proceso mediante el cual se reproduce el racismo al mismo tiempo que se lo enfrenta, ya que el que muestre mayores logros será percibido como menos indio y, en consecuencia, mestizo. Sin embargo, dado que se continúa definiendo la indianidad como condición inferior, persiste el racismo (De la Cadena 2004).

- La falta de acceso a tiempo a las actas de notas, con los consecuentes perjuicios, especialmente en la matrícula.
- El inicio de clases, un aspecto en el que casi es una práctica institucionalizada que la fecha establecida no se cumpla y que los docentes y estudiantes se responsabilicen mutuamente por ello. Los primeros aducen que el retorno del campo siempre demora por las labores que deben cumplir en sus comunidades, mientras que los estudiantes argumentan que no regresan a clase porque usualmente los docentes solo lo hacen una o dos semanas después de iniciado el ciclo.
- Las reestructuraciones intempestivas en el desarrollo de cursos en marcha, que incluyen cambios en la forma de evaluación, eliminaciones sorpresivas de exámenes de aplazados, etc., sin que ninguna instancia institucional regule este proceso.
- El lento proceso para contratar docentes, que puede tomar más del 50% del semestre, con las consiguientes consecuencias negativas en la formación académica de los estudiantes por incumplimiento del sílabo.
- La discontinuidad lectiva producto de las huelgas de docentes y de las tomas de locales emprendidas por los estudiantes, que si bien con objetivos muy diferentes, interrumpen el desarrollo de clases con las previsibles consecuencias en la calidad de la enseñanza.

3.3 Irregularidades en el funcionamiento académico

a) En el ingreso de docentes y la elección de autoridades

Tanto en el ingreso de docentes como en la elección de autoridades priman las relaciones personales y los intereses de grupos de poder para cubrir las plazas disponibles. Frente a estas situaciones, los estudiantes tiene poca capacidad de acción pues perciben que “se nombran los malos profesores por debajo de la mesa [porque] las autoridades establecen reglas como para ellos” bajo el argumento de la autonomía universitaria. Como dice un estudiante, “por más que estemos atentos a la calidad del profesor [...] nada va a suceder”.

Igualmente se menciona la presión que se ejerce en la elección de autoridades para lograr el apoyo estudiantil con el voto del tercio o de dirigentes con ascendencia sobre sus pares. Se ofrece ventajas que pueden ir desde el acceso

al comedor universitario hasta la entrega de bienes, pasando por becas, en el afán de alcanzar el cargo que se desea.⁶

Estas acciones se convierten en aprendizajes perversos mediante los que algunos estudiantes llegan a relacionar, por ejemplo, su voto con algunas ventajas: “A mí me convendría ser dirigente para poder negociar que me retiren la denuncia a cambio de mi voto”.⁷

b) En el ejercicio docente

Desde su posición de poder, algunos docentes involucran a sus estudiantes en acciones ilegales.

Una vez [...] fuimos a preguntarle nuestras notas, pero no había revisado y saca los exámenes y nos dice: “Ayúdenme a revisar, esto vale dos, esto tres”, así, y de allí al registro. Éramos tres, tratamos de hacer lo correcto, pero qué podemos hacer. (*Estudiante*)

La incorrección del hecho queda silenciada por la posibilidad que tiene el docente de tomar alguna represalia en caso de recibir una respuesta negativa a su pedido. De esta manera, la falta de mecanismos y de instancias de control en la institución universitaria facilita el ejercicio del poder más allá de los límites naturales del cargo.

Nuevamente, el gran riesgo es el de asumir estas prácticas como naturales, pues como dice otro estudiante: “Aunque a veces te da cólera, pero ya pues, nos acostumbramos”. Se borra así el umbral ético de lo correcto e incorrecto para convertir a estos usos en usos comunes que luego se aplicarán en otras circunstancias y que pueden volverse una práctica de vida, justificada muchas veces por las necesidades económicas. De esta manera, se puede llegar a considerar un “cachuelo” suplantar en un examen al estudiante de otra universidad a cambio de dinero.

Otro hecho que se menciona es el pago a algunos docentes para la aprobación de cursos. Aunque esta práctica no esté generalizada, el hecho de que

6. Huber (2007) define corrupción como el abuso de un cargo público para el beneficio privado.

7. Se refería a la denuncia pendiente por haber participado en la toma de un local.

exista en la percepción de muchos estudiantes es un indicador relevante. Su descripción incluye pagos en dinero, “Te pongo tanto y me das tanto”, o verse obligados a inscribirse en las academias de los docentes, a comprar las separatas o los libros que ellos venden en clase y hasta a someterse a acosos sexuales.

Estos hechos, que no son desconocidos por los colegas y autoridades, quedan silenciados por temor, lo que posibilita la impunidad y la reproducción de círculos viciosos en el funcionamiento institucional.

No son casos aislados, es como si la institución favoreciera ese tipo de actitudes, hay un solapamiento. Al no haber autoridades capaces de sancionar, la universidad deja a una comisión y a veces la gente no se quiere ganar el lío por temor a que vayan a la radio, les abran juicio y la universidad nunca gana juicios. (Docente)

Es decir, la política subyacente de dejar hacer, dejar pasar, que los estudiantes perciben en el contexto universitario, confirma que a mayor discreción sobre estas prácticas, mayor poder para quienes las ejecutan⁸ (Reyes 2007), pues obliga a los estudiantes a aceptar estas circunstancias, al no existir ningún control sobre ellas. Esta situación nos lleva a reconocer la importancia de identificar estos usos que forman parte de la vida cotidiana académica, que no provienen solamente de un mandato exterior, sino que se construyen en la disposición activa de las personas concretas que se desenvuelven e interactúan en el espacio. Las instituciones lo son en tanto las personas las construyen y las movilizan (Mujica 2011).

4. Dificultades académicas

4.1 Baja calidad académica

Los testimonios de los estudiantes refieren la contradicción que perciben entre el nivel de desempeño de muchos de sus docentes y sus expectativas de aprendizaje.

8. Se ha escrito sobre la importancia de identificar las rutinas en la acción del servidor público, pues a través de ellas y el silencio o la discreción que se mantiene sobre ellas se maximiza el poder y se permite que continúen como principios organizacionales subyacentes. Citado por Esperanza Reyes (2008).

Había un profesor que daba mucha pena estar en esa clase [...] era como si fuera un profesor de primaria, no sabía nada, improvisaba y los tres semestres nos ha hecho prácticamente lo mismo. Y nos quejamos que este profesor no enseña nada, y el director de escuela nos dice: “Bueno, si no quieren ese profesor, hagan un documento, recolecten las firmas, digan por qué no. Pero el tiempo que nos va a tomar hacer una convocatoria y contratar a otro profesor va a ser un mes o dos meses, así que pierden el curso y lo llevarán el próximo semestre”. ¿Y quién quiere perder un semestre un curso?, a veces tiene secuencia. Nadie dice nada más, se queda así. Así funciona, es la política de la universidad. *(Estudiante)*

Las consecuencias se ven luego en el desempeño de los nuevos profesionales, previsiblemente en desventaja cuando tienen que aplicar en la práctica lo que han aprendido en la universidad y enfrenten la competencia y las limitaciones en el acceso al mercado laboral.

No es de extrañar, entonces, que los estudiantes hablen de la inseguridad que sienten cuando empiezan sus prácticas profesionales y perciben la gran distancia que hay entre lo que han recibido en la universidad y lo que se necesita para un buen desempeño profesional: “No hay mucha alternativa como para ser un buen profesional acá [...] las posibilidades se cierran, es como si nos formarían solamente para ser auxiliares y nunca ser cabeza”.

La conciencia de las carencias en su formación profesional se convertirá en una exigencia personal que genera sentimientos de culpa:

Para ser una buena profesional, me falta aprender cosas, no hemos llegado a terminar todo lo que decía el sílabo y ya no vamos a aprender, quién lo va a enseñar, lo único que me queda es leer, pero no lo hago. *(Estudiante)*

El incumplimiento reiterado de sílabos y la inacción de las autoridades universitarias se convierten en una indicación implícita a los estudiantes de que tienen que ejercer su profesión haciendo “como si supieran”, convertirse en autodidactas (como algunos de sus buenos docentes) o aprender en la práctica.

Mi formación académica ha sido extrauniversitaria, aprendí cosas referenciales de la antropología, pero nunca llegué a entender la teoría, la secuencia, la historia. La universidad no me ayudó mucho a plasmar mis conocimientos en la vida práctica profesional, fue en mi relación con investigadores de fuera que aprendí a investigar, a hacer informes, nos reuníamos y me corregían mis escritos junto

conmigo [...] empiezo a leer textos, empecé a estudiar y muy informalmente comenzó a enriquecerse mis conocimientos. (*Exalumno*)

El testimonio expresa claramente la responsabilidad de la universidad en la formación de los profesionales que salen de sus aulas, así como la importancia del ejemplo y del trabajo compartido en condición de equidad.

4.2 Las notas bajas

Ser “tacaño con las notas” es una expresión común entre los estudiantes para referirse a los criterios de calificación de sus docentes.

Algunos docentes [...] a veces das un buen examen y te pone diez [...] y cuando vamos a preguntarle cuál es nuestra equivocación, nuestra falla, por qué nos ha puesto esa nota, simplemente el profesor se comporta de manera prepotente [...] si ibas a que te corrija, más lo que hacía era bajarte la nota, no te explicaba. (*Estudiante*)

Algunos docentes mencionan que, al calificar, siguen el principio de que ningún estudiante puede saber más que el profesor. Bajo este criterio, poner notas altas indicaría la mala calidad del profesor: una calificación igual o mayor de 15 sobre 20 significaría descuidar el prestigio de buen docente. Es decir, a menor nota, mejor profesor.

Bajo este principio, se vigila las calificaciones de los colegas y se llama “regalones de notas” a quienes no lo asumen. Lo que hace posible ejercer este poder en otros docentes es el riesgo que existe de perder prestigio y hasta el trabajo si se lo presenta como un argumento negativo en alguna situación de conflicto entre colegas.

Algunos docentes también argumentan que llevar un curso por una sola vez no es suficiente para aprender la materia, por lo que califican bajo para garantizar que el estudiante repita. En otras palabras, se trataría de una “estrategia pedagógica” perversa para garantizar el aprendizaje de los estudiantes, basándose en sus supuestas carencias cognitivas y restándole cualquier responsabilidad al docente y a la institución universitaria.

De ahí se derivaría la práctica generalizada de no devolver los exámenes corregidos que muchos docentes asumen como política institucional, sin mayor cuestionamiento ni reflexión, “porque muchos [de estos docentes] son

exalumnos y han tenido las mismas experiencias” (docente). Así, hay quienes sugirieron que poner notas bajas podría ser una actitud de revancha de los docentes por su propia experiencia cuando fueron estudiantes, o que se trata de una expresión de superioridad frente al que cualquier reclamo puede ser sancionado.

Institucionalmente está estipulado que se quejen, pero son muy pocos los que lo hacen por el miedo al “conmigo te fregaste, no sales”. Y hay gente que se ha ido a titular a otros sitios por esas venganzas. (*Exalumna*)

Todas estas son situaciones frente a las cuales se puede afirmar que, efectivamente, el detentar el mismo estatus jurídico académico, a pesar de la diferencia en la calidad de la formación, será lo que obligará a quienes no han recibido la mejor educación a construirse un prestigio local basado en una supuesta superioridad de conocimientos sobre sus estudiantes, ejercida a través de la imposición de criterios de evaluación y estilos jerárquicos. Esto contribuye a profundizar las brechas entre las universidades nacionales y las privadas, entre las de Lima y las de provincias (Degregori 2008).

A veces no reclamas por evitarte broncas [...] para evitar problemas no les preguntan nada y al final esperan su nota, así tengan once con tal de aprobar. (*Estudiante*)

Para los estudiantes, la política de notas bajas tiene repercusiones negativas que van desde perder oportunidades de becas por no estar en el tercio superior, hasta tomar la decisión de no hacer la tesis frente a la arbitrariedad de algunos de sus docentes. No extraña, entonces, que todos los estudiantes entrevistados hayan contestado más o menos lo siguiente: “Lo que interesa es aprobar el curso, sea como sea, porque saliendo, en el campo de trabajo, se las van a ver, se las van a arreglar”.

4.3 Aprendizaje y rendimiento académicos

Más allá de las bajas calificaciones y del escaso nivel académico de los cursos y de algunos docentes, existe una dificultad real en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, que se explica generalmente por el déficit en la educación básica.

Los testimonios sobre su experiencia escolar confirman las brechas existentes entre la educación pública y la privada, así como entre la educación de

la capital y la de provincias, la de la ciudad y la del campo (Ames 2006, Cueto 2006, Oliart 2001).

Si bien las brechas generadas por las diferencias en la calidad de la educación básica son un factor muy importante en el rendimiento académico, consideramos que el problema es más complejo. Los estudiantes identifican dificultades sin saber cómo denominarlas ni qué hacer con ellas, al no encontrar respuestas ni la ayuda que necesitan.

Yo normal puedo decir, pero al pasar al papel, como que hay un bloqueo porque no encuentras los adecuados términos o palabras de cómo hacerlo, cómo suena mejor, entonces suena feo cuando lo lees, mejor lo digo [...] escribimos y fallo y borro [...] yo he estudiado, sé el tema, solo que el docente no entiende lo que escribo o siento que no encuentra lo que yo quise decir porque no lo hice bien [...] Por no encontrar la esencia de lo que te estaban preguntando, porque yo entendía mal la pregunta, o no entendía lo que estaban preguntando, y lo respondía de otra forma o simplemente respondía a medias, porque no lo hacía con la seguridad de que esa respuesta era porque estaba dudando, yo sentía que no era la respuesta. No entendía o no sabía cómo explicar lo que estaba entendiendo [...] si creo que leo, pero quizás no estoy leyendo bien, quizá me falta algo que no encuentro cuál es mi problema. (*Estudiante*)

Se trata de dificultades que generalmente son señaladas como problemas de rendimiento debido a los déficits del sistema escolar, olvidando el componente cultural, como el de la diferencia entre la producción y transmisión del conocimiento que prioriza la práctica, *viendo y haciendo*, y el modelo occidental, que se basa en la sistematización de la información escrita y en la lectura como forma de acceder y producir conocimiento. Esta es una diferencia que la educación básica no considera ni integra pedagógicamente, y menos aún la universidad, en donde importan todavía más el conocimiento verbalizado, las discusiones, las explicaciones verbales detalladas y las búsquedas intelectuales (Paradise 2011).

Es decir, en la universidad se profundiza el desencuentro vivido en la educación básica, porque no solo demanda habilidades que no se han alcanzado en la escuela, sino que no ofrece el acompañamiento ni las indicaciones necesarias para transitar hacia una forma académica de aprender y producir conocimiento.

El profesor siempre decía que se supone que a nivel universitario todo eso ya pasaron, y que ya saben todo porque han pasado cinco años en el colegio, pero

para mí era nuevo y me dificultaba. No preguntaba porque me daba vergüenza y miedo que tal vez me iba a decir: “Joven, ¿usted cómo ha ingresado a la universidad?”. (*Estudiante*)

Para leer y escribir académicamente es importante sentirse parte de una comunidad situada en un contexto cultural específico, como es el caso de la universidad y de la comunidad académica. Esto implica poder reconocerse como miembro de ella y adoptar una identidad, establecer relaciones sociales con otros de ciertas maneras y asumir valores implícitos en el marco de un sistema ideológico particular (Zavala y Córdova 2010). Es decir, para desarrollar capacidad de síntesis y leer analíticamente, como demanda la universidad, es necesario sentirse partícipe y aceptado en la comunidad académica, todo lo contrario de lo que expresan los estudiantes en su relación con muchos de sus docentes, en quienes no encuentran las respuestas que buscan ni la actitud de estímulo que necesitan.

No hay que olvidar, igualmente, la tensión que existe por el uso del tiempo entre la escuela y la familia. La primera demanda alumnos a tiempo completo, inclusive fuera del horario escolar, para cumplir con tareas, lecturas u otras actividades, sin percatarse de que le roba tiempo a la familia campesina, que necesita que los escolares la ayuden en obligaciones impostergables, como dar de comer a los animales, acarrear agua, cuidar a los hermanos menores, etc., lo que reduce el tiempo de dedicación al estudio. Esta tensión continúa en la vida universitaria, cuando se debe destinar tiempo a actividades laborales que, al igual que en la época escolar, disminuyen las posibilidades de desarrollar las habilidades demandadas por el mundo académico.

No estaba acostumbrado a leer, no leía, estaba en nada, trabajaba y no leía [...] Me decían “Tienes que leer”, pero leía por leer. No entendía. (*Estudiante*)

La sociolingüística nos ayuda a comprender que las personas que han aprendido como primera lengua una lengua indígena y que han sociabilizado partiendo de matrices culturales que difieren de la occidental, tienen que hacer mayores esfuerzos para desarrollar las habilidades supuestamente “universales” que subyacen a las prácticas universitarias. Esta diferencia constituye una barrera para que se inserten en el sistema educativo y específicamente en el universitario (Zavala y Córdova 2010).

Tal vez el profesor no entiende la intención, a veces me confundo, me desvíó de otro punto, porque a la hora del examen se vienen varias ideas a la cabeza. Y te das cuenta tú solita, no pues, esa palabra no hubiera dicho, por ejemplo, con palabras claves con preposiciones “porque” o “para”, o si le pones una coma, ya tienen otro significado, varió la expresión. Y después, saliendo, ya te arrepientes o cuando el texto explica de otra manera. Por ejemplo, en filosofía lo leí bien y mi nota me dio solo doce, pero el profesor no nos devuelve el examen, solo nos dicta las notas. (*Estudiante*)

Plantear la relación entre diferencias culturales y dificultades académicas es un punto importante para iniciar la reflexión sobre la urgencia y el reto de proponer cambios desde la misma universidad. Como señala Luis Enrique López, “la noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que se propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental” (López 2005).

5. El giro en el objetivo de los estudiantes y sus estrategias

Las situaciones descritas producen un giro en el objetivo de los estudiantes en su tránsito por la universidad, haciendo que su meta de convertirse en profesionales pase más por aprobar los cursos que por garantizar el aprendizaje.

Antes que ingreses, tú quieres ser profesional, después de que ingreses, el objetivo es tener un título, no importa si aprendes o no. (*Estudiante*)

Así, se mantiene entre los estudiantes el objetivo principal de convertirse en profesionales, pero en lugar del aprendizaje, se piensa solo en aprobar los cursos, perdiendo importancia el hecho de si se aprende o no, porque la institución universitaria que conocen no lo garantiza. Es decir, como no logran identificar las causas o errores que conducen a las bajas notas, los estudiantes se concentran en utilizar estrategias para evitar ser desaprobados y poner en riesgo su objetivo de convertirse en profesionales.

Las estrategias son acciones específicas que los estudiantes van creando, inventando e instituyendo con sus recursos y capacidades particulares, buscando mantener y ampliar su margen de libertad y su capacidad de actuar frente a situaciones de gran incertidumbre (Crozier y Friedberg 1990) para lograr una nota aprobatoria.

Lo que describiremos a continuación como estrategias no son diseñadas como tales, sino que son respuestas a situaciones en las que los estudiantes sienten que ponen en riesgo su objetivo de aprobar los cursos para terminar la universidad. Por eso, la siguiente clasificación no corresponde a la identificación de los estudiantes sino al ejercicio de agrupar las acciones descritas en tres tipos: aquellas que parecen retroalimentarse de las condiciones negativas que encuentran en la universidad y las reproducen, que se han denominado de *reproducción y asimilación*; aquellas que representan un esfuerzo por buscar lo que no les ofrece la universidad, denominadas de *alternativa*; y aquellas de *adaptación*, porque representan los intentos de adecuarse a circunstancias adversas, pero que potencialmente podrían convertirse en cualquiera de las dos anteriores. Ninguna de estas acciones es excluyente ni garantiza no mezclarse entre sí en el intento de aprovechar las oportunidades para concluir exitosamente el paso por la universidad, es decir, aprobar los cursos.

5.1 Estrategias de reproducción y asimilación

Es importante mencionar que así como estas estrategias pueden corresponder al resultado perverso en el que algunos estudiantes caen incluso por desinformación o temor, también pueden ser una opción, lo que remarca la complejidad del tema. Estas estrategias son:

a) Todas las variantes de plagio

Estas variantes se realizan con el objetivo de responder a una demanda de información que los estudiantes no están en condiciones de identificar con precisión, a pesar de sentir que han hecho el esfuerzo necesario para lograrlo. Un complemento de esta estrategia es representar el rol de víctima para evadir las consecuencias en caso de ser descubierto, apelando a la compasión del docente para no ser sancionado. El que algunos estudiantes tengan éxito es un indicador de los diferentes actores que participan en la reproducción del problema.

b) Pagar y/o hacer favores

Esta estrategia involucra tanto a la parte que entrega como a la que recibe, pues los testimonios coinciden en que el intercambio de notas por dinero o

favores se inicia solo cuando se sabe de la disponibilidad para aceptarlo. En el contexto universitario, esto se convertirá en un aprendizaje perverso que conduce a la reproducción de variantes trasladadas posteriormente al ejercicio de la profesión y la vida ciudadana. El riesgo de confundirlas con el intercambio andino puede llevar a justificar estas transacciones.

5.2 Estrategias de búsqueda de alternativas

a) Construir redes sociales

La construcción de redes sociales puede tener múltiples variantes, como entablar amistad con personas clave en servicios importantes como la biblioteca y algunas oficinas administrativas para mejorar el acceso a la información y documentación.

Otra variante significativa de las redes sociales son las asociaciones de comunidades, distritos y provincias, así como los círculos relacionados con el estudio, la música, la religión y las oportunidades laborales, a donde los estudiantes acuden con mucha frecuencia, buscando ayudarse mutuamente, tratando de mejorar la calidad de la información que se les ofrece en clase o de acceder a datos que no reciben en ella, invitando a amigos profesionales, docentes y otros a dar charlas, a participar en debates o simplemente a compartir el tiempo con ellos.

Es decir, si bien en la universidad se puede buscar solo aprobar los exámenes, se mantiene el deseo y la voluntad de completar extrainstitucionalmente la formación académica. Esta estrategia puede ser también una alternativa para acceder a información sin caer en las posibles consecuencias negativas que puede tener el hecho de acercarse a los profesores. Los círculos de estudio son un espacio donde los estudiantes se hacen escuchar, escriben ensayos y ponencias, comparten información y proponen una serie de iniciativas.

b) Estudiar por adelantado

Esta estrategia, identificada pero poco mencionada, consiste en estudiar adelantándose al syllabus para que lo que se diga en clase no sea difícil de entender. Esto confirma la importancia que tiene entre los estudiantes mantener su capacidad de acción frente a la incertidumbre de no saber cómo acceder a una nota aprobatoria.

5.3 Estrategias de adaptación

Como mencionamos, estas estrategias representan los intentos de adecuarse a las circunstancias adversas que pueden atentar contra el objetivo de los estudiantes de aprobar los cursos, pero pueden convertirse en cualquiera de las dos anteriores estrategias.

a) **Averiguar y adaptarse a las exigencias de los docentes**

Esta estrategia consiste en adecuarse al sistema de calificación de cada docente. Se hace, por ejemplo, mencionando a ciertos autores para demostrar haber leído o escribiendo la mayor cantidad de páginas posible cuando se identifica que para el profesor el volumen es lo más importante. Como muchos docentes no devuelven los exámenes ni los trabajos, la duda favorecerá la decisión de concentrarse en satisfacer la demanda del docente, antes que ocuparse de los contenidos.

Además, si consideramos la incertidumbre provocada por los cambios intempestivos en las formas de calificación, como por ejemplo hacer valer el último examen anulando arbitrariamente los anteriores o solo leer las notas sin devolver lo corregido, este escenario favorece la decisión de adecuarse a las demandas del docente antes que concentrarse en el procesamiento de la información. Así, se valora más la forma que el contenido y la apariencia de entender que la real comprensión del texto (López 2007).⁹

En esta misma línea estaría el tratar de “defenderse con un mínimo de información” recurriendo a la retórica, escrita o verbal, para demostrar que se tiene más información de la que se maneja, esperando que el docente no llegue a darse cuenta. El riesgo de esta estrategia es que la actitud de pretender que se sabe puede ser internalizada y trasladada al ejercicio profesional.

b) **Eliminar la competencia**

Esta estrategia se usa cuando se identifica que el acceso a información permitirá sobresalir sobre una mayoría menos informada. Corresponde a una actitud

9. Una de las ventajas que los estudiantes encuentran en el acceso a Internet es la posibilidad del “copia y pega” para la presentación de trabajos, bajo la certeza de que no serán identificados y de que, de hacerlo, no habrá consecuencias.

observada en algunos “[que son] egoístas con la información que tienen, solo para sí mismos y no para los demás. Te dicen: ‘Averigua, esto me ha costado’”.

También cuando las notas por trabajos en grupos son puestas individualmente y no como grupo, la estrategia se expresa en la negativa de compartir información aun con los propios miembros del equipo. En esta misma línea está el cuidado en tener la exclusividad en la capacitación brindada por un buen profesor, como el caso de una especialidad cuyos estudiantes llegaron a movilizarse para impedir que un curso fuera dictado en otra facultad.¹⁰

El no tener la certeza de cómo acceder a notas aprobatorias hace que eliminar la competencia restringiendo el acceso a la información resulte siempre útil. La estrategia responde también a las dificultades laborales que enfrentarán los estudiantes al salir de la universidad, por lo que sobresalir en el manejo de información técnica calificada es importante para ampliar las oportunidades.

c) **Llevar muchos cursos**

La carga académica¹¹ de los estudiantes por semestre responde al objetivo de no alargar los estudios más del tiempo estrictamente necesario. Algunos optan por llevar muchos cursos. En ese caso, el razonamiento pareciera ser que es mejor intentar y no lograrlo que tener la posibilidad de aprobar y no haberlo intentado, ya que en todo caso se “aprenderá más” si se tiene que llevar un curso por segunda vez, tal como opinan algunos docentes.

Nuevamente, al parecer la falta de claridad en la relación entre estudiar-aprobar y en la necesidad de dedicarle tiempo a lo primero, hace que la incertidumbre de aprobar sea enfrentada llevando la mayor cantidad de cursos posible, pues siempre existirá la posibilidad de tener suerte y aprobarlos todos.

d) **Apoyar las acciones de los dirigentes**

Esta acción es también una estrategia en tanto posibilita no exponer posiciones críticas haciéndose visibles y por lo tanto vulnerables a las posibles

10. El testimonio se refiere al uso del teodolito que se consideraba exclusivo de la ingeniería civil y que les permite trabajar como ayudantes de obra siendo aún estudiantes.

11. El promedio es de ocho cursos por semestre, algunos de los cuales incluyen prácticas consideradas como cursos independientes,

represalias de la institución o de sus docentes. También garantiza a los estudiantes levantar la voz a través de sus representantes, hacerse escuchar y hasta tal vez, con la toma de un local u otra medida de fuerza, lograr que las autoridades pongan en agenda alguna de sus demandas.

Respaldar a sus representantes tiene entonces correspondencia con la búsqueda de alternativas para aprobar los cursos, pues será a través de los dirigentes que sus demandas tendrán alguna posibilidad de ser escuchadas, aumentando las posibilidades de mejorar alguna de las condiciones para alcanzar una nota aprobatoria.

5.4 El repertorio cultural en las estrategias

Las importancia de las relaciones sociales para asegurar el cumplimiento de los objetivos, así como de pensar en la similitud entre la estrategia campesina de asociación de cultivos en las chacras¹² y la cantidad de cursos que llevan los estudiantes en cada semestre, nos llevó a tratar de establecer la relación entre estrategias y cultura como fuente de inspiración o repertorio. Muchas de estas estrategias están determinadas y han sido creadas en complementariedad e interdependencia como respuesta a un contexto externo, al igual que en la racionalidad campesina (Koc 2001). Es decir, las estrategias pueden ser interpretadas como posibilidades de acción de los estudiantes que se van planteando y replanteando en el contexto universitario en relación con su lugar de origen y cultura.

Así, por ejemplo, las referencias a algo ya aprendido, así como a una cierta lógica, indicarán que lo que es efectivo en un contexto puede serlo también en otro, como la búsqueda de relaciones sociales para garantizar los objetivos, que permite a los estudiantes recurrir a círculos y grupos de estudio para compartir información sin entrar en competencia. Esta práctica también nos recuerda el principio de *alianza y competencia* de la dualidad andina¹³ que se establece en las faenas agrícolas que requieren de participación de muchos,

12. En donde si algún producto no resulta como se espera, habrá otro que lo sustituya, y si todos producen, será buena cosecha, así como también el cultivo de uno aportará a otro, favoreciendo la formación de nutrientes necesarios, la calidad de la tierra, el control de plagas, etc.

13. La oposición complementaria es un principio dinámico que se sustenta en el reconocimiento de las diferencias que se unifican a través de lazos recíprocos (Palomino s/f).

como siembras, cosechas y aporques, en donde la competencia de quien avanza más y mejor individualmente resulta un estímulo para la fuerza de grupo que demanda la labor.

Este principio cultural impide vivir la contradicción aparente entre solidaridad y competencia que puede establecerse en un salón de clase o grupo de trabajo, y posibilita aumentar la capacidad de acción de los estudiantes en contextos adversos como el universitario.

Igualmente, la capacidad de respuesta desarrollada en el campo ante la incertidumbre de las inclemencias de la naturaleza, sustentada en la experiencia transmitida en la práctica y la observación —aunque no sistematizada académicamente—, servirá de referencia e inspiración para nuevas acciones en contextos diferentes, como la universidad, en donde también será muy importante no tener miedo y arriesgarse.

Extrapolando la lógica de los compromisos sociales a la vida académica, encontramos la tendencia o disposición de los estudiantes a establecer compromisos implícitos de reciprocidad para conseguir determinadas respuestas en sus interlocutores. Esta lógica puede llevar a confusiones en el contexto académico por las expectativas que supone iniciar este circuito de mutuos compromisos y recompensas ahí donde no existe espacio para el intercambio de favores, sino sólo para la evaluación objetiva del docente desde una posición de legitimación intelectual antes que de reciprocidad.

Las descritas son acciones respaldadas por la seguridad de acudir a su experiencia y observación como un recurso para resolver las dificultades, dependiendo la solución de ellos mismos o de sus pares más que de la protección institucional. Esto será lo que, trasladado al espacio universitario, también permitirá a los estudiantes no tener miedo y ser emprendedores, arriesgados, resistentes, valientes y, sobre todo, perseverantes a la hora de alcanzar su objetivo de ser profesionales, a pesar de las dificultades que encuentran. Tal vez sin estas referencias culturales no se hubieran atrevido a ingresar a la universidad.

6. Algunas conclusiones

El acceso cada vez mayor a las universidades de sectores sociales tradicionalmente marginados confirma la vigencia del mito de la educación trasladado a la educación superior, principalmente porque la situación de desventaja de la que parten estos sectores es tan grande que el cambio que se obtiene a través de este acceso es lo suficientemente significativo como para seguir insistiendo en ingresar a la

universidad, aunque no todos lo logren. Efectivamente, la universidad otorga automáticamente prestigio y permite el acceso a mejores oportunidades.

Las condiciones adversas que los estudiantes encuentran en la universidad pública¹⁴ aumentan las posibilidades de fracaso académico y, por lo tanto, de extender el tiempo de permanencia o hasta de abandonar la universidad.

Existe, además, una cultura institucional, así como una micropolítica en el aula,¹⁵ que hace que los alumnos busquen convertirse en profesionales aprobando con las justas, en lugar de adquiriendo nuevos conocimientos, relativizando así el aprendizaje. Este giro conduce a identificar estrategias para pasar los cursos, que se irán ejecutando de manera múltiple y diversificadamente de acuerdo al contexto y a las circunstancias particulares.

Muchas estrategias son riesgosas y tienen consecuencias negativas, ya que posibilitan construir un currículo oculto de transmisión y reproducción de aprendizajes perversos que se van interiorizando y naturalizando, borrando el umbral ético hasta convertirlos en usos comunes y conductas aceptables en otras circunstancias de la vida profesional y personal.

El giro en el objetivo de permanecer en la universidad no conduce a abandonar el logro de aprendizajes sino más bien a toda una clase de iniciativas en la búsqueda de acceder a nueva información o capacitación que la experiencia universitaria no garantiza. No se trata entonces solo de supervivencia y reproducción de condiciones, sino más bien, a través del manejo de sistemas de relaciones sociales —que los estudiantes conocen bien por su experiencia rural personal o familiar— de identificar mecanismos para romper estereotipos, acceder a discursos hegemónicos y campos de argumentación con los que aumentar las probabilidades de aprobar los cursos y alcanzar un mejor desempeño profesional.

14. Degregori (2009) propone que la situación actual de las universidades públicas ha hecho que en el Estado prime una lógica casi deliberada de mantenerlas en la precariedad permanente, lo que aunado a la ausencia de un plan estatal de reforma radical de sus estructuras, permite estructuras institucionales clientelistas que reproducen sectarismos e intereses particulares y dan poco espacio para impulsar cualquier tipo de reforma. La legislación que regula la educación superior no logra superar los problemas de carencia de infraestructura, masificación, empobrecimiento académico y radicalización política presentes en casi todas las universidades públicas.

15. A partir de la vida cotidiana del aula que cae en el terreno de la performance de los actores (Mujica 2011).

No reconocer la relación entre diversidad cultural y rendimiento académico desfavorece la integración de los estudiantes y profundiza las brechas en la calidad educativa. Esta situación queda parcialmente oculta por la posibilidad de acceder formalmente, a través de la titulación, a una calificación profesional avalada y otorgada por el Estado, aunque no se haya necesariamente alcanzado. Se trata de desventajas que los estudiantes deberán enfrentar en el ejercicio profesional, así como en la constitución de una comunidad académica, encontrando limitaciones en el acceso a un mercado laboral competitivo y restringiendo el ejercicio de su profesión a espacios locales o regionales.

Esta investigación ha permitido conocer la problemática universitaria desde la mirada de los estudiantes, poniendo en evidencia situaciones que pasan por la discriminación, estigmatización y relaciones de subordinación, planteando la urgencia de poner en debate la posibilidad de proponer el cambio de la universidad desde adentro, más allá del carácter estructural del problema. Este reto plantea comprender y deconstruir maneras diferentes de acceder y elaborar conocimientos, y desmontar viejos paradigmas pedagógicos a partir del reconocimiento de las diferencias, abogando por la diversificación de metodologías, estándares de medición y calificación, y procedimientos educativos, sin olvidar la urgencia de impulsar cambios en la política institucional y nacional.

Bibliografía

AMES, P., ed.

2006 *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación.* Lima: IEP, UNFPA y Universidad Peruana Cayetano Heredia.

BAUD, M.

2003 *Intelectuales y sus utopías: indigenismo y la imaginación de América Latina.* Ámsterdam: Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos.

BAUMAN, Z.

2005 *Ética posmoderna.* Buenos Aires: Siglo XXI.

CROZIER, M. y E. FRIEDBERG

1990 *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva.* México: Alianza Editorial.

CUETO, S., ed.

- 2006 *Educación y brechas de equidad en América Latina*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – Preal.

DEGREGORI, C. I. y P. SANDOVAL

- 2008 *Saberes periféricos: ensayos sobre la antropología en América Latina*. Lima: IEP, IFEA.

- 2009 *Antropología y antropólogos en el Perú: la comunidad académica de ciencias sociales bajo la modernización neoliberal*. Lima: IEP; Buenos Aires: Clacso.

DE LA CADENA, M.

- 2004 *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. Lima: IEP.

DE LA PIEDRA, M. T.

- 2011 “Literacidad híbrida y bilingüismo en dos comunidades de Texas”. En *Aprendizaje, cultura y desarrollo*. Lima: PUCP.

HUBER, L.

- 2007 *Romper la mano. Una interpretación cultural de la corrupción*. Lima, Proética e IEP.

KOC, N.

- 2001 “Minería, economía y racionalidad: transformaciones en la comunidad campesina de Huachocolpa, Huancavelica-Perú”. Tesis PUCP.

LÓPEZ, L. E.

- 2005 *De resquicios a boquerones. La EIB en Bolivia*. La Paz: GTZ, Unicef, Plural Editores.

LÓPEZ ESPINOZA, L. A.

- 2007 “La formación de futuros líderes indígenas en el Instituto Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha: la reproducción de discursos y prácticas políticas e identitarias de las organizaciones shipibas del Ucayali”. Tesis PUCP.

- LÓPEZ-HURTADO, L. E. y F. PRADA
2009 “Educación superior y descentramiento epistemológico”. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural Editores.
- MUJICA, J.
2011 *Micropolíticas de la corrupción. Redes de poder y corrupción en el Palacio de Justicia*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.
- 2007 “Hacia la formación de las identidades”. En *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: PUCP.
- OLIART, P.
2001 “¿Qué debemos cambiar?: reflexiones acerca del sistema educativo en el Perú”. En *Páginas*, vol. 26, núm. 171.
- PALOMINO, S.
(s/f) “El sistema de oposiciones en la comunidad de Sarhua. La complementariedad de los opuestos en la cultura andina”. Disponible en: <<http://www.scribd.com/doc/24714557/Sistema-de-Oposiciones-en-La-Comunidad-de-Sarhua>> (consulta: noviembre 2010).
- PARADISE, R.
2011 “¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el por qué del aprendizaje en la familia y en la comunidad”. En *Aprendizaje, cultura y desarrollo*. Lima: PUCP.
- REYES, E.
2008 *En nombre del Estado: servidores públicos en una microrred de salud en la costa rural del Perú*. Lima: IEP, Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- TUBINO, F.
2007 “Las ambivalencias de las acciones afirmativas”. En *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: PUCP.
- ZAVALA, V. y G. CÓRDOVA
2011 *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

“JERÓNIMO CON LA BECA FORD ES OTRA COSA
Y JERÓNIMO SIN LA BECA FORD HUBIESE SIDO OTRO TEMA”:
DISCURSO E IDENTIDAD EN UN PROGRAMA
DE ACCIÓN AFIRMATIVA PARA GRUPOS EXCLUIDOS

Virginia Zavala y Nino Bariola

1. Introducción

En el Perú, la educación superior —si bien es reconocida por buena parte de los ciudadanos como uno de los caminos primordiales de movilidad social (Ansión 1998, Montero y Cuenca 2006) y, en general, de desarrollo— es un dominio en el que se tienden a reproducir las desigualdades que se encuentran en el país, pues son los grupos histórica y sistemáticamente excluidos aquellos que gozan de menor acceso a ese nivel académico (Cuenca y Niño 2011, ENAHO 2007, Tubino 2007). Por ello, las acciones afirmativas que procuran romper ese circuito multiplicador de la desigualdad constituyen medidas importantes en el marco de una apuesta por una sociedad justa e inclusiva. Una de las iniciativas que la Fundación Ford ha puesto en marcha con ese espíritu es su Programa Internacional de Becas (IFP).

Desde el año 2000, el IFP ha abierto ventanas de oportunidad a hombres y mujeres de grupos subalternos para que desarrollen sus capacidades y conocimientos, y para que así les sea más factible aportar al desarrollo de las comunidades y colectividades a las que pertenecen (Volkman, Dassin y Zurbuchen 2009). Pasada una década, el programa culmina su intervención en el Perú habiendo ofrecido 206 becas a personas que destacan por su liderazgo, su potencial académico y su compromiso social, y que fueron elegidas de entre más de 30 mil postulantes (para más información sobre el IFP, véase Cuenca y Niño 2011).

Uno de los aspectos relacionados con el IFP en el que conviene detenerse tiene que ver con las representaciones identitarias de los becarios. Durante

su postulación, todos ellos narran las prácticas de discriminación que han sufrido, prácticas que, como sabemos, están basadas en un sistema representacional que construye diferencias y valoraciones ideológicas que llegan en no pocas ocasiones a conquistar el imaginario de las personas que son objeto de segregación. ¿Qué cambios podemos rastrear en las representaciones de sus identidades —tanto las colectivas como las singulares—, una vez culminado el paso por el posgrado? Este trabajo se propone, a partir del análisis de sus formularios de postulación y de entrevistas realizadas una vez terminados los estudios de posgrado, indagar en las continuidades y discontinuidades en cuanto a las posiciones identitarias que los becarios asumen y reproducen entre el antes y el después de la suerte de diáspora académica que siguen.

Creemos que es importante este ejercicio porque puede aportar a evitar que intervenciones con un espíritu semejante al del IFP, sin pretenderlo, se conviertan en lo que Nancy Fraser llama una “solución afirmativa a la injusticia” (1997), vale decir, una iniciativa que termina paliando la inequidad sin atender a la resolución de sus causas. Como ha señalado Tubino (2007), este es un peligro común para los programas de acción afirmativa, pues, de no aportar soluciones transformativas, pueden devenir fácilmente en operaciones funcionales al mantenimiento del statu quo. En el caso del IFP, es necesario preguntarse si la experiencia del posgrado contribuye a que los becarios cuestionen y desafíen el sistema de representaciones ideológicas que sostiene las prácticas de discriminación que han sufrido.

Luego de hacer un escueto repaso por algunos puntos del debate teórico relacionados con la identidad, analizaremos las posiciones identitarias que se construyen en el contexto de la postulación vinculadas con el tema de la exclusión: ¿cómo elaboran los postulantes su identidad de excluidos y cómo se adaptan a la demanda de la institución que otorga las becas? Después revisaremos las entrevistas realizadas luego del paso por el posgrado. Uno de los becarios, al que aquí llamamos Jerónimo, nos dice en la entrevista que la beca “fue un punto de inflexión” en su vida y que “Jerónimo con la beca Ford es otra cosa y Jerónimo sin la beca Ford hubiese sido otro tema”. Algo parecido señala la mayoría de becarios. ¿A qué se refieren cuando hacen alusión a este “punto de inflexión”? Mediante un análisis de las entrevistas, buscaremos responder esta interrogante e identificaremos varios perfiles de becarios de acuerdo con el tipo de proyecto de vida y de identidad (grupal y singular) que se plantean.

El corpus para este trabajo consistió en veinte formularios de postulación y en siete entrevistas semiestructuradas. En relación con los formularios, nos enfocamos en la sección en la que se pregunta a los becarios si alguna vez se han sentido “afectados” por una serie de condiciones (como tener ascendencia indígena, por su situación económica, sus creencias religiosas, alguna discapacidad, entre otras), y cómo han influido esas condiciones en su desarrollo personal y social. Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas a los becarios que ya habían concluido su posgrado (dentro o fuera del país). La entrevista giró alrededor de su experiencia educativa y tuvo una estructura cronológica. Así, se les preguntó por su niñez y su paso por la educación primaria, por su experiencia en la secundaria, por la educación superior a la que accedieron, por las circunstancias de aplicación a la beca Ford y por su posgrado. Al final de la entrevista se les preguntó si se sentían igual de excluidos que antes y cómo veían su futuro.

2. Apuntes sobre identidad

En las últimas décadas, la noción de identidad ha sido discutida en el marco de las agendas antifundacionalistas de perspectivas posestructurales y poscoloniales que han rechazado las pretensiones de pureza, fronteras fijas y narrativas únicas (De la Cadena y Starn 2010). Si bien algunos aportes neurálgicos para la dislocación de la identidad como un punto fijo del pensamiento y del ser se pueden rastrear en Marx y Freud, es, como dice Stuart Hall (2010), con el desafío a la racionalidad occidental como una episteme colonial y con las sacudidas del siglo XX a las identidades de los grandes colectivos que se da pie al último gran trastrocamiento de ese carácter concepcional y fijo de la identidad.

Esta nueva perspectiva interpela de forma radical aquello que es parte de nuestro sentido común. De hecho, estamos acostumbrados a pensar que tenemos un cierto tipo de personalidad y una serie de creencias y opiniones que se originan en nuestras mentes. Desde esta lógica, nuestra experiencia subjetiva vendría primero, y luego habría una serie de medios a través de los cuales podríamos expresarla y describirla entre los cuales destacaría el lenguaje. Partimos en este trabajo de una forma completamente distinta de concebir al sujeto y su agencia. En realidad, es el lenguaje, en la forma de discursos, el que provee nuestra experiencia subjetiva del mundo. Las posiciones que asumimos en la interacción con otros en la sociedad son las que nos hacen experimentar el mundo y a nosotros mismos desde esas perspectivas (Burr

2003, Edwards 1997, Harré y Gillet 1994). Por lo tanto, en este apartado defenderemos la idea de que la identidad se construye discursivamente y de que el sentido del *yo* constituye una experiencia y no una entidad esencial y permanente equivalente a la personalidad.

En esa línea, y siguiendo a Laclau y Mouffe (1985), partimos de que la identidad constituye un dispositivo social, que es adquirido cuando las personas ocupan una posición de sujeto en el marco de una estructura discursiva particular. Esto significa, por un lado, que el sujeto no es autónomo, sino que está determinado, en parte, discursivamente, y por tanto está bajo el mandato de una norma o autoridad. La identidad se construye, entonces, a partir de los discursos que están culturalmente disponibles y que utilizamos en nuestra comunicación con otras personas. Por otro lado, significa también que el sujeto está fragmentado, en el sentido de que ocupa muchas posiciones diferentes de acuerdo con la variedad de discursos disponibles. De hecho, la subjetividad de los individuos se construye mediante diversas identificaciones y esto hace que seamos complejos y múltiples.

Últimamente, el modelo de identidad “de un solo lado”, en el que el sujeto es tratado como un mero efecto de la ideología y no como un iniciador de la acción, ha sido criticado, pues los sujetos no solo aceptan los posicionamientos identitarios que les ofrecen los discursos, sino que también tienen la posibilidad de rechazar y negociar estas identidades. Vale decir que, si bien las personas están “sujetas” a asumir posiciones identitarias en una interacción particular, siempre es posible involucrarse en un proceso activo de “trabajo” discursivo con relación a otros hablantes y así desafiar el “guión” establecido. El concepto de *posicionamiento*, entonces, permite mirar cómo las personas están “sujetas” a los discursos, pero también cómo esta subjetividad se negocia en las relaciones interpersonales (Davies y Harré 1990). Es precisamente esta última dimensión —que va más allá de la identidad como fuerza colonizadora— la que más ha interesado a la sociolingüística contemporánea, que en los últimos tiempos ha abordado la identidad como un fenómeno relacional y sociocultural que emerge y circula en los contextos discursivos locales de la interacción, y no como una estructura estable que se ubica en la mente individual o en categorías sociales fijas (Benwell y Stokoe 2006, Bucholtz y Hall 2005, Burr 2003).

Desde esta perspectiva, la identidad ya no se concibe como un dispositivo fijo que es anterior al acto lingüístico y que este último se encarga de revelar, sino, más bien, como algo dinámico, contradictorio, situacional, cultural e

históricamente localizado, que continuamente se rehace y que se construye en la interacción. Por lo tanto, el lenguaje no refleja el estado mental interno del individuo o posiciones sociales fijas (como el género o la etnicidad), desde la lógica de que la identidad se forma primero y luego el lenguaje se encarga de representarla. Partimos aquí de que una de las maneras en la que las identidades se constituyen como socialmente “reales” es a través del uso del lenguaje y específicamente en la interacción, cuando diferentes posibilidades identitarias que están en potencia toman forma en contextos situados y para propósitos específicos. En situaciones concretas, las identidades se “ofrecen”, se “aceptan”, y se “resisten”; y son estas posiciones de sujeto “ofrecidas”, “aceptadas” y “resistidas” las que nos definen como personas.

Ahora bien, esto no quiere decir que no exista un sentido del yo, pues de hecho esto constituye un elemento importante de la identidad. No se trata, entonces, de adoptar una perspectiva esquizofrénica y asumir que cada día nos despertamos pensando que somos otras personas. Lo que queremos plantear es que una de las maneras —quizás la más importante— en que esas autoconcepciones entran en el mundo social es a través del uso del lenguaje, y que —aun cuando la construcción de la identidad pueda tener efectos psicológicos— ubicar la identidad dentro de la mente no logra ver el terreno social en el que esta se construye, se mantiene y se altera.

Cabe aclarar también que lo anteriormente expuesto no quiere decir que todo se reduzca al lenguaje y que la realidad (o lo social) no exista más allá del discurso. De hecho, es precisamente lo social (y los modelos identitarios previamente construidos) lo que influye sobre el lenguaje y sobre la forma en que las personas desarrollan una diversidad de identificaciones. Finalmente, queremos precisar que abogar por la multiplicidad de las identidades no significa que todas las identidades se construyan como igualmente fragmentadas. A veces, las personas se orientan a la consistencia en los recuentos de sí mismas (y de otras personas) y esto genera una sensación de que la identidad constituye un dispositivo fijo y unitario. Este puede ser el caso de las identidades de género o de la identidad materna o paterna, por ejemplo. Sin embargo, otras veces la identidad es más temporal y más contingente a las condiciones locales del contexto interaccional. Esto favorecería su fragmentación y situacionalidad, como en el caso de la identidad de postulante a la beca Ford.

Por lo tanto, la identidad no debe verse simplemente como un mecanismo psicológico de autclasificación que se refleja en las conductas sociales de

las personas, sino como algo que se constituye en la acción social y, en particular, a través del lenguaje. Se trata del producto emergente de prácticas lingüísticas y semióticas y no de la fuente preexistente de estas. Este principio de la emergencia es equivalente a la noción de generatividad de la identidad propuesta por Pratt (2010) con relación específica a las identidades indígenas (o la indigeneidad). Para esta autora, la indigeneidad constituye “un montón de posibilidades generativas, algunas de las cuales serán activadas o aparentes en un momento y lugar dados, mientras otras no lo serán”. De esta manera, diferentes escenarios y coyunturas históricas activarán diversas indigeneidades. La idea de Pratt de que la indigeneidad constituye “una fuerza que posibilita, que hace que las cosas sucedan” (y no una configuración o un estado) dialoga muy bien con una concepción del lenguaje como acción que construye identidades como parte del desarrollo de prácticas sociales. El lenguaje, entonces, es más importante de lo que científicos sociales o psicólogos han creído, pues es uno de los lugares centrales de este proceso de construcción de la identidad.

La indigeneidad constituirá una arista clave de la identidad en la discusión que plantea el artículo. Como veremos, los becarios manifiestan en su formulario de postulación que han sido excluidos por cuestiones étnicas, raciales o culturales vinculadas con el ser considerados indígenas. En el Perú, pues, como en muchas otras latitudes, la historia de los pueblos indígenas es un relato de escarnio y segregación. Este discrimen no ha involucrado en el pasado solo un sometimiento coercitivo y una represión física hacia los indígenas, sino que ha implicado también mecanismos discursivos de dominación. Nos referimos a la instalación de un discurso de sustrato evolucionista que construía lo indígena como un estadio previo en la historia a la vida que había desarrollado occidente. Ese discurso colonial (Bhabha 2002, Said 2002) pretendía la naturalización “del imaginario cultural europeo como forma única de relacionamiento con la naturaleza, con el mundo social y con la propia subjetividad” (Castro-Gómez 2005), y, en ese sentido, buscaba y lograba calar en la forma en la que los propios dominados concebían su identidad. Esto, por supuesto, ha tenido efectos diversos en las poblaciones indígenas. Algunas han buscado constituir un movimiento indígena nacional o supranacional, con una agenda de defensa de sus intereses políticos; otras han procurado renunciar a algunos aspectos que se consideraban distintivos de lo indígena—como, por ejemplo, las lenguas vernáculas— para mimetizarse con la vida “occidental”. En el Perú, a diferencia de lo que ocurrió en otros países de

la región latinoamericana, como Bolivia y Ecuador, los antagonismos que enfrentaron los indígenas no alentaron la constitución de un movimiento indígena articulado y cohesionado. Hay quienes explican este hecho por el impacto que tuvo la revolución promovida por el general Velasco en la década de 1960. Con la pretensión de erradicar la discriminación, se buscó dejar de lado la categoría “indígena” y reemplazarla con la designación de “campesino”. Lejos de las pretensiones planteadas, esto habría terminado siendo funcional a la segregación social y habría implicado la mella del autorreconocimiento indígena. Veremos, a continuación, cómo estos aspectos son elementos en el juego de la construcción de la identidad de los becarios.

3. Las identidades del “antes”

Al observar los formularios llenados, se puede encontrar un patrón recurrente en la sección en la que se pregunta por la influencia de condiciones de exclusión en el desarrollo personal y social del postulante. En esta sección, los postulantes producen una corta narración con un formato de dos partes, en la que es posible apreciar un claro cambio de identidad. En efecto, veremos que la persona empieza posicionándose como víctima pasiva de la exclusión y luego pasa a hacerlo como agente de cambio capaz de transformar su realidad anterior.

La literatura sobre la narración ha señalado que este género discursivo nos ayuda a investigar el “hacer” de la identidad, en el sentido de que las personas arman diferentes versiones del yo a través de las distintas historias que cuentan. Hay que preguntarse entonces por lo que la gente “hace” cuando cuenta historias, pues estas no *expresan* la identidad sino que la *construyen* (Edwards 1997, Ochs y Capps 2001). Un componente importante que se encuentra en este género en particular es la temporalidad, pues la narración produce un sentido de la identidad al incorporar nociones de conexión y unidad temporal. Esto quiere decir que no solo estamos ante la descripción de hechos, sino de hechos que se conectan temporalmente desde una lógica de causalidad que les otorga el narrador. A partir de la inclusión de su *perspectiva* o su *voz*, este va produciendo evaluaciones personales a medida que relata los hechos (Bruner 1990, Labov 1999).

Otra idea a tomar en cuenta antes de analizar los ejemplos concretos es que las historias que narramos están de algún modo conectadas con repertorios interpretativos específicos que han sido construidos históricamente y que

están disponibles para ser utilizados. Los repertorios interpretativos constituyen formas coherentes de hablar sobre objetos y eventos en el mundo, que son parte del sentido común de cualquier comunidad y que proveen la base para el entendimiento social compartido (Burr 2003, Edley 2001, Edwards y Potter 2000). Estos repertorios interpretativos ofrecen un registro de términos, metáforas e imágenes para evaluar la realidad. Por lo tanto, las identidades que emergen cuando construimos nuestras propias experiencias individuales siempre nos posicionan con relación a expectativas culturales que circulan en la sociedad. Sin embargo, sabemos también que cuando narramos historias, podemos desafiar estos repertorios dominantes a través del trabajo del posicionamiento en el contexto discursivo local. Es esto precisamente lo que captura la naturaleza relacional y socialmente construida de la identidad.

Pasemos a comentar estas dos partes de la narración. La primera parte orienta al oyente sobre la situación de exclusión vivida por el postulante. En esta sección, los postulantes construyen una realidad extrema de exclusión que se arma a partir de varios dispositivos discursivos. Veamos algunos ejemplos:

Al ingresar al colegio, me encontré con personas que se hacía la *burla* de mi condición social, por lo que venía del campo, durante mi permanencia en el colegio *no podía adaptarme* rápido a la vida urbana. Tenía *miedo* de participar en las clases, *incluso* visitar instituciones. (*Mariano*)

La discriminación étnica y cultural, así como socioeconómica, que vengo sufriendo desde el momento en que he salido de mi comunidad, ha influido enormemente en el desarrollo de mi personalidad. En una etapa de mi vida [adolescencia] esta situación de exclusión llegó a tal punto de menoscabar mi autoestima personal y colectiva. (*Alberto*)

De adolescente he sentido la exclusión de algunos grupos, de niño sabía de mi situación y nunca exigía más a mis padres. He pasado por muchos pequeños empleos, desde recolector de residuos hasta ayudante de panadería. (*Jerónimo*)

Pienso que las dificultades que tuve que pasar fue algo chocante al comienzo, como por ejemplo aceptar que ser mujer tiene sus desventajas, ya que la mayoría de personas creen que la carrera de ingeniería forestal es fuerte y que las chicas no pueden desempeñarse eficientemente. (*Carla*)

Por un lado, los ejemplos muestran que se recurre a un campo lexical relacionado con términos como: “burla”, “miedo”, “sufriendo”, “menoscabar”,

“exclusión”, “dificultades”, “chocante”, “desventajas”, pero también (en el caso de otros ejemplos) con “limitante”, “obstáculo”, “huérfano”, “menosprecio”, “despectivamente”, “recriminados” y “castigados”. Además, se puede observar lo que se ha denominado “formulaciones de caso extremo” en la bibliografía sobre el análisis de la conversación (Pomerantz 1986, Edwards 2000). Se trata de expresiones en las que se utilizan términos “extremos” de carácter categórico, como “todo”, “ninguno”, “cada”, “absolutamente”, entre otros, con el objetivo de defender o justificar una descripción o una evaluación que podría ser desafiada por otros. En el caso de los formularios, expresiones como “*incluso* visitar instituciones”, “ha influido *enormemente*”, “esta situación de exclusión llegó *a tal punto de...*”, “*desde* recolector de residuos *hasta* ayudante de panadería”, podrían estar anticipando el cuestionamiento de la Fundación Ford a la “verdadera” situación de exclusión del postulante. Por último, podemos notar la construcción de una situación de carencia a partir del uso de negaciones que muestran lo que el postulante no tuvo: “no podía adaptarme”, “nunca exigía más a mis padres”, pero también (en el caso de otros ejemplos) “casi nunca he contado”, “docentes universitarios no me brindan el apoyo necesario”, “no poseer las condiciones económicas y dejar de estudiar”.

Es interesante el hecho de que en esta primera parte de la narración, varios de los postulantes, no solo se posicionan como víctimas de la carencia económica (y de todo lo que eso implica), sino también de una condición étnica que mayoritariamente adscriben a los padres y en particular a la madre: “Mi madre es ascendencia indígena quechua, de manera que en mi desarrollo esto también ha influido y muchas veces me ha hecho sentir inferior”. Por lo tanto, en esta primera parte, algunos postulantes construyen una representación de lo indígena como aquello que causa la discriminación y que equivale a ser excluido. Asimismo, dentro de esta condición étnica sitúan el tema lingüístico como central:

El hecho de hablar quechua en la zona donde vivo es mal mirado y discriminado. Por lo tanto, para mí también ha sido un obstáculo por cuanto ha quedado en mi persona como una tara psicológica. (Marco)

Mi escasa competencia en el manejo de esta lengua causó un limitado aprovechamiento de las lecciones en los primeros años. Además, era motivo de menosprecio de parte de la gente que me rodeaba por “hablar mal el castellano”. (Lorenzo)

Estos ejemplos muestran que el hablar quechua o el hablar un castellano “interferido” por el quechua funciona como un claro índice de exclusión. Esto coincide con lo hallado en otros estudios (Oliart 2011, Zavala y Córdova 2010), donde también se muestra que la lengua vernácula o la forma “motosa” de hablar castellano posiciona a los hablantes como excluidos, más que la vestimenta o que incluso el color de la piel.

Las estrategias presentadas se complementan entre sí para evocar y a la vez reforzar un repertorio interpretativo vinculado con la exclusión como carencia, discriminación (por condición étnica y tema lingüístico) y falta de oportunidades. Y al reproducir este repertorio, los postulantes se posicionan como víctimas de la exclusión más extrema.

Ahora bien, en la segunda parte de la narración que se provee en esta sección de los formularios, los postulantes introducen un “quiebre” con la situación anterior, que se marca a partir del conector adversativo (“sin embargo”, “pero”, “al contrario”) y que revelará una situación opuesta al posicionamiento pasivo de la sección anterior. Los conectores adversativos tienen el efecto de ir contra las probables expectativas que se forma el lector al acercarse a la primera parte de la narración (“una persona que ha vivido tanta exclusión probablemente no logra salir de ella”), y así interpelan las representaciones que este ha construido hasta el momento. Además, como sabemos que este tipo de conector focaliza la información de la segunda parte del enunciado y la marca como la más importante, podemos darnos cuenta que el narrador intenta darle énfasis a su capacidad para enfrentar la adversidad. Veamos algunos ejemplos:

La pobreza y la exclusión que sentí por muchos años *no vencieron* mi autoestima *al contrario* la *reforzaron* más y ello justifica que ahora siga *emprendiendo* proyectos de desarrollo rural y social y proseguir los estudios de maestría. (*Jerónimo*)

[...] lo que *motivó* que me *esfuerce* a buscar espacios sociales y muchas amistades, que finalmente se cristalizó al formar parte del consejo directivo de la Federación Regional de Folklore y Cultura de Puno, una de las instituciones culturales más importantes de la región Puno. (*Rufino*)

La marginación y menosprecio me ha permitido crecer en autoestima y seguir adelante en mis estudios, no me importaron lo que digan de mí, encontré que a pesar de mis limitaciones económicas yo podía hacer muchas cosas, entonces ingresé a la universidad para estudiar comunicación. (*Mariano*)

Al igual que la primera parte de la narración, en esta segunda parte se puede apreciar un campo léxico que evoca claramente un repertorio interpretativo específico, que en este caso alude al “sujeto de éxito” funcional al capitalismo contemporáneo. Nos referimos a aquel sujeto que no se piensa como miembro de la causa de un colectivo, sino como un individuo cuyos compromisos son solo los que él deliberadamente acepta (Ponce 2009, Portocarrero 2001). Se trata de un modelo de identidad —construido como el ideal de la época— que se enmarca en un orden social neoliberal fundamentado en el esfuerzo, la disciplina y el mérito individual.

Así, notamos el uso de términos como: “no vencieron”, “emprendiendo”, “esfuerce”, “autoestima”, “seguir adelante”, “yo podía”, pero también (en otros ejemplos), “opté”, “superé”, “valorarme”, “eficiente”, “sacrificio”, “logré”, “firme”. Este léxico incluye, a su vez, procesos verbales que posicionan al postulante como agente de sus actos, quien está en capacidad de cambiar la situación anterior gracias a sus propios recursos. Tal es el caso de procesos verbales como “superar” (“la situación económica la superé esforzándome más”), “lograr” (“logré terminar mis estudios”) u “optar” (“opté por hacerme profesional”). Mientras que el caso de “optar” posiciona al postulante como proactivo a la hora de tomar decisiones, los verbos “lograr” y “superar” lo describen como alguien perseverante y disciplinado, pues presupone una serie de intentos fallidos que desembocan finalmente en un resultado exitoso.

Los ejemplos presentan asimismo otro tipo de procesos verbales que sitúan a los postulantes como agentes indirectos de los actos. Al igual que el conector adversativo, estos procesos (como “motivar” o “permitir”) también interpelan la representación que se hace el lector al acercarse a la primera parte de la narración: aquella de un sujeto excluido que probablemente no podrá salir de su situación. Así, contrariamente a lo que se esperaría, la situación de adversidad descrita al inicio los *motiva* a salir adelante, *refuerza* su autoestima, les *permite* crecer en autoestima, y *no vence* su autoestima. A pesar de que los postulantes no se construyen como agentes directos de estos procesos verbales (pues no son sujetos directos de acción), todos estos presuponen a un actor que logra sacar provecho de la situación de adversidad para convertirla en oportunidad. Es esta la imagen que se quiere proyectar en esta segunda parte.

Ahora bien, además de este repertorio al que Portocarrero llamaría “exitista”, en esta segunda parte de la narración un grupo de postulantes reproduce

otro repertorio que se vincula con la afiliación a una identidad cultural y, por tanto, a un colectivo que trasciende al individuo. Solo algunos construyen una representación en la que la situación de adversidad vivida generó en ellos este tipo de afiliación. Varios ejemplos aparecen a continuación:

Sin embargo, en la actualidad casi lo tengo superado de manera significativa, y además creo que para mí ha sido bueno porque me ha ayudado a conocer y palpar la realidad de muy cerca. Hecho que me ha ayudado además a valorar y apreciar todo el *bagaje cultural* de *mi pueblo*, como lo es la justicia comunitaria o rondera. (Marco)

Sin embargo, con el correr de los años fui tomando conciencia sobre mi pertenencia al grupo etnocultural aymara. A partir de la educación superior, asumí un compromiso de por vida con mi comunidad de origen. (Mariano)

Esta situación hizo que tomara conciencia muy joven para luchar a favor de la causa indígena-campesina. Así opté por hacerme profesional y luego seguir superándome académica y profesionalmente estudiando en diferentes universidades para contribuir con mejores elementos en los procesos de revalorización y desarrollo de mi cultura y lengua y del pueblo quechua en general. (Sandro)

Al igual que con los casos anteriores, en estos ejemplos los postulantes se posicionan como personas que han podido sacar provecho de una situación de adversidad para convertirla en oportunidad (“creo que para mí ha sido bueno”). Sin embargo, la oportunidad no se reduce a la obtención de beneficios individuales (como el acceso a la educación superior, la obtención de becas o el acceso a clases gratuitas de inglés), sino que contempla la afiliación a un grupo cultural, que se marca a partir del uso del posesivo: “mi pertenencia al grupo etnocultural aymara”, “mi comunidad de origen”, “bagaje cultural de mi pueblo”, “mi cultura y lengua y del pueblo quechua en general”. Es interesante notar que los que agregan esta dimensión afiliativa en la segunda parte de la narración son aquellos que en la primera parte han utilizado etiquetas de categorías identitarias vinculadas de manera directa o indirecta con la dimensión cultural: “ascendencia indígena”, “discriminación étnica”, “mi condición social, por lo que venía del campo”, “madre de ascendencia indígena”, “hablante de quechua”, “rasgo indígena”. Hay, sin embargo, postulantes que hacen alusión a este tipo de categorías en la primera parte, pero que no construyen la afiliación mencionada en la segunda.

Los postulantes que añaden esta afiliación a un colectivo describen la dimensión étnica, que pasa de ser representada como un déficit en la primera parte de la narración a serlo como un recurso en esta segunda parte. Vale decir que, mientras que en la primera parte lo indígena se construye como un obstáculo personal que hay que superar porque se asocia con la exclusión más extrema, en la segunda se cuestiona la subalternidad de lo indígena y se plantea el deseo de una afiliación cultural. Este tipo de dilemas ideológicos (Billig y otros 1988) son bastante comunes, pues los repertorios interpretativos no son totalmente coherentes, sino que se caracterizan, más bien, por la fragmentación, la inconsistencia y la contradicción. De hecho, el sentido común suele contener argumentos contrarios que compiten entre sí y, por tanto, no es ni unitario ni homogéneo. Por lo tanto, aunque ciertos repertorios interpretativos se suelen percibir como descripciones más certeras del mundo y se encuentran más disponibles, siempre existe la posibilidad de construir nuevos discursos o, mejor dicho, nuevos repertorios interpretativos, desafiantes y alternativos del orden social existente (Laclau y Mouffe 1985). Con las entrevistas que analizaremos en la siguiente sección, discutiremos más este dilema ideológico (lo indígena como déficit y como recurso) que surge desde el contexto de la postulación a la beca.

4. Las identidades del “después”

En las entrevistas se pueden apreciar dos posicionamientos identitarios que se vinculan con dos repertorios interpretativos: por un lado, la afirmación de lo indígena y su representación como recurso y, por otro, la negación de la dimensión étnica y la construcción del *yo* como única fuente para la superación. Como veremos, sin embargo, los sujetos no reproducen uno u otro, sino que alternan entre ambos en la misma entrevista, en el mismo turno del intercambio y hasta en la misma frase. A continuación, analizaremos tres tipos de casos: a) aquellos en los que predomina la afirmación de lo indígena; b) aquellos en los que predomina la construcción del *yo* como única fuente para la superación; y c) aquellos en los que se da una mayor tensión entre ambos repertorios interpretativos.

Antes de pasar a analizar los casos en los que se afirma lo indígena luego de la experiencia del posgrado, cabe subrayar que no creemos que estas representaciones sean entero fruto de la singularidad de cada becario, sino que,

más bien, se vinculan —unas de forma más estrecha que otras— a discursos y repertorios interpretativos sobre lo indígena y sobre la subjetividad en general que circulan en el orden global. Asimismo, considerando la densidad de las situaciones de exclusión, con esta reflexión no pretendemos señalar un camino correcto versus uno incorrecto.

4.1 La afirmación de lo indígena: Alberto y Sandro

Un grupo de becarios se sirve de la experiencia del posgrado para afirmar su vínculo con una pluralidad que se reconoce como indígena. En ese sentido, quienes lo conforman, al narrar sus historias de vida, no omiten las situaciones de segregación de las que fueron víctima y se posicionan dentro de una colectividad étnica. Cabe anotar que estos becarios narran estas vivencias incluso ahora que no tienen ya la necesidad de conmovir a su interlocutor —como quizás sí la tenían al postular al IFP. Alberto, por ejemplo, vino a Lima desde una comunidad rural aymara hablante de Puno:

En San Juan [de Miraflores] no había puneños. Yo vivía en la zona de los norteños, gente que no hablaba quechua, estando en una isla en esa zona; yo sentí pues mucha discriminación. A veces nosotros, con mi hermano, hablábamos aymara; se nos ocurría hablar aymara, y mis vecinos decían: “Ay, cholo, eso no sirve, cómo van a estar hablando acá. Olvidense de su comunidad”. Igual en el colegio, también no es una zona de migrantes aymaras, entonces la realidad era otra, ¿no?

En este extracto, Alberto reporta la voz de un otro que lo conmina, no solo a dejar de lado su forma de hablar (“eso no sirve, cómo van a estar hablando acá”), sino a renunciar voluntariamente a todo aquello que tenga que ver con su origen (“Olvidense de su comunidad”). Más aún, este otro sanciona el uso de su lengua materna como expresión de su identidad indígena usando un vocativo que designa su raza (“Ay, cholo, eso no sirve...”). Alberto presenta, así, esa mirada del otro respecto de lo indígena que acoge una visión de lo indígena como primitivo y atrasado y como incompatible con lo urbano y el progreso. Ahora bien, así como Alberto hace hablar a este otro (cuando este se refiere a él y a los suyos), él también se encarga de construirle un perfil, y lo hace a partir de lo que este otro *no es* (pero que Alberto *sí es*): “no había puneños”, “gente que no hablaba quechua”, “no es una zona de migrantes

aymaras”, “la realidad es otra”. Es de este modo que, implícitamente, Alberto se posiciona como puneño y como migrante aymara que viene de una realidad muy diferente a la que encontró en San Juan de Miraflores.

Sandro, otro becario, proveniente de una comunidad rural de Ancash, relata una experiencia semejante:

Tanto a mí como a otros compañeros que procedían de la zona, quechua hablantes, siempre nos iban corrigiendo los otros compañeros. Pero no era una corrección amigable, sino una corrección con un tono bastante burlesca, ¿no? Nos corregían, pero burlándose de nosotros. Entonces, eso me chocó bastante y al final cada vez pensaba “Yo no sé hablar castellano”, y en algunos casos los profesores nos corregían y prefería, en muchos casos, no participar, no hablar por la situación de que no se burlen de mí, de mi castellano, ¿no? Entonces, eso fue una etapa un poco traumática los primeros grados, porque siempre intentaba hablar castellano, hablaba castellano, según yo hablaba castellano en mi comunidad porque decían que hablaba bien, pero en la ciudad no era aceptado el castellano.

Podemos notar que este becario se posiciona como parte de una colectividad de quechua hablantes que, no solo son señalados y distinguidos por otros a partir de su forma de hablar (tanto quechua como castellano), sino también son motivo de correcciones agresivas y de burlas, al punto de querer permanecer en silencio antes que someterse a la posibilidad de ser objeto de escarnio. Es interesante notar que, mientras que en la comunidad el castellano de Sandro pasaba desapercibido, en la ciudad este sirve para construirse como diferentes con relación a otros y para posicionarse como los quechua hablantes excluidos y burlados.

Ahora bien, ambos becarios afirman haber “superado” el problema de la exclusión (que ellos conciben como histórico y estructural), aunque saben que no lo han hecho totalmente. Sandro afirma que “todavía hay algo de exclusión, pero considero que he avanzado más la parte de inclusión, ¿no?”. Por su parte, Alberto señala que, aunque ha vencido varias barreras, hay “ciertas barreras que no puedo pasar” y que su condición de aymara a veces “me restringe”. De hecho, sin embargo, cuando hacen alusión a esta “superación”, aclaran que el problema por superar no es su reconocerse como indígena en sí, sino la forma en la que esta identidad se encuentra sujeta a prácticas de segregación basadas en la concepción peyorativa que citamos líneas arriba.

Alberto se diferencia en ese sentido de los becarios que analizaremos en el acápite siguiente; ellos, al migrar hacia urbes, dejan de lado su indigeneidad. Al decir de Alberto, “Vienen y se olvidan, y otros prefieren mirar a otro lado”. Estos otros, veremos más adelante, parecieran concebir una filiación intrínseca entre la identidad indígena y el ser objeto de discriminación, por lo que optan por emerger de esa situación individualmente, procurando forcluir en sus entrevistas cualquier rasgo de indigeneidad. Para Alberto, en cambio, la salida no puede ser individual:

Nosotros estamos en un medio en que solos vamos a perder. Y entonces cada uno vamos a perder; entonces, vamos a juntarnos. Vamos a juntarnos para hacer actividades culturales, para encontrarnos para recrearnos: nuestra cultura, nuestra lengua. Vamos a juntarnos también para hacer proyectos económicos. Solos no vamos a hacer. Quizá lo hagamos, pero vamos a demorar mucho tiempo, juntándonos vamos a ganar tiempo todo y nuestra comunidad también va ganar, ¿no?

Alberto subraya la situación de adversidad que implica encontrarse en un medio foráneo. Ser miembro de una colectividad, en la que como él dice en otro pasaje “Hay un sistema de paisanaje”, cooperación, reciprocidad, permite hacer frente a la segregación. Andar solo, en cambio, puede fácilmente llevarlos a perder. Pero el optar por el camino singular, sin embargo, es, en opinión de Alberto, bastante común: “Muy pocos de mis contemporáneos que han migrado también como yo, logran estar en Lima preocupándose por su comunidad”.

Del mismo modo sucede con Sandro, para quien la experiencia del posgrado también le ha permitido reconocerse como parte de una colectividad y de un movimiento global, y, en ese sentido, le ha sido capital.

Bueno, creo que la beca en ambos casos, tanto de [ininteligible] como en el de Estados Unidos, ha permitido que me internalice más y que vea mejor y con mayor objetividad mi mundo, el mundo andino, mi lengua, mi cultura, etc. Creo que es allí donde en rigor descubro el valor de mi pueblo, el valor de mi cultura, el valor de la lengua y que en los últimos años viene cada vez a menos por la invasión, digamos, del mundo hispano occidental. Entonces, el trabajo de poder recuperar, que pueda mantenerse y que se pueda utilizar incluso y servir seguramente como ejemplo para muchos amigos, muchos colegas, y que siempre

me lo han dicho, y que para mis estudiantes también, que un campesino, hijo de un campesino, también puede estar en las mejores universidades, no solo del Perú sino también del extranjero, que un campesino también puede competir en igualdad de condiciones, digamos intelectuales, con gente de otras culturas.

Como hemos señalado anteriormente, la discriminación social que sufren muchas personas a lo largo de la vida pone en cuestión el valor de la indigeneidad y de todas aquellas expresiones que la indexan (como la lengua, por ejemplo). Tal como Alberto antes, Sandro aquí deja ver que la experiencia de la beca le ha permitido concebir que el problema no es esencialmente lo indígena, sino la manera en la que esto es representado desde Occidente —con una carga peyorativa muy fuerte. El desmontaje de este repertorio interpretativo respecto de lo indígena es lo que le faculta reconocer que lo indígena tiene un gran valor para él. Nada intrínseco, sugiere, lo diferencia de “gente de otras culturas”. El valor de la lengua y la cultura indígenas puede inclusive, según Sandro, servir para inspirar a otros en las batallas políticas por el reconocimiento.

Es importante mencionar que esta representación positiva de la diversidad cultural, que atribuye un cierto carácter recursivo a lo indígena para acceder a ciertos derechos diferenciados, opera en el marco de la instalación del multiculturalismo como un discurso político mundial y a la luz de la serie de tratados internacionales sobre derechos indígenas que han surgido en las últimas décadas (Declaración de Derechos Indígenas de la ONU, Convenio 169 de la OIT, sentencias vinculantes de la CIDH, etc.), mediante los cuales los movimientos indígenas han ganado visibilidad y agencia en todo el orbe.

4.2 El yo como única fuente para la superación: Jerónimo

Este perfil de becario se ubica en el otro lado del *continuum*, donde encontramos a un sujeto que toma distancia del sujeto indígena o campesino y se construye como “superado”, no solo de su condición de indigeneidad sino, en general, de todo tipo de exclusión.

En el formulario de postulación, Jerónimo marcó que se había sentido afectado por su condición de indígena y por su condición económica, y en el inicio de la entrevista señaló que su madre es de “etnia quechua” de Huancavelica y que su padre es “afroperuano” del norte de Chiclayo. Sin

embargo, a lo largo de la entrevista se sitúa claramente “fuera” del mundo indígena:

17. O sea proyectos muy interesantes que de pronto hacen que te relaciones bastante con las comunidades campesinas y todo esto, ¿no? De pronto sientes ese sentir social, esas necesidades, y las vas internalizando, ¿no? Y te va creando todo tipo de aspectos.

En este ejemplo, como en otros pasajes, Jerónimo se posiciona como alguien que se relaciona con “las comunidades campesinas”, pero no como parte de la colectividad, sino desde una identidad externa, la del “hacedor de proyectos”. En el punto 18, inclusive, en lugar de ubicarse como parte de una comunidad étnico-cultural con la que se identificó antes al postular, privilegia su posición de “peruano” y se sitúa como parte de un colectivo nacional:

18. A nivel de maestría pues, fui el primero en la promoción que se tituló, este, igual o sea en el tema de calificaciones también, estuve bien, me dieron mención honorífica por la tesis de maestría y lo que me di cuenta es que igual, o sea, uno va a otro país pensando que, pues nada, la gente de afuera es mejor, ¿no? Pero al final, te vas dando cuenta que no es así ¿no?, que realmente *los peruanos* podemos ser también tan grandiosos como otros profesionales de otros países, y sí, o sea... yo creo que estuvo bien todo.

El ejemplo da cuenta de que, como sugieren varios autores, las personas se construyen como parte de grupos o comunidades al enfatizar algunas posibilidades de identificación e ignorar otras (Laclau y Mouffe 1985). En este caso, Jerónimo eleva su identificación a nivel de la nación y excluye otras identificaciones posibles que podrían haberlo construido como parte de agrupaciones alternativas (como vimos en las historias de Sandro y Alberto, por ejemplo).

Ahora bien, cabe resaltar que este posicionamiento que se distancia de la dimensión étnica va de la mano de un discurso que subraya la gran capacidad de agencia que debe caracterizar a los seres humanos y que recalca que con esfuerzo y disciplina se puede “llegar a donde se quiera”. Jerónimo, en ese sentido, menciona reiteradamente su “convicción” y sus “ganas” cuando describe sus logros. Estos, deja claro, son fruto de su esfuerzo personal. Jerónimo, asimismo, se presenta como un sujeto que planifica racionalmente su vida en función de objetivos y metas: “Yo siempre trato de perseguir las

metas, los objetivos que voy trazando, ¿no?”. Se construye así como alguien que naturalmente se encuentra en pleno control de su existencia y que gobierna su vida sin permitir que las circunstancias puedan salirse de los ribetes de lo planificado.

Estos dos elementos que Jerónimo menciona como constituyentes de su subjetividad —la gran capacidad de agencia y el autocontrol— se articulan con un tercero que tiene que ver con la negación o la invisibilización de elementos estructurales que limitan el poder del sujeto para dirigir su vida. Cuando se le pregunta si siente que continúa siendo excluido, Jerónimo responde:

19. Yo creo que no, sino que es algo que tú sientes, o sea, quizás igual tú te vas excluyendo solo porque no tienes costumbres de ciertas cosas, o sea, no sé, igual es eso, o sea que ya, de por sí está marcado en ti, o sea, ya te vas distanciando de ciertas cosas, de ciertos grupos, ¿no? Quizás no va a pasar, pero igual ya *per se*, siempre eso, ¿me entiendes?

En este extracto, Jerónimo sugiere que la exclusión no es un asunto estructural y plantea que no proviene de una fuente externa sino que es construida por uno mismo a partir de ciertas actitudes. Más allá de que llame la atención que Jerónimo responda a la pregunta de forma poco categórica, modalizando los procesos verbales (“Yo creo que no”, “quizás igual tú te vas excluyendo solo”) y produciendo pausas y titubeos (“o sea”, “no sé”), este pasaje nos muestra claramente una representación de la situación de exclusión como algo generado por el propio sujeto excluido, que no actúa como debería hacerlo: “es algo que tú sientes”, “te vas excluyendo”, “te vas distanciando de ciertas cosas”. La exclusión deja de ser así un problema social para devenir en un escollo personal que el sujeto puede y debe soslayar justamente a punta de ganas y esfuerzo. Jerónimo, en ese espíritu, se posiciona como alguien que ha logrado superar —de forma individual— ese obstáculo.

En buena cuenta, el perfil identitario que elabora Jerónimo —bastante agenciado, con dote de autocontrol y que niega el carácter estructural de la exclusión— empata con las características del tipo de subjetividad que, según Ponce, produce el discurso de la autoayuda (2009). Según esta investigadora, la literatura de autoayuda fomenta “la creencia de que solo hace falta tener pensamientos positivos para cambiar y solucionar los problemas”. En ese sentido, se deposita la responsabilidad de todo lo que ocurre en los individuos y se niegan los antagonismos al invisibilizar las estructuras económicas, sociales

y políticas. Este género literario ha calado con bastante éxito en muchas personas que enfrentan desigualdades y falta de oportunidades, pues fomenta en el sujeto la idea de que es posible soslayarlas individualmente con agencia y voluntad y sin apuestas colectivas por cambiar el statu quo. Cabe señalar que, ante el carácter estructural e histórico de esas luchas, no se trata de criticar sin más a quienes se adhieren al discurso de la autoayuda o al que Portocarrero (2001) llama “exitista”. Si consideramos necesario, sin embargo, llamar la atención sobre su profusión porque, al singularizar las batallas y disponerlas a la voluntad del *yo*, este discurso viene siendo, como en el caso de Jerónimo, funcional al desdén de lo indígena y a la creencia de que es necesario el desarraigo para salir adelante.

4.3 Casos dilemáticos: Marco y Lorenzo

Los dos perfiles descritos en el apartado anterior pueden hacernos pensar que la identidad es del todo coherente internamente. De hecho, podemos estar ante casos en los que se ha naturalizado un tipo particular de identidad (la del sujeto indígena y la del sujeto superado), que ha terminado excluyendo posibilidades alternativas y que —por tanto— no entra en conflicto con otros posicionamientos. Sin embargo, como lo hemos indicado al comienzo de este trabajo, la identidad es siempre parcial. De hecho, el sujeto está posicionado por diversos discursos (o repertorios interpretativos) y, por lo general, estos entran en conflicto entre sí. Cuando esto ocurre, nos encontramos ante un dilema ideológico, o ante la existencia de varios repertorios interpretativos (y sus respectivas posiciones de sujeto) que compiten. Aunque a veces se suele creer lo contrario, las ideologías no son totalmente coherentes o integradas y por eso no proveen a las personas claras indicaciones de cómo deben pensar y actuar. Es justamente esto lo que analizaremos en este acápite y lo que más hemos encontrado en la data.

Los casos más comunes no son precisamente aquellos en los que los sujetos parecen anclarse a un tipo de identidad, sino esos en los que la persona “entra” y “sale” de diferentes identidades dependiendo de las circunstancias, de los interlocutores y de los propósitos trazados. A diferencia de los casos analizados más arriba, los que presentamos a continuación no constituyen precisamente “perfiles” de becarios, sino que han sido colocados en una misma categoría por ser más ambivalentes con relación al tema identitario.

En el caso de Marco, por ejemplo, al inicio de la entrevista, declara que proviene de una “familia indígena” por parte de su madre, que su tía abuela también era “indígena” y que él era “quechua hablante” al ingresar a la escuela. Más adelante, se identifica como indígena en el contexto de su estadía en México, donde hizo su maestría y tuvo la oportunidad de compartir con amigos “mayas” de Chiapas.

Entrevistador: ¿Qué tal fue la experiencia de llegar a México?

Marco: Yo creo que fue muy buena porque... eh ahí compartí... un departamento con un amigo maya. Él es de Chiapas, entonces me he dado cuenta de muchas cosas, ¿no?

Entrevistador: ¿Cómo de qué más o menos?

Marco: De la vivencia, de la particularidad que tiene cada cultura, y la situación de exclusión que vivíamos nosotros los indígenas, tanto en el Perú y también en América del Norte, en particular en Chiapas, ¿no?

El ejemplo nos muestra que la identidad indígena (o la indigeneidad) no adquiere su significado “positivo” de algunas propiedades esenciales propias (que se trasladan de Perú a México junto con el enunciante), sino que emerge en situaciones concretas a partir de su relación con otras posiciones identitarias disponibles y otros actores sociales (Bucholtz y Hall 2005). Después de todo, la identidad siempre se organiza relacionalmente, en el sentido de que el sujeto es algo porque contrasta con algo que *no es* (Laclau y Mouffe 1985). En este caso (como en muchos otros), es la migración la que constituye un generador de indigeneidad (De la Cadena y Starn 2010). La identidad indígena emerge a partir de un énfasis puesto en la similaridad con los mayas y su historia de exclusión (y la minimización de la diferencia existente) y el contraste construido con el resto de la población estudiantil en México.

En México, Marco se da cuenta de que su situación de exclusión no es singular y de que lo indígena forma parte de una comunidad más amplia o de una identidad global que va mucho más allá de su lugar de origen. Así, opta por afirmar una identidad indígena a pesar de que ya no se sentía tan excluido como antes de partir a México: argumenta que “supimos revertir” la discriminación y que “la gente nos empezó a apreciar”. Esta identidad de indígena articulada a nuevos significantes (como el de académico exitoso fuera del Perú, que ya no es tan discriminado, etc.) se pone al servicio de un proyecto

identitario que genera beneficios y empoderamiento en el marco de sus estudios de maestría.

Ahora bien, mientras que esto ocurre en el recuento sobre su vida en México, cuando narra su vuelta a Lima luego de la beca, Marco declara lo siguiente:

Entrevistador: ¿Y cuál cree usted que es ahorita el problema más urgente de solucionar con este tema ambiental que está tan en boga en las noticias, desde su opinión?

Marco: Bueno yo creo que, este, es cuestión de conciencia, de sensibilidad yo creo, con el tema, lo que he detectado es que la gente campesina indígena de las zonas altas, o las provincias altas de Cusco, tienen conciencia, pero como que la modernidad lo está aplastando, ¿no? Entonces no hay tiempo, capacidad para reaccionar frente a esa modernidad que viene tan rápido.

En este caso, Marco se posiciona fuera de la indigeneidad (o de la “gente campesina indígena de las zonas altas”), cuando argumenta que estas personas “tienen conciencia”. Esto no solo muestra que las diferentes circunstancias generan diversos tipos de posicionamientos identitarios, sino también que la indigeneidad es una categoría heterogénea y no unitaria, pues su significado es diferente de acuerdo con los contextos en los que emerge. El punto “nodal” o el significante “master” de *indígena* es llenado con significado de forma relacional, en el sentido de que se le vincula con algunos significantes y se le contrasta con otros (Laclau y Mouffé 1985). Cuando en el ejemplo 18, Marco menciona lo “indígena”, parece estar haciendo alusión a la categoría de “indianidad” discutida por De la Cadena (2004). A diferencia de otros significados atribuidos a “indígena”, esta categoría estaría asociada a la pobreza, el analfabetismo, el desamparo y el fracaso en el logro de un progreso educativo, en el marco de un estigma histórico colonial de inferioridad.

Quiero llamar la atención sobre un momento clave de la entrevista, en el que Marco pasa de un discurso anclado en el “yo singular”, a uno más centrado en una apuesta colectiva, y nuevamente al discurso del “yo singular”. Me refiero al momento en el que se le pregunta si cree que sigue siendo excluido.

Marco: Hmmm..., en mi caso, ya he superado, no tengo problemas de exclusión, ¿no?, ningún motivo, para el resto de la gente yo creo que sí, el tema sigue siendo mi gente.

Entrevistador: Aha.

Marco: Como todo indígena, ¿no?, la posibilidad de la educación yo creo que es fundamental, el hecho de haber ganado una beca y de estudiar, tener oportunidad para poder discutir o salir de esta situación de discriminación.

Es interesante notar que, en la primera parte, Marco construye un contraste entre él y “el resto de la gente” con relación a la exclusión, pues señala que él no tiene este tipo de problemas (“en mi caso ya he superado, no tengo problemas de exclusión”) y que otros sí los tienen (“el resto de la gente yo creo que sí”). De esta manera, reproduce un repertorio interpretativo “exitista” y se posiciona identitariamente como un sujeto que ha logrado salir de la exclusión gracias a su propio esfuerzo con los estudios de posgrado.

Sin embargo, el enunciado que sigue (“el tema sigue siendo mi gente”) presenta un segundo momento, en el que Marco se posiciona de forma escindida, es decir, como dentro (de una identidad colectiva) y fuera a la vez. En efecto, a pesar de que produce un contraste entre la situación de “mi gente” y su propia situación (“ya he superado”), el uso del posesivo “mi” no lo sitúa completamente fuera. Más adelante, luego de que el entrevistador produce un elemento de apoyo (“Aha”) para que Marco prosiga con su recuento, este pasa nuevamente a reproducir el repertorio anterior, en el que la educación funciona para “salir de esta situación de discriminación”, pero a condición de dejar de ser indígena: “Como todo indígena [...] la posibilidad de la educación yo creo que es fundamental [...] para poder discutir o salir de esta situación de discriminación”. Al remarcar que este es el camino que deben seguir otros como él para salir —individualmente— de la subalternidad, Marco está privilegiando una batalla singular. Por lo tanto, la representación sería la siguiente: el esfuerzo propio en educación logra anular la exclusión, que es concebida como un fenómeno individual y no estructural. Esta representación de la educación (en el sentido de instrucción) como un medio que “blanquea” y que constituye un “arma” para ya no ser discriminado está cada vez más extendida (De la Cadena 2004).

Otro caso dilemático interesante es el de Lorenzo, quien al inicio de la entrevista señala que su mamá es “campesina” y que su papá es “agricultor”, y a lo largo de ella hace referencia de manera constante a “mi tierra” y a “mi propia tierra”. Al igual que lo que vimos en el caso de Marco, Lorenzo se sitúa “dentro” y “fuera” del mundo campesino (en este caso no utiliza la palabra

indígena), pero lo revelador es que esto lo podemos apreciar inclusive en un mismo turno de la conversación:

Bueno, eso es frecuente, como nosotros somos de pueblitos y somos de origen campesino, entonces los campesinos no tienen relación con nadie o sea están aislados en el mundo pues, ¿no? Entonces, los que están ejerciendo algún cargo en la función pública, son pues de origen ciudadano y entonces no teníamos ni mi papá, ni mamá ni ninguno de mis parientes, nadie tenía relaciones relacionados en estas entidades donde podían ofrecernos empleos, ¿no? Entonces, inclusive bueno yo en las entrevistas personales, así yo hablaba muy bien, bien preparado, ¿no?, pero siempre resultaba ganando otro, me presenté a cantidad de concursos, ya estaba cansado de eso ya.

Al inicio de este extracto, Lorenzo se sitúa claramente dentro de una identidad campesina: “como nosotros somos de pueblitos y somos de origen campesino”. Sin embargo, inmediatamente después se posiciona fuera de esa identidad y representa a los campesinos como estos “otros” que son radicalmente diferentes a los “ciudadinos”: “no tienen relación con nadie o sea están aislados en el mundo”. Más adelante, nuevamente se posiciona dentro de esta identidad cuando señala que “no teníamos ni mi papá, ni mamá ni ninguno de mis parientes, nadie tenía relaciones relacionados en estas entidades donde podían ofrecernos empleos”. Esta última parte permite darnos cuenta de que esta identidad “campesina” va de la mano con una situación de exclusión y carencia, y que esto es diferente a la identidad “indígena” construida por Marco como un recurso en el contexto de su viaje a México. Vale decir que, aunque tanto Marco como Lorenzo se sitúan por momentos dentro de un posicionamiento de carácter étnico, este posicionamiento no significa lo mismo. De hecho, la etiqueta identitaria utilizada (“indígena” y “campesino”) se articula de manera diferente con otros significantes y estas terminan adquiriendo valoraciones distintas.

Ahora bien, a pesar de que Lorenzo marca en la postulación haberse sentido afectado por tener “ascendencia quechua”, en la entrevista niega, repetidas veces, haber transitado por situaciones de exclusión (“Yo nunca he tenido problemas para terminar nada”) y enfatiza —también de manera recurrente— su agencia individual: “Yo aprendí a solucionar mis problemas solo en el colegio”. Incluso cuando le preguntan por qué cree que lo aceptaron en la beca, no hace alusión a su condición de exclusión: “Yo creo que por mis

altas calificaciones en pre y posgrado, eso creo que ha sido la única razón” (énfasis nuestro).

Luego del doctorado, Lorenzo produce un discurso “exitista” que niega los límites y el sufrimiento y que enfatiza el mérito individual (Portocarrero 2001).

Bueno, yo siempre digo —y eso me ha funcionado siempre— uno no debe mirar afuera para tener éxitos, sino debe mirar adentro o sea a sí mismo, ¿no?, uno debe mirarse a sí mismo en que punto está y sobre esas bases, el punto que se encuentra, seguir trazándose metas, sin mirar a nadie y entonces también siempre he pensado que a los audaces les ayuda la suerte. Entonces este, y cuando uno se propone algo, las cosas aparentemente se alinean bien, así como en fila india, sucediéndote a tu favor, ¿no? Entonces, eso pasa casi en todo lo que hago, y ahora, por ejemplo, en el puesto de director de investigación eso está pasando. Entonces, este, factores externos no [...] más bien se comportan como una amenaza, no como una oportunidad y entonces lo que yo tengo que ver es trazarme objetivos y organizar todo lo necesario para alcanzar ese objetivo, entonces basado en la fortaleza que uno tiene.

Este extracto presenta claramente el posicionamiento del sujeto de éxito y del individuo autorreferido que pretende hacerse a sí mismo. Se trata de un sujeto cuyos logros se sitúan dentro de sí: “uno no debe mirar afuera para tener éxitos, sino debe mirar adentro”, “seguir trazándose metas, sin mirar a nadie”, “entonces, este, factores externos no”, “basado en la fortaleza que uno tiene”. Este posicionamiento autorreferido se complementa con una imagen “titánica” del ser humano que no tiene límites en lo que puede lograr y que persiste pese a las contrariedades: “cuando uno se propone algo, las cosas aparentemente se alinean bien”. De acuerdo con Portocarrero (2001), en los últimos años han ocurrido cambios radicales en las poéticas del sujeto, pues la gente comienza a pensarse a sí misma cada vez menos como miembros de una colectividad y más como individuos independientes.

Estos dos casos (Marco y Lorenzo), muestran claramente que la identidad no constituye un dispositivo coherente y unitario que existe en las personas, y que diferentes posiciones de sujeto pueden ocurrir de manera simultánea en una entrevista e incluso en un mismo enunciado. En estos casos, hemos podido apreciar que las personas se posicionan como campesinos excluidos, como indígenas que estudian un posgrado en el extranjero, como profesionales que

miran a los campesinos de forma paternalista, o como sujetos autorreferidos cuyos logros se sitúan dentro de sí. En otras entrevistas, encontramos que algunos becarios adoptan una identidad regional (la de “puneño”, por ejemplo) que contrasta con una identidad capitalina. Estas identidades no solo se modifican en el tiempo, sino también en la sincronía, de acuerdo con los diferentes contextos, interlocutores y propósitos existentes. Aunque, como hemos indicado anteriormente, hay ciertas identidades que se construyen como más consistentes que otras, es importante que la multiplicidad y la fragmentación de la identidad deje de verse como una desviación de una supuesta norma.

5. Conclusiones

Con este trabajo hemos intentado desafiar una noción de identidad como una colección de categorías sociales más amplias (como la edad, el género y la clase social) que se correlacionan con la conducta social de las personas. Estudios más recientes han empezado a investigar los detalles más micro de la identidad, en la medida en que esta se construye en la interacción y en la vida social. Hemos visto que diferentes tipos de posiciones de sujeto ocurren de manera simultánea en una entrevista e incluso en un mismo enunciado. La identidad, entonces, deja de ser un dispositivo coherente y unitario que existe en el interior de las personas y pasa a situarse en el terreno de la intersubjetividad.

De hecho, no es posible establecer “correlaciones” entre las identidades encontradas en el corpus y la información demográfica de los becarios. Por ejemplo, no hay necesariamente una correspondencia entre el lugar de nacimiento, el tener padres campesinos, el haber estudiado una determinada carrera o hasta el hablar quechua, con posicionarse como “indígena”. Aunque no negamos que todo esto puede influir en la forma como las personas desarrollan ciertas identificaciones en sus vidas, las identidades también constituyen el producto de lo que las personas *hacen* en contextos situados para propósitos específicos. Ahora bien, estos “actos” de identidad no son siempre deliberados o intencionales, o incluso un producto de la negociación con otros. A veces, la identidad constituye un efecto de procesos ideológicos más amplios y por tanto forma parte de nuestro *habitus* y está fuera de nuestro nivel de conciencia. Al decir de Bucholtz y Hall (2005), son múltiples las maneras en las que la construcción de la identidad excede el yo individual.

Luego del análisis realizado, hemos llegado a varias conclusiones. Por un lado, hemos encontrado más filiación con una identidad indígena en los formularios de postulación que en las entrevistas realizadas luego de las experiencias de posgrado. Esto puede deberse a que los candidatos construyen su identidad en el contexto de su postulación a una beca otorgada por la Fundación Ford, institución que les ofrece posiciones de sujeto que estos adoptan. Así, por ejemplo, Alberto capta bien esta demanda y la comenta en la entrevista de la siguiente manera:

Lo que a mí me enorgullece de la Ford es que ellos se hayan fijado en mí. Ellos dicen cuál es el perfil de un profesional de posgrado, tiene que ser que haya superado barreras de exclusión, ¿no? No todos, ¿no? Algunos se amilanan frente a un obstáculo. Yo ahora estaba pensando muchos de esos temas. Lo primero por qué me habrán elegido. Yo mismo me respondo y digo, ¿no? Porque yo estando cuando llego a Lima a estudiar la secundaria. Yo he superado un problema nacional que es la discriminación.

Este ejemplo demuestra que, en cualquier intercambio, los involucrados realizan un constante monitoreo de la “definición de la situación”. La forma en que comprenden el tipo de interacción afectará radicalmente su percepción de las posiciones de sujeto disponibles y de las posibilidades existentes para solicitarlas o, más bien, para resistirlas.

En la primera parte de la narración de los formularios revisados, la mayoría de becarios asocia lo indígena a la exclusión, aunque en la segunda parte —cuando se posicionan como resilientes— algunos construyen lo indígena como recurso. Este carácter recursivo de lo indígena aparece también en las entrevistas de algunos de los becarios, para quienes la diáspora académica implicó poder reconocerse como parte de un movimiento indígena global. El análisis realizado muestra que la categoría identitaria de *indígena* no tiene un significado en sí mismo, sino que más bien es contingente y constituye una especie de *punto nodal* (Laclau y Mouffe 1985) que genera diferentes tipos de identidades. No solo se pueden apreciar diferencias en este aspecto entre el Perú y Bolivia, por ejemplo, sino también entre los mismos becarios seleccionados e, incluso, entre las declaraciones de una misma persona.

Por otro lado, hemos encontrado que el repertorio interpretativo de la *batalla singular* que surge en la segunda parte de las narraciones de los formularios de postulación vuelve a aparecer en las entrevistas, y que en varios casos

este se acrecienta y adquiere más centralidad luego de la diáspora académica. Se trata de un repertorio que centra la agencia en el sujeto y que en algunos casos coexiste a manera de dilema ideológico con la afirmación de lo indígena. Aunque nuestro corpus es pequeño, pareciera ser que este repertorio del yo como única fuente para la superación está adquiriendo protagonismo y se constituye cada vez más como punto nodal de definición de la subjetividad.

Sabemos que el Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford busca contribuir a subsanar la desigualdad en el acceso a la educación superior de grupos históricamente excluidos. Luego del análisis realizado en este artículo, habría que preguntarnos *de qué inclusión social estamos hablando*, o más específicamente, *a qué van a incluirse los grupos históricamente excluidos*. Como bien lo ha señalado Mato (2008), la apuesta no es la de “incluir excluidos” sino la de un camino más transformativo. Vale decir, que no se trata solamente de asegurar el éxito de los individuos como futuros profesionales e incorporarlos de modo más eficiente al sistema. Se trata, como también lo contempla la Ford, de formar ciudadanos que desafíen el sistema de representaciones ideológicas que sostiene las prácticas de discriminación que han sufrido y que puedan aportar al desarrollo de los pueblos y colectividades a las que pertenecen. En la data revisada, hemos visto que el posgrado realizado ha influido de diversas maneras en los becarios y que, en muchos casos, el perfil no coincide con la intención inicial del Programa que otorgó las becas. Aunque los proyectos de vida de los becarios sobrepasa el apoyo de la Fundación, constituyen un insumo para repensar futuras intervenciones y para imaginar la formación de profesionales que no reproduzcan el círculo vicioso de la discriminación.

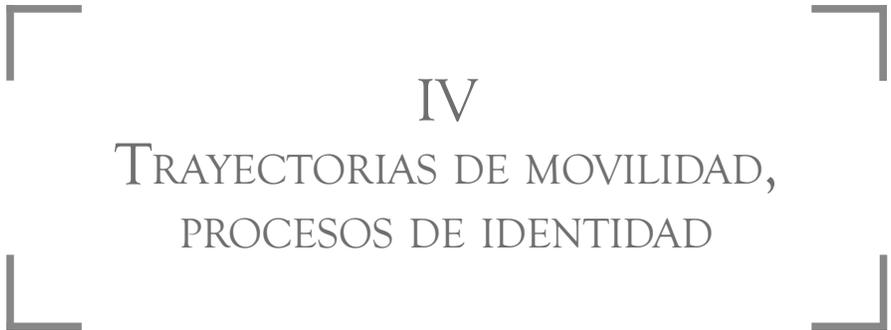
Bibliografía

- ANSIÓN, J.
1998 *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia*. Lima: PUCP.
- BENWELL, B. y E. STOKOE
2006 *Discourse and Identity*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- BHABHA, H.
2002 *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

- BILLIG, M., S. CONDOR, D. EDWARDS, M. GANE, D. MIDDLETON y A. R. RADLEY
1988 *Ideological Dilemmas*. Londres: Sage.
- BRUNER, J.
1990 *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- BUCHOLTZ, M. y K. HALL
2005 “Identity and Interaction: a Sociocultural Linguistic Approach”. En *Discourse Studies* 7 (4-5), pp. 585-614.
- BURR, V.
2003 *Social Constructionism*. Londres: Routledge.
- CASTRO-GÓMEZ, S.
2005 *La postcolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca - Instituto Pensar.
- CUENCA, R. y C. MONTERO
2006 *Encuesta Nacional de Educación*. Lima: Foro Educativo.
- CUENCA, R. y R. NIÑO
2011 *Igualando oportunidades. Sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford*. Lima: IEP.
- DAVIES, B. y R. HARRÉ
1990 “Positioning: The Discursive Production of Selves”. En *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1), pp. 43-63.
- DE LA CADENA, M.
2004 *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. Lima: IEP.
- DE LA CADENA, M. y O. STARN
2010 “Introducción”. En De la Cadena, M. y O. Starn, eds., *Indigeneidades contemporáneas. Cultura, política y globalización*. Lima: IFEA - IEP.
- EDLEY, N.
2001 “Analyzing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions”. En Wetherell, M., S. Taylor y S. Yates, eds., *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. Londres: Sage.

- EDWARDS, D.
 1997 "Narrative: Stories and Remembering". En *Discourse and Cognition*. Londres: Sage.
- 2000 "Extreme Case Formulations: Softeners, Investment and Doing Non-literal". En *Research on Language and Social Interaction* 33 (4), pp. 347-373.
- EDWARDS, D. y J. POTTER
 2000 *Discursive Psychology*. Londres: Sage.
- FRASER, N.
 1997 *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo de Hombres.
- HALL, S.
 2010 *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá - Lima: Enviñon - IEP.
- HARRÉ, R. y G. GILLET
 1994 *The Discursive Mind*. Londres: Sage.
- LABOV, William
 1999 "The Transformation of Experience in Narrative". En Jaworski, A. y Coupland, N., eds., *The Discourse Reader*. Londres: Routledge. (Hay que cambiar lo de 1972 en el cuerpo del texto, y poner 1999).
- LABOV, W. y J. WALETSKY
 1967 "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience". En Helm, J., ed., *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press.
- LACLAU, E. y C. MOUFFE
 1985 *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Londres: Verso.
- MATO, Daniel (coord.)
 2008 *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Unesco.

- OCHS, E. y L. CAPPS
2001 *Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.
- OLIART, P.
2011 “Vida universitaria y masculinidades mestizas”. En *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP – Tarea.
- POMERANTZ, A.
1986 “Extreme Case Formulations: A Way of Legitimizing Claims”. En *Human Studies*, 9, pp. 219-229.
- PONCE, Tilsa
2009 “Los libros de ‘autoayuda’ y la construcción de una narrativa del sujeto contemporáneo”. En Portocarrero, G., J. C. Ubilluz y Victor Vich, eds., *Industrias culturales*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- PORTOCARRERO, G.
2001 *Modelos de identidad y sentidos de pertenencia en Perú y Bolivia*. Lima: IEP.
- PRATT, M. L.
2010 “Epílogo: la indigeneidad hoy”. En De la Cadena, M. y O. Starn, eds., *Indigeneidades contemporáneas. Cultura, política y globalización*. Lima: IFEA – IEP.
- SAID, E.
2002 *Orientalismo*. Barcelona: Mondadori.
- TUBINO, F.
2007 “Las ambivalencias de las acciones afirmativas”. En Ansión, J. y F. Tubino, eds., *Educación en ciudadanía intercultural*. Lima: PUCP.
- VOLKMAN, Toby Alice, Joan DASSIN y Mary ZURBUCHEN, eds.
2009 *Origins, Journeys and Returns: Social Justice in International Education*. Nueva York: Social Science Research Council.
- ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA
2010 *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: PUCP.



IV

TRAYECTORIAS DE MOVILIDAD,
PROCESOS DE IDENTIDAD



NARRAR Y DESCUBRIR LOS DESAFÍOS DE MI TRAYECTORIA

Silvia Valdivia



En su fenomenología del hombre capaz, después del poder de decir y del poder de hacer, P. Ricœur pone en tercera posición el poder de narrar y de narrarse.

P. Ricœur 2004: 150.

Sin duda, los hechos que yo guardo en mi memoria son aquellos sobre los cuales he conversado con otras personas. Pero esto es solo parte de la verdad; la verdad completa es que yo reconfiguro mi historia cuando formo parte de una comunidad.

Las comunidades han formado siempre la trama de mi vida. En mi familia éramos dos hermanos y seis primos paternos, y los fines de semana, cuando nos juntábamos para construir galpones para las ovejas, sentíamos que el carácter compartido de esos proyectos hacía que solo una delgada línea separase el trabajo del juego. Conversábamos en quechua y nos reíamos mientras trabajábamos, y aprendí a creer que cuando una persona se empeña en lo que hace, cualquier cosa es posible en la vida. Este optimismo nos ha llevado a cada uno de nosotros a vivir nuestras vidas como si cada persona pudiera tener un peso decisivo y a sustentar los valores misionales de la existencia. Les estoy agradecida a mis padres por este sentido de optimismo que nos inculcaron: mi papá, que se hizo profesor, y mi mamá, que aplicó un cambio de modelo familiar basado en una mayor igualdad y en una división de las tareas y responsabilidades familiares, permitiendo que mi armario estuviera tan lleno de cajas de descoloridos dibujos y páginas de canciones como el de mi hermano.

En mi escuela primaria, la maestra daba curso al natural deseo de escribir canciones, sentimientos y deseos, y de calcular para resolver problemas diarios.

Pero, cuando nos mudamos de Puno a Arequipa, la maestra de mi nueva escuela se resistía a enseñarme a escribir y calcular porque creía que una niña de la escuela pública de Puno, donde las aulas pobremente implementadas albergaban más de treinta niñas y niños —la mayoría de ellos hablantes originarios de un idioma que no es el español—, necesitaba usar bien la puntuación y las mayúsculas más que decir a los demás: “Esta soy yo. Esta es mi historia, mi vida...”. Y pese a esta imagen atribuida, seguí con mis propias historias.

“El camino es largo para el hombre que actúa y sufre hasta el reconocimiento de lo que él es en verdad, un hombre capaz de realizaciones. Aun este reconocimiento de sí requiere, en cada etapa, la ayuda de otros”, dice P. Ricoeur (2004: 109). Y para mí, es en efecto un largo camino que me lleva de los componentes heredados y atribuidos a mi identidad a aquellos que contemplo y deseo ver reconocidos en mi identidad construida. Ahora, que busco escribir mi trayectoria social, cada una de las posiciones está marcada por alguna relación importante.

Mi primera experiencia docente tuvo lugar en el Instituto Nacional de Educación Comercial (INEC) n° 45, en el cual estudié la secundaria junto a otras adolescentes quechuas, aimaras y hablantes del español, con quienes compartíamos el propósito de ser contadoras mercantiles y trabajar para solventar los estudios superiores. Así pues, trabajaba como auxiliar de contabilidad y mi salario era insuficiente en ese tiempo. Seguí la profesión de pedagoga porque el mensaje de vida de mi padre, su emancipación, su capacidad de cambiar y de hacerse oír cuando fue dirigente político, tuvo gravedad y favoreció esta elección. En mi elección profesional, se podría aplicar el pensamiento de Kaufmann (2005: 152): “La trayectoria biográfica tiene gravedad social y favorece algunas elecciones idénticas y vuelve a otras más improbables”.

Mirando retrospectivamente, me alegro de que las interesantes clases de lengua y literatura, que me habían impartido mis profesores en la especialidad de lengua, literatura, psicología y filosofía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, no sirvieran para el ambiente en el INEC n° 45, ya que por esa razón tuve que repensar mis supuestos acerca de la enseñanza y a reconocer cuánto era lo que no sabía. Ese año significó para mí la introducción a una profesión más exigente de lo que yo preveía y demandó convertirme en actora de mi historia.

Procurando ampliar mi formación, estudié el español como segunda lengua y las lenguas indígenas. Aprendí a escribir mi lengua quechua en la

maestría en lingüística andina y educación, fundada por Luis E. López. Toda la semana se prolongaba el mismo ambiente de colaboración, profesionalidad y reflexión. Esos dos años, me formé una imagen de lo que el posgrado puede ser para los profesionales y también de lo que puede ser para los docentes universitarios. Coincido con Kaufmann (2005: 205) cuando escribe: “Los recursos culturales son los nutrientes de la reinención de la identidad”.

Graduada como maestra en ciencias, lingüística andina y educación, y después de un concurso público nacional, logré ser profesora de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA) de Puno. Esta nueva posición en mi trayectoria social me ubicó en la cumbre a la izquierda del espacio social que Bourdieu (2003: 140-141) teorizó y representó esquemáticamente: el eje vertical representa el capital económico poseído, y el eje horizontal, el capital cultural obtenido. También me procuró mejores condiciones de desarrollo profesional en el sistema universitario y nuevas formas de reconocimiento más satisfactorias que el sueldo percibido. En ese tiempo, también sufrí junto a mi familia y alumnos universitarios el conflicto social que acabó con la paz y tolerancia en nuestro país. Y fundé una asociación civil de profesores que compartían algunas de mis ideas. Trabajamos con el Ministerio de Educación el plan de capacitación para docentes de educación intercultural bilingüe en Puno, durante siete años. Presidí la Academia de la Lengua Quechua, filial Puno. M. Legrand (1990: 44) ha señalado que, además del capital económico y el capital cultural, que son los dos tipos de recursos que estructuran profundamente las sociedades contemporáneas, el capital social o red de relaciones sociales movilizable por el individuo es otro recurso que puede ocupar un lugar más o menos importante según el campo considerado.

Fue mientras trabajaba en las escuelas rurales de Puno que empezaron a surgir muchas de mis ideas sobre la escritura de los niños (la llave de acceso para la sociedad contemporánea). Esas ideas fueron entretejidas en un proyecto de investigación que requería de asesores de primer orden y tiempo exclusivo. Busqué información para financiar este estudio y encontré a la Fundación Ford, que ya había trabajado en la UNA - Puno. El Programa Internacional de Becas podía atender todas mis expectativas. Postulé con optimismo entre aproximadamente 1.500 profesionales, muchos de ellos con iguales propósitos que los míos.

Logré la beca del Programa Internacional de Becas (IFP) en el año 2002 y formé parte de la cohorte de becarios no 2, en la que encontré profesionales

quechuas, aimaras y español hablantes en diferentes campos, con quienes compartí características comunes, como la búsqueda de la expresión de sí y de la comunicación con otros, el culto de la expansión personal y el desafío de lograr un posgrado en una universidad de prestigio. Así pues, en todos se encontraban características que podrían definir los hábitos de una clase social. A. Lainé (1998: 22) escribe: “Los hábitos son los sistemas de disposiciones de actuar, de percibir, de pensar, de esperar, de prefigurar su futuro de manera determinada. Estos hábitos de clase no son el producto de una condición social de origen, sino de una trayectoria social diseñada por varias generaciones”.

Creo que la selección de becarios realizada por el Programa Internacional de Becas (IFP) y el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) fue muy buena. Todos ingresamos a universidades con estatus social en América Latina y Europa. Y los cinco becarios que fuimos a México nos mantuvimos unidos, enfrentando las nuevas situaciones académicas.

Junto a Cecilia Israel, Elsa Elías, Cecilia Jaramillo, Jaumet Bachs y Anita Rojas, aprendí a hacer el *placement*: postular a tres universidades prestigiosas de cualquier lugar del mundo. Instituciones con requerimientos retadores: nota mínima 7, yo tenía el 7, conseguido en una universidad pública de provincia. Dominio del inglés, yo aprendí el inglés académico en la escuela de posgrado de la universidad: no había otra opción. Dominio del francés, debí lograr esa exigencia mientras seguía los estudios de doctorado. El otro requerimiento, un proyecto de investigación original que fuera de interés para la universidad de destino. Mi ingreso a tres universidades de América Latina lo celebramos. Elegí la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) porque en ella encontraría zapotecos, mayas, aztecas, etc. En fin, en la diversidad me siento mejor. Nuevamente, mi trayectoria biográfica tuvo gravedad y favoreció esta elección (Kaufmann 2005).

En la UNAM, paralelo a mis estudios de doctorado en pedagogía, logré ser investigadora en el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Esta nueva posición en mi trayectoria social me afirmó en la cumbre a la izquierda del espacio social (Bourdieu 2003). Juan López Chávez, desde que leyó mis primeros reportes de la investigación, me brindó su apoyo y guió la construcción del aparato crítico de la investigación. Él, como mi asesor principal, atribuyó características positivas a mi identidad. Presenté mi investigación sobre planificación de la composición escrita en

otras universidades de los estados de México. Me inserté en diferentes redes académicas y de investigación. Logré el grado de doctora en pedagogía con mención honorífica y la publicación mundial de mi tesis doctoral por la Real Academia Española. Creo haber conseguido el reconocimiento de mi identidad construida (Ricoeur 2004). Y al compartir los estudios con mayas, aztecas, mexicanos, egipcios, africanos y europeos, me identifiqué como quechua y descendiente de la gran civilización inca, es decir, mi identidad heredada también se hizo presente.

Ahora han pasado cinco años desde que concluí mi doctorado. Me incorporé en la Universidad Nacional del Altiplano, donde facilito cursos a los estudiantes del doctorado de educación y ciencias sociales, y coordino proyectos de investigación multidisciplinaria. Luego, me inserté como profesora en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. Procuero ofrecer mi apoyo para que resuelvan los problemas que yo también enfrenté, corriendo el riesgo de que pierdan la confianza en mis capacidades. Coincido con Fustier (2005: 61) cuando señala: “El papel del profesor se vincula con el de un profesor de resiliencia, pues ofrece apoyo para enfrentar y salir de dificultades, avanzando y dando sentido a su vida”. Escribo artículos de investigación y publico en el Perú, México, Argentina y Chile. Formo parte de organizaciones académicas, como la Latin American Studies Association, la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada y la Asociación Mundial de Profesores del Español. Esta nueva posición en mi trayectoria social y profesional me procura movilidad laboral, reconocimiento de mi identidad construida y un ingreso económico satisfactorio. No obstante, me demanda cuestionarme en qué medida rechazo la retransmisión de los métodos de dominación que se ejercen en el espacio social. Y me demanda desempeñar el papel de líder en mi clase social.

Si bien ya soy bastante afortunada por formar parte de la extraordinaria Asociación de Ex Becarios del Programa Internacional de Becas (IFP), la comunidad que más significado tiene para mí es aquella a la cual retorno cuando el trabajo está terminado. Agradezco a mi esposo y a mis hijos por haber hecho de mis ausencias espacios de crecimiento de nuestra trayectoria social.

Bibliografía

- BOURDIEU, P.
2003 *La distinción. Crítica social del juzgamiento*. París: Minuit.
- FUSTIER, P.
2005 *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*. París: Dunod.
- KAUFMANN, J.
2005 *La invención de sí. Una teoría de la identidad*. París: Nathan Université.
- LAINÉ, A.
1998 *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. París: Desclée de Brouwer.
- LEGRAND, M.
1990 *Pierre Bourdieu*. París: Hommes et Perspectives.
- RICŒUR, P.
2004 *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. París: Stock.



¿INCLUSIÓN O INTERCULTURALIDAD?

LOS MÚLTIPLES APRENDIZAJES

Wilwer Vilca



“Inclusión” es una palabra muy de moda, políticamente correcta, planteada por múltiples sectores. Nadie la refuta, pero tampoco nos preguntamos qué significa realmente: quién incluye a quién y bajo qué patrones. En qué modelo. Nadie le ha consultado a los excluidos si quieren ser incluidos o prefieren algo distinto, una nueva construcción en la que no sean posibles más exclusiones, donde incluir no sea sinónimo de asimilar y anular la diferencia.

Esto trae a colación el discurso permanente del actual gobierno en el Perú, que se identifica como un gobierno de la inclusión. Claro, inclusión en programas sociales. Te incluyo a ti diferente, a ti pobre, a ti históricamente excluido; te incluyo, pero solo en programas sociales. En la toma de decisiones de poder, de construcción del Estado, en ese terreno no entras tú.

Lo que me propongo entregar en estas líneas es una especie de testimonio personal, desde mi pertenencia cultural como indígena, como parte de una construcción cultural, de un movimiento político indígena. Un movimiento que cuestiona la construcción ideológica y política que viene de Europa y sobre la cual se erigen los estados republicanos en América Latina. Que cuestiona que ese sea “el” pensamiento único, en el cual todos debemos ser incluidos.

Este reconocimiento de los otros, de la diversidad, ya es un tema de la agenda global. La propia Unión Europea hoy se sorprende de lo que está pasando en América Latina. Con las reformas constitucionales en Bolivia y Ecuador. Con el protagonismo de los movimientos indígenas que cada vez tienen mayor fuerza, mayor movilización y presión social, que están interpelando

esas construcciones ideológicas y filosóficas levantadas desde lo individual. Y que está poniendo en la mesa de discusión la interculturalidad.

Lo cierto es que nosotros —los quechuas, aimaras, mapuches, etc.—, los pueblos indígenas, somos interculturales de nacimiento, nos han enseñado a vivir las dos culturas a la vez. Somos los más interculturales que puede existir en esta vida.

Cuando yo nací, no me consideraba indígena, mi identificación como indígena partió de mi trabajo en una organización nacional, la Confederación Nacional de Comunidades del Perú Afectadas por la Minería (CONACAMI). Y a partir de ese hecho, empecé a replantear mi vida y a tratar de entender sobre inclusión e interculturalidad.

Mi primer choque con la realidad fue cuando terminé la universidad. El día que recibí mi título, tenía solo un sol en el bolsillo, ni para un almuerzo alcanzaba. Estaba en Puno, la capital del departamento. Y todo ese día caminé con mi título en la mano por las calles, buscando dónde trabajar. Pero no lo logré. Entonces, mi primera opción fue ir a Lima, a un taller convocado por CONACAMI para jóvenes dirigentes. Y ahí me quedé dos años: 2001 y 2002.

Fue desde ese momento que entendí para qué había estudiado, porque aprendí a conocer y entender los verdaderos problemas de los pueblos indígenas que venían enfrentándose con las políticas de los gobiernos de turno respecto de las empresas extractivas, específicamente mineras. Ese fue el motor principal por el que postulé a una beca para estudiar una maestría en derechos humanos, que finalmente cursé en la Universidad Iberoamericana de México.

Todos los que formábamos el equipo técnico de CONACAMI éramos jóvenes, recién egresados de la universidad o estudiantes universitarios todavía. De distintas carreras: química, antropología, todo. Nuestra única arma en ese entonces era el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En un inicio no teníamos mayor conocimiento del mismo, solo sabíamos que existía pero no cómo se exige ni los mecanismos existentes para tal fin. En el camino fuimos aprendiendo a armar estrategias que nos permitieron lograr mayor incidencia.

En esos años se dio una convocatoria del Programa de Becas de la Fundación Ford para realizar estudios de posgrado. Postulé con cierta duda, porque no me sentía con la suficiente “cartera” como para vender mi imagen de líder social y mis pequeños logros académicos. Finalmente me presenté y salí elegido. Entonces aparecieron nuevas dudas: la Ford es de Estados

Unidos, ¿no estaría queriendo captarme a mí por ser un dirigente antiminerero? En la primera reunión de becarios todos nos preguntábamos por qué habíamos sido electos. Se dieron muchas especulaciones, incluso hubo becarios que empezaron a exponer las diversas formas de cooperación de la Ford a lo largo de su historia.

Pero ya estábamos ahí, y solo nos quedaba seguir adelante. Revisando los criterios de elegibilidad de la convocatoria —liderazgo social, pertenecer a una sociedad históricamente excluida y tener potencial académico—, en mi caso no me consideraba con una buena preparación académica, porque durante mis estudios de licenciatura, la mitad los dediqué a trabajar en la organización que dirige la festividad de la Virgen de la Candelaria en Puno, razón por la que tenía una responsabilidad social y académica a la vez. Respecto de mi condición de liderazgo social, creo que ahí sí poseía el mérito suficiente, porque desde muy joven había asumido un liderazgo en mi comunidad, como presidente de mi conjunto, lo que me llevó a ser directivo de la Federación Regional de Folclore y Cultura de Puno y miembro de un grupo de jóvenes que acompañábamos e impulsábamos procesos de incidencia de la CONACAMI, además de otras acciones de labor social. En tanto a la pertenencia a una sociedad históricamente excluida, reunía todas las condiciones porque había nacido a 4.200 m.s.n.m. en una comunidad con muy poco acceso a las bondades del adelanto tecnológico.

Estas cualidades se encontraban en casi todos los becarios seleccionados. En las conversaciones, todos coincidíamos en haber liderado o acompañado procesos de reivindicación social y en haber atravesado por problemas y tragedias que la vida nos obligó a vivir. Sin embargo, todos teníamos una alta capacidad de resiliencia que se reflejaba en las actitudes proactivas y visionarias.

Como la mayoría de los becarios, creo, tenía problemas con la comprensión lectora y no tenía la habilidad para escribir un buen ensayo académico, a pesar de haber estudiado ciencias de la comunicación. Esto motivó que durante el primer ciclo en la maestría tuviera problemas, hasta el grado de recibir una advertencia de uno de los docentes porque no estaba a la altura que me exigía la maestría. Recuerdo bien, un viernes por la tarde, escuchar lo siguiente cuando se entregaban los resultados de un trabajo sobre historia de la economía mexicana: “Cómo era posible que se otorgaran becas a profesionales que no saben leer, que no saben entender un texto”. Obviamente se refería a mí, porque no le estaba dedicando el suficiente tiempo a materias

especializadas que eran de una mayor exigencia como, por ejemplo, marco jurídico mexicano o sociopolítica de los derechos humanos, que por mi nulo conocimiento del derecho tenía que priorizar.

Naturalmente, ese fue mi momento más amargo en México, porque me sentí humillado, despreciado y lamenté mucho mi escaso nivel de preparación académica. Sin embargo, también fue el momento que me impulsó a exigirme más de lo que estaba haciendo. Mi esfuerzo terminó dando resultados óptimos, porque al concluir la maestría, el día de mi graduación, me otorgaron, además del grado académico, la mención honorífica a la excelencia académica.

¿Cómo pude lograrlo? Yo no hubiera tenido las mismas capacidades si no hubieran pasado dos tragedias en mi vida. Una, que cuando nací, lo primero que aprendí fue el quechua y que recién asimilé el español al entrar a la escuela, donde nos lo enseñaban unos curas. Era una cuestión traumática, todos llorábamos porque no queríamos aprender ese idioma. Ya entre tercero y cuarto de primaria, tuve un docente en mi casa, mi padre, un profesor no titulado —los denominados “profesores de tercera”—, con una metodología distinta: nos hacía estudiar en los cerros. Los profesores como él nos decían: “Mañana a las tres de la madrugada te quiero escuchar gritando desde tal cerro y todo el pueblo tiene que escuchar lo que dices”.

Esa disciplina en la infancia, que se perdió en mi vida universitaria, me ayudó mucho en la vida, porque de todos los niños de mi promoción y de los jóvenes de la secundaria, fui el único que siguió estudios superiores y que obtuvo un grado académico en el extranjero. El resto de compañeros de la secundaria ya había formado su propia familia, con esposa e hijos incluidos.

El segundo hecho que me marcó fue que el año que ingresé a la universidad, 1992, Sendero Luminoso asesinó a mi padre. Yo tenía 18 años y mi hermano mayor tenía 20. Los demás, de seis hermanos, estaban en primaria o secundaria. Mi madre, sin empleo, tuvo que priorizar a los niños, a los más indefensos: para los demás fue un “sálvese quien pueda”, bajo la idea de que cada uno debía bailar con su propio pañuelo.

Mi condición de huérfano con ansias de seguir estudiando fue algo importante en mi vida. De ahí en adelante, tuve que enfrentar los problemas y en ese proceso adquirir habilidades de sobrevivencia. Gozaba, por cierto, de libertad para hacerlo, porque no tenía ni una madre ni un padre que me controlaran. Felizmente, me tocó vivir en Puno, una ciudad, en ese entonces, sin vicios ni malos amigos.

Entre las tantas habilidades que adquirí, una de ellas fue que cuando estaba en la universidad, mis amigos no eran los demás universitarios: casi todos eran personas adultas. Mi condición de directivo del comité organizador de la fiesta de la Virgen de la Candelaria me dio la oportunidad de entablar amistad con el presidente regional, con fiscales, aduaneros, antropólogos. Estuve rodeado de gente que me orientaba, que me controlaba, que me adoptó como su hijo; yo era el hijo acogido de muchas personas. Ese escenario también marcó mucho mi vida y me preparó para poder llegar a este espacio social en el que ahora estoy.

Actualmente, no solo puedo contar todas estas tragedias, también puedo sentirme satisfecho porque lo que la maestría me dio es la capacidad de dialogar y debatir con profesionales de diversas áreas y que cumplen funciones públicas, sin temor a equivocarme y a defender mi postura.

Son todos esos aprendizajes —ser quechua hablante, haber aprendido a sobrevivir desde muy joven, haber compartido con gente mayor, haber sido un activista social, haberme comprometido con una organización indígena, y haber cursado una maestría—, los que me dieron la oportunidad de hacer una consultoría para la Comunidad Andina y ahora trabajar en la Presidencia del Consejo de Ministros, en la Oficina de Gestión de Conflictos Sociales.

Eso es lo que soy, eso es lo que hago interculturalmente. La formación académica entonces puede enriquecernos sin necesidad de “incluirnos” o de convertirnos, como diría José María Arguedas, en “aculturados”.



SOBRE CÓMO ASCENDER Y NO MORIR EN EL INTENTO.

MOVILIDAD SOCIAL E IDENTIDAD FEMENINA

Arely Zevallos



El ser humano es un ser social que siempre está construyendo una realidad colectiva, donde se encuentran inmersas una serie de relaciones de coexistencia. En torno a estos vínculos se instauran normas de convivencia, pautas de comportamiento y estereotipos preestablecidos que responden a las necesidades del mismo grupo.

Aquí, las relaciones de coexistencia no solo son armoniosas, son además de conflicto y desencuentros. Es aquello en lo que insiste Ortner (1994) en su enfoque de “la cultura como práctica”, cuando resalta la importancia de no considerar a la cultura como una simple suma de respuestas y adaptaciones, sino como un conjunto no armonioso en el que se encuentran relaciones de inequidad.

Estas inequidades se traducen en limitantes que impiden, muchas veces, la movilidad social de algunos grupos. Este es el caso de numerosas mujeres, quienes mantienen estereotipos limitados a ciertas actividades, como las tareas domésticas, en la búsqueda de llegar a ser lo que el entorno espera de ellas. Esta situación la ejemplifica bien el siguiente dicho: “Ser una mujer completa”, es decir, saber cocinar, lavar, planchar, etc. Así, la mujer se ve obligada a cumplir roles legitimados por el entorno social, como el rol materno (postergando muchos de sus sueños y aspiraciones para desempeñar el papel abnegado de madre, entregando y sacrificando todo por su familia e hijos), el de buena hija (demostrando a la sociedad la educación y formación que ha recibido de sus padres y guardando “la reputación familiar”,) y el de buena esposa (compartiendo las actividades personales y profesionales con su pareja y en muchos casos dándole prioridad a ella).

Estos roles limitan el desarrollo personal y profesional de muchas mujeres en nuestro país, pues, por ejemplo, la vida profesional no es considerada predominantemente como un estereotipo propio de la mujer, sino como un plus que se suma a los estereotipos femeninos existentes en la estructura social.

Considerando el contexto de roles y estereotipos femeninos impuestos socialmente, en el cual muchas mujeres buscan mecanismos de movilidad social, ¿qué permite que las mujeres cambien de lugar en la estructura social?, ¿cómo logran ampliar o disminuir sus oportunidades (relativas)?

En este sentido, intentando dar respuestas a estas interrogantes, se considera que la educación constituye la herramienta masiva y sistemática para socializar a los grupos más vulnerables, como el de las mujeres. A través de la educación, se ha logrado generar procesos de inclusión social que inciden en la igualdad de oportunidades, en contextos en los cuales la exclusión y la desigualdad han sido una constante y han nutrido las diferencias culturales existentes.

Estas diferencias son elementos que nos conducen a construir estereotipos, que son producto de lo que hemos aprendido constantemente en nuestro entorno social. Pero también, en la medida en que pensamos que hay un “ellos” y un “nosotros”, y en que existe una fuerte tendencia a la homogenización, se contribuye a establecer jerarquías y a excluir a algunos grupos considerados más vulnerables que otros.

1. Estereotipos femeninos y categorías de exclusión social

A las diferencias de género y los estereotipos que deben asumir las mujeres, se suma el hecho de ser clasificadas como uno de los grupos más excluidos, con los abundantes prejuicios y el exceso de discriminación acumulada que ello representa. Es decir, si las mujeres son el grupo más excluido, serán aún más segregadas si les seguimos añadiendo características, como por ejemplo, ser indígena y madre soltera.



Por otro lado, a estas características de discriminación acumulada, se suman también otras que logran homogenizar el perfil femenino en el caso de las mujeres que tienen hijos. Se asume que ellas tienen poca capacidad, limitada responsabilidad en el trabajo y escaso compromiso con el cuidado de los hijos. Esto las encasilla en una categoría social que las excluye más y que deja pocas opciones para una movilidad social.

Según Tajfel y Turner (1986), la categorización social estimula los procesos de comparación social, de los cuales emerge la construcción de estereotipos que representan las características generalizadas —ya sean positivas o negativas— que se atribuyen tanto a los miembros del mismo grupo como a los del exogrupo.

Así, en los diferentes contextos, la mujer cae en estereotipos que afectan su valoración como mujer. Según Valdebenito y Rodríguez (2006), esto se agudiza cuando la mujer asume la jefatura familiar, debido a que en el sistema de jerarquía es el varón quien debe ser el jefe de familia, siguiendo el estereotipo masculino.

Por otro lado, estos procesos de exclusión hacia las mujeres estimulan en ellas mismas la búsqueda de estrategias y/o herramientas que permitan la movilidad social.

De forma particular, considero que existen tres factores que promueven la movilidad social en el caso de mujeres: 1) la responsabilidad de la mujer al ser el sustento de la familia; 2) la necesidad de la mujer de recrear nuevos estereotipos desvinculados del estereotipo femenino tradicional (madre-hija-esposa); 3) las políticas y programas sociales estatales y no gubernamentales que promueven la integración y movilización femenina con el objetivo de integrar a las mujeres en un mercado laboral que permita mejorar su calidad de vida y, por ende, la de su familia.

Tomando en cuenta estos tres factores que impulsan a muchas mujeres a buscar mecanismos de movilidad social, he considerado partir del análisis de mi propio caso, como actora inmersa en el proceso de movilidad social a través de la educación en el Perú.

2. Un caso femenino

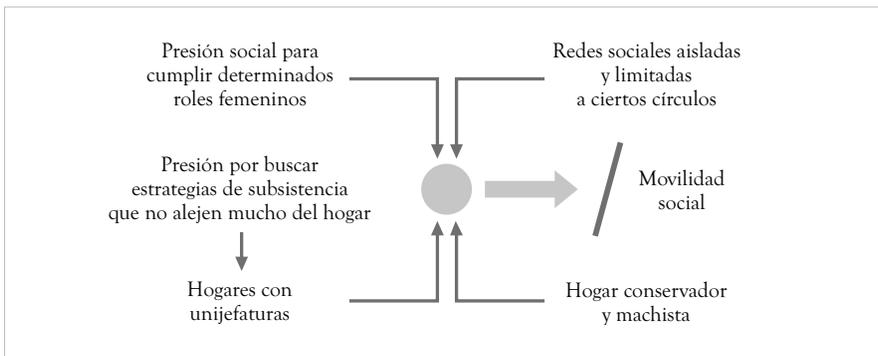
Mi hogar, como muchos en el país, cimentó su base sobre dos esquemas sociales: la religión y el machismo. En ambos casos, los roles femeninos

preestablecidos se orientaron a los quehaceres domésticos y a la atención de los miembros masculinos de la familia, buscando implantar en mí la idea de “ser una verdadera mujer”, lo que equivale a decir una mujer que recrea su identidad de acuerdo a los valores y conductas preestablecidos, aceptados socialmente e impuestos desde la niñez.

Ser una mujer, según este modelo familiar, equivale a seguir un proceso de desarrollo femenino lineal (hija-profesional-esposa-madre) en el cual no se puede saltar ninguna etapa. Hacerlo significaría salirse del esquema femenino, quebrar aquella identidad legitimada por el entorno social, y recrear una nueva identidad, tolerada, mas no legitima.

En mi caso, el haber sido madre soltera a temprana edad significó recrear una nueva identidad, que si bien fue aceptada por mi entorno, recibió una constante simbólica sanción social. Además, representó toparme con mayores limitantes, que impedían una movilidad social. Esto se muestra en el gráfico 1.

Gráfico 1
LIMITANTES PARA LA MOVILIDAD SOCIAL FEMENINA



En este sentido, me atrevo a decir que las identidades están en constante reestructuración y que son definidas según la presión social existente y a los medios con los que se cuenta. Ser madre a temprana edad generó una presión social que me indujo a recrear una nueva identidad de madre soltera.

Mi nuevo perfil tuvo, a su vez, otras limitantes que imposibilitaban la movilidad social, siendo una de ellas la responsabilidad de tener a mi cargo a dos hijos, lo que me indujo a buscar estrategias laborales que no me alejasen de la casa, pues la ausencia materna del hogar no encaja en el estereotipo de madre.

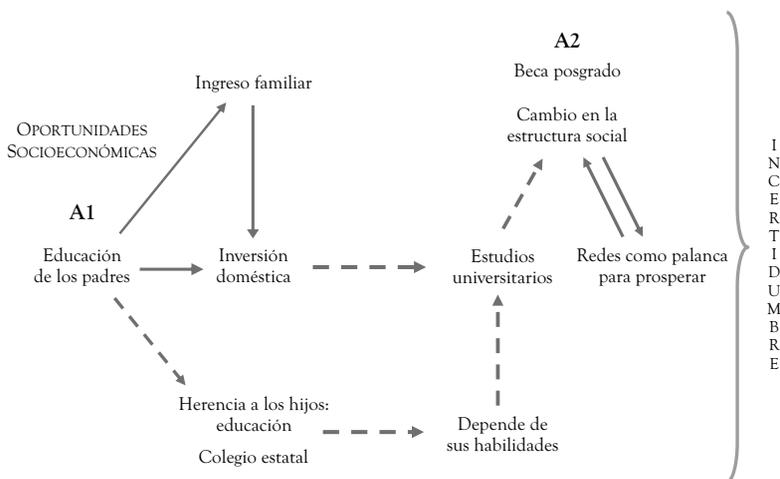
Así, las opciones laborales se van reduciendo cuando una va centralizando sus actividades cerca del núcleo familiar, y se delimitan además las redes sociales, que van formándose aisladas y circunscritas a los círculos laborales. Por ejemplo, el hecho de ser una mujer sin estudios superiores y madre soltera limitó mis opciones laborales. Alcancé a ser vendedora, lo que significó recibir un sueldo por debajo del salario mínimo e incluirme en unas redes sociales que solo giraban en torno al espacio laboral y que generalmente eran cerradas o te conducían a puestos semejantes, sin ninguna posibilidad de ascenso social.

A estas limitantes, que no permiten la movilidad social, se añade otro elemento: la “categoría social”. Según Tajfel y Turner (1986), este elemento estimula los procesos de comparación social autoevaluativos que ayudan a las personas a segmentar, clasificar y organizar su mundo social inmediato. Este mecanismo logra un propósito, acentuando, por un lado, las similitudes entre los miembros de una misma categoría, y por otro, las diferencias entre los integrantes de distintas categorías. Todo ello involucra además los procesos de creación de la identidad social.

En este contexto social, las personas suelen buscar una autoestima positiva, lo que sería la fuente de una distinción grupal también positiva que se visualiza a través de procesos de comparación. En estas condiciones, la educación es uno de los principales medios para lograr el ascenso social. Los logros de los hijos se miden en comparación con el nivel educativo de los padres. Son posibles, entonces, tres situaciones:

1. Ser igual a los padres.
2. No lograr ser como ellos, lo que muchos autores (como Cantero 2009) denominan movilidad descendente.
3. Superar la educación de los padres: movilidad ascendente.

De este modo, la movilidad social trata sobre los ascensos y descensos en la escala social que se dan entre padres (origen) e hijos (destino). Generalmente, se establece una comparación entre la posición de los padres (normalmente considerando la ocupación y/o el nivel educativo) y la de sus hijos. En ese sentido, la educación superior representó en mi caso una oportunidad de cambio y de movilidad social que me permitió ascender socialmente, como se visualiza en el siguiente diagrama:



3. Análisis de caso

En el proceso de movilidad social, se determina, además, la construcción de las identidades y, por lo tanto, de las desigualdades. Podemos considerar tres escenarios. Un primer escenario comunitario, en el cual las identidades están selladas por la procedencia —territorio, etnia, edad, sexo— y por la trayectoria familiar, que definen identidades de estatus (profesionales, de prestigio). Un segundo escenario marcado por los logros que alcanzan los individuos en el mercado laboral y que crean identidades clasistas. Y un último escenario sellado por el consumo, lo que determina que las identidades dependan de los objetos que se usan y de las maneras de utilizarlos, tanto o más que del origen familiar o del desempeño en el mercado laboral; en este caso, las identidades resultan de la adopción de estilos de vida.

Sin embargo, esto genera factores de incertidumbre, pues si bien la ecuación ubica a los individuos en determinados estratos de acuerdo con sus capacidades o cualidades, en la práctica la asignación de estatus o roles no se realiza exclusivamente de acuerdo con ellas, sino que intervienen otros criterios para realizar esa designación, entre ellos las redes sociales como palancas para prosperar (Hernández y Tello 2002). Por lo tanto, no siempre los puestos superiores están ocupados por los más idóneos, ni los puestos inferiores por los menos competentes. Además, en este mismo sentido, las desigualdades socioeconómicas con las que nacen algunos individuos no permiten a todos

contar con las mismas oportunidades en términos de preparación y ascenso social.

Por ejemplo, una persona que proviene de un nivel socioeconómico superior puede alcanzar una preparación óptima al acceder a universidades y estudios de posgrado (inclusive en el extranjero), y al conocer y desarrollar amistades influyentes, entre otros factores. En cambio, los individuos de niveles socioeconómicos inferiores no tienen acceso a estas oportunidades, lo que afecta su proceso de movilidad social. Esto mismo se manifiesta con claridad en las diferencias de género, que abarcan también lo social y la educación. Es decir, mientras se tenga más elementos femeninos acumulados (mujer, madre soltera, etc.), menos oportunidades se poseen. Esto es una constante, pese a al apoyo sistemático de instituciones como la Fundación Ford, gracias a la cual se amplían las oportunidades de los sectores más vulnerables para acceder a posiciones superiores.

Para concluir, solo en la medida en que nuestra sociedad promueva mecanismos que aseguren la igualdad de derechos y oportunidades de todos sus ciudadanos a través de un sistema educativo, legal y económico en el cual esté fuertemente instalada la noción de tolerancia y respeto por las diferencias grupales —sean estas étnicas, religiosas, políticas, de género u otras—, será posible contribuir al desarrollo de la movilidad social en nuestro país.

Bibliografía

CANTERO, V.

2009 *Movilidad social intergeneracional por origen étnico: Chile.*

HERNÁNDEZ, M. y M. TELLO

2002 *Estratificación social.* Fascículo 3. México: Colegio de Bachilleres de México.

ORTNER, S.

1994 “Theory in Anthropology since the Sixties”. Capítulo 12. En Dirks, Nicholas B., Geoff Eley y Sherry Ortner, eds., *Culture, Power, History. A Reader in Contemporary Social History.* Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.

RODRÍGUEZ, J. M.

2001 *Cambio y movilidad social en educación*. México.

TAJFEL y TURNER

1986 “The Social Identity Theory of Intergroup Behavior”. En Worchel, S. y W. G. Austin, eds., *Psychology of Intergroup Relation*. Segunda edición. Chicago, IL: Nelson Hall.

VALDEBENITO, M., U. HIDALGO y L. FERNANDO

2005 “Impacto sociocultural de las políticas públicas y la modernización en salud y educación de los pueblos aimaras en Chile, desde un enfoque cultural”. Informe financiado por PNUD - UNFPA. Convenio número 06/2005. Chile.



SOBRE LOS AUTORES
(en orden alfabético)



Nino Bariola trabaja en el Viceministerio de Interculturalidad del Ministerio de Cultura del Perú como especialista en temas lingüísticos y en el derecho a consulta previa de los pueblos indígenas. Ha sido profesor de la Pontificia Universidad Católica del Perú, donde estudió Lingüística. Actualmente se encuentra cursando la maestría de Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Texas (Austin).

Martín Benavides es Doctor en Sociología por la Universidad de Pensilvania donde obtuvo también una maestría en Políticas Educativas. Actualmente es Director Ejecutivo e Investigador Principal de GRADE, así como Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica, donde es miembro de su Consejo de Facultad y del Comité Asesor de programas de posgrado en Sociología. Ha publicado sobre educación, estratificación y clases sociales, desigualdad y juventud. Sus campos de especialización son estratificación social y desigualdad, sociología de la educación, políticas educativas y juventud.

Ricardo Cuenca es Psicólogo social y, actualmente, director de investigaciones del Instituto de Estudios Peruanos. Ha sido miembro fundador de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP) en donde actualmente forma parte del Consejo Directivo. Se ha desempeñado como presidente de Foro Educativo y coordinador del programa de educación de la cooperación alemana en el Perú y responsable del componente de investigación

del Programa Regional de Políticas para la Profesión Docente de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Sus áreas de investigación exploran la educación superior y la exclusión social, la política y la educación y la cuestión docente.

Manuel Etesse es Bachiller de Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Su proyecto “La ciudad se acerca: un estudio de las dinámicas y estrategias de la CC Uñas ante la expansión urbana de Huancayo”, resultó ganador en el XIV Concurso de Becas para Jóvenes Investigadores del Seminario Permanente de Investigación Agraria (SEPIA) del año 2011. Actualmente se desempeña como Investigador Asistente en el área Educación y aprendizajes.

Emilio Gautier es Doctor en Filosofía por la Universidad de Chile. Cofundador de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales Arcis de Chile, de la cual fue Vicerrector Académico durante diez años. Además es consultor de la Unesco y recientemente Vicerrector de la Universidad Internacional SEK de Chile.

Luis Enrique López es Sociolingüista y educador peruano. Ha sido director del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) y actualmente trabaja con la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) en Guatemala, donde dirige el Programa de Apoyo a la Calidad Educativa que apoya al Ministerio de Educación de ese país.

Fidel Tubino es Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica y profesor principal del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), además de Coordinador de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI). Fue Decano de la Facultad de Estudios Generales Letras y Coordinador del Doctorado en Filosofía de la PUCP. Miembro fundador de Foro Educativo y experto en educación intercultural. Responsable académico del proyecto de la Fundación Ford: “Educación, ciudadanía intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza”. Sus áreas de especialización son la ética y la hermenéutica.

Silvia Valdivia es Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Magister Sc. en Lingüística Andina y Educación por la Universidad Nacional del Altiplano del Perú. Exbecaria del Programa Internacional de Becas IFP - Fundación FORD. Presidenta de la Asociación de Alumni peruanos del IFP. Investigadora asociada de la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa y de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno. Miembro de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada, de la Asociación Mundial de Profesores del Español, del Instituto de Estudios de Culturas Andinas y de la Academia Mayor de la Lengua Quechua del Perú.

Wilwer Vilca es Comunicador Social con maestría en Derechos Humanos y está vinculado a las acciones de los movimientos de los pueblos indígenas de los países de la Comunidad Andina. Actualmente viene apoyando en la construcción de las políticas públicas interculturales en el Viceministerio de Interculturalidad.

Ana María Villacorta se graduó como Socióloga en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), y tiene maestría en Antropología en ese mismo centro de estudios. Ha realizado investigaciones y publicaciones sobre la escuela pública y sobre migraciones y desarrollo humano. Desde la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) de la PUCP ha participado en actividades de formación e investigación sobre educación superior en universidades públicas.

Virginia Zavala obtuvo la maestría y el Ph. D. en Sociolingüística en la Georgetown University, Estados Unidos. Actualmente es profesora e investigadora de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es autora de *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos* (Lima 2002), *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas* (con Víctor Vich, Bogotá 2004) y *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana* (con Gavina Córdova, Lima 2010). Asimismo, ha editado *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (con Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames, Lima 2004), *Nuevos maestros para América Latina* (con Ricardo Cuenca y Nicole Nucinkis, Madrid 2005) y *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria* (con Susana Frisancho, María Teresa Moreno y Patricia

Ruiz Bravo). En sus investigaciones combina la etnografía con el análisis del discurso desde una perspectiva interdisciplinaria.

Arely Zevallos, antropóloga por la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, diplomada por la Universidad Peruana Cayetano Heredia en estudios de género, interculturalidad y derechos humanos en salud, y magíster en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú, ha sido becaria de la Cooperación Belga y de la Fundación Ford. Ha realizado investigaciones sobre educación e interculturalidad, pobreza, salud sexual reproductiva, medio ambiente y desarrollo, y trabajado en el sector público y privado. Sus temas de interés son género y desarrollo, antropología de la salud, medio ambiente, educación e interculturalidad, y pueblos indígenas.

La Fundación Ford puso en marcha un ambicioso programa de becas de posgrado en el ámbito mundial. Este se implementó entre 2000 y 2010 y estuvo dirigido a profesionales pertenecientes a grupos tradicionalmente excluidos. La mayoría de esas personas provenía de zonas rurales, pertenecía a grupos indígenas y sufría los embates de la pobreza. La sistematización de esta experiencia llevó a plantear una serie de cuestionamientos a partir del estudio de casos de los becarios. Así, en 2010 se inició un proyecto de investigación que tuvo como objetivo principal identificar cómo un conjunto de profesionales con ciertas condiciones de exclusión construye una conciencia de exclusión social a través de discursos, y de qué manera percibe la movilidad social luego de cursar un posgrado. El proyecto finalizó con un seminario en el que un grupo de investigadores discutió alrededor de dos ejes, en un contexto de expansión de la educación superior: la identidad de exclusión y la movilidad social. Ese debate es el que ahora presentamos.

Nino Bariola • Martín Benavides • Ricardo Cuenca • Manuel Etesse
Emilio Gautier • Luis Enrique López • Fidel Tubino • Silvia Valdivia
Wilwer Vilca • Ana María Villacorta • Virginia Zavala • Arely Zevallos

EDUCACIÓN SUPERIOR

MOVILIDAD SOCIAL
E IDENTIDAD

ISBN: 978-9972-51-370-1

