

Educación: La mejor herencia

Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia
Una aproximación empírica



JUAN ANSIÓN - ALEJANDRO LAZARTE - SYLVIA MATOS
JOSÉ RODRÍGUEZ - PABLO VEGA-CENTENO



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FONDO EDITORIAL 1998

Educación: LA MEJOR HERENCIA

Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia.
Una aproximación empírica

Educación: LA MEJOR HERENCIA

Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia.
Una aproximación empírica

Juan Ansión
Alejandro Lazarte
Sylvia Matos
José Rodríguez
Pablo Vega-Centeno



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FONDO EDITORIAL 1998

Primera edición: agosto 1998

Carátula: Augusto Valdivia

Diagramación: Lourdes Rodríguez Matysek

Foto: Daniel Thissen

Educación: LA MEJOR HERENCIA

Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia

Una aproximación empírica

Copyright © 1998 por Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Av. Universitaria, cuadra 18, San Miguel. Apartado 1761, Lima 100, Perú.

Telefax 460-0872 Telfs. 460-2870, 460-2291, anexos 220-356

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Derechos reservados

ISBN: 9972-42-136-8

Impreso en el Perú - Printed in Peru

Índice

Introducción	9
--------------	---

CAPÍTULO 1

La elección de la escuela

1. ¿Quién toma las decisiones educativas en la familia?	25
2. Las fuentes de información	28
3. El tiempo de decisión	30
4. Los atributos de un buen colegio	30
5. Los criterios de selección en las entrevistas abiertas	39
6. Conclusiones del capítulo	41

CAPÍTULO 2

Los criterios de selección de los padres

1. La proximidad espacial: "Como es cerca a mi casa, siempre voy viendo"	43
2. La proximidad afectiva: "Ahí había un paisano. Me ha llevado pe' "	58
3. La opción técnica	61
4. La diferenciación de género: "Usted sabe que el varoncito tiende más a defenderse que la mujercita"	70
5. El prestigio y la diferenciación social: "Yo veo que tienen otro tipo de roce"	76

6. La concepción de la disciplina y su papel en la selección del colegio	85
7. Conclusiones del capítulo	93

CAPÍTULO 3

El papel de los padres en el desempeño escolar de los hijos

1. Información acerca del desempeño escolar de los hijos	97
2. Acompañamiento escolar de los hijos.	118
3. El fracaso escolar	147
4. La participación en las actividades del Colegio	159
5. Conclusiones del capítulo	165

CAPÍTULO 4

Los profesores vistos por los padres

1. Los buenos profesores: "No tengo de qué quejarme; perfección no puedo exigir"	170
2. Los malos profesores: "un maestro tiene que ser un profesor creó...de conciencia"	176
3. Los padres justifican a los profesores	197
4. El modelo de profesor ideal	201
5. Conclusiones del capítulo	210

CAPÍTULO 5

Lo que se espera de la escuela

1. Importancia de la educación escolar	213
2. Hasta qué nivel los padres desean que sus hijos sigan estudiando	221
3. Sentido y utilidad de la educación en el discurso de los padres	228
4. Conclusiones del capítulo	242
Conclusiones y reflexiones finales	245
Bibliografía	253
Anexo	263
La Encuesta Nacional de Niveles de Vida 1994 (ENNIV-94) y nuestra muestra objetivo	263

Introducción

La idea de que la escuela es un requisito indispensable en el camino hacia el progreso ha movilizadO grandes energías en el Perú del presente siglo. Esa idea fue como el alma que acompañó y dio sentido a las grandes migraciones campesinas hacia las ciudades y a la construcción de los barrios populares en éstas. En el Perú, más que en ninguna otra parte tal vez, el enviar a los hijos a la escuela ha sido la gran palanca de una transformación social que no es sólo movimiento colectivo sino pasa por los esfuerzos y sacrificios individuales de cada uno de los padres y madres que confían que la escuela dará a sus hijos oportunidades para la vida que ellos mismos no han tenido.

A fines del siglo veinte, la escuela nos parece una prolongación natural de la educación familiar. Esta "evidencia" de la cultura moderna es sin embargo reciente en el mundo y lo es más en el Perú. El acceso a la escuela ha sido conquistado como parte de una lucha contra un orden colonial que, al no permitirle a la población originaria —calificada como "india"— el acceso al castellano y menos aun a la escritura, le había quitado la posibilidad de comunicarse con el saber vigente en el nuevo mundo social y político. La apropiación del saber de la escuela es, por tanto, en primer lugar para la población campesina la apropiación de un recurso central de

poder para de ese modo aprender a pelear con las propias armas de los poderosos. Cuando recogemos de algunos de nuestros entrevistados la expectativa de que la educación permita a sus hijos “defenderse en la vida”, observamos que ellos usan el mismo término que los campesinos que aprendieron a leer para poder “defenderse” de quienes pretendían quitarles las tierras o cometer otras tropelías aparándose en papeles escritos.

1. EL “MITO DE LA EDUCACIÓN”

Este tema ha estado presente en los análisis de las ciencias sociales que han hablado del “mito del progreso” o del “mito de la educación”. Está presente con fuerza en los debates sobre “modernidad y tradición” en el Perú actual. Y ahora que desde los propios organismos internacionales se vuelve a decir con fuerza que la educación es un factor central para el desarrollo, resulta importante indagar con mayor rigor y precisión sobre las características de esa gran ola de fondo que recorre nuestra historia cultural reciente y que hace que madres y padres de familia estén dispuestos a considerables sacrificios para que sus hijos estudien. Para lograr la calidad educativa que es anhelo de todos los educadores en la actualidad y para tener éxito en la instauración de una nueva relación pedagógica en la escuela, se requiere crear y consolidar nuevos consensos con madres y padres de familia. La experiencia muestra lo difícil que puede ser el cambio pedagógico cuando desde las familias hay incomprensión y hasta animadversión hacia los nuevos métodos. Por ello, el entender mejor la racionalidad de madres y padres es una necesidad para cualquier proyecto de cambio de la escuela.

Sobre el tema de la educación todos tenemos opinión, porque todos hemos pasado por la escuela y la mayoría tenemos además hijos, sobrinos o nietos cuyo futuro nos preocupa. Más allá de ideas sugerentes y de análisis más o menos brillantes, no disponemos sin embargo sino de estudios muy parciales y bastante escasos sobre la manera cómo las madres y padres de familia viven y perciben este proceso. El presente estudio fue motivado precisamente por la necesidad de disponer de una base empírica firme que nos permita

conocer mejor los valores vinculados con la escuela y la lógica que rige las tomas de decisión y en general la actuación de la familia con respecto a la escuela. El objeto de estudio fue entonces definido como “las decisiones y expectativas de las madres y padres de familia con respecto a la educación escolar de sus hijos”.

Detrás de este título están preguntas que nos interesaban. Cuando se inició el trabajo en 1995, se quería saber si el “mito” de la educación era compartido igualmente por todos los sectores sociales y si no estaba llegando a sus límites dada la baja calidad de la escuela que constantemente parece desmentir las esperanzas puestas en ella. Se podría suponer que el comportamiento con respecto a la escuela es muy variable según los sectores sociales. También sería razonable pensar que esa pasión por la educación de los hijos que ha sido tan fuerte en el Perú está empezando a declinar ante el espectáculo diario de tantos profesionales sin trabajo. Estas ideas motivaron el estudio y nos sirvieron de algún modo de hilo conductor. Ambas ideas tienen mucha lógica y podrían sustentarse muy bien en términos teóricos e históricos, si no fuera por el “pequeño detalle” de que toda la información empírica recogida en el estudio nos indica que *no* son ciertas: al contrario de lo que se podría pensar, la confianza en la educación se mantiene intacta y el patrón de comportamiento con respecto a ella es bastante homogéneo en toda la población de Lima. Para todos, la educación escolar sigue siendo la mejor garantía de futuro para los hijos, su mejor preparación para defenderse en la vida. En estos tiempos de incertidumbres, es su mejor herencia.

Pero no sigamos anticipando y volvamos a la manera cómo se desarrolló el trabajo.

2. LAS ÁREAS TEMÁTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las grandes áreas de preguntas de la investigación se centran en torno a las preguntas siguientes que sirvieron de pauta para elaborar el cuestionario y la guía de entrevistas.

¿Quién decide sobre educación en el hogar y cuáles son sus actitudes?

¿Cómo se selecciona el centro educativo?

¿Cómo se supervisa y ayuda al hijo escolar?

¿Cuáles son las reacciones frente al fracaso escolar?

¿Qué opina sobre la educación y sobre la escuela?

¿Cuál es la historia educativa de cada uno de los miembros del hogar?

Las respuestas a las entrevistas abiertas pusieron en evidencia la importancia de una pregunta adicional, que no había merecido un acápite propio en el cuestionario y que podría formularse como sigue.

¿Qué se piensa de los profesores y cuál es la relación con ellos?

3. LA POBLACIÓN DE LIMA METROPOLITANA

Se decidió realizar el estudio con la población de Lima Metropolitana. Había para ello algunas razones prácticas: las naturales limitaciones de recursos y también el hecho de estar trabajando desde una universidad limeña. Pero la elección se sustentó también en razones más profundas. Elegimos también hacer el estudio en medio urbano porque la escuela en el Perú ha estado siempre vinculada a las grandes olas migratorias y a la expectativa por la vida urbana, siendo la escuela rural misma una gran facilitadora de la migración y la integración a la ciudad. Lima es de lejos la ciudad donde se produce este fenómeno con mayor magnitud y dinamismo. Tiene por ello también el atractivo de brindar mayores alternativas educativas, y por consecuencia, de ofrecer una esperanza de mejora económica para aquellos que migran a ella. Ha recibido en las últimas décadas un inmenso flujo de personas provenientes de todas partes del país. Según el Censo de Población de 1993 (INEI), 2.7 millones de los 6.3 millones habitantes de Lima Metropolitana —más del 42%— nacieron fuera del Departamento de Lima. Esta ciudad ha venido constituyéndose así en un espacio gigantesco de encuentro entre personas de las procedencias más diversas, forza-

das a cohabitar en una misma zona geográfica donde se vuelve un hecho cotidiano el tener que alternar constantemente con personas con opiniones, costumbres y hábitos diferentes a los propios.

Gente tan diversa en sus orígenes tiene no obstante expectativas bastantes similares. Quieren mejorar el nivel de vida de su familia, y la educación parece brindarles esta posibilidad. En un país poblacionalmente joven (47% de la población es menor de 20 años), la educación como vía hacia la prosperidad es un eje unificador muy importante. No es de extrañar, por tanto, la poderosa demanda popular por educación gratuita a todo nivel. Educación gratuita para los hijos es lo que permitirá a la familia prosperar, integrarse a la ciudad, y eventualmente, redefinir los patrones culturales que definirán la nación. Lima aparece entonces como la gran ciudad asimiladora, la que puede proveer la mejor educación disponible, y la que expone a sus habitantes a la mayor diversidad cultural.

El elegir a los limeños para estudiar la actitud hacia la escuela nos pareció por todo ello muy adecuado. Entre los diversos actores posibles –profesores, alumnos, padres de familia– era necesario, nuevamente, hacer una elección. Optamos por estos últimos porque sus decisiones y criterios son decisivos para el futuro del niño, pero tenemos la esperanza de que este trabajo sea complementado con estudios que consideren a los otros actores.

4. LA METODOLOGÍA

En nuestro esfuerzo por asentar la discusión en sólidas bases empíricas, dimos mucha importancia al rigor metodológico.

4.1 La perspectiva interdisciplinaria

La investigación se concibió como un trabajo interdisciplinario del Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú (CISEPA-PUCP). Se recogía además la experiencia del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (INTEREDU).

Esta diversidad disciplinaria se reflejó en la composición del equipo de investigación. Alejandro Lazarte es psicólogo y especialista en métodos cuantitativos y José Rodríguez economista especialista en econometría. Juan Ansión combina la sociología con la antropología y Pablo Vega-Centeno hace lo propio con el urbanismo y la sociología. Sylvia Matos, socióloga también, contribuyó especialmente al estudio con una metodología cualitativa para el análisis de los testimonios recogidos en las entrevistas abiertas.

Tanto en la preparación de los instrumentos como en la interpretación de los resultados, el equipo de investigación dedicó mucho tiempo al intercambio de las distintas perspectivas profesionales para buscar aprehender la realidad en toda su complejidad.

4.2 Dos tipos de instrumentos

Se utilizaron dos tipos de instrumentos: encuestas con un cuestionario de respuestas cerradas y entrevistas abiertas grabadas, con guía de entrevista. El trabajo de campo correspondiente a ambas se realizó en forma paralela en Lima Metropolitana.

El equipo de investigación buscó constantemente obtener resultados provenientes de ambos tipos de datos empíricos, articulándolos y combinándolos para llegar a obtener la imagen más precisa y fiable posible de las estrategias y criterios de los padres de familia en sus decisiones con respecto a la educación escolar de sus hijos.

Así, el análisis de las entrevistas abiertas permite interpretar con mayor seguridad y fineza el sentido de ciertas tendencias arrojadas por la encuesta. A su vez, los trozos de lenguaje coloquial recogidos en las entrevistas abiertas, que reflejan la riqueza y la particularidad de situaciones de la vida cotidiana, reciben una nueva luz en el contexto de los resultados cuantitativos.

La combinación de estos dos métodos de recolección de información y de análisis se ha mostrado fructífera. En más de una oportunidad, la confrontación de datos provenientes de nuestros dos tipos de fuentes nos obligó a revisar nuestras primeras interpretaciones y a buscar análisis más finos mejor ajustados al conjunto de los hechos.

5. NUESTRA MUESTRA

Para determinar la muestra de nuestras encuestas y entrevistas se tomó como base la muestra de la *Encuesta Nacional de Niveles de Vida 1994 (ENNIV-94)* para Lima Metropolitana. La razón para regresar a estos hogares era fundamentalmente la de complementar la rica información obtenida en esa encuesta con información más detallada sobre la historia educativa de los miembros del hogar, y las actitudes y creencias de los padres con respecto a la educación de sus hijos.

La muestra de Lima metropolitana en ENNIV-94 fue constituida por 847 hogares encuestados mayormente durante junio y julio de 1994. Dados los objetivos de nuestra investigación, no nos interesaban sin embargo todos los hogares de esa muestra, sino sólo aquellos que tuvieran hijos en edad escolar en 1995, año en el que se realizó nuestro trabajo de campo.

Un análisis de los resultados de ENNIV-94 determinó que sólo 600 de los 847 hogares encuestados en Lima Metropolitana (el 70.8%) tenían niños o jóvenes en edad escolar¹. Este grupo de 600 hogares constituyó nuestra muestra objetivo.

6. LA APLICACIÓN DE LAS ENCUESTAS Y DE LAS ENTREVISTAS ABIERTAS

Dentro de la muestra de 600 hogares, se seleccionaron primero al azar 53 hogares para visitarlos y realizar con ellos las entrevistas abiertas. A los restantes 547 hogares se les visitó para aplicar-

1. Definimos como edad escolar el rango entre 5 a 19 años: el límite inferior de este rango se escogió para incluir en la muestra hogares con miembros en edad preescolar y el límite superior de 19 años permitió incluir miembros del hogar en los primeros años de instrucción superior además de algunos rezagados de educación secundaria. Los 600 hogares de ENNIV que constituyeron nuestra muestra objetiva en 1995 fueron entonces los que tenían miembros entre 4 y 18 años de edad en 1994.

les las encuestas con el cuestionario de respuestas cerradas. Obviamente, no todas las entrevistas o encuestas pudieron ser realizadas. Se logró completar 35 entrevistas abiertas (66% de tasa de aceptación) y 462 encuestas (84.5% de tasa de aceptación).

Algunas encuestas y entrevistas no pudieron aplicarse debido a que las familias se habían mudado de vivienda y no habían dejado ninguna dirección donde poderlas ubicar. Otras fueron rechazadas con la queja de que la encuesta era muy larga o de que estaban ya cansados de contestar encuestas (recordemos que estos hogares habían respondido la ENNIV-94 el año anterior). En el caso de las entrevistas abiertas, el porcentaje mayor de no aplicación puede explicarse en parte por la exigencia de que tanto el padre como la madre estuvieran presentes en el momento de la entrevista lo que resultó muy difícil de lograr.

Como la dificultad para llegar a las mismas familias era previsible, los entrevistadores (tanto en el caso de encuestas como de entrevistas abiertas) fueron instruidos para insistir varias veces hasta lograr encontrar al hogar seleccionado. En algunos casos esto significó regresar hasta por más de tres veces para conseguir la entrevista.

En el caso de las encuestas con cuestionario, el trabajo de campo fue encargado al Instituto *Cuánto*, institución que, además de su larga experiencia en esta labor, había tenido a su cargo la ENNIV-94 y por tanto conocía bien la muestra y podía volver más fácilmente a los hogares. Los encuestadores, con mucha práctica en estos menesteres, recibieron un entrenamiento específico para la aplicación del cuestionario.

Las entrevistas abiertas, por su parte, se realizaron a partir de una guía de preguntas bastante sencilla que tocaba los mismos temas de la encuesta dejando una gran libertad para el desarrollo de una conversación que duraba alrededor de dos horas. Era por ello importante que los entrevistadores fueran personas con buena formación en ciencias sociales y que entendieran muy bien los objetivos de la investigación. Por ello se decidió que las entrevistas

les las encuestas con el cuestionario de respuestas cerradas. Obviamente, no todas las entrevistas o encuestas pudieron ser realizadas. Se logró completar 35 entrevistas abiertas (66% de tasa de aceptación) y 462 encuestas (84.5% de tasa de aceptación).

Algunas encuestas y entrevistas no pudieron aplicarse debido a que las familias se habían mudado de vivienda y no habían dejado ninguna dirección donde poderlas ubicar. Otras fueron rechazadas con la queja de que la encuesta era muy larga o de que estaban ya cansados de contestar encuestas (recordemos que estos hogares habían respondido la ENNIV-94 el año anterior). En el caso de las entrevistas abiertas, el porcentaje mayor de no aplicación puede explicarse en parte por la exigencia de que tanto el padre como la madre estuvieran presentes en el momento de la entrevista lo que resultó muy difícil de lograr.

Como la dificultad para llegar a las mismas familias era previsible, los entrevistadores (tanto en el caso de encuestas como de entrevistas abiertas) fueron instruidos para insistir varias veces hasta lograr encontrar al hogar seleccionado. En algunos casos esto significó regresar hasta por más de tres veces para conseguir la entrevista.

En el caso de las encuestas con cuestionario, el trabajo de campo fue encargado al Instituto *Cuánto*, institución que, además de su larga experiencia en esta labor, había tenido a su cargo la ENNIV-94 y por tanto conocía bien la muestra y podía volver más fácilmente a los hogares. Los encuestadores, con mucha práctica en estos menesteres, recibieron un entrenamiento específico para la aplicación del cuestionario.

Las entrevistas abiertas, por su parte, se realizaron a partir de una guía de preguntas bastante sencilla que tocaba los mismos temas de la encuesta dejando una gran libertad para el desarrollo de una conversación que duraba alrededor de dos horas. Era por ello importante que los entrevistadores fueran personas con buena formación en ciencias sociales y que entendieran muy bien los objetivos de la investigación. Por ello se decidió que las entrevistas

abiertas fueran realizadas directamente por el equipo del CISEPA². La calidad del resultado estuvo a la altura de lo esperado.

7. NUESTROS ENTREVISTADOS

7.1 Los entrevistados mediante las encuestas con cuestionario

Una directiva importante para los encuestadores fue que el cuestionario se aplicara al “ama de casa”. Aunque el término suene tradicional, no encontramos otro mejor para que el cuestionario fuera aplicado con claridad a la persona dentro del hogar que estuviera en principio mejor enterada de lo relacionado a la educación de los niños. Definimos a esa persona como “quien conduce y/o administra el hogar, quien se encarga y/o decide sobre las compras para el hogar (de alimentos y otros artículos) y quien vigila la crianza y educación de los hijos”.

El “jefe de hogar”, por su lado, fue definido de acuerdo a ENNIV-94, esto es, se consideró en esa categoría a la persona a quién los demás miembros del hogar reconocen como tal.

En la familia nuclear tradicional el ama de casa es una mujer, y el jefe de hogar es un hombre cónyuge del ama (esposo o conviviente). Obviamente, dentro de un hogar la misma persona puede combinar los papeles de jefe y ama de casa cuando una de estas dos personas está ausente del hogar. Alternativamente, otro miembro de la familia puede asumir el papel de ama de casa aun cuando el cónyuge del jefe esté presente el hogar. Utilizando los datos de ENNIV-94, hallamos que 362 de los hogares en los que se hizo la encuesta (78.4%) eran familias nucleares completas en las que en su gran mayoría el hombre era declarado jefe de hogar. Otros 76 hogares (16.4%) eran familias donde una mujer sin cón-

2. El equipo, dirigido por Pablo Vega-Centeno, contó con la participación de Sylvia Matos, también coautora de este libro, además de los siguientes egresados o estudiantes del último ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP: Patricia Ames, Jorge Legoas, Rocío Solís y Gustavo Campos.

yuge en casa se declaraba jefe de hogar. De forma similar, en otros 24 hogares (5.2%) el jefe de hogar hombre no tenía cónyuge.

De preferencia se aplicó la encuesta a las amas de casa, pero también se optó por aplicar la encuesta al miembro de la familia considerado como más enterado en cuestiones educativas por el ama de casa o el jefe de hogar. En aquellos hogares que no seguían el molde de la familia nuclear tradicional, la persona encuestada usualmente era un miembro de la familia que cumplía el papel de ama. El Cuadro N° 1 describe el tipo de estructura familiar de los hogares encuestados de acuerdo a la información proveída en ENNIV-94, junto con el género y la relación con el jefe del miembro del hogar que encuestamos.

Cuadro N° 1
Distribución de encuestados de acuerdo al género,
el papel en el hogar y el tipo de estructura familiar

Persona Encuestada	Estructura familia			Género		Total
	Familia nuclear tradicional	Jefe de hogar mujer sin cónyuge	Jefe de hogar hombre sin cónyuge	Hombres	Mujeres	
Ama/cónyuge o ama/jefe	317 ⁽¹⁾ (68.6%)	56 (12.1%)	—	—	373 (80.7%)	373 (80.7%)
Jefe de hogar hombre	9 (1.9%)	—	11 (2.4%)	20 (4.3%)	—	20 (4.3%)
Otro miembro de la familia	36 ⁽²⁾ (7.8%)	20 ⁽³⁾ (4.3%)	13 ⁽⁴⁾ (2.8%)	6 (1.3%)	63 (13.7%)	69 (14.9%)
Total	362 (78.4%)	76 (16.4%)	24 (5.2%)	26 (5.6%)	436 (94.4%)	462 (100%)

- (1) Incluye 5 hogares con ambos cónyuges donde la mujer se declaró jefe del hogar en ENNIV-94
- (2) En 24 hogares se encuestó a una de las hijas, en 3 a uno de los hijos, y en otros 9 a otra pariente mujer.
- (3) En 16 hogares se encuestó a una de las hijas, en 3 a otra pariente mujer, y en 1 a un pariente hombre.
- (4) En 4 hogares se encuestó a una hija, en 7 hogares a otra pariente mujer, y en 2 hogares a un hijo.

Tal como se esperaba, la gran mayoría de las encuestas se aplicó a mujeres. Son 436 mujeres encuestadas (94.4%) contra 26 hombres (5.6%).

El 68.6% de las encuestadas eran amas de casa de familias nucleares tradicionales, es decir de hogares en los que el cónyuge hombre estaba presente. Por otro lado, 12.1% de los encuestados eran mujeres que encabezaban hogares donde el cónyuge masculino estaba ausente y que ejercían a la vez los papeles de jefe de hogar y de ama de casa. Estos dos grupos de encuestados, que comprenden el 80.7% de nuestra muestra, encajan dentro de la definición tradicional de ama de casa mujer.

Poco menos del 15% de nuestros encuestados eran otros miembros del hogar que cumplían el papel de ama de casa en el hogar, o que eran las personas más versadas en cuestiones educativas en el hogar, pero que no eran cónyuges del jefe del hogar declarado en ENNIV-94. Aunque en términos absolutos el mayor número de estos encuestados provenían de familias nucleares tradicionales (36 encuestados), eran proporcionalmente más numerosos entre los hogares encabezados por mujeres (20 de 76) y hogares encabezados por hombres solos (13 de 24).

El 4.3% de los encuestados fueron hombres jefes de hogar. De nuevo podemos observar que cuando el hogar está encabezado por un hombre solo, el encuestado es mayormente el mismo jefe (11 de 24). Sólo una pequeña proporción de encuestados fueron jefes hombres que provenían de familias nucleares tradicionales.

7.2 Los entrevistados en forma abierta

Las entrevistas abiertas se realizaron con 35 hogares en los cuales fueron entrevistadas 50 personas, entre padres y madres de familia y abuelos. Con mucha insistencia se buscó entrevistar a la pareja cuando fuera el caso, pero esto sólo fue posible en 15 casos. En 12 casos, al no poder concretarse la entrevista a ambos padres al volver por lo menos por tercera vez, se entrevistó sólo al padre o a la madre. En los 8 casos restantes, el responsable de la educa-

ción de los hijos era una persona sola. El Cuadro N° 2 nos presenta los datos correspondientes.

Cuadro N° 2
Distribución de entrevistados en forma abierta
de acuerdo al género, al tipo de hogar y
a quienes contestaron la entrevista

Tipo de hogar	Contestaron entrevistas	Hogares	Personas entrevistadas		
			Hombres	Mujeres	Total
Familia nuclear tradicional	Padre y madre	14	14	14	28
	Abuelo y abuela	1	1	1	2
	Sólo padre*	6	6	—	6
	Sólo madre*	6	—	6	6
Jefe de hogar sólo (mujer u hombre)	Padre	2	2	—	4
	Madre	4	—	4	4
	Abuela	2	—	2	2
Totales		35	23	27	50

* Casos en que no fue posible entrevistar a ambos padres.

A diferencia de la información obtenida en las encuestas, proporcionada fundamentalmente por mujeres, las entrevistas abiertas comprenden una cantidad de hombres cercano al de las mujeres (46%). Las entrevistas representan en ese sentido un punto de vista más equilibrado en términos de género.

7.3 Nivel educativo de los entrevistados

Examinemos ahora el nivel educativo de nuestros entrevistados.

Constatamos primero en la ENNIV-94 que el nivel educativo de los jefes de hogar encuestados favorece ampliamente a los hombres (Cuadro N° 3).

Cuadro N° 3
Nivel educativo de los jefes de hogar encuestados en ENNIV-94.
Lima metropolitana. (N = 847)

Educación del jefe del Hogar	Hombre %	Mujer %	Total %
No Responde	0.9	8.1	2.5
Ninguna o Primaria	28.4	44.9	32.0
Secundaria	43.2	32.4	40.9
Superior Técnica	7.3	5.9	7.0
Universitaria	20.2	8.6	17.7
Totales (N)	(662)	(185)	(847)

Comprobamos que dentro de nuestra muestra esto sucede también (Cuadro N° 4).

Cuadro N° 4
Nivel educativo de los que respondieron la encuesta,
según tipo de encuestado

Nivel educativo	Jefe de hogar hombre %	Ama jefe de hogar %	Ama de casa tradicional %	Otro pariente %	Total %
Ninguno o primaria	35.0	55.4	40.4	21.7	39.2
Secundaria	40.0	33.9	41.3	40.6	40.3
Instituto superior	15.0	7.1	12.3	24.6	13.6
Universidad	10.05	3.65	6.0	13.0	6.9
Total	20	56	317	69	462

En las entrevistas abiertas, las diferencias de nivel educativo según el género aparecen con mucha nitidez, como se puede ver en el Cuadro N° 5.

Cuadro N° 5
Nivel educativo de los entrevistados en forma abierta,
según género del entrevistado

Nivel educativo del entrevistado	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Primaria	5	21.7	14	56.0	19	39.6
Secundaria	12	52.2	4	16.0	16	33.3
Instituto superior	2	8.7	2	8.0	4	8.3
Universidad	4	17.4	5	0.0	9	18.8
Total	23	100.0	25*	100.0	48*	100.0

* 2 casos sin datos

8. LA ESTRUCTURA DEL LIBRO

Las decisiones tomadas por los padres de familia con respecto a la escuela fueron nuestra gran puerta de entrada para conocer su concepción de la educación escolar y las expectativas que ponen en ella. ¿Cómo seleccionan los padres de familia la escuela de sus hijos y con qué criterios lo hacen? Éstas son dos preguntas fundamentales porque decisiones y criterios de selección son importantes indicadores de la relación del padre de familia con el escuela, de la manera cómo la valora, de lo que espera de ella. Los capítulos 1 y 2 presentan los principales resultados en estos aspectos.

Como complemento de la decisión fundamental pero puntual de definición de la escuela adonde enviar a los hijos, están también la multitud de decisiones pequeñas y de actitudes y actividades cotidianas en el acompañamiento de los hijos en su desempeño escolar. El buscar conocer mejor este proceso fue otra manera importante de aprehender la relación de los padres de familia con la institución escolar. El capítulo 3 está dedicado a este tema.

La percepción que los padres de familia tienen de los profesores es otro aspecto importante estrechamente vinculado a los anteriores. El cuestionario de la encuesta no lo consideró sin embargo en forma específica. Se centró sobre todo en las decisiones de los padres (reflejadas entre otras cosas en la historia educativa de cada uno de los hijos), en sus acciones en relación con la escuela (supervisión de tareas por ejemplo), y en sus opiniones y expectativas. Pero cuando en las entrevistas abiertas se preguntó en torno a estos mismos temas, los padres de familia introdujeron espontáneamente en la conversación sus opiniones acerca de los profesores, mostrando así la estrecha conexión que guarda con los demás temas. En el capítulo 4, se analizan las entrevistas abiertas en este aspecto.

Llegamos entonces al análisis específico del gran tema que de una u otra manera está presente a lo largo de todo el trabajo: qué esperan los padres de familia de la escuela. Al analizar los datos recogidos sobre ese punto, el capítulo 5 constituye también un gran capítulo de conclusiones.

Cada uno de los capítulos se cierra con conclusiones que resumen los principales resultados. El libro termina con la presentación de algunas reflexiones finales.

De modo general, se optó por presentar nuestro material empírico con la abundancia necesaria, pero sin recargar el texto con datos y cuadros que no fueran necesarios al desarrollo de la argumentación. Por ello, se dejó para el anexo un conjunto de cuadros y de análisis referidos a la ENNIV-94 que, siendo indispensables para justificar ciertas decisiones técnicas, no lo son para la comprensión del texto.

9. MARCO INSTITUCIONAL Y AGRADECIMIENTOS

La investigación se desarrolló en el marco del Centro de Investigaciones Sociológicas, Antropológicas, Políticas y Económicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú (CISEPA-PUCP). Además

de Sylvia Matos, también coautora del presente libro, las entrevistas abiertas fueron realizadas por los siguientes estudiantes o egresados jóvenes de la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP: Patricia Ames, Jorge Legoas, Rocío Solís y Gustavo Campos. La aplicación del cuestionario fue encargada a la empresa *Cuánto*.

Esta investigación fue posible gracias al apoyo económico de Fundación Ford (sede Santiago de Chile). La UNICEF (Lima) contribuyó en parte a financiar la aplicación de las encuestas. *Cuánto* nos permitió utilizar el marco muestral de la *Encuesta Nacional de Niveles de Vida* de 1994.

A todos, nuestro profundo agradecimiento.

La elección de la escuela

La elección de la escuela de los hijos es una decisión importante. El análisis de los motivos que orientan esta decisión nos dará una buena idea de las cualidades que padres y madres de familia valoran en la escuela y de lo que esperan de ella para sus hijos.

En el presente capítulo analizamos aspectos básicos de esta toma de decisión. Veremos en qué medida participa en ella cada uno de los miembros de la familia, cuáles son sus fuentes de información y cuánto tiempo les lleva tomar la decisión. Sobre esa base, analizaremos las percepciones acerca de la oferta educativa y tendremos una primera aproximación de los criterios utilizados para la selección.

1. ¿QUIÉN TOMA LAS DECISIONES EDUCATIVAS EN LA FAMILIA?

En el Cuadro N° 6 observamos que para cerca del 46% de los encuestados la madre es en el hogar la persona mejor informada sobre colegios. Un 16.5% de las respuestas consideran que padre y madre tienen un conocimiento similar sobre aspectos escolares, mientras el padre es considerado como el mejor informado únicamente en un 13% de los casos. En información, la madre tiene así una importante ventaja (más del 30% de diferencia) sobre el padre.

Se considera al padre tan poco informado que incluso viene después de abuelos y hermanos que, juntos, suman el 15%. Si a

ellos añadimos “otros” (parientes, amigos, colegas o compañeros de trabajo), tenemos un 25% de respuestas que señalan que la persona mejor informada en el hogar no es ninguno de los dos padres.

Pero evidentemente la familia no es una institución tecnocrática en la que mande el que más sabe. El peso del padre en la toma de decisión, como era previsible, es desproporcionado con su grado de información: mientras es considerado (solo o con la madre) el mejor informado solo en un 29% de los casos, se reconoce en casi el 51% de las respuestas que él toma parte en la decisión, sea solo o junto con la madre. La madre, por su parte hace prevalecer su opinión en un 76% de los casos (en un 41.4% decide ella sola). Así, el padre, aunque menos informado, participa bastante en la decisión, sobre todo junto con la madre, quien se afirma dentro de la familia como la voz de mayor peso en materia de selección del colegio.

Ahora bien, entre quienes son considerados mejor informados, la opinión de los hermanos casi nunca prevalece, lo mismo que la de “otros”. Posiblemente ellos sean consultados, pero la toma de decisión queda en manos de los padres (o de los abuelos que pueden ser considerados como sustitutos de éstos), pues 20% de ellos (entre hermanos y otros) los consideran los mejor informados, pese a que su opinión predomina sólo en un 3.7% de los casos.

Cuadro N° 6
Responsable de la toma de decisiones educativas
(Porcentajes)

Persona(s) responsable(s)	Mejor informado	Opinión que predominial
Padre	12.8	16.1
Madre	45.6	41.4
Padre y Madre	16.5	34.5
Abuelos	5.2	4.3
Hermanos	10.0	2.0
Otros	10.0	1.7

Fuente: Encuestas

El Cuadro N° 7 cruza los datos del miembro más informado con el de quien toma la decisión en la selección de colegios. Aquí observamos una correlación positiva entre el nivel de información y la toma de decisión. Esta correspondencia se da en un 59.3% de los casos para el padre solo, en un 66.7% para la madre y en un 69.7% para ambos padres. Como era de esperarse por la información del cuadro anterior, esta correspondencia es baja en el caso de "otros". En el Cuadro N° 7 observamos que el mejor informado, del padre o de la madre, normalmente toma parte en la decisión, sea solo, sea junto con el cónyuge. El padre, en los pocos casos en que es el mejor informado (12.8% según el Cuadro N° 6), tiende ligeramente más a compartir su decisión con la madre que cuando la madre se encuentra en esa misma situación (el padre mejor informado toma la decisión solo en un 59.3% de los casos mientras la madre mejor informada lo hace en un 66.7% de los casos).

Cuadro N° 7
Mejor informado vs. Toma decisión
 (Porcentajes)

Quien toma la decisión	Está mejor informado sobre colegios			
	Padre	Madre	Ambos	Otros
Padre	59.3	8.1	9.2	12.9
Madre	5.1	66.7	19.7	28.4
Padre y Madre	35.6	24.8	69.7	28.4
Otros	—	0.5	1.3	30.2
Totales (N)	(59)	(210)	(76)	(116)

Fuente: Encuestas

Como vemos, si bien la educación es un objetivo familiar, la responsabilidad de informarse y de tomar las decisiones educativas recae principalmente en la madre. Ella cumple así un papel primordial en la orientación del futuro educativo de sus hijos puesto que sus criterios y su apreciación tiene un peso decisivo en la selección final del colegio. Sabemos, por otro lado, que el nivel educativo de

la madre es en general más bajo que el del padre (véase los Cuadros N° 3 a 5). Pese a ello, en ella descansan las decisiones más importantes con respecto a la educación de los hijos, tal como lo volveremos a comprobar más adelante en relación al acompañamiento del desempeño escolar de los hijos.

2. LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

¿De dónde obtienen los padres el conocimiento para tomar su decisión acerca de la escuela donde matricular a su hijo? El Cuadro N° 8 resume las diferentes fuentes mencionadas por los encuestados.

Cuadro N° 8
Fuente del conocimiento sobre la escuela

Fuente del conocimiento sobre la escuela		Menciones	Respuestas %	Hogares %
Vínculos familiares o amigos	- Padre o madre estudió ahí	50	8.8	11.2
	- Otro familiar estudió ahí	116	20.4	26.0
	- Amigos recomendaron	143	25.2	32.1
Subtotal		309	54.4	69.3
Búsqueda	- Visitó colegio	141	24.8	31.6
Colegio está en el barrio		102	18.0	22.9
Otros		16	2.8	3.6
Total		568	100.0	127.4

446 casos válidos. (15 encuestados tenían hijos en edad preescolar, en educación especial o que no se matricularon ese año).

Fuente: Encuestas

La selección del colegio es una decisión importante y descansa en primer lugar en el conocimiento directo de los padres, de familiares o de amigos. La segunda fuente de conocimiento resulta de una búsqueda activa: visitar el colegio. Finalmente, el que el colegio sea del barrio constituye una tercera fuente de conocimiento que supone normalmente haber recibido por lo menos pasivamente una información de los vecinos.

En el Cuadro N° 9 se han cruzado estos datos con el nivel educativo de la madre.

Cuadro N° 9
Fuentes de conocimiento sobre la escuela según
el nivel educativo de la madre
 (Porcentajes)

Fuente del conocimiento sobre la escuela		Nivel educativo de la madre			
		Ninguna / Primaria %	Secun- daria %	Instituto Superior %	Univer- sitaria %
Vínculos familiares o amigos	–Padre o madre estudió ahí	9.6 24.3	12.8 25.7	11.7 21.7	10.0 46.7
	–Otro familiar estudió ahí	28.8	31.8	41.7	33.3
	–Amigos recomendaron				
Subtotal		62.7	70.7	75.1	90.0
Búsqueda activa	–Visitó colegio	30.5	35.2	23.3	33.3
Colegio está en el barrio		29.9	20.7	15.0	10.0
Otros		2.3	2.2	8.3	10.0
Total (N)		(177)	(179)	(60)	(30)

Porcentajes y totales se basan en el número de hogares. La suma de las frecuencias de las celdillas no suman el total de columnas por ser una pregunta con posibilidad de más de una mención de respuesta. 446 casos válidos.

Fuente: Encuestas.

Conforme sube el nivel educativo de la madre, los vínculos familiares y las recomendaciones de amigos tienden a tener más importancia como fuente de información sobre el colegio e, inversamente, tiende a bajar la importancia dada a la presencia del colegio en el barrio. En cambio, la visita al colegio parece ser una práctica difundida entre todos.

3. EL TIEMPO DE DECISIÓN

El proceso de selección del colegio es relativamente rápido. Cuando se preguntó por el tiempo tomado para seleccionar el colegio, 19.3 % contestaron que menos de un mes, 71.1% un mes, y sólo 9.6% respondieron dos meses o más. Como se ve en el Cuadro N° 10, ese tiempo es algo mayor para los colegios que tienen una evaluación del niño como condición de ingreso.

Cuadro N° 10
Tiempo de decisión según exigencia de evaluación
para entrar al colegio
 (Porcentajes)

Rangos de tiempo	Colegio tiene requisito de examen	Colegio no tiene requisito de examen
Menos de un mes	13.5	24.4
Un mes	73.1	69.3
Dos meses o más	13.5	6.3
Totales (N)	(208)	(238)

446 casos válidos

Fuente: Encuestas

La existencia de un proceso de admisión al primer grado es una característica propia de colegios particulares y no de colegios estatales, aunque estos últimos no están prohibidos de diseñar algún proceso de selección. En la muestra, se halló que en 71.7% de los hogares que matricularon a sus hijos en colegios particulares, los niños tuvieron que pasar por algún proceso de selección, mientras que en los colegios estatales esta situación se dio sólo en el 36.7% de los casos.

4. LOS ATRIBUTOS DE UN BUEN COLEGIO

La encuesta pidió evaluar diversos atributos del centro educativo, en una escala de 1 ("nada importante") a 4 ("muy importante"),

tanto para la educación primaria como para la secundaria. Los promedios obtenidos fueron altos, puesto que la gran mayoría de los padres consideraban casi todos los atributos por lo menos como importantes. Esto no debe extrañarnos y sólo indica que nadie desea desechar ninguno de los criterios propuestos. El dato interesante es entonces la diferencia existente entre la calificación de cada criterio como “importante” o “muy importante”, que nos da un idea del orden de importancia dado a estos criterios. El cuadro N° 11 nos ilustra al respecto.

Cuadro N° 11
Criterios de selección educativa señalados
como “importantes” y “muy importantes” por los padres
 (Porcentajes)

Criterios Señalados	Para primaria		Para Secundaria	
	Importante	Muy importante	Importante	Muy importante
Que sea prestigioso	54.6	25.9	51.1	33.0
Que den cariño a los chicos	52.4	47.0	—	—
Que su enseñanza sea reconocida	50.0	48.5	48.0	50.9
Que sea fácil de llegar	53.7	38.9	58.7	33.4
Que sea económico	47.2	45.2	46.8	47.5
Que haya disciplina	41.1	58.7	32.1	67.5
Con laboratorios, computadoras, bibliotecas	33.7	60.4	30.6	67.2
Buena preparación para la universidad	—	—	13.5	85.8
Facilidades deportivas	47.2	39.6	50.2	38.6
Que den complemento alimenticio	44.6	31.5	44.1	29.0
Que den textos y materiales	42.2	48.5	40.2	52.2
Que ofrezcan buenas matemáticas	28.0	71.3	24.0	75.8
Enseñanza del inglés	41.7	45.2	42.6	49.8
Educación laboral	40.4	53.0	38.9	57.0
Formación moral y religiosa	46.3	49.8	47.3	48.8
Enseñanza de computación	38.0	57.0	30.6	66.7

Universo muestral: 461

Fuente: Encuestas

Se ha representado gráficamente en la Figura N° 1 los promedios de importancia, e intervalos de confianza del promedio, para los quince atributos de un colegio primario que fueron presentados. Consideraremos que dos promedios son significativamente diferentes, si sus intervalos de confianza no se superponen. Por ejemplo, en la Figura N° 1 el promedio para “Buena matemática” no se superpone a ningún otro promedio, mientras que los intervalos para “Cariños a niños” y “Enseñar bien” coinciden casi totalmente.

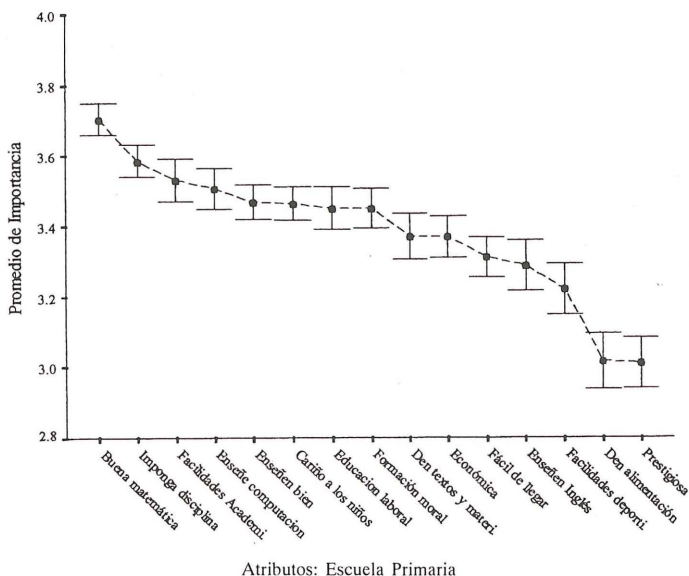


Figura N° 1: Promedios de importancia, e intervalos de confianza al 95%, para los 15 atributos de una escuela primaria.

Con respecto a los atributos de una escuela primaria, los encuestados consideraron claramente como el más importante el que la escuela brinde un buen entrenamiento en matemáticas. Con menor puntuación pero también muy importantes, son considerados los criterios de “imponer disciplina”, “tener facilidades académicas” (laboratorio, computadoras, biblioteca) y “que enseñen computación”. Tienen el mismo nivel medio de importancia, el hecho que

el colegio sea reconocido por enseñar bien, que den cariño a los chicos y que brinden educación laboral y formación moral.

En un tercer nivel de importancia se halla el hecho de que la escuela dé textos escolares, que sea económica, fácil de llegar, que enseñe inglés y tenga facilidades deportivas. Los atributos claramente considerados como menos importantes son el que la escuela sea considerada prestigiosa, y que dé algún tipo de complemento alimenticio. Es interesante notar que por “prestigio” de una escuela, usualmente se entiende una evaluación global que involucra no sólo aspectos académicos sino también la composición social de su alumnado. Tal vez por eso el “prestigio” sea entendido aquí como un eufemismo del nivel de exclusividad social de una escuela, cosa que no parece importar mucho en comparación con otros atributos.

Se desprende de todo lo anterior que los padres atribuyen mayor importancia a los criterios académicos antes que a los de naturaleza económica o de prestigio social; y, dentro de los criterios académicos, existe inclinación por los cursos de tipo matemático y científico. Esta tendencia podría estar hablando en favor de una visión pragmática de la escuela primaria: al considerar como más importante una buena educación en matemática y como menos importante el que la escuela sea prestigiosa, se buscaría en la escuela primaria conocimientos más que conexiones sociales para el futuro. Sin embargo, la fuerte preocupación por la disciplina, incluso a nivel primario, nos lleva a ver que la escuela no es apreciada sólo por sus cualidades académicas, sino también en su función de socialización y control de los niños.

Los atributos de una escuela secundaria presentan una más clara agrupación en términos de promedios de importancia. En la Figura N° 2 podemos apreciar que para los encuestados, el atributo nítidamente más importante de una escuela secundaria es la buena preparación para la universidad. La educación secundaria es así claramente percibida como un peldaño necesario para acceder la universidad, considerada el pico más alto de la educación. La preocupación por logros intermedios a través del colegio parece tener menor importancia.

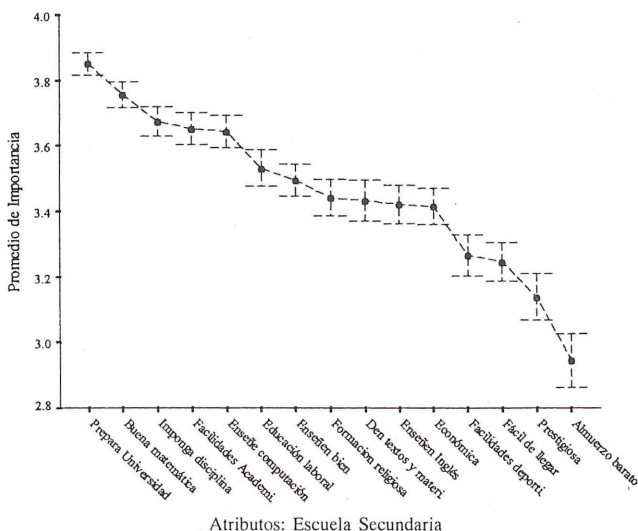


Figura N° 2: Promedios de importancia, e intervalos de confianza al 95%, para los 15 atributos de una escuela secundaria.

Fuera de esta preocupación central por la preparación para la universidad, la apreciación de los atributos propuestos coincide con la valoración hecha para primaria, aunque esta vez los porcentajes relacionados con disciplina, facilidades académicas y computación son mucho más elevados. Se consideran menos importantes la facilidad de llegar y sobre todo el prestigio y el hecho que den almuerzo.

Para los padres, una buena secundaria es aquella que maximiza la posibilidad de ingreso a la universidad, da buen entrenamiento en materias fuertes, como matemática, impone disciplina en los estudiantes, y brinda conocimientos de computación. El prestigio social de la escuela, o beneficios tangibles como almuerzos y textos, o la cercanía geográfica son menos importantes. De nuevo, al igual que en primaria, pareciera primar una evaluación pragmática de los atributos de una escuela.

El segundo atributo más apreciado en general es la buena preparación en matemáticas, confirmándose lo observado para la

escuela primaria. Esto parece coherente con atributos también muy apreciados como la enseñanza de computación y la existencia de facilidades académicas tales como laboratorios o computadoras. Aquí podrían confluir varias razones: la imagen de las matemáticas como materia difícil, la idea de que saber “manejar los números” es algo importante para salir adelante en la vida, y también el prestigio de una asignatura que es símbolo de la ciencia moderna.

La disciplina forma parte de los criterios predominantemente considerados como “muy importantes” por los padres de familia. En primaria, y más aún en secundaria, los padres desean que el centro educativo se caracterice por su disciplina.

Más allá de estos resultados generales, veamos ahora si la asignación de importancia a ciertos atributos de los colegios está condicionada por las características de los padres de familia encuestados.

En el Cuadro N° 12 se presentan los atributos para los que se hallaron diferencias significativas entre quienes tienen niños en escuelas estatales y quienes los tienen en escuelas privadas.

Tanto para escuelas primarias como para escuelas secundarias, hallamos que los padres con niños en escuelas privadas dan una importancia relativamente mayor a los aspectos de calidad en la escuela, mientras que los encuestados con niños en escuelas estatales enfatizan algo más los aspectos asistenciales y económicos. Por ejemplo, para primaria, los padres con niños en escuelas privadas privilegian algo más la buena enseñanza en matemática, el que la escuela sea reconocida como buena en enseñanza, que le den cariño a los niños, y que brinden buena formación moral y religiosa, mientras que los padres con niños en escuelas estatales hacen lo propio con la educación laboral, el que den textos y materiales, que sea económica la escuela, y que brinden complemento alimenticio.

En los atributos de una escuela secundaria, hallamos la misma tendencia. Padres con niños en escuelas privadas valoran relativamente más las facilidades académicas, el reconocimiento de ser una

Cuadro N° 12
Criterios de importancia para colegios primarios
y secundarios, según tipo de colegio en que matriculó al niño.

Criterios de Importancia	Estatal (N = 318)	Privado (N = 127)	p
PRIMARIA			
Buena enseñanza de matemáticas	3.7 (.48)	3.8 (.42)	.0088
Reconocido por enseñar bien	3.4 (.51)	3.6 (.55)	.0028
Dar cariño a los niños	3.4 (.51)	3.6 (.49)	.0002
Enseñanza de educación laboral	3.5 (.58)	3.3 (.82)	.0213
Formación moral y religiosa	3.4 (.60)	3.6 (.55)	.0004
Den textos y materiales	3.4 (.64)	3.2 (.82)	.0017
Económico	3.4 (.60)	3.2 (.69)	.0007
Complemento Alimenticio	3.2 (.77)	2.7 (.43)	.0001
SECUNDARIA			
Facilidades académicas.	3.6 (.55)	3.8 (.46)	.0236
Reconocido por enseñar bien	3.5 (.53)	3.6 (.51)	.0305
Den textos y materiales	3.5 (.61)	3.3 (.79)	.0035
Económico	3.5 (.58)	3.3 (.65)	.0025
Facilidades deportivas	3.2 (.68)	3.4 (.66)	.0500
Fácil de llegar	3.3 (.57)	3.1 (.72)	.0086
Almuerzo barato	3.1 (.81)	2.6 (.97)	.0001

p = valor para la prueba de análisis de varianza comparando promedios entre tipo de colegio. La escala utilizada fue: 1=nada importante, 2=poco importante, 3=importante y 4=muy importante.

Fuente: Encuestas

buena escuela, y las facilidades deportivas. En cambio, los padres con niños en escuelas estatales consideran relativamente más importante el que den textos y materiales, el que sea una escuela económica a la que sea fácil llegar, y que brinde la posibilidad de obtener almuerzo barato en ella.

Las diferencias reportadas en el Cuadro N° 12 no modifican sustancialmente el orden de importancia de los atributos de las escuelas presentadas en las figuras 1 y 2, pero brindan una perspectiva adicional acerca de lo que los padres buscan. En general, padres con niños en escuelas estatales parecieran considerar estas como proveedoras de beneficios adicionales a sus niños (alimentación, textos, etc.) que no es de relevancia para usuarios de escuelas

privadas. Por otro lado, la calidad de la enseñanza es un atributo de mayor importancia entre estos últimos. Esta diferencia encuentra presumiblemente su explicación en las condiciones materiales diferentes de estos dos grupos de padres, pero no elimina en ninguno de los dos grupos la tendencia general encontrada.

Estos resultados concuerdan con los que se observan cuando se distingue a los encuestados según el ingreso familiar, según el nivel educativo, o según características étnicas (hablar o no quechua u otro idioma nativo), tal como lo vemos en los cuadros N° 13 a 15. En estos casos, al igual que en el caso anterior, las diferencias son de menor importancia y no contradicen el resultado general. Una simple lectura de los cuadros permite constatar tendencias parecidas a la observada en la Cuadro N° 12.

Cuadro N° 13
Promedio de importancia de algunos atributos para
colegios de primaria y secundaria según
el ingreso familiar anual per cápita*

Atributos económicos	Quintiles de Ingreso Familiar Anual per cápita						
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total	p**
Atributos de una escuela primaria							
Dar cariño a los niños	3.37	3.52	3.39	3.48	3.61	3.46	.0324
Que sea económico	3.48	3.40	3.36	3.34	3.14	3.37	.0443
Complemento alimenticio	3.25	3.09	2.96	2.99	2.50	3.02	.0001
Totales (N)	(105)	(103)	(87)	(88)	(40)	(436)	
Atributos de una escuela secundaria							
Que sea económico	3.52	3.42	3.39	3.39	3.18	3.41	.0466
Almuerzo barato	3.29	2.98	2.85	2.86	2.41	2.94	.0001
Totales (N)	(105)	(103)	(87)	(88)	(40)	(434)	

* Los atributos tomados son aquellos donde se encontró un nivel de asociación significativo, sea en primaria o en secundaria.

** p = valor para la prueba de análisis de varianza comparando promedios entre tipo de colegio. La escala utilizada fue: 1=nada importante, 2=poco importante, 3=importante y 4=muy importante.

Fuente: Encuestas

Cuadro N° 14
Promedio de importancia de atributos económicos
para colegios de primaria y secundaria según
nivel educativo del encuestado

Atributos de una escuela	Nivel educativo del encuestado					
	Pri- maria	Se- cun- daria	Supe- rior Técni- ca	Uni- versi- taria	Total	p
Atributos de una escuela primaria						
Enseñanza de educación laboral	3.50	3.50	3.37	3.06	3.45	.0028
Den textos y materiales	3.53	3.29	3.35	2.97	3.37	.0001
Económico	3.44	3.29	3.43	3.28	3.37	.1100
Complemento alimenticio	3.15	3.07	2.92	2.38	3.02	.0001
Totales (N)	(181)	(186)	(63)	(32)	(462)	
Atributos de una escuela secundaria						
Enseñanza de educación laboral	3.54	3.56	3.52	3.31	3.53	.1819
Den textos y materiales	3.55	3.40	3.38	3.00	3.43	.0002
Económico	3.50	3.35	3.44	3.22	3.41	.0305
Almuerzo barato	3.10	2.93	2.81	2.38	2.94	.0002
Totales (N)	(181)	(186)	(63)	(32)	(462)	

*p = valor para la prueba de análisis de varianza comparando promedios entre tipo de colegio. La escala utilizada fue: 1=nada importante, 2=poco importante, 3=importante y 4=muy importante.

Fuente: Encuestas

Cuadro N° 15

Promedio de importancia de atributos de escuelas primarias y secundarias según la lengua materna de uno de los cónyuges

Atributos de una escuela	Idioma		Total	p
	Castellano o extranjero	Quechua u otro autóctono		
Atributos de una escuela primaria				
Enseñanza de educación laboral	3.42	3.56	3.45	.0607
Buena formación religiosa	3.47	3.38	3.45	.1884
Den textos y materiales	3.32	3.54	3.37	.0067
Fácil de llegar	3.28	3.44	3.31	.0178
Complemento alimenticio	2.97	3.17	3.02	.0416
Atributos de una escuela secundaria				
Enseñanza de educación laboral	3.52	3.59	3.53	.2943
Buena formación religiosa	3.47	3.31	3.44	.0176
Den textos y materiales	3.39	3.58	3.43	.0157
Fácil de llegar	3.26	3.17	3.24	.2064
Almuerzo barato	2.89	3.13	2.94	.0166
Totales	362	100	462	

p = valor para la prueba de análisis de varianza comparando promedios entre tipo de colegio. La escala utilizada fue: 1=nada importante, 2=poco importante, 3=importante y 4=muy importante.

Fuente: Encuestas

5. LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN EN LAS ENTREVISTAS ABIERTAS

Los resultados presentados hasta ahora provienen de la encuesta. En las entrevistas abiertas pudimos conversar más detenidamente sobre los criterios tomados en cuenta al momento de elegir el colegio donde matricular a los hijos. Daremos ahora una primera y rápida presentación de las respuestas de los padres a la pregunta:

¿cómo así eligió el colegio donde matriculó a sus hijos? El cuadro N° 16 presenta la frecuencia de mención de diversos criterios por los padres.

Cuadro N° 16
Principales criterios tomados en cuenta por los padres de familia para elegir un colegio

Criterios tomados en cuenta	N
Proximidad espacial	20
Proximidad afectiva	15
Falta de recursos	8
Que controle a los chicos	7
Por no ser mixto	6
Opción técnica	6
Prestigio/Status	4
Por sus valores	3
Calidad de la enseñanza	1
Total de menciones	67
Total de entrevistados	33

Nota: La frecuencia se refiere a las menciones hechas durante la realización de la entrevista. 2 entrevistados no respondieron conforme a la pregunta.

Fuente: Entrevistas abiertas

El criterio de **proximidad espacial** fue el más frecuentemente mencionado durante las entrevistas abiertas, no obstante que la accesibilidad del colegio no fuera considerado como “muy importante” sino tan solo por poco más de un tercio de los encuestados. Se puede encontrar lazos entre este criterio con aquellos de **falta de recursos** y **control** de los hijos, por lo que serán analizados de manera conjunta en el siguiente capítulo. Como veremos, la cercanía de un colegio encierra ventajas para los padres tanto económicas como de tipo social.

El segundo criterio más frecuentemente mencionado es aquel que hemos agrupado como **proximidad afectiva**, que se refiere al

hecho que los padres escogen el colegio de los hijos basados en la información de parientes cercanos, vecinos, o amigos, o por haber estudiado allí, o por tratarse de su centro de trabajo.

Aunque bastante menos importantes como tendencia, pero significativos para la interpretación son los criterios de **separación por sexo y opción técnica**, que serán analizados en forma separada. Los criterios de **valores, prestigio y calidad de la enseñanza** son en realidad marginales en la decisión de los padres, por lo que serán analizados en un sólo acápite. La importancia de analizarlos reside justamente en conocer por qué no son tomados en cuenta al momento de decidir donde matricular a los hijos. Finalmente, el criterio de **disciplina**, fue expresamente mencionado a los padres en las entrevistas y por eso, aunque salió también en forma espontánea de los mismos padres, no es contabilizado con los criterios anteriores.

El análisis detallado de cada uno de estos criterios es presentado en el siguiente capítulo. Bástenos por el momento decir que los criterios que los padres manejan en el momento de escoger el colegio -los mismos que aparecen en el análisis de la entrevistas abiertas- son de una naturaleza un tanto distinta a los atributos que propusimos a los padres en la encuesta. Por ello, la impresión obtenida a través de los resultados de la encuesta cuantitativa deberá ser completada y matizada por el análisis de las entrevistas abiertas en las que los padres nos presentan sus valoraciones y percepciones en forma más directa y vivida.

6. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Ha quedado claro que, dentro de la familia, la madre es en general la mejor informada sobre la escuela y es también la que toma la decisión con respecto a la selección de esa escuela. El padre está mucho menos informado y cuando interviene lo hace generalmente junto con la madre.

Aunque la decisión sobre el colegio no se hace con mucha anticipación, es una decisión importante que se informa en primer

lugar a partir de la propia experiencia de los padres o de familiares y amigos. Cerca de una tercera parte de los padres visitan la escuela previamente y para un 23 % la información se facilita por el hecho de que la escuela esté en el barrio. Esta última situación es tanto más importante cuanto baja el nivel educativo de la madre. En cambio, la importancia de la información proveniente de familiares y amigos sube conforme se eleva el nivel educativo de la madre. Todo ello revela la gran importancia de la proximidad afectiva de la escuela. En las entrevistas abiertas, aparece, además, que la proximidad espacial tiene también un gran peso.

Entre los atributos más importantes que se esperan de la escuela aparece en un nítido primer lugar, para la escuela secundaria, la buena preparación para la universidad. Luego vienen, concordantemente con la escuela primaria, la buena formación en matemática, las facilidades académicas y la computación y, con la misma fuerza, la disciplina. El complemento alimenticio o el almuerzo barato aparecen bastante relegados si se mira la población en general, pero si se comparan los índices respectivos para escuelas estatales y privadas, se observa que las únicas diferencias significativas aparecen ahí. Es decir que las expectativas de los padres son similares en los dos tipos de escuela, salvo en lo referente a apoyo alimenticio o en el hecho de que le colegio cueste poco. En estos casos, los padres de escuelas estatales mantienen un índice de importancia bastante alto y cercano al de los demás atributos, a diferencia de lo que sucede para los colegios. privados. La población tiene por tanto una opinión bastante uniforme, salvo en lo que se refiere al apoyo alimenticio o económico.

Los criterios de selección de los padres

El indagar por los criterios de los padres de familia en la selección del colegio de sus hijos es una excelente puerta de entrada para conocer sus percepciones sobre el papel de la escuela en la formación de sus hijos. En el Cuadro N° 16, presentamos respuestas obtenidas, durante las entrevistas abiertas, a una pregunta sobre los criterios que tuvieron en mente al elegir el colegio. En el presente capítulo, volvemos sobre el punto para analizar con más detalle cada uno de estos criterios.

Comenzaremos con el criterio de proximidad espacial, que fue el más mencionado, vinculándolo con dos criterios que se presentan íntimamente ligados a él: los recursos económicos y la necesidad de control. A continuación, presentaremos el análisis del siguiente criterio en importancia, la proximidad afectiva. Luego, nos ocuparemos de la opción técnica y de la separación por género. El prestigio y la diferenciación social y los criterios de transmisión de valores y calidad de la enseñanza son otros temas abordados por los padres, aunque con menor frecuencia. Finalmente, desarrollaremos el muy importante tema de la concepción de la disciplina y de su importancia en la selección de un colegio.

1. LA PROXIMIDAD ESPACIAL: "COMO ES CERCA A MI CASA SIEMPRE VOY VIENDO"

Los datos de la encuesta (Cuadro N° 11) indican que "el que sea fácil de llegar" no es uno de los criterios más importantes para

elegir el colegio. Este dato coincide con que solo el 22.9 % de los hogares mencionan que eligieron al colegio porque está en el barrio (Cuadro N° 8). Pese a estos resultados, la cercanía del colegio apareció con fuerza en las entrevistas abiertas: veinte padres de familia afirmaron haber tomado en cuenta la proximidad espacial como criterio importante para decidir el colegio en el que matricularían a sus hijos. ¿Cómo explicar esta aparente contradicción? Dadas las precauciones metodológicas tomadas, descartamos que estas diferencias se deban al carácter de la muestra (véase el anexo), por lo que debemos buscar otro tipo de explicación.

Las preguntas de la encuesta referidas a la importancia de determinadas características del colegio en la decisión de seleccionarlo se hicieron presentando las alternativas en tarjetas. Comparado con una buena preparación a la universidad, una buena enseñanza en matemáticas o el imponer disciplina a los estudiantes, el criterio de facilidad de acceso pareció entonces relativamente menos importante. Recordemos también que un muy alto porcentaje (casi siempre más del 90%) contestaron “importante” o “muy importante” a estas diversas características, por lo que nos interesó sobre todo resaltar el *orden* de importancia.

Las entrevistas abiertas, en cambio, no proponían alternativas preestablecidas. La pregunta era sencilla: ¿cómo así eligió el colegio? Tal vez parte de la explicación de la diferencia de respuestas esté en que en el caso de las encuestas, las personas hayan combinado o confundido los criterios de selección realmente utilizados con su ideal de un buen colegio. En cambio, la pregunta abierta y general hecha en el contexto de una entrevista abierta, habría permitido más bien que la gente recordara razones muy concretas, menos ideales, de esta opción.

Empecemos por algunas de estas respuestas¹:

-
1. A diferencia de esta percepción, Max Weber, uno de los fundadores de las ciencias sociales, definía la disciplina como “la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática” (Weber 1944: 43).

- *"Porque es muy cerca" (R2-E/SI,PC)².*
- *"Bueno, por economía, qué se yo, y porque está cerca también". (R3-E/SC,PC)*
- *"Por cerca de la casa. Como siempre hay que estar mirando a los chicos. Uno los controla mejor". (R1-E/SC)*
- *"Por encontrarse ubicado cerca al lugar de residencia... para tener más vigilancia con ellos". (J1-E/SI)*
- *"Tuve que matricularlos, y además estaba cerca, hay más control. Parece mentira, mientras más lejos esté y más distante esté, el padre no va, el niño nos saca la vuelta a nosotros". (P4-E/S,P)*
- *"Como es cerca a mi casa siempre voy viendo". (S5-E/PI)*
- *"Sí, por la distancia, porque a mí me preocupa mucho que ella tome un carro, me fastidia mucho, cualquier cosa, cualquier emergencia me voy caminando yo misma". (C1-E/S)*
- *"Lo que tal vez nos motivó a seguir dejándolo ahí, era porque trabajábamos, era más cerca y no teníamos la preocupación ¿no? de mandarlo en movilidad y de repente en el camino les podía pasar algo, porque uno siempre queda pendiente ¿no?" (S4-E/S,S)*
- *"En la mañana yo estoy saliendo de acá a las 11, él (su esposo) a la una, que cuando ellos regresan, yo regreso con ellos, lógico, porque donde yo trabajo, trabajo donde una hermana, que tiene una librería que está... el colegio de mis hijos está alrededor." (S3-P/S,S)*

El criterio de proximidad espacial, que es común a padres de distintos niveles educativos, generalmente aparece acompañado de

2. Las abreviaciones entre paréntesis son datos del entrevistado. La primera corresponde a la clave de la entrevista (R2, por ejemplo); la segunda, al tipo de colegio donde estudió el entrevistado (E = estatal, P = privado); la tercera corresponde al nivel educativo del entrevistado (PI = Primaria incompleta; PC = Primaria completa; SI = Secundaria incompleta; SC = Secundaria completa; Su = Superior) y la última, eventualmente, al nivel educativo del cónyuge.

otros criterios. En el Cuadro N° 17 se han cuantificado las asociaciones mencionadas con el criterio de proximidad espacial.

Cuadro N° 17
Criterios asociados a la proximidad espacial

Asociaciones	Frecuencia	Total
Aparece solo	3	3
<u>Asociado a un criterio más</u>		
Género	1	6
Economía	2	
Disciplina	1	
Proximidad afectiva	1	
Control	1	
<u>Asociado a dos criterios más</u>		
Economía y género	1	7
Economía y disciplina	1	
Afecto y disciplina	1	
Control y valores	1	
Control y disciplina	1	
Control y proximidad afectiva	2	
<u>Asociado a tres criterios más</u>		
Técnica, control y disciplina	1	2
Técnica, afectividad y género	1	
<u>Asociado a cuatro criterios más</u>		
Prestigio, género, economía y prox. afectiva	1	2
Economía, control, disciplina y prox. afectiva	1	
Total de entrevistados		20

Fuente: Entrevistas abiertas

Como se puede desprender del cuadro, el criterio de proximidad espacial está asociado fuertemente a los criterios de proximidad afectiva (7 veces) y al de control (7 veces) y de disciplina (6 veces). La asociación al criterio de proximidad afectiva, implica que el

hecho de matricular a un hijo en un colegio cercano se debe a la recomendación de padres, amigos, compañeros de trabajo, o al hecho que el colegio es parte de los servicios de los centros de trabajo de los padres. Esto es coherente con lo que encontramos en el Cuadro N° 15 (54.4% de respuestas señalan a amigos, a familiares o a los propios padres como fuente de información sobre el colegio). La necesidad de control, claramente vinculada a la exigencia de disciplina de los hijos es otro fuerte motivo que impulsa a los padres a buscar un colegio cercano. El criterio de disciplina –recordémoslo– está entre los principales en las encuestas.

En otros 6 casos la cercanía del colegio se relaciona a la falta de recursos económicos, y entonces, es atribuible a la necesidad de evitar los gastos de pasaje del escolar. Finalmente, es interesante que en 4 situaciones aparezca relacionada a la separación por género: podemos suponer que se trata de una evidencia del control que se desea ejercer más especialmente sobre las niñas.

Para muchos, las ventajas de la cercanía parecen tan claras que no se les ocurre dar mayores explicaciones sobre ellas. Por ello son importantes las pocas entrevistas que se detienen en el significado de la cercanía. Pese a su poco número, son importantes, pues nos libran probablemente la clave para entender la actitud de los demás padres.

Veamos primero las explicaciones que asocian la proximidad con el control y con los recursos económicos. Más adelante, trabajaremos en torno a la idea de proximidad afectiva.

1.1 La falta de recursos económicos

Para una proporción importante de nuestro entrevistados, la posibilidad de elegir un centro educativo simplemente no existe o se encuentra severamente condicionada por la capacidad económica de la familia. Ocho de ellos señalaron criterios económicos como decisivos para matricular a sus hijos en colegios del Estado, cuya enseñanza es gratuita, y dos tomaron un colegio particular por debajo de las expectativas familiares.

- *“Es un colegio nacional. No pagamos mucho”. (P2-E/P)*
- *“De acuerdo a los recursos económicos que tenemos”. (J4-E/SC)*
- *“Me hubiera gustado otro colegio pero mis recursos económicos no me lo permiten”. (G1-E/SI,P)*
- *“La situación económica no me permitiera solventar esos gastos”. (J1-E/SI)*
- *“Hubiese querido ponerlos en la Inmaculada pero hay que ser realistas”. (R5-P/S).*

Al igual que el criterio de proximidad espacial, el de falta de recursos económicos no aparece solo. En el Cuadro N° 18 se aprecia la gama de criterios que le son asociados.

Cuadro N° 18
Criterios asociados a la falta de recursos económicos

Asociaciones	Frecuencia	Total
Aparece solo	1	1
<u>Asociado a un criterio más</u>		
Espacio	2	3
Técnico	1	
<u>Asociado a dos criterios más</u>		
Espacio y género	1	2
Espacio y disciplina	1	
<u>Asociado a tres criterios más</u>		
Espacio, estatus y género	1	1
<u>Asociado a cuatro criterios más</u>		
Espacio, afectividad, control y disciplina	1	1
Total de entrevistados		8

Fuente: Entrevistas abiertas

De los ocho entrevistados que mencionaron la falta de recursos económicos, seis lo asociaron con la proximidad espacial. Se observa así la estrecha relación de ambos criterios. Se buscan colegios estatales porque son gratuitos y, entre éstos, un buen número de padres buscará aquel que se encuentre más próximo al domicilio, porque permite evitar los gastos de transporte.

Por otra parte, los entrevistados que tienen a sus hijos en colegios privados (dos casos), si bien se sitúan dentro de los sectores medios de la sociedad, ven también restringidas sus posibilidades en el mercado educativo. A diferencia de los sectores populares, probablemente tienen un mejor conocimiento de las ofertas educativas en Lima, lo que abre ante ellos un espectro más amplio, pero sus posibilidades de acceso a los centros educativos anhelados para sus hijos, son igualmente restringidas. De un lado, los gastos de transporte privado para colegios lejanos son elevados y, de otro, los costos de matrícula en los colegios más prestigiosos de la ciudad son ciertamente una barrera difícil de franquear para los sectores medios.

1.2 La posibilidad de “controlar” a los hijos

El criterio de proximidad espacial no agota su sentido en el argumento económico como lo muestra el hecho de que una cuarta parte (5 de 20) de los entrevistados que toman en cuenta la proximidad espacial tienen a sus hijos en colegios privados. El criterio de proximidad espacial aparece también frecuentemente vinculado a la necesidad de control de los hijos. Se puede apreciar en ese sentido en el Cuadro N° 19 cómo todos los padres que mencionaron el criterio de control a la vez mencionaron el de proximidad espacial.

Cuadro N° 19
Criterios asociados al control

Asociaciones	Frecuencia	Total
<u>Asociado a un criterio más</u> Espacio	1	1
<u>Asociado a dos criterios más</u> Espacio y disciplina Espacio y valores Espacio y prox. afectiva	1 1 2	4
<u>Asociado a tres criterios más</u> Espacio, técnico y disciplina	1	1
<u>Asociado a cuatro criterios más</u> Espacio, economía, prox. afectiva y disciplina	1	1
Total de entrevistados		7

Fuente: Entrevistas abiertas

La noción de *control* aparece siempre relacionada a la argumentación a favor de la cercanía. Poder “controlar”, “mirar”, “vigilar” o “ver” a los hijos, aparece como una fuerte necesidad de los padres, que sólo puede ser satisfecha cuando el colegio forma parte de su hábitat inmediato.

La noción de control, sin embargo, no es homogénea entre los padres, pues su sentido depende de la experiencia de cada uno. Así, como lo vemos a continuación, para cuatro padres el control no parece apuntar a vigilar al niño, sino más bien a protegerlo, actitud que en estos casos es independiente del nivel educativo variado de estos padres.

- *“Porque trabajábamos, era más cerca y... no teníamos la preocupación ¿no? de mandarlo en movilidad y de repente en el camino les podía pasar algo, porque uno siempre queda uno pendiente ¿no?” (S4-E/S,S)*
- *“Porque a mí me preocupa mucho que ella tome un carro, me fastidia mucho, cualquier cosa, cualquier emergencia me voy caminando yo misma, y peor que eran chicos todavía y ahí yo trabajaba y no podía llevarlos y recogerlos”. (C1-E/S)*
- *“Él está en un colegio cerca a la casa para poder tener pues sus horas de almuerzo ¿no?” (J8-P/S)*
- *“Como es cerca de mi casa siempre voy viendo, pue’ ”. (S5-E/PI)*

En los tres primeros casos la actitud de protección es evidente: en los dos primeros existe el temor por las eventualidades del viaje fuera del hogar, por los “peligros de la calle”, mientras en el siguiente, la actitud de protección es más positiva, se trata de cuidar las horas de alimentación correcta de los hijos. En el último caso, la ventaja de la cercanía es que permite “ver” al hijo, estar al tanto de él.

Para otros padres, en cambio, la necesidad de control se desprende de una cierta desconfianza hacia la escuela y hacia los niños, como si la definición del papel de adulto se construyera a partir de los defectos de los niños. En estos casos la necesidad del control, aunque probablemente mantenga implícitas las nociones de protección, de cuidado o de preocupación por el bienestar de los niños, expresa más directamente una actitud represiva de los padres hacia sus hijos. A continuación reproducimos el extracto de una entrevista particularmente significativa al respecto.

Cuadro N° 19
Criterios asociados al control

Asociaciones	Frecuencia	Total
<u>Asociado a un criterio más</u> Espacio	1	1
<u>Asociado a dos criterios más</u> Espacio y disciplina Espacio y valores Espacio y prox. afectiva	1 1 2	4
<u>Asociado a tres criterios más</u> Espacio, técnico y disciplina	1	1
<u>Asociado a cuatro criterios más</u> Espacio, economía, prox. afectiva y disciplina	1	1
Total de entrevistados		7

Fuente: Entrevistas abiertas

La noción de *control* aparece siempre relacionada a la argumentación a favor de la cercanía. Poder “controlar”, “mirar”, “vigilar” o “ver” a los hijos, aparece como una fuerte necesidad de los padres, que sólo puede ser satisfecha cuando el colegio forma parte de su hábitat inmediato.

La noción de control, sin embargo, no es homogénea entre los padres, pues su sentido depende de la experiencia de cada uno. Así, como lo vemos a continuación, para cuatro padres el control no parece apuntar a vigilar al niño, sino más bien a protegerlo, actitud que en estos casos es independiente del nivel educativo variado de estos padres.

- *“Es un colegio de barrio, es un colegio del sector, un colegio de nuestra manzana, de nuestra jurisdicción ¿no es cierto? que está a dos cuadras, mientras que ellos los varones, que están acá no más a media cuadra... ella tenía que ir a dos cuadritas más allá ¿se da cuenta? y entonces, un colegio cerca, primeramente para evitar los gastos de pasaje, segundo, para tener un mejor control. ¿Por qué? Porque no podemos tener un colegio lejos, mandarlo a nuestros hijos a un colegio que esté lejos cuando nosotros tenemos que controlar cómo van ellos, y ellos tienen que sentir la presencia del papá que estamos yendo a recogerlos o los estamos dejando, o estamos conversando con los profesores y, inclusive con la directora. [...] Y además estaba cerca, hay más control, parece mentira, mientras más lejos esté y más distante esté, el padre no va, el niño nos saca la vuelta a nosotros. No crea, los niños son mañosos, los niños y mis niñas mañosas, ... pero ellos ya saben ya: mi papá en cualquier momento va a ir y va a hablar con el profesor si es verdad o no, es mejor que me digan ustedes la verdad, dónde van a ir y mejor, y dejen... no, mejor díganme la verdad y no me vengán que tiene el domingo y el sábado a las tres de la tarde, mejor me dicen la verdad y el permiso es normal ¿te das cuenta? Entonces, le damos esa confianza, a nuestros niños y yo creo que van... están yendo bien.” (P4-E/S,P)*

Analicemos este texto. En el Esquema N° 1, a la izquierda (en cursiva), vamos presentando el texto en su estructura básica, mientras a la derecha señalamos categorías generales, oposiciones y relaciones que nos hacen conocer mejor la relación de control de los padres sobre los hijos.

Para él, la cercanía es fundamental, no sólo para reducir costos, sino, sobre todo, por la posibilidad de ejercer control sobre sus hijos. En su caso, la necesidad de ese control nace, como puede verse en el Esquema N° 2, de la desconfianza en los niños.

Esquema N° 2

<p><i>colegio estaba cerca hay más control mientras más lejos esté y más distante esté padre no va el niño nos saca la vuelta a nosotros</i></p> <p>_____ <i>no crea</i> _____</p>	<p>(hogar) / colegio cerca / lejos, distante control / padre no va nosotros / (descontrol) (engañados) / el niño (saca la vuelta)</p>
<p><i>los niños son mañosos los niños y mis niñas son mañosas que me sacan la vuelta</i></p> <p>[engaño]</p>	<p>niños = mañosos</p> <p>[verdad]</p>
<p><i>pero ellos ya saben ya mi papá en cualquier momento va a ir y va a hablar con el profesor, hasta con la directora si es verdad o no es mejor que me digan ustedes la verdad y el permiso es normal</i></p> <p>_____ <i>¿te das cuenta?</i> _____</p>	<p>“ir” al espacio del descontrol profesor - directora = aliados descubrir la verdad</p> <p>yo (nosotros) / ustedes decir la verdad / (decir mentiras) (permiso anormal) / permiso normal</p>
<p><i>entonces le damos esa confianza a nuestros niños</i></p> <p><i>y yo creo que van están yendo bien</i></p>	<p>¿confianza?</p> <p>Bien / (Mal)</p>

El discurso se construye a base de un sistema de oposiciones muy simples y generales tales como:

dentro	fuera
cerca	lejos
nosotros	ellos

Estas categorías descriptivas no son sin embargo neutrales, pues a ellas se sobreponen otras, de carácter valorativo, que marcan afectivamente la relación de cercanía o lejanía espacial y social.

control	descontrol
verdad	mentira
bien	mal

En términos simbólicos, la escuela aparece aquí como un espacio simbólico peligroso y de potencial descontrol, donde pueden reinar la mentira y el mal. Esta desconfianza hacia la escuela se monta en realidad sobre una actitud ambivalente hacia los niños: aunque pertenezcan a lo “nuestro”, a lo de “dentro”, se teme de que sean capturados por el mundo de “fuera” (tal vez también por un “nosotros” generacional distinto). “Le damos esa confianza” a los niños, pero se cree que nos “sacan la vuelta”. El padre de nuestra entrevista busca por ello mantener la autoridad de la casa sobre el niño aun cuando este se mueve en el mundo externo: “nosotros tenemos que controlar y ellos tienen que sentir la presencia”³. Se hace entonces necesario “ir” y “hablar”, convertir el espacio de descontrol (el colegio) en un espacio controlado. Y dentro de ese espacio ajeno y potencialmente peligroso, se busca hacer del profesor un aliado: “estamos conversando con los profesores...”.

3. Alice Miller ha desarrollado de modo convincente la idea de que, dentro de cierto concepto de la educación propio de nuestra sociedad, los adultos buscaban doblegar a los niños, vengándose así en ellos de lo que habían sufrido en su propia niñez. Este proceso inconsciente se justifica diciendo que es “por el propio bien” del niño (Miller 1985).

Esta pretensión de control solo puede concebirse si ese espacio es cercano.

1.3 El espacio al servicio del “control” de los padres

La relación afectiva con el espacio en el afán de controlar a los hijos no es algo extraño en una gran ciudad como Lima. El carácter reciente de las migraciones desde zonas rurales y ciudades pequeñas mantiene vigentes patrones de conducta propios de sociedades tradicionales en las que el control social se ejerce de modo directo en un espacio físico restringido.

Lo que hallamos ilustra lo que sostienen estudiosos de la realidad urbana en términos generales. Autores como Jean Remy y Liliane Voyé (1992), por ejemplo, al estudiar los diferentes tipos de apropiación espacial, diferencian la comprensión y uso del espacio en situaciones previas a la urbanización, de los cambios que introduce este proceso y construyen modelos ideales para ambas situaciones.

Muestran cómo en situaciones preurbanas, las distancias son marcadas por el peatón, los espacios son relativamente pequeños y conocidos por todos y las relaciones son altamente personalizadas. Los mejores ejemplos son los pequeños poblados rurales y los barrios de las ciudades antiguas. En cambio, las grandes metrópolis actuales se caracterizan por la despersonalización de las relaciones humanas, con distancias marcadas por el automóvil, el teléfono y la televisión.

La noción de control es experimentada con mucha mayor intensidad en la primera situación, donde el espacio favorece la visualización de las relaciones sociales. En las metrópolis actuales esta posibilidad es menor, porque los individuos pueden desarrollarse lejos del hábitat inmediato y refugiarse en el anonimato de la ciudad. El proceso de urbanización ha favorecido así una mayor autonomía del individuo con respecto al severo control social de antes, lo que, al mismo tiempo, permite conductas más individualistas. Ahora bien, según los mencionados autores, cuando el proce-

so de urbanización se encuentra aún en estado incipiente, el espacio físico sigue siendo con frecuencia un factor de apoyo para la transmisión de normas y valores de una generación a otra. Ese es precisamente el caso de Lima donde el intenso proceso de urbanización no eliminó el antiguo patrón de relación con el espacio, que convive, se superpone o se opone cotidianamente con la nueva visión del espacio propia de una gran ciudad.

En esta perspectiva, el enviar a los hijos a un colegio cercano puede interpretarse como el intento de recrear en Lima condiciones de la sociedad tradicional, manteniendo a los hijos *dentro* del espacio conocido, con la finalidad de controlar visualmente su comportamiento. Para estos padres el control de los hijos es necesario para que no se porten mal y este control sólo es eficaz si existe cercanía física. En cambio si los hijos estudian *fuera* del espacio conocido, se encuentran también en un espacio donde predominan el caos y la mentira y donde pueden hacer lo que quieren porque el control de los padres no les alcanza.

En estudios sobre la escuela rural andina (Ansión 1989), se habían encontrado ya actitudes similares. El afán de los padres de familia por construir la escuela en el pueblo (y esto hasta en las aldeas más pequeñas) se explica, al menos en parte, por su deseo de tener bajo control aquella institución que pertenece al mundo de fuera y es un vínculo necesario hacia él. Para el mundo andino, la incorporación de la escuela al pueblo significa la apropiación de un importante símbolo del poder del antiguo colonizador. El libro y la escritura, vinculados al uso del castellano, fueron percibidos desde los inicios del sistema colonial, como armas poderosas en manos de los españoles, a la vez incomprensibles, fascinantes y peligrosas. La escuela llegó incluso a asociarse en algún relato mítico con un monstruo peligroso que quiere engañar a los niños (Ortiz 1973). El tener a la escuela en el pueblo significaría de algún modo mantener a ese monstruo bajo vigilancia. Aunque hoy en día la escuela no tiene este tipo de connotaciones, sigue apareciendo como parte de un mundo externo que tiene un lado temible, amenazador, pese a ser a la vez el representante más directo de un mundo prometedor al que es necesario incorporarse. Los principios generales que rela-

cionan control social con cercanía física en el análisis de Remy y Voyé se expresan así en el caso peruano en formas culturales particulares que, sin duda, siguen siendo muy activas en la ciudad.

2. LA PROXIMIDAD AFECTIVA: “AHÍ HABÍA UN PAISANO. ME HA LLEVADO PE’ ”

En las entrevistas abiertas, se menciona con cierta frecuencia (15 veces) que un criterio importante tomado en cuenta para elegir al colegio fue la información proporcionada por familiares, amigos, paisanos, vecinos o miembros de su comunidad religiosa; porque el colegio pertenecía a su centro de trabajo; porque sus otros hijos estudiaron ahí o porque ellos mismos lo hicieron. El carácter personalizado y vivido de la información sobre el colegio reviste así gran importancia para los padres y les permite una *proximidad afectiva* con el colegio.

Como se pudo observar en el Cuadro N° 8, la personalización de la información es muy importante para los padres de familia: prácticamente el 70% de los hogares de la encuesta mencionan entre sus fuentes de información a familiares que estudiaron ahí (incluyendo a padre y madre) o recomendaciones de amigos. Así, en Lima la información sobre la oferta educativa se presenta a los padres a través de las redes sociales en las que participan.

Como se aprecia en el Cuadro N° 20, el criterio de proximidad afectiva está muy ligado al de proximidad espacial (de las 15 menciones del primer criterio, se lo asocia 7 veces con el segundo), lo que confirma que el deseo de proximidad espacial corresponde a una actitud cultural que valora el fortalecimiento de las relaciones personales y busca reproducir en la gran ciudad espacios sociales más pequeños y propios de relaciones comunitarias.

Cuadro N° 20
Criterios asociados a la proximidad afectiva

Asociaciones	Frecuencia	Total
Aparece solo	3	3
<u>Asociado a un criterio más</u>		
Espacio	1	3
Disciplina	2	
<u>Asociado a dos criterios más</u>		
Espacio y disciplina	1	5
Espacio y control	2	
Técnico y disciplina	1	
Género y valores	1	
<u>Asociado a tres criterios más</u>		
Espacio, género y técnico	1	2
Técnico, estatus y disciplina	1	
<u>Asociado a cuatro criterios más</u>		
Espacio, economía, control y disciplina	1	2
Espacio, estatus, género y economía	1	
Total de menciones		15

Fuente: Entrevistas abiertas

A la pregunta ¿cómo así eligió el colegio? las respuestas vinculadas a la proximidad afectiva son como las que siguen.

- "Porque yo he estudiado ahí". (S7-E/PC)
- "Mi esposo y yo hemos estudiado ahí los dos". (S2-E/S)
- "Seleccionamos el colegio de la niña porque los niños estudiaron ahí. Mis dos niños estudiaron ahí en ese centro". (R4-P/SI,PI)
- "Porque, ya que estaba estudiando el mayorcito...". (P7-P/PI)

- *“Bueno, como yo vivía antes allí en La Victoria, [...] todos mis hijos han estudiado en el “Agustín de Jáuregui” pues, “César Vallejo”. Todos, todos han terminado sus estudios ahí”. (S8-E/PC,PI)*
- *“Tenía mis sobrinas ahí, y yo dije, ahí se va ir acompañada de ellas”. (S3-P/S,S)*
- *“El punto principal ha sido pertenecer a la entidad donde trabajo”. (J1-E/SI)*
- *“La mamá de estos niños es profesora, entonces los ha puesto en el colegio donde ella trabaja”. (P10-P/S)*
- *“Bueno, por la comodidad que como tengo que ir yo a ese colegio, entonces... aparte de la beca que me brindan”. (J8-P/S)*
- *“Yo tengo dos hermanos que enseñan en el Salesiano... Sí por eso es que a ese colegio”. (P9-E/S,SC)*
- *“Yo he tenido a mis hermanos estudiando ahí. Nosotros hemos levantado ese colegio”. (P5-E/SI)*
- *“Ahí había un paisano. Me ha llevado pe”. (R7-E/PC)*
- *“Nosotros ya desde antes pensábamos en qué colegio iban a estar ellos. El colegio es adventista y conocemos la educación que se imparte ahí”. (J2-P/SC)*

Cuando los padres han estudiado ahí, cuando ya estaban estudiando ahí los hijos mayores u otros niños de la familia, cuando ese centro educativo es a la vez el centro laboral de uno de los padres, cuando un pariente o un paisano ha sido el intermediario, o cuando por cualquier otra razón los padres tienen la sensación de “conocer la educación que se imparte ahí”, la seguridad se acrecienta y se resuelve la tensión surgida por el traslado del hijo hacia el espacio desconocido y la posibilidad del descontrol. La seguridad se acrecienta porque se trata de personas que los padres conocen y en las que confían porque tiene con ellas un vínculo afectivo y no simplemente racional (yo mismo, esposo, sobrinas, paisano, hermanos, otros hijos, compañeros de religión).

Por lo visto hasta ahora, los padres de familia no parecen elegir el colegio de sus hijos en base a criterios exclusivamente “objetivos”,

examinando ventajas y desventajas gracias a las posibilidades de información que el mundo moderno ofrece, como sucedería si existiera un verdadero mercado educativo desarrollado. Para los padres, más bien, lo importante es sobre todo el elemento afectivo, que les permita asimilar al colegio como parte del mundo conocido y altamente personalizado. Así, siendo la educación escolar un factor importante de construcción de una mentalidad moderna, la escuela misma, como institución, escapa, sin embargo, en gran medida a una lógica de mercado propia de la modernidad.

3. LA OPCIÓN TÉCNICA

3.1 “Ese colegio le dio camino a mis hijos”

La elección de la secundaria comercial o técnica forma parte del espectro de criterios que los padres han señalado como decisivos para decidirse por un colegio para sus hijos. Pese a su relativamente poca importancia cuantitativa (en las entrevistas abiertas, sólo seis padres lo mencionaron), este criterio merece análisis, pues nos da pistas para comprender la evaluación que los padres hacen del sistema de educación convencional y para concretar un eventual trabajo de difusión de la importancia de lo técnico entre los padres de familia.

Como puede verse en el Cuadro N° 21, a diferencia de los que hemos visto hasta ahora para los otros criterios, la opción técnica no aparece claramente vinculada a ningún otro criterio de selección del colegio.

Cuadro N° 21
Criterios asociados a la opción técnica

Asociaciones	Frecuencias	Totales
<u>Asociado a un criterio más</u>		
Economía	1	2
Disciplina	1	
<u>Asociado a dos criterios más</u>		
Proximidad espacial y disciplina	1	1
<u>Asociado a tres criterios más</u>		
Espacio, género y proximidad afectiva	1	
Proximidad afectiva, estatus y disciplina	1	3
Espacio, control y disciplina	1	
Total de menciones		6

Fuente: Entrevistas abiertas

La opción técnica sólo aparece débilmente asociada al criterio de proximidad afectiva (3 veces) y al criterio de proximidad espacial (2 veces), y, en contra de lo que se pudiera pensar, no aparece asociada al criterio económico. Este criterio constituye así, por sí mismo, una razón suficiente para seleccionar un colegio: a estos padres les basta el hecho de que el colegio sea técnico para matricular a sus hijos. Esta elección implica que los padres tienen una apreciación clara de qué es lo que desean para sus hijos y de cuál es el futuro que creen que ellos tendrán. Como veremos más adelante, este tipo de opción está acompañada casi siempre de una crítica al sistema educativo convencional.

Veamos, en sus propios términos, las razones de los padres que optaron por una enseñanza técnica para sus hijos.

- *“Bueno, porque es un colegio que es comercial, técnico ¿no? Entonces los niños salen de ahí con una profesión, digamos técnica, comercial con que se puedan defender ¿no? mañana, más tarde, si es que ellos deciden seguir, eh... ¿cómo se llama?... universidad ¿no? Pero salen con un título que les da el colegio a nombre de la Nación.” (S2-E/S)*
- *“Ponerlas en un colegio de media común era lo mismo que le están enseñando en un colegio técnico como es la media comercial, y además ahí me estaban ellos aprendiendo una profesión.” (P4-E/S,P)*
- *“Porque abajo tenían automotores, máquinas ¿no? para estudiar [...] Tengo que pensar que tengo que hacerlo que estudien para que ellos tengan su profesión”. (P6-E/PI)*
- *“Y mi hijita estudia en el profesionalización, ahí estudia... El otro, el mayor: dibujo técnico. El otro, ciencias de comunicación. Fotografía, tenemos otra rama.” (P9-E/SI,SC)*
- *“Entonces ahí hay eso de la técnica que yo siempre he dicho que haber la técnica como había antiguamente, entonces hay ahí cursos de mecanografía, carpintería, electricidad y otros ¿no? y como ahora hay computación... Pero... hay todo eso pero el alcance económico de los padres de familia no alcanza para costearle esa... se puede decir, esa práctica que llevan ¿no es cierto? Entonces pues queda limitado todo estudiante que quisiera estudiar algo técnico, en ese sentido se puede decir frustrado ¿no?” (J4-E/SC)*

Para algunos padres, la opción técnica no aparece directamente, sino cuando critican la educación actual.

- *“Nosotros que somos... de clase baja... padres de familia... nosotros deberíamos... Por ejemplo, un alumno que sale de secundaria tiene que salir a prepararse para trabajar, pero ... eso generalmente ... A las personas que tienen en este momento 50 a 60 años [...] siempre su respuesta de ellos es: “Antes a nosotros nos enseñaban en la escuela la construcción, electricidad, mecánica, ... en este momento tengo mi carro y yo mismo me lo repara mi*

carro". Ahora los alumnos que salen, ve, ¿quieren trabajar? Y les pregunto qué sabe hacer. No saben hacer nada. Entonces ¿quién les va a dar trabajo a esos jóvenes? Entonces se los perjudica en forma total." (R2-E/SI,PC)

- *"Uno tiene que aprender, saber, para que tú puedas sí defenderte en la vida, después de haber terminado tu[s estudios], así no hayas terminado tus estudios: sales a la calle, en la calle no sabes nada, lo del colegio no te sirve. Tienes que empezar de cero en la calle, para aprender, para saber qué cosa es la vida... [...] ¿En qué podría estar mejor [el colegio] para decir que es bueno? [...] Tendría que ser pues [...] mucho más amplio, que tenga pues su centro recreativo, que tenga sus salones de trabajo, con computadoras, con... todo lo que es aprendizaje, pues ¿no?" (P1-E,P/SC)*

En estos testimonios, se observa una preocupación de los padres por que el hijo, al culminar los estudios secundarios, tenga una ocupación, un "saber hacer" que le permita comenzar a ganarse la vida lo más temprano posible. Esto significa que no deberán hacer nuevas inversiones para que el hijo quede capacitado para comenzar a trabajar ("un alumno que sale de secundaria tiene que salir a prepararse para trabajar") y que el hijo no tendrá que "empezar de cero en la calle".

Tal como lo insinuó el padre de la entrevista R2 ("nosotros que somos de clase baja"), para padres cuya capacidad de manutención es sumamente limitada, el que los hijos empiecen a ganarse la vida es un hecho fundamental, por tanto una enseñanza secundaria que no prepare para el trabajo es una educación que no sirve, que "perjudica" a los jóvenes. En buena cuenta es una educación que no sirve para la vida.

Un análisis más profundo de las ideas implícitas en el discurso de estos padres nos permite comprender cuál es el imaginario asociado a la capacitación técnica. Veámoslo a través del siguiente testimonio.

“En este colegio se han crecido mis niños de mí ¿no? Se han criado, se han estudiado ahí, abajo en el colegio, en ese colegio del Túpac, escogí, escogí por... mi hijito [...] Lo saqué de arriba para pasarlo abajo ¿Por qué lo pasé de arriba? Porque abajo tenían automotores, máquinas ¿no? para estudiar. Entonces, una madre tiene que, pe' ... [...] Entonces, yo como madre que ya soy de edad, entonces yo tengo que pensar, pa' su futuro de mis niños que más tarde... Porque si yo lo voy a criar a mis niños [y] solamente les voy a dar de comer y que me jueguen en la calle y fastidien a los vecinos, no es dable ¿no? ¿O está mal? Tengo que pensar que tengo que hacerlo que estudien para que ellos tengan su profesión. Entonces mi hijito también estaba estudiando ahí en el Túpac. El problema que ahí tienen máquinas ¿no? Tenían sus máquinas, tenían de todo ¿no?” (P6-E/PI)

Ese testimonio construye el siguiente sistema de oposiciones:

Esquema N° 4

Abajo automotores, máquinas	Arriba no máquinas (¿sólo textos, palabras?) (nada)
todo	
madre de edad (presente)	futuro (sin madre, solos)
buen futuro	mal futuro (no futuro)
hacerlo que estudien	solamente darles de comer jueguen en la calle fastidien a los vecinos
tengan su profesión	(sin ocupación)
tengan camino	(sin camino)
(bien)	(mal)

En este discurso, es clara la asociación entre “máquinas” y estudio: aprender es aprender a hacer algo práctico. Este “todo” de las máquinas se opone a la “nada” de la enseñanza que sólo toma como materiales los textos escolares o las palabras del profesor. Al aprender con “máquinas”, el hijo obtiene un “camino” para la vida.

Como en todos los casos anteriores, este discurso manifiesta una preocupación por el futuro, percibido como un tiempo potencialmente peligroso, pues entonces ya no estará la madre para velar por sus hijos. La escuela debe preparar para ese futuro, para la profesión anhelada. El aprendizaje no es visto como un bien en sí mismo para el niño en el presente, sino como un medio a través del cual llegar a ese fin muy concreto.

El estudiar para llegar a tener una profesión, además, significa tener algo que hacer, estar ocupado en algo que valga la pena, para no pasarse el día “jugando en la calle”. El juego y la calle (donde el niño se encuentra libremente con sus pares) se oponen así claramente al estudio y a la escuela y la casa (los dos lugares e instituciones donde el niño está bajo la vigilancia de los adultos). La madre no espera sólo de la escuela que dé conocimientos a su hijo: espera que, en tanto estos conocimientos sean útiles y prácticos, contribuyan a apartarlo de la calle para así no “fastidiar a los vecinos”, es decir en general aceptar las reglas de conducta impuestas por los mayores. Estas oposiciones aparecen graficadas en la figura siguiente.

Relación de niños entre pares juego calle Valoración negativa	Relación niño - adulto estudio casa - escuela Valoración positiva
--	--

En este discurso puede observarse también que las referencias al mundo extrafamiliar no llegan a abstracciones del tipo “ciudad” y “humanidad” sino que se detienen en “la calle” y “los vecinos”: encontramos aquí nuevamente una percepción más propia de una aldea o ciudad pequeña que de una gran urbe moderna.

Los discursos de quienes han optado por la secundaria técnica o comercial presentan otro elemento novedoso: la idealización del pasado como recurso alternativo al presente. Tal como ellos dicen, “antes” sí había opciones técnicas, “ahora” no, la formación sólo es teórica y no “prepara para la vida”. Sólo prepara (y mal) para postular a la universidad, pero no todos van a la universidad, porque no tienen capacidad para el estudio o no hay recursos.

“Bueno, después de terminar sus estudios, bueno pues hay que... [ir a la] universidad, dentro de la capacidad de cada muchacho, pues ¿no? Si no dan ¿qué puede usted esperar de una persona que, así quiera usted que estudie, no quiere o no quieren estudiar, no tienen la voluntad de estudiar? Porque... todo padre lo que desea lo mejor para los hijos en todo el sentido de la palabra, aparte del estudio por supuesto, porque el estudio tiene que ser, pues, para aprender, no para solamente para ir a las aulas y quedarse, pues, ahí ¿no? o pasar por agua caliente como dicen ¿no? de paporreta ¿no?” (P1-E,P/SC)

Pese a todo lo dicho, la opción por una secundaria comercial o técnica (práctica) no se opone a la secundaria convencional (“teórica”) sino que más bien la complementa. Los padres señalan que, al escoger una opción técnica, sus hijos “además” saldrán con una profesión. No olvidemos que la posibilidad de acceder a la enseñanza universitaria es la tendencia predominante. La aspiración es que la enseñanza secundaria sea una etapa dentro de una carrera educativa que tiene como su pico más alto la formación universitaria. Los padres no serían receptivos a un discurso orientado a la implantación de una opción totalmente técnica en la secundaria, sino más bien al carácter complementario de las dos opciones y al equipamiento de los colegios con lo necesario para que funcione esta capacitación.

Las evidencias muestran que entre los padres sigue fuerte la oposición de lo técnico con lo profesional (basada en la oposición práctico-teórico) ampliamente difundida entre nosotros.

3.2 El técnico comparado con el profesional y el empresario

Antes de continuar, es útil presentar la visión que los encuestados tienen del técnico comparado con el profesional y con el empresario, porque la fuerza de la insistencia en la gran meta de la universidad para el hijo depende en parte de lo que se espera de ella comparada con una educación más pragmática y técnica. La comparación con el empresario resulta también muy ilustrativa.

En el Cuadro N° 22 y en la Figura N° 3, se presenta –como resultado de la encuesta– un rango de percepción del profesional, el empresario y el técnico en términos de su prestigio, de su utilidad y de su accesibilidad en nuestra sociedad.

Cuadro N° 22
Rango de prestigio, de utilidad y de accesibilidad,
del profesional, del empresario y del técnico
 (promedios)

	Prestigio	Utilidad	Accesibilidad
Profesional	2.58	2.21	1.86
Empresario	1.93	1.59	1.50
Técnico	1.51	2.21	2.67

Rango de 1 (lo más bajo) a 3 (lo más alto)

Fuente: Encuestas

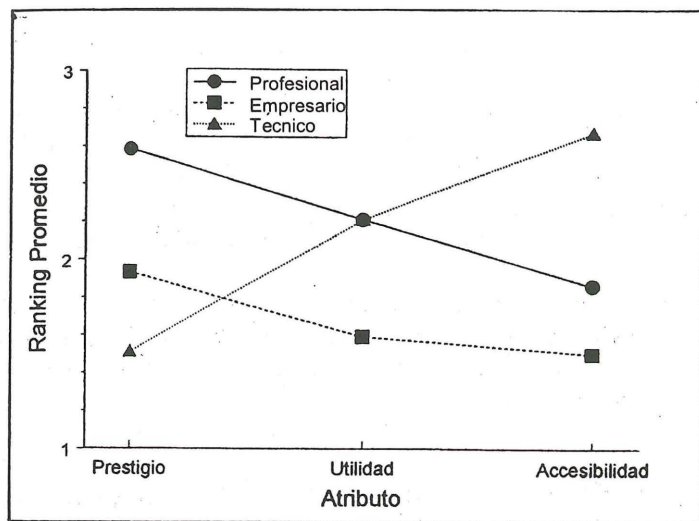


Figura N° 3. Rango de prestigio, de utilidad y de accesibilidad, del profesional, del empresario y del técnico. Rango de 1 (lo más bajo) a 3 (lo más alto).

De la lectura del cuadro y de la figura, salta a la vista que el profesional y el técnico están en situaciones opuestas desde los puntos de vista del prestigio y de la accesibilidad: el profesional goza del mayor prestigio y el técnico del menor, y en cambio se considera mucho más accesible la calidad de técnico que la de profesional. Sin embargo, en términos de utilidad, ambas posiciones se ubican exactamente en el mismo nivel, bastante alto. Esto quiere decir que, cuando los padres, como lo hemos visto desean que sus hijos sean profesionales, lo hacen conscientes de las dificultades y –al margen de las consideraciones de índole más pragmático (que tengan un trabajo bien remunerado)– les atrae más el prestigio del hijo profesional que la utilidad social misma de esa profesión. La opción de ser técnico sigue presente, por su utilidad social y sobre todo su accesibilidad, pero está claro que se aceptará sólo como segunda opción. Recordemos también, como lo vimos en el Capítulo 1, que el gran objetivo de la educación secundaria es preparar a la universidad, es decir preparar al hijo para que sea profesional.

La figura del empresario, por su lado, está desvalorizada. Si bien tiene un prestigio algo mayor que el del técnico, no se percibe su utilidad social ni se cree que sea una posición accesible. La idea, difundida en los últimos años, de que todos somos o podemos ser empresarios, es ajena al sentido común de los padres de familia limeños. Para el padre de familia, el que su hijo sea un empresario no es ninguna opción: es mucho más difícil y trae mucho menos prestigio, a parte de que es de muy poca utilidad social.

Tocamos aquí un punto crucial. En un país en que la mitad de la Población Económicamente Activa es autoempleada puede resultar curioso ese resultado. Está claro que el autoempleado no se percibe como empresario.

4. LA DIFERENCIACIÓN DE GÉNERO: "USTED SABE QUE EL VARONCITO TIENDE MÁS A DEFENDERSE QUE LA MUJERCITA".

Entre los criterios de selección del colegio está su carácter mixto o al contrario segregado por género. La opción mayoritaria de los padres encuestados ha sido matricular a los hijos en colegios mixtos, lo cual indicaría una amplia aceptación de la coeducación.

Cuadro N° 23
Hijos matriculados en colegio mixto o segregado en
Primaria y Secundaria (%)

Tipo de Colegio	Primaria	Secundaria
Mixto	84.7	73.5
Segregado	15.3	26.5

Fuente: Encuesta

Como vemos, la coeducación está muy difundida aunque disminuye en algo en la secundaria. El Cuadro N° 24 muestra que los

padres encuestados consideran que los colegios mixtos tienen un rendimiento parecido a los demás colegios (46%) o son incluso mejores en este aspecto (21.7%). Sin embargo, una fuerte minoría —casi la tercera parte de los padres— considera que el rendimiento es mejor en un colegio segregado. Y cerca de la mitad piensa que el colegio de solo hombres o mujeres tiene mejor disciplina. Esta última opinión es particularmente importante tratándose de colegios solo para mujeres.

Dada la importancia que en general los padres atribuyen a la disciplina, estos datos merecen destacarse. Nótese también que para una cantidad no despreciable de padres la disciplina no es necesariamente un instrumento al servicio de un buen rendimiento. Esto podría indicar que la disciplina constituye para ellos un objetivo de la educación en sí mismo.

Cuadro N° 24
Mejor colegio en rendimiento y disciplina según
tipo de colegio (%)

Tipo de Colegio	Mejor rendimiento	Mejor disciplina
Mixto	21.7	16.3
Todos iguales	46.0	35.3
Subtotal	67.7	51.6
Hombres solos	17.5	19.8
Mujeres solas	14.9	28.5
Subtotal	32.4	48.3
Total	100.1	99.9

Fuente: Encuesta

En las entrevistas abiertas, algunos padres (6 de 35 entrevistados) respondieron espontáneamente que un criterio decisivo para seleccionar el colegio había sido el que fuera segregado por género.

El discurso de estos padres tiene la ventaja de presentarnos con claridad ciertos temores y estereotipos que probablemente están también presentes en forma más o menos latente en otros padres.

Empecemos con dos padres que recurren a conocidos estereotipos.

- *“Es preferible, mejor así que esté la niña separada y el hombrecito separado así, por lo que –que no sean mixtos ¿no?– por lo que a veces los niñitos son más agresivos que las niñas ¿no? Es el motivo... pero ahora actualmente se usa, y no, no es cosa que se alarmen tampoco”. (P7-P,PC)*
- *“En el varón no tenía esa preferencia que sea de hombre o mixto... Usted. sabe que el hombrecito tiende más a defenderse que la mujercita”. (S3-P/S,S)*

El discurso de estos padres se construye sobre un sistema simple de oposiciones.

niños agresivos tienden más a defenderse	niñas (no agresivas) (no se defienden)
--	--

El temor de los padres es que las niñas no sepan defenderse frente a los niños que están acostumbrados a hacerlo. Ellos son agresivos y ellas no lo son, se dejan agredir. Detrás del temor que lleva entonces a buscar la separación, se esconde una muy tradicional imagen de la relación entre géneros que presupone rasgos fijos y definitivos otorgados a cada uno de ellos. Todos sabemos cuánto esa manera de ver ha permitido siempre justificar relaciones autoritarias y de dominación de los hombres sobre las mujeres.

Otro argumento para justificar la educación segregada por género es el temor, expresado de manera velada, de que las hijas tengan una iniciación sexual temprana.

- *“Bueno, con tantas cosas que se ve, colegio para mujeres”. (P9-E/S,SC)*
- *“Bueno, porque veo que la juventud está cada día peor ¿no? y creo que es a costa de que ahora los hombres estudian con las mujeres... Entonces, pues, ya no hay ese respeto hacia la mujer, como se dice ¿no? se pierde ese vínculo que tienen entre ellos, hace que se haga común, ya no hay esa diferencia que... la mujer ¿no? había una consideración antiguamente...” (J6-/PC)*

En estas entrevistas la oposición de un *antes* que era mejor con un *ahora* “cada día peor” sirve a fundamentar la división de género en la educación.

Esquema Nº 9

<p><i>La juventud está cada día peor</i> [PEOR]</p> <p><i>ahora los hombres estudian con las mujeres</i></p> <p>[AHORA] [JUNTOS]</p>	<p>la juventud estaba mejor [MEJOR]</p> <p>los hombres no estudiaban con las mujeres hombres y mujeres separados: - ¿mujeres no estudiaban? - ¿no contactos entre ellos? - ¿no relaciones sexuales?</p> <p>[ANTES] [SEPARADOS]</p>
<p><i>ya no hay ese respeto hacia la mujer, como se dice ¿no?</i></p> <p>[FALTA DE RESPETO]</p>	<p>había respeto hacia la mujer ¿respeto = distancia? ¿respeto = no contacto? ¿respeto = no relación sexual?</p> <p>[RESPETO]</p>
<p><i>se pierde ese vínculo que tienen entre ellos</i></p> <p>[JUNTOS PERO SIN VINCULO]</p>	<p>había un vínculo entre ellos pese a la separación - ¿el vínculo es el respeto? - ¿el vínculo es el no contacto? - ¿el vínculo es la no relación sexual?</p> <p>[SEPARADOS PERO CON VINCULO]</p>

<p><i>hace [¿]la educación juntos?] que se haga común</i></p> <p>[COMÚN]</p> <p><i>ya no hay esa diferencia que... la mujer ¿no?</i></p> <p>[NO DIFERENCIA]</p> <p><i>no hay "consideración" ¿hay igualdad?</i></p> <p>[MODERNO]</p>	<p>en la educación segregada no era común la relación entre hombre y mujer</p> <p>[EXTRAORDINARIO]</p> <p>había esa diferencia: "la mujer" era algo diferente a uno mismo, era una situación diferente el entrar en contacto</p> <p>[DIFERENCIA]</p> <p>había una consideración antiguamente</p> <p>[ANTIGUO]</p>
--	---

Este padre quisiera revivir un pasado idealizado en el que la que la diferencia de género significa respeto y consideración hacia la mujer. Es el lado positivo de la imagen tradicional de subordinación de la mujer. El reclamo y respeto de la diferencia no es, como en una perspectiva moderna, condición del encuentro de dos libertades, sino reconocimiento y reafirmación de una jerarquía en la cual el papel asignado a cada uno no puede ser modificado.

En ese mismo sentido, otras entrevistas proponen una educación diferencial entre niños y niñas, sustentada en el papel tradicional de la mujer como madre y esposa.

- *"Al menos por ejemplo las chicas, las señoritas, que le den pues cursos intensivos de cocina, ya al menos ya saben cocinar o lavar ropa, lo que sea, pero no saben nada... repostería, tejido, como curso obligatorio debería ser eso, porque... desde el momento que son madres de familia por ejemplo, las señoras tienen que coser, tienen que saber lavar, tienen que saber cocinar y porque sabe cocinar también economiza... por ejemplo si yo me pongo a cocinar, gasto más..." (R2-E/SI,PC)*

El Esquema N° 10 presenta los elementos de esta muy clara exposición de un padre de familia.

Esquema N° 10

<p><i>al menos las chicas, las señoritas que le den pues cursos intensivos de cocina</i></p> <p>_____ <i>ya al menos, ya saben</i> _____</p> <p><i>cocinar lavar ropa lo que sea</i></p> <p>_____ <i>pero no saben nada</i> _____</p> <p><i>repostería tejido como curso obligatorio debería ser eso</i></p> <p>_____ <i>porque</i> _____</p> <p><i>desde el momento que son madres de familia las señoras tienen que coser saber lavar saber cocinar economizar</i></p> <p>_____ <i>porque sabe cocinar</i> _____</p> <p><i>también economiza (porque) si yo me pongo a cocinar gasto más...</i></p>	<p>mujer soltera</p> <p>lo básico de la educación de una mujer soltera es de tipo doméstico</p> <p>“al menos ya saben” lo sustancial que deben saber</p> <p>pero como ahora les enseñan lo mismo que a los hombres “no saben nada” de lo que deberían saber</p> <p>es deber de las mujeres saber y hacer las cosas domésticas porque biológicamente está determinado así: ellas son las madres de familia</p> <p>la buena mujer no solo cumple un papel doméstico sino también económico, debe saber economizar</p> <p>la diferencia entre hombre y mujer radica en sus papeles: mujer = cocina y economiza hombre = no sabe cocinar ni economizar</p>
--	---

La mujer es, naturalmente, madre y por ello su capacitación debe reducirse a aspectos domésticos. Estas actividades justamente son las que le dan su definición de mujer: el varón es tal, en la

medida que no es capaz de desempeñar las labores domésticas. En este esquema mental es impensable disociar a la mujer de sus papeles domésticos.

Finalmente, para estos padres, la niña también es alguien que corre constante peligro, especialmente por ser potencial víctima de asedio sexual.

- *“A mí me encantaría que mis hijos estudiaran ahí, bueno, más la mujercita.*
- *¿Por qué la mujercita?*
- *Para que no tenga ese sufrimiento de estar buscando el trabajo” [...]*
- *¿Y los hombres no tendrían ese sufrimiento?*
- *Yo creo que no corre tanto peligro como la mujercita, la mujercita es más asediada sexualmente, por eso es que yo pienso que a ella más me hubiera gustado [ponerla en ese colegio técnico].”*

En este caso se considera normal que la mujer, para poder conseguir trabajo, pase por algún tipo de requerimiento sexual por parte de sus jefes. Una manera de protegerla contra esa posibilidad es hacerla estudiar en un colegio técnico donde salga ya con un trabajo que le evite pasar por ese mal momento.

5. EL PRESTIGIO Y LA DIFERENCIACIÓN SOCIAL: “YO VEO QUE TIENEN OTRO TIPO DE ROCE”

El prestigio se encuentra entre los atributos menos importantes para la selección de un colegio, de acuerdo con los resultados de la encuesta (véase el Cuadro N° 11). Las entrevistas abiertas confirman esta tendencia, pues solo cuatro padres mencionan el criterio de prestigio.

El discurso sobre la escuela es parte del discurso sobre el progreso y la modernidad que supone la ruptura con antiguas jerarquías y posiciones sociales. Es coherente con este discurso que las

personas no asocian la escuela con la búsqueda de prestigio, por lo menos en forma abierta y explícita. Sin embargo, en una sociedad que se ha regido por pautas de relaciones sociales muy jerarquizadas, sería extraño que junto con el discurso moderno no se mantuviera de manera tal vez menos visible el deseo de alcanzar un mayor *status*. Lo que se declara en una encuesta es del orden del discurso, incluso del discurso público, y se encuentra eventualmente en tensión con actitudes y deseos más profundos. Diversos autores (por ejemplo Bourdieu 1979) nos recuerdan que, más allá del discurso igualitario, la sociedad moderna genera también nuevos espacios de discriminación y de distinción. Los padres de familia afirman en general que el prestigio del colegio no es lo más importante para ellos y debemos tomar en serio esa afirmación. Sin embargo, no debe descartarse una tendencia a utilizar el espacio del colegio como espacio de construcción de prestigio social. Por ello vale la pena examinar ahora de cerca el discurso de quienes, a diferencia de la mayoría y aprovechando el ambiente más íntimo de la entrevista abierta, remarcan la importancia de este criterio. Estos testimonios no parecen excepcionales y solo un estudio más profundo permitiría definir cuánto otros piensan de modo similar sin haberlo expresado (ni, desde luego, haberlo negado tampoco).

- *“Tiene formación en su educación espiritual. Tengo sobrinas en el colegio estatal. Nada que ver con el trato que le dan a mi hija, porque yo veo que tiene otro tipo de roce.”* (S3-P/S,S)
- *“Enseñan mejor, más tranquilo, hay menos alumnos de pueblos jóvenes, o sea de barriadas [...] Uno la ve en la forma como se comportan los niños de los pueblos jóvenes, y yo estoy acá en ... digamos, en una zona residencial, y no tengo conocimiento. En cambio, los niños de los pueblos jóvenes son un poco más déspotas, hablan lisuras ¿no? tienen mala educación.”* (S6-E/PI)
- *“El colegio del 71-73 creo, el que está al costado, generalmente sus padres trabajan en el mercado; entonces esos niños tienen otra crianza, generalmente se crían solos ¿no? Entonces el profesorado tampoco no es muy... un poco recto digamos pues. ¿De qué manera los controlan?”*

O sea, más que todo si los encuentran en la calle ¿no? o les llaman la atención al día siguiente o si por A o B hablan cosas que no deben, al menos le corrigen ¿no?” (S2-E/S)

La distinción más fuerte se establece entre colegio particular y colegio estatal, pero se distingue también entre colegios estatales. El denominador común es que la diferencia la marca el tipo de alumnado que asiste a cada colegio: en el primer caso, la madre señala que su hija tiene “otro roce” en el colegio particular; en los dos casos siguientes, se señala directamente que los padres no desean que sus hijos se relacionen con ciertos niños. Los sectores sociales con los que se marca la diferencia son, por un lado, los sectores populares en general (que matriculan a sus hijos en colegios estatales), y por otro lado, los comerciantes y los habitantes de pueblos jóvenes. Alrededor de ellos se construye un imaginario que los descalifica para la convivencia social.

Es interesante constatar que, de estos tres entrevistados, sólo la primera tiene a sus hijos en colegio particular y que todos pertenecen, por lugar de residencia y por ocupación de los padres, al sector popular. En estos casos se asocia al colegio a un *status* social determinado al que se aspira que los hijos pertenezcan. Para estos padres, el colegio representa entonces un camino para que sus hijos tengan un determinado estilo de vida, de ahí que su principal preocupación no sea exclusivamente la calidad del colegio sino el tipo de relaciones y el “roce” (modo de expresarse y modo de comportarse) que van a ganar ahí.

La primera entrevista es particularmente rica para comprender cómo se urde el tejido de la diferenciación por lo que nos detendremos en su análisis.

“El Fermín Tangüis es muy diferente, tiene faldas verdes, eso... Como había anteriormente en los colegios particulares, la diferencia ¿no?... Y acá en San Juan estamos rodeados de bastantes colegios nacionales, muy poco hay

particular. Entonces el César Escobar también es lo mismo. Tu vienes a las 10 de la noche, ese es un –por hablar así criollamente– es un burdel, donde las chicas como son empleadas en las noches... Las alumnas paran más en la calle que en el colegio. A pesar de que nuestro señor presidente ha arreglado el colegio, lo ha puesto muy hermoso, buenos baños, cuando la educación es mala... Entonces ha debido empezar al revés ¿no? [...]

Desgraciadamente la educación hoy día está por los suelos. Entonces, la única herencia que le puede dar los padres a los hijos es la educación. Entonces la educación que recibimos nosotros anteriormente era buena, los profesores exigentes, daba tu palmada en la mano para poder aprender. Y ahora pues los colegios estatales hacen lo que le da la gana a los alumnos para aprobar... Con un sol o dos soles apruebas un curso. Entonces, esa fue la decisión, ¿no? al menos, la educación particular tampoco no es muy buena, pero al menos es mucho más exigente [...]

Es otro tipo de formación, donde vaya, donde vaya... En su educación espiritual es otra cosa... Tengo sobrinas en el colegio estatal. Nada que ver con el trato que le dan a mi hija. Porque es especial mi hija yo veo tiene otro tipo de roce. Es otra cosa muy diferente al colegio estatal. Yo veo, cuestión educativa, mi hija está más avanzada que una niña que está en tercer año de secundaria. [...]

Yo he visto en los colegios estatales hasta delincuencia se ve, ahorita se ve en la avenida San Juan, yo estaba parada ahí en la panadería y veía que, hay un colegio Naciones Unidas y está Fermín Tanguis, que es particular; cómo le robaban los de Naciones Unidas a los de Fermín Tanguis: que las zapatillas, que las mochilas... Yo decía dentro de mí, yo veía ese cuadro y yo me reflejaba a mi hijo, yo decía yo lo meto en un colegio estatal y mi hijo termina delincuente, aunque a veces lleva uno de la casa, pero de todas maneras conlleva los amigos y todos eso.” (S3-P/S)

Dos grandes juegos de oposiciones atraviesan la comprensión del problema educativo en este discurso: la diferenciación entre el antes y el ahora de la calidad de la enseñanza, y la oposición entre colegios estatales y colegios particulares. Esta última oposición expresa la necesidad de diferenciación social de algunos sectores sociales que pueden contar con un poco más de recursos.

El esquema N° 11 visualiza este juego de oposiciones.

Esquema N° 11

<p>F. Tangüis muy diferente tiene faldas verdes [LA DISTINCION]</p> <p>como había anteriormente [ANTES]</p> <p>(día) (colegio) (hijas de familia)</p> <p>(alumnas paran dentro del colegio) [DENTRO]</p> <p>(la educación es buena)</p> <p>otro tipo de formación en su educación espiritual es otra cosa hija en colegio particular nada que ver con el trato que le dan a mi hija es especial mi hija veo que tiene otro tipo de roce cosa muy diferente al colegio estatal [DIFERENCIA]</p>	<p>C. Escobar</p> <p>[NO DISTINCION]</p> <p>ahora eso no se ve [AHORA]</p> <p>noche burdel como son empleadas del hogar</p> <p>alumnas paran más en la calle [FUERA]</p> <p>colegio arreglado, hermoso, buenos baños (apariencia) cuando la educación es mala... (realidad) (solo aparentemente se parecen, no logran ser como un colegio particular)</p> <p>(¿qué tipo de formación?) (no educación espiritual) sobrinas en colegio estatal (le dan el mismo trato) (no especial)</p> <p>(sin roce)</p> <p>[NO DIFERENCIA]</p>
--	--

<p>en cuestión educativa mi hija está más avanzada</p> <p>[ANTES] (educación estaba arriba) educación que recibimos nosotros [NOSOTROS] anteriormente era buena</p> <p>profesores exigentes daban tu palmada para poder aprender</p>	<p>(retrasada en cuestión educativa) hoy en día la educación está por los suelos</p> <p>(educación que reciben ellos) [ELLOS] ahora (es mala)</p> <p>alumnos hacen lo que les da gana para aprobar con un sol o dos soles apruebas</p>
--	--

El colegio particular se asocia aquí a “mejor calidad de la enseñanza”, a “roce”, “exigencia”, “honestidad”, “espiritualidad” y “control”. Al mismo tiempo, por oposición, los colegios nacionales son asociados a no educación, descontrol, delincuencia, prostitución y corrupción en general. Si matricular a sus hijos en un colegio estatal significara asegurarles un camino hacia la delincuencia, la matrícula en un colegio particular adquiere el carácter de “salvación” del camino del mal. Esta oposición tan enfática entre los dos tipos de colegio, aún cuando representa un caso extremo, ilustra cuán aguda puede ser la exigencia de diferenciación social en ciertos sectores de la sociedad. En nuestra sociedad globalizada, los conocimientos de la escuela —desde la alfabetización hasta el dominio de una profesión— son de hecho uno de los instrumentos imprescindibles del ascenso social. Pero en el caso estudiado aquí, la distinción que se busca no depende sólo de la calidad de la educación en sí, sino también (y esto parece ser decisivo) del “roce” social de los niños que van a un determinado colegio.

Hemos dicho que en las encuestas el prestigio como criterio de selección es uno de los más bajos. Sin embargo, la diferenciación entre colegios estatales y particulares, que acabamos de observar en una entrevista abierta, es también muy significativa en la encuesta cuando, en lugar de preguntar por el prestigio pedimos indicar la calidad de diversos tipos de colegio utilizando una escala

de 1 (el mejor) a 6 (el peor). El Cuadro N° 25 y la Figura N° 4 muestran los resultados.

Cuadro N° 25
Rango de calidad atribuida a la educación por tipo de colegio
(promedio y mediana)

Tipo de Colegio	Promedio	Mediana
Particular Religioso Exclusivo	2.196	2
Particular Religioso Medio	2.681	2
Particular No Religioso Exclusivo	3.328	3
Particular No Religioso Medio	3.868	4
Estatad Grande	3.679	4
Estatad Mediano o Pequeño	4.640	5

* Rango de 1 a 6, donde 1 es el mejor y 6 el peor.

Fuente: encuesta

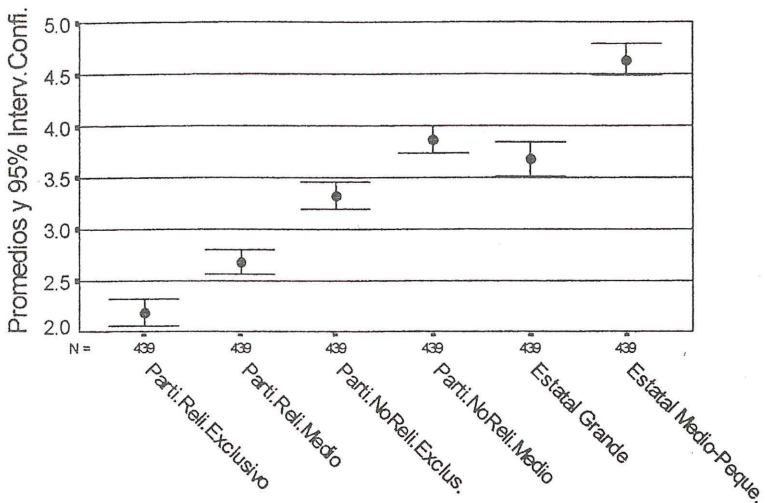


Figura N° 4: Rango de calidad atribuida a la educación por tipo de colegio. Un rango de 1 es el mejor y 6 el peor.

En el extremo de mayor calidad están los colegios particulares religiosos y en el de peor calidad los estatales medianos o pequeños. Los particulares no religiosos exclusivos ocupan un nítido tercer lugar, mientras el cuarto lugar lo disputan los estatales grandes y los particulares no religiosos medios: en este último caso, desaparece la ventaja del colegio particular. La mejor opinión acerca de los colegios religiosos, por su parte, tal vez se deba a que se les atribuya una mayor capacidad de control y disciplina, criterios importantes como lo hemos visto, pero este punto debería precisarse en posteriores investigaciones.

Ahora bien, al margen de estas apreciaciones, la realidad es que la mayor parte de padres de familia tienen a sus hijos en colegios estatales (71.5% de los encuestados con hijos en el colegio). Si juntamos este dato con el hecho de que sólo un 7.2% de los encuestados manifestó estar disconforme con el colegio en que matricularon originalmente a sus hijos, vemos también que, aunque se considere al colegio particular —especialmente al religioso— como mejor, ello no significa de ningún modo un rechazo del colegio estatal en el que está el hijo. Es cierto, sin embargo, como era de esperarse, que la pequeña minoría disconforme desearía ponerlo en un colegio privado.

El nivel educativo de los padres no modifica mayormente la tendencia: como puede verse en el Cuadro N° 26, los padres de todos los niveles educativos consideran el religioso exclusivo como el mejor colegio. En la disputa señalada entre el particular no religioso medio y el estatal grande, los encuestados de nivel superior zanján a favor del primero, mientras en los niveles más bajos se prefiere el estatal grande cada vez más nítidamente conforme se baja en el nivel: en especial, los padres sin ningún nivel educativo colocan al estatal grande en segundo lugar en el rango general.

Cuadro N° 26

Rango de calidad atribuida a la educación por tipo de colegio según nivel educativo del encuestado (promedio)

Tipo de Colegio	Ninguno	Primaria	Secundaria	Instituto superior	Universitario
Particular Religioso Exclusivo	2.38	2.41	2.02	2.11	2.20
Particular Religioso Medio	3.19	2.67	2.73	2.39	2.77
Particular No Religioso	3.00	3.39	3.32	3.49	2.90
Particular No Religioso Medio	3.94	3.89	3.92	3.81	3.50
Estatal Grande	2.75	3.43	3.71	4.26	4.20
Estatal Mediano o Pequeño	4.31	4.50	4.78	4.61	4.80

Fuente: Encuestas

La tendencia no se modifica sustancialmente si se cruza por el nivel de ingreso de los padres de familia (Cuadro N° 27). Puede observarse sin embargo que los colegios particulares no religiosos exclusivos gozan de mayor prestigio entre los padres de más altos ingresos (Q5). Existe también una opinión ligeramente mejor del colegio estatal grande conforme va bajando el nivel del ingreso. Las diferencias de opinión no alcanzan sin embargo aquí las que se observan con respecto a este mismo tipo de colegio según el nivel educativo.

Cuadro N° 27

Rango de calidad atribuida a la educación por tipo de colegio según ingreso familiar anual (promedio)

Tipo de Colegio	Quintiles de ingreso familiar anual					Total
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	
Particular Religioso Exclusivo	2.10	1.93	1.98	2.45	2.35	2.20
Particular Religioso Medio	2.85	2.88	2.50	2.64	2.58	2.68
Particular no religioso exclusivo	3.33	3.24	3.38	3.45	3.00	3.33
Estatal Grande	3.56	3.65	3.77	3.73	3.89	3.68
Particular no religioso medio	3.92	3.85	3.99	3.81	3.70	3.87
Estatal Mediano o Pequeño	4.63	4.65	4.69	4.52	4.89	4.64
Totales (N)	(88)	(91)	(105)	(87)	(63)	(434)

Q1 = quintil de ingresos más bajos; Q5 = quintil de ingresos más altos

Fuente: Encuestas

Si cruzamos ahora el tipo de colegio al que se le atribuye calidad con el carácter estatal o particular del colegio en el que los hijos están matriculados (Cuadro N° 28), se observa que para los casos extremos (colegios religiosos vs. estatales medianos o pequeños), se mantiene la bipolaridad constatada a nivel general. (los mejores y los peores respectivamente). Del mismo modo, el particular no religioso exclusivo mantiene su tercer lugar. El dato interesante aquí es que el virtual empate observado a nivel general entre el particular no religioso medio y el estatal grande se resuelve a favor del segundo para quienes tienen a sus hijos en un colegio estatal y a favor del primero para quienes los tienen en un colegio particular. Vale decir que, cuando no existe un claro consenso, parece existir una tendencia a opinar a favor del circuito –estatal o particular– en el que están los hijos de uno.

Cuadro N° 28

Rango de calidad atribuida a la educación por tipo de colegio según colegio de los hijos (promedio)

Tipo de Colegio	Hijos en Estatal (N = 318)	Hijos en Particular (N = 127)	Total
Particular Religioso Exclusivo	2.2	2.2	2.2
Particular Religioso Medio	2.8	2.4	2.7
Particular No Religioso Exclusivo	3.4	3.3	3.3
Particular No Religioso Medio	4.0	3.5	3.9
Estatal Grande	3.4	4.3	3.7
Estatal Mediano o Pequeño	4.5	5.1	4.6

Fuente: Encuestas

6. LA CONCEPCIÓN DE LA DISCIPLINA Y SU PAPEL EN LA SELECCIÓN DEL COLEGIO

Examinaremos ahora la concepción de la disciplina. Partimos del resultado de la encuesta presentado en el Cuadro N° 11, según el cual la disciplina es uno de los criterios más importantes de

selección del colegio. Ahora bien, más del 57% de los encuestados consideran que los colegios particulares imponen mejor disciplina que los estatales, aun cuando un substancial 26% opina que ambos tipos de colegios no se diferencian en este aspecto.

Esta apreciación general se matiza y precisa cuando se observan las diferencias entre encuestados según tengan a sus hijos en colegios particulares o estatales, como se aprecia en el Cuadro N° 29.

Cuadro N° 29
Tipo de colegio considerado mejor en disciplina, según tipo de colegio de los hijos (%)

Tipo de colegio mejor en disciplina	Colegio de los hijos		Total
	Estatal	Particular	
Estatal	16.0	11.0	14.6
Particular	50.6	74.0	57.3
Ambos por igual	31.1	14.2	26.3
Ninguno	2.2	0.8	1.8
Total	71.5	28.5	100.0

Fuente: Encuestas

Casi las tres cuartas partes de quienes tienen a sus hijos en un colegio particular consideran que este tipo de colegio tiene mejor disciplina, proporción que baja a un poco más de la mitad entre quienes tienen a sus hijos en un colegio estatal. La diferencia se reparte entre la elección del colegio estatal y, sobre todo, la consideración de que ambos tipos de colegios son iguales en el aspecto de disciplina (31.1%). Dentro de un discurso general que reconoce nítidamente las ventajas del colegio particular, vemos entonces aquí, de manera similar a lo observado en el Cuadro N° 28, una tendencia a sesgar la opinión para favorecer el tipo de colegio al que van los propios hijos.

Como lo hemos hechos para otros temas, examinemos ahora, mediante el análisis de las entrevistas abiertas, la manera cómo los padres perciben la disciplina, que es un criterio de selección tan importante para ellos.

6.1 La importancia de la disciplina: “En un colegio, si no hay disciplina, no hay nada”

Las entrevistas abiertas confirman ampliamente la importancia atribuida a la disciplina. Todos los entrevistados dijeron enfáticamente que la disciplina era un valor importante para ellos. Cuatro de ellos señalaron incluso directa y espontáneamente la disciplina como el criterio decisivo en la elección del centro educativo.

El criterio de disciplina apareció siempre fuertemente vinculado a las nociones de control social y orden. Pero ¿cuál es el *sentido* más preciso que los padres de familia otorgan a esta noción? Para un grupo de padres, la disciplina significa contar con hábitos cotidianos como el aseo y la puntualidad así como *buen conducta*, es decir respeto, buenos modales, amabilidad, obediencia y rectitud de conducta, responsabilidad y cumplimiento de obligaciones.

- “Respeto, buenos modales” (S2-E/S)
- “Lleguen temprano, aseados.” (R3-E/SC/PC)
- “Mi hija va al colegio, se va limpiecita desde la casa ¿no? se le enseña, y va allá entonces, pues habrá unos diez niños limpios y los otros están desaliñados. ¿Por qué tiene que haber eso? Entonces debe haber más rigor en ese sentido. Esas personas tienen que hacer su higiene”. (J4-E/SC)
- “Que los chicos esté bien educados, bien amables. También aparte que tienen que llegar temprano.” (S7-E)
- “Buen comportamiento, aseo, limpieza, puntualidad”. (P1-E,P/SC)
- “Disciplina, comportamiento, puntualidad”. (J1-E/SI)
- “Hay corrección, hay buena conducta, hay alimentación. Son aseados, que no sean groseros. Perdonan dos o tres veces [en el colegio], pero si el niño sigue malcriado lo sacan”. (R4-P*/SI,PI)

- *“Es básico para evitar eso de los grupos de un colegio con otro y evitar los enfrentamientos [...] Se ve [la disciplina] en que hay buenas maneras, hay respeto, entrega, saludos”. (G1-E/SI,P)*
- *“Respetar a sus mayores que es lo principal”. (P4-E/S,P)*

En esta primera aproximación, vemos la disciplina, entendida como “rigor”, “corrección”, asociada al sentido tradicional de la “buena educación”: tener buenos modales, saludar, respetar a los mayores, no ser grosero ni malcriado. En el Esquema N° 13, se puede notar que a estas cualidades que son también tradicionalmente las que se busca impartir en la casa, se añaden dos muy importantes que son propias de la escuela: la puntualidad y el higiene. En todas las escuelas del Perú (y seguramente del mundo), el “aseo” es uno de los grandes reclamos de los profesores. La enorme importancia del higiene para la ciencia médica moderna la ha convertido en un elemento fundamental de las culturas modernas. La insistencia en el aseo podría ser así una manifestación del deseo de que los niños internalicen esa pauta central de la vida urbana moderna. Lo mismo se puede decir de la puntualidad, otro pilar de la modernidad tan ajeno a todas las demás culturas.

Esquema N° 13

Disciplina (rigor, corrección)	No disciplina
Respeto a los mayores, buenos modales, saludos, bien educados, amables, buena conducta	Groseros, malcriados
Puntualidad, llegar temprano	(Impuntualidad, llegar tarde)
Higiene, aseo	Desaliñados

La escuela no tiene solo una función académica. Continúa la educación del hogar en tanto busca formar a un niño “bien educado” y a su vez la complementa al desarrollar en el niño hábitos propios de la socialización moderna que las familias tienen probablemente más dificultades a inculcar. Esta función de la escuela es altamente

apreciada con los padres de familia. Su valoración de la disciplina resume sin duda esa actitud.

El concepto de disciplina, sin embargo, no se reduce a la inculcación de ciertos hábitos. Más profundamente está vinculado a la constitución del orden.

- *“Responsabilidad, obligaciones, va más allá de que vengan aseados o que lleguen puntuales”. (R6-E/PC)*
- *“Disciplina es una especie de orden que uno sigue”. (J2-P/SC)*
- *“Es una especie de orden que uno sigue, seguir un plan, seguir una estructura mejor dicho ¿no? de formación, de respeto, de hacer las tareas que a uno le corresponde hacer... aún de niño”. (J2-P/SC)*
- *“Al horario que debe regirse en cuanto a sus tareas, en cuanto a su orden personal, todo lo que se refiere pues a disciplina en la vida”. (J8-E,P/S)*
- *“Para mí la disciplina es que tengan un horario para ingresar, asistir adecuadamente, pero tampoco ser rígidos ¿no? Hay colegios donde te cierran la puerta a veces... [padre]” (C1-E/S) “Un colegio ordenado, disciplina es orden. Para mí la disciplina es orden en todo sentido. [madre]” (C1-E/S)*
- *“Si no hay disciplina no hay organización, no hay orden, no hay nada. Eso es señorita”. (S8-E/PC,PI)*
- *“Es algo dentro de la formación y el desarrollo de todo ser humano”. (S4 - E/S)*

“Disciplina es orden”. Ambas nociones parecen intercambiables y son condiciones para la organización social y para el desarrollo como ser humano. El seguir un plan y el respetar un horario son expresiones concretas de ese orden y esa disciplina, pero las responsabilidades y obligaciones “van más allá”.

6.2 La falta de disciplina

Para explicar mejor lo que significa para ellos la disciplina, algunos entrevistados prefieren poner el énfasis en las situaciones de falta de disciplina.

- *“Siempre dicen que hay problemas, por un poco lejos, por aquí se peleaban... Se pegaban acá los chicos pero ahora ya no, no se ve mucho. O será porque se van muy lejos ¿no?”. (R1-E/SC)*
- *“Hay poca disciplina, no hay civismo. Respetar a sus mayores que es lo principal... Si no hay disciplina, si no hay esa organización, entonces no hay educación, no hay familia y tampoco existiría Estado. Ya ve cómo ha sido indispensable la disciplina para poder borrar esa lacra social que ha sido el terrorismo, con disciplina, porque nos hemos organizado todos, en conciencia, todos los ciudadanos, las autoridades y parte del gobierno hemos tenido que poner voluntad, aunque hemos perdido vidas”. (P4-E/S,P)*
- *“Sucede que ahora hacen sus fiestecitas fuera del colegio, entonces ya no van al colegio sino van a las fiestas. Es una perdición de la juventud ahí”. (J3-E/SC)*
- *“Yo me he criado antiguamente [a la antigua] y a mis hijas también. A las mayores, le hemos criado antiguamente. Que hemos seguido hasta la edad de dieciocho años, hasta que se case pues mejor dicho. Por eso han salido adelante. No será tanto ¿no? como hemos podido darle ¿no? su estudio. [...] Antiguamente mis padres eran muy estrictos con nosotros. No nos dejaban salir. Claro, de salir salíamos, pero teníamos mucho cuidado de los amigos, de las malas amistades. Yo, de mi parecer creo que ya no es así: todas las niñas en la calle, hasta faltan respeto a sus madres, no les hacen caso”. (S5-E/PI)*
- *“Si no hay disciplina hasta los niños y los padres parecemos algunos que somos rebeldes, disculpando, ignorantes. No, no queremos. Yo sí, me gusta la disciplina, la rectedad”. (P6-E/PI)*
- *“Pelean, no nos dejan descansar, llueven piedras por acá”. (S1-E/SC,PI)*

Si la disciplina busca instaurar el orden, su ausencia genera múltiples formas de desorden. La disciplina es asociada otra vez a

la organización, a valores como el respeto a los mayores y también al civismo, la educación, la familia, el Estado. Lo opuesto conduce al desorden en sus múltiples formas: peleas, lacra social, terrorismo, “fiestecitas” en lugar del colegio, malas amistades, rebeldía, ignorancia.

El deseo de disciplina expresa la preocupación por evitar a los hijos un futuro de violencia. El terrorismo, “lacra social”, ha sido vencido con disciplina y organización. Las “malas amistades” que se encuentran en la calle también deben ser evitadas, pues de lo contrario “hasta faltan respeto a sus madres”. Las peleas callejeras, clara alusión a las pandillas juveniles, son el resultado de esta falta de orden y disciplina.

La escuela se presenta así como una institución clave para la instauración del orden social. La disciplina que la debe caracterizar supone organización para consolidar las instituciones y los valores. No se recalca la imposición de la obediencia, sino el rigor que supone la disciplina: ser estricto, recto. La concepción, sin embargo, no deja de ser autoritaria. Solo hemos encontrado un caso en el que se insinúa otra perspectiva: además de asociarse la disciplina escolar con el ser estricto, se señala en este caso la necesidad de conversar con los alumnos, de tener una relación íntima.

6.3 Los responsables de impartir disciplina

Para muchos padres de familia, “la disciplina viene de la casa”.

- *“Los hombres estamos viviendo mal... los hijos que han salido malo. Error de los padres será pues”. (S1-E/SC,PI)*
- *“La disciplina viene de la casa. Los niños pueden portarse de lo más bien en el colegio porque la profesora se los exige, pero el niño sale y es pues otro”. (S2-E/S)*
- *“La disciplina se da en la casa.” (R2-E/SI,PC)*
- *“Eso [la disciplina] depende de los padres, no depende tampoco del profesor, porque el profesor también no es obligado para que corre buscándolo al niño”. (P6-E/PI)*

- *“La disciplina sale de su casa. Al menos yo tengo esas normas ¿no? Engreírlos eso es consecuencia de los padres.” (P7-P/PC)*

De esta manera, los problemas de indisciplina del hijo tienen su origen en la casa y en este sentido el profesor está limitado si los padres no cumplen con su deber. Esto no exime, sin embargo, a los profesores de sus responsabilidades y varios padres de familia recalcan más bien la dejadez en este aspecto.

- *“Bueno, le puedo decir, la disciplina está un poquito ¿cómo le digo?... relajoso. Por ejemplo, cada vez que ella mi hija estudia en la tarde, hay veces que no llega a las seis y veinte. Uno tiene que ir porque acá hay un colegio, con el que se agarran a pedradas... ¡Es una cosa...!” (P9-E/S,SC)*
- *“Ellos toman muchas vacaciones. Hay poca enseñanza, sobre todo en primaria.” (S1-E/SC,PI)*
- *“Los profesores no tentaban un poco más de disciplina. En la casa cumplían una obligación, en el colegio no”. (J1-E/SI)*
- *“Yo creo que no respetan ni al profesor. El colegio no lleva una disciplina desde el comienzo”. (P4-E/S,P)*

Esta discusión sobre las responsabilidades de padres y profesores en materia de disciplina se relaciona también con la manera cómo cada uno ubica a su propia familia en relación con las demás y con el colegio. Al respecto, una entrevistada dice lo siguiente.

- *“Sí la disciplina se da en la casa... la forma cómo hacemos ordenanza acá en la casa. Allá los chicos parece que en su casa no son así. Entonces por ejemplo si mi hijo tiene una forma de hacer sus cosas de repente en forma recta, entonces todos se lo toman de tonto, el más ... sonsito de la clase. Entonces él, para estar en grupo, tiene que actuar igual que ellos,... para estar en onda como dicen ellos.”*

Como se puede apreciar en el Esquema N° 14, este testimonio podría explicar porque algunos padres insisten en el hecho de que la disciplina viene de casa. Más que una autocrítica, es una manera apenas velada de criticar a los demás padres de familia. El colegio, por su parte, comparte con estas otras familias la responsabilidad de la falta de orden.

Esquema N° 14

En la casa (= nuestra casa)	En la casa de otros chicos	En el colegio
Hay disciplina	No hay disciplina	(No hay verdadera disciplina)
Mi hijo es recto	(No son rectos)	Los demás chicos se toman a mi hijo de tonto.

7. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

El criterio de proximidad espacial en la selección del colegio aparece con mucha fuerza en las entrevistas abiertas, a diferencia de los datos resultantes de las encuestas cerradas. Es posible que en las encuestas cerradas las personas hayan contestado más en función de su ideal de colegio y que esto explique la diferencia. De cualquier forma, se encuentra que el interés por la proximidad espacial se relaciona no sólo con razones económicas sino también con la búsqueda de mantener el control sobre el niño, asociado con el requerimiento de disciplina. En ese esquema, la cercanía es asociada con el control y la verdad, mientras la lejanía lo es con el descontrol y la mentira. El control físico sobre el espacio es asociado al control social, hecho observado muy comunmente y que encuentra su aplicación particular en la manera andina de controlar el elemento externo que es la escuela y en el mantenimiento en Lima de un patrón antiguo de relación con el espacio al lado de un patrón moderno más abierto.

A este deseo de proximidad espacial se asocia el de proximidad afectiva. Se busca un colegio conocido y afectivamente cercano, por lo que no se selecciona el colegio de acuerdo a una racionalidad de mercado.

Quienes levantan la opción técnica critican el carácter poco práctico de la educación actual que no prepara para el futuro. Esta opción técnica no es alternativa de una buena secundaria y por tanto no aparece como un camino distinto del que conduce a la universidad. Mientras el profesional tiene mucho prestigio y el técnico poco, se considera que es mucho más accesible a los hijos llegar a ser técnicos que ser profesionales. La idea parece ser entonces ponerlos en condición de mantener la posibilidad de acceso a ambos, ya que se asemejan además en cuanto a su utilidad social. El empresario, en cambio, ni goza de mucho prestigio, ni es muy útil socialmente, además de ser difícil el acceso a esa condición.

Si bien es cierto que más de dos terceras partes de las encuestadas consideran que los colegios mixtos tienen un rendimiento igual o mejor que los colegios segregados por género, no existe una opinión tan nítida tratándose de la disciplina. Las entrevistas abiertas revelan además que una fuerte minoría mantiene un discurso segregacionista basado en la idea tradicional del papel del hombre y de la mujer.

Aunque el prestigio del colegio —ligado al roce social— no sea un criterio principal de selección según las encuestas, ni se muestre explícitamente con frecuencia en las entrevistas abiertas, está sin embargo muy difundida en todos los sectores sociales una clasificación de los colegios que da ventajas a los colegios particulares sobre los estatales, sin que ello influncie necesariamente de manera directa la selección misma. A posteriori, en todo caso, existe una tendencia a estar conforme con el colegio en el cual están los hijos y a levantar relativamente su nivel de prestigio comparativamente con otros, sobre todo en los casos en los que la tendencia general no es muy clara. Esta tendencia se observa, por ejemplo, en la apreciación sobre la disciplina en colegios estatales o privados.

La disciplina, según revelan las entrevistas abiertas, se expresa en hábitos de aseo, puntualidad, buena conducta y otros similares. No parece en general inspirarse en una disciplina de tipo militar que consistiría en una obediencia automática a mandatos⁴. Aparece más bien como el medio adecuado para lograr una buena organización y el orden en la escuela. Corresponde a la organización propia de la escuela y a la vez debe ser una actitud interna que los niños deben adquirir para la vida y que les permitirá cumplir sus obligaciones con responsabilidad. La disciplina, sin embargo, se origina en la casa de uno y la indisciplina puede provenir de otros chicos en cuya casa no existe disciplina y con los cuales los hijos se encuentran en el colegio. De ahí también, seguramente, el carácter potencialmente peligroso del espacio escolar (asimilable entonces en parte a la calle) y la necesidad que se siente de controlarlo.

4. A diferencia de esta percepción, Max Weber, uno de los fundadores de las ciencias sociales, definía la disciplina como "la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática" (Weber 1944: 43).

CAPÍTULO 3

El papel de los padres en el desempeño escolar de los hijos

En los dos capítulos anteriores, nos centramos en la selección del colegio por los padres de familia. Buscaremos ahora conocer cómo ellos perciben su papel en relación con el desempeño escolar de sus hijos.

La información recogida ha sido agrupada en cuatro secciones. En primer lugar, hablaremos de la manera cómo los padres de familia se enteran del desempeño de sus hijos en la escuela. En segundo lugar se verá la percepción que tienen acerca de su papel en el acompañamiento de los hijos en sus tareas. Luego, presentaremos las estrategias elegidas por los padres en el caso de fracaso escolar de los hijos. Y finalmente tocaremos brevemente el tema de la participación de los padres en las actividades del colegio.

1. INFORMACIÓN ACERCA DEL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS HIJOS

Los padres tienen diferentes fuentes de información posibles acerca del progreso de sus hijos en el colegio. En el Cuadro N° 30 aparece el porcentaje de hogares que mencionaron haber recurrido a cada una de las fuentes de información propuestas en la encuesta.

Cuadro N° 30
Fuentes de información de los hogares sobre
rendimiento escolar
(varias fuentes posibles por hogar)

Fuentes de información	Hogares %
Buscar profesor, visitar colegio	74.1
Libreta de notas	61.2
Revisión de cuadernos	32.1
Libreta de control diario	29.9
Reuniones de padres de familia	27.0
Hablando con el niño	15.0
Lo que le cuentan otras madres	2.2
Otros	1.8
Total (N)	(448)

Fuente: Encuestas

La fuente de información favorita es el profesor mismo o la visita al colegio. La libreta de notas viene en segundo lugar con un porcentaje que se esperaría mucho más alto debido a que los padres de familia están obligados a firmarla.

Alrededor del 30 % de hogares utilizan también fuentes de información que suponen una cercanía diaria importante con el trabajo escolar (revisión de cuadernos, libreta de control diario, reuniones de padres de familia).

Finalmente, llama la atención que solo el 15 % consideren el hablar con el niño como una fuente de información. Este dato, que refleja desconfianza hacia el niño, es coherente con una lógica de control que presupone que el niño no informará a sus padres si le ha ido mal.

Veamos ahora si estas tendencias varían si distinguimos por tipo de colegio (estatal o particular Cuadro N° 31) y por nivel educativo del ama de casa (Cuadro N° 32).

Cuadro N° 31
Fuentes de información de los hogares sobre
rendimiento escolar según tipo de colegio al
que asiste el alumno

Fuentes de información	Estatal %	Particular %	Total %
Buscar profesor, visitar colegio	74.5	72.4	73.9
Libreta de notas	61.9	59.1	61.1
Revisión de cuadernos	30.5	36.2	32.1
Libreta de control diario	26.4	38.6	29.9
Reuniones de padres de familia	28.9	24.4	27.6
Hablando con el niño	15.7	11.8	14.6
Lo que le cuentan otras madres	2.5	1.6	2.2
Otros	2.2	0.8	1.8
Totales (N)	(318)	(127)	(445)

Fuente: Encuestas

El tipo de colegio no parece influir mucho. Lo único interesante aquí podría ser que cuando existe cercanía diaria al trabajo escolar del niño, ésta parece orientarse algo más a los documentos escritos (revisión de cuadernos y de libretas de control) en los colegios particulares, mientras en los colegios estatales prefiere ligeramente más a las reuniones de padres de familia. La leve diferencia en el hablar con el niño no parece clara, sobre todo si se mira también el Cuadro N° 32.

Cuadro N° 32
Fuentes de información de los hogares sobre rendimiento escolar según nivel educativo del ama de casa

Fuentes de información	Primaria %	Secundaria %	Inst. Superior %	Universitario %	Total %
Buscar profesor, visitar colegio	75.8	78.9	68.3	46.7	74.1
Libreta de notas	57.3	60.0	63.3	86.7	61.2
Revisión de cuadernos	27.5	37.2	26.7	40.0	32.1
Libreta de control diario	25.8	30.6	35.0	40.0	29.9
Reuniones de padres de familia	26.4	26.7	30.0	36.7	27.7
Hablando con el niño	12.9	17.2	13.3	13.3	14.7
Lo que le cuentan otras madres	3.4	1.1	1.7	3.3	2.2
Otros	3.4	0.6	1.7	0	1.8
Totales (N)	(178)	(180)	(60)	(30)	(448)

Fuente: Encuestas

El nivel educativo del ama de casa parece orientar algo más la utilización de ciertas fuentes de información. Aquí destaca que los padres o madres de nivel universitario confían mucho más en la libreta de notas, visitan menos al profesor y atienden más un seguimiento diario del niño. Es también nítido que el uso de la libreta de notas sube conforme se eleva el nivel educativo. Las demás diferencias no parecen claramente marcadas. De manera general, se puede decir que ni el tipo de colegio en el que estudia el niño, ni el nivel educativo del ama de casa, parecen influir de manera realmente significativa en la manera cómo las madres y padres de

familia buscan información sobre los progresos de sus hijos en el colegio.

Las entrevistas abiertas confirman la tendencia general: la principal fuente de información es el profesor, seguido de la libreta de notas, mientras los hijos son muy poco tomados en cuenta (Cuadro N° 33). Lo novedoso mostrado por estas entrevistas es que el buscar al profesor no siempre es una decisión espontánea de los padres, también nace muchas veces de una iniciativa del mismo profesor, sea en forma individual o porque éste los ha convocado a una reunión.

Cuadro N° 33
Fuentes de información de los hogares
sobre rendimiento escolar

Fuente de información	Hogares que la mencionan	
	Número	%
Yendo al colegio, buscando al profesor	15	45.5
Son llamados a asambleas/el profesor los llama	13	39.4
Por la libreta de notas		
Supervisando las tareas/cuadernos de control	9	27.3
Por los hijos	4	12.1
Total	52	(N = 33)

Fuente: Entrevistas abiertas

Luego de esta presentación global, presentaremos ahora las argumentaciones dadas por los padres de familia en las entrevistas.

1.1 El profesor, principal fuente de información sobre los hijos

1.1.1 ¿Quién tiene la iniciativa en el encuentro de los padres de familia con los profesores?

Si los padres quieren enterarse de cómo progresan sus hijos en la escuela, la principal fuente de información es el propio colegio a

través de los profesores. Como se observa en el Cuadro N° 33, profesor y padre de familia tienen más o menos en igual proporción la iniciativa del encuentro entre ambos. Por ejemplo, 13 entrevistados hablaron con el profesor porque éste los convocó, ya sea personalmente o a para una reunión de padres, mientras 15 de ellos lo hicieron por iniciativa propia.

Son llamados a las reuniones / el profesor los llama

- *“Nosotros vamos a las reuniones de los padres de familia” (R6-E)*
- *“A veces voy... o sea, cuando me llaman a las reuniones siempre trato de ir. Así tenga que hacer ¿no? porque ahí uno se entera, bueno ya sea el auxiliar que es el que más conoce a los niños”. (R1-E)*
- *“Cada mes mandan el informe y en el caso de nosotros yo o él [el cónyuge] se acerca a ver la reunión del colegio”. (J3-E)*
- *“A veces hacemos asambleas. La profesora hace la asamblea, entonces nos llama y vamos a preguntar y nos dice si está bien... sus hijos: aquí está la libreta, nos enseña, pues. Si la libreta está todo azul está bueno, pero si está todo rojo entonces está... falta que estudie más”. (S1-E)*
- *“Por intermedio de los profesores pues, cómo desempeñan ellas ahí en el colegio. Ellos mismos llaman a reuniones [...] Hacen reuniones... Para decir pues cómo es el comportamiento de nuestros hijos, nos llaman a reuniones. [...] En todo me entero, todito. Aunque no me quieran decir ellas pero yo me entero. Por intermedio de las profesoras o sino de sus compañeras de estudio de ellas”. (S7-E)*
- *“Es que hay asambleas de padres de familia continuas. Hay asambleas de padres de familia de aula. Por eso uno se entera cómo está cada uno en el colegio, sino pues... [padre] Sí particularmente de mi hija que está en primaria tenemos mensualmente casi reuniones ¿no? Cada fin de mes y allí nos informa la señorita cómo van, si avanzan bien o no [...] Más bien en secundaria sí ¿no? allí nos enteramos a base de sus libretas que nos entregan. A veces*

los chicos si no rinden los profesores nos mandan llamar ¿no? [...] y a base de eso no más ya, los profesores nos mandan una esquila y ya uno tienen que ir siempre [madre]”. (S8-E)

- *“Por las notificaciones que nos mandaban las profesoras” (J6)*
- *“Porque hay reuniones pue’ ”. (P8)*
- *“Yo voy cada semestre a recoger las notas, cómo están yendo con los profesores, cómo van”. (P9-E)*
- *“Por intermedio de los profesores, claro, mandan a llamar a los papás por medio de la libreta de notas”. (J1)*
- *“Y aparte de eso, el profesorado, el directorado, la docencia o el tutor me mandan esquelas en el cuaderno de control, me indican cómo está el desarrollo de mis hijos”. (P1)*
- *“Sí, tienen reuniones de padres de familia, van, la citan, tienen que ir, ellos van, los papás sí van”. (P7)*
- *“Por medio de la información del profesor, de la tutora, con ellos mismos, uno deja al niño, suponemos que esté bien o mal a su comportamiento de ellos porque uno tiene confianza en ellos”. [padre] (S6-E)*

A veces los padres de familia son convocados a reunión con motivo de la entrega de libretas, ocasión en que el profesor informa del rendimiento académico y de la conducta de los hijos en el colegio. También pueden ser llamados por el profesor a través de esquelas o del propio cuaderno de control. La relación con el profesor aparece así como una fuente de información complementaria de la libreta de notas.

Entre los padres que toman la iniciativa de buscar al profesor, algunos lo hacen de manera ocasional mientras otros lo hacen de forma frecuente.

Veamos primero ejemplos de iniciativas ocasionales.

- *“Cuando podemos asistir al colegio a averiguar, a pedir información”. (S3-P)*
- *“Nos informábamos yendo a preguntar a los profesores, porque había reuniones pues, por ejemplo en el aniversario del colegio, día de la madre, día del padre, y así pues aprovechaba para conversar”. (J4-E)*
- *“Después cuando tienen algún problema hablo directamente con los profesores”. (J8)*
- *“A veces voy al colegio a hablar también con algunos profesores” (C1)*

En estas respuestas, la iniciativa es ocasional, aprovechando alguna reunión o al ir a recoger a los niños, o se da sólo con ocasión de algún problema de los hijos.

En cambio, los padres que se relacionan frecuentemente con el profesor presentan una actitud diferente como lo vemos en los siguientes extractos de entrevistas.

- *“Y también cuando voy al colegio a recoger a mis hijos... que me gusta hacerlo... converso con la maestra, que me dice: sabe que tiene que esforzarse en esta materia o en aquello. Entonces ya tomamos conocimiento ¿no? pero veo cuánto ha captado”. (J2-P)*
- *“Concurro dejando tres, cuatro días, a veces si es mucho es semanal. Cuando tiene que hacer algún trabajo soy yo personalmente la que voy a dejarle los trabajos o a preguntar cómo se van a realizar”. (S4-E)*
- *“Yo voy a averiguar. Generalmente antes paraba más en el colegio, no trabajaba, casi prácticamente vivía dentro del colegio, a cualquier momento entraba. [...] Así en el momento que yo puedo, voy, hablo con la profesora, pregunto cómo está, si algunas fallas tiene, para poder yo también corregirle ¿no? y ayudarle si está aprendiendo mal”. (S2-E)*
- *“Yendo a ver, al colegio”. [la madre] (R3-E)*

- *“Bueno ahorita están yendo bien, algunos cursos están bajos, pero le hablé un día a la señorita le dije: mire usted, tampoco no sería en vano que usted me lo pase, la niña, más bien haga usted llamar, o sino avíseme usted para conversar con usted, que le dé una oportunidad... Porque una vez, dos, ha puesto ya falta a mi hijita mayor. Entonces le dije: porque acá ustedes deberían por lo menos avisarnos a los padres, para eso nosotros tenemos reuniones acá y hay veces venimos, entonces usted debería decirnos: señor Matos, su hija pasa esto y lo otro. Entonces le dije: ya, señorita, otra vez ya será, pero eso no debe ser, por lo menos usted tiene que darle una oportunidad o algo, porque usted sabe que nosotros para estar al otro año la misma cosa, no se puede”. (P2-E)*
- *“Yo le puedo resaltar bastante que mi señora es muy minuciosa en ese campo, o sea que ella para más en la escuela que acá en la casa, o sea que está más enterada... En cambio yo...” (R2)*
- *“Ella [mi señora] siempre va al colegio”. (P5)*
- *“Yo generalmente voy así de tiempo en tiempo, salgo a veces a hacer inspecciones oculares por medio de mi trabajo, y como ese colegio pertenece a mi centro de trabajo, está dentro del distrito que yo prácticamente paro más que acá”. (P1)*
- *“Uy siempre vamos... cada rato, eso sí , mi señora está cada rato: cómo va y que cómo va. Los profesores también vienen acá a la casa...” (P4)*
- *“Los padres tienen que ir a ver al colegio, cómo se encuentra su hijo, o hablando con el auxiliar, porque yo he ido a mi colegio de mi hijo, yo trabajo ¿no? entonces yo he ido, he hablado con el auxiliar, [...] el niño se hace engreído y apenas lo tapan se pone, porque como dice, en el corazón hay que tener el cariño, pero de acá hay que mentirle; yo a mis hijos no los pego, sino es que yo no hago así y mis hijos felizmente estaban ahí molestando a los vecinos, que por acá y que por esto otro, nada, así debe ser, ordenado”. (P6-E)*

- *“Yo voy y me informo. Como es cerca, cuando voy al mercado, me doy una pasado y agüaito, me dejan pasar y miro [madre]. Mi señora es la que siempre se ha ocupado de esas cosas. Prácticamente nunca he puesto participación de parte mía como padre [padre]”. (G1)*

De estos 11 entrevistados, 9 son madres de familia y tienen a sus hijos en colegios públicos. El tomar la iniciativa de buscar al profesor parece entonces sobre todo propio de madres de niños que estudian en colegios del Estado. La madre pone mucha énfasis en la acción de ir al colegio: “yo voy a averiguar”, “yo he ido”, “he hablado con el auxiliar”, “concurro si es mucho semanal”, “soy yo personalmente la que voy a dejarle los trabajos (al profesor)”. Está claro que ella cumple el papel estelar en la información sobre los hijos.

Por otra parte, su presencia en el colegio es un hecho cotidiano, señalado por ella misma o refrendado por el cónyuge: “para más en el colegio”, “siempre va al colegio”, “siempre vamos”, “casi prácticamente vivía dentro del colegio”, “a cualquier momento entraba”. Esta búsqueda de información requiere el contacto físico, la ida al espacio del colegio, que es el espacio ajeno al hogar donde el niño desarrollará gran parte de su vida diaria y a través de la frecuentación diaria se busca establecer puentes estrechos con el espacio familiar.

1.1.2 ¿Para qué se busca al profesor?

Siendo la búsqueda del profesor el principal medio de información acerca del desempeño de los hijos, es importante preguntarnos qué se espera de esa relación. Hemos encontrado dos tipos de respuesta importantes.

1.1.2.1 Informarse con el profesor para sancionar

El relato que a continuación analizamos ilustra una forma de pensar que parece propia de los sectores sociales con bajo nivel

educativo. Este relato ha sido recreado por la entrevistada para sustentar un modelo de comportamiento deseado y dar sentido a su papel como madre preocupada por el rendimiento escolar de sus hijos.

<p><i>“...los padres tienen que ir a ver al colegio, cómo se encuentra su hijo, o hablando con el auxiliar,</i></p>	<p>tienen que ir tienen que ver colegio tienen que hablar (auxiliar)</p>
<p><i>porque yo he ido a mi colegio de mi hijo, yo trabajo ¿no? entonces yo he ido, he hablado con el auxiliar, señor disculpe, mire ve, este problema yo tengo, yo trabajo, soy mujer pobre, yo tengo que trabajar, tengo que hacer esto, y no me alcanza para venir a ver a mi niño,</i></p>	<p>yo fui yo hablé (auxiliar) yo trabajo yo soy pobre (entonces) no puedo ver a mi niño</p>
<p><i>que por favor el auxiliar que me mande una nota, si llega mi hijo del colegio o no, en qué forma está; entonces el auxiliar tiene que coordinar conmigo;</i></p>	<p>auxiliar tiene que ver al niño y avisar a la madre auxiliar coordina con madre</p>
<p><i>ya sí, me dice, me manda una nota: señora que el niño no ha venido al colegio, que el niño se está portando así, yo tengo que ir a arreglarlo al colegio, y en delante del auxiliar yo digo por favor que lo agarre, le catanee, porque esa es la fuerza, a ver si no tiene vergüenza delante de los otros, sus...compañeros, entonces yo le digo, por favor le voy a traer una manguera y con esa manguera me le... pero no lo voy a hacer, no le voy a dar la verdad, si no es que yo lo hago por temerlo nomás, para engañar al niño.</i></p>	<p>Hecho: auxiliar ve y avisa del niño padre va al colegio y actúa: en delante: pide castigo testigos: compañeros castigo incipiente: vergüenza za (castigo no se realiza: objetivo es “engañar”, “asustar” al niño)</p>

<p><i>Entonces ya el profesor me dice, "ya señora, hay gracias porque hay padres que no quieren ni que lo toque el profesor", entonces ya por detrás yo voy y le digo al profesor o al auxiliar señor por favor no me lo vaya a pegar, sino es que le digo pa' que se asuste [...]</i></p>	<p>amenaza es verosímil: profesor agradece a la madre actitud de la madre es ejemplar por detrás: pide no castigo reafirma objetivo: "para que se asuste"</p>
<p><i>el niño se hace engreído y apenas lo tapan se pone, porque como dice, en el corazón hay que tener el cariño, pero de acá hay que mentirle;</i></p>	<p>explicación: el niño se hace engreído si lo "tapan" (lo encubren), se pone... (sin control) por eso, corazón = cariño, pero cabeza (boca) = hay que mentirle</p>
<p><i>yo a mis hijos no los pego, sino es que yo no hago así y mis hijos felizmente estaban ahí molestando a los vecinos, que por acá y que por esto otro, nada,</i></p>	<p>Validez del método: los hijos molestaban, ahora nada testigos: los vecinos</p>
<p><i>así debe ser, ordenado. (P6-E)</i></p>	<p>Sentido del relato: el orden</p>

El relato parte de la afirmación de un deber de los padres: ir al colegio, ver ahí a los hijos. Cuando por diferentes razones no es posible, quien cumple el papel de ayudar al padre es el auxiliar o el profesor. Cuando el niño no cumple las normas escolares, la madre, al recibir la información de parte del profesor (o auxiliar) actúa: escenifica una amenaza con el objetivo de amedrentar al niño, y lo cubre de vergüenza delante de testigos (sus compañeros). Esta amenaza cuenta con la colaboración activa del profesor (o auxiliar) quien asegura la verosimilitud del castigo pedido por la madre. Finalmente, de espaldas al niño, esta madre se asegura que el castigo quede sólo en amenaza. Una vez finalizado el hecho, la entrevistada explica la validez del método utilizado: si no se actúa así, "los niños se hacen engreídos" y ella señala a los vecinos como testigos del comportamiento de sus hijos. El engaño, de esta manera, se legitima como método de corrección, que no se opone al cariño que ella

tiene para con sus hijos. Por último, la entrevistada culmina expresando que su actuación busca afirmar el orden de las cosas.

A través de este relato encontramos la oposición fundamental padre-madre vs. niño, que se asocia con la oposición orden vs. (caos). La oposición padre-madre vs. niño, que se expresa recién al final del texto, es la que da sentido al hecho relatado. Por principio, para la madre el niño “se hace engreído” y es su labor corregirlo en eso. Es por ello que en el relato una vez que es informada de lo que hace el niño, ella va a “arreglarlo”. La consecución del orden, dentro del relato, justifica la mentira como método de corrección del niño: actuar “por detrás” es válido cuando se sanciona al niño. Así se establece, de manera oculta para el niño, una alianza entre padres y profesores (auxiliares), debiendo éstos informar acerca del alumno, para lo cual reciben del padre o madre legitimidad para sancionar al hijo. Aunque luego ello sea atenuado, lo importante es que el niño sienta que el profesor (o auxiliar) tiene plenos poderes sobre él.

Las conclusiones a que nos lleva este relato son preocupantes, por el tipo de relación que se establece con el niño: hay que asustarlo —especialmente con el uso del castigo físico— y para ello se le puede mentir. En una investigación sobre la escuela rural (Ansión 1989), se encontraba ya mucha ambigüedad con respecto al castigo físico: era considerado necesario por muchos para corregir al niño (en el mismo sentido cómo se corrige al tronco de un árbol joven para que no se tuerza), pero al mismo tiempo se consideraba necesario limitarlo y se aceptaba de los profesores sólo en cuanto aplicaran el castigo al modo que se supone lo hace un buen padre de familia, es decir motivado por el cariño por el chico a quien se corrige por su bien.

Un estudio de la cosmovisión andina puede ser ilustrativo sobre este punto (la señora de la entrevista P6 es de origen muy humilde, de la sierra rural de La Libertad). Un análisis atento de cuentos ayacuchanos (Ansión 1982) muestra que la mentira no es siempre reprobada y que aparece incluso como la norma de conducta frente a personajes peligrosos y enemigos (como *pishtacos*, cabezas voladoras y “condenados”), a quienes se tiene el deber de enga-

ñar. La mentira consiste entonces siempre en hacerle bajar la guarda al enemigo, hacerle creer que uno está de su lado, con la finalidad de lograr su destrucción. En el presente caso, la mentira necesaria se presenta a la inversa con el objeto de asustar al niño, crear con él una ruptura que, a diferencia de la que se produce con un enemigo, tiene la finalidad de lograr la corrección del niño, es decir lograr que crezca correctamente hasta llegar a ser un adulto que se comporte adecuadamente. Aunque sea “por su propio bien”¹, el niño es tratado con la misma desconfianza con la que se trata a un enemigo y se crea así una relación ambivalente con sus padres y profesores. Un manejo educativo de este tipo tiende a reproducir una separación y distancia jerárquica entre generaciones. Hasta cierto punto, la imposición a los jóvenes de los mandatos de la generación mayor pudo ser funcional en otras épocas, pero en la actualidad está en contradicción con los principios de organización social de la sociedad urbana. Las expresiones de rebeldía de los jóvenes, con diversos grados de violencia, podrían interpretarse como formas de responder a estos principios inadecuados a la época.

1.1.2.2 Informarse con el profesor para formar

El modelo de comportamiento presentado no es sin embargo el único. Observaremos ahora otro tipo de relación de los padres y madres de familia con los profesores a través de dos fragmentos significativos de entrevista.

<i>Yo voy a averiguar.</i>	Ella toma la iniciativa
<i>Generalmente antes paraba más en el colegio, no trabajaba, casi prácticamente vivía dentro del colegio, a cualquier momento entraba [...]</i>	– antes, no trabajaba: paraba más en el colegio / iba en cualquier momento (no iba especialmente al colegio para hablar con la profesora, pues “vivía dentro”, era como su casa) – (hoy: trabaja: no puede parar en el colegio en cualquier momento)

1. Para una crítica de este criterio pedagógico, véase Miller 1985.

<p><i>Así en el momento que yo puedo, voy, hablo con la profesora, pregunto cómo está, si algunas fallas tiene para poder yo también corregirle ¿no? y ayudarle si está aprendiendo mal.</i></p>	<p>– (hoy:) cuando se puede va y habla con la profesora si tiene fallas, corrige si aprende mal, ayuda</p>
--	--

La respuesta de esta madre de familia parte de presupuestos similares al relato anterior: el deber de ir, de estar en el colegio es responsabilidad de los padres. Pero aquí el colegio no es tan externo como en otros casos, parece una prolongación de la casa para la madre. Su presencia en el colegio se vuelve más ocasional sólo por motivos de fuerza mayor como el trabajo. El paliativo a esa presencia menos asidua es el ir a hablar con la profesora. Tal vez porque la madre se siente como en casa en el colegio, su relación con la profesora no se inscribe dentro de una oposición padre-madre vs. niño como en el caso anterior. La profesora informa a la madre, quien tiene la facultad de corregir, pero también de ayudar.

La noción de *ayuda*, que surge al final de la respuesta de esta señora, expresa una aproximación distinta hacia los hijos. En este caso, los padres no se encierran en su misión de control y corrección, sino que trascienden a una misión de formación. Hagamos notar, sin embargo, que este testimonio proviene de una madre con educación superior.

Veamos otra respuesta presentada por un padre de familia que tiene a sus hijos en colegio particular, y que cuenta con estudios superiores.

<p><i>Y también cuando voy al colegio a recoger a mis hijos...</i></p>	<p>el objetivo explícito al ir al colegio es recoger a los hijos</p>
<p><i>que me gusta hacerlo...</i></p>	<p>no sólo es deber, es placer</p>
<p><i>converso con la maestra</i></p>	<p>ya que va, conversa con la maestra (¿objetivo implícito?)</p>

<i>que me dice: sabe que tiene que esforzarse en esta materia o en aquello. Entonces ya tomamos conocimiento ¿no?</i>	maestra informa: tiene que esforzarse padres toman conocimiento
<i>pero veo cuánto ha captado. (J2-P)</i>	comprueban rendimiento de los hijos

A diferencia del caso anterior, este padre no afirma que va al colegio para hablar con la profesora, sino sólo para recoger a sus hijos. Esto le gusta —y éste es un elemento nuevo— y él aprovecha la circunstancia para hablar con la maestra. No afirma ir para eso, pero parece ser un objetivo implícito. El enterarse así de cómo le va a sus hijos es incluso muy posiblemente uno de los atractivos para ir. De cualquier forma, se observa aquí que la función paterna no es asumida como un deber social impuesto, sino como una actividad agradable.

La conversación con el profesor se centra en los conocimientos que se imparten en clase, a diferencia del relato P6, cuya preocupación gira en torno a la conducta del niño. En este caso, se agrega así la supervisión directa del padre sobre el rendimiento del hijo. El profesor informa y da una opinión, pero es el padre quien efectuará la comprobación final. De esta manera, el padre resulta siendo la principal autoridad en la formación académica del hijo. Evidentemente, estamos hablando de padres de familia que se sienten capacitados para evaluar los conocimientos del niño.

En resumen, al momento de buscar informarse con el profesor sobre el desempeño de los hijos, los padres tienden a actuar de manera muy diferente según su nivel educativo. Para los padres con estudios superiores, el contacto del profesor es un medio más de información, al lado de otros, pues ellos se sienten en capacidad de evaluar también el rendimiento de sus hijos y de ayudarlos directamente. La situación en sectores populares tiende a ser diferente: las madres toman contacto con el profesor (o el auxiliar) como principal fuente de información y, como no se sienten capacitadas para evaluar a los hijos, concentran sus esfuerzos en aquello

que sí son capaces de supervisar, esto es la buena conducta, la disciplina, o la asistencia al colegio.

Mientras las madres de sector popular tienden a preocuparse por “arreglar”, “corregir” a un hijo que puede desviarse del camino correcto, entre los padres con un nivel de educación superior el objetivo se ciñe más estrictamente a lo académico, y en ayudar al hijo cuando presenta dificultades en sus estudios. Unos padres están atentos para “corregir y castigar” mientras que otros aluden sobre todo al proceso de formación académica de los hijos. Aquí puede estar la explicación de las diferencias encontradas según el nivel educativo en el Cuadro N° 32.

1.2 Las notas: una referencia fundamental para los padres

La libreta de notas es uno de los medios de información del rendimiento más difundidos y aceptados por los padres de familia. Como ya la vimos anteriormente, es el segundo criterio de información en importancia luego de la búsqueda del profesor. Aunque más impersonal, recordemos también que este criterio suele combinarse con el primero cuando el profesor organiza una reunión en la cual entrega las libretas o cuando el propio padre busca al profesor luego de enterarse de una baja calificación de su hijo.

- *“Y sus notas ¿no? porque a ellos los obligan que cada examen que tiene, como nosotros sabemos todos los exámenes que les van a tomar en el año porque tenemos un libro, un anuario que le llaman, que sabemos todos los exámenes que les van a tomar durante el año”. (S3-P)*
- *“Todos los años nos llaman para que nos entregue la libreta o algún informe. Nos vamos y siempre mis hijos ahí... Todos tienen que tener queja pero mientras tanto con mis hijos [...] únicos son” (R7)*
- *“Inmediatamente él tenga un problema, una nota baja, la profesora lo escribe en la agenda. [...] Ni bien tiene una nota baja pido citas, o si tiene un problema inmediatamente pido cita con la profesora”. (J7)*

- *“Aquí está la libreta, nos enseña pues. Si la libreta está todo azul está bueno, pero si está todo rojo entonces está ... falta que estudie más”. (S1-E)*
- *“Más bien en secundaria sí no, allí nos enteramos a base de sus libretas que nos entregan. A veces los chicos si no rinden los profesores nos mandan llamar ¿no? [...] y a base de eso no más ya, los profesores nos mandan una esquela y ya uno tienen que ir siempre”. (S8)*
- *“Voy yo cada fin de semestre a recoger las notas, cómo están yendo”. (P9)*
- *“Por ejemplo mi hija tuvo un rojo en matemáticas ¿no? Le digo qué han hecho por ejemplo esta semana: hemos hecho divisiones de tres números [me contesta]. Yo tengo una pizarra y en la pizarra le hago unas pruebas, para ver cuánto ha aprendido. Entonces yo deduzco”. (J2-P.)*

La libreta de notas es una referencia obligada ya que ellos están obligados a firmarlas. Es la referencia mínima que reciben los padres, con una periodicidad bimestral.

Aunque el lenguaje de los números no es complicado, su utilización puede variar significativamente según el nivel educativo del entrevistado. Así por ejemplo, una entrevistada que tiene a sus hijos en colegio público señala que si la libreta está en azul está bien y si está rojo está mal. De esta forma, la escala vigesimal se reduce a un juego de oposiciones binarias bastante sencillo.

azul	/	rojo
bien	/	mal
estudia	/	no estudia

La libreta permite entonces una interpretación sencilla de los padres sobre cómo van los hijos. Los números no sólo son importantes por sí mismos, sino por el color que llevan. Gracias a la libreta, aún sin tener mucho nivel educativo, los padres saben si el hijo está bien o mal en la escuela.

Entre los padres con mayor nivel educativo la nota en rojo parece seguir funcionando como señal de alerta. Un padre de familia nos explica que cuando su hijo tiene “un rojo”, él busca evaluar personalmente su nivel de aprovechamiento. Aquí el nivel educativo resulta decisivo para que el padre busque asumir directamente la evaluación de sus hijos.

1.3 Los cuadernos de control y la supervisión de las tareas

La revisión de los cuadernos de control y la supervisión de las tareas son fuentes de información menor. Al igual que en la encuesta, su presencia fue poco relevante en las entrevistas abiertas. Cuando se da, parece más propio de centros educativos particulares.

- *“Nosotros sabemos todos los exámenes que les van a tomar en el año porque tenemos un libro, un anuario que le llaman, que sabemos todos los exámenes que les van a tomar durante el año”. (S3-P)*
- *“Ah bueno, por el cuaderno de control, eso hay que firmarlo todos los días, las notas que vienen en el cuaderno, siempre cumplir con las tareas, viendo ahí la nota del cuaderno o se quedan hasta más tarde castigados cuando no han hecho las cosas... en las notas ¿no?”. (R5-P)*
- *“Ellos tienen un cuaderno que llevan diario ¿no? entonces ahí apuntan si es que han hecho alguna cosita que no es debida ¿no?, piden a la mamá o al padre que se acerquen al colegio, le mandan una nota, siempre hay mucha relación porque también hay comité de aula, hay una persona encargada de estar en contacto con la profesora...” (P10)*

Veamos ahora algunos comentarios acerca de la supervisión de tareas.

- *“Bueno, lo que trae en sus cuadernos, a veces me va enseñando... ‘acá abuelita’, me dice”. (R6-E)*
- *“Yo hago repasar sus cuadernos con mis hijas y lo veo pue’, ahora está un poco atrasado”. (S5-E)*

- *“Bueno, yo lo controlo ¿no? diario veo ¿no? y tengo que ayudarle también. Ahora me parece que un poquito se ha quedado por lo que el gobierno mismo ha dado que el niño que esté en primaria no debe traer muchas tareas para su casa. Eso preocupa ¿no? Yo tengo a mi hijo, el tercero, que está en primero de primaria, que no trae trabajos”. [el padre] (J5-E)*
- *“Las tareas que se dejan de un día para otro son revisadas y son evaluadas. [...] Mi esposa es la persona más encargada, porque está acá, digamos, en ayudarle a mis hijos en sus tareas, en revisarle los cuadernos. Y una de las cosas que más me satisface justamente de que producto de estos años que se vienen con disciplina y todo lo demás es que mis dos hijos son numero uno”. (S4-E)*

Para los padres de familia que tienen a sus hijos en colegios particulares el cuaderno de control es una herramienta importante, que les permite establecer un seguimiento sistemático del desempeño escolar de los hijos. Ellos pueden informarse de las tareas que tienen que hacer, si ha habido algún problema, o si el profesor quiere entrevistarse con ellos. Inclusive, en un caso se destacó que ellos contaban con un cronograma de exámenes preestablecido (S3).

En el caso de los niños que estudian en colegios del Estado, las tareas como complemento resultan menos significativas que el cuaderno de control en colegios particulares. En cinco casos fue señalada la revisión o supervisión de las tareas como medio de información. Las tareas son para estos padres un indicador útil del trabajo realizado por los hijos. Por ejemplo dentro de una familia, estas tareas son revisadas y evaluadas, lo que permite una supervisión sistemática del rendimiento del hijo (S4). Si el niño está ocupado en la casa con deberes del colegio, es indicador de su dedicación y rendimiento. En esta perspectiva, uno de los padres expresó su preocupación por la ausencia de tareas en el colegio primario donde está su hijo, decisión que aparentemente vendría del Estado (J5).

En resumen, tanto la supervisión de tareas como los cuadernos de control son de modo general medios menos generalizados de información acerca del rendimiento escolar. Sin embargo la mayor parte de entrevistados con hijos en escuela privada sí recurren a los cuadernos de control obteniendo así una información sistemática del rendimiento de sus hijos. Las tareas escolares permiten a los padres velar por que los niños dediquen un tiempo en el hogar a actividades escolares, compartiendo éstas con otras responsabilidades propias de la casa.

1.4 Los propios hijos como medio de información

Como ya lo constatamos anteriormente (Cuadro N° 30), los hijos son muy poco tomados en cuenta como medio de información sobre su propio desempeño, hecho preocupante en cuanto a la calidad de la relación y de la comunicación entre padres e hijos. Es útil por ello revisar lo que dicen aquellos pocos padres que escapan a la norma general y conversan con sus hijos sobre cómo les va en la escuela.

- *“Me entero principalmente por ellos”. (J8)*
- *“Nos preocupábamos o nos preocupamos hasta ahora por los nietos también, bueno, ¿cómo estás? le preguntábamos de vez en cuando, su cuaderno, por ejemplo a veces cuando nos piden una ayuda yo me doy cuenta a través de la ayuda que me piden, me doy cuenta qué tipo de ayuda me está pidiendo y eso me hace dar una idea muy clara: ah ya esta niña está bien ¿no? o ¡está hasta el perno pues!...”*
- *“Por ejemplo mi hija tuvo un rojo en matemáticas ¿no? Le digo: ‘¿Qué han hecho, por ejemplo, esta semana?’ ‘Hemos hecho divisiones de tres números’ Yo tengo una pizarra y en la pizarra le hago unas pruebas, para ver cuánto ha aprendido. Entonces yo deduzco. Entonces ya yo veo que tiene que esforzarse en esto o esto”. (J2-P)*

Dos de los entrevistados inciden en el hecho de que ellos pueden evaluar a sus hijos, y a través de preguntas o según la ayuda que solicitan se obtiene una referencia importante de su desempeño escolar. Los padres pueden formarse una imagen propia del rendi-

miento escolar independientemente de lo que diga el profesor o de sus calificaciones. Para ello, es necesario un diálogo directo con el hijo y también capacidad académica de parte del padre. Cuando existe conocimiento de la materia por parte de los padres, ellos pueden evaluar su rendimiento.

2. ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR DE LOS HIJOS

Luego de revisar de qué maneras los padres de familia averiguan cómo les va a sus hijos en la escuela, nos importa ahora conocer el papel que cumplen en el quehacer cotidiano de los niños, pues de su apoyo o desinterés en el acompañamiento escolar de sus hijos puede depender el éxito o fracaso escolar.

Al indagar por el papel de los padres en este acompañamiento, veremos primero quién es la persona que se dedica prioritariamente a él en la familia, para luego interesarnos por las características de esa labor.

2.1 Acompañar a los hijos: el papel de la madre

Según el Cuadro N° 4 presentado anteriormente, la madre sola hace prevalecer su opinión en la selección del colegio en un 41.4%, considerándose que es la mejor informada en un 45.6%. Ese papel materno en el apoyo a la educación escolar de sus hijos se confirma una vez más en el acompañamiento a las tareas escolares, dado que según la encuesta llega al 47.1% el porcentaje de casos en que aparece como la persona que más ayuda a los niños.

Cuadro N° 34

Persona que más ayuda a los niños en las tareas escolares

Persona que más ayuda	Hogares %
Padre	11.8
Madre	47.1
Hermano(a)	21.0
Otros en el hogar	12.5
Nadie ayuda	7.6
Totales (N)	(434)

Fuente: Encuestas

La segunda persona en ayudar, en orden de importancia, es un hermano o hermana, que tiene ese papel preponderante en uno de cada cinco casos. Luego siguen otras personas en el hogar, que corresponden a familiares como abuelos, tíos o tías. Sólo en un poco más del 11% de hogares el padre es mencionado como la ayuda principal (recordemos que su opinión prevalecía en un 16.1% en la selección del colegio). Por último, es notable que en cerca del 8% de hogares no exista ayuda sistemática de parte de nadie, lo cual es explicado por una supuesta autosuficiencia del niño: "él trabaja solo".

Si relacionamos esta información con el tiempo dedicado para brindar este apoyo (Cuadro N° 35) encontramos una relación significativa entre la frecuencia de ayuda y la persona responsable de la misma. En aquellos hogares donde nadie ayuda sistemáticamente a los niños, tampoco existe una frecuencia regular de ayuda, como era de esperarse. La ayuda de la madre, por su parte, aparece aún más importante que en el cuadro anterior, pues cuando se da, tiende a ser más sistemática y se reparte sobre toda la semana.

Cuadro N° 35
Frecuencia de ayuda en tareas escolares durante la semana
según persona que más ayuda

Frecuencia de ayuda a la semana	Padre %	Madre %	Herma- nos %	Otros en el hogar %	Nadie ayuda %	Total %
No regularmente	7.5	6.7	19.1	28.6	61.8	16.3
1 a 4 veces	54.7	44.8	59.6	26.8	29.4	45.6
5 a 7 veces	37.7	48.6	21.3	44.6	8.8	38.0
Total (N)	(53)	(210)	(94)	(56)	(34)	(447)

$\chi^2 = 95.744$, 8 g.l., $p < .00001$

Fuente: Encuestas

Si cruzamos los datos acerca de la persona que más ayuda, con el tipo de colegio de los niños (estatal o particular), no encontramos grandes variaciones, salvo que en los colegios estatales la dedicación algo menor de la madre es de algún modo compensada con la de los hermanos. Entre las explicaciones posibles podrían estar un menor nivel educativo de la madre y también el que ella disponga en general de menos tiempo. Aun así el dato más importante sigue siendo la preponderancia nítida de la madre en al ayuda de las tareas escolares.

Cuadro N° 36
Persona que más ayuda a los niños en sus tareas escolares
según tipo de colegio de los niños

Persona que más ayuda	Colegio estatal	Colegio particular	Total
Padre	10.7	15.0	11.9
Madre	42.8	57.5	47.0
Hermano(a)	25.8	9.4	21.1
Otros en el hogar	13.2	11.0	12.6
Nadie ayuda	7.5	7.5	7.4
Totales (N)	(318)	(127)	(445)

Fuente: Encuestas

Las entrevistas abiertas confirman la tendencia.

Cuadro N° 37
Quién ayuda a los hijos en las tareas escolares*

Quién ayuda	Hogares que lo mencionan	
	Número	%
La madre	16	45.7
El padre	5	14.3
Ambos padres	3	8.6
Hermanos mayores	8	22.9
Otros	4	11.4
Se manejan solos	6	17.1
Total	42	(N = 31)

* A diferencia de las encuestas, en las entrevistas abiertas, se permitió señalar varias opciones, lo que explica la alternativa "ambos padres".

Fuente: Entrevistas abiertas

Para comprender mejor la estrategia familiar en el acompañamiento del niño, analizaremos las entrevistas abiertas agrupándolas según el nivel educativo de la madre.

2.1.1 Cuando la madre sólo tiene educación primaria

En el caso de las madres con educación primaria, las entrevistas abiertas confirman con más fuerza aún que en las encuestas la participación de los hermanos mayores como sustituto de la madre en el apoyo a las tareas escolares.

Los hermanos mayores

- *"Mi esposa casi ni se mete en esto [de ayudar en las tareas], ya con sus hermanos mayores". (R7-E; el padre tiene primaria completa)*
- *"Yo [ayudo] muy poco porque él sale a veces en la madrugada y regresa también así a las doce, la una así, todos*

los días, es muy difícil. Mi hija, mi hija señorita también ayuda". (R3-E; el padre tiene secundaria)

- *"Yo sí les ayudo. En eso sí yo les ayudo y aparte como no pueden resolver bien, cómo yo también a veces no lo comprendo bien, lo mando donde mis hermanos. Tengo mis hermanas, mis hermanos que están terminando secundaria y ellos lo ayudan, y aparte también mis hijos lo ayudan un poco, los hijos mayores, sí". (S7-E; el padre tiene primaria completa)*
- *Como yo estudié primaria nada más, no puedo funcionar. La tarea mayormente dedican sus hermanos mayores". (S6-E; el padre tiene primaria incompleta)*
- *"Hasta primaria sí, pero para secundaria recurro a mis hijos mayores para que ellos los ayuden. Porque lo que no tuvimos oportunidad de aprender nosotros, ellos sí". (G1-E; el padre tiene secundaria incompleta)*
- *"Le ayuda su hermano. Le ayudan sus hermanos. (S1-E; el padre tiene secundaria completa)*
- *"Yo no señorita. No. Sus hermanos sí. Ellos lo ayudan de vez en cuando, alguna cosa que necesitan, como yo no tengo mucha educación, no entiendo mucho de eso, y ya sus hermanos mayores ya han terminado, ya. [madre]. Bueno, a veces algunas cosas que hay uno que conoce. La única es de las bebes que está todavía en tercer año de primaria. El otro ya estudia solo. Ellos se hacen solos su tarea pues". (S8-E; el padre tiene primaria completa)*
- *"Nadie. A veces mi hija la enfermera que va a ser, ella a veces ayuda a hacer su tarea, sí". (S5-abuelita tiene sólo primer grado)*

La madre

- *"Bueno, generalmente como le repito, la mamá, porque ella no tiene otra ocupación en la casa, tiene tiempo disponible. Pero yo, en las tardes o en las noches que estoy ahí, nos quedamos hasta las once, doce de la noche. Generalmente a los chiquitos a nivel primario es más que*

los ayudo a ellos; la grandecita que está ahora en cuarto de secundaria no, casi no hace consultas, raras veces”.(J1-E; el padre tiene 4º de secundaria)

- *“Yo soy la que más exijo y que esté al día... y que no se vayan sin hacer la tarea”. [madre] (R2-E; el padre tiene 2o. de secundaria)*
- *“También hago, también. Mis hijas trabajan ¿ve? y mi ayuda es de que yo me quedo con ellos, mientras ellas esto... yo estoy viendo lo que le están enseñando”. (P7-P)*
- *“Sí siempre, mayormente que ellos estudian están acá sentados conmigo, ayudándoles, viendo ¿no? acompañando [madre]”. (P9-E; el padre tiene estudios superiores)*
- *“Yo porque mi esposo, su trabajo era en la calle no más. El sale a las siete de la mañana ya no regresa hasta las siete o seis,... cinco... a la hora que se desocupaba en la tarde. Yo era la que mayormente me encargaba de eso. (J6-E; el padre tiene primaria completa)*

Ambos padres

- *“Los dos” (P4-E; el padre tiene superior técnica)*

El padre

- *“Mi esposo (la madre)”. (J3-E; el padre tiene secundaria completa)*

Se ayudan solos

- *“Yo no puedo porque yo trabajo, pero ellos se ayudan solos, pero es complicado”. (P3-E; el padre tiene 5º de primaria)*

Cómo se puede apreciar, cuando los hijos mayores participan en ayudar a los niños, en muy pocas ocasiones tienen la dedicación exclusiva de esta responsabilidad. En la mayor parte de casos la madre concentra para sí la atención del hijo menor o de aquellos que se encuentran aún en primaria. Los hijos mayores ayudan a

sus hermanos que están en secundaria. En su defecto los niños hacen solos sus trabajos. La presencia del padre es minoritaria, a pesar de que su nivel educativo es mayor al de la madre. Se justifica su ausencia porque trabaja fuera y llega muy tarde.

2.1.2 *La madre tiene secundaria*

El grupo de madres con educación secundaria (completa o incompleta) resultó subrepresentado en la muestra cualitativa. Los cuatro casos recogidos sólo nos permiten observar que existen diferentes estrategias familiares: por ejemplo, la hija mayor ayuda, la esposa ayuda con algún apoyo del esposo, la ayuda sólo a los que estudian en primaria.

- *“Sí, nos ponemos a veces momentos en que tareas... nos ponemos de acuerdo, conversamos ¿no? A veces, como su hermana la mayor terminó, también no entiendo yo, en las tardes ¿no? [el padre]”. (P5-E; el padre tiene secundaria)*
- *“Más [ayuda] mi esposa. Yo hago una parte, pero más mi esposa. Es que yo trabajo. Por el trabajo es”. (J2-P; el padre tiene secundaria completa)*
- *“Los primeros tiempos, yo ¿no? y después él me dijo: los estás acostumbrando mal”. (J4-E; el padre tiene secundaria completa)*
- *“A los grandes, ya no. Hasta primaria... pero con la pequeña sí tengo que estar todas las tardes”. (R1-E; el padre tiene secundaria completa)*

Por último, se detectaron dos casos en los que el padre es quién acompaña a los hijos. En ambos casos, cumple en realidad el papel de la madre que se encuentra ausente.

- *“Bueno yo [soy quien ayudo] y ... a veces mi familia, no creo, a veces muy poco. Mis cuñados sí colaboran un poco. Durante el día no tengo tiempo, tengo que ir a trabajar pe’, pero en la noche estoy acá temprano. Hay mucha dificultad, a veces el cansancio es un factor ahí, porque a*

veces no se puede. Pero van bien, están respondiendo a pesar de que no tienen mamá ¿no? están respondiendo... no se los han jalado" [el padre] (J5-E; el padre tiene secundaria completa)

- *"Acá dentro de casa hay que ayudarlos... ella [mi esposa] viene muy pocas veces. Más, mucho más tiempo están conmigo mis hijos". (P1-E; el padre tiene secundaria completa)*

2.1.3 La madre tiene estudios superiores

Veamos ahora los casos de madres que tienen estudios superiores.

La madre

- *"Permanentemente, todos los días. Mi esposo no, no tiene tiempo. El me ha dado toda la responsabilidad a mí". (J7-P; el padre tiene formación superior)*
- *"Yo sí, en el caso de mi hija y de mi hijo el último; en el caso del mayor, como le digo, es un colegio internado ¿no? ellos tienen su propia tutoría que ya se encarga de tener una persona perenne en las horas de trabajo... de tareas [la madre]" (J8-P,E; el padre tiene estudios superiores)*
- *"O sea, en los momentos de que tengo libres los acompaño. Generalmente ya va a ser 10 meses que quizás los he dejado solos por el horario de trabajo que yo tenía. Pero ahora como yo recién hoy día empiezo a trabajar toda la mañana ya voy a estar así desde las cuatro hasta el día...toda la noche, entonces ya yo voy a estar más acá. [...] [El esposo participa] bien poco, porque generalmente a la hora que él llega ya ellos han terminado. Más que todo ahora sí con el niño de la secundaria sí. Y él más quizá se dedique a la matemática. Yo más le dejo el trabajo de la matemática a él. Yo más me dedico a letras... Entiendo de matemáticas pero es un curso que no lo sé explicar". (S2-E.)*

- *“Fundamentalmente, tal vez, mi esposa es la persona más encargada porque está acá, digamos en ayudarle a mis hijos en sus tareas, revisarle los cuadernos y una de las cosas que más me satisface justamente de que producto de estos años que se vienen con disciplina y todo lo demás es que mis dos hijos son número uno”. [el padre] (S4-E; el padre tiene estudios superiores)*

Ambos padres

- *“Yo, mi esposa que está cerca, el que está a la mano, el que está primero”. [el padre] (R5-P; el padre tiene estudios superiores)*

Se ayuda poco... pero tampoco es bueno ayudar

- *“Antes... Su papá menos todavía, el todo el día no está” [madre] (S3-P; el padre tiene estudios superiores)*
- *“No siempre, pero de vez en cuando les he revisado. Yo no soy tanto de estar revisando, en ese sentido yo reconozco que a veces no hay interés de parte de uno pero también ellos tienen que ir aprendiendo, ellos van creciendo y se tienen que ir haciendo responsables, tienen que formarse un método de estudio, que sean responsables” [madre] (C1-E; el padre tiene estudios superiores)*
- *“No es bueno ayudar”. [padre y madre] (P10-P; el padre tiene educación superior)*

La madre concentra en la mayor parte de casos la responsabilidad de acompañar a los hijos. Aquí, no hemos encontrado la participación de los hijos mayores. La participación del padre es poca. Tenemos tres casos donde no se ayuda o poco y aquí encontramos un elemento nuevo: en dos de estos casos, se argumenta que “no es bueno ayudar” por la necesidad que los hijos sean responsables y formen “un método de estudio”. Añadamos por fin que la mayor parte de madres con estudios superiores tienen a sus hijos inscritos en colegios particulares.

En resumen, dentro de un patrón bastante común, podemos señalar ciertas variaciones de acuerdo al nivel educativo de la madre. El Cuadro N° 38 indica las diferencias entre las madres niveles educativos ubicados en los polos extremos: primaria y estudios superiores. La poca cantidad de entrevistas abiertas de madres con educación secundaria no nos permite sacar conclusiones para ese grupo de madres.

Cuadro N° 38
Papel de los miembros de la familia en la ayuda a los hijos según nivel educativo de la madre

Persona que ayuda	Papel de la persona que ayuda cuando la madre tiene:	
	Primaria (incompleta)	Estudios superiores
Madre	Acompaña solo a los hijos que están en primaria	Acompaña a los hijos.
Hermanos	Ayudan sobre todo en secundaria	No tienen participación.
Padre	Muy pobre; tiene que trabajar fuera casi todo el día	Participa poco, pero ayuda.
Otras personas	A veces ayudan otros parientes	Generalmente no participa otra persona.
Nadie	Los hijos no reciben ayuda por incapacidad de los padres	El no ayudar es un principio educativo de los padres.

Fuente: Entrevistas abiertas

En resumen, el acompañar a los hijos en las tareas es una responsabilidad materna. El papel del padre sigue siendo el de proveedor de la familia, propio del modelo patriarcal. Al estar fuera del hogar la mayor parte del tiempo, no tiene tiempo (o no lo toma) para acompañar a sus hijos con las labores de la escuela.

2.2 Autopercepción de la capacidad para ayudar al niño en sus tareas escolares

Si la madre es la principal responsable del acompañamiento de las tareas escolares, interesa saber cuán capacitada se siente para ayudar a los niños. El cuadro N° 39 presenta su percepción de su propia capacidad para dar esa ayuda en matemática, lenguaje e historia.

Cuadro N° 39
Promedio de la percepción de las amas de casa de su capacidad para ayudar en tareas escolares

	Cursos de Primaria			Cursos de Secundaria		
	Matemática	Lenguaje	Historia	Matemática	Lenguaje	Historia
Promedio	2.05	2.15	2.14	1.45	1.60	1.63
D. Estándar	0.93	0.91	0.91	0.72	0.81	0.82
Total (N)	(448)	(448)	(448)	(383)	(383)	(383)

El rango de la escala va de 1 = poco capacitada a 4 = muy bien capacitada.

Fuente: Encuestas

En general, la capacidad que la madre cree tener para ayudar a sus hijos en estos cursos es sustancialmente menor en la secundaria que en la primaria. Los promedios para cursos de secundaria indican que la mayoría de quienes respondieron consideraron que tenían entre poca capacidad y regular capacidad para ayudar en las tres materias. En cambio, para los cursos de primaria se consideraron a un nivel de regularmente capacitada. Es de notar que la autopercepción disminuye ligeramente cuando se trata de brindar ayuda en matemáticas.

Esta capacidad percibida está a su vez fuertemente influenciada por el nivel educativo del encuestado. En la Figura N° 5 se resumen los promedios de la autopercepción de capacitación para ayudar en cursos escolares de acuerdo al nivel educativo.

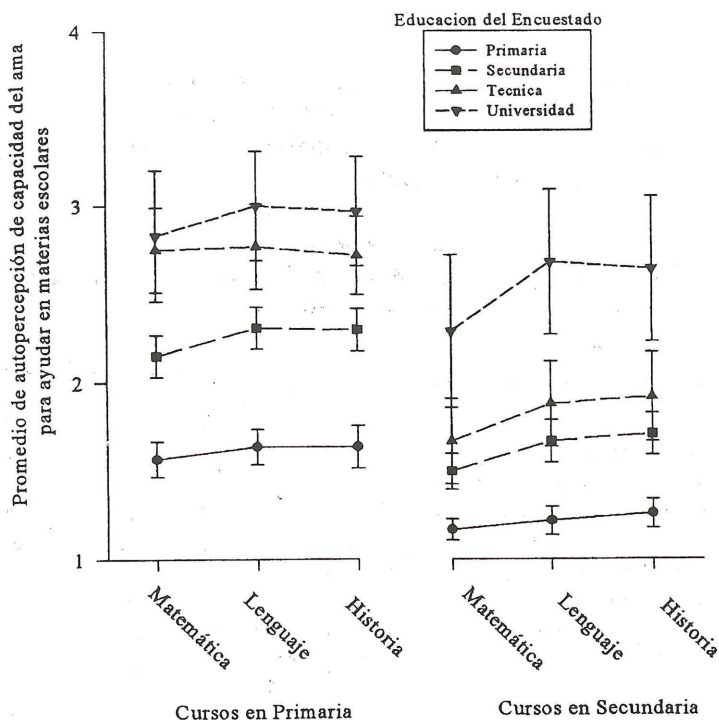


Figura N° 5. Promedio de autopercepción de capacitación para ayudar en cursos escolares del acuerdo al nivel educativo.

En la ayuda a los niños de primaria, las madres responden claramente en función de su propio nivel educativo: se sienten poco capacitadas si tienen ella mismas el nivel de primaria, medianamente capacitadas si han estudiado secundaria, y bien capacitadas si tienen educación superior, sea técnica o universitaria.

Esta capacidad percibida disminuye claramente cuando los niños están en secundaria, y ello para todos los niveles educativos de la madre, salvo para las madres de educación universitaria entre las cuales existen muchas variaciones, como lo indica el tamaño de la desviación estándar.

2.3 Cómo se acompaña a los hijos

Analizaremos ahora de qué maneras diferentes se acompaña a los niños en sus tareas escolares. Para ello, partiremos del cuadro N° 40 en el que hemos resumido las principales tendencias encontradas en las entrevistas abiertas.

Cuadro N° 40
Principales formas de acompañar a los hijos en las tareas según nivel de educación de los padres

Formas de acompañamiento	Sólo primaria	Secundaria o Superior	Total
Le exijo que trabaje, lo controlo	8	1	9
Se ayuda en lo que se puede	3	1	4
Cuando preguntan, consultamos libros	1	3	4
Me siento con ellos, los guío y ayudo	—	6	6
Ellos deben hacer sin ayuda, sobre todo en secundaria	1	6	7
Otros son los que ayudan	2	—	2
Total	15	17	32

Fuente: Entrevistas abiertas

Las opiniones que hemos agrupado como “exigencia y control” así como la de “ayudar en lo que se pueda” son señaladas casi en su totalidad por aquellos padres que sólo cuentan con formación primaria. Del mismo modo, en los dos casos en que los padres delegan toda responsabilidad a otras personas, los entrevistados cuentan con un bajo nivel educativo. En cambio, el ejercicio de consultar libros, el hecho de sentarse con los hijos y ayudarlos en sus tareas, son estrategias de acompañamiento características de familias donde los padres tienen un mayor nivel educativo. También el método por el cual los hijos deben estudiar solos es predominante entre los padres con mayor nivel educativo. El análisis de las respuestas recogidas permitirá ahora precisar mejor el perfil de estas distintas actitudes de los padres.

2.3.1 *Los padres exigen que los hijos cumplan con sus deberes, controlan sus estudios*

La mayor parte de los nueve entrevistados que contestan de ese modo son madres de familia. En pocos casos el padre tiene alguna presencia y en uno la abuelita es la responsable de acompañar al niño en sus tareas.

- *“Y a veces yo, aunque no se leer pero le exijo, sí. Le exijo que estudian, que escribe, que repasa sus cuadernos, porque si no, va a venir su padre y puede pegarlo, de repente se atrasan así”. (S5-E; abuelita con 1º de primaria, quechuahablante)*
- *“Al menos a la última, a la bebe, yo le exijo bastante porque no quiero que se quede de grado, quisiera que superen más ellos. Porque si se quedan, son años perdidos pues, uno gasta en vano. Entonces yo agarro, y tengo que estar obligándole a que haga sus tareas cuando llega del colegio, ayudándole a resolver las cosas, entonces yo le ayudo un poco. Y ella lo hace. Yo le ayudo a resolver en borrador y ella lo pasa en limpio. Así es”. (S7-E; padres con primaria, quechuahablantes)*
- *“Pero si uno le exige como padre, tiene que exigirle como padre, yo le exijo que haga sus tareas cumpla con sus tareas, mientras todavía en el colegio, después ya será otra cosa probablemente, así es señorita (el padre) (S8-E; padres con primaria).*
- *“Con las tareas: deja escribir, apúrate, ahora tienes hacer esto y lo otro. Ahora tengo al más chiquito, al de siete años. Como digo [ayudo] hasta donde yo pueda, hasta donde yo me acuerde [...] Ya hay cosas nuevas que a veces... ahora la matemática la están haciendo diferente ¿no? Ahí sí, ya pe’, ya no. Si yo me dedicara, en fin pudiera ser, pero ya pue’ ya yo estoy en otra cosa ya no es igual”. (P7-P; padres con primaria)*
- *“Estaba ¿no? ... ayudándoles, haciendo que lo que saben más ellos me enseñaran y a veces me enseñaban qué saben menos. [...] Siempre le decía: a ver, pon mucha atención a*

las explicaciones de la señorita, porque eso vale de mucho, eso les va a favorecer [...] [versión completa en el análisis]" (J6-E; padres con primaria completa)

- *"Usted sabe que los padres ya no están al mismo nivel del colegio y es difícil para algunos explicar algunas cosas a sus hijos. **Estamos detrás de él**". (R6-E; padres con primaria)*
- *"**Bueno, me siento, controlo lo que tienen que hacer, si no entienden, preguntan.** (R3-E; padre con secundaria y madre con primaria, quechua lengua materna)*
- *"**Yo soy la que más exijo** y que esté al día y que no se vayan sin hacer la tarea. **Todo es cuestión de ser responsables ¿no? para estar controlando,** [...] [versión completa más adelante]" (R2-E; padres con primaria, quechua lengua materna)*
- *"**Bueno, ayudarles a resolver sus temas... obligarlos pues a que estudien... los niños siempre se despreocupan, ¿no? Hay que estar siempre puntual para que el niño se siente en la mesa a estudiar ¿no?**" (J5-padres con secundaria)*

En el conjunto de casos presentados, la madre (a veces el padre) está físicamente al lado de sus hijos mientras desarrollan las tareas escolares. Existe la preocupación por ayudarles en sus tareas, pero ante la falta de capacidad para brindar un apoyo eficiente, la atención se centra en la supervisión. Como dice una entrevistada, "aunque no sé leer, le exijo". En otras palabras los padres se preocupan por que los hijos ocupen su tiempo en el desarrollo de las tareas escolares, y si es posible "a la vista" de la madre. Es en este contexto que encontramos frases como "estamos detrás de él" o "controlo lo que tienen que hacer". Al no poder evaluar el desarrollo académico de sus hijos, los padres concentran sus esfuerzos en garantizar que por lo menos dediquen una parte importante de su tiempo en el hogar a las tareas escolares.

En la respuesta que presentamos a continuación, una señora que tiene este tipo de limitaciones narra su manera de actuar, explicitando así un modelo normativo que rige probablemente el

comportamiento de muchos padres de familia que se encuentran en su caso.

<p><i>“Estaba ¿no? ... ayudándoles, haciendo que lo que saben más ellos me enseñaran y a veces me enseñaban qué saben menos. Y un poco de estudio... no pedían mucho, pero les hacía ver, les hacía mirar más adelante a ver cómo le indicaban.</i></p>	<p>Yo ayudo Método: hijos me enseñan</p> <p>hacer ver hacer mirar</p>
<p><i>Siempre le decía: a ver, pon mucha atención a las explicaciones de la señorita, porque eso vale de mucho, eso les va a favorecer</i></p>	<p>Recomendación:</p> <p>pon atención eso vale a la mucho señorita ventaja</p>
<p><i>Y ¿para qué decirle? mis hijos me han hecho caso.</i></p>	<p>Hijos hacen caso a la recomendación</p>
<p><i>[para ayudarles] por mi falta de estudios ¿no? bastante me ha dificultado ¿no? sobre todo en las matemáticas, cuando se modernizó la matemática ahí peor todavía.</i></p>	<p>Mi falta de estudio, dificultad Ejemplo: matemáticas cuando se modernizó peor</p>
<p><i>A ellas no más decirles que estudiaran bien el libro... vieran más adelante, fueran corrigiendo, darse cuenta...</i></p>	<p>Recomendaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - estudien bien del libro - vean más adelante - vayan corrigiendo - déense cuenta
<p><i>qué voy a hacer ¿no? no podía más” (J6)</i></p>	<p>Limitaciones</p>

El relato de esta señora es muy ilustrativo de cómo un sector importante de madres enfrenta el acompañamiento escolar de los hijos. Esta madre reconoce sus limitaciones para acompañar y ayudar efectivamente a sus hijos, siendo la matemática el mejor ejemplo. Sin embargo, ella no se resigna a quedarse de brazos cruzados, y utiliza sus propios códigos de comprensión para ayudar a sus hijos. De esta manera, el hacer ver y el hacer mirar, que forman parte de

su experiencia vital son las herramientas con las cuales acompaña a sus hijos. En este contexto, aconseja a sus hijos a tener disposición de escuchar a la maestra (la señorita) y que aprendan del mismo libro. Les da también recomendaciones de sentido común: prepararse de antemano, corregirse, fijarse bien en las cosas (darse cuenta). Con ello espera que los hijos sean capaces de apropiarse de ese conocimiento al cual ella no pudo acceder.

El testimonio de otra madre propone también un modelo de comportamiento de los padres en relación al acompañamiento escolar de los hijos.

<p><i>“Yo soy la que más exijo y que esté al día y que no se vayan sin hacer la tarea. Todo es cuestión de ser responsables ¿no? para estar controlando, nos dicen a nosotros, las madres,</i></p>	<p>Yo exijo deber: padres responsables controlar</p>
<p><i>Los papás deben darse un tiempcito para ver qué han hecho, qué han avanzado o cualquier pregunta debemos hacer siempre a los hijos, debemos ayudar. [...]</i></p>	<p>padres deben darse tiempo con hijos deber de ayudar Hacer a los hijos</p>
<p><i>A los chiquitos también más les exijo, También los mayores tienen que exigirle Como ya todavía están distraídos tienen que estar atrás. Sí, a pesar que son grandes, yo tengo que estar atrás porque si me pongo así ... en una ellos a lo mejor y se van a la calle, y ya pues, ya me terminan”. (R2)</i></p>	<p>Exigencia a los hijos (chicos y grandes) hijos distraídos, padres atrás si no... se van a la calle, y no terminan</p>

Esta señora es la responsable del acompañamiento escolar en su hogar. Ella exige, ella controla. Partiendo de su experiencia, ella afirma la importancia de esta labor: darse un tiempo, interesarse por lo que han hecho, ayudar, con lo cual se contribuye a formar a

los niños. En sus palabras: “debemos *hacer* siempre a los hijos”. Esta labor la cumple tanto con sus hijos menores como con los mayores, insistiendo en la necesidad de acompañar, de estar detrás, pues en caso contrario no cumplirían sus deberes y existe el peligro de que se vayan a la calle. La calle es el espacio de la transgresión del deber, que implica el riesgo de no terminar las tareas y posiblemente tampoco su proceso de educación escolar.

Juntando ambos testimonios, se reafirma la idea de que cuando los padres (o las madres como en estos casos) cuentan con bajo nivel de estudio, la exigencia y el control de los hijos se convierten en las principales herramientas en el acompañamiento de los hijos. Por control los padres entienden la posibilidad de asegurarse que los hijos ocupen parte de su tiempo en desarrollar sus responsabilidades de la escuela, y no evadirlas “saliendo a la calle”. Observemos que, a pesar de estar poco capacitadas para ayudar en las tareas a los hijos, las madres no se resignan a no tener un papel de acompañamiento pese a sus serias limitaciones. Además, se preocupan por darse un tiempo, hecho que no es fácil dentro de sus labores cotidianas.

2.3.2 *Se ayuda en lo que se puede*

Muy parecido al grupo anterior, un grupo de padres ayudan en lo que pueden, reconociendo sus limitaciones por su poca capacidad académica.

- “*Siempre, siempre, claro pues, lo que puedo, lo que puedo asumir, puedo... Ya con sus hermanos mayores ya lo están estudiando... [...] Mi esposa también primaria, ella casi ni se mete en esto*”. (R7-E; padres con primaria, quechua-hablantes)
- “*Yo sí [tengo dificultades]. La dificultad que yo tengo es el cansancio, es que llega un momento en que ya estoy agotada realmente y... un poquito que los ayudo a ellos ya a la loca por tratar de acabar, o sea, trato de ayudarlos pero sin buscar algo... y lo poco que encuentro, ahí me limito*”. (J8-estudios superiores)

- *“Interesando en las tareas que hacen o no hacen, no cumplen, en esa forma. Lo que está ya en secundaria ... allí bueno nosotros ya no podemos ayudar ¿no? A los menores que están en primaria sí. No tenemos el... bueno eso ya sabe, que hemos estudiado hasta la primaria no más”. (S6-E; padres tienen sólo primaria)*
- *“Hasta primaria sí, pero para secundaria recurro a mis hijos mayores para que ellos los ayuden. Porque lo que no tuvimos oportunidad de aprender nosotros, ellos sí” [la madre] (G1-E; padre secundaria incompleta, la madre tiene primaria)*

En tres de los casos, la limitación fundamental se da por el bajo nivel educativo de los padres. Los hijos que siguen la secundaria deben buscar resolver sus problemas por sí mismos, o contar con la ayuda de hermanos mayores. A este modelo, sin embargo, escapa el caso de una señora con estudios superiores (J8) quien se encuentra limitada principalmente por sus múltiples ocupaciones que dejan en un segundo plano la dedicación al hijo. De esta forma, este niño recibe también una ayuda deficiente, a pesar de la mejor competencia académica de su madre. A estos casos podemos sumar otros dos, de padres que asumiendo sus propias limitaciones educativas, recurren a la ayuda de terceros como se ve a continuación.

- *“No [le ayudo yo]. Le ayuda su hermano. Le ayudan sus hermanos”. (S1-E; madre sólo con primaria; quechua lengua materna)*
- *“Si yo, claro, como digo, yo no me doy cuenta de esto, pero yo pago, pago pues, pero humillándome a la persona ¿no? diciendo que yo, sabe que yo te voy a pagar tanto, porque a mí seguro me dice usted puede ir de frente para allá, hay una señorita que está en su sillita, en su ruedita, está enfermita, esa señorita es la supervisora de mis hijos. Ella les enseñaba y hasta ahorita le está enseñando a mis chiquitos, a mis sobrinos, y yo cuánto lo pago, que Dios le bendiga a esa señora, que Dios le dé más fuerza [...] (P6-E; primaria incompleta)*

En el primer caso, se recurre a los hermanos mayores, que esta vez asumen del todo una responsabilidad que comparten con los padres en muchos otros hogares de bajo nivel educativo, como lo hemos visto. El segundo caso en cambio nos menciona una alternativa poco común, que es la contratación de un tercero, pero en condiciones de extrema pobreza. Aquí no se trata de roles impersonales dentro de una economía de mercado; todo lo contrario, el hecho es percibido como acto de humillación por la entrevistada. Se trata más bien del intercambio de ayudas dentro de condiciones de pobreza, en el marco de prácticas de solidaridad.

2.3.3 Cuando preguntan, consultamos libros

La consulta de textos es una alternativa relativamente poco empleada por los padres. De todas formas, permite mostrar que existe un sector (aunque minoritario) de padres para quienes el libro forma parte de los instrumentos cotidianos del desempeño escolar.

- *“Sí, los ayudamos... a veces ellos no comprenden algunas de las tareas que les imparten en el colegio, entonces ellos preguntan, a veces tenemos que sacar diccionarios, tenemos que sacar estee... algún conocimiento al respecto”. (J1-E; padres con formación en primaria)*
- *“Con el conocimiento que tenemos, como que hay libros, hay textos que yo tengo, aparte de eso como tengo una biblioteca en el Consejo, se trae”. (P1-E-P; secundaria, quechuahablante)*
- *“Hay cositas que ya le ayudo a buscar en el libro así, conversamos todo el rato, cuando hay tiempo, en la tarde sobre todo hay tiempo ¿no?” [el padre] (P5-E; secundaria incompleta)*
- *“De acuerdo a las posibilidades y a los textos que tenemos para consultar. Bueno, en lo que se refiere a los dibujos; después de acuerdo al cuestionario que tiene le busco en los libros; siempre consultando los libros ¿no? digamos en historia, geografía y también cuando se requiere en matemáticas, de acuerdo a las posibilidades que se puede”. [el padre] (J3-E; secundaria completa, quechuahablantes)*

Entre estos entrevistados, sólo en un caso los padres cuentan sólo con formación primaria, lo que es coherente con la idea de que usan más el libro quienes tienen mayor nivel educativo. Otro elemento a destacar es que entre quienes recurren al libro están dos padres cuya lengua materna es el quechua y tienen educación secundaria completa. El origen lingüístico no parece ser entonces un elemento decisivo en la definición de estrategias de acompañamiento escolar, que dependen más bien del nivel educativo alcanzado por los padres.

2.3.4 *Me siento con ellos y los guío y ayudo*

A diferencia del modelo en el que la dedicación se limita al control y la supervisión, encontramos otro en el que entrevistado está en condiciones de ayudar y absolver las preguntas o inquietudes de los hijos, como en los casos siguientes.

- *“A los grandes ya no. Hasta primaria, al de primero porque como ya la enseñanza es diferente... pero con la pequeña sí tengo que estar todas las tardes, enseñándole, como ya está aprendiendo a escribir...” [madre] (R1-E; secundaria completa)*
- *“Sí, mayormente que ellos estudian están acá sentados conmigo, ayudándoles, viendo ¿no? acompañando. [Ayudo] sí, a dibujar, a pintar.” [madre] (P9-E; padres con estudios superiores)*
- *La esposa se dedica (J2-P; padres con secundaria completa)*
- *“Si, normalmente yo soy la encargada de todo ¿no? [...] El chico viene, descansa un rato, y de ahí sentarlo a estudiar. Como ve, es sumamente inquieto, el nivel es fuerte, entonces, si yo estuviera trabajando en este momento no podría darme el tiempo que le dará a él. Pero necesito salir a trabajar, porque no alcanza...” [la madre] (J7-P; padres con formación superior)*
- *“Trabajo junto con ellos, con cada uno de ellos ¿no? Y primeramente por ejemplo, acaba de llegar ahorita, ya me ha dicho ya más o menos las cosas que tiene que hacer*

¿no? [...] Me pongo a trabajar ¿no? revisando las tareas que tienen que hacer, buscando, investigando ¿no? porque pienso de que es muy importante seguir pues paso a paso ¿no? cada trabajo que tienen que realizar". (S4-E; padres con estudios superiores) [versión completa más adelante]

- **“Acá pue’ nosotros le enseñamos, agarramos una pizarra, lo ponemos ahí a hacer su multiplicación. [...] Yo actuaba como profesor porque yo sí sé. Tengo mis estudios superiores, [...] y a ellos les sirvo yo como profesor, y en realidad es tal que les digo a ellos: ¿quien enseña mejor, yo o tu profesor? Tú papá. Pa’ que vea usted”** [padre] (P4-E; padre con superior técnica) [versión completa más adelante]

Este modelo de acompañamiento exige una dedicación casi exclusiva por lo menos durante la tarde. Es así que inclusive una de las entrevistadas expresa la situación de tensión que vive entre su necesidad de trabajar y la de ayudar a sus hijos. De este grupo analizaremos dos entrevistas especialmente significativas.

<p><i>“Bueno, trabajo junto con ellos, con cada uno de ellos ¿no?”</i></p>	<p>Yo trabajo con ellos</p>
<p><i>Y primeramente por ejemplo, Acaba de llegar ahorita, Ya me ha dicho ya más o menos las cosas que tiene que hacer ¿no?”</i></p>	<p>El hecho: cuando llega dice lo que tiene que hacer</p>
<p><i>Soy una persona que entiendo que la disciplina es muy importante Y soy bien organizada para esas cosas. Yo me levanto temprano Y ya de 8 a 9 ya sé lo que tengo que hacer ¿no? [...] En las mañanas no se sabe lo que es la televisión, radio, nada de esas cosas. Los siento a cada uno en la mesa y me pongo a trabajar ¿no? revisando las tareas que tienen que hacer, buscando, investigando ¿no?”</i></p>	<p>Criterios: Disciplina Organización El hecho: Levantarse temprano Ya se sabe qué hay que hacer no TV, radio se sientan en la mesa, trabaja con ellos revisando, investigando</p>

<p><i>Porque pienso de que es muy importante seguir pues paso a paso ¿no? cada trabajo que tienen que realizar” (S4)</i></p>	<p>idea fuerza: necesidad de seguir paso a paso lo que tienen que realizar</p>
--	--

Esta señora se nos presenta como el modelo de madre dedicada activa y eficientemente al acompañamiento de sus hijos. Ella está en condiciones de ayudar académicamente a sus hijos, lo que no le impide supervisar y exigir disciplina al igual que el primer grupo de padres de familia observado. Su concepto de disciplina está ligado al de organización: no se trata de sancionar a los hijos, sino de inculcarles un ritmo de trabajo constante, cotidiano. En esta rutina, dentro de la cual se eliminan elementos de distracción (radio, TV), la madre acompaña a los hijos física e intelectualmente. Esta madre no sólo revisa los trabajos escolares, sino también investiga, revelando así una actitud activa y creativa que no encontramos entre padres de menor nivel educativo.

Este tipo de padres, por su propio nivel educativo, no depende completamente de lo que diga o haga el profesor, pues pueden ellos mismos enseñar a sus hijos, tal como lo muestra por ejemplo el testimonio siguiente.

<p><i>“Acá pue’ nosotros le enseñamos, agarramos una pizarra, lo ponemos ahí a hacer su multiplicación, su suma, ellos son agilitos, yo acá a los tres los pongo yo aquí, les digo ¿cuánto es es 5 x 5? - 25 ... así va, y me van contestando</i></p>	<p>Padres enseñan Hecho: en la casa ejercitan</p>
<p><i>pero acá no se le maltrata al niño, no hay, si el niño no aprende ni se les asusta nada, aprenden poquito a poquito, conforme ellos van evolucionando.[...]</i></p>	<p>Ejercicio no maltrata Si no aprende, no se asusta Aprenden poco a poquito</p>
<p><i>El más chiquito... mi señora hizo primaria con él</i></p>	<p>El pequeño: madre acompaña</p>

<p><i>porque este no quería ir al colegio sin la mamá, no ve que tomaba pecho ... [...]</i></p>	<p>Niño apegado (tomaba pecho)</p>
<p><i>Yo actuaba como profesor porque yo sí sé. Tengo mis estudios superiores, aparte que tengo mis estudios superiores, he estado en colegio particular, donde he tenido en la mañana educación hasta en la tarde, aparte eso, he estado pues, me he preparado en la academia, y a ellos les sirvo yo como profesor, y en realidad es tal que les digo a ellos: ¿quien enseña mejor, yo o tu profesor? – Tú papá. Pa' que vea usted.” (P4)</i></p>	<p>Padre con papel de profesor: Yo sí sé: – Estudios superiores – colegio particular – educación mañana y tarde – preparación en academia</p> <p>Padre – sirve como profesor – mejor que profesor testigos: los hijos</p>

Se precisan aquí los rasgos de este modelo que lo diferencian del anterior. En primer lugar, este padre, a diferencia de muchos otros, se siente en la capacidad de enseñar. En segundo lugar insiste en evitar el uso de la violencia, sea por maltrato o por amenaza, que lamentablemente siguen siendo recursos de muchos padres. En tercer lugar ve al aprendizaje como un proceso (“poquito a poquito”), yendo más allá de una supervisión basada exclusivamente en las calificaciones bimensuales o mensuales del niño.

Dentro de este modelo, el entrevistado P4 asume con fuerza su papel de acompañante escolar, al considerar que puede actuar como el profesor (o inclusive mejor). Sustenta su seguridad en un juego de oposiciones como las siguientes.

<p>Yo sí sé estudios superiores colegio particular horario mañana y tarde academia</p>	<p>No sabe sin nivel superior colegio estatal horario corrido no academia</p>
--	---

Este padre es auxiliar de contabilidad, profesión de mando medio que, añadida a sus trayectoria educativa, le permite autovalorarse en su capacidad educativa y de enseñanza. Contar con estudios superiores se presenta así como una cualidad que permite llevar exitosamente un acompañamiento escolar.

2.3.5 *Ellos deben hacer sus tareas sin ayuda, sobre todo en secundaria*

Existe también un tercer modelo: algunos padres optan conscientemente por no ayudar, como parte de una estrategia educativa. El objetivo, además de un buen rendimiento escolar, es aquí conseguir que los hijos sean autosuficientes y dependan lo menos posible de la ayuda paterna o materna. Queremos insistir en que los padres que citamos a continuación se diferencian de aquellos que no acompañan a sus hijos por falta de competencias o de tiempo: estamos aquí frente a un método en particular.

- *“Yo me siento con ellos y me dicen «mamá...» que tienen que hacer tal cosa... Me siento con ellos, **no les hago las tareas, los guío.** «Tengo que buscar esto»... Ya, busca. Porque antes con mi hijo mayor cometí el error que yo le ayudaba, [...] yo agarraba y buscaba el libro: acá está, toma, copia. Y cuando yo empecé a trabajar le chocó porque no podía desenvolverse sólo. (S2-E; padres con estudios superiores)*
- *“Así es, [de los dos padres, ayuda] el que está a la mano, el que está primero. Aunque yo no soy de los pegados a los chicos en sus estudios, finalmente para la satisfacción de ellos, no son ociosos, flojos, ¿no? **Cuando no pueden llaman.** Cuando están así, han tratado y no han conseguido el objetivo, me llaman a mí o a la mamá; **pero básicamente están ellos, se manejan solos**”. (R5-P; padres con estudios superiores)*
- *“Bueno, más chiquito sí, yo me sentaba ahí con ellos, cuando han estado hasta el segundo año de primaria, pero **después para adelante solititos los dos**”. (S3-P; padres con estudios superiores)*

- **“Los primeros tiempos yo [les ayudaba] ¿no? y después él me dijo: los estás acostumbrando mal. [...] La secundaria han hecho sin ayuda de nadie, solos, aunque es necesario una ayuda ¿no? es necesario algo de ayuda”. [la madre] (J4-E; padres con secundaria completa) [versión completa más adelante]**
- **“Hacerles la tarea no, nunca, no hemos sido... [la madre] [...] Porque si yo me pongo pues a hacer su tarea le estoy haciendo pues tremendo daño. [el padre]”. (P10-P; padres con estudios superiores) [versión completa más adelante]**
- **“Se ayudan solos”. (P3-E; padre con primaria)**
- **“Bueno alguna vez que me preguntan yo les he ayudado... [padre] Los trabajos... pero como están en la secundaria más que nada ellos hacen solos, cualquier cosa que quiera... ¿Dónde encuentro esto mamá? Uno se los dice ¿no? pero mayormente ellos hacen solos [madre]. Tienen enciclopedias, tienen de todo y mayormente ellos pueden leer, ellos tienen que tratar de investigar y buscar, porque si tú les haces todo se acostumbran también a eso, entonces es preferible porque cuando llegues a la universidad no vas a llamar a tu mamá y a tu papá y entonces tienen que llegar hasta donde han llegado [padre]”. (C1-E; padres con estudios superiores)**

La actitud de los padres no es de desinterés por el trabajo escolar; todo lo contrario, existe una preocupación por que los hijos cumplan con sus responsabilidades. Sin embargo, se interpreta la ayuda como una suplantación de roles. Los hijos no precisan de la ayuda de sus padres salvo algún problema excepcional. La presencia de los padres cumple sobre todo un papel de guía y su presencia garantiza la posibilidad de acudir a ellos en caso excepcional, pero la expectativa es que cotidianamente los hijos se desenvuelvan solos, y con mayor razón si se encuentran en la secundaria. A continuación presentamos dos testimonios que ilustran este tipo de acompañamiento escolar.

<p><i>“Los primeros tiempos yo ¿no?, y después él me dijo: los estás acostumbando mal, que todo el tiempo les ayudas,</i></p>	<p>papel inicial: yo (madre) ayudaba (antes) él (padre) dice: tu ayuda constante = acostumbrar mal</p>
<p><i>Entonces decidí, les dije a mis hijos: Si tienes un profesor, explótalo lo más que puedas, pregunta si no has escuchado, no has entendido, vuelve a preguntar porque yo ya no te enseño, lo siento mucho pero tú tienes que aprender.</i></p>	<p>madre replantea su papel a los hijos: “explota” al profesor pregunta, vuelve a preguntar tú tienes que aprender</p>
<p><i>Supongamos que yo me muero, tu papá se muere: ¿a quién vas a pedir? ¿a los vecinos? no hijito, ahí tienes libros, pregunta a tu profesor, ¿o quieres que vaya yo...?</i></p>	<p>argumento: si madre o padre mueren, ¿quién ayuda? ¿vecinos? No tú mismo (aprende a buscar solo): tienes libros, pregunta al profesor</p>
<p><i>Así no han tenido, se puede decir unas notas altas, no han repetido de año, pero son, se puede decir, prácticamente la secundaria han hecho sin ayuda de nadie, solos,</i></p>	<p>hecho: hijos no tienen notas altas, pero cumplen solos</p>
<p><i>aunque es necesario una ayuda ¿no? es necesario algo de ayuda...” (J4-E)</i></p>	<p>duda frente a la radicalidad del cambio retomar “algo” [ambigüedad, vaguedad] del papel inicial</p>

El discurso de esta señora permite observar los conflictos que pueden existir en la forma de acompañar a los hijos en sus labores escolares. De acuerdo al testimonio, es el padre el primero en preocuparse por la autosuficiencia de los hijos. La madre parece sus-

cribir esta manera de pensar y ofrece argumentos a su favor; sin embargo, el rendimiento escolar no permite demostrar sino un éxito parcial, dado que los hijos no han tenido notas altas. Finalmente, ella termina dudando de la conveniencia de la radicalidad del cambio, con una afirmación ambigua o en todo caso muy imprecisa: se debe dar “algo” de ayuda. Pero, entre ambos extremos (ayudar todo el tiempo o no ayudar nada), no parece encontrar una manera precisa de apoyar a sus hijos.

Es posible que el discurso de autosuficiencia de los hijos tenga mayor éxito entre los padres que entre las madres porque, al estar ausentes del hogar la mayor parte del tiempo, el tomar distancia de los hijos no es para ellos un sacrificio sino un hábito, reforzado posiblemente con una dureza propia de la cultura masculina. La madre en cambio, asume el estar cerca de los hijos como parte de su papel en la familia. No renunciará fácilmente a ayudarlos y lo hará posiblemente en una perspectiva protectora que tiende fácilmente a volverse sobreprotectora. Parece en todo caso difícil para esta señora concebir una autonomía del niño bien asumida, por lo que parece oscilar entre la creación de dependencia total (cosa criticada por el padre) y el abandono (cosa que ella difícilmente acepta).

El buscar la autonomía de los niños en sus estudios puede sin embargo ser asumido de manera muy positiva como aparece en el caso siguiente. Se trata ahora de una pareja de padres de sector social medio-alto, cuyos hijos se forman en colegios particulares.

<p><i>“Mmm... no, el más pequeñito sí, porque bueno hay que orientarlo ... pero hacerles la tarea no, nunca, no hemos sido... (la madre)</i></p>	<p>padres nunca ayudan ayudar = hacerles la tarea excepción: cuando son muy pequeñitos</p>
<p><i>Y como te digo pues, Cuando preguntan algo para hacer sus tareas Y se le ayuda en ese sentido de resolver puntualmente algunas cosas...</i></p>	<p>Tipo de acompañamiento: ayudas puntuales hacerles tarea = hacerles daño</p>

<i>porque si yo me pongo pues a hacer su tarea le estoy haciendo pues tremendo daño. (el padre).</i>	
<i>Ni sentarnos juntos, tampoco... supervisar, no sé (madre)</i>	no sentarse juntos
<i>Estar informados de que está haciendo su tarea (padre) (P10-P; padres con estudios superiores)</i>	sólo informarse que hace tareas

Este testimonio se refiere tanto a la experiencia de la pareja como padres como a su más reciente experiencia como abuelos. A diferencia del caso anterior, el discurso es compartido por ambos. Ayudar, en estos casos, es asumido como una suplantación de papeles: el padre que ayuda no permite que el niño cumpla su papel de escolar. Ellos evitan cualquier tipo de “interferencia” dándole al niño una cierta privacidad en el desempeño de sus tareas escolares, no estando físicamente cerca de ellos. El discurso coincide con el del padre del caso anterior en la medida que identifican el ayudar como un “hacer daño” o “acostumbrar mal” al niño. No se sustituye al niño, pero no se niegan ayudas puntuales, sin caer en la actitud bipolar y ambigua de la señora de la entrevista anterior (J4).

Dentro de esta perspectiva, se espera entonces que los hijos cumplan sus responsabilidades autónomamente, teniendo mucha preocupación por el riesgo de crear dependencia con ellos. Este tipo de acompañamiento escolar parece privilegiar un desarrollo autónomo del niño desde temprana edad.

2.3.6 Una actitud general común con diferentes conceptos de ayuda

Concluamos acerca de los modos de acompañar a los niños, diciendo que encontramos una actitud general básica común que consiste en “ayudar hasta donde se puede”, pero descubrimos al mismo tiempo que la naturaleza misma de la ayuda depende de la

capacidad de los padres derivada de su propio nivel educativo, así como de la opinión que tengan sobre la mayor o menor autonomía que deba tener el niño en su aprendizaje e incluso de cómo entienden la autonomía. El control externo aparece en esta perspectiva como el único tipo de “ayuda” que pueden dar algunos padres (y especialmente madres) de nivel educativo bajo. En el polo opuesto, el asumir en casa el papel del profesor puede ser la tentación de algunos padres con mayor nivel educativo, como un caso límite de quienes conciben además la educación como transmisión de conocimientos y habilidades, más que como apoyo al autodescubrimiento y autodesarrollo del niño. Quienes en cambio destacan la necesidad de que el niño asuma con autonomía su propio desarrollo educativo, pueden dar un tipo de ayuda no centrada en resolverle al niño los problemas sino en orientarlo (por ejemplo ayudándole a buscar en libros), pero esta concepción también podría encubrir en ciertos casos una actitud de relativo abandono del niño (en tensión probable con su polo opuesto, la actitud sobreprotectora), que se pretende eventualmente justificar por las múltiples tareas del padre o la madre.

3. EL FRACASO ESCOLAR

3.1 Percepción acerca de los responsables del fracaso escolar en el Perú

Existe la percepción de que los niveles de repetición escolar son bastante altos en nuestro medio. Frente a ella, cabe la pregunta de quién es responsable de esta situación. Una posible respuesta es que el problema es eminentemente individual y que la responsabilidad es de los propios estudiantes, por su falta de esfuerzo. También se puede responsabilizar a los colegios por no brindar una educación eficiente que minimice la posibilidad de reprobar un grado o aplazar una materia. Otra respuesta explicaría el fracaso por la falta de apoyo y de control de los padres. Finalmente, otras dos posibles razones serían el carácter de la situación familiar (padre ausente, violencia familiar, migración, etc.), y la situación económica de la familia (no había dinero, no se tenían libros, el niño tenía

que trabajar, etc.). El Cuadro N° 41 presenta la distribución de frecuencias con que se mencionaron estos diferentes tipos de explicaciones de la repetición del año escolar. Precisemos que la pregunta no se refería directamente a los niños del hogar encuestado, sino a los niños del Perú de manera general.

Cuadro N° 41
Razones mencionadas por las que se repite
el año escolar en el Perú
 (Respuestas múltiples)

Responsable de la repetición escolar	Hogares que lo mencionan		Respuestas %
	Número	%	
Padres	281	61.1	33.0
Niño	216	47.0	25.4
Condiciones económicas	178	38.7	20.9
Situación familiar	98	21.3	11.5
Colegio	78	17.0	9.2
Totales para 460 casos válidos	851	185.0	100.0

Fuente: Encuestas

Más del 60% de los hogares encuestados mencionaron la responsabilidad de los padres como una de las razones de repetición del año. Como complemento, observemos también que un 21.3 % menciona la situación familiar como una de las causas. Entre “padres” y “situación familiar”, tenemos el 44.5 % del total de respuestas. La segunda razón más mencionada es que la repetición se debe al niño mismo, por su falta de estudio, de esfuerzo, de inteligencia o de habilidad. La tercera razón son las condiciones económicas de los hogares. Es notable que sólo en un 17% de los hogares (un 9.2 % de las respuestas) se considera que los colegios son responsables del fracaso escolar.

El Cuadro N° 42 muestra los resultados obtenidos al cruzar estas respuestas con el nivel educativo del ama de casa.

Cuadro N° 42

Razones mencionadas por las que se repite el año escolar o se es aplazado en un curso en el Perú, según nivel educativo del ama de casa
(Respuestas múltiples)

Reposición de repetición	Primaria %	Secundaria %	Sup. no Univ. %	Universitaria %	Total %
Padres	49.7	73.0	62.9	53.1	61.1
Niño	49.7	47.0	40.3	43.8	47.0
Condiciones económicas	39.8	33.5	50.0	40.6	38.7
Situación familiar	21.5	20.0	19.4	31.3	21.3
Colegio	20.4	13.0	16.1	21.9	17.0
Totales (N)	(181)	(185)	(62)	(32)	(460)

Fuente: Encuestas

Entre las amas de casa con sólo educación primaria, se señala con igual frecuencia a los niños y a los padres como responsables del fracaso escolar. Las amas de casas con educación secundaria son las que más tienden a responsabilizar a los padres aunque siguen mencionando mucho a los niños. Comparadas con éstas, las amas de casa con educación superior parecen desplazar ligeramente la responsabilidad de los padres hacia condiciones estructurales (situación familiar y condiciones económicas). Aparentemente, estamos aquí ante tres patrones diferentes de explicación de la repetición, que correspondería cada uno al nivel educativo de la madre (primaria, secundaria o superior). El nivel de primaria es el único en el que se equipara la responsabilidad de los padres con la de los niños. Tal vez la relativamente menor importancia de los padres puede deberse aquí a que, al no sentirse capacitadas para lograr el éxito escolar de sus hijos, las madres tampoco se sientan del todo responsables de sus fracasos. En el nivel de secundaria, los padres son claramente percibidos como los responsables centrales. Estas amas de casa parecen centradas en la responsabilidad de los acto-

res más que en las condiciones estructurales, y esa sería una diferencia con las que tienen educación superior. En todos los casos, el colegio se encuentra en el último lugar.

En el Cuadro N° 43, hemos cruzado las respuestas con el carácter estatal o particular del colegio al que asisten los niños de los hogares encuestados.

Cuadro N° 43

Razones mencionadas por las que se repite el año escolar o se es aplazado en un curso en el Perú, según tipo de colegio al que asisten los escolares del hogar
(Respuestas múltiples)

Responsable de repetición	Estatal %	Particular %	Total %
Padres	62.4	61.1	62.0
Niño	49.8	36.1	46.5
Condiciones económicas	38.2	37.3	38.0
Situación familiar	19.4	26.2	21.3
Colegio	15.0	20.6	16.6
Totales (N)	(319)	(126)	(445)

Fuente: Encuestas

El análisis de este cuadro no muestra claras diferencias según el tipo de colegio. Las que se insinúan (algo mayor responsabilidad en el niño, por ejemplo) probablemente encuentren su explicación en el nivel educativo diferenciado de las amas de casa en los colegios estatales y particulares. Una vez más constatamos sin embargo que, más allá de pequeñas diferencias, el patrón de relación con la escuela es bastante similar en los diferentes sectores sociales.

3.2 Repetición escolar de los niños de los hogares encuestados

En la encuesta se preguntó si algún miembro del hogar en edad escolar había repetido el año en alguna oportunidad, o había sido

aplazado en algún curso. El Cuadro N° 44 presenta el porcentaje de hogares que dicen haber tenido alguna vez un niño en estas condiciones.

Cuadro N° 44
Hogares en los cuales algún miembro ha repetido un año o fue aplazado en algún curso

Experiencia del hogar en fracaso escolar de uno de sus miembros	Hogares	
	Número	%
Algún miembro repitió año	165	36.8
Algún miembro fue aplazado en un curso	34	7.6
Ningún miembro repitió ni fue aplazado	249	55.6
Totales	448	100.0

Nota: 14 hogares no responden porque matricularán al primer niño recién al siguiente año.

Fuente: Encuestas

El 36.8% de los hogares con niños en edad escolar ha pasado por la experiencia de que uno de ellos repitiera el año.

El Cuadro N° 45 muestra que la probabilidad de que un hogar pase por esta experiencia depende fuertemente del nivel educativo del ama de casa.

El 50 % los hogares cuya ama de casa sólo tiene educación primaria ha experimentado la repetición escolar, mientras este porcentaje se reduce a 20 % entre los hogares con amas de casa con educación universitaria, y bordea el 30 % en los hogares con amas de casa con educación secundaria o superior no universitaria. La probabilidad de repetición escolar de los niños disminuye por tanto claramente conforme sube el nivel educativo del ama de casa.

El Cuadro N° 46 indica que la repetición escolar está también fuertemente asociada al tipo de escuela, estatal o particular, a la que asisten los niños.

Cuadro N° 45

Hogares en los cuales algún miembro ha repetido un año o ha sido aplazado en algún curso, según nivel educativo del ama de casa

Experiencia del hogar en fracaso escolar de uno de sus miembros	Primaria %	Secundaria %	Sup. no Univ. %	Universitaria %	Total %
Algún miembro repitió año	50.0	29.8	27.1	20.0	36.8
Algún miembro fue aplazado en un curso	6.2	8.3	6.8	13.3	7.6
Ningún miembro repitió ni fue aplazado	43.8	61.9	66.1	66.7	55.6
Totales (N)	(178)	(181)	(59)	(30)	(448)

$\chi^2 = 24.102$, g.l. = 6, p = .0005

Fuente: Encuestas

Cuadro N° 46

Hogares en los cuales algún miembro ha repetido un año o ha sido aplazado en algún curso, según tipo de colegio al que asisten los hijos

Experiencia del hogar en fracaso escolar de uno de sus miembros	Estatal %	Particular %	Total %
Algún miembro repitió año	42.3	22.2	36.6
Algún miembro fue aplazado en un curso	5.3	13.5	7.6
Ningún miembro repitió ni fue aplazado	52.4	64.3	55.7
Totales (N)	(319)	(126)	(445)

$\chi^2 = 20.146$, g.l. = 2, p = .00004

Fuente: Encuestas

La diferencia estadística es muy significativa. Los hogares con hijos en colegio estatal están cerca de duplicar la experiencia de repetición de año con respecto a los colegios particulares.

Comparemos ahora los hogares que han tenido algún hijo con fracaso escolar con los que no lo han tenido, en cuanto a sus preguntas a las razones de la repetición en el Perú en general. El Cuadro N° 47 nos proporciona estos datos.

Cuadro N° 47
Responsables de la repetición escolar
según hogares con experiencia de fracaso o de no fracaso
 (Respuestas múltiples)

Responsable de la repetición escolar	Hogares con fracaso escolar		Hogares sin fracaso escolar		Res- puestas %
	Número	%	Número	%	%
Padres	102	51.3	174	69.9	61.6
Niño	90	45.2	119	47.8	46.7
Condiciones económicas	81	40.7	90	36.1	38.2
Situación familiar	47	23.6	49	19.7	21.4
Colegio	33	16.6	42	16.9	16.7
Totales para 448 casos válidos	199	177.4	249	190.4	

Fuente: Encuestas

Se observa que las opiniones sobre repetición escolar en el Perú son diferentes en hogares en los que ésta se ha producido repetición (o ha habido un curso aplazado) que en los que no ha habido fracaso escolar de los hijos. Los hogares sin fracaso responsabilizan más a los padres que los hogares con fracaso. La diferencia no consiste, sin embargo, en responsabilizar más al niño, sino más bien en atribuir las deficiencias a las condiciones económicas o a la situación familiar. Tampoco la diferencia modifica la tendencia general a respon-

sabilizar en primer lugar a los padres y en último al colegio, ya observada desde el Cuadro N° 41.

Ahora bien, si entre los hogares que tienen hijos con fracaso escolar, se compara las respuestas a la situación general de fracaso en el Perú, con las que se dan al fracaso dentro del propio hogar, hay un cambio radical, como se puede observar en el Cuadro N° 48.

Cuadro N° 48

Responsables del fracaso escolar mencionados por hogares con experiencia de fracaso escolar según hablen del fracaso en el propio hogar o del fracaso en el Perú en general

(Respuestas múltiples)

Responsable del fracaso escolar	Fracaso en el propio hogar		Fracaso en el Perú en general	
	Número	%	Número	%
Padres	43	22.1	102	51.3
Niño	108	55.4	90	45.2
Condiciones económicas	19	9.7	81	40.7
Situación familiar	37	19.0	47	23.6
Colegio	33	16.9	33	16.6
Totales de casos válidos	195	123.1	199	177.4

Fuente: Encuestas

En el caso general del Perú, los padres son de lejos los primeros responsables. En el caso de la experiencia personal, en cambio, el niño ocupa ese lugar, con una distancia muy grande con respecto al segundo responsable, los padres. Esta vez, los niños son de lejos los primeros responsables (55.4% de los hogares los mencionan, contra 22.1% de mención de los padres). La opinión cambia por tanto radicalmente al pasar del caso general a la situación propia. Ello sólo puede indicar una gran dificultad en admitir la propia responsabilidad. El niño —que ya era mencionado con un alto porcentaje en el caso general— se ha convertido ahora en el principal responsable de su propio fracaso.

Y aquí como en los cuadros anteriores, queda muy claro que el colegio se mantiene siempre en un muy bajo nivel de responsabilidad. El éxito o fracaso escolar parece, pues, discutirse fundamentalmente entre la responsabilidad de los hijos y la de los padres, mas no del colegio, hecho que debería llamar a preocupación.

Lo notable es que el atribuir el fracaso escolar principalmente al niño se mantiene independientemente del nivel educativo (Cuadro N° 49) y del tipo de colegio (Cuadro N° 50).

Cuadro N° 49
Razones mencionadas por las que el miembro del hogar repitió el año o fue aplazado en un curso, según nivel educativo del ama de casa
 (Respuestas múltiples)

Responsable de repetición	Primaria %	Secundaria %	Sup. no Univ. %	Universitaria %	Total %
Niño	56.6	54.4	45.0	75.0	55.4
Padres	16.2	30.9	25.0	12.5	22.1
Situación familiar	17.2	22.1	25.0	0.0	19.0
Colegio	14.1	16.2	25.0	37.5	16.9
Condiciones económicas	14.1	5.9	5.0	0.0	9.7
Totales (N)	(99)	(68)	(20)	(8)	(195)

Fuente: Encuestas

Cualquiera sea el nivel educativo del ama de casa, el responsabilizar al niño por el fracaso escolar es la respuesta más frecuente. Por otro lado, parece haber una tendencia a una mayor mención del colegio como responsable conforme aumenta el nivel educativo del ama de casa. Se observa una vez más la relativa tendencia de las madres de nivel secundario a asumir su responsabilidad y en cambio es notorio que las madres universitarias son las que más responsabilizan al niño y menos aceptan su propia responsabilidad

(esta conclusión sin embargo debe tomarse con cuidado por la poca cantidad de casos en esa última categoría).

La tendencia a responsabilizar principalmente al niño por el fracaso escolar se presenta tanto en hogares que tienen niños en colegios estatales como en colegios particulares, aunque parece ser ligeramente mayor en los hogares que tienen niños en colegios particulares, como se puede ver en el cuadro N° 50.

Cuadro N° 50
Razones mencionadas por las que el miembro del hogar
repitió el año o fue aplazado en un curso,
según tipo de colegio al que asiste o asistió
 (Respuestas múltiples)

Responsable de repetición	Estatal %	Particular %	Total %
Niño	53.7	61.4	55.4
Padres	24.8	13.6	22.3
Situación familiar	20.1	13.6	18.7
Colegio	16.1	20.5	17.1
Condiciones económicas	12.1	2.3	9.8
Totales (N)	(149)	(44)	(193)

Fuente: Encuestas

Es de notar, en el Cuadro N° 50, que las condiciones económicas del hogar juegan un papel mucho menos importante en los hogares con niños en colegios particulares.

Estas pequeñas diferencias, sin embargo, no modifican la tendencia central válida para todos: puestas ante la situación concreta, las madres atribuyen el fracaso escolar al propio niño, dejando la responsabilidad de los padres y del colegio en un plano muy secundario. En el discurso más general, el colegio tampoco era considerado mayormente responsable, pero en cambio se hacía prevalecer claramente la responsabilidad de los padres sobre la de los niños.

Es tal vez algo así como: los padres son los primeros responsables, pero en mi caso, en el de este niño, él tuvo la culpa.

3.3 Medidas tomadas frente al fracaso escolar

Frente al fracaso escolar (sea repetición o curso aplazado) fue sorprendente hallar que una buena proporción de hogares no tomó ninguna medida especial, como podemos ver en el Cuadro N° 51.

Cuadro N° 51
Acciones tomadas frente al fracaso escolar de un miembro del hogar

Acciones tomadas	Hogares %
Nada en especial	29.7
Disciplinó más	21.0
Clases en vacaciones	12.3
Profesor particular	10.8
Cambió de colegio	9.7
Llevó donde psicólogo	5.1
Otros	11.3
Total (N)	(195)

Fuente: Encuestas

Casi un 30% de los hogares que experimentaron repetición de año o cursos aplazados reportan que no hicieron nada en especial para solucionar el problema del fracaso escolar del niño, y ésta fue la respuesta más frecuente. La siguiente respuesta en frecuencia fue aquella que enfatizaba el aumentar el control o disciplina sobre el niño.

Este tipo de distribución de reacciones frente al fracaso no está relacionado significativamente al nivel educativo del ama de casa ni al tipo de colegio al que asiste el niño Cuadros N° 52 y 53).

Cuadro N° 52

Acciones tomadas frente al fracaso escolar de un miembro del hogar, según nivel educativo del ama de casa

Acciones tomadas	Primaria %	Secundaria %	Sup. no Univ. %	Univer- sitaria %	Total %
Nada en especial	32.3	29.4	25.0	12.5	29.7
Disciplinó más	23.2	19.1	15.0	25.0	21.0
Clases en vacaciones	6.1	17.6	15.0	37.5	12.3
Profesor particular	11.1	11.8	5.0	12.5	10.8
Cambió de colegio	9.1	7.4	25.0	—	9.7
Llevó psicólogo	4.0	7.4	5.0	—	5.1
Otros	14.1	7.4	10.0	12.5	11.3
Totales (N)	(99)	(68)	(20)	(8)	(195)

$\chi^2 = 20.581$, g.l. = 18, p = .3017

Fuente: Encuestas

Sin embargo, en aquellos hogares que tienen niños en escuelas particulares, la proporción de ellos que no hace nada en especial frente al fracaso, o que sólo aumenta la disciplina, es menor que en los hogares con niños en colegios estatales, mientras es mayor la proporción de quienes pagan clases particulares en vacaciones.

Nuevamente, encontramos una tendencia general bastante clara. Aunque puedan producirse algunas variantes según nivel educativo del ama de casa o según el colegio del niño, no existe gran preocupación por hacer algo especial frente al fracaso del niño. Si se hace algo es aumentar la disciplina y, solo en segundo grado de importancia, buscar tratar el asunto con alguna medida académica. Ello no significa probablemente despreocupación de los padres. Por un lado, podría indicar que el fracaso es asumido como algo que puede pasarle a cualquiera y que no es necesariamente percibido como muy grave (ciertamente esto punto merecería mayor indagación, con un estudio que haga mayores distinciones entre tipos de fracasos). Por otro lado, la reacción de disciplinar más es coherente con lo que se ha dicho ya de la disciplina y del control.

Cuadro N° 53

Acciones tomadas frente al fracaso escolar de un miembro del hogar, según tipo de colegio al que asisten los niños

Acciones tomadas	Estatal %	Particular %	Total %
Nada en especial	31.5	25.0	30.1
Disciplinó más	24.8	9.1	21.2
Clases en vacaciones	10.1	20.5	12.4
Profesor particular	9.4	13.6	10.4
Cambió colegio	8.7	13.6	9.8
Llevó donde psicólogo	4.0	6.8	4.7
Otros	11.4	11.4	11.4
Totales (N)	(149)	(44)	(193)

$\chi^2 = 9.382$, g.l. = 6, p = .15315

Fuente: Encuestas

4. LA PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL COLEGIO

La presencia de los padres en el colegio, su asistencia a reuniones y la participación en la asociación de padres de familia, no se explican sólo por su interés por el rendimiento escolar de los hijos o por la convocatoria eventual de los profesores para entregar calificaciones y discutir las. Existen otros compromisos que tienen como objetivos el mejoramiento de la infraestructura educativa o la recolección de fondos para otras actividades relacionadas al mejoramiento del colegio del salón de los hijos.

Este tipo de actividades no formaban parte de los objetivos específicos del presente estudio, pese a lo cual alrededor de dos tercios de las entrevistas abiertas hicieron referencia a dichos compromisos. Daremos ahora rápida cuenta de este aspecto de la relación de los padres con el colegio, porque su dedicación a estas actividades es complementaria del tiempo que destinan académicamente a los hijos. Del Cuadro N° 54 se desprende que la participación en actividades es un hecho que atañe prácticamente al conjunto de padres entrevistados en forma abierta, y entre ellos cerca de la mitad lo hace activamente.

Cuadro N° 54
Participación de los padres en actividades
extracurriculares del colegio

Participación en actividades del colegio	Hogares entrevistados
Colabora con las actividades	10
Participa activamente en actividades	11
No participa mucho	1
No hizo referencia a actividades extracurriculares	13
Total (N)	35

Fuente: Entrevistas abiertas

La colaboración de muchos padres con las actividades es en realidad poco activa y se ejerce bajo cierta presión de la escuela. Es el caso de aquellos que señalan asistir a las reuniones que se convocan para ello, aquellos que aportan cuotas o compran boletos de diferentes rifas que tienen por fin recolectar fondos para el colegio o las actividades del aula de los hijos y la asistencia a diferentes actividades que el colegio organice.

- *“Cuando hay reuniones, cuando nos invitan así sí. Cuando **damos las cuotas**, las asistencias, cuando hay actividades de beneficios, colaboramos con los tickets, así para comprar” (la madre) (J3)*
- *(acompaña a sus hijos en las actividades del colegio) “Sí, claaaro”. (R7)*
- *“Sí, cuando me han citado, cuando he tenido tiempo de ir. Mi esposo no, yo era la encargada” [madre] (J6)*
- *“Cuando nos convocan... Hay veces ahí que asistimos...” (R5)*
- *“Sí, todo lo que me piden, para ir a reuniones de colegio, **en cualquier actividad, siempre estoy ahí**”. (R3)*
- *“Sí. Ahí es donde nos dicen que los alumnos que ya no respetan ¿no?, andan así como sea, sin uniforme, andan*

así con su buzo, todo ya pues no sé ¿la moda? qué será eso ¿no? Toditito eso se nos habla en la reunión". (R2)

- *"Yo creo que sí, ah, participan, tienen cada salón su listas y cada mamá tiene que ver otra mamá que se encarga de cada diez, se encargan de llamar, o sea siempre están en contacto. Ella [la madre] tiene que ir más porque a veces le toca el salón de su niña y aparte también le toca el salón donde da clases, tiene". (P10).*
- *"Mi señora es la que ella va, yo a veces por el trabajo es imposible ¿no? ella es la que está en todas las actividades, asambleas". (P5)*
- *"Sí, en actividades..." (R1)*
- *"Después en las reuniones yo le puedo decir que tampoco muchos padres de familia están de acuerdo de dar mucha cuota. Por ejemplo en primaria es así, **bastante cuota, bastante rifas, bastante actividades.** ¿Pero para qué? ¿dónde van esos fondos?" (P9)*

Sin embargo, esta participación puede ser mucho más intensa, como se desprende del segundo grupo de respuestas recogido.

- *"Ella [mi esposa] concurre a asambleas, aporta con actividades. Actividades por ejemplo de ... **promocionales para adquirir fondos**, ayuda a vender, a vender tarjetas, prepararse un bocadito, los potajes para... y en ese aspecto ella ayuda. Y asiste la mayor parte de veces a las asambleas que citan para acordar esas cosas de este... la asociación de padres de familia. A veces **la eligen también como representante de la APAFA**". (J1)*
- *"Cuando hay promociones, sí. En la promoción de mi hija por ejemplo... Bueno, realizamos a veces anticuchadas, picaronadas, alguna fiesta ¿no? **para promoción** pues. [A las reuniones de padres de familia] también, cada vez que citan he ido". (J5)*
- *"Mi esposo no me acompaña porque él trabaja todo el día. Llega aquí a las cinco. El justamente solamente está asistiendo este año al colegio de mi hijo mayor, porque como*

él estudia en la tarde, las reuniones son generalmente en las tardes, ahí sí vamos los dos, y hablamos con la profesora. Incluso él está en el comité de aula de mi hijo”.

- *“Estoy en el comité de aula del salón” (J7-P)*
- *“En el colegio de mi hijo sí, también participo activamente. [...] En el de mi hijo **mayor soy miembro del comité de aula**, soy la presidenta del aula y participo en todo lo que es la actividad ¿no? El APAFA, directamente con la APAFA trabajamos. En el colegio de mi hija, bueno, yo trabajo ahí y en el colegio del enano no puedo participar, ahí sí que no participo dado que el tiempo es bastante limitado.”(J8)*
- *“Claro, hacemos trabajo pues, los **trabajos comunales**. [...] También sí a la asamblea” (S1-E)*
- *Bueno yo un poco más que él ¿no? porque a él el trabajo no le permite, tiene un trabajo un poco delicado... Concurro [al comité de aula] digamos dejando tres, cuatro días, si es mucho semanal. [...] Siempre me ha gustado contribuir, ya que mis hijos están ahí, aparte como que me dan la facilidad de estar acercándome ¿no? y viendo cómo van”. [madre] (S3)*
- *“Ella no más, siempre y cuando que haya asambleas... **faenas comunales**”. [padre] (S6-E)*
- *“La verdad, yo muy poco. Mi esposa sí está ella más pendiente. [...] **Le dan un cargo de presidenta de aula**, o sea de las madres de aula, entonces **hacen cuotas para alguna actividad**, siempre hace coordinaciones en ese sentido ¿no?”. (J2)*
- *“Yo, él... a las asambleas, a veces íbamos los dos, pero generalmente yo. Yo sí he participado cuando ya era cesante, a veces por el trabajo no se puede pues... Con los años **he sido miembro de la asociación de padres** y he conocido los problemas que tiene cada colegio, entonces ahí participábamos y tratábamos de ordenar las cosas pues ¿no? y ver cuáles son las necesidades del colegio”. (J4-E)*
- *“La verdad que últimamente ya no. Antes prestábamos de todo para cumpleaños del director, pero a raíz de los*

problemas [con el director], ya no. Pero cuando es a nivel de salón sí participamos, a nivel de profesores. [Por ejemplo] comidas, polladas, cuyadas, rifas. [...] Con los años he sido miembro de la asociación de padres y he conocido los problemas que tiene cada colegio, entonces ahí participábamos y tratábamos de ordenar las cosas pues ¿no? y ver cuáles son las necesidades del colegio". (J4-E)

En estos casos, la participación significa dedicar tiempo a la coordinación de estas actividades y a la concreción de las mismas. Es así cómo varios entrevistados han participado en la venta de comida (polladas, cuyadas, picaronadas, bocaditos), la realización de otros eventos pro-fondos (rifas, bingo, fiestas, venta de tarjetas, etc.), o han ejecutado faenas comunales. De otro lado, ocho de los entrevistados señalaron que eran miembros del Comité de aula de los hijos o participaban dentro de la Asociación de Padres de Familia (APAFA).

La participación de los padres en este conjunto de actividades puede demandar una dedicación de tiempo inclusive superior a la destinada al acompañamiento de los hijos. Ello no se explica necesariamente por un interés de los padres orientado a dichas labores, que tienen como objetivo complementar el bienestar escolar de sus hijos. Al contrario, la presión del colegio puede jugar un papel decisivo en esta participación. Al respecto, son ilustrativas las opiniones de dos entrevistados: uno que participa poco y otro que contó con una activa labor en este tipo de actividades.

<i>Después en las reuniones yo le puedo decir que tampoco muchos padres de familia están de acuerdo con dar cuota</i>	Muchos: no acuerdo con la cuota
<i>Por ejemplo, en primaria es así, bastante cuota, bastante rifas, bastante actividades. Pero ¿Para qué? ¿dónde van esos fondos? Por ejemplo ahora el gobierno este año dijo que no se iba a haber cobrado APAFA ni</i>	Dónde van los fondos? Gobierno dice no se cobra vs.

<p><i>fondos así. Pero sin embargo la APAFA se ha pagado quince soles. Aparte de pagar la APAFA quince soles, hay más actividades, más rifas [...]</i></p> <p><i>Por ejemplo dicen para pintarlo los salones, bueno, uno colabora que es para el salón porque es para el bien de los hijos ¿no? Uno tiene hijo, también colabora; pero aparte de esto son por ejemplo 28 a 5 soles cada uno; hacen con la mitad, ¿y el resto? Y ahora para poder decir también los profesores han contratado que les puede pintar se le han pagado al pintor ¿no? los mismos padres de familia vamos a pintar.</i></p> <p><i>Vamos a hacer el aseo. Ahora para petróleo cada viernes cincuenta céntimos. Con un galón cada mes.</i></p>	<p>Se paga al APAFA, en actividades</p> <p>Ejemplo: ayudar a pintar</p> <p>Ejemplo: dar para el aseo</p>
<p><i>“¿Y a dónde va a alcanzar la plata? Mucho es”</i></p>	<p>Es mucha plata</p>
<p><i>“La verdad que últimamente ya no. Antes prestábamos de todo para cumpleaños del director,</i></p> <p><i>pero a raíz de los problemas (con el director) ya no.</i></p>	<p>Ahora: no dispuesta a participar</p> <p>Antes: sí prestábamos</p> <p>Motivo: problemas con el director</p>
<p><i>Pero cuando es a nivel de salón sí participamos, a nivel de profesores. [Por ejemplo] comidas, polladas, cuyadas, rifas. Nos piden prestado la casa, como es cerca.</i></p>	<p>Nivel de salón: sí participamos</p> <p>(Nivel del colegio: no participamos - o no nos gusta participar)</p>
<p><i>Después también hacen bingos. Según ellos para los gastos del colegio. Pero a pesar de ello colaboro porque a la hora que vas a matricular todo se acumula, que no has pagado rifa, que no has pagado bingo, por faltar a una asamblea son veinte soles, si no has trabajado a nivel de aula son diez soles. Por eso cuando vas a la matrícula te sacan todo eso.</i></p>	<p>Dudas sobre destino de fondos del bingo (nivel del colegio)</p> <p>pero sí colaboramos (obligación de participar)</p> <p>porque sino no se puede matricular al niño</p>

<p><i>Por eso este año no se ha respetado esa ley de que solamente se va a pagar diez soles. Aunque después se dijo que todo cobro en exceso debería ser devuelto, en este colegio no se devolvió nada, te decían que vayas a cobrarle a Fujimori. Por eso es que yo tengo pensado cambiarlos, a otro nacional por supuesto, de repente aquí a Próceres. Pueden ir a pie.”(G1-E/SI-P).</i></p>	<p>Colegio no respeta la ley: cobra demás y ante el reclamo se burla Por eso: pienso cambiar a los niños</p>
--	--

5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

La fuente de información principal sobre el desempeño de los hijos es el profesor mismo. El niño es tomado poco en cuenta, lo que es coherente con la lógica de control hacia él. Ni el carácter estatal o particular del colegio, ni el nivel educativo del ama de casa modifican fundamentalmente esa tendencia. Las entrevistas abiertas muestran que la relación con el profesor no siempre es iniciativa de los padres, sino proviene en muchos casos del propio profesor. Un primer tipo de actitud de los padres es la de buscar al profesor para controlar al hijo con miras a corregirlo. En ese caso – que parece corresponder más bien a sectores sociales de bajos ingresos – la mentira es lícita. Estamos ante una actitud de imposición jerárquica sobre la joven generación que no corresponde ya a las necesidades de la sociedad actual. En otros casos, sin embargo, la corrección es concebida como parte de la misión de formación. Estos casos corresponden igualmente más bien a sectores de bajo nivel de estudios, mientras los padres de mayores niveles buscan a los profesores para hablar de la formación académica de sus hijos.

En coherencia con su papel en la selección del colegio, la madre es la protagonista principal del acompañamiento escolar de los hijos: dentro del hogar, es la que más ayuda a los hijos y también la que lo hace de manera más sostenida, independientemente de que el hijo está en un colegio estatal o particular. El papel del padre es muy limitado. Las entrevistas abiertas revelan estrategias diferentes según el nivel educativo de la madre. Si ésta sólo tiene primaria,

sus deficiencias pueden ser suplidas por los hermanos mayores, aunque éstos generalmente no asumen solos esta responsabilidad. Es muy generalizada la idea de que la ayuda en las tareas escolares es una responsabilidad de la familia. El no ayudar se percibe entonces como una falta, salvo pocos casos en que se considera como un principio educativo el que los padres no intervengan en las tareas de los hijos para que éstos aprendan a asumir sus responsabilidades.

Sin embargo, las madres no se consideran muy capacitadas para ayudar a sus hijos en esas tareas, especialmente en la secundaria. Como era de esperarse, la autoevaluación sube sensiblemente conforme sube el nivel educativo, pero en todos los casos baja significativamente entre la primaria y la secundaria. En cambio, no parece haber diferencias muy significativas según el tipo de asignatura.

Las entrevistas abiertas revelan una diferencia en el modo de ayudar, según el nivel educativo. Las madres de menor nivel, se centran sobre todo en el control y la exigencia y, finalmente, ayudan en lo que pueden. Frente a las limitaciones, la consulta de libros es un recurso, especialmente entre quienes tienen mayor nivel. Según su nivel educativo, los padres tienen estrategias de ayuda diferentes. En cambio, el tener al quechua o el castellano como lengua materna no parece diferenciar significativamente a los padres en su manera de ayudar a los hijos.

Entre padres de nivel de estudios superiores, el ayudar y guiar se asume a veces con una actitud muy activa, como una función de los padres en la casa parecida a la del profesor; una actitud inversa, al parecer menos frecuente y quizá más propia del padre que de la madre, es la de buscar la autonomía del niño.

Se percibe que la responsabilidad del fracaso escolar en el Perú en general es en primer lugar de los padres o de la situación familiar. En segundo lugar viene el niño y en último lugar el colegio. Las madres de todos los niveles educativos mantienen una opinión similar sobre la poca responsabilidad del colegio, pero la responsabi-

lidad de los padres baja hasta el nivel de la de los niños para madres que sólo tienen primaria, diferencia que no parece ligada al estrato socioeconómico, pues no aparece con claridad cuando se compara entre colegios estatales y particulares.

La diferencia de opinión observada en las madres que sólo tienen primaria podría deberse también al hecho constatado de que es en esos hogares donde se observó el mayor porcentaje de fracaso escolar. El fracaso es también significativamente más frecuente en hogares que tienen a sus hijos en colegios estatales. Ahora bien, las encuestadas de los hogares donde niños han tenido fracaso escolar, preguntadas sobre ese fracaso concreto, modifican su opinión responsabilizando al niño mucho más que a los padres. Ello no cambia mucho en función del nivel educativo o del tipo de colegio. La responsabilidad del colegio en el fracaso escolar del niño, por su parte, siempre se mantiene baja comparada con la de los padres o la del niño.

Frente al fracaso escolar, no se hace mayormente nada o se tiende a tomar una medida disciplinaria, sin que el nivel educativo de la madre o el tipo de colegio, parezca influir mucho en la actitud a tomar.

El papel de los padres en relación con la escuela no se limita, sin embargo, a supervisar las tareas de los hijos favoreciendo así su éxito escolar. En las entrevistas abiertas, los padres recalcan además su participación en actividades de apoyo al colegio. Según los casos, lo harán con mayor o con menor intensidad, con libertad o muy presionados por el colegio, pero, de cualquier forma, esta participación de los padres de familia es una parte importante de la vida del colegio y una de las maneras para los padres de apoyar la educación de sus hijos.

CAPÍTULO 4

Los profesores vistos por los padres

Nuestra atención se centrará en el presente capítulo en la percepción que tienen los padres de familia del desempeño de los profesores. ¿Qué valora el padre de familia de los profesores de sus hijos? ¿Qué cuestiona más? ¿Qué papel le atribuye? ¿Son buenos o malos los profesores? ¿Cuáles serían las cualidades de un profesor ideal? Estas son algunas de las preguntas que orientan lo que sigue.

El cuestionario de las encuestas cuantitativas no consideró el tema de la opinión sobre los profesores que no parecía vinculado específicamente al interés de nuestro estudio. Las entrevistas abiertas, sin embargo, derivaron muy naturalmente y en forma abundante hacia el tema del desempeño de los profesores, sobrepasando ampliamente el marco de las preguntas. Por la importancia del material recogido sobre este tema, decidimos presentarlo pese a no disponer en este caso del complemento de las encuestas.

En una aproximación general inicial (Cuadro N° 55) se constata que las opiniones están divididas, pues mientras 13 padres de familia consideran que en general los profesores son buenos (o 18 si incluimos a quienes sólo han tenido la experiencia de un profesor malo), 14 creen que más bien son malos o que en todo caso sólo algunos son buenos.

Cuadro N° 55

Apreciación de los padres sobre el desempeño de los profesores

Apreciación		Hogares	
Más bien buenos	En general, los profesores son buenos	13	
	Sólo ha tenido una experiencia con un mal profesor	5	
	Subtotal		18
Más bien malos	En general, los profesores son malos	11	
	Sólo algunos profesores son buenos pero la mayoría son malos	3	
	Subtotal		14
Total			32

Fuente: Entrevistas abiertas

Pese a esta suerte de equilibrio, en las entrevistas los padres se mostraron muy enfáticos cuando se trataba de contar sus malas experiencias mientras estuvieron mucho más parcios cuando hablaban bien de los profesores.

1. LOS BUENOS PROFESORES: “NO TENGO DE QUÉ QUEJARME; PERFECCIÓN NO PUEDO EXIGIR”

Al ser interrogados sobre el desempeño de los profesores de sus hijos, más de la tercera parte de los hogares entrevistados (13 de ellos) manifestaron no tener ninguna queja y consideraron que la enseñanza que impartían era buena. Como puede desprenderse de la lectura de los testimonios siguientes, las razones de los padres para fundamentar su acuerdo con el trabajo de los profesores son múltiples y no todas ellas son de orden estrictamente académico.

- *“Bueno, al menos con lo que les veo... la tarea ya... bueno, son buenos ¿no? yo veo que son buenos [la madre]. También de acuerdo a lo que revisamos en los cuadernos, las tareas, el avance de los temas, se nota, sí los profesores están bien capacitados, se preparan, y de acuerdo a eso también apoyan a los alumnos con tareas que... por su aprendizaje [padre]”. (J3)*
- *“Por una parte este gobierno creo que ha dado un poquito más estricto ¿ya? Entonces dicen que ahora los profesores están bien estrictos y están como dicen también, tienen idea de algo, ya viene cada profesor bien informado, entonces saben... Con conocimiento, con rigor, hay veces ¿no? el chiquito dice ¿no? a veces regresa y dice “no, la señorita está enferma”, entonces hoy día no va a asistir, pero mañana sí va a asistir quizá otra profesora. Así estamos, está muy bien, está muy bien los profesores pa’ qué le cuento”. (P2)*
- *“En cuanto que los profesores ya... pues que... enseñan bien, esteee... bueno hay otros claro de que no cumplen sus deberes, pero mientras tanto... Con mis hijos, son buenos ¿ah? Alguna cosa, cualquier cosa pasa y yo voy... y converso y digo esta cosa... No hay días, pues de que... mis hijos de que... llegan, llegan de la calle o quiere decir que no han venido, otros días está metido... entonces tengo que ir, a ver si es cierto o no. Sí, y me dicen sí, ha sido ya... aaah, y por esto o lo otro, así es...” (R7)*
- *“Bueno, para mí, es buen colegio para mi hijo ¿no? porque estudia bien, lo educa bien, pero a él [Jordán] él se va interno el próximo año, no quiere estudiar”. (P3)*
- *“Se desempeñan bien, según su trabajo... Para mí parecer de mí, sí tienen una buena enseñanza ellos... sí”. [madre] (R3)*
- *“¿Sus profesores? Bien, la quieren bastante”. (R4)*
- *“Bueno, yo... en cuestión de mis hijos, yo sí [estoy conforme con los profesores], porque al menos con lo poco que les enseñan y les ayudo yo, ¡ahí vamos pe’...! No están ‘bien’, pero vamos avanzando pues, cada año”. (J5)*

En estas entrevistas se percibe un escaso nivel de apreciación de la calidad de los profesores. Las respuestas obtenidas son parcas, no exhiben mayor argumentación y tal vez sugieren que los padres no se han formulado explícitamente la pregunta acerca de si los profesores de sus hijos están desarrollando bien su labor o no. A juzgar por este tipo de respuestas, los padres aceptan sin mayor cuestionamiento el trabajo de los profesores, como si el hecho de que los hijos vayan al colegio diariamente fuese ya un indicador de que la educación es buena.

Hay sin embargo testimonios más alentadores, como los que vienen a continuación.

- *“Hay buenos profesores, dejan bastantes tareas; informan a los padres si el niño va mal... son bien dedicados”. (P5)*
- *“Una de las razones fundamentales por qué en este momento existe para que ellos estén estudiando cerca, en un colegio estatal es que las maestras son muy competentes. [...] Para qué, son muy, muy exigentes, es más, yo diría que no tendría con ellas que envidiar a veces a colegios particulares [...] en cuanto a la pedagogía que utilizan, al currículum que tienen, han seguido cursos de especialización. Son, como le repito, son profesoras muy competentes”. (S4)*
- *“Son buenos maestros, en lo particular se preocupan por sus alumnos, al menos personalmente, en lo personal ¿no?... Se esmeran, se ve que se esmeran, siempre mandan notas, en qué cosas hay que reforzarlos, qué faltas pueden tener o qué tipos de conductas incorrectas a veces los niños hacen, ¿no? Yo creo que hay eso, no tengo de qué quejarme, perfección no puedo exigir”. (J2)*
- *“Buen profesor, para qué yo no digo, no es, no es malo. ¿Por qué? Porque pues pone rectedad, lo pone recto, recto. El profesor no es malo, no les pega, para qué, pero él es recto. Se llama profesor Juan Carlos. Ahí en la... acá en este colegio... uy, les trata bien, les sabe conversar, les sabe este... como decir, dar el camino, les hace valorizar a las personas”. (P6)*

- *“Hay mayor dedicación por parte de los profesores para enseñar... Hay más control, más dinamismo por parte de los profesores, directorado. [...] Es como las universidades... En las universidades se paga plata y, bueno pues, también se exigen ellos mismos, o hay que exigirles, acá lo mismo se hace con los alumnos, los alumnos tienen que exigirles que estudien, que estudien para no perder, para eso se paga... Se exige a los alumnos como también se exige al profesorado.” (P1)*

En el Cuadro N° 56, se presenta una sinopsis de las razones de los padres para estar satisfechos con los profesores. Las cualidades más mencionadas son: la preparación para desempeñar bien su trabajo, el hecho de que brinden a sus hijos algún tipo de consejería personal, la exigencia a los alumnos en el cumplimiento de tareas, el rigor y la dedicación a su trabajo. Observemos que la satisfacción no depende sólo de una buena preparación de los profesores sino también del esfuerzo que éstos ponen en lograr el aprendizaje de los niños. En el desempeño de un profesional de la educación, no se valora sólo un adecuado nivel académico sino también la disposición a la pedagogía. Una cualidad de los profesores tan importante como las anteriores es además el afecto hacia los niños que se manifiesta en la preocupación por aspectos personales y en los consejos a los niños para conducirse en la vida. Junto con su papel de transmisor de conocimientos, el profesor aparece entonces como también en su papel de orientador de la vida de los niños.

Cuadro N° 56

Cualidades de los profesores que más valoran los padres

Cualidad	Términos que expresan esa cualidad	N° de casos
Capacitación	<ul style="list-style-type: none"> – bien capacitados – muy competentes / pedagogía que utilizan / currículum / cursos de especialización – saben / con conocimiento / tienen idea de algo / bien informado 	4

Cualidad	Términos que expresan esa cualidad	Nº de casos
Afectividad	<ul style="list-style-type: none"> - se desempeñan bien / sí tienen buena enseñanza - desarrollan amistad con alumnos - se preocupan por sus alumnos en lo personal - les sabe conversar / les sabe dar el camino / les hace valorizar a las personas - la quieren bastante 	4
Exigencia	<ul style="list-style-type: none"> - exigentes (2 menciones) - dejan bastantes tareas - acaban curso en octubre 	4
Rigor	<ul style="list-style-type: none"> - estrictos (2 menciones) - con rigor a veces - pone "rectedad" 	4
Control del Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - apoyan al alumno en su aprendizaje - siempre mandan notas - informan si niño va mal 	3
Dedicación	<ul style="list-style-type: none"> - se preparan - se esmeran - bien dedicados - enseñan bien - ponen de su platita 	5
Puntualidad	<ul style="list-style-type: none"> - no faltan 	1

Fuente: Entrevistas abiertas

La figura del buen profesor integraría equilibradamente las cualidades anteriores. En el siguiente segmento de entrevista se aprecia con nitidez cómo se entretajan las diferentes virtudes de un buen profesor. Se aprecia también la importancia que tiene para los padres de familia el hecho de que los profesores se interesen verdaderamente por el alumno, tanto en el aspecto académico (buscar que aprenda) como en el aspecto humano (buscar que sea en el futuro una buena persona).

- *“Dice [el profesor Juan Carlos]: “Mira, tu tía es una madre pobre... busca el pan para ustedes y ustedes no lo aprecian, porque ustedes van creciendo, después ya no les van a poner en el colegio y ustedes van a ser unos jóvenes, que esto...”, ¿qué lo dirá pues? ¿no? Porque dice mi chiquito que ha fallecido, dice: “Ay, mamá, me decía, mamita, el profesor Juan Carlos es bien bueno, nos aconseja, nos dice que nosotros vamos a hacer así, que nosotros vamos a hacer por acá...” Ese es buen profesorado, pero hay profesores que vienen, dicen: “Ya, ya, ya, que lo haga el niño si quiere, y si no lo haga, no lo haga”. En cambio el profesor no, el profesor Juan Carlos dice: “Me hacen esta tarea bien hecha mañana, me entregan esta tarea bien hecha mañana, me entregan esta tarea bien hecha, y la que no, no la ha hecho, acá, acá, se le quita el pantalón y se quedan acá solos, solitos se van a quedar, que venga su mamá, su papá, que vengan a recogerles de acá, que están sin pantalón, sin nada”. Entonces los niños piensan, dicen: “Oye, el profesor nos va a cumplir, nos va a hacer, me va a quitar mi pantalón y va a venir mi mamá y vuelta mi mamá, que me tire chicote, peor va a ser, mejor la hago, ah, hago las tareas, hago las tareas”. Para qué, ahí está Juan Carlos con mi chiquito terminando, también está contento, yo me voy siempre. Claro todos los días no voy a ir, pero siempre yo voy, le digo: “Profesor, le digo, ¿cómo está mi niño?” “Ahí está, señora... que esto... un poco más cuidado señora”. Porque no llega a comprender, entonces, no comprende, porque no, acá me dice: “Mamá, ¿qué dice acá?” Yo no sé pues las cosas que dice, claro, la “a”, la “u”, pero ya más recto ya no puedo ya, porque no sé”. (P6)*

Un “buen profesorado” es alguien que aconseja a los niños y les hace apreciar el trabajo de sus padres, alguien que les dice cómo hacer las cosas y exige “una tarea bien hecha”, que no permite que los niños hagan su propia voluntad sino controla las tareas y castiga si no se han hecho. Es también alguien que habla a la madre y le aconseja.

En esas funciones concretas el profesor aparece constantemente preocupado por el niño y por que este, en el cumplimiento de sus tareas, adquiriera ciertos hábitos de conducta a la vez que aprende. Ese aprendizaje del saber escolar y esa formación suponen consejos permanentes a la vez que exigencia de cumplimiento bajo amenaza de castigo. El castigo, eje clave de la educación, puede quedar como amenaza, puede ser psicológico (la vergüenza del niño por que le quiten el pantalón) o incluso físico (en este caso es la amenaza del chicote a ser aplicado por la madre). En cualquier caso, el buen profesor actúa coordinadamente con la madre en la amenaza o en la aplicación del castigo.

2. LOS MALOS PROFESORES: "UN MAESTRO TIENE QUE SER UN PROFESOR CREO... DE CONCIENCIA":

Las quejas sobre los profesores, como ya se ha dicho, son mucho más extensas y amplias que los halagos. El Cuadro N° 57 nos presenta un resumen de ellas.

Cuadro N° 57
Quejas de los padres hacia los profesores

Cualidad	Términos que expresan esa cualidad	N° de casos
Poca enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - hay poca enseñanza / se dedican a otra cosa (S1) - pocas clase da / no empezó siquiera el programa / se dedicaba a otras cosas (S2) - tienen otras responsabilidades y no tienen tiempo de preparar clases (S3) - no enseñan completo los cursos y los alumnos salen mal preparados (R2) - no asumen su responsabilidad como debe ser (R6) - muy irresponsables / no enseñan como deben (C1) 	10

Cualidad	Términos que expresan esa cualidad	N° de casos
	<ul style="list-style-type: none"> - mal método de enseñanza / alumnos no aprenden siquiera a leer (P9) - debe haber más control de los profesores: recortan las horas de clase (J4) - no se abastece / no da o no quiere dar más / está a la hora para irse a otro colegio (P1) - falta de una adecuada programación: van lento y se apuran recién en julio (J8) 	
Falta de interés y de llegada a los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - no se dedican a la enseñanza, sólo dictan y mandan a copiar / antipedagógico / no hay dedicación a hacerlos asimilar / los chicos no asimilan (J1) - pasan a los alumnos por “agua caliente” y los alumnos salen mal preparados (R2) - les falta enseñar más, llegar al estudiante, no saben enseñar (R6) - no hay vocación de querer ayudar / se dedican superficialmente a los chicos (S4) - no les interesa que el alumno no aprenda (J4) - no explica cómo lo tienen que hacer / no les hacen entender / enseñan por enseñar (P7) - el profesor no sabía llegar al alumno (R5) - daba clases no más, no hacía la explicación/ dictaba no más, no explicaba/nunca detallaba (J6) - no tienen interés de enseñar (S6) - no explican cuando alumno pregunta o no entiende (S2) 	10 7
Falta de control y rigor con los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - los alumnos están mal educados, en su forma de hablar, en su trato (R2) - no controlan orden y disciplina / deben ser más estrictos (J4) - profesor no se hace respetar (P9) - le falta al profesor verse como una autoridad (R6) - faltan el respeto al profesor (J7) - falta tentar un poco más de disciplina con alumnos (J1) 	7

Cualidad	Términos que expresan esa cualidad	Nº de casos
	<ul style="list-style-type: none"> - alumnos van como quieren al colegio / no ceden asiento a los mayores (J6) 	
Faltan demasiado	<ul style="list-style-type: none"> - toman muchas vacaciones (S1) - a veces va, a veces no va / dejadez / faltaba demasiado (S2) no van (R1) - [se necesita] más disciplina de los profesores (R6) - no llegaban a la hora / falta de exigencia (S4) - no hay control de los profesores: llegan tarde, se van temprano / irresponsabilidad (S6) - han establecido menos horas de estudio (J4) 	7
No están bien capacitados	<ul style="list-style-type: none"> - [se necesita] más preparación de los profesores (R6) - incompetencia / profesionalismo deja mucho que desear / no capacitados (C1) - falta de capacitación (J4) - no tienen preparación actualizada sino obsoleta / no se renuevan / siguen en lo mismo pese al avance tecnológico (G1) - los profesores no son "clase A" (R5) - la profesora no está titulada (S6) 	6
Falta de vocación	<ul style="list-style-type: none"> - no vierten todo de sí / egoísmo: tanto me das, tanto te doy; no me das, no te doy (J8) - trabajan por necesidad y no por amor a su profesión (G1) - no hay un espíritu de querer enseñar (S4) 	3
Mal trato	<ul style="list-style-type: none"> - tratan muy mal / una profesora incluso les ponía la mano encima (G1) - la profesora humillaba a la alumna (R1) - la profesora "le agarró cólera" a la alumna (P8) 	3

Cualidad	Términos que expresan esa cualidad	N° de casos
Falta de ética	<ul style="list-style-type: none"> - más interesados en sacar provecho de los alumnos / siempre están viendo o creando la necesidad en los alumnos [clases particulares, venta de copias] / no es ético / no es profesional (J8) - están a la expectativa de cómo sacar dinero [venta en exclusiva de textos escolares, clases particulares, venta de separatas] / piden coimas para aprobar examen final / llegan oliendo a licor (G1) - se extralimitan, vociferan palabras soeces/ comienzan a hablar palabras en doble sentido (J1) 	3

Fuente: Entrevistas abiertas

La presentación extensa de estas quejas nos parece importante, pues, más allá de nuestros limitados comentarios, estos testimonios constituyen en sí mismos un importante material para el análisis y la reflexión de los educadores. Por ello presentaremos a continuación extractos importantes de las entrevistas tomando como esquema de base la estructura del Cuadro N° 57.

2.1 “Hay poca enseñanza en los colegios”

Muchas quejas de los padres de familia se refieren a lo más elemental: la poca cantidad de tiempo dedicada a la enseñanza.

- *“Más bien parece que los profesores han... ellos toman muchas vacaciones... No, hay poca enseñanza en los colegios, así que no... no estoy conforme con el colegio. Más se dedican a otra cosa que a enseñar. Sobre todo primaria es. Secundaria, no: es diferente. Sí, estricto enseñan.” (S1)*
- *“El año pasado sí tuve un poco de problemas con una profesora de mi niño, el mayor, que recién entraba en secunda-*

ría porque, la matemática no la enseñaban bien. No terminó el programa, mejor dicho, ni lo empezó siquiera, porque no iba, faltaba demasiado, se dedicaba a hacer *x* cosas en vez del curso... Claro, nosotros los padres tuvimos que reforzarles bastante, que si no hubiera sido por nosotros, no sé qué hubiera hecho mi Juan en secundaria ¿no?" (S2)

- "Pero desgraciadamente, pues ¿no? el maestro está mal pagado, en consecuencia que a veces no se abatece, o no da, no da más o no quiere dar más... Y ¿por qué? Por la sencilla razón que dice [que] como gana poco: "¿Por qué voy a dar más de lo que yo sé?" Entonces, o tiene, o trata de buscar en otros ámbitos, en otros ambientes, enseñar a otras personas y está [atento] a la hora, a la hora, esperar que salga de su horario, para irse a otro colegio o para irse a una casa particular, a cualquiera para enseñar a otros alumnos... Entonces, un maestro tiene que ser un profesor, creo que... de conciencia, que sea Maestro de verdad, un Maestro abnegado, un maestro que quiera su profesión de maestro, si es que es pedagogo". (P1)
- "Los cursos que enseñan... no les enseñan completo. Solamente una parte, y también yaaa... por decir por agua caliente los hacen pasar..." (R2)
- "Se veía de que los profesores no llegaban a la hora, eh... tenían problemas para... para el pago aparentemente, y eso... siempre resulta un poco, este, perjudicial para el mismo maestro que tiene que trabajar en dos o tres lugares. Entonces, al final de cuentas no hay una exigencia, no hay una vocación, un espíritu de, de querer digamos, a veces, enseñar, realmente [...] hay una... eh... inquietud por querer buscar otros medios para poder equilibrarse económicamente. El pensamiento, igualmente, no está dedicado exclusivamente a veces a eso y vemos que hay profesores que se dedican inclusive al comercio ¿no? [...] en la mayoría de colegios se encuentra este tipo de problemas y hace que el profesor pues no pueda dedicarse directamente hacia los alumnos y tenga que hacerlo de una manera muy superficial, no hay una exigencia ¿no?" (S4)

Poca enseñanza significa que los profesores dictan menos tiempo del que deben o no dictan los temas completos. Significa también que son irresponsables, que no realizan la labor para la que están, que tratan superficialmente los temas, como se ve a continuación.

- *“Los profesores son muy irresponsables, o sea, no enseñan como deben enseñar, responsables en la enseñanza porque en realidad los chicos deberían saber más, pero no enseñan pues. Y no es por culpa de los muchachos sino de los profesores, de la organización misma del colegio”. (C1)*
- *“No te puedo decir que todos los profesores son buenos ¿no? Hay profesores que son regulares y a veces por su misma calidad de trabajo o por su mismo trabajo... Por ejemplo, qué sucede en el colegio de mi hijo, como mayormente son de la policía, tienen responsabilidad también en su cuerpo ¿no? en su cuerpo policial, y tienen responsabilidad en la educación. Entonces, a veces hay profesores que están en servicio y quizás no tienen tiempo para preparar su clase. No es lo mismo como si fuera un profesor, eh... que sea directo a las clases ¿no?” (S3)*

2.2 “Hay profesores que enseñan por enseñar”

Poca enseñanza, enseñanza irresponsable, es también una enseñanza en la que falta interés en el aprendizaje de los alumnos, en la que no se llega a ellos. Y el no saber llegar es también, finalmente, el no saber enseñar.

- *“Pero el problema creo que es más de los profesores. Para mí son los profesores... Sí... de modo que... no asumen su responsabilidad como debe ser, les falta enseñar más, llegar más al estudiante. No saben llegar, no saben enseñar, el problema es que no saben enseñar”. (R6)*
- *“Entonces el profesor ¿qué hace? Simplemente va al colegio a cumplir ¿no? Aprenda o no aprenda el estudiante, no le interesa porque él está pensando más en su familia, cómo va a pagar ¿no?, las responsabilidades que tiene... Está pensando en trabajar en la tarde o en la noche”. (J4)*

- *“Las maestras... ponen en el pizarrón: tienen que hacer esto, tienen... No le explican bien cómo es que lo van a hacer... Las mamás son las que tienen que romperse la cabeza [...] pero hablar claro pues, hablar una cosa clara, hacerles entender... O sino a veces, al comienzo están despacio, trabajan despacio, y ya ven que viene julio, ya le están metiendo casi todo junto. Hay profesores que enseñan, pero por enseñar”. (P7)*
- *“Bueno, al día siguiente me he ido y he hablado con el profesor: “No señora, que yo explico”. Pero le digo: “Profesor, está bien que usted explique, yo no le quito eso, pero si el niño pregunta, entonces es porque no ha entendido y su obligación de usted es de explicarle para que el niño entienda... No le voy a decir que le explique toda la mañana, una segunda vez me parece que no le va a quitar mucho tiempo”. (S2)*
- *“Parece que los profesores mismos son ¿cómo le puedo decir? algo así como cómplices ¿no? y luego el alumno... Para que el alumno no repita ya... lo hacen pasar, lo que pase..., para que el alumno después no se vaya a desmoralizar, ya no importa, y al final los resultados, son alumnos pues que no están preparados ni siquiera por ejemplo terminando secundaria y ... quieren ingresar en la universidad están en cero... Tiene que están mal enseñados, mal educados, inclusive, en su forma de hablar, o en sus tratos... todo eso...” (R2)*
- *“Respecto a las tareas de mis hijos, para mí no es pedagógico por la finalidad de que todo es en base de tareas, dictados, “de tal número a tal número del libro me traen ustedes aquí”. Prácticamente eso es antipedagógico, en cuanto que no se dedican exclusivamente, como era la enseñanza... ¿no? [Mis hijos] vienen a preguntarme: “Papá, que la profesora ya me tiene hinchado, me ha dicho que haga de tarea de tal número a tal número...” Que en ocho días, doce páginas le dan con su tarea y su dibujo. Pero, sin embargo, yo les pregunto y no asimilan, uno les tiene que estar preguntando y enseñándoles, cooperando con la*

enseñanza con ellos. No, prácticamente no asimilan de tanta tarea que dan y no asimilan. Entonces con respecto a eso, yo podría decir que no hay dedicación de hacer asimilar a la persona, o al niño ¿no?” (J1)

- “Yo he batallado con el mayor, pero ya se soltó, ya se fue. Sí, ya no es para mí un problema él, en el sentido de que las matemáticas no le entraba, pero por ningún sitio, y era que el profesor no sabía llegar a él. Entonces, las vacaciones, les puse un profesor y se destapó. O sea, no eran ellos, sino el profesor”. (R5)
- “Bueno, le diré que casi todos han sido buenos profesores... Solamente con una de mis hijas tuve queja de que una de sus profesoras... eh... daba las clases no más ¿no? no hacía la explicación. Así creo que fue. O sea, ella dictaba no más, pero no explicaba, no les decía ¿no?”. [Su hija la corta:] Por decir agarra un libro y estee... dictaba del libro y después... emmm ... primero hacía un resumen en la pared, de ahí dictaba del libro y ahí está, pues. Después decía tal día examen o... [...] [Sigue la madre:] Eso hacía que el alumno no aprendiera bien, pues... Porque siempre yo me acuerdo que la señorita me decía ¿no?: “Para eso nosotros damos una explicación antes de hacer una clase, se le explica al alumno, se le enseña, más o menos se le encamina ¿no? qué es lo que está aprendiendo”. Pero si una profesora no les da explicación ¿cómo es que la alumna puede entender bien la clase? ¿no? Hay muchas que no son muy entendidas, su cerebro no funciona... fácilmente, como se dice ¿no? Otras que rápido captan las cosas, pero otras no. Entonces uno debe... eso: el profesor ¿no? debe dictar bien sus clases. Antes de empezar, decir: “Vamos a tratar de tal cosa, se trata de esto, o el otro”. Bueno, a mí eso me hacían. Y a veces no más eso ha pasado, entonces yo les decía: “Pídanle a la señorita que... entonces dicen que la señorita no quería”. (J6)
- “Algunos tienen interés de enseñar, tanto enseñando cómo deben escribir o cómo deben estudiar. Algunos no. Se preocupan que debe venir el pelo cortado o bien lavado o bien cambiado”. (S6)

La falta de interés en el aprendizaje de los alumnos se manifiesta de diferentes maneras en la experiencia de los padres. Por un lado, ellos han observado que los profesores de sus hijos no saben enseñar, es decir, que no son capaces de llegar al estudiante y de hacerse entender. El interés, la responsabilidad y la capacidad pedagógica están para ellos estrechamente vinculados.

La falta de interés en el aprendizaje del alumno se manifiesta también en que los profesores no “explican” los temas, es decir no se esfuerzan por lograr que los alumnos entiendan, sino sólo se dedican a dictar directamente de los libros de textos o, lo que es todavía peor, a encargar a los alumnos que copien páginas enteras de los libros, sin darles mayor explicación.

En un grado mayor de exigencia, los padres señalan que los profesores no orientan a los alumnos acerca de cómo deben hacer las cosas (tareas, cómo escribir, cómo estudiar). Resulta evidente para estos padres que los profesores no tienen el menor interés en que los niños aprendan y que sólo van a las clases por cumplir.

El hecho de que los profesores no enseñen los cursos en la extensión y profundidad debidas y que no se preocupen de la efectiva comprensión y asimilación por los alumnos, conduce a la recarga de la labor educativa de los padres de familia (y en particular de la madre). Los padres son conscientes de que se les está delegando más responsabilidades de las que deberían tener en la labor educativa de sus hijos. Esto queda perfectamente expresado por una madre de familia en el testimonio que sigue.

– *“O sea, ¿qué es lo que pasa?, comparando la educación que mi hijo tiene ahora con la que yo tuve, eso es bien diferente. Mi mamá –no sé si con usted pasó lo mismo– jamás se sentó conmigo a estudiar, en cambio ahora, la mayoría de las madres, cuando converso con amigas mías, es igual... En nuestras épocas nuestras madres jamás se sentaron con nosotros a preocuparse por nuestras tareas. Ahora todas las madres, que trabajan o no, tienen que llegar a su casa a sentarse con el niño a ver la tarea. Eso*

es rarísimo porque yo digo, si... o sea yo converso con tías que son jubiladas, y dicen que en sus épocas los profesores les enseñaban absolutamente todo en el colegio; y que si el niño venía a su casa, bueno, venía por último a hacer un repaso o bueno, casi nada; pero ahora no, ahora les delegan a los padres de familia bastante responsabilidad en cuanto al área educativa ¿no? [Entrevistadora:] ¿Eso no le parece bueno, que deleguen a los padres de familia...? [Respuesta:] No, sí me parece bueno, pero no tanto, porque estamos viviendo una realidad social tal que la madre tiene que salir a trabajar. Entonces, si fuera como en la época de antes en que una mujer se podía dedicar a su casa, y a lo que los chicos... las tareas, entonces bueno, bestial, en buena hora, así excelente, pero si ahora la mujer se va a trabajar... Ahora el trabajo para la mujer es mucho más fuerte, porque tiene que trabajar en la calle y porque tiene que venir a su casa a hacer tareas y a chequear todo ¿no? Ya una normalmente llega a la casa a las 4 o 5 y la chica se va porque la mayoría de empleadas es con colegio. Se va al colegio, entonces una tiene que llegar a hacer tareas, a darle la comida, a bañarlos, a cambiarlos, a dormirlos... es decir una llega a las nueve o diez de la noche agotada! O sea la responsabilidad de una mujer es fuertísima ¿no? La situación no es pues para que se le recargue con... y se quejan muchos padres de familia, se quejan que por qué tanto se recarga ¿no?"

En realidad, no se trata solamente de la resolución en casa de las tareas, sino además de la preparación de temas que los profesores ni siquiera tratan en la clase y que los padres deben subsanar para que los hijos no queden mal en el colegio (S2). Se trata también del desembolso económico que los padres deben hacer para pagar profesores particulares que nivelen a sus hijos en todo aquello que los profesores no han cumplido con enseñar (R5).

Las tareas en casa son por tanto un tema de potencial conflicto entre profesores y padres de familia. En la delegación mutua de

tareas se corre el riesgo de generar anticuerpos hacia la labor docente o de caer en el punto muerto de no hacer nada y dejar en la ignorancia al estudiante.

Los padres son conscientes de que el papel del profesor ha cambiado en el transcurso de una generación. El último testimonio resalta el hecho de que “antes” el profesor se ocupaba íntegramente de la labor académica sin que los padres tuvieran que “romperse la cabeza” tratando de ayudar a los chicos a resolver tareas.

En la percepción de estos padres, el cambio en el proceso educativo desde una generación a otra, ha sido negativo. En la generación de los padres entrevistados los profesores “explicaban”, mientras en la actualidad “no explican”. Hace algunas décadas los papeles respectivos del profesor y del padre de familia eran más claramente diferenciados: hogar y escuela correspondían a actividades y responsabilidades diferentes. Ahora, no sólo es necesario controlar el espacio propio del profesor, sino que es necesario también hacerse cargo de las acciones propias de éste: la explicación de temas y/o el asesoramiento en la elaboración de tareas.

Pese a todo, para algunos padres “la educación está cambiando” debido a las acciones desarrolladas por el presidente Fujimori (S7, P6), encaminadas a “controlar mejor a los profesores”. Pero en la evaluación de muchos, aun con estos cambios, la situación de la educación es muy mala. En el concepto de algunos padres, nada se gana modificando la infraestructura de los colegios si no se atiende lo principal que es la mejora de la calidad de la enseñanza (S3).

2.3 “Le falta al profesor verse como autoridad”

Otro tipo de queja de los padres, giran en torno a la falta de control y rigor de los profesores para con los alumnos:

- *“Sobre todo los profesores deben tener más carácter ¿no? [...] Por ejemplo: “hoy día, tomo examen”; “no profesor, que hoy no, que no hemos estudiado...” Ah, eso no, el profesor tiene que tomar y punto. El que rinde, rinde”. (J4)*

- *“Como le digo, [debe ser] más, este... estricto con las niñas. Porque a veces uno va a la reunión, las niñas están que grita que grita y el profesor “cállense, cállense”, [pero] ni caso. Eso también debe ser ¿no? porque usted sabe que cuando una persona impone, los niños... como el mismo profesor dice “yo soy el segundo padre de ellas” ¿no?, muy bien, como es el segundo padre de ellas deben hacerle caso también. Pero no es así pues. Encima del profesor están tirándose la mota, están haciendo, no respetan. Eso no puede ser tanto. Claro, el profesor dice “son niñas que están... que son quince, de doce, trece, catorce años,... están entrando a la adolescencia y todo ¿no? Pero por eso yo le digo al profesor: “Profesor, por esas cosas usted está indicado en hablarles, y decirles, en hacerle ver cual es...” (P9)*
- *“Tiene que están mal enseñados [los alumnos], mal educados, inclusive, en su forma de hablar, o en sus tratos... todo eso...” (R2)*
- *“Tengo dos nietos que ahora están estudiando, y me doy cuenta que ahora ha cambiado demasiado la educación... Ellos por ejemplo van como quieren al colegio: si quieren bien cambiados, si quieren sucios, si quieren van con camisa de escolar, si no con cualquier camisa. No es como antes se hacía. Y... no creo que está buena la educación ahora. En mi opinión yo creo que debería ver eso más el gobierno, de que... en la educación se implante mejor. Usted ve los alumnos gritan, hablan, chiquillas o hombres igualitos son... Y ni uno le cede un asiento, así la vea enferma a uno. Si están sentados ahí se quedan bien sentados, se ríen todavía de la persona”. (J6)*
- *“O sea, por ejemplo yo estudié en un colegio laico, en el Franco-Peruano, pero la disciplina era muy mala, entonces hay un problema. ¿En qué fallaba por ejemplo ahí la disciplina? Le faltaba uno el respeto al profesor, venían los padres de familia y saltaban. Se preocupaban por el hijo y le daban la razón al hijo. Entonces ya llega un momento [en que] el profesor no se atreve a decir nada ni*

hacer nada porque está... cómo decirle... su autoridad está diezmada totalmente, entonces no puede ver, tiene que haber una concordancia entre la autoridad que tiene el profesor, y la autoridad que tiene el colegio y los padres de familia por otro lado. Ninguna de las dos puede ir por encima de la otra, no puede haber contradicción". (J7)

- *"Yo creo que le falta al profesor verse como una autoridad, como antes, porque el profesor como autoridad es una persona seria, que se preocupa por ellos, que asume la responsabilidad de su educación, que deja que ellos aprendan". (R6)*
- *"¿Qué otros motivos fueron importantes para sacar a sus hijos del colegio? Los profesores no, digamos, no tentaban un poco más de disciplina para sus alumnos... o viceversa, también los alumnos no respetaban..." (J1)*
- *"El profesor me parece que tiene que ser... como el segundo padre o madre, psicólogo ¿no? y a la vez maestro ¿no? de... del colegio y eso me parece que no se encuentra ahora ¿no? Porque el chico entra con los zapatos sucios, con la camisa mal puesta, con el pelo largo, todas esas cositas, entonces me parece que a mí, bueno, los alumnos... a veces más control ¿no? En ese sentido, digo yo ¿no? que debe haber más disciplina, más control. Y ayuda, pues... ¿no? económica para los profesores, ¿no?" (J4)*

Los padres se quejan de que los alumnos hacen lo que desean en el salón de clases porque no existe una persona con autoridad o carácter que controle sus excesos. En el colegio tampoco aprenden buenos modales y hábitos de orden y limpieza personal. En suma, el profesor incumple su función de control, que es primordial para los padres.

Este tipo de quejas nos remite a un nivel más complejo del papel que según los padres debe tener el profesor. Por un lado, algunos padres (P9, J4) asocian al profesor con las palabras *autoridad, padre* (o *madre*) e, incluso, *psicólogo*. Estas asociaciones nos ayudan a entender el tipo de autoridad que se exige del profesor:

no se le pide someter a los niños, sino establecer normas que encaucen la natural efervescencia de la juventud. En tanto es “padre” y “psicólogo” debe “hablarles” y “hacerles ver”, esto es, orientarles, darles el norte, la guía para el encauzamiento de su conducta, dejando a la vez claro quién otorga las normas y quienes deben obedecer. Autoridad significa, entonces, la “persona seria” que provee las normas, el adulto que se hace cargo e “impone” el cumplimiento de dichas normas.

Una de las principales normas que debería ser impuesta, según algunos padres de familia, es el **respeto**, específicamente el respeto a los mayores, como se explicita en uno de los segmentos anteriores (J6). Esta exigencia corresponde a la relación tradicional entre generaciones en cualquiera de las vertientes culturales del Perú.

Se espera también de los profesores que exijan a los niños un cuidado en la presentación personal. **Limpieza, arreglo, orden personal** son valores que, según los padres, los profesores deberían también exigir. La escuela tiene un “uniforme”, una manera especial de vestir que debe ser respetada, no se va al colegio de cualquier manera. En este punto, como en los dos anteriores, se produce los padres comparan con el pasado que aparece como referencia positiva (como en la versión recién citada de J6, por ejemplo).

El esquema N° 15 nos muestra el juego de asociaciones explícitas e implícitas en torno a la oposición entre el antes y el ahora.

Esquema N° 15

Antes: buenos profesores	Ahora: (malos profesores)
siempre les han ayudado les han hablado... ...cómo deben comportarse	(no siempre se ayuda) (no les hablan) (no dicen cómo comportarse)
ha cambiado mucho la educación	
(no se iba como querían) cambiados (con uniforme)	van como quieren al colegio (sin cambiar)

(limpios) camisa de escolar	sucios cualquier camisa
no es como antes se hacía	
(buena educación) (no hablaban, no gritaban) (diferencia hombres y mujeres) (cedían asiento) (no se reían de los mayores)	no creo que esté buena alumnos hablan, gritan chiquillas u hombres igualito son ni uno le cede el asiento se rien todavía

“Antes”, el medio de transmisión privilegiado de las normas era la palabra (*les hablaban*), que debía orientar al niño para que tuviera un “buen comportamiento”. Se iba al colegio con una “camisa de escolar”, se iba “cambiado” y “limpio”. Aparecen aquí ubicadas simultáneamente en el colegio (como *espacio* privilegiado) y en el pasado (en un *tiempo* que se añora) características que hemos encontrado ya en la discusión acerca de los criterios de selección del colegio: disciplina, orden, higiene, respeto de los mayores, clara diferencia entre géneros. La referencia a un pasado en el que se han colocado todas las cualidades tiene como efecto reforzar la percepción de lo malos que son los profesores en la actualidad y de cultivar el deseo de que el colegio vuelva a convertirse en un espacio donde prevalecen las grandes virtudes ligadas al orden y la disciplina.

Si bien es cierto que la escuela representa valores propias de la modernidad (por ejemplo la higiene y la puntualidad, como se vio anteriormente), estos valores son fácilmente asociados con otros muy conservadores (buen comportamiento, división de géneros) y tal vez subordinados por ellos. El hecho mismo de proyectar al pasado la visión positiva de la escuela parece indicar, para quienes piensan así, que aun los aspectos más modernos de la escuela son parte de una visión conservadora.

2.4 “A veces van, a veces no van”

Otra queja común sobre los profesores se refiere a su falta de disciplina en el trabajo. Este tema es muy cercano del de la poca educación.

Las inasistencias, tardanzas y recortes de horario son comunes.

- *“Bueno, la profesora [de computación] como es la única que hay ahí, hasta ahorita mi hijito dice pues ¿no? que son pocas las clases que recibe: a veces va, a veces no va. Entonces, como es recién el año que se está dando hay un poquito de dejadez ¿no?” (S2)*
- *“Pero el problema creo que es más de los profesores. Para mí son los profesores... Sí... de modo que no asumen su responsabilidad como debe ser... [...] falta más disciplina y más preparación de los profesores” (R6)*
- *“Más bien parece que los profesores han... ellos toman muchas vacaciones...” (S1)*
- *“Se veía de que los profesores no llegaban a la hora.” (S4)*
- *“Responsabilidad de los profesores... Eso es lo que tiene que mejorar bastante... Tanto como en primaria, en secundaria. En cambio en colegio particular no es así, es más estricto. No, no es tan control tampoco, mejor control, vienen tarde o se van, más temprano o más tarde, nunca es tan control pues”. (S6)*
- *“Siempre hay problemas con los profesores, que a veces no van... por lo que creo que están un poco mal pagados, no sé ¿no? Y bueno, justamente este año... el de quinto año no ha tenido profesora hasta... creo que el mes pasado no más, de matemáticas”. (R1)*
- *“Por ejemplo, los viernes aquí en este colegio se estudia hasta las 12:30 ¿no? porque tienen que tener reuniones ellos, los profesores. Debería de haber más control creo ¿no? hacia los profesores”. (J4)*

Los padres exigen mayor control por parte de las autoridades competentes para que los profesores no falten tanto a clases y sus hijos no se perjudiquen. En realidad los padres se sienten desprotegidos en este aspecto porque los profesores y directores pueden “recortar” las horas a voluntad, sin que exista ninguna autoridad educativa que vele efectivamente por el cumplimiento del

horario establecido. Mientras esto continúe así, este podría ser un terreno de posibles conflictos entre profesores y padres.

2.5 “¿Cómo puede enseñar un profesor que no está capacitado?”

Aunque relativamente pocos, algunos padres de familia se quejan de la **falta de capacitación** de los profesores.

- *“Hay pues falta de capacitación a los profesores [...] ¿Cómo puede enseñar un profesor que no está capacitado? Aparte de capacitación no lo apoyan tampoco en su economía ¿no?” (J4)*
- *“En primaria, bueno, la profesora, actualmente, está enseñando... profesora de laboral. No está... no está titulado ... en la enseñanza, pedagogía, ¿no? Y creo que debería ser una profesora titulada ¿no?” (S6)*
- *“Yo creo que los maestros hacen lo posible, estos no tienen una preparación actualizada, está obsoleta, hay que ver hace cuántos años que no lo renuevan. Estamos en una tecnología muy avanzada y los profesores siguen en lo mismo”. (G1)*
- *“Falta más disciplina y más preparación de los profesores”. (R6)*
- *“Bueno, el problema de la educación que yo veo... que en la educación hay mucha incompetencia, el profesionalismo deja mucho que desear. O sea que en el régimen anterior por ejemplo de Alan García ingresaron pues gente que a veces ni primaria tenían para ser profesores y es un trabajo en el que el profesor debe ser uno que tiene un estudio ¿no? Porque para mí el profesor es un orientador”. (C1)*
- *“Mira. Yo soy exigente. Soy exigente conmigo mismo y a veces soy implacable con mis hijos en ese sentido. Y los profesores, conocerán su tema, conocerán su especialidad pero no son “A”, “B”, “C”. Y yo siempre exijo “A” [...] Hay que distinguir entre educación e instrucción. Su educación es buena, de eso yo me ocupo de ello. Y su instrucción yo quisiera que sea más. Sé que puede dar más, sé que puede rendir más, pero el colegio parece que lo... cómo te digo, los profesores no son “A”...” (R5)*

Es poco lo que tienen que decir los padres acerca de la capacitación de los profesores, quizá precisamente porque desconocen los temas que estos deberían tener al día. Se comentó la obsolescencia de sus conocimientos, la ausencia de título pedagógico en un caso y el hecho, ampliamente conocido, de que muchos llegaron a su puesto por favores políticos antes que por su formación, en la época del gobierno de Alan García. Se deja entrever aquí, y se confirmará más adelante, que para los padres el profesor debe ser una persona con buenos y amplios conocimientos.

2.6 “Trabajan por necesidad, no por amor a su profesión”

Algunos padres concluyen que si el profesor no enseña realmente y no se preocupa de que los alumnos aprendan, es porque en realidad, no tienen vocación de educadores y están desempeñando ese trabajo como lo harían con cualquier otro que les permitiese sobrevivir. Por eso, los profesores no se exigen a sí mismos y no explotan toda su capacidad profesional en la docencia.

- | |
|---|
| - <i>“Se siente que los profesores trabajan por necesidad, no por amor a su profesión y así se lo hacen saber a los alumnos”. (G1)</i> |
| - <i>“Si hablo en forma general, me parece que la queja que yo podría encontrar en los profesores es que no vierten todo de sí por lo mismo que hay ese egoísmo ¿no?: tanto me das, tanto te doy; no me das, no te doy. Ese es el concepto creo yo”. (J8)</i> |
| - <i>“Entonces, al final de cuentas no hay una exigencia, no hay una vocación, un espíritu de querer, digamos, a veces, enseñar, realmente [...] Hay una... eh... inquietud por querer buscar otros medios para poder equilibrarse económicamente”. (S4)</i> |

2.7 Casos de maltrato

Unos pocos padres de familia han relatado casos de maltrato a sus hijos por parte de los profesores. Al parecer la antigua prác-

tica del castigo físico como instrumento de ayuda a la enseñanza ha dejado de tener vigencia generalizada, probablemente porque los padres tienen ahora una actitud de exigencia de respeto a la integridad física de sus hijos. El castigo físico como forma de relacionarse con el alumno parece haber cedido paso a una mayor consideración por la persona del alumno.

Los casos de maltrato referidos por los padres parecen la excepción a la regla, y entre ellos sólo uno es de castigo físico. En los otros dos casos se trata de maltrato psicológico a las alumnas.

- *“También había una profesora que les ponía la mano encima”. (G1)*
- *“La profesora le agarró cólera a Gisella. Sí pues, no sé, porque estaba embarazada,... se había casado y estaba embarazada la maestra... y no sé...” (P8)*
- *“Sí, al comienzo tenían problemas ¿ya? pero nunca he ido a encararla ni a pelear ¿no? pero mi hijita me contaba y lloraba. Me decía: “La señorita no me quiere”. Le decía: “Vas a reprobar el año porque no haces la tarea”. Y su papá se amargaba y sufría también pues a veces le tomaban ellos, del libro para que lea y ya estaba aprendiendo, o sea que se molestaban porque de esa forma no le podían decir ¿no? Cada vez le decían: “Vas a reprobar el año, vas a repetir, tú eres una floja, una no se qué, ¿cómo no eres como tu hermano?” Es que a mi hijito, el que ha pasado a primero, ella le ha enseñado, la profesora de mi hija, hasta que ha terminado y yo le decía pues que a veces no todos los hijos salen iguales ¿no? Y ella me decía –por mi hijita– me dice que “cómo no soy como Omar, aplicada, más estudiosa”, qué sé yo... Y yo, pues, le decía, un día no más conversando, le dije: “Señorita es que todos no salen iguales, le digo, porque ella es distraída, no es malcriada, nada, tranquila es, pero es muy distraída”. O sea, mientras que ella le explica, qué sé yo, ella estará pues mirando otras cosas ¿no? Ese es el único problema que he tenido con la señorita”. (R1)*

En el último caso relatado, la madre toma cartas en el asunto y habla personalmente con la profesora para que enmiende su actitud. La relación es totalmente igualitaria y la madre se siente con todo el derecho de reclamar a la profesora por un hecho que considera equivocado.

2.8 La falta de ética: “Están a la expectativa de cómo sacar dinero”

Hemos recogido algunas denuncias de comportamiento de profesores que implican falta de ética profesional. En estos casos, según los padres los profesores utilizan su posición para obtener dinero de sus alumnos: vendiendo en forma obligatoria algún tipo de material, comprometiéndolos en clases particulares al desaprobarnos en algunas materias o, por último, motivando un soborno para aprobar a los alumnos en su curso.

- *“Están a la expectativa de cómo sacar dinero. A comienzo de año señalan los libros que hay que comprar y a los pocos meses lo cambian porque el libro que indicaron aún no ha sido aceptado por el Ministerio de Educación. Este año pidieron el libro de matemáticas de Francisco Torres que no se podía encontrar en ningún lado, pero... ellos están más interesados en lo que puedan sacar de provecho de los alumnos, que lo que los alumnos puedan sacar del profesor... Siempre están viendo la necesidad, o creando una necesidad en el alumno para poder brindarles clases particulares, o la venta de panfletos, copias, que eso me parece que no es ético, no es profesional”. (J8)*
- *“O ellos sí lo tenían disponible para la venta, el de lenguaje también, el de inglés igual. No están en la librería, pero los profesores sí lo tienen y los ofrecen a un precio menor que al que dicen que se podrían encontrar en librerías. Hay profesores que aunque son muy malos dan clases fuera del horario normal y cobran un extra. El de matemáticas es uno de ellos que aunque es muy malo, yo mando a mi hija porque ella sufre porque no entiende. Hay otros que venden separatas y así, poco a poco, van*

sacando plata. La mayoría de padres de familia carecen de educación por lo que no dejan escuchar su voz de protesta cuando se presentan cosas así. [...] Algunos llegan oliendo a licor. Ahora no, pero antes había un profesor extremadamente enfermizo que llegaba con olor a licor y los trataba muy mal”. (G1)

- *“Por ejemplo, mi hijo me dice a este profesor le gusta que lo coimeen. Mi hijo me dice: “¿Qué pasó? Yo he dado bien mi examen pero me han jalado, creo que quiere coima, pero yo no quiero y voy a dar otro examen””. (G1)*
- *“Hay otros que son... digamos que son abusivos... Parán gritando algunos que se extralimitan y vociferan palabras soeces. Por eso, la vez pasada por un reclamo mi señora ha ido a ver a un profesor cuando comenzó a hablar pues palabras en doble sentido, y una chica de cuarto, quinto de secundaria ya no son.... esas chicas captan todo”. (J1)*

2.9 Negligencia

Finalmente, encontramos un caso de negligencia. Se trata de una profesora de primaria que hizo repetir el año a una niña por mal rendimiento, aunque en realidad, según sus padres, dicha alumna no debió repetir.

- *“A mi hijita nomás le jalaron en primer grado, la profesora, porque me dijo que mi hija sabía leer y escribir, la señorita la hizo repetir. Me dijo: “No sabe leer y escribir, me dice, va a repetir de año”. Y al otro año, mi hija sacaba puro 18, 20, 18, 20, 18, 20, todo, y la profesora me dijo..., este..., del año siguiente, la profesora me dijo: “¿Por qué ha repetido esta niña, si sabe leer y escribir? me dijo, no es pa’ que esté en primer grado, sino pa’ segundo grado”. “No sé, señorita, pero a mí me dijo la profesora del año pasado que no sabía leer y escribir.” “No, sí, me dice, y saca notas excelentes, sabe leer y escribir bien”. Por gusto me hizo perder el año a la chica, por gusto, y mi hija eso,*

a veces me dice, pues: "Mamá, tú ¿por qué no has hablado con la directora?" Y yo: "Pero si la profesora me está diciendo ¿qué quieres que yo haga? [...] Y la otra maestra: "Mire, pero si Gisella sabe leer y escribir – y estábamos comenzando el año– ¿por qué ha repetido?" "No sé, señorita, pero la profesora del año anterior me dijo que ella no sabe". "No, sí sabe, mire su cuaderno"." (P8)

3. LOS PADRES JUSTIFICAN A LOS PROFESORES

A pesar de ser muy críticos con los profesores, los padres de familia también esgrimen algunos argumentos para explicar y, en algunos casos, para justificar el desempeño de éstos. Se muestran comprensivos y señalan que es debido al bajo nivel de remuneración que los profesores se desentienden o cumplen mal sus deberes como docentes. Este hecho nos deja la sensación de que los maestros no son percibidos como un sector social diferenciado del propio, sino, al contrario, que los padres perciben a los profesores como parte de la masa de trabajadores subremunerados a la que muchos de ellos también pertenecen. Por ahí se explica su solidaridad con ellos en contraposición al gobierno.

- *"Dando más asesoramiento a los profesores, que en realidad los profesores ellos mismos se preparen ¿no? Y además, usted sabe que el sueldo de los maestros es bien bajo y los cursillos que hay cuestan y un maestro no puede asistir a varios cursillos. Un cursillo vale 50 soles, 100 soles, así. ¿Con qué sueldo? No se puede. Y peor ahora que el costo de vida está tan alto, no se puede. Y entonces el maestro se va atrasando prácticamente porque cada año tiene que superarse y actualizarse, pero no puede, y eso, yo creo que es la deficiencia".* (C1)
- *"Nosotros venimos sufriendo una crisis educativa hace mucho tiempo, muchas décadas. [...] Se veía de que los profesores no llegaban a la hora, ...tenían problemas para... para el pago aparentemente, y eso siempre resulta*

un poco perjudicial para el mismo maestro que tiene que trabajar en dos o tres lugares. Entonces, al final de cuentas no hay una exigencia, no hay una vocación, un espíritu de... de querer digamos, a veces, enseñar, realmente. Pienso de que toda persona debe ser remunerada equitativamente y debe de estar de acuerdo inclusive al costo de vida. Creo de que si uno ejerce una profesión, cualquiera que sea, debe ser lo suficiente como para vivir decorosamente y eso está, estipulado inclusive en la misma Constitución. Entonces, cuando no ocurre así, entonces, hay una inquietud por querer buscar otros medios para poder equilibrarse económicamente. El pensamiento, igualmente, no está dedicado exclusivamente a veces a eso y vemos que hay profesores que se dedican inclusive al comercio ¿no? Entonces, esa es una de las razones que yo personalmente creo que ocurre no solamente en el colegio de mi hijo sino en muchos colegios, en la mayoría de colegios se encuentra este tipo de problemas y hace que el profesor pues no pueda dedicarse directamente hacia los alumnos y tenga que hacerlo de una manera muy superficial, no hay una exigencia ¿no?" (S4)

- *"El profesor tiene que estar bien preparado, y en estos momentos yo creo que el sistema educativo no ha cambiado, el sistema educativo se ha empeorado desde el 68, desde el 70, porque desde ahí no he visto ya buena educación. Entonces los maestros... en estos momentos se encuentran mal pagados, otros de que encuentran una serie de dificultades, porque yo he conversado con los profesores, cuando nos hemos reunido con la Asociación de Padres de Familia, y los profesores también dan sus quejas. Cuando los profesores necesitan prepararse, ellos también se preparan, pero se preparan con su dinero, y la mayoría de los profesores también son padres de familia y no les alcanza, entonces la preparación de ellos no depende de ellos mismos, sino tiene que depender también del gobierno, del Ministerio, entonces si no vamos a tener pues malos profesores... Y en realidad los profesores, al-*

gunos dicen que están mal pagados, que por acá y por allá". (P4)

- *"Es que nunca ha habido apoyo a la labor educativa en el Perú, el problema también ha sido que cuando entra un gobierno cambia todo, entra un ministro, otro ministro. Entonces tiene que haber una persona que para hacer una reforma sea de acá a 10-15 años". (C1)*
- *"Hay pues falta de capacitación a los profesores, en eso también el gobierno está desinteresado ¿no? No ha hecho nada ahorita. ¿Cómo puede enseñar un profesor que no está capacitado? Aparte de capacitación no lo apoyan tampoco en su economía ¿no? Entonces el profesor ¿qué hace? Simplemente va al colegio a cumplir ¿no? Aprenda o no aprenda el estudiante, no le interesa porque él está pensando más en su familia, cómo va a pagar ¿no?, las responsabilidades que tiene. Está pensando en trabajar en la tarde o en la noche". (J4)*
- *"Bueno, los profesores son responsables ¿no? A veces dicen enseñan poco ¿no? por lo que están mal pagados. Ellos dicen: "Tengo que buscar por aquí, por allá, no me alcanza", dicen. Eso sí reconocemos ¿no? pero aunque sea algo enseñan ¿no? que es lo importante. [Pregunta: Y qué características positivas ve usted a esos profesores?] Yo creo que los profesores necesitan más tranquilidad ¿no? Deben pagarles un poco mejor ¿no? para que puedan estar tranquilos también en sus hogares, porque no viven tranquilos ahorita con el sueldo que tienen. Si usted gana pues 180 soles al mes, que pagar comida, pagar agua, luz, no se puede ¿no? Y ni de a vainas que el profesor venga y diga ¿no? "al alumno hay que enseñarle con cariño, con amor" ¿no? Está preocupado por sus problemas. O sea creo que debe mejorar la educación. Ninguno quiere dar un poquito más. No estoy tan enterado de cómo se da la mecánica ¿no? el corazón que tienen los profesores, pero yo veo que un profesor, por ejemplo, ingresa para hacer preparar para enseñar primaria, y toda la vida sigue enseñando primaria. Entonces yo veo, por más [que] por convicción ha*

entrado a una profesión, a enseñar la misma cosa toda una vida, es mecanizado. O sea que ya el hombre deja ya de ser hasta humano me parece. Entonces ahí es donde se pierde toda la convicción que tenían al principio, porque siempre la persona tiende a asumir poco a poco su trabajo, se comprometa a su trabajo y subiendo y también [...] el sueldo va aumentando. [...] Yo pienso que debería empezar desde abajo e ir subiendo ¿no? y en el camino también ir preparándose". (R2)

Para estos padres la falta de preparación de los profesores es responsabilidad del gobierno o del Ministerio. Piensan que no es posible que los profesores se capaciten con la remuneración que reciben, pues cualquier tipo de curso es relativamente caro; por eso creen que la capacitación debe correr por cuenta del Estado. Para ellos, ha sido la falta de continuidad en las políticas educativas lo que ha llevado al sector educación al lugar en que está.

Merece ser resaltada la referencia crítica a la política educativa del gobierno de Alberto Fujimori. Para el padre en cuestión, no basta de ningún modo mejorar la infraestructura de los colegios si los profesores continúan siendo malos. En realidad, los padres de familia son conscientes de que la mejora del sistema educativo pasa por una mejora de la calidad de la enseñanza, y ésta a su vez, por una mejora en los sueldos de los profesores. Probablemente sea este el tema al que sean más sensibles en las discusiones sobre política educativa.

- *"Dentro de lo que yo veo en educación secundaria, lo que falta es, antes cuando yo estudiaba había lo que se llamaba orientación vocacional, entonces para mí deberían haber orientadores en los colegios de secundaria para poder encaminar a la juventud por ahora ya se está yendo por otro sitio y en los canales de televisión y en los periódicos se ven los desbandes que hacen los muchachos ¿no? Entonces ahí deben poner orientadores ¿no? para poder orientar a esa juventud, porque sino olvídense". (C1)*

- *“La profesora en este momento, parece que es una buena profesora que es muy competente. El problema es que en este momento está pasando por un momento difícil: su esposo se fue al Ecuador por lo del conflicto y se quedó ahí, se le ha dado como desaparecido. Ella debe tratar que eso no repercuta, pero ha repercutido, muchos padres de familia no están contentos. En cambio el año pasado era otra cosa: la chica era una chica que se iba a casar; entonces todo era ilusión, o sea, parece mentira, pero el carácter, la personalidad del maestro repercute en el alumnado. Definitivamente, la querían más a la del año pasado que a la de este año, eso es un hecho”. (J7)*

4. EL MODELO DE PROFESOR IDEAL

El profesor cumple un papel complejo para los padres de familia, el mismo que trasciende los espacios de la excelencia académica. Que el profesor cuente con cualidades humanas y con la capacidad de transmitir valores parece ser tan importante como que tenga formación propiamente académica.

4.1 Criterios relativos al desempeño académico

En el rubro de cualidades académicas, podemos agrupar tres tipos de respuestas que se complementan.

En primer lugar, siete entrevistados ponen el acento sobre el **nivel académico** que deben contar los docentes (J3, P1, P10, P4, P9, R5, S6). Para estos entrevistados, un profesor debe ser preparado, saber bastante sus cursos. Esta calidad académica debe mostrarse de manera general (ser culto, tener conocimientos amplios) y ser eventualmente refrendada con un título profesional (un caso). Se trata de contar con profesores de primer nivel (“clase A”) para la educación de los hijos.

Sin embargo, para ninguno de nuestros siete entrevistados, el nivel de conocimiento es el único criterio. Inclusive, en lo que se

refiere estrictamente a la calidad académica, resulta muy importante la capacidad del profesor para **transmitir** sus conocimientos al alumnado y éste es el segundo criterio propuesto. En este caso son ocho los entrevistados que lo hacen saber (J6, P10, P7, S2, S4, R5, S8, J2), y entre ellos, dos lo consideran el criterio esencial.

- *“Hablar claro pues, hablar una cosa clara, hacerles entender. Bueno, su tiempo no es llegar y ya: “esto, a ver los libros, los cuadernos”... El que algunos están en Bolivia, no saben ni qué es... , ni le especifican el cuaderno que vamos a sacar. [...] Esto pasa con el colegio este de acá. Es buen colegio, pero hay un profesor que le pone ya la matemática como si fueran para niños de primero de secundaria. Mucho”. [ella está en 4º de primaria] (P7)*
- *“Pregunta un poco difícil ¿no? Un ideal... [...] Entonces el maestro tiene que dar de sí mismo, hacerse entender, hacerse captar; es algo importante que el niño cuando escucha su clase se sienta cautivado, de esta forma el niño es más fácil que capte, de una forma involuntaria se capta su atención y es cautivado por la clase. Una cosa que sea voluntario, tiene que esforzar su voluntad, pero involuntario es cuando el niño toma interés, el niño aprende, entonces el maestro tiene que darle lo mejor por supuesto”. (J2)*

La capacidad de transmitir sus conocimientos a otros es el papel principal del maestro en el aula. La calidad con que lo desempeña es un criterio muy importante para los padres de familia. Se insiste en que “deben enseñarles a fondo para que puedan captar bien”, “hablar claro, hacerse entender”, “saber cómo llegar”. Se espera además que el profesor se preocupe de que los alumnos hayan entendido, y repita para aquellos que no han comprendido rápidamente, como bien lo subraya una entrevistada.

- *“Primeramente que haya comunicación con los niños ¿no? Porque sin comunicación él no se va a enterar en la vida si entendió o no entendió el curso o el tema que él ha dado ¿no? Ha habido casos que a veces el alumnado ha pregun-*

tado: “-Profesor...” “-Yo ya expliqué, si no has entendido pues mala suerte”. Entonces, pues, “-Pero ¿por qué no preguntas tú? si se supone que estás yendo al colegio para que el profesor te explique?” “-No, que yo le dije al profesor y...” Bueno, al día siguiente me he ido y he hablado con el profesor: “-No, señora, que yo explico”. Pero le digo: “-Profesor, está bien que usted explique, yo no le quito eso, pero si el niño pregunta, entonces es porque no ha entendido y su obligación de usted es de explicarle para que el niño entienda... No le voy a decir que le explique toda la mañana, una segunda vez me parece que no le va a quitar mucho tiempo”. Entonces [se necesita] comunicación y más que todo un poco de paciencia, porque hay profesores también ahora que ya no tienen paciencia, como andan corriendo, porque salen de un colegio, van, enseñan en otro colegio, entonces tratan de terminar su curso rápido”.

(S2-E)

Esta capacidad de hacerse entender por los alumnos es producto de un intercambio entre profesor y alumnado. Es muy sugerente el hecho de que la entrevistada subraye la **comunicación**, como cualidad ideal de un profesor. La capacidad de hacerse entender no es una cualidad innata de un buen maestro, sino que ésta se construye a través del diálogo con los estudiantes, preguntándoles y preocupándose por absolver sus preguntas. Esta cualidad es desde luego la otra cara de la medalla de la queja de que los profesores “no llegan” a los estudiantes (caso en el que ya se mencionó el testimonio de S2).

Finalmente, una tercera virtud señalada por cuatro entrevistados es el afán de **superación**, la búsqueda constante del perfeccionamiento.

- “El perfil ideal debe ser un profesor que en vacaciones debe capacitarse los tres meses que tiene, y esto el gobierno debe apoyar; capacitación todos los años. Y de acuerdo a eso debe ser escalonado su sueldo. Solamente así un

profesor puede capacitarse, tratar de mejorar su instrucción y tratar de estar yendo donde bibliotecas pues, tanto para el alumnado como para los profesores". [el padre] (J4-E)

- *"Segundo, que debe ser una persona que esté de acuerdo o al día con los adelantos pedagógicos que se den". (S4-E)*
- *"Dedicado a lo que sabe y a mejorarse, perfeccionarse". (R5-P)*
- *"No estoy tan enterado de cómo se da la mecánica ¿no? el corazón que tienen los profesores, pero yo veo que un profesor, por ejemplo, ingresa para hacer preparar para enseñar primaria, y toda la vida sigue enseñando primaria. Entonces yo veo, por más [que] por convicción ha entrado a una profesión, a enseñar la misma cosa toda una vida, es mecanizado. O sea que ya el hombre deja ya de ser hasta humano me parece. Entonces ahí es donde se pierde toda la convicción que tenían al principio, porque siempre la persona tiende a asumir poco a poco su trabajo, se comprometa a su trabajo y subiendo y también [...] el sueldo va aumentando. [...] Yo pienso que debería empezar desde abajo e ir subiendo ¿no? y en el camino también ir preparándose. Eso yo puedo decir porque eso sucede en la carrera militar, por ejemplo en mi caso, empiezan de abajo [...] Para recibir un galón tienen que estudiar, estudian, o sea les regresan otra vez a la escuela. [...] Quieren ganar más, pero... si uno quiere ganar más... también tiene que poner algo de su parte". [padre] (R2-E)*

La formación de un profesor no acaba con el título de maestro. No se alude aquí sólo a algo normal para cualquier padre de familia (que el profesor de su hijo sea cada vez mejor), sino sobre todo al problema cotidiano muy sentido de baja calidad académica de los profesores en general. Se trataría entonces de recomendaciones al magisterio para que den soluciones a este problema. Así, el aprovechar los meses de vacaciones escolares para capacitación, el concurrir a bibliotecas, el tener el incentivo del ascenso en formación

como un ascenso en importancia y en beneficios económicos, estas son propuestas de padres de familia para enfrentar una educación de poca calidad, que se suele justificar por los sueldos bajos de los profesores.

4.2 Criterios relativos a las cualidades humanas

En esta sección, hemos reunido las opiniones que ponen un mayor énfasis en las cualidades humanas del profesor. En primer lugar, tenemos aquellos que subrayan la necesidad que el profesor tenga una mística, cumpla su vocación, sea muy dedicado.

- *“Buenos profesores, o sea que llevaban el curso, eran profesores que venían temprano a sus clases, se quedaban un ratito más, inclusive a las niñas [les decían:] “Vengan el día sábado, que tenemos que hacer este temita”. Entonces, esos son los buenos profesores, pero en estos momentos, en estos momentos en general no hay buenos profesores, todo depende del Ministerio de Educación que los prepare bien ¿se da cuenta? Por ejemplo en los colegios, no es que el gobierno haya dado las nuevas máquinas, el nuevo sistema ¿no? IBM, las computadoras. ¿De qué cosa les va a servir las máquinas computadoras cuando no hay un maestro bueno que les enseñe?” (P4-E)*
- *“La enseñanza de un profesor debería ser de acuerdo a la vocación que ha manifestado”. (J1-E)*
- *“Aprovechar al máximo las pocas horas que le quedan”. (J4-E)*
- *“Tener conciencia de profesor, no esos que son... qué cosa pues, que ganan sueldo. Un verdadero maestro, un maestro abnegado, un maestro que quiera su profesión, que es pedagogo”. (P1-E)*
- *“Dejan bastantes tareas, informan a los padres si el niño va mal, son bien dedicados”. (P5-E)*
- *“Debe primero, considero, de ser una persona con bastante mística para la educación. Es decir, dadas las circunstancias actuales en que estamos viviendo, es necesario que el profesor tenga vocación. Porque si no es así, realmente,*

ocurre pues, que estaríamos lamentando siempre que la educación para nuestro hijos es mala. Entonces, en primer lugar debe haber vocación por parte del profesor".
(S4-E)

Se espera de los profesores que cumplan más allá del mínimo indispensable. Se reconoce que los profesores están mal pagados, pero los padres esperan que ello no los conduzca a cumplir una labor mediocre, sino al contrario, que tiemble una "vocación" de ser profesor. Ser profesor no es en principio una función cualquiera para los padres y no se espera sólo de él que enseñe conocimientos a los hijos. Las respuestas que inciden en la transmisión de valores o en la relación alumno-profesor hacen esto evidente.

Siete entrevistados subrayan así la importancia de que un profesor dé afecto, sea amigo y que en general acompañe y dé confianza a sus alumnos.

- *"Un buen profesor debería ser en primer lugar muy cariñoso con sus alumnos, ¿no? hacer como si fueran sus propios hijos, porque deben entender que los padres gastamos nuestro dinero para que ellos aprendan. Deben enseñarles a fondo para que puedan captar bien. Decirles: "¿han entendido o no?" y volver a darles una explicación si no lo han entendido, porque yo creo que para eso también ganan ellos ¿no? Y entonces, si una persona se dedica a enseñar es porque quiere enseñar, en mi opinión. Si no, que trabajen en otra cosa pues".* (J6-E)
- *"Que trate a cada alumno porque cada alumno es diferente, cada alumno tiene aptitudes y cada uno diferentes problemas, entonces tiene que apoyarlo de acuerdo al problema que le encuentra ¿no? y darle bastante apoyo. [...] O sea cada alumno un tratamiento diferente, cada alumno es diferente, por eso le digo que no puede tener mucho alumnado en un salón. Y entonces apoyarlo en el punto donde vea que está flaqueando ¿no? Y con los padres de familia, ponerse de acuerdo con ellos de cómo se*

- podría apoyarse a ese niño, ¿no? Por ejemplo el mío en este momento tiene problemas de atención". (J7-P)
- "Bueno, ayudarlos pues ¿no? En lugar de ayudarla a ella, o sea, le bajaba la moral a mi hijita ¿no? Porque le decía: "vas a repetir de año". Entonces ella lloraba, y como mi cuñada ha sido profesora, le decía que una profesora siempre trata de ayudar a la niña que está baja, ayudarla aunque sea... hacerle un trabajo". (R1-E)
 - "Porque si un profesor también no se hace amigo de los niños, entonces ese niño no va a tener esa confianza para preguntarse o quizá para contarle algunas cosas porque no solamente se es profesor también se es psicólogo, se es amigo, se es todo con el niño, porque generalmente el niño pasa la mitad del día con ellos. Eso me parece que un profesor tendría que hacer ¿no?" (S2-E)
 - "A los chicos deben tratarlo con cariño, porque ahora ya no se trata con rigor. Antiguamente se trataba con rigor, porque yo cuando ya estudiaba antes, yo venía tarde, me ponían unas piedras así en las manos y antes pues nos sentábamos con piedrita así para estudiar. No como ahora, bien sentados, con buenas carpetas ¡quien no quisiera estudiar así! Nosotros antiguamente así estudiábamos con piedritas, sentaditos. En mi tierra en la provincia, así ha sido. Por eso yo a la profesora le digo: "Porque si usted, hay veces también si la chica se está portando mal, usted hable con nosotros, y nosotros le vamos a solucionar todas estas cosas que están pasando" ". (P2)

Los entrevistados citados esperan que el profesor tenga comportamientos más afines con un papel de padre. Se espera que trate a los niños como a sus hijos, que sepa darles atención especial a cada uno o también que sea amigo de los niños. La insistencia en el afecto en las relaciones profesor-alumno va además de la mano con una referencia a la experiencia del entrevistado caracterizada por el rigor y la dureza, en contraste con una cierta comodidad con que estudian sus hijos y un cambio radical en la actitud de los profesores.

La **transmisión de valores** es señalada por otros entrevistados.

- *“Deben educarlos en el respeto y la consideración a las personas mayores”. [el padre] (J3)*
- *“El perfil ideal de un profesor debe considerarse más que en lo profesional, en la persona. Que tenga sus valores bien fijos, ¿no? porque si vamos a analizar, estamos formando seres humanos ¿no? y como ser humano pues deben hacer esos tres niveles de las virtudes ¿no? que prácticamente eso cada vez lo vemos perdido en la juventud. Y eso ¿qué es? Porque los profesores no lo ponemos en ejemplos. Hasta incluso los padres... Ahí también critico a los padres ¿no? porque muchas veces los hijos son copia fiel de los padres y tratan de imitar a los adultos ¿no?” (J8)*
- *“Para mí más importante es orientar, la orientación es importante en el sentido de orientar a lo que es la vida, todos los pasos que van a seguir adelante, para mí es fundamental. Por medio de la labor que yo desempeño como profesor puedo conversar de temas de la realidad nacional [...] hay que enseñar lo que es la Patria, se está dejando de lado... yo por ejemplo tuve la oportunidad todavía de seguir instrucción premilitar que se cortó por cuestiones de políticos que ya no existen felizmente”. [el padre] (C1)*
- *“Enseñarles lo bueno y malo, el respeto a los mayores, enseñarles valores [...] porque en el colegio están más horas que en casa con nosotros. Dar una buena imagen, evitar el vocabulario. ¿Qué hago yo que el director tiene su amante que es su secretaria? Desde allí ya está dando una mala imagen”. [madre] (G1-E)*

Para estos padres, es muy importante el papel del profesor en estos casos. Las cualidades humanas de servicio y de afecto señaladas anteriormente, adquieren el papel de transmitir valores, pues “se está formando seres humanos”. Por ello, se espera del profesor una conducta intachable (“dar buena imagen”) que legitime la inculcación de valores tales como el respeto a los mayores o el amor a la Patria.

4.3 El cumplimiento del deber

Un tercer rubro, aludido con menor frecuencia, es el cumplimiento estricto de la función docente, y a la capacidad de tener autoridad para ejercerla. Por una parte, dos entrevistados se preocupan exclusivamente por que el profesor cumpla el programa de enseñanza (J5, R7). En estos casos, la referencia al profesor es impersonal, esperando de él que desarrolle un conjunto de materias. Hemos diferenciado estos casos de aquellos que hacen referencia a la calidad de la enseñanza porque no encontramos una preocupación por el contenido de esta formación ni por el aprovechamiento de los hijos.

Cinco entrevistados se preocupan además por que el maestro sea estricto y que imponga su autoridad a los alumnos.

- *“Como le digo, más estricto con las niñas. Porque a veces uno va a la reunión, las niñas están que grita y grita y el profesor: “¡Cállense, cállense!”; [pero] ni caso... Eso también debe ser ¿no? porque cuando, usted sabe, una persona impone, los niños, como el mismo profesor dice, yo soy el padre de ellas ¿no? como es el segundo padre de ellas deben hacerle caso también. Pero no es así, pues. Encima del profesor están tirándole la mota, no respetan”. [madre] (P9)*
- *“Sería recto, que siempre esté vigilando a los niños ¿no? Otro aspecto ¿qué le podría decir...? Los responsables del niño, que vean que esté haciendo siempre su tarea y si algo, por ejemplo, no lo hace, nos mande llamar. Siempre estar atento para los niños”. [madre] (R3-E)*
- *“Yo, de mi parecer, debe ser un poco recto, no consentir que jueguen [...]. [Debe ser] más estricto, sí”. [abuela] (S5)*
- *“ [La enseñanza] debería ser más estricto. [...] Cuando profesor toma interés yo creo que ellos [los chicos] van a cumplir. Porque si ellos no toman interés, ellos [dicen:] “en la casa revisamos” y en el colegio ya no se dan cuenta y no le revisan, no toman importancia, no cumplen con la tarea”. [madre] (S6)*

- *“Yo creo que le falta al profesor verse como una autoridad, como antes, porque el profesor como autoridad es una persona seria que se preocupa por ellos, que asume la responsabilidad de su educación, que deja que ellos aprendan”.* (R6-E)

En estos casos, la relación del maestro con el alumno no tiene que ver con la afectividad, ciñéndose casi exclusivamente al dictado de la materia y a la imposición de su autoridad. Estos casos, sin embargo, se presentan con menor frecuencia. Aparentemente, existe una tendencia al cambio entre lo que fue la experiencia paterna de la educación, caracterizada por el rigor y la autoridad y la educación actual, donde se espera un mayor énfasis en la dimensión afectiva de la enseñanza. Ello contrastaría con la tendencia generalizada a señalar el descenso de la calidad de la enseñanza en las últimas décadas.

5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

En el presente capítulo, hemos mostrado, a través del material cualitativo de las entrevistas abiertas, la importancia central atribuida por los padres de familia a los profesores. Son muchos los matices y en los testimonios presentados quedan muchas pistas no exploradas entre puntos de vista no siempre del todo convergentes. Más allá de las diferencias, sin embargo, y nuevamente por encima de las diferencias sociales y de nivel educativo, hemos intentado desbrozar líneas centrales comunes a muchos de nuestros entrevistados. Retomemos en breve algunas de las líneas más claras que han ido apareciendo a través del análisis del discurso de los padres sobre los profesores.

Queda muy claro que se espera de los profesores todas las cualidades de un excelente profesional muy bien formado, a la vez que las virtudes humanas y morales de un orientador y formador preocupado por sus alumnos y capaz de comunicarse con ellos.

Las quejas son muchas y muchas veces extensas y detalladas. Todas ellas giran en torno a esta excelencia y dedicación integral que se espera del profesor quien debe ser colaborador de los padres y de quien se espera en fin de cuentas que cumpla su papel de "segundo padre" o "segunda madre": que sea amigo de sus alumnos, les de cariño, transmita valores positivos y les forme humanamente, lo cual implica también ser capaz de castigar cuando es necesario para inculcar a los niños hábitos de disciplina y de orden.

Los padres esperan que el profesor cumpla con sus horarios, prepare bien sus clases, se interese por su trabajo. Pero más allá de ese mínimo exigible en términos estrictamente profesionales, los padres quisieran sobre todo que el profesor se comporte como un verdadero maestro con vocación, con una dedicación y una mística que vaya mucho más allá del sueldo que recibe. Reconocen su situación económica difícil y son capaces de solidarizarse con el en ese aspecto, pero no aceptan que esta situación sirva de pretexto para una dedicación deficiente a la educación de sus hijos.

Lo que se espera de la escuela

Desde hace mucho, las familias peruanas han apostado por la escuela. La lucha por que los hijos tengan acceso a ella ha sido una de las grandes fuerzas movilizadoras del presente siglo. Hoy en día, sin embargo, cuando la concurrencia masiva a la escuela ha sido lograda, cabe interrogarnos sobre las expectativas que se mantienen frente a una escuela con serios problemas de calidad y que no es garantía de un buen empleo.

En este capítulo analizaremos lo que la escuela significa para los padres de familia y lo que esperan de ella. En un primer momento, a partir del material recogido por la encuesta, hablaremos de la importancia que tiene la educación para los padres como recurso para la vida y como valor social. Luego se verá lo que los padres esperan que sus hijos lleguen a ser. Finalmente, la importancia y el sentido que los padres dan a la educación de sus hijos será precisado mediante el análisis cualitativo de las entrevistas abiertas.

1. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Cuando se preguntó a los padres de familia cuál sería la principal herencia que ellos dejarían a sus hijos, la respuesta fue contundente: el 86% de los encuestados contestó que sería su educación y un 9% adicional incluyó la educación junto con otras respuestas. Esta tendencia central no varía según el nivel educativo de los

padres: en Lima Metropolitana la educación es considerada por todos los sectores como el principal legado que un padre puede dejar a su hijo.

Este resultado nos invita a indagar por las razones que llevan a considerar la educación como la nueva herencia a dejar a los hijos en estos tiempos. Las explicaciones son básicamente de dos tipos: por una parte, la educación escolar puede entenderse sobre todo como un recurso importante para desenvolverse en la vida, mientras que por otra parte, ella puede identificarse como el condensado de valores sociales que la familia y la sociedad buscan transmitir a las nuevas generaciones.

1.1 La educación como recurso para obtener un buen nivel de vida

En la encuesta se presentó un conjunto de seis recursos que serían importantes para que los hijos accedan a un buen nivel de vida, pidiendo que se los ordenara de menor a mayor según el grado de importancia. El Cuadro N° 58 nos muestra los resultados.

Cuadro N° 58
Promedio y desviación estándar de los rangos de importancia para seis recursos de acceso a un buen nivel de vida

Recurso	Rango Promedio	Desiación Estándar
Educación	5.53	(0.91)
Esfuerzo personal	4.49	(1.15)
Contactos y relaciones familiares	3.85	(1.22)
Suerte	2.77	(1.47)
Buena presencia	2.67	(1.16)
Simpatía	1.91	(1.12)

Nota: 6 es el más alto nivel de consideración y 1 es el más bajo

Fuente: Encuestas

La educación aparece de lejos como la más importante. El segundo lugar es ocupado por el esfuerzo personal que expresa el papel de la iniciativa personal, mientras que en tercer lugar están los contactos y relaciones familiares. La “suerte” y la “buena presencia” constituyen una cuarta prioridad, mientras que la “simpatía” resulta siendo el recurso de menor importancia entre los seis propuestos. Si examinamos esta información tomando en cuenta el nivel educativo de los encuestados, podremos observar que las tendencias se mantienen, aunque con la presencia de ciertos matices, tal como se puede apreciar en la figura N° 6.

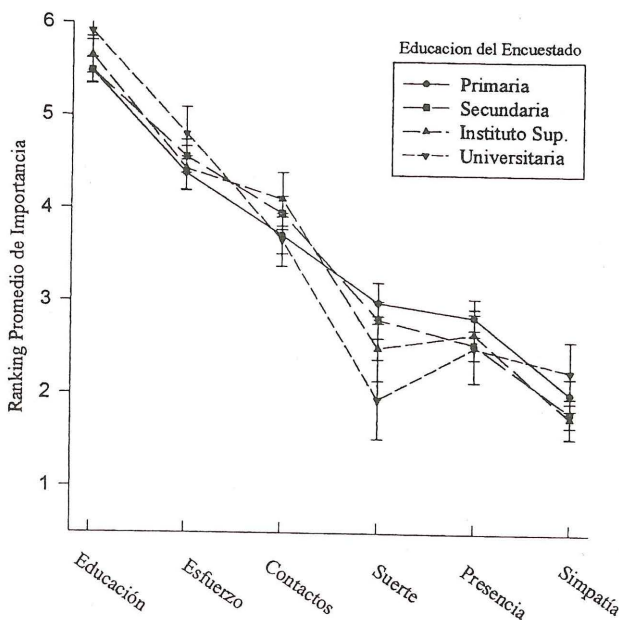


Figura N° 6. Rango para seis recursos de acceso a un buen nivel de vida según nivel de educación del entrevistado (de 1, menos importante, a 6, más impor-

Estadísticamente se hallan diferencias en el promedio de importancia asignados a la “educación” y a la “suerte”: los encuestados con nivel universitario otorgan mayor importancia a la educación (5.9) que los demás y consideran la “suerte” (1.9) mucho menos importante que aquellos que cuentan con menor nivel educativo (3.0

para primaria, 2.8 para secundaria y 2.5 para institutos superiores). Estas diferencias sugieren que los encuestados con menor nivel educativo no necesariamente consideran que el éxito en la vida pueda estar dado por situaciones que ellos puedan controlar totalmente.

Ahora bien, si la educación escolar es considerada por los encuestados como el principal recurso para lograr un buen nivel de vida, ¿cómo traducen esta creencia en términos de expectativas de ingresos? Para tratar de contestar esta interrogante, se solicitó estimar cuanto sería un buen sueldo para una persona que sólo tiene educación primaria, para una persona que sólo tiene educación secundaria, y para una persona que tiene educación universitaria. Esta pregunta demandaba de los encuestados una tarea ciertamente difícil y de hecho el 21% de la muestra (97 personas) declinaron contestar aduciendo falta de conocimiento; otras 65 personas (14.1%) pudieron brindar estimadores de sueldos sólo para algunos de los niveles educativos; y el 5.4% de la muestra (25 personas) adujeron que, en nuestro país, no existía relación clara entre el nivel educativo de una persona y su nivel de ingreso. Esto produjo que solo el 55.6% de la muestra brindara estimación de salarios correspondientes a los tres niveles de educación. Como era de esperarse, el grupo que brindó información completa tenía un nivel educativo mayor que el que no brindó información, como se observa en el Cuadro N° 59.

Cuadro N° 59
Personas con información completa sobre estimación de salarios, según nivel educativo del encuestado.

Información completa/ incompleta	Primaria %	Secundaria %	Sup. no Univ. %	Universitaria %	Total %
Información completa	52.5	62.4	63.5	75.0	59.5
Información incompleta	47.5	37.6	36.5	25.0	40.5
Totales (N)	(181)	(186)	(63)	(32)	(462)

$\chi^2 = 7.937$, g.l. = 3, $p = .04733$

Fuente: Encuestas

Quedándonos sólo con las 275 personas que brindaron información completa, encontramos que ellas creen marcadamente que el salario de una persona está estrechamente vinculado a su nivel educativo, como lo podemos constatar en el Cuadro N° 60.

Cuadro N° 60
Estadísticas descriptivas para la estimación de salario,
según nivel educativo de la persona
 (Nuevos soles al mes, 1995)

N = 257	Sólo Primaria	Sólo Secundaria	Universidad
Promedio	375.25	571.44	1094.14
D. Estándar	258.98	345.54	637.59
Mínimo	80	99	100
Máximo	2000	2500	5000
95% Int. Conf.	(344.51, 406.00)	(530.42, 612.46)	(1019.63, 1168.64)
Cuartil 25	200	300	680
Mediana	300	500	1000
Cuartil 75	500	750	1500

Fuente: Encuestas

Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los salarios promedios que se estiman para los distintos niveles educativos ($F = 506.34$, g.l. = 2, 548, $MSE = 74994.75$, $p < 0.0001$). Los encuestados creen en promedio que el tener educación universitaria permite incrementar el salario de una persona en un 91.5% con respecto a alguien que sólo tiene educación secundaria, e incrementar el salario en un 191.6% en comparación con una persona que sólo tiene educación primaria.

Esta percepción de salarios puede estar afectada por el nivel educativo del encuestado. Para tener en cuenta esta posibilidad, se realizó un análisis de varianza introduciendo la variable nivel educativo. Se halló que, además de la diferencia significativa en los salarios estimados para diferentes niveles educativos, existía tam-

bién diferencias significativas entre encuestados con diferente nivel educativo ($F = 3.01$, $g.l.=3$, 271 , $MSE = 421062.7$, $P < .031$). Esta diferencia se debe fundamentalmente a que los encuestados con nivel educativo primario ($n = 95$) asignan salarios substancialmente más bajos, en promedio 604.24, que los encuestados con nivel educativo universitario ($n = 24$) que asignan un promedio de 844.45 soles. El promedio de salarios asignados por los encuestados con nivel educativo secundario ($n = 116$) y con educación superior técnica ($n = 40$), 698.40 y 709.81 respectivamente, no difieren mayormente entre sí. A nivel de los promedios, no hubo interacción entre el nivel educativo del encuestado y su percepción de salarios para personas con diferentes nivel de educación. La Figura N° 6 resume gráficamente estas diferencias.

Si bien los salarios estimados son, en términos absolutos, significativamente mayores para aquellas personas que cuentan con estudios universitarios que para quienes tienen sólo secundaria o primaria, resulta interesante conocer si la proporción de cambio en el salario es percibida de forma similar. La Figura N° 7 sugiere que la proporción del incremento salarial percibido entre personas que cuentan con estudios secundarios y aquellos con formación universitaria es mayor que el incremento salarial entre individuos que sólo cuentan con primaria y aquellos que tienen secundaria. En otras palabras, es mucho más importante para los entrevistados pasar de estudios secundarios a superiores, que superar la educación primaria para acceder al nivel secundario.

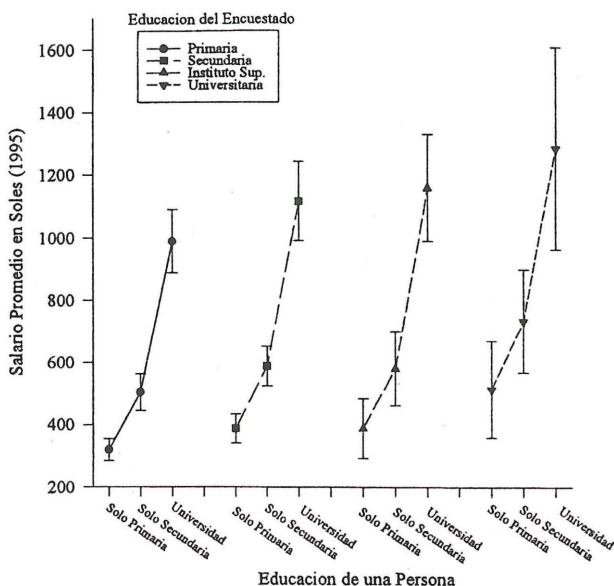


Figura N° 7: Estimación de salario promedio para personas con diferentes niveles educativos, según el nivel educativo del encuestado

Cuadro N° 61
Indicadores Estadísticos para la observación de incrementos en salario estimado, según el aumento del nivel educativo

N = 257	De Primaria a Secundaria	De Secundaria a Universidad
Promedio	62.4%	113.9%
D. Estándar	46.2	116.8
Mínimo	0	0
Máximo	300.0	1,415.2
95% Int. Confianza	(57.0,67.9)	(100.0,127.8)
Cuartil 25	33.3	50.0
Mediana	50.0	100.0
Cuartil 75	100.0	150.0

Fuente: Encuestas

El Cuadro N° 61 muestra el promedio de incremento en salario estimado para los cambios de primaria a secundaria, y de secundaria a universidad; las cantidades se presentan como incrementos porcentuales. Como se esperaba al observar la Figura 6, los porcentajes de incremento de salario primaria-secundaria y secundaria-universidad son significativamente diferentes ($t = -6.83$, $g.l. = 274$, $p < 0.001$), siendo el incremento para secundaria-universidad mucho mayor. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el incremento salarial percibido en términos del nivel educativo del encuestado.

1.2 La educación como valor social

Examinaremos ahora la importancia que se da a la educación como valor social. En la encuesta, se preguntó por el nivel de acuerdo o desacuerdo con diversas afirmaciones relativas a la educación. Los resultados aparecen en el Cuadro N° 62.

Cuadro N° 62

Nivel de acuerdo con afirmaciones relativas a la educación

Afirmaciones propuestas al entrevistado	Acuerdo %	Desacuerdo %
A más educación más dinero	68.6	31.4
Educación es para ser buena persona	86.3	13.7
Educación es necesaria para disciplina y responsabilidad	98.2	1.8

Fuente: Encuestas

La reacción positiva frente a la asociación explícita entre educación y mayores ingresos, si bien recibe un 68% de acuerdo, resulta bastante inferior con relación al nivel de aceptación de las otras dos afirmaciones. Ello no significa que los padres resten importancia a los recursos económicos, como ya observamos en la sección anterior. Más bien, pone de manifiesto la gran importancia que un buen número de padres atribuye a los beneficios no económicos de la educación.

Así, la preocupación por un valor social —el ser una buena persona— recibe el alto porcentaje de 86% de acuerdo. Aún más importante, la educación como necesaria para la disciplina y responsabilidad, tiene el 98% de acuerdo. Ya sabíamos por los capítulos anteriores que la disciplina ocupaba un lugar importante para los padres. Esta vez ella se coloca, junto con la responsabilidad, como el más importante de todos los criterios.

En resumen, la educación escolar es pues muy importante para los padres de familia puesto que es una condición necesaria tanto para poder acceder a un buen nivel de vida, como para garantizar la buena formación moral y disciplinaria del niño. Si esto es así, ¿hasta qué nivel esperan los padres que sus hijos sigan estudiando? Es los que intentaremos ahora responder.

2. HASTA QUÉ NIVEL LOS PADRES DESEAN QUE SUS HIJOS SIGAN ESTUDIANDO

Para los padres de familia, el proceso educativo no culmina con la educación secundaria. Este hecho ya se evidenciaba al constatar que el atributo de lejos más importante de un colegio secundario era una buena preparación para la universidad. Cuando se preguntó por las expectativas de logro educativo para los hijos, los resultados confirmaron aquel primer indicador.

Cuadro N° 63
Expectativas de nivel educativo para los miembros del hogar en edad escolar

Nivel deseado	Frecuencia	%
Sólo secundaria	44	5.1
Instituto comercial o técnico	216	24.9
Título universitario	576	66.4
Postgrado	32	3.7
Totales	868	100

Fuente: Encuestas

Como se puede observar en el Cuadro N° 63, sólo un 5% de encuestados espera que el proceso educativo de sus hijos finalice con la educación secundaria, pues la gran mayoría desea que obtengan un título universitario e inclusive, para algunos, un postgrado (70.1% entre ambos). Por otro lado, cerca del 25% se sentirían satisfechos con que sus hijos reciban una educación superior comercial o técnica.

Tengamos presente que las respuestas se referían a 868 niños concretos integrantes de los hogares encuestados, lo que nos parece da mucha solidez al resultado. Es para *estos* niños de carne y hueso, para *sus* hijos, que los padres tienen la gran aspiración del título universitario, que es definitivamente signo y símbolo de la culminación exitosa de todo el proceso educativo en el Perú.

2.1 Expectativas educativas para varones y mujeres

Los padres aspiran a un alto nivel educativo para sus hijos. Ahora bien ¿es esta aspiración la misma indistintamente del género de los hijos? ¿Hasta qué punto se mantiene la visión tradicional que privilegia la educación del varón?

En la encuesta, se preguntó cuál nivel educativo se creía necesario para que *un* joven y *una* joven lograran obtener un buen trabajo. Las respuestas aparecen resumidas en el Cuadro N° 64.

Cuadro N° 64
Percepción de educación requerida para ambos géneros
para un buen trabajo

Género que requiere más educación	%
Ambos requieren la misma educación	82.6
El hombre requiere más educación	8.2
La mujer requiere más educación	9.1
Totales (N)	(460)

Fuente: Encuestas

La gran mayoría de los encuestados consideran que para obtener un buen trabajo hoy en día ambos géneros requieren tener el mismo nivel educativo. Esta creencia en la igualdad de requerimientos educativos para los géneros es independiente del nivel educativo del encuestado.

La información recogida resulta alentadora en la medida que la expectativa por la educación es un fenómeno generalizado, y al parecer tiende a homogeneizar a varones y mujeres. Los padres también esperan que sus hijas accedan a todos los beneficios que el proceso educativo parece brindar.

Veamos ahora otra pregunta que nos permite matizar lo dicho. Se presentó una situación hipotética en la cual los encuestados tenían que decidir a quién asignar becas educativas. A los encuestados se les presentó la siguiente situación hipotética:

Una familia se ha sacado una beca completa para toda la educación de uno de sus hijos. Esta familia tiene un hijo y una hija de igual edad escolar. ¿A cuál de los dos cree usted que debería darse la beca en ese hogar?

Como se ve, la formulación de la pregunta sugería una respuesta que eligiera entre el hijo y la hija. Sólo en segundo término, cuando el encuestado se negaba a contestar, se registró su respuesta en una de las siguiente categorías: “al mejor” (criterio de eficacia), “a los dos” (criterio de equidad), o “no puede decidirse”. Los resultados aparecen en el Cuadro N° 65.

Cuadro N° 65

A quién, del hijo o de la hija, se daría la beca de estudio

Respuesta	%	%
Al mejor (criterio de eficacia)	39.7	
Al hombre	27.8	62.4
A la mujer	16.7	37.6
No puede decidirse	11.5	
A los dos (criterio de igualdad)	4.3	
Totales (N)	(461)	(205)

Fuente: Encuestas

Cerca del 40% del conjunto de los encuestados argumentaron que la decisión debería hacerse en función de la capacidad del niño y no en términos del género. Cerca del 16% no puede decidirse o busca igual beneficio para ambos niños.

Frente a estos encuestados que no aceptan la disyuntiva tal como ha sido planteada, queda aun un 44.5% que toma su decisión sobre la base del género del niño. Este porcentaje minoritario es tanto más interesante cuanto la pregunta orientaba deliberadamente a una elección según el género. Pero aquí encontramos una sorpresa: más de la tercera parte de quienes contestan de ese modo optan por la mujer, lo que muestra que la preferencia por que estudie el varón ya no responde al modelo predominante (sólo 27.8% del total eligen al hombre). Es posible que este resulta tenga que ver con que la mayoría de las encuestas hayan sido contestadas por mujeres. De cualquier forma se refleja aquí un cambio importante en la concepción de la relación entre géneros.

El dar la beca al que mejor pueda aprovecharla es una respuesta pragmática, centrada en la eficacia, y que rompe más radicalmente la tradicional división de géneros. El otro criterio que aparece es el de equidad cuando, poniendo en riesgo la posibilidad de la beca (según el enunciado, no hay posibilidad de dividirla) se insiste en dársela a los dos. Es cierto que aquí el porcentaje es pequeño, pero es probable que muchos de los que no pueden decidirse están movidos por ese mismo sentimiento de equidad entre los hijos varón y mujer. La discusión que se perfila detrás de estas respuestas se daría entonces entre un criterio mayoritario de eficacia y un criterio de equidad que también tiene su lugar, ambos criterios propios de una sociedad moderna.

Miremos ahora las respuestas a la misma pregunta diferenciando según el nivel educativo del encuestado. El Cuadro N° 66 presenta la distribución de respuestas (las categorías de "no poder decidirse", y "criterio de igualdad" fueron aquí reagrupadas en una sola categoría: "no puede decidir").

Cuadro N° 66
A quién daría la beca, según nivel educativo del encuestado

Nivel educativo del entrevistado (ama de casa)	Primaria %	Secundaria %	Sup. no Univ. %	Universitaria %	Total %
Al mejor (criterio de eficacia)	38.7	43.2	31.7	40.6	39.7
Al hombre	32.0	24.9	28.6	18.8	27.8
A la mujer	16.0	20.0	9.5	15.6	16.7
No puede decidir (o: a los dos)	13.3	11.9	30.2	25.0	15.8
Totales (N)	(181)	(185)	(63)	(32)	(461)

$\chi^2 = 20.005$, g.l. = 9, $p = .01788$

Fuente: Encuestas

Las diferencias son estadísticamente significativas, pero el cuadro no es fácil de interpretar. No aparece ninguna tendencia clara de forma ascendente o descendente según nivel educativo. Sólo se puede decir que quienes tienen educación postsecundaria tienden a contestar con mayor frecuencia que no pueden tomar una decisión, lo que podría relacionarse, como lo hemos dicho con un criterio de equidad.

Si tomamos en cuenta sólo a quienes señalaron uno u otro género como beneficiarios de la beca, se halló que no había diferencias significativas según el nivel educativo del encuestado ($\chi^2 = 4.312$, g.l. = 3, $p = .22963$): en todos los niveles educativos los varones recibían la preferencia. Independientemente de lo que crean con respecto a la igualdad de los géneros en la necesidad de educación, la decisión más común es la de dársela al más capaz, luego al varón y después a la mujer.

2.2 Llegar a ser un profesional

Para los padres el proceso educativo tiene como punto culminante los estudios superiores que conducen al título universitario.

La meta ansiada es, pues, que los hijos lleguen a ser profesionales. Recordemos dos datos ya trabajados: el criterio de buena preparación para la universidad como el de mayor importancia para la elección del colegio secundario (recuérdese el Cuadro N° 11) y el gran prestigio asociado al profesional si se le compara con el empresario o con el técnico (véase otra vez el Cuadro N° 22 y la Figura N° 3).

Para entender mejor lo que significa la meta de tener a un hijo profesional, se propuso a los encuestados manifestar su acuerdo o desacuerdo con un conjunto de afirmaciones relativas al profesional. Veamos los resultados en el Cuadro N° 67.

Cuadro N° 67
Acuerdo o desacuerdo con afirmaciones
relativas al profesional

Afirmaciones propuestas al entrevistado	Acuerdo %	Desacuerdo %
El hijo de un obrero puede llegar a ser profesional	62.8	37.2
Sólo el profesional tiene buena posición económica	58.7	37.3
Es necesario ser profesional para ser tomado en serio	49.5	50.5
Es mejor entrar en negocios que ser profesional	35.3	64.7

Fuente: Encuestas

Las respuestas muestran la fuerza de la imagen del profesional. La mitad de los encuestados creen que sin ser profesional no se puede ser tomado en serio. En concordancia con la Figura N° 3 en la que la imagen del profesional es superior a la del empresario en los tres aspectos contemplados (prestigio, utilidad social, accesibilidad), encontramos aquí una nítida preferencia por que el hijo sea profesional antes de que entre en los negocios. Notemos de paso que el término de "negocios" utilizado en esta oportunidad no

tiene la connotaciones de lejanía que tiene el de “empresario” utilizado lo que sugiere que los bajos puntajes de éste no se deben a esta razón semántica.

No deben interpretarse estos datos como un rechazo al hacer negocios o incluso al ser empresario. Lo que parecen indicar, más bien, es que *primero hay que ser profesional*, pues “sólo el profesional tiene buena posición económica”. El ser profesional sería entonces la llave que abre las demás puertas. Siendo el profesional alguien que ha pasado por la universidad, esto es totalmente coherente con los datos de la Figura N° 6 y del Cuadro N° 61 que indican que se cree que la gran brecha de ingreso está entre quienes han pasado por la universidad y quienes no lo han hecho.

Ahora bien, todos estos datos no nos permiten saber cuánto ese profesional se concibe de acuerdo a pautas de prestigio tradicional que implican acceso a un *status* importante dentro de un sistema jerárquico de posiciones o cuánto más bien lo que se anhela es el acceso al saber y a la tecnología modernas, no tanto como marcas de prestigio, sino como herramientas que abren mayores posibilidades para la acción y la iniciativa. Es probable que el anhelo por la universidad y el concepto de profesional encubran de maneja compleja ambas actitudes, pero esto sólo lo podrían determinar futuras investigaciones. Por lo pronto, el estudio de Sulmont et al. (1991) sobre un grupo de estudiantes de Institutos Superiores Tecnológicos mostraba que las profesiones de lejos más prestigiosas entre ellos eran las de médico y de ingeniero¹. Aun cuando la aspiración a estas profesiones va sin duda ligada a un deseo de prestigio, estamos muy lejos de lo que Mariátegui criticaba en 1928 cuando hablaba de la “persistencia de la orientación literaria y retórica” (1991: 107) en la educación peruana como una consecuencia de la historia colonial.

Por lo demás, si sólo el profesional puede llegar a una buena posición económica, se cree también (62.8%) que el hijo de un obrero

1. Esta población había en su mayoría deseado e intentado ingresar a la universidad y seguía esperanzada en hacerlo más adelante.

puede llegar a ser profesional. Esta es a las claras una afirmación de confianza en las posibilidades de acceso a las oportunidades educativas a la vez que un reconocimiento de ese derecho democrático.

3. SENTIDO Y UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL DISCURSO DE LOS PADRES

Luego de la presentación de los resultados obtenidos a través de las encuestas, buscaremos ahora conocer más profundamente, a través del análisis de las entrevistas abiertas, el sentido y la utilidad que la escuela tiene para los padres de familia. Las preguntas que orientaron las entrevistas en ese aspecto fueron: ¿Cuál es la importancia de la educación escolar? ¿Para qué sirve la educación que sus hijos han recibido? ¿Qué utilidad tiene la educación para sus hijos?

3.1 La educación actual es poco útil, se requiere una educación técnica

Algunos entrevistados, críticos de la educación actual, reclaman una formación técnica.

- *“Formación no más es cómo podemos tener primaria, secundaria, para poder postular a la universidad. Para mí es... digamos la importancia de la educación en el país es la carrera técnica”. (C1-E/Su)*
- *“Sí, definitivamente sí les va ayudar... aunque... se podría cambiar la estructura”. (J2-P/SC)*
- *“Se debe tecnificar más”. (J4-E/SC)*
- *“[De la] lectura no sale nada, que salgan con profesión”. (P6-E/PI)*
- *“Superior es mucho mejor que un técnico, pero tecnología se puede defender muy bien”. (P5-E/SI)*

Estos padres quieren una educación que muestre una utilidad práctica clara. “Lectura no sale nada”, lo importante es la profesión,

que es útil, pero también puede serlo una formación técnica, que permita defenderse muy bien.

En tensión con la gran aspiración para que el hijo sea profesional está la actitud realista que ya encontramos en la relación comparativa entre el profesional y el técnico: el profesional tiene el mayor prestigio, pero ser técnico es mucho más accesible (Cuadro N° 22, Figura N° 3). Ambos, recordémoslo, son socialmente igualmente útiles.

La educación técnica se presenta en contraposición con la educación “común”, como en el discurso de la señora siguiente.

“Formación no mas es como poder tener primaria, secundaria, para poder postular a la universidad. Para mí es... digamos la importancia de la educación en el país es la carrera técnica. Ahora todo es [secundaria] común y ¿de qué te sirve tanto leer? Y debe ser en cuarto y quinto de media una carrera como electricidad, electrónica y así, de los colegios al menos ya sale sabiendo algo, ya se puede desempeñar como electricista o algo. [...] Si no saben ni escribir, tienen unas faltas de ortografía bárbaras. Sólo ahí, mire, en las faltas de ortografía deberían salir a la perfección porque desde primero de primaria... pero ni en quinto año de secundaria no saben ni escribir todavía. Y ¿para qué tantos años si no saben ni siquiera escribir, sin saber razonar?” (C1-E/Su)

La argumentación ha sido analizada en el Esquema N° 16.

Esquema N° 16

Educación secundaria común		Educación secundaria técnica	
<i>¿de qué te sirve tanto leer?</i>		(mejor hacer algo práctico)	
<i>¿para qué tantos años si no saben ni siquiera escribir, sin saber razonar?</i>		<i>al menos ya sale sabiendo algo, una carrera como electricidad, electrónica y así</i>	
sólo sirve <i>para postular a la universidad</i> (no puede desempeñarse en nada)		<i>se puede desempeñar como electricista o algo</i>	
El saber de los libros es inútil y además el niño no lo domina		El saber práctico es útil y el niño lo domina	
<i>ni siquiera...</i> (no saben ni lo mínimo)		<i>al menos...</i> (es mejor que nada)	
Dos argumentos que expresan ambigüedad	Leer mucho no sirve	Un solo argumento claro y pragmático	Hacer algo práctico sirve (¿a falta de poder llegar a la universidad?).
	El escribir y razonar sirve, pero lo aprenden mal.		

La argumentación desarrollada en este texto revela una relación compleja y ambigua con la educación técnica. El discurso es abiertamente crítico de la educación común. La idea de que el leer mucho no sirve se opone a un saber práctico y útil. Pero por otro lado, se sobreentiende que sería muy bueno que los alumnos aprendieran a escribir y razonar correctamente, lo cual desmiente el rechazo de la lectura, siendo ahora el objeto de crítica el que ni siquiera se logre lo mínimo en esos aspectos. La educación no técnica sólo sirve además para postular a la universidad, pero el razonamiento parece ser que, dada la escasa calidad de esta educación común, ni se tiene muchas posibilidades de llegar a la universidad, ni se cree mucho en la utilidad de ésta. La educación técnica aparece entonces como algo que, sin ser ideal, al menos da al joven conocimientos útiles y le permitirá desempeñarse en la vida.

Veamos otro caso que va en el mismo sentido.

“ Comparando lo que estudiaba yo con lo de mis hijos, es una diferencia tremenda. Antes al menos uno tenía para escoger media comercial, industrial o común ¿no? Ahora esperan que termine secundaria y en quinto año recién les toman test mental para saber qué profesión debe postular recién. En cambio en mis tiempos pues desde primaria daban examen para pasar a la secundaria ya sea industrial, comercial o común, y en segundo año de secundaria ya educaban ya, si era ciencias o letras.

Eso es lo que deben hacer, tecnificar más que nada . [...] Yo sería pues [de la idea] de que [mis hijos] estudien pues algo técnico. En estos momentos debe ser útil para él, y no esperar que postule a la Universidad, se reciban de profesionales y no tienen donde trabajar

Entonces eso es lo que el Gobierno debiera apoyar ¿no? Ya pues desde primaria estar dirigiendo a ese alumno, qué aptitud tiene ¿no? Entonces apoyarlo en eso ¿no? Y apoyarles pues, y darles un profesor exclusivamente sea para eso ¿no? Entonces, solamente así podemos salir de la educación que estamos teniendo en este momento”. (J4-E/SC)

Aquí como en el caso anterior, la discusión es con la orientación exclusiva del sistema educativo hacia la universidad. Los estudios técnicos son útiles y permiten no esperar la postulación a la universidad. Esta no se excluye aunque se entiende también que con la educación técnica se puede conseguir trabajo mientras el profesional no tiene donde trabajar.

El deseo de educación técnica no se identifica necesariamente con una perspectiva exclusivamente pragmática. El siguiente testimonio muestra cómo se articula perfectamente a una perspectiva religiosa.

“En cuanto a instrucciones de materia, las horas de la semana son bastante suficientes, lo que falta es la otra parte, la parte social... La parte espiritual es una parte muy importante que se descuida muchísimo en nuestra educación nacional [...]

Como padres, nosotros tenemos la responsabilidad de nuestros hijos frente a Dios, porque él nos va a pedir cuentas por los hijos que hemos engendrado. Luego de la adolescencia la formación continúa. Y la educación no termina cuando termina el colegio, ni con la universidad, aún continúa, hasta que el hijo sepa qué es lo que quiere en la vida. [...]

Si tienen título de universidad ¿qué hace con tal profesión? Que mis hijos sean médicos, para sanar a los que no tienen para curarse y agricultores para dar pan, comida, a los que no tienen, ese es mi ideal. [...]

Las profecías anuncian lo que va a suceder a fines de este mundo. El Señor va a pedir cuentas de los hijos que he tenido y a esos días apunto yo. [...]

La técnica es una cosa fundamental para que el hombre sea dueño de su trabajo... Ese es un ideal y el otro es que se tenga un título de una universidad ¿no?, también eso es un ideal. Si lo logra, bien, y si no lo logra, no me voy a sentir mal, a sentir menos. [...]

Una tía se preocupa mucho de la educación de sus hijos, el colegio, universidad, pero no de la otra parte: formación, cariño, afecto, muy importante. Hay un texto que dice: ‘Toda escritura es inspirada por dios, útil para dirigir, para corregir, para preparar al hombre para la salvación, para toda buena obra.’

Lo que Salomón pidió no fue riquezas, sino le dijo a Dios: dame un corazón entendido, no poder sino sabiduría. Es bueno saber todas la materias, pero no hay que dejar de lado lo más importante. (J2-E/SC)

Lo social es importante (curar, dar de comer) y estrechamente vinculado a lo espiritual. Dios nos va a pedir cuentas y las profecías anuncian que este tiempo se acerca. Eso es lo principal. Luego, lo ideal es el título universitario, pero si no se logra “no me voy a sentir mal”. En ese caso, que la técnica le permita al hombre ser dueño de su trabajo. Frente a “lo más importante” se relativiza la oposición entre el ser universitario o el ser técnico y aparecen claramente dimensiones de la educación (formación, cariño, afecto) fuertemente presentes entre todos los padres y madres de familia.

Esquema N° 17

Lo bueno		Lo más importante
Título universitario	Técnico	<i>Formación, cariño, afecto.</i>
Ideal	Útil	<i>Toda escritura es inspirada por Dios.</i>

Así, el discurso religioso no es fundamentalmente diferente de los demás. Pone, eso sí, un acento particular en los aspectos no directamente útiles de la educación pero al hacerlo no elimina la tensión entre la alternativa técnica y el deseo de que los hijos vayan a la universidad. El título universitario sigue siendo el ideal, pero el ser un buen técnico también es una posibilidad muy aceptable.

3.2 La educación para ser alguien

Una buena cantidad de nuestros entrevistados hablaron de la educación como medio para lograr reconocimiento social. Para algunos de ellos, la educación permite ser alguien o, incluso, algo, o es un modo de superar a los padres, de surgir.

- *“Que termine su secundaria, pero que no se quede como yo. Para que sea alguien”. (S5-E/PI)*
- *“¿Para qué va a ser?, para que sea alguien en la vida”. (R6-E/PC)*

- *"Deben ser algo". (P2-E/P)*
- *"Para que sean algo". (R7-E/PC)*
- *"Ser algo en la vida". (P7-P/PC)*

- *"Que sean superior a mí". (R4/SI,PI)*
- *"Conocimiento y también instrucción y es una base pues para que ella pueda surgir a algo más". (P8/SC)*

Sin educación no se es nadie o, peor aun, nada. Esas expresiones, propias de padres con educación primaria, son también frecuentes entre los campesinos para quienes la escuela es el medio privilegiado de integrarse a una sociedad que, mientras no sepan leer y escribir en castellano, no los reconoce propiamente como seres humanos (véase Ansión 1989). Esas expresiones muy fuertes encierran la idea, como lo expresa uno de los testimonios, de que el padre o la madre no es nadie o no es nada, es decir no vale nada en la sociedad.

Otros expresan la idea en forma más suave: que sean superiores a mí. En el primer caso se enfatiza la ruptura (de nada a algo), se trata de que los niños accedan a un mundo nuevo. En el segundo caso, el acento está en el progreso, en la mejora sustantiva (surgir a algo más).

Ciertamente estas expresiones manifiestan el deseo de que los hijos tengan un buen futuro económico, puedan defenderse en la vida, de acuerdo a otras expresiones comunes que analizaremos adelante. Pero aquí el énfasis está en el ser reconocido socialmente. Recordemos que la mitad de la población encuestada estaba de acuerdo en que "es necesario ser profesional para ser tomado en serio" (Cuadro N° 67). El ser tomado en serio es otra manera de decir el ser alguien. El gran anhelo de que los hijos sean profesionales es también, en ese sentido un anhelo de reconocimiento y de dignidad.

- *“Estará un día en la universidad”. (P4-E/SuT,P)*
- *Util para determinar una profesión”. (J8-P/Su)*
- *Para que sean mañana profesionales”. (R1-E/SC)*
- *“Para poder continuar en los estudios superiores”. (G1-E/SI,P)*

3.3 La educación para defenderse en la vida, como herencia para el futuro

La educación es la única herencia de estos tiempos.

“Como dicen, los padres lo único que le pueden dejar de herencia a los hijos es la educación. Un niño que no es preparado ahorita ya no es nada. Ahora si usted no tiene siquiera quinto de secundaria, ni siquiera barredor puede ser. Para el más mínimo trabajo, para el más ínfimo, con quinto de secundaria reciben. Ahora hombres y mujeres tiene que trabajar porque la vida ahorita no alcanza como para decir ¿no? el hombre no más, la mujer a su casa. Si ustedes quieren tener tantas cosas, tienen que estudiar, para poder conseguir un buen trabajo”. (S2-E/Su)

Sin preparación, esto es sin haber pasado por la escuela, no se es nada. Constatamos cuán estrechamente vinculados están en la experiencia cotidiana el reconocimiento social con el tener un buen trabajo. En opinión de este padre que tiene educación superior, el tener la secundaria completa aparece aquí, no como un ideal, sino como un mínimo para no ser nada, esto es, para conseguir algún trabajo, aunque sea el más ínfimo, el de barredor. Lo mismo dice este otro padre que no terminó la educación secundaria.

- *“Hasta para un pequeño trabajo piden una secundaria completa.” [el padre] (G1-E/SI,P)*

De paso entendemos mejor por qué hombre y mujer deben estudiar por igual: ambos se ven obligados a trabajar y por tanto tienen que haber estudiado. Veamos otros testimonios que van en

el mismo sentido y muestran además que de ese modo la mujer es más libre.

- *Ayudar a su compañero, hoy en día los dos trabajan. No ser esclavizado”. (P4-E/SuT)*
- *“Si le toca un marido malo, se separa del marido y con una profesión ya puede trabajar”. (P3-E/PI)*

La educación es entonces preparación para el futuro.

- *“Para el futuro de ellos”. (J3-E/SC)*
- *“Para el futuro, pues”. (R7-E/PC)*
- *“¿Para qué? Para ellos mismos pues, para que tengan un futuro mejor, señorita”. (P7-P/PC)*
- *“Se supone que las personas que estudian se preparan para el futuro porque la vida va a ser más complicada, más moderna y una solución para poder sobresalir es que estén preparados”. (R2-E/SI, PC)*

En concreto, la educación permite defenderse en la vida: conseguir un buen trabajo y una mejor situación económica.

- *Para que se puedan defender... tener al menos una profesión, al menos carrera corta”. (R3-E/SC,PC)*
- *“Para que ellos vayan conociendo la realidad, cómo se consigue dinero pues, para ganar su dinero”. (J5-E/SC)*
- *“A veces consiguen buen trabajo, a veces no consiguen pue’, porque cuanto uno tiene estudio es que consigue buen trabajo”. (S1-E/SC,PI)*
- *“Uno que no tiene estudios no tiene buenos medios para poder trabajar y poder mantenerse ellos mismos”. (S7/E/PC)*
- *“Para que se pueda desempeñar también en la vida, pue’, para cualquier cosa”. (P8-E/SC)*
- *“Poder enfrentarnos a la vida de un modo más fácil”. (S4-E/Su)*
- *“Con una profesión ya puede trabajar”. (P3-E/PI)*

Así como permite avizorar un futuro económico mejor para los hijos, la educación puede también significar la adquisición de cualidades humanas percibidas como necesarias por los padres de familia para una vida tranquila. El defenderse en la vida es también tener acceso a los conocimientos necesarios para la vida actual y es poder hacerse respetar, saber cómo desenvolverse en cualquier medio.

- *“Son varios factores, lo económico, lo cultural, lo social, ayuda bastante”. (la madre] (G1-E/SI,P)*
- *“Pueden conversar mejor que yo. Defenderse en la vida [nosotros no sabíamos de sexo]”. (J6-E/PC)*
- *“No sé expresarme bien. Que [ellos en cambio] puedan hablar, que puedan codearse con quien sabe”. (S8-E/PC,PI)*
- *“Para que se puedan desenvolver en cualquier sitio”. (P2-E/P)*
- *“El trato que va a tener con las personas. Al menos darle los estudios para ver posteriormente qué cosa puede pasar en la vida”. (S3-P/Su)*
- *“Hacer valer sus derechos. Que no quede analfabeto”. (J1-E/SI)*
- *“El que no estudia es explotado prácticamente. Que tengan conocimiento de la vida”. (J5-E, SC)*

Otra manera de decir lo mismo, es referirse a los sufrimientos de quien no tiene acceso a esas posibilidades.

- *“Sin saber leer ni tener estudio, de mi parecer se sufriría mucho. Yo he sufrido bastante”. (S5-E/PI)*
- *“Para que puedan vivir mejor, saber lo que pasa en la vida. Es importante. La otra manera no. Se llama con... en la sierra que no se puede lograr nada, nada bueno pues. Solamente trabajar en la chacra y listo”. (S6-E/PI)*

Es muy evidente que estas personas hablan desde una vivencia muy sentida. La fuerza de su convicción por que los hijos estudien está también vinculada a la experiencia personal de lo que sucede cuando la falta de educación escolar reduce enormemente las posibilidades. Saben de lo que hablan.

Y cuando la experiencia ha sido más positiva, se siente la obligación moral de devolver en los hijos lo que uno ha recibido por el esfuerzo de los padres. Es, verdaderamente, la lógica de la herencia.

- *“Entonces, como yo he recibido esa educación, si a mí me han ayudado ¿por qué no voy a poder ayudar a mis hijos? si además estoy en toda la obligación. La obligación de un padre es estar con sus hijos. Los niños necesitan apoyo. Ayudar sí, pero no les voy a hacer [las tareas]”. (S2-E/Su)*

Finalmente, la educación es lo que permite ser verdaderamente humano: un ser cultural, alguien que ejerce sus deberes ciudadanos, un buen padre o madre. Es una necesidad, es fundamental para cualquier persona.

- *“Para su cultura”. (J8-P/Su)*
- *“Para que sean buenos ciudadanos”. (J3-E/SC)*
- *“Que sean buenos ciudadanos, con peruanidad”. (J7-P/Su)*
- *“Para su formación, para que sean buenos padres y madres, para ellos mismos, es fundamental”. [madre] (G1-E/SI,P)*
- *“No se van a quedar sin estudiar, es una necesidad”. (J1-E/SI)*
- *“Es algo fundamental en toda persona”. (S4-E/Su)*

La educación, es cierto, para nadie es por sí sola una garantía para el futuro económico. Por eso, como lo mostraba el Cuadro N° 62 los aspectos sociales de la educación, su carácter de formación de la persona son aun más importantes que la posibilidad que da la educación de obtener mayores ingresos.

- *“¡[El colegio sirve] para que se forjen! para que se formen hombres de bien. Hombres, mujeres, deben estudiar, ¿por qué negarles el estudio? Eso es lo único, la única herencia que se deja a los hijos en ... eeh... en un hogar de, digamos ¿no? este... pobre ¿no? no se deja otra cosa. Esos que le dejan casas, haciendas, esos son para gente que tiene*

plata, pero las personas que no tienen, no tienen dinero o no tienen hacienda, que no tienen chacra que dejar lo único que tienen que dejar es el estudio, una profesión. Ese es mi concepto. O sea que de todas maneras les va a servir. Básico, básico, la educación es muy básica. ¿Qué hace un individuo con un montón de dinero y si no sabe, si no tiene la educación necesaria? Es un burro cargado de oro". (P1-E/SC)

La educación pareciera ser así una suerte de herencia del pobre, pero es mucho más: al obtener los estudios en herencia en lugar de una hacienda el hijo adquiere el verdadero valor de nuestra época. La educación sin dinero abre posibilidades, mientras el dinero sin educación sólo produce "un burro cargado de oro", alguien digno de burla y que no es humano.

La educación abre, pues, las oportunidades, pero permite sólo eso: sirve porque abre posibilidades. Tal vez por esto ningún fracaso concreto demuestra nada en contra de la confianza en la educación. El testimonio siguiente muestra que, incluso el propio fracaso en lograr un buen trabajo gracias a la educación, aunque produzca amargura, no corroe en absoluto la convicción de la necesidad de que los hijos estudien.

- *[El padre:] "Más que todo, [el principal aporte de la educación para mis hijos es] el trato que van a tener con las personas receptoras de ellos no? Porque, al menos, mira, para hablarte sinceramente, para la realidad que estamos viviendo ahorita no te puedo decir para qué estudiamos o por qué estudiamos ¿no? para defenderse mañana más tarde. Yo puedo estudiar en la mejor universidad... En la realidad que vivimos ahorita hay universitarios muy buenos que son ambulantes. Antes uno estudiaba una cosa y sabía que iba a encontrar algo apenas termine. Ahora la realidad es muy diferente. Si uno no tiene un tío que tiene una empresa, uno recién estudia economía ahora ¿no? ahora uno está a la deriva.*

Yo tengo una profesión y no encuentro trabajo en ningún sitio. Uno tiene que buscar, meterse en lo que sea. Esa, esa es la realidad. Yo soy administrador de empresas... [pero actualmente] yo soy vigilante ¿ya? [con amargura] Ya ves. Esas son las realidades que se viven cotidianamente. Yo trabajaba en una empresa grande. Hubo la reorganización, a la gente joven la sacaron y se quedaron con la gente... con la gente que ya debía haberse retirado. Al final salí de ahí... y no encontré nada. Porque con mis 38 años ya soy viejo pa' trabajo. [con ironía] Quieren chicos de 20, de 21 años, no sé ¿no? Entonces uno tiene que buscar lo que se presente ¿no?"

– *[La madre:] “Porque lo que él sacó de su liquidación... cometimos el error más grande de llevarlo a CLAE... y de la noche a la mañana nos quedamos de brazos cruzados, sin nada. El cayó enfermo. Estuvo un año con la depresión, quien tuvo que afrontar fui yo. De la noche a la mañana, que no había estado acostumbrada al trabajo de la calle, a las responsabilidades de un trámite, de un momento a otro tuve que enfrentar. Más que nada, lo que a mí me dio valor fueron mis hijos. Y él también porque tenía que sacarlo adelante. Tampoco iba a permitir que mi hogar se me viniera abajo y eso es lo que me llevó a trabajar también.*

Eso ya lo llevo por parte de mi papá ¿no? Mi papá sí es una persona analfabeta, que no ha tenido educación, que no ha tenido la suerte de tener educación. Mi papá se ha criado con su mamá nada más y él se ha dedicado al trabajo desde muchacho. Él ha vivido en chacra pues. Él ha vivido en provincia... pero él, con su poca cultura, el nunca nos dejó de faltar para la educación. Incluso a mi hermano que es el último, que es casado, tiene dos hijos, mi papá le sigue pagando la universidad. Y dígame: ¿qué mejor ejemplo que ese?

El [mi papá] dice: ‘mañana más tarde, a mí no me va a servir que ustedes hayan estudiado. Es para ustedes mismos, para sus hijos’. Y es la verdad. Es la verdad porque,

es lo mejor que usted le puede dejar a sus hijos. ¿Qué otra cosa mejor? Ahora, la situación que estamos no nos alcanza para vivir lujos, pero al menos la educación para que mañana más tarde, ellos se puedan defender.

Yo quisiera que mi hija, saliendo no más, agarre, postule a una universidad. Yo voy a apoyarla. Yo les digo: Ay, yo, lo que sea, arañó tierra, lo que sea, pero a mis hijos yo los hago terminar su secundaria ahí [en el colegio particular donde están].

Entonces esa preparación al menos le va a servir para algo, para ver si es que tienen la suerte de conseguir un trabajo.

La educación que le estamos dando es una educación a la deriva.

Interiormente es una preparación. Van a saber cómo comportarse dentro de la sociedad. Van a saber responder en alguna reunión que tengan y quizás como punto de partida sea ese... el poder conseguir algo. Darle los estudios para ver posteriormente qué cosa puede pasar en la vida”.

(S3-E,P/Su)

El final lo resume todo: darle los estudios para ver posteriormente qué cosa puede pasar en la vida. No hay nada seguro, pero sin estudios no hay ninguna posibilidad. La preparación es en gran medida el saber cómo comportarse dentro de la sociedad. El resto es cuestión de suerte. Claramente, el discurso de la madre, en contraposición a la actitud amarga y depresiva del padre, es un discurso de pelea. Ella reproduce explícitamente la actitud de su padre analfabeto. Aunque tenga conciencia de lo mal que está la educación (está a la deriva), es sin embargo lo mejor que se puede dejar a los hijos. Es, pues, la mejor herencia. No es para los padres, es “para ustedes mismos”, para los hijos. Por eso, como lo hizo su padre campesino, esta madre está dispuesta a todos los sacrificios para que sus hijos terminen sus estudios en el colegio particular donde están, aun si no está segura de la calidad de la educación.

4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

La educación ocupa nítidamente el primer lugar en el rango de importancia de los recursos que permiten acceder a un buen nivel de vida. Un lejano pero también nítido segundo lugar es ocupado por el esfuerzo personal. Las relaciones personales o familiares, la suerte o la buena presencia vienen mucho después (notemos sin embargo que estas diferencias, aunque claras para todos, se van marcando mucho más según sube el nivel educativo). Ello corresponde claramente a una visión moderna del mundo en la que “educación” y “esfuerzo individual” se fortalecen mutuamente, dejando en un segundo plano las relaciones sociales tradicionales (“contactos”, “relaciones familiares”), el racismo (“buena presencia”) y el fatalismo de confiar en factores que escapan al cálculo racional (“suerte”). Interrogados sobre los salarios estimados, los encuestados señalan nítidas diferencias en el nivel de ingreso según nivel educativo, independientemente de su propio nivel educativo. En este sentido, la crisis económica y social no parece haber erosionado la enorme confianza puesta por todos en la educación como canal de acceso a mejores condiciones de vida. Sin embargo, ante una pregunta directa sobre el punto, casi una tercera parte de los encuestados no encuentra una relación directa entre tener más educación y tener más dinero.

Comparados con las dos terceras partes que sí concuerdan en que “a más educación más dinero”, un 86% está de acuerdo en que “la educación es para ser una buena persona”. Y el consenso es casi total en torno a la afirmación de que “la educación es para la disciplina y la responsabilidad” (98% de acuerdo). Si, pese a su importancia, existe alguna duda acerca de la función económica de la escuela, no la hay en absoluto con respecto a su función social. Y obviamente es por este segundo lado que las madres (quienes, no lo olvidemos, teniendo menor nivel educativo que sus cónyuges, fueron las que en su gran mayoría constataron a la encuestas) se sienten capacitadas para apoyar a sus hijos en su educación escolar. Nadie se pregunta hoy en día si tiene que enviar a sus hijos a la escuela (pregunta que todavía era pertinente para el campesino analfabeto hasta hace poco): la educación de la escuela es percibida

como una continuación y un complemento “natural” de la educación en la casa; no sólo se la quiere porque permite adquirir conocimientos y habilidades útiles en el mercado de trabajo, sino también y más profundamente para que haga de los hijos personas buenas y responsables.

Parece en franca retirada la idea de que debe darse la preferencia a la educación del varón. Se apuesta más bien al mejor, con criterio de eficacia, o a la equidad entre los hijos.

Tal como ya lo observamos en el capítulo 2, la educación técnica es apreciada como algo muy bueno que algunos padres contrastan con la inutilidad de la educación secundaria común. Sin embargo, la aspiración hacia la universidad es muy persistente y percibida como viable, puesto que para el 63 % “el hijo de un obrero puede llegar a ser un profesional”. Una razón es el prestigio del profesional, según lo que encontramos en el capítulo 2, pero también es que “sólo el profesional tiene buena posición económica” (según cerca de 60 % de los encuestados). Independientemente de su nivel educativo, todos consideran en efecto que la gran brecha de ingresos está entre quienes han pasado por la universidad y quienes no lo han hecho.

La educación es “para ser alguien en la vida”, es la única herencia de estos tiempos. Prepara para el trabajo y también para ser un buen ciudadano. Esta herencia no es una garantía por sí sola, pero sin ella no hay manera de defenderse en la vida.

Conclusiones y reflexiones finales

El presente trabajo buscó aportar elementos empíricos útiles en el debate acerca del papel de la educación como mito movilizador en el país. Una sensación compartida en el país de que la educación en general era de mala calidad, junto con el hecho conocido de que muchos se quedan sin empleo pese a haber estudiado, permitían sospechar de que la tradicional pasión por la educación estaba declinando en el país. Se suponía que el pragmatismo propio de estos tiempos conduciría a una reducción significativa del entusiasmo por la educación. Entre muchas otras cosas que se resumen en las conclusiones de cada capítulo, el estudio ha mostrado que esta impresión no se confirma. Los padres y madres de familia siguen confiando abrumadamente que la educación dará mejores oportunidades a sus hijos. Saben, además, que la educación primaria es en la actualidad totalmente insuficiente y que la educación secundaria no prepara para el trabajo, por lo que, masivamente, tienen los ojos puestos en la universidad. Todos los sectores sociales esperan en primer lugar del colegio secundario una buena preparación para la universidad. Todos comparten también la creencia de que el profesional universitario gana mucho más que el que sólo ha hecho la secundaria. La meta de las familias hoy en día es que los hijos vayan a la universidad. El pragmatismo no consiste en eliminar o rebajar esa meta, sino en buscar caminos diversos para los hijos, mientras se posterga la expectativa. Datos del estudio de Sulmont y otros (1991) ya nos indicaban que una carrera técnica superior es percibida por muchos estudiantes como un camino indirecto hacia la universidad. Es más fácil ser técnico que profesional, pero el

segundo tiene mucho mayor prestigio que el primero.

Lo ideal es, desde luego, que los hijos sean profesionales, pero mientras tanto una buena estrategia es que se preparen en una carrera técnica. Socialmente, por lo demás, se consideran al técnico y al profesional igualmente útiles. El ser empresario, en cambio, no está en la mira de posibilidades: poco útil socialmente, no goza de mucho prestigio y el llegar a serlo es considerado difícil. Si bien en Lima el esfuerzo propio está fuertemente valorado como recurso para la vida, éste debe entenderse unido a la educación, que es percibida de lejos como el recurso principal. El ascenso social se percibe vinculado al éxito educativo. No es la idea de llegar a ser un empresario exitoso lo que moviliza a la gente en Lima, sino más bien la de que “el que estudia triunfa”. La idea de la existencia de un “empresariado popular” pujante no encuentra asidero en nuestros datos. La educación es así la mejor herencia –y tal vez la única– que los padres pueden dejar a sus hijos.

¿Cómo entender el anhelo tan persistente y generalizado hacia la universidad? ¿Cómo entender, sobre todo, la persistencia en ese anhelo aun después de fracasos? Estudios realizados en el marco de la sociología funcionalista de los años 60 indicaban una fuerte tensión “entre la promesa de éxito implícitamente otorgada a todos a nombre de [la] igualdad de oportunidades y la escasez relativa de las posiciones sociales estructuralmente deseables” (Forquin 1997: 14). Frente a esta tensión, la sociedad crea dispositivos para enfriar las expectativas, los mismos que tienden a prolongar las expectativas hasta muy tarde o al contrario buscan que se definan las cosas muy pronto. J. C. Forquin (1997) recuerda al respecto un estudio de Turner (1960) contrastando Inglaterra con Estados Unidos. “En los Estados Unidos, el acceso a la elite social parece efectuarse mediante una competencia ampliamente abierta, en la que los competidores se mantienen el mayor tiempo posible «en la carrera» y en la que ninguna decisión es nunca definitiva, mientras en Inglaterra los futuros miembros de la elite son cooptados muy pronto y largamente preparados en el ejercicio de sus responsabilidades (y los «excluidos» convencidos precozmente de su incompetencia)” (Forquin 1997: 15). El Perú parece aquí cercano al caso de

los Estados Unidos, pero quedan planteadas grandes interrogantes. En nuestro caso, no sólo uno puede mantenerse en la carrera durante mucho tiempo, sino que aun luego de haber sido excluido de la carrera, siempre existen recursos para volver a ingresar a ella. Los dispositivos para convencer a alguien de que está definitivamente fuera de carrera, o bien no existen, o bien no parecen muy eficaces para convencer a los implicados.

Otra pregunta es cuán real es el mantenimiento dentro de la "carrera", más allá de la percepción de los interesados. Al centrarse en las percepciones de los padres de familia, nuestro estudio no puede contestar esa pregunta, pero queda planteado el tema de cuán discriminadores son los canales educativos vigentes en Lima. La experiencia sugiere en efecto que desde el jardín de la infancia, los niños tienen oportunidades diferentes según el tipo de colegio al que asisten (lo que está ligado al tipo de familia a la que pertenecen). En el Perú, todavía no hemos construido la base empírica para discutir las teorías que ven en la educación un factor central de la reproducción social (véase por ejemplo, para el caso francés, Bourdieu y Passeron 1970, Baudelot y Establet 1971, Grignon 1971, Boudon 1973) y la teorías de la resistencia que ponen el acento en las posibilidades de lucha desde el espacio de la escuela (véase por ejemplo Giroux 1993, 1993).

Ahora bien, cualquiera sea el papel del sistema escolar en la definición de posiciones sociales y económicas, nuestro estudio muestra que el entusiasmo por la educación es compartido en general por todos los sectores sociales. Si bien es cierto que cada sector vive la situación de acuerdo a sus propias características, las orientaciones básicas son similares. A lo largo del trabajo, nos hemos esforzado constantemente por desagregar nuestros datos de acuerdo al nivel educativo de la madre, al tipo de colegio, al nivel de ingresos. Muchos de estos resultados no han sido reportados aquí, porque no resultaban interesantes al no arrojar diferencias significativas. Los casos de este tipo presentados en el texto bastan, sin embargo, para ilustrar lo dicho. Resulta claro que el comportamiento de la población con respecto a la educación no depende básicamente del sector social al que se pertenezca. En algunos

cuadros aparecen diferencias interesantes, pero éstas son generalmente de una importancia secundaria con respecto a la tendencia central. Casi siempre se observa que las diferencias corresponden más a estrategias adecuadas a las condiciones materiales propias que a orientaciones de valores diferenciadas.

Para las familias, la educación es central. Y dentro de ellas, la madre es la gran protagonista. Generalmente su nivel educativo es menor que el del padre, pero su participación es de lejos la más importante en la selección del colegio y también en la ayuda cotidiana a los hijos. La escuela aparece como una prolongación de la educación de la casa, de lo cual deriva probablemente el afán por mantener con el colegio un vínculo a la vez afectivo y de control. La disciplina y la formación en la responsabilidad se perciben así más como una prolongación de la casa que como una ruptura con ella. Es coherente, entonces, que se busque un Centro Educativo conocido por los padres o por familiares o amigos cercanos. La educación no aparece así como un mercado en el que los padres escogieran libremente un producto de acuerdo a criterios muy racionales. Ello no significa que la elección sea irracional, sino más bien que la racionalidad está vinculada a estrategias familiares que incorporan aspectos afectivos y apuestan al largo plazo.

Tal vez esto explique por qué los padres responsabilizan muy poco al colegio del fracaso de los niños en el Perú y también de sus propios hijos si se da el caso. El profesor o la profesora es un segundo padre, una segunda madre, pero la responsabilidad principal queda claramente en la casa. Aunque se espera del profesor que sea un buen profesional, se espera aún más de él que prolongue en la escuela la función paterna o materna y que lo haga con verdadera vocación y mística; esto es, no sólo con lo que se espera de un profesional en el mundo moderno, sino con lo que se espera de una persona entregada, capaz de muchos sacrificios. Este espíritu de sacrificio compartido por padres-madres y maestros-maestras parece ser uno de los polos de la manera cómo se concibe la relación de la generación adulta con la nueva generación. El otro polo sería el control ejercido sobre los niños en cuya palabra en principio no se confía mucho. Padres y profesores se informan

mutuamente sobre la situación del niño a quien se le debe prestar mucha atención, con una combinación de afecto y de control. El niño es entonces evaluado en función de su respuesta —buena o mala— a lo que se espera de él. Si no tiene buenos resultados escolares, la culpa está en la familia y está en especial en el niño mismo cuando se trata del hijo propio. Son muy pocos los padres que conciben que la educación consiste en permitir el desarrollo de la autonomía del niño (en estos casos se trata de personas con educación superior).

La percepción de la escuela como prolongación de la casa, que implica que la responsabilidad final está en la casa misma, explicaría también por qué los padres se muestran bastante conformes con la escuela de su hijo de la que no esperan demasiado. Se entendería además así por qué no aceptan sin reticencias eventuales cambios pedagógicos, ya que éstos no les permiten ayudar tan fácilmente al niño en la casa asumiendo así su responsabilidad.

El estudio realizado nos trae también una interesante información sobre la relación de la educación con el género. Aunque no exista una preferencia marcada por la coeducación y un sector importante de padres todavía desconfíe de ella, cabe destacar que más de las dos terceras partes de las madres encuestadas consideran que, en términos de rendimiento, las escuelas mixtas son iguales o mejores que las escuelas segregadas. Si, en cambio, el criterio es el mantenimiento de la disciplina, este porcentaje baja a un poco más de la mitad. En la investigación de Sara-Lafosse et al. (1989), se encontraba sólo un 44% a favor de la coeducación contra un 48% que prefería una educación separada. Esta última opción estaba ligada en ese trabajo a una edad mayor y a un menor nivel educativo, lo que —cotejado con nuestros datos— parece indicar que la actitud de mayor aceptación hacia la coeducación va progresando lentamente en la población, conforme aparecen las nuevas generaciones de padres cuyo nivel educativo tiende también a ser mayor. Sin embargo, la tendencia predominante no es de entusiasmo, sino más bien de indiferencia por el tema: no hay rechazo, pero tampoco se muestra un interés fuerte por la coeducación. No importaría tanto el carácter mixto o no de la escuela, sino su calidad misma, como parecen confirmarlo las respuestas a la pregunta sobre el caso

hipotético de una única beca a otorgarse al hombre o a la mujer: en ese caso, la mayoría rechazó la disyuntiva, privilegiando sobre todo un criterio de eficacia y, con menos nitidez, de igualdad. Ello refleja, al parecer, un cambio en la percepción de los roles de hombres y mujeres. No deben sacarse sin embargo conclusiones demasiado rápidas, pues algunas entrevistas abiertas sugieren que el derecho de la mujer a la educación no implica necesariamente que desaparezca su papel tradicional.

Desde Émile Durkheim (1963, 1996), las ciencias sociales señalan dos funciones esenciales de la educación: “de una parte la integración de los individuos en el seno de las colectividades, de otra parte la preparación de los individuos a ejercer, en el seno de estas colectividades, roles funcionalmente diferenciados” (Forquin 1997). Cuando se habla de la mala calidad de la educación en el Perú, se piensa generalmente en la segunda función, esto es, sobre todo, en la relación —o falta de relación— de la educación con el mercado de trabajo. Todo el debate sobre la igualdad o no de oportunidades se sitúa en este nivel. La otra función, menos debatida en general, parece ser, sin embargo, muy central en nuestra encuestas. Comparados con las dos terceras partes que concuerdan en que “a más educación más dinero” (respuesta que correspondería a la segunda función), un 86% está de acuerdo en que “la educación es para ser una buena persona” y el consenso es casi total en torno a la afirmación de que “la educación es para la disciplina y la responsabilidad” (ambas respuestas que se enmarcan dentro de la primera función).

¿Qué significan, sin embargo, esta disciplina y esta responsabilidad? Según Max Weber (1944), la disciplina se refiere al carácter automático, no reflexivo, de la obediencia a una orden. Ya vimos que ésta no es la concepción de los padres de familia. Foucault (1975) nos ayuda a entender el concepto de Weber. Hace una crítica virulenta del sistema escolar presentado como una variedad del universo carcelal o militar. La disciplina es una “técnica de domesticación” que logra una obediencia “pronto y ciega” (1975: 168) (“sin dudas ni murmuraciones”, diríamos en el Perú). Esta disciplina es propia de la sociedad moderna y es metódica, sistemá-

tica. Logra finalmente sus efectos con un mínimo de violencia. Permite un control del tiempo y del espacio y la división del saber en diversas “disciplinas”. La disciplina así concebida está claramente en ruptura con la disciplina de la familia que sólo indica respeto genérico —y ciertamente no cuestionado— a la autoridad del padre, y que va siempre acompañada de afecto y de valores familiares. La crítica radical de Foucault muestra a las claras los límites de la función integradora de la escuela, que Durkheim (1963), a principios del siglo, señalaba de manera positiva. Para este último, la disciplina, propia de la escuela, enseñaba al niño el dominio de sí mismo. Las reglas morales eran instrumento de libertad. Y como instrumento del Estado, en un nivel jerárquicamente superior a la familia, se esperaba de la escuela que introdujera mayor racionalidad en la vida social.

Así, sea en forma optimista o en forma pesimista, para ambos autores la disciplina de la escuela está en ruptura con la familia. La función de integración social es también, en ese concepto de modernidad uniformizante, una función de ruptura con la tradición presente en la familia. Este modelo disciplinario, sin embargo, ya no es adecuado al mundo plural de hoy y ha mostrado muchas veces su fracaso. En el Perú, los educadores ya no creen en él aunque paradójicamente lo tienen muy internalizado y a menudo no saben cómo construir una alternativa concreta en su relación con los alumnos. Los padres de familia, por su parte, insisten en un concepto de disciplina vinculado estrechamente a la familia. Éstos son, sin duda, tiempos de crisis en los que urge volver a pensar las cosas. Volver a pensar en el papel de la escuela. Pensar en la pertinencia de las dos funciones de integración y de especialización y trabajar en la manera de concebirlas en el contexto de un proyecto moderno respetuoso de la diversidad en el que el trabajo metódico y ordenado no signifique subordinación y sumisión.

Bibliografía

- ADLER, M., PETCH, A. & TWEEDIE, J.
1989 *Parental Choice an Educational Policy*. Edinburgh.
Edinburgh University Press.
- ANDREWS, S.R., BLUMENTHAL, J.B., et al.
1982 "The skills of mothering: A study of Parent Child
Development Centers". In: *Monographs of the Society
or Research in Child Development*, 47 (6).
- ALBERTI, Giorgio y Julio Cotler
1972 *Aspectos sociales de la educación en el Perú*. Instituto
de Estudios Peruanos. Lima.
- ALBERTI, Giorgio, et al.
1974 *Educación y desarrollo rural*. Instituto de Estudios Pe-
ruanos. Lima.
- ANSION, Juan
1982 "Verdad y engaño en mitos ayacuchanos". En *Allpanchis*,
Nº 20. Cusco.
- 1986 "La escuela asustaniños, o la cultura andina ante el
saber de occidente". En: *Páginas*, Nº 79, setiembre. Lima.
- 1989 *La escuela en la comunidad campesina*. FAO-COTESU -
Ministerio de Agricultura, Lima.
- 1995 "Del mito de la educación al proyecto educativo". En:
PORTOCARRERO, Gonzalo y Marcel Valcárcel (editores).

El Perú frente al siglo XXI. PUCP-Fondo Editorial. Lima.
Pp. 507-525.

ANSION, Juan, et al.

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

BALL, Stephen J. (Compilador)

1994 *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* Paideia-
Morata. La Coruña-Madrid.

BALLION, R.

1991 *La Bonne École.* París. Hathier.

BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R.

1971 *L'école capitaliste en France.* París. Maspero.

BERTHELOT, J.M.

1983 *Le piège scolaire.* PUF. París.

BEY, Marguerite

1994 *Le meilleur héritage. Stratégies paysannes dans une vallée andine du Pérou.* Editions de l'Orstom-Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération. París.

BONVECCHIO, Claudio (Introducción, selección y notas)

1995 *El mito de la universidad.* Siglo veintiuno editores. México.

BOUDON, R.

1973 *L'inégalité des chances. La mobilité scolaires dans les sociétés industrielles.* París. Armand Collin.

BOURDIEU, Pierre

1979 *La distinction. Critique sociale du jugement.* Les éditions de minuit. Paris.

- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude
1970 *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Les éditions de minuit. Paris.
- BOWE, R., BALL, S.J. & GEWIRTZ, S.
1994 "«Parental Choice», Consumption an Social Theory: The Operations of Micro-Markets in Education". En: *British Journal of Educational Studies*, 42, N° 1, pp. 38-52.
- BROWN, P.
1990 "The Third Wave, Education and the Ideology of Parentocracy". En: *British Journal of Educational Studies*, 11, N° 1, pp. 65-85.
- CLUNE, W. & WITTE, J. (eds.)
1990 *Choice and Control in American Education.* Lewes. Falmer Press.
- CUÁNTO (Instituto)
1994 *Encuesta Nacional de Niveles de Vida 1994 (ENNIV-94).* Lima.
- DAVID, M.
1993 *Parents, Gender and Educational Reform.* Cambridge. Polity Press.
- DEGREGORI, Carlos Iván
1986 "Del mito de Inkarrí al mito del progreso". En: *Socialismo y participación.* N° 36. Diciembre. Lima.
1989 "Prólogo". En: Ansión, Juan. 1989. *La escuela en la comunidad campesina.* FAO-COTESU-Ministerio de Agricultura, Lima
1990 "1969, la lucha por la gratuidad de la enseñanza". En: *El surgimiento de Sendero Luminoso. Del movimiento por la gratuidad de la enseñanza al inicio de la lucha armada.* Instituto de Estudios Peruanos. Lima. Pp. 49-90.

- DEGREGORI, Carlos Iván y Jürgen Golte
 1973 *Dependencia y Desintegración en la Comunidad de Pacaraos*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.
- DELGADO-GAITAN, C.
 1992 "School matters in the Mexican-American home: Socializing children to education." In: *American Educational Research*, 29: 405-513.
- DUBET, François
 1991 *Les lycéens*. Éditions du Seuil. Paris.
- DURKHEIM, Émile
 1963 *L'éducation morale*. Presses Universitaires de France. Paris.
 1996 *Educación y Sociología*. Colofón S.A. México.
- EDWARDS T. & WHITTY G.
 1992 "Parental Choice and Educational Reform in Britain and the United States". En: *British Journal of Educational Studies*, 40, N° 2, pp. 101-117.
- FAVRE, B., MONTANDON, C.
 1989 *Les parents dans l'école*. Service de la recherche sociologique. Genève. Cahiers N° 30.
- FERNÁNDEZ, H. y C. MONTERO
 1982 *Desigualdades en el acceso a la escuela*. Ministerio de Educación. Lima.
- FORQUIN, J.C.
 1997 *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. De Boeck Univeristé. Paris - Bruxelles.
- FOUCAULT, Michel
 1975 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Editions Gallimard. Paris.

- FUENZALIDA, Fernando, et al.
 1968 *Estructuras tradicionales y economía de mercado. La comunidad indígena de Huayopampa.* Instituto de Estudios Peruanos. Lima (2ª edición de 1982, revisada y aumentada, bajo el título de *El desafío de Huayopampa. Comuneros y empresarios*).
- GEWIRTZ, D., BALL, S. & BOWE, R.
 1995 *Markets, Choice and Equity in Education.* Buckingham. The Open University Press.
- GIROUX, Henry A.
 1992 *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.* Siglo veintiuno editores. México.
 1993 *La escuela y la lucha por la ciudadanía.* Siglo XXI editores. México.
- GRIGNON, C.
 1971 *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique.* París. Ed. De Minuit.
- HESS, R.D. and HOLLOWAY, S.D.
 1984 "Family and school as educational institutions". In: Ross D. Park (Ed.) *Review of Child Development Research. Vol. 7: The Family.* Chicago: The University of Chicago Press. Pp. 179-221.
- HOOVER-DEMPSEY, K.V. and SANDLER, H.V.
 1997 "Why do parents become involved en their children's education?". In: *Review of Educational Research*, 67: 3-42.
- JUSTER, F. T.
 1985 "Investment of time by men and women". In: F.T. Juster and F.P. Stafford. *Time, goods and well-being.* Ann Arbor, MI, Institute for Social Research, University of Michigan: 177-204.

- KELLERSHALLS, J., MONTANDON, C. et al.
 1991 *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents.* Lausanne. Delachaux et Niestlé.
- LAHIRE, B.
 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire.* Lyon. Presses universitaires de Lyon.
- LAREAU, A.
 1987 "Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital". In: *Sociology of Education*, 60: 73-85.
 1989 *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education.* New York. Falmer Press.
- MARIATEGUI, José Carlos
 1991/1928 "El proceso de la instrucción pública". En: *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana.* Editorial Amauta. Lima. Pp. 105-161.
- MILLER, Alice
 1985 *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño.* Barcelona. Tusquets Editores.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
 1993 *Diagnóstico General de la Educación.* MED/Banco Mundial/PNUD/UNESCO-OREALC. Lima.
- MONTERO, Carmen (compiladora)
 1990 *La escuela rural. Variaciones sobre un tema. Selección de lecturas.* Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima.
- MONTOYA, Rodrigo
 1980 *Capitalismo y no capitalismo en el Perú.* Mosca Azul editores. Lima.

- OKAGAKI, L. and STENBERG, R. J.
1993 "Parental beliefs and children's school performance".
In: *Child Development*, 64: 36-56.
- OKAGAKI, L., FRENSCH, P. and GORDON, E.W.
1995 "Encouraging school achievement in Mexican-American
children. In: *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*,
17: 160-179.
- ORTIZ RESCANIERE, Alejandro
1973 "El Mito de la Escuela". En: OSSIO, Juan (antología
de). *Ideología mesiánica del mundo andino*. Edición de
Ignacio Prado Pastor. Lima.
- PALACIOS, Jesús
1995 *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Fontamara.
México.
- PORTOCARRERO, Gonzalo y Patricia Oliart
1989 *El Perú desde la escuela*. Instituto de Apoyo Agrario.
Lima.
- POST, David
1990 "The social demand for education in Perú: Students'
choices and state autonomy". In: *Sociology of Education*,
1990, Vol. 63: 258-271.
1994 "Through a glass darkly? Indigeneity, information, and
the image of the Peruvian University". In: *Higher
Education*, 27: 271-295.
- REMY, Jean y Liliane Voyé
1992 *La ville, vers une nouvelle définition?* L'Harmattan.
París.
- RODRÍGUEZ, José
1993 *Retornos económicos de la educación en el Perú*. CISEPA-
PUCP. Documento de trabajo N° 112. Lima.

- 1995 "Eficacia y equidad en la educación pública". En: PORTOCARRERO, Gonzalo y Marcel Valcárcel (editores). *El Perú frente al siglo XXI*. PUCP-Fondo Editorial. Lima. Pp. 527-541.
- SARA-LAFOSSE, Violeta, et al.
1989 *Escuela Mixta: Alumnos y maestros la prefieren*. Pontificia Universidad Católica del Perú-Fondo Editorial. Lima.
- SARA-LAFOSSE, Violeta, et al.
1994 *¿Formando maestros discriminadores?* Pontificia Universidad Católica del Perú - Fondo Editorial. Lima.
- SCHAEFER, E. and EDGERTON, M.
1984 "Parental and child correlates of parental modernity". In: I.E. Siegel. *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdate, N.J., Erlbaum: 287-318.
- SCHIEFELBEIN, E.
1992 *En busca del escuela del siglo XXI*. CPU-UNESCO. Santiago de Chile.
- SCHIEFELBEIN, E. y S. HEIKKINEN
1991 *Perú. Acceso, permanencia, repetición y eficiencia en la educación básica*. OREALC. Mimeo. Santiago de Chile.
- SIEGEL, I. E.
1984 *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdate, N.J., Erlbaum.
- SULMONT, Denis, Marcel Valcárcel y Wálter Twanama
1991 *El camino de la educación técnica: Los otros profesionales. Los jóvenes de los Institutos Superiores Tecnológicos en Lima Metropolitana*. Pontificia Universidad Católica del Perú - Fondo Editorial. Lima.

- SULMONT, Denis, et al.
1993 *Vetas de Futuro. Educación y cultura en las minas del Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú - Fondo Editorial. Lima.
- TOVAR, Teresa, et al.
1997 *Desde los niños/as. Análisis de las políticas educativas 1995-1997*. Foro Educativo. Lima.
- TURNER, Ralph. H.
1960 "Sponsored and Contested Mobility and the School System". En: *American Sociological Review*, vol. 25, diciembre 1960, N° 6, pp. 855-867.
- VAN HAECHT, Anne
1998 *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. De Boeck Université. Paris-Bruxelles.
- VERHOEVEN, Marie
1997 *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*. Bruylant-Academia s.a. Louvain-la-Neuve.
- WALLER, Williard
1967 *The Sociology of Teaching*. John Wiley & Sons. New York-London-Sidney.
- WEBER, Max
1944 *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica. México-Buenos Aires.

La Encuesta Nacional de Niveles de Vida 1994 (ENNIV-94) y nuestra muestra objetivo

1. LA ENCUESTA ENNIV-94

Nuestra encuesta se realizó en un subconjunto de la muestra de hogares de Lima Metropolitana a la que se le aplicó la *Encuesta Nacional de Niveles de Vida 1994 (ENNIV-94)*.

La muestra utilizada en ENNIV-94 consistió en 3,543 viviendas a nivel nacional. El tipo de muestreo utilizado fue probabilístico y multietápico. En una primera etapa se seleccionaron los centros poblados a incluir en la muestra. Lima Metropolitana se consideró como un solo centro poblado. En la segunda etapa del muestreo, se seleccionaron segmentos dentro de los centros poblados. En áreas urbanas un segmento consistía en una o más manzanas que incluyeran un promedio de 100 viviendas en total. La unidad de muestreo en la tercera etapa era la vivienda particular: se trató de obtener 6 viviendas por segmento en Lima Metropolitana. ENNIV-94 definió un hogar como un grupo de individuos que residen habitualmente en una vivienda particular en su totalidad o en parte de ella y que atienden en común sus alimentos. Por tanto, era posible hallar en una misma vivienda más de un hogar. De ser este el caso, todos los hogares dentro de la vivienda eran encuestados. En total, ENNIV-94 incluyó 831 viviendas en Lima Metropolitana, con un total de 847 hogares. Para Lima Metropolitana el factor de ponderación para el número de viviendas fue de 1,563.63580. Es decir, las 831 viviendas son una muestra de 1'299,381 viviendas en Lima Metropolitana según el censo de 1993.

Los 847 hogares en la muestra de Lima Metropolitana en ENNIV-94 fueron encuestados mayormente durante junio y julio de 1994. La mayor parte de estos hogares, 816 de ellos, no compartían su vivienda con otro hogar. Se denominó jefe del hogar a la persona que los demás miembros del hogar reconocían como tal. Esta definición *no* implicó una identificación por género y de hecho más del 20 por ciento de los jefes de hogar eran mujeres. El resto de miembros del hogar sólo se identificaban en función del parentesco con el jefe del hogar. En estos términos, una familia nuclear contaría con el jefe del hogar y un cónyuge de éste que usualmente comparte las responsabilidades del cuidado del hogar con el jefe y recibe comúnmente la denominación de ama de casa. Obviamente, si el jefe del hogar no tiene un cónyuge, otro miembro del hogar puede asumir las responsabilidades del hogar. En Cuadro N° 68 se describen algunos resultados de ENNIV-94 en términos de las características del hogar y del jefe del hogar.

Cuadro N° 68
Algunas características de los hogares y jefes de hogar
encuestados en ENNIV-94

Lima Metropolitana. (N = 847)

Jefe de Hogar		Miembros en el Hogar	
Hombre con cónyuge	70.0	1 o 2 personas	10.7
Mujer sola	20.9	3 o 4 personas	36.1
Hombre solo	8.1	5 o 6 personas	31.5
Mujer con cónyuge	0.9	7 o más personas	21.7
Miembros entre 4 y 18 años		Lengua materna del jefe de hogar	
Ninguno	29.2	Castellano	82.2
Uno	24.9	Quechua, Aymara	
Dos	23.0	u otras nativas	17.5
Tres	11.8	Extranjera	0.4
Cuatro o más	11.1		

El 70% de los hogares encuestados en Lima Metropolitana están conformados por un jefe de hogar hombre y su cónyuge, mientras

que casi el 21% de los hogares están encabezados por una mujer sin cónyuge en casa. El resto está conformado fundamentalmente por hogares donde el jefe del hogar es hombre pero sin cónyuge, y donde los roles de ama de casa son desempeñados por una hija, hermana u otra pariente mujer. En promedio, los hogares de Lima Metropolitana constan de 5 personas, aunque este valor tiende a ser inflado por una larga proporción de hogares con 7 o más miembros. La mediana es de aproximadamente 4 personas.

Más importante para nuestra encuesta era el número de miembros del hogar entre 4 y 18 años en 1994, que correspondían a los hogares que tuvieron en 1995 miembros en edad escolar o preescolar, considerando que un rango aceptable de edades para definir "edad escolar" era el de 5 a 19 años. Por tanto, aquellos hogares sin miembros en ese rango de edades no serían revisitados. Como vemos en el Cuadro N° 68, el 29.2%, o 247 hogares, no contaban con miembros en la edad requerida, quedando sólo 600 hogares como nuestro grupo objetivo.

La ENNIV-94 incluyó una pregunta sobre el lenguaje materno de los miembros del hogar. Esta variable puede ser considerada, en la muestra de Lima Metropolitana, como uno de los indicadores de reciente inmigración a la capital. El Cuadro N° 68 muestra que Lima cuenta con un alto porcentaje de hogares encabezados por hablantes nativos de quechua (muy pocos individuos reportaron hablar aymara u otras lenguas nativas). Estas cifras se elevaron a 20.3% de los hogares con hablantes de lenguas nativas si consideramos también la lengua materna del ama de casa.

La educación del jefe del hogar es una variable importante en la determinación de las actitudes hacia la educación. En el Cuadro N° 3 (véase este cuadro también en la Introducción) tenemos una descripción somera del nivel educativo de los jefes de hogar encuestados en ENNIV-94, según sexo del jefe del hogar.

Cuadro N° 3**Nivel educativo de los jefes de hogar encuestados en ENNIV-94**
Lima Metropolitana. (N = 847)

Educación del jefe del hogar	Hombre %	Mujer %	Total %
No Responde	0.9	8.1	2.5
Ninguna o Primaria	28.4	44.9	32.0
Secundaria	43.2	32.4	40.9
Superior Técnica	7.3	5.9	7.0
Universitaria	20.2	8.6	17.7
Totales (N)	(662)	(185)	(847)

Los niveles educativos del jefe del hogar son radicalmente diferentes en hogares encabezados por una mujer y en los encabezados por un hombre ($\chi^2 = 57.9$, g.l. = 4, $p < .00001$). La mayoría de los hombres tienen algo de secundaria, y más del 20% tiene algo de educación universitaria, mientras que menos del 30% no tienen ninguna educación o sólo educación primaria. En cambio, más de la mitad de las mujeres que encabezan hogares tienen educación primaria o ninguna educación, y menos del 9% tiene educación universitaria.

2. NIVELES DE INGRESO EN ENNIV-94

ENNIV-94 incluyó un gran número de preguntas sobre los ingresos de cada uno de los miembros del hogar, sea a través de trabajo dependiente o independiente. Dentro de éstos, se distinguía entre trabajo principal y trabajo secundario, para aquellos que lo tenían. Adicionalmente, se incluían preguntas acerca de ingresos por autosuministro de productos o alimentos, e ingresos por alquileres y otras transferencias regulares. Las preguntas sobre ingreso se hicieron a todos aquellos miembros del hogar mayores de 6 años que habían estado trabajando durante los siete días anteriores a ser encuestados, o que, sin trabajar en ese periodo, habían trabajado durante los últimos doce meses anteriores a la encuesta.

Para los propósitos de nuestra investigación, sólo estábamos interesados en obtener una variable que brindase una rápida clasificación del ingreso familiar en los hogares de Lima Metropolitana encuestados por ENNIV-94, aunque no incluyera todas las posibles fuentes de ingreso en el hogar. Decidimos utilizar sólo los ingresos por trabajo dependiente o independiente, dejando de lado ingresos por otros rubros. Por otro lado, ya que de todos los encuestados que respondieron que trabajaban, sólo un 6.8% de ellos declararon tener un trabajo secundario, decidimos sólo tomar en cuenta los ingresos por trabajo principal. Se decidió también utilizar la información sobre ingresos brindada por todos los miembros del hogar que habían estado trabajando los siete días anteriores a la encuesta, ya que esto cubría a la gran mayoría (el 89.2%) de todos los miembros que habían trabajado durante los últimos doce meses anteriores a ENNIV-94.

El cálculo del ingreso anual de cada miembro del hogar se computaba en función de cuántos meses la persona había laborado en su actual trabajo durante los doce meses anteriores a la encuesta. Desafortunadamente, si una persona había trabajado menos de doce meses, su ingreso anual computado está subestimado, ya que no existía información acerca de anteriores trabajos. De hecho, sólo el 78.1% de las personas que trabajaron los siete días anteriores a ENNIV-94, habían estado en el mismo trabajo durante los últimos doce meses; el 10.2% habían estado en el mismo trabajo entre 6 y 11 meses, y el 11.7% había estado menos de 6 meses en el trabajo. Esto produce una substancial subestimación en el ingreso anual de algunos de los individuos dentro de un hogar.

Una vez computados los ingresos anuales de los miembros del hogar, estos se sumaban para obtener el ingreso anual familiar, expresados en nuevos soles de 1994. Alternativamente, el ingreso familiar anual se dividió entre el número de miembros en el hogar para obtener el ingreso familiar anual per cápita. El Cuadro N° 69 presenta algunos percentiles de la distribución de ingresos familiar, junto con las correspondientes estadísticas descriptivas.

Cuadro N° 69
Ingreso en hogares de ENNIV-94
 Lima Metropolitana. Soles 1994 (N = 762)

Percentil	Ingreso familiar anual	Ingreso familiar anual per cápita
5	1,800	413
10	2,550	551
25	4,652	962
50	8,141	1,654
75	13,166	2,632
90	21,530	4.678
95	29,923	6,117
	Promedio: 11,131	Promedio: 2,438
	Desv. Est.: 12,143	Desv. Est.: 3,359
	Máximo: 170,912	Máximo: 56,971
	Mínimo: 70	Mínimo: 16

Sólo en 762 hogares de los 847 en la muestra de Lima Metropolitana se obtuvo información completa acerca del ingreso de los miembros. El 50% de la muestra de hogares que contestaron tenía un ingreso familiar anual menor de S/. 8,141 (S/. 678 al mes). El promedio es sustancialmente mayor debido a ingresos altos en una pequeña fracción de la muestra: el 5% superior de la distribución tenía ingresos anuales de más de S/.29,923 (S/. 2,493 al mes). Por el otro lado, la cuarta parte de los hogares subsiste con un ingreso familiar anual de menos de S/. 4,651 (S/. 387 al mes).

Un indicador que mejor refleja el poder adquisitivo de estos hogares es el ingreso familiar anual per cápita. El Cuadro N° 69 muestra que la mitad de la muestra tiene ingresos anuales per cápita menores de S/. 1,654, o S/.138 al mes. Sólo el 5% superior tiene ingresos per cápita mayores de S/ 510 al mes, mientras que el 25% inferior tiene ingresos per cápita de menos de S/. 80 al mes.

A partir de la distribución de ingresos representada en el Cuadro N° 69, se decidió dividir el ingreso familiar en cinco categorías con

igual frecuencia de hogares. Esta clasificación por quintiles de ingreso familiar se utilizó como la variable de ingreso familiar en todos los análisis subsecuentes. Ya que consideramos el ingreso familiar per cápita un mejor indicador de la situación socioeconómica del hogar, esta variable se utilizó para la clasificación en quintiles. El Cuadro N° 70 detalla las características de los de ingreso familiar anual per cápita.

Cuadro N° 70
Descripción de Quintiles de Ingreso Familiar Anual Per Cápita.
ENNIV-94.

Lima Metropolitana. Soles 1994. (N = 762)

	N	Rango	Prome- dio	Desv. Est.	Media- na
Q1: Primer Quintil	152	840 o menos	526	217	557
Q2: Segundo Quintil	153	843 - 1,396	1,104	158	1,105
Q3: Tercer Quintil	152	1,400 - 1,944	1,668	161	1,648
Q3: Cuarto Quintil	153	1,945 - 3,000	2,388	310	2,322
Q5: Quinto Quintil	152	3,032 o más	6,510	6,338	4,676

Los primeros cuatro quintiles son bastante homogéneos. Las desviaciones estándar de cada uno de esos cuatro quintiles fluctúan entre 161 y 310. La mediana y el promedio de ingresos dentro de esos cuatro quintiles aumentan de forma constante. Por otro lado, el quinto quintil contiene una mayor variabilidad, ya que contiene los valores más extremos de la distribución de ingresos. La mitad de los hogares en este quintil fluctúan entre S/. 3,032 y S/. 6,338 per cápita, mientras que la otra mitad supera esta última cifra.

3. INGRESO FAMILIAR Y SEGÚN ALGUNAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS HOGARES EN ENNIV-94

El Cuadro N° 71 presenta la relación entre los quintiles de ingreso familiar anual per cápita y algunas características demográficas de los hogares de Lima Metropolitana encuestados en ENNIV-94.

Cuadro N° 71
Algunas características demográficas de los hogares en ENNIV-94,
según quintiles de ingreso familiar per cápita. Lima Metropolitana (N = 762)

	Ingreso Familiar per Cápita					Total	
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5		
Tipo de Jefe de Hogar							
Hombre con cónyuge	68.0	73.3	74.7	69.9	71.1	71.4	$\chi^2 = 17.7$ p = .12639
Mujer sola	27.5	20.0	16.9	19.6	15.1	19.8	
Otros	4.5	6.7	8.4	10.5	13.8	8.8	
Lengua de Jefe y/o Ama							
Castellano	74.5	76.0	76.6	79.7	88.8	79.1	$\chi^2 = 12.1$ p = .01645
Quechua u otros	25.5	24.0	23.4	20.3	11.2	20.9	
Máximo nivel educativo Jefe y/o Ama							
Primaria o nada	43.2	39.5	29.8	21.8	10.6	28.9	$\chi^2 = 133.5$ p < .00001
Secundaria o Sup. Técnica	48.7	52.3	55.6	53.0	38.4	49.6	
Universitaria	8.1	8.2	14.6	25.2	51.0	21.5	
Personas en el hogar							
4 o menos	30.7	30.6	39.2	49.6	59.8	42.3	$\chi^2 = 59.44$ p < .00001
5 o más	69.3	69.4	60.8	50.4	40.2	57.7	
Personas en el hogar de 4 a 18 años							
Ninguno	16.3	18.0	23.4	24.2	46.7	25.7	$\chi^2 = 81.33$ p < .00001
Al menos uno	83.7	82.0	76.6	75.8	53.3	74.3	

En primer lugar, no existe una relación significativa entre nivel de ingreso y el tipo de jefe de hogar. En todos los niveles de ingreso, el tipo de hogar más frecuente incluye un jefe hombre y su cónyuge. No obstante, podemos apreciar que el porcentaje de hogares encabezados por mujeres tiende a ser mucho mayor en el quintil inferior de la distribución de ingresos, el 27.5% de hogares a ese nivel, mientras que obtiene la menor proporción entre los hogares en el quintil superior de distribución de ingresos.

Donde sí hallamos una relación significativa es entre el lenguaje materno del hogar y los niveles de ingreso. Básicamente la diferencia está en el quintil superior de la distribución de ingresos. Los hogares en este quintil tienden a ser hispanohablantes en una mayor proporción que los otros quintiles.

Como era de esperarse, el nivel educativo del hogar, definido como el máximo nivel educativo alcanzado por el jefe o el ama de casa, está fuertemente relacionado con el nivel de ingreso del hogar. La relación es clara y lineal: a mayor ingreso familiar, menor es el porcentaje de hogares donde el máximo nivel educativo es primaria, y, coincidentemente, a mayor ingreso familiar, mayor es el porcentaje de hogares donde el máximo nivel educativo es instrucción universitaria. Vemos que en el quintil superior de ingreso, más de la mitad de los hogares tienen un jefe o ama de casa con instrucción universitaria, mientras que en los otros quintiles ese porcentaje no sobrepasa el 26 %.

También observamos una fuerte relación entre el número de personas en el hogar y el nivel de ingreso. Esta relación no es tan clara como en el caso de nivel educativo, y en cierto modo está influenciada por la forma en que se definieron los quintiles de ingreso, ya que estos son basados en el ingreso per cápita familiar. Aun así, podemos ver que la diferencia principalmente se debe al quintil superior, donde el número de personas en el hogar tiende a ser menor que en los otros quintiles.

En términos del número de miembros entre 4 y 18 años en los hogares, hallamos una fuerte influencia del nivel de ingreso fami-

liar per cápita. En el quintil superior de ingreso poco más del 53% de los hogares tenían miembros en ese rango de edades, mientras que en los demás quintiles esta proporción era mucho mayor. En otras palabras, una buena proporción de hogares con alto nivel de ingreso familiar per cápita no tienen tantos miembros en edad escolar como en los otros grupos de ingreso. Como nuestro interés fue encuestar familias con miembros entre 4 y 18 años, nuestra muestra objetivo va a subrepresentar los hogares del quintil superior de ingreso.

4. LA MUESTRA OBJETIVO PARA NUESTRO ESTUDIO

Dado que el interés principal en el presente trabajo fue el de detallar decisiones educativas de los padres de familia en Lima Metropolitana, se decidió seleccionar sólo aquellos hogares que en 1995 tuvieran miembros del hogar en edad escolar. Definimos como edad escolar el rango entre 5 a 19 años: el límite inferior de este rango se escogió para incluir en la muestra hogares con miembros en edad preescolar y el límite superior de 19 años permitió incluir miembros del hogar en los primeros años de instrucción superior. Basados en los resultados de ENNIV-94, determinamos que sólo 600 de los 847 hogares, es decir el 70.8%, de los hogares encuestados en Lima Metropolitana cumplían con la condición requerida por la encuesta. Estos hogares tenían miembros entre 4 y 18 años de edad en 1994. Este grupo de 600 hogares constituyó nuestra muestra objetivo.

Es relevante describir las diferencias entre hogares con miembros en edad escolar, de aquellos que no cuentan con ellos. El Cuadro Nº 72 presenta un resumen de esta comparación.

Las diferencias entre estos dos grupos parecen apuntar a una clasificación según estadio en el ciclo de vida familiar. Los hogares sin miembros entre 4 a 18 años están encabezados por un jefe de hogar que es substancialmente mayor (en promedio, 10 años mayor) que el jefe de los hogares con miembros en edad escolar. Coincidentemente, este tipo de hogar tiene una mayor proporción

de hogares encabezados por mujeres solas u hombres solos (incluidos en la categoría Otros). En su gran mayoría estos hogares tienen reducido número de miembros, y por tanto no es de extrañar que más de la mitad de ellos se ubiquen en los dos quintiles superiores de ingreso familiar per cápita. Esto podría indicar que estos hogares están al final de su ciclo de vida, cuando los hijos han abandonado el hogar, y aumenta el número de hogares encabezados por viudos o viudas. Por otro lado, también en esta categoría pueden ubicarse hogares muy recientes sin hijos.

En contraste, los hogares con miembros en edad escolar son más jóvenes, con mayor número de miembros, y con menor representación en el quintil superior de ingreso familiar per cápita. Es de notar que estos dos tipos de hogares no difieren en términos de la educación del jefe y/o ama, ni en idioma materno.

Cuadro N° 72

Algunas características demográficas de hogares encuestados en ENNIV-94 (Lima), según tienen o no miembros entre 4 y 18 años en 1994

	Hogares sin miembros entre 4 y 18 años (N = 247)	Hogares con miembros entre 4 y 18 años (N = 600)	
Tipo de Jefe de Hogar			
Hombre con cónyuge	57.5	75.2	$\chi^2 = 28.7$ p < .00001
Mujer sola	27.9	18.0	
Otros	14.6	6.8	
Lengua de Jefe y/o Ama			
Castellano	81.0	79.2	$\chi^2 = .35$ p = .5528
Quechua u otros	19.0	20.8	
Máximo nivel educativo Jefe y/o Ama			
Primaria o nada	30.7	28.6	$\chi^2 = .5227$ p < .91388
Secundaria o Sup. Técnica	48.1	50.6	
Universitaria	21.2	20.8	

	Hogares sin miembros entre 4 y 18 años (N = 247)	Hogares con miembros entre 4 y 18 años (N = 600)	
Personas en el hogar			
4 o menos	80.6	33.0	$\chi^2 = 247.3$ $p < .00001$
5 o más	19.4	67.0	
Ingreso Familiar per Cápita			
Quintil inferior	12.8	22.6	$\chi^2 = 47.4$ $p < .00001$
Segundo quintil	13.8	21.7	
Tercer quintil	18.4	20.8	
Cuarto quintil	18.9	20.5	
Quintil superior	36.2	14.3	
Edad Promedio del Jefe del Hogar	57.3 años D.S = 16.4	47.4 años D.S. = 12.4	$t = 9.625$ $p < .0001$

5. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA OBJETIVO ENTRE LA ENCUESTA Y LAS ENTREVISTAS ABIERTAS

Nuestra investigación utilizó dos estrategias de estudio: una encuesta cerrada que se aplicó a una submuestra grande de los hogares de Lima Metropolitana utilizados en la ENNIV-94, y una entrevista abierta llevada a cabo en una submuestra mucho más pequeña. Ambas estrategias de investigación se llevaron a cabo paralelamente. De los 600 hogares de nuestra muestra objetivo, se seleccionaron al azar 53 hogares a los cuales se les visitó y pidió que respondieran a una entrevista abierta que duraba aproximadamente dos horas. A los restantes 547 hogares se les visitó para aplicarles la encuesta. Obviamente, no todas las entrevistas o encuestas pudieron ser realizadas. La tasa de aceptación para las entrevistas fue del 66%, lo cual produjo 35 entrevistas completas. La tasa de aceptación en las encuestas fue de 84.5%, lo cual produjo 462 encuestas logradas.

Una parte de las encuestas y entrevistas no pudieron aplicarse debido a que las familias se habían mudado de vivienda y no ha-

bían dejado ninguna dirección donde poderlas ubicar. Una buena proporción de las encuestas no aplicadas, por otro lado, se debía al rechazo del ama de casa; se quejaban de ser una encuesta muy larga, o de estar ya cansados de contestar encuestas. Hay que recordar que estos hogares habían respondido la ENNIV-94 el año anterior. En el caso de las entrevistas abiertas, el porcentaje de no aplicadas es mayor debido a que requerían que tanto el padre como la madre estuvieran presentes en el momento de la entrevista. Esto resultó ser muy difícil de lograr en muchos de los hogares seleccionados para ser entrevistados.

A diferencia de otros estudios por muestreo, contamos con mucha información sobre los hogares que no pudieron ser encuestados o entrevistados, y podemos así evaluar el sesgo producido a consecuencia de esto. El Cuadro N^o 73 compara algunas características demográficas de los hogares de los que se obtuvo información y de los que no pudieron ser encuestados o entrevistados.

Podemos observar en el Cuadro N^o 73 que la muestra encuestada, la muestra entrevistada y los hogares no alcanzados, no difieren en el tipo de jefe de hogar, ni tampoco difieren en términos de la presencia de lenguaje nativo en el hogar. En este cuadro presentamos el nivel educativo del ama y del jefe por separado, en lugar del máximo nivel educativo alcanzado por el jefe o el ama. Observamos que no existe diferencia significativa en el nivel educativo del jefe (que en ENNIV-94 incluye a las mujeres que son jefes de familia), aunque en los hogares no estudiados tiende a haber una mayor proporción de jefes con instrucción universitaria. Donde hallamos una diferencia significativa es en el nivel educativo del ama de casa; en los hogares no estudiados existe una mayor proporción de amas de casa con educación universitaria. La muestra entrevistada también presenta una mayor proporción de amas con educación universitaria que la muestra encuestada.

Donde también hallamos diferencias importantes es en el número de personas en el hogar. El 67% de la muestra objetivo corresponde a hogares con 5 o más personas. Esta proporción es similar entre los hogares encuestados, y no muy diferente entre los hogares

Cuadro N° 73
Comparación de la muestra estudiada (encuestada o entrevistada) y los hogares noestudiados en la muestra objetivo, según datos de ENNIV-94 (Total N = 600)

	Muestra encuestada (N = 462)		Muestra entrevistada (N = 35)		No estudiada (N = 103)		Total		
Tipo de Jefe de Hogar									
Hombre con cónyuge	77.3		74.3		66.0		75.2		$\chi^2 = 9.4$ p = .1546
Mujer sola	16.9		20.0		22.3		18.0		
Otros	5.8		5.7		11.7		6.8		
Lengua de Jefe y/o Ama									
Castellano,	78.4		74.3		84.5		79.2		$\chi^2 = 2.4$ p = .2947
Quechua u otros	21.6		25.7		15.5		20.8		
Nivel educativo Jefe/Ama									
	J	A	J	A	J	A	J	A	
Primaria o nada	33.4	36.4	32.4	28.0	28.7	39.4	32.5	36.4	J: $\chi^2 = 7.3$ p = .123 A: $\chi^2 = 10.9$ p = .027
Secundaria o Sup. Técnica	51.1	54.6	47.1	56.0	44.5	39.4	49.7	52.3	
Universitaria	15.6	9.0	20.6	16.0	26.7	21.2	17.8	11.3	
Personas en el hogar									
4 o menos	32.7		11.4		41.8		33.0		$\chi^2 = 21.9$ p = .00125
5 o más	67.3		88.6		58.2		67.0		
Ingreso Familiar per Cápita									
Quintil inferior	24.2		23.5		14.9		22.6		$\chi^2 = 38.3$ p = .00001
Segundo quintil	24.0		23.5		10.6		21.7		
Tercer quintil	20.3		23.5		22.3		20.8		
Cuarto quintil	21.2		14.7		19.1		20.5		
Quintil superior	10.3		14.7		33.0		14.3		

no estudiados. Pero entre los hogares entrevistados hallamos que la proporción de hogares con 5 o más miembros es de 88.6%. La muestra utilizada en la entrevista abierta tiene, por tanto, un sesgo que favorece a familias grandes.

Por último, la muestra encuestada y la entrevistada, difieren significativamente de la no estudiada en el nivel de ingreso familiar anual per cápita. Específicamente, la diferencia se debe a la alta concentración de hogares en el quintil superior de ingresos en la muestra no estudiada. Aun así, la proporción de hogares en el quintil superior para la muestra encuestada y la entrevistada no difiere mucho de la proporción que se encuentra en la muestra objetivo en total.

CONCLUSIONES

Para la presente investigación se revisitó a un subconjunto de la muestra de Lima Metropolitana utilizada en la ENNIV-94. Del total de hogares utilizados en esa encuesta, se eliminaron aquellos que no tuvieran miembros entre los 4 y 18 años cumplidos en 1994. Los 600 hogares restantes fueron la muestra objetivo de nuestra investigación.

De los 600 hogares objetivo, 53 fueron visitados para aplicar la entrevista abierta y 35 entrevistas completas fueron obtenidas. Los otros 547 hogares fueron visitados para aplicar la encuesta, y 462 encuestas completas fueron obtenidas.

Los hogares con los que se pudo completar la encuesta o la entrevista no difieren de los que no la completaron en términos de tipo de jefe de hogar, número de personas en el hogar, lenguaje materno, o nivel educativo del jefe o ama. Sin embargo, entre los hogares que completaron la encuesta o fueron entrevistados de manera abierta se encuentran representados en menor proporción los hogares en el quintil superior de ingreso familiar per cápita. Por su parte, la muestra utilizada para la encuesta difiere de la utilizada en la entrevista en términos del número de personas en el hogar. La muestra de la entrevista tiende así a sobrerrepresentar hogares con gran número de miembros.

EDUCACIÓN: LA MEJOR HERENCIA

Se terminó de imprimir en el mes de setiembre de 1998
en los talleres de Servicio Copias Gráficas S.A.

(R.U.C. 10069912), Jr. Jorge Chávez 1059



424-9693, Lima 5

PUBLICACIONES RECIENTES

GORKI GONZALES MANTILLA

Poder judicial, interés público y derechos fundamentales en el Perú, 1998, p. 168

PILAR GARCÍA-JORDAN (Editora)

Fronteras, colonización y mano de obra en la Amazonía Andina, 1998, p. 544

ANÍBAL SIERRALTA RÍOS

Contratos de Comercio Internacional, 3ª ed., 1998 p. 388

MANUEL VICENTE VILLARÁN

Lecciones de derecho constitucional, 1998, p. 716

ANGEL SAN BARTOLOMÉ

Análisis de Edificios, 1998, p. 322

GUILLERMO PORTOCARRERO

Razones de sangre, 1998, p. 304

MIRIAM SALAS

Estructura colonial del poder español en el Perú.

Huamanga (Ayacucho) a través de sus obrajes, siglos XVI-XVIII, 1998, Tomo I, p. 612, Tomo II, p. 572, Tomo III Anexos

TONG GYU HWANG

Posada de nubes y otros poemas, 1998, p. 136

RENÉ ORTÍZ CABALLERO

Universidad y modernización en el Perú en el Siglo XX.

Biblioteca de Derecho Político Volúmen III, 1998, p. 124

LUIS GERÓNIMO DE ORÉ, OFM

Relación de la vida y milagros de San Francisco Solano, 1998, p. 80

ORLANDO PLAZA

Desarrollo rural. Enfoques y métodos alternativos, 1998, p. 418

MARIO CASTILLO FREYRE

Tentaciones académicas, 1998, Tomos I y II, p. 1184. Tomo III p. 492

ELENA VIVAR MORALES

La inscripción registral de la propiedad inmueble en el Perú, 1998, Tomo I y II, p. 684

