



LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

APROXIMACIONES ANTROPOLÓGICAS
A LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE LOS
NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES PERUANOS

PATRICIA AMES
EDITORA

LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

APROXIMACIONES ANTROPOLÓGICAS
A LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE LOS
NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES PERUANOS

PATRICIA AMES
EDITORA

Ames, Patricia (editora)

La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos

252 páginas : ilustraciones, cuadros, gráficos.

ISBN: 978-612-4355-03-5

ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, NIÑOS, JÓVENES, PERÚ, ESCOLARIDAD

Editora:

Patricia Ames

Comité editorial:

Robin Cavagnoud

Carola Mick

Patricia Oliart

Francesca Uccelli

Virginia Zavala

© De la presente edición:

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas (CISEPA)

Departamento de Ciencias Sociales

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Telf.: (51-1) 626 2000

<http://cisepa.pucp.edu.pe/> / <http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/>

Instituto de Investigación para el Desarrollo (IRD)

Calle 17 N° 445, Lima 27, Perú

Telf.: (51-1) 719-9855

<http://www.peru.ird.fr/>

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2017-17264

Cuidado de la edición: Área de Investigaciones e Incidencia del Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas (CISEPA)

Diseño de portada, corrección de estilo y producción editorial: bdpComunicaciones

Dirección: Jr. Pumacahua 2531, Lince

Primera edición: diciembre de 2017

Primera impresión: diciembre de 2017

Impreso en Perú

500 ejemplares

Derecho de autor/copyright 2017/PUCP/IRD

Esta obra es publicada luego de un proceso de revisión por pares (peer-reviewed)

AGRADECIMIENTOS

La realización de este libro se debe al concurso de muchas personas e instituciones a las que quisiéramos agradecer. En primer lugar, al comité editorial, conformado por Robin Cavagnoud, Carola Mick, Patricia Oliart, Francesca Uccelli y Virginia Zavala, que revisaron y enriquecieron los artículos del presente volumen con sus comentarios. A Juan Ansion por su revisión de la introducción y su apoyo para la reactivación del Taller de Antropología de la Educación. Al Grupo de Investigación PUCP Edades de la Vida y Educación (EVE), por la activa participación de sus miembros en todo el proceso, tanto como autores o como revisores, haciendo de esta nuestra primera publicación conjunta como grupo. Asimismo, al Institut de recherche pour le développement (IRD) y al Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, por su apoyo para hacer posible esta publicación. Al Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas de la PUCP, por acoger el proyecto y gestionar su publicación.

Asimismo, el agradecimiento es para todos los expositores que en estos cinco años han participado generosamente en el Taller de Antropología de la Educación de la PUCP, compartiendo sus investigaciones (en orden alfabético): Patricia Ames, Jeanine Anderson, Juan Ansion, Marion Bukard, Roberto Cárdenas, Robin Cavagnoud, Agustina Corica, Norma Correa, Martha Lucía Fuentes, Roxana Gastelú, Carolina Goyzueta, María Florencia Guzmán, Alejandra Hidalgo, Paola Huaco, Leonor Lamas, Doris León, Maira León, Ximena Málaga, Ana Paula Méndez, Luzmila Mendivil, Damaris Meza, Ana Miranda, Lucho Mujica, Gabriela Novaro, Patricia Oliart, José Carlos Ortega, Ana Padawer, Felipe Portocarrero, Johanna Ramírez, Jessyca Sampe, Juan Pablo Sarmiento, Claudia Soberón, Paulo Temoche, Francesca Uccelli, Adriana Verán, Rut Villalba, Melissa Villegas, Alejandra Zamora Urruchi, Virginia Zavala y Antonia Zegarra. Y a todos los estudiantes y participantes del taller, por su interés, preguntas y comentarios. Gracias a todos ellos, expositores y estudiantes, ya que juntos han estimulado el deseo de los autores de este volumen por seguir investigando.

ÍNDICE

Investigar los procesos educativos desde la antropología: historias de un campo y nuevos derroteros.....11

Patricia Ames

Espacios que configuran dinámicas: repensando la Educación Intercultural Bilingüe en una comunidad shipibo.....33

Antonia Zegarra

Una aproximación a los escenarios de continuidad e interrupción escolar desde las experiencias y dinámicas juveniles asháninkas.....59

Roxana Gastelú

En la carretera: imaginando y practicando la ciudad desde la escuela. Estudio de caso en la comunidad awajún de Supayaku.....91

José Carlos Ortega

Negociaciones y niveles de agencia en el postsecundario. El caso de las jóvenes de zonas rurales en Apurímac.....109

Villegas, Melissa

Educación sexual y currículo oculto: género y sexualidad en una escuela rural.....133

Claudia Soberón

Percepciones sobre y de la juventud de Barrios Altos desde un centro educativo público.....163

Paulo Temoche

En verdad es bien matado: el papel de los profesores y tutores en la formación de estudiantes en un colegio preuniversitario en Villa El Salvador.....193

María Florencia Guzmán

¿Viviendo interculturalidad?: encuentros y desencuentros entre estudiantes indígenas y docentes del programa Beca 18.....225

Marion Bukard

INVESTIGAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS
DESDE LA ANTROPOLOGÍA:
HISTORIAS DE UN CAMPO Y NUEVOS DERROTEROS

PATRICIA AMES

Introducción

La antropología, como disciplina, tiene una larga relación con el tema educativo, entendido en un sentido amplio. Desde muy temprano, los antropólogos y antropólogas se han preguntado cómo se aprende, transmite y reproduce la cultura. La evidencia comparativa que proporcionaba la disciplina mostró además que hay múltiples modos de educar, y no una única manera, e invitó a la reflexión sobre las formas de educar en la propia sociedad, como en el paradigmático caso de Margaret Mead y su libro *Adolescencia y cultura en Samoa* (1928). Mead definía la educación en su estudio como el proceso según el cual el niño que llega sin cultura a la escena humana se convierte en un miembro adulto de alta significación en su sociedad. Se trata así de un concepto amplio que incluye, pero no se limita a, la escolarización. La propia Mead mostraría su interés por el sistema escolar algo más tarde, en su libro *School in American Culture* (1951), especialmente cuando la diversidad del alumnado en las escuelas americanas se hizo más acentuada y evidente.

La expansión acelerada de la escolarización en la segunda mitad del siglo XX implicó también la presencia cada vez más ubicua de la escuela, incluso en aquellas comunidades alejadas, donde los antropólogos antes no habían notado su presencia (Spindler, 1993). Todos estos diversos procesos van a producir, en algunos países antes que en otros, el desarrollo de un campo específico de indagación antropológica, como es la antropología de la educación.

Para delinear el contorno de esta antropología de la educación, podríamos decir que se trata del estudio de espacios, instituciones, actores y procesos educativos empleando un enfoque etnográfico y cualitativo propio de la disciplina antropológica, con herramientas conceptuales de esta y especial énfasis en prestar atención al punto de vista de sus actores y los sentidos que construyen para su acción en estos escenarios, sin dejar de lado los contextos más amplios en los que se ubican y las formas en que estos últimos impactan en los entornos educativos.

En este capítulo introductorio al volumen que presentamos, quisiera trazar esa historia, mostrar dónde y cómo se constituyó ese campo, a partir del caso donde se ha generado la mayor comunidad de antropólogos de la educación, pero indicando también algunos desarrollos latinoamericanos. Seguidamente quisiera presentar cuándo y por qué las y los antropólogos peruanos empezaron a prestarle atención al tema educativo. Todo ello servirá de marco para entender el conjunto de trabajos que se presentan en este volumen, que abordo en la tercera parte de este artículo, y que muestran un renovado y creciente interés desde la antropología en los procesos educativos y en la diversidad de experiencias de niños y jóvenes que asisten a la escuela en distintas partes del país.

Surgimiento e institucionalización de un campo

Diversos autores (Velasco y Reyes, 2011; Carrasco, 2003) coinciden en señalar que el interés de la antropología por la educación surge principalmente (aunque no exclusivamente) en una de las tradiciones nacionales más influyentes en la disciplina: la antropología norteamericana. Es por ello que se aborda su desarrollo en este contexto, siguiendo la periodización para la historia de la antropología de la educación en los Estados Unidos que propone Eddy (1997). Esta periodización identifica un periodo formativo, uno de institucionalización y otro de especialización.

Los años formativos, en el caso norteamericano, corresponden a las primeras décadas del siglo XX, y en ellos pueden encontrarse

etnografías que incluyen la atención a la infancia y los procesos de transmisión de cultura, en el marco de un interés más general por la comparación transcultural y por una de las preguntas centrales que atraviesa a la disciplina por entonces: qué es biológico y qué cultural en el desarrollo humano. La publicación de libros como *Adolescencia y cultura en Samoa* (1928) y *Educación y cultura en Nueva Guinea* (1931), de Margaret Mead, se inscriben en estas preocupaciones. El primero particularmente se interesa por mostrar un agudo contraste entre los rasgos de rebeldía y oposición presentes en las adolescentes americanas versus la docilidad y aparente calma de las samoanas, poniendo el peso de la discusión en la cultura más que en la biología de las adolescentes y en los procesos educativos que experimentan, así como sobre sus consecuencias en las relaciones intergeneracionales.¹

En esos años, como señalan Bertran y Carrasco (2003), el uso de nociones como culturización (propuesto por Kluckhohn en 1939) o enculturación (propuesto por Herkovits en 1948), referidos a los procesos de aprendizaje formal o informal de la cultura a la que pertenece un individuo a través de la transmisión de la generación adulta —y que le permiten ser reconocido como miembro de esta—, empiezan a mostrar un mayor intento de conceptualización de procesos educativos referidos a la cultura. Al mismo tiempo, la metodología etnográfica, que venía empleándose en diversos estudios de pueblos nativoamericanos y afroamericanos, muestra la gran diversidad en cuanto a procesos de enculturación en la propia sociedad norteamericana.

Las conferencias académicas son otro espacio donde el tema educativo empieza a debatirse. En 1934, por ejemplo, se organiza la conferencia Educación y Contacto Cultural en la Universidad de Yale, de la cual participa el antropólogo británico Radcliffe Brown. En ella se discutió la necesidad de adaptar la educación a las necesidades de individuos y comunidades más que transferir prácticas educativas occidentales. En 1936, la Universidad de Hawái congrega a más de sesenta educadores

.....
1. Aunque las críticas posteriores de Freeman (1983) pusieran en cuestión estos hallazgos, nos interesa resaltar el fondo de la pregunta que perseguía el estudio, y que no necesariamente se invalida con dichas críticas.

y científicos sociales para examinar la problemática de la educación y la aculturación entre los pueblos del Pacífico. En 1949, Margaret Mead organiza una conferencia sobre los problemas educativos de los grupos culturales especiales en el Teachers' College (Eddy, 1997).

Pero sin duda el hito que marca el final de este periodo formativo y el inicio de uno de mayor institucionalización es la conferencia Antropología y Educación (1954), organizada por George Spindler. En el libro resultado de esa conferencia, Spindler señalaba la educación como un objeto de estudio relevante para la antropología, algo que, aunque hoy pueda sonar evidente, no lo era entonces.

Spindler, considerado uno de los principales promotores de la antropología de la educación, acuñó el concepto de transmisión cultural para dar cuenta del proceso por el cual niños y niñas “acaban deseando hacer lo que deben para que se mantenga el sistema cultural en el que viven” (Spindler, 1993, p. 205). Con una amplia experiencia etnográfica y comparativa, Spindler y su esposa, Louise Spindler, prestaron atención también al sistema educativo norteamericano, que evidenciaba cada vez más su creciente diversidad, y fueron activos promotores de la introducción de cursos de antropología en carreras de educación.

Todo este desarrollo previo va a conducir a un proceso de institucionalización del campo de la antropología de la educación, que inicia con la conferencia Antropología y Educación y continúa, ya en los años sesenta, con el proyecto Antropología y Educación emprendido por la American Anthropological Association (AAA), que impulsa la investigación antropológica en escuelas norteamericanas con fondos federales. Esta iniciativa permitirá no solo la contribución de los antropólogos al desarrollo curricular, sino también la visibilización de la relevancia de la antropología para abordar los problemas educativos contemporáneos, en el contexto del fracaso del sistema educativo para atender las necesidades de estudiantes afroamericanos, nativos, hispanos y otras minorías (Eddy, 1997).

En 1968, se realiza dentro de la conferencia anual de la AAA el primer simposio de Antropología y Educación, lo cual dará lugar a la for-

mación de una sección especializada, el Consejo de Antropología y Educación, lo que consolida el proceso de institucionalización previo y hace de la antropología de la educación una especialización legítima dentro de la disciplina. Posteriormente, el Consejo produce un boletín, que luego se transforma en la revista *Anthropology and Education Quarterly* (1977), la cual sigue siendo editada hasta hoy, y constituye un punto de referencia obligado para los estudios en el campo. Se asiste así en estos años a una progresiva incorporación de métodos etnográficos en la investigación educativa en el propio sistema educativo norteamericano, a la vez que crece el interés por la educación en los países “en desarrollo”, donde la escuela tiene una presencia cada vez más ubicua en poblaciones a las que antes no llegaba.

A partir de los años ochenta, de acuerdo a Eddy (1997), se observa ya un proceso de especialización disciplinaria y se consolida la idea de que la antropología debe preocuparse por el desarrollo y aprendizaje infantil en todos los ámbitos y formas en que ocurre. Asimismo, se reconoce que los estudios etnográficos de la enseñanza y el aprendizaje tienen implicancias para la política educativa y que la sociedad norteamericana es un ámbito válido de investigación antropológica. Actualmente, el Consejo de Antropología y Educación cuenta con una membresía de seiscientos antropólogos y antropólogas, constituyendo así la comunidad más numerosa de antropólogos de la educación.

En otros países del continente, la presencia de la antropología de la educación se visibiliza desde principios de la década de 1980, y dos casos particularmente muestran un mayor desarrollo en cuanto a producción y número de investigadores: Argentina y México, por lo que nos detendremos brevemente en ellos.

En Argentina, la primera mesa de trabajo de antropología de la educación tuvo lugar en el I Congreso Argentino de Antropología Social, que se realiza en 1982 (Milstein et al., 2007). Si bien trabajos previos en las décadas de 1960 y 1970 van a abordar parcialmente el papel de la escuela en los ciclos de vida, los procesos de modernización, las redes sociales y su impacto en la constitución de identidades étnicas, es recién en la década de 1980 que se desarrolla un abordaje que

considera a la educación y la institución escolar como objetos de la antropología. Se forma entonces en esos años la Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (Rincure), que pone en contacto a diversos investigadores del continente. En la década de 1990, se incrementa notablemente el número de trabajos sobre educación y escuela, en el marco de las reformas educativas de la época, y es a partir de entonces que se institucionalizan espacios de investigación en antropología de la educación, cuando, en 1992, se crea el programa Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires, el cual continúa en funcionamiento. Proyectos y grupos de investigación preocupados por los temas educativos tienen lugar también en la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional del Comahue, así como el grupo de estudio y trabajo Antropología y Educación Escolar, del Centro de Antropología Social del IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social), creado en 2005.

La antropología de la educación argentina mantiene además desde temprano un vínculo importante con sus pares mexicanos, en particular con el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) —del Cinvestav (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados)—, el cual promueve desde la década de 1980 el desarrollo de investigaciones etnográficas en educación en México (Robins, 2003; Velasco y Reyes, 2011) que se plasman en diversos trabajos (véase por ejemplo el volumen colectivo coordinado por Rockwell, 1995), a la vez que fomenta la reflexión sobre su uso en América Latina (Rockwell, 2001). También desde la Universidad Pedagógica Nacional y sus centros de investigación se ha fomentado el uso de la etnografía en los espacios educativos. Robins (2003) señala así que la mayor producción antropológica sobre la educación en México se ha enfocado en la educación indígena, aunque reconoce el interés de algunos antropólogos por la educación en los sectores populares y al margen del sistema escolarizado.

Este breve recorrido por el desarrollo de la antropología de la educación en uno de los contextos de mayor producción (como el caso norteamericano), así como en otros ámbitos latinoamericanos (como

los casos de Argentina y México), busca mostrar que el estudio de la educación desde la antropología es un campo bien reconocido en la disciplina, aunque sea todavía poco conocido en el Perú. Hay desarrollos diversos en otros países, que por motivos de espacio no pueden reseñarse aquí, pero se pueden consultar algunos balances para el caso de España (Carrasco, 2003; Jociles, 2007), Gran Bretaña (Callan y Street, 2010) y Brasil (Gomes, 2006). En la siguiente sección abordamos más en detalle el interés de los antropólogos y antropólogas peruanas en los actores y espacios educativos.

Antropología y educación en el Perú

En el Perú, el interés de la antropología por los procesos educativos se inicia de modo similar al referido para la antropología norteamericana: observando y registrando los procesos de socialización a través de los cuales los niños adquirirían los aprendizajes necesarios para desenvolverse en su propia cultura. Sin embargo, como ya he señalado en otro lugar (Ames, 2000a), no se trataba del foco prioritario de las etnografías, sino de un capítulo o de referencias dispersas.

La educación escolar, en contraste, recibe atención relativamente pronto. Me he referido más extensamente a este proceso en otros trabajos (Ames, 2000a, 2005a, 2014a), de modo que seré más bien breve al respecto.² De esta forma, el primer estudio antropológico enfocado en la escuela y el sistema escolar, que tiene lugar en la década de 1950 (Vásquez, 1965), fue realizado en Vicos, una población quechua parte de una hacienda tradicional donde la escuela acababa de abrirse entonces como parte de varios cambios sociales promovidos por un proyecto de antropología aplicada.

En las décadas siguientes, aparecerían otros estudios antropológicos que si bien no tenían a la escuela como su centro, como en el caso de la investigación de Vásquez, sí la consideraron objeto de interés, al notar cómo promovía la migración a los centros urbanos, el uso del

.....
2. Para mayor detalle se puede consultar los trabajos referidos.

castellano y la adopción de vestimenta y costumbres urbanas (Alberti y Cotler, 1972; Degregori y Golte, 1973). Algunos estudios también mostraron que la escuela podía ser apropiada positivamente por las comunidades locales de diversas maneras, como la creación de nuevas generaciones de líderes con experiencias modernas (Celestino, 1972) o para organizarse y formar sindicatos (Alberti y Cotler, 1972). Fuenzalida et al. (1968) mostraron que también era posible modificar las actividades y orientaciones de la escuela para valorar las tradiciones locales, a la vez que mejorar la producción agrícola y el comercio a partir de la innovación y la participación. Matos et al. (1978) indagaron asimismo por las diversas formas en que la reforma educativa impactó en comunidades rurales con diversas características y de acuerdo al modo en que se implementó en ellas.

Todos estos primeros estudios evidenciaron que la escuela podía jugar un rol contradictorio en los contextos de desigualdad en que operaba, promoviendo la migración y la occidentalización o la apropiación para el uso y desarrollo de recursos locales. Al mismo tiempo, revelaban la presencia misma de la escuela, apenas mencionada en las etnografías más tempranas en los Andes, lo que forzó a los antropólogos a tomarla en cuenta justo en el momento en que iniciaba su mayor expansión.

En la década siguiente, diversos antropólogos empezaron a prestar por tanto mayor atención a las tensiones entre las escuelas y las comunidades andinas en ese contexto (Ansion, 1986, 1989, 1990), así como a los significados simbólicos que esta institución generaba en su encuentro con el mundo andino. En contraste con los mitos recogidos por Ortiz (1971) y Vergara (1990), que reportan el miedo al engaño, a la destrucción, a la pérdida de la propia cultura o el poder mágico del conocimiento escolar, aparecen también los deseos de modernización y ascenso social a través de la educación, bien expresados en el “mito del progreso”, acuñado por Degregori (1986), y el “mito contemporáneo de la escuela”, propuesto por Montoya (1990), en el que la escuela está asociada a la luz, tener ojos, progresar y no ser engañado. El libro de Ansion (1989), íntegramente dedicado al papel de la escuela en las comunidades campesinas, confirma a fines de los años ochenta

la importancia que la escolarización ha adquirido para la población andina, aunque no implique el cese de las tensiones existentes entre esta institución y las poblaciones rurales. Así, desde el rechazo y la desconfianza al deseo y la esperanza, la visión de las poblaciones andinas con respecto a la escuela ha sido tema de diversos trabajos antropológicos que muestran las complejidades de esta relación.

De estos “años formativos”, si se quiere, emerge la escuela como un espacio de indagación antropológica en sí mismo, pero de los autores mencionados solo Ansion continuará desarrollando un trabajo de investigación sostenido en el ámbito educativo, e incursionará también en la educación superior (Ansion et al., 2007).

A partir de los años noventa, los estudios antropológicos sobre la problemática educativa continúan desarrollándose y se multiplican y diversifican los escenarios de indagación: mientras que el interés por la escuela en las comunidades andinas se mantiene y renueva (Uccelli, 1999; Oliart, 1999; Ames, 1998, 1999, 2000b, 2001, 2010; Trinidad, 2002; Rojas y Portugal, 2010; Maurial, 2011; Giesecke, 2016), a la par se inicia un mayor trabajo en comunidades amazónicas (véase por ejemplo Aikman, 2003; Trapnell, 2009, 2011a, 2011b; Ames, 2004).

La educación bilingüe intercultural y la interculturalidad, preocupaciones comunes tanto en escenarios andinos como en aquellos amazónicos, se inician por entonces muchas veces en estrecha relación con proyectos de intervención en EIB, como el caso del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), en Puno (Valiente, 1988; Rockwell et al., 1989), o el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap), en Iquitos (Trapnell, 1991), pero también para dar orientaciones más generales (Ansion y Zúñiga, 1997; Degregori, 1991) o comparar casos (Ames, 2002a, 2002b). Las escuelas rurales de la costa, por su lado, reciben menos atención en esta producción, pero no quedan del todo ausentes (Diez, 1998; Olivera, 2009a, 2009b).

Los estudios que vinculan los espacios educativos con el proceso de violencia (1980-2000) abordan tanto el caso de las escuelas (Ansion et al., 1992; Trinidad, 2004) como de las universidades (Degregori,

1985, 1990a, 1990b; Sandoval, 2003, 2004) y vuelven a ser retomados más recientemente en relación con la memoria de los procesos de violencia en el espacio escolar (Uccelli et al., 2013, 2017).

Asimismo, se exploran escenarios urbanos desde temáticas como la discriminación (Callirgos, 1995), la autoridad (Trinidad, 2000; Uccelli, 2000), el conflicto y la violencia (Rojas, 2011; León 2013) y las decisiones y expectativas de los padres de familia (Ansion et al., 1998) y de los propios estudiantes (Ames y Rojas, 2012). La formación de maestros es también objeto de indagación desde perspectivas etnográficas (Oliart, 1996; Ames y Uccelli, 2008), y posteriormente lo son los gremios docentes (Uccelli, 2006; Vargas, 2013).

La desigualdad de género en la educación es otro tema abordado en escenarios tanto urbanos como rurales (Anderson, 1986; Oliart, 2004, 2011; Ames, 2005b, 2006a, 2006b, 2013a), mientras la creciente presencia de nuevas tecnologías de la información y comunicación también es objeto de atención (Trinidad, 2005, 2006; Trinidad y Rodríguez, 2012; Ames, 2014b, 2016).

En cuanto al tema de la educación en espacios no escolares, solo recientemente ha sido retomado con mayor atención, de la mano de un mayor interés por los niños y jóvenes como actores sociales con pleno derecho a ser protagonistas de las indagaciones etnográficas (Anderson, 1994, 2006, 2016; Lestage, 1999; Ames, 2013b; Ames y Padawer, 2015; Bolin, 2006), junto con el reconocimiento de la importancia que tiene comprender estos espacios para mejorar los procesos educativos escolares mismos. Entre estos procesos, se ha dado particular atención a los momentos de transición en el sistema educativo (Ames, Rojas y Portugal, 2009, 2010; Ames y Rojas, 2011) y a los ocurridos fuera de este (Villegas, 2016).

Podemos notar que algunos autores inician y mantienen sus exploraciones en el campo educativo a lo largo del tiempo. Cabe preguntarse si esta constancia en su dedicación al tema indica un paulatino proceso de institucionalización, pues si bien la investigación educativa se amplía e institucionaliza paulatinamente, así como se destinan más fondos a ella, la participación de las y los antropólogos es todavía li-

mitada. Como ejemplo, se puede mencionar que en la Sociedad Peruana de Investigación Educativa, fundada en 2008, solo participan 8 antropólogos de un total de 93 investigadores. Aunque hay otros antropólogos interesados en el tema educativo aún no adscritos a dicha sociedad, este dato nos muestra el volumen todavía reducido de aquellos dedicados a este campo, a la vez que testifica el aporte multidisciplinario que se realiza en la investigación educativa. Sin embargo, entre las nuevas generaciones de antropólogos podemos notar un mayor interés por los temas educativos, lo que nos motiva a publicar el presente volumen, cuyo contenido presentamos a continuación.

Observando a los niños, los jóvenes y la escuela hoy

En el año 2013, a pedido de varios estudiantes de la especialidad de Antropología de la PUCP, retomamos el taller de antropología de la educación que fundara años atrás Juan Ansion. El taller, concebido como un espacio de investigación y debate sobre temas educativos desde una perspectiva antropológica, buscaba fortalecer el encuentro interdisciplinario e intergeneracional a través de la presentación y discusión de investigaciones de diverso tipo y alcance. Recobramos así la naturaleza abierta del concepto de educación que planteara la disciplina, diferenciándolo del de escolarización, de manera que ambos fueran materia de discusión e indagación. Todos los autores y autoras del presente volumen han participado del taller, en el que incentivamos el desarrollo de sus proyectos y donde esperamos haberlos enriquecido con el debate y el intercambio. Todos ellos sustentaron sus tesis de licenciatura, y en un caso de maestría, con una temática relacionada a la educación de los niños y jóvenes peruanos en muy diversos contextos, tras ocho semanas o más de un intenso trabajo de campo. Las tesis fueron evaluadas muy positivamente, con calificativos de sobresaliente o muy bien; incluso una de ellas ganó el premio de la Facultad de Ciencias Sociales a la mejor tesis del año en su especialidad y otra ganó el premio de tesis de licenciatura de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. En la presente publicación, ellos comparten con nosotros un capítulo o un artículo que sintetiza

el estudio realizado, y que esperamos motiven a otros estudiantes de la especialidad a realizar sus tesis en temáticas vinculadas al campo educativo.

A diferencia de la historia que hemos contado hasta aquí, en este volumen hay una importante presencia de los escenarios amazónicos, donde fueron realizados los primeros tres estudios. A ello ha contribuido un creciente interés por la Amazonía peruana entre los estudiantes, que esperamos se mantenga, ya que la expansión de la escolaridad y, sobre todo, su cobertura efectiva es más reciente en la Amazonía, lo que, como veremos en estos capítulos, está produciendo importantes cambios en la sociabilidad de los jóvenes, en las relaciones intergeneracionales y en sus proyectos migratorios o de circulación territorial. El capítulo de Zegarra se aproxima al uso del espacio en una escuela primaria bilingüe shipiba en Ucayali, y muestra a la vez diversos espacios de aprendizaje entre los cuales los niños y niñas circulan, llevando con ellos saberes y prácticas. Gastelú aborda las trayectorias escolares de los jóvenes asháninkas que residen en una comunidad del río Tambo, caracterizadas por interrupciones y abandono, pero también por el retorno a la escuela, en una trayectoria menos lineal de la acostumbrada para el sistema educativo, pero que responde a sus propias experiencias de migración, emparejamiento y trabajo. Ortega nos presenta a jóvenes escolares awajun que se desplazan por un escenario más amplio que su propia comunidad, mostrándonos cómo la carretera los vincula, práctica y simbólicamente, con el mundo exterior. Tanto Zegarra como Ortega resaltan la presencia de la escuela como primer edificio que distinguen al llegar a la comunidad, una presencia física, pero también simbólica, que impone identidad y notoriedad a primera vista.

Los estudios que siguen vuelven al escenario andino, si bien a niveles y temas menos explorados en los estudios anteriores, más enfocados en la escuela primaria. En este volumen, vemos más bien la secundaria y la transición postsecundaria como los ámbitos a examinar alrededor de temas como la educación sexual y las trayectorias femeninas, que nos recuerdan la importancia del enfoque de género

al observar los procesos educativos. Así, Soberón indaga por la forma en que la educación sexual, tema considerado en el currículo, es abordada en el colegio secundario de una localidad rural (Luricocha, en Ayacucho). Su estudio revela un enfoque limitado más que integral, como propone el currículo, centrado en lo médico biológico, en desmedro de otras dimensiones de la sexualidad, que deja a los jóvenes con más preguntas que respuestas, a quienes se brinda información errónea o incompleta porque los propios adultos encargados de proporcionarla no cuentan con el conocimiento o los recursos necesarios para compartirla. En el caso de Villegas, sigue las trayectorias y revela las presiones que viven en su tránsito postsecundario las jóvenes de origen rural egresadas de una secundaria en Andahuaylas. Ambos trabajos tienen en común que el escenario en el que se desenvuelven los jóvenes rurales andinos hoy ha cambiado, el cual ahora brinda en sus propios territorios nuevas ofertas educativas, tanto de secundaria como de educación superior, articulando más fluidamente el movimiento de los jóvenes entre el campo y la ciudad. Tal situación ha creado así posibilidades, pero también riesgos, de cumplir sus cada vez más altas aspiraciones educativas.

Los últimos tres estudios nos devuelven al escenario urbano y a la capital, donde los procesos de empobrecimiento de la escuela pública en ciertos sectores se evidencian en las interacciones, relaciones y expectativas de maestros y alumnos, mientras que otras familias buscan mejorar sus posibilidades invirtiendo en la escuela privada, que cada vez se expande con mayor rapidez y en nuevos formatos. El primer caso corresponde al estudio de Temoche en un colegio de Barrios Altos, donde a modo de espejos múltiples nos muestra las varias percepciones que se juegan en dicho espacio en torno a los estudiantes: las que tienen los profesores y directivos de ellos, así como otros adultos, y las de los propios jóvenes sobre sí mismos, así como acerca de la pobre calidad de su escuela y las limitaciones que impone a sus aspiraciones educativas y laborales. En contraste con este escenario, Guzmán nos ofrece una detallada mirada sobre un colegio privado preuniversitario en otro distrito icónico de la ciudad, Villa El Salvador, donde muchas familias hacen el esfuerzo de pagar una pensión con el

objetivo de lograr el ingreso de sus hijos a la universidad. La forma en que opera la escuela revela nuevos arreglos en torno a las funciones y obligaciones de los docentes, la aparición de un rol desgajado de la docencia (el tutor) y las jerarquías y distinciones entre ambos a pesar de su aparente complementariedad.

Para cerrar, Bukard, en el último capítulo, aborda la experiencia de Beca 18, un programa de becas universitarias para jóvenes en situación de pobreza cuyo escenario en este caso es una universidad privada donde se forman futuros maestros de educación bilingüe intercultural, como cerrando el círculo y volviendo al inicio, a esa escuela primaria bilingüe con la que iniciamos el volumen.

En su conjunto, creo que todos estos trabajos nos muestran la gran diversidad de experiencias educativas por las que atraviesan los niños, niñas y jóvenes peruanos, que nos recuerdan que es posible aportar desde la antropología nuevas miradas y evidencias útiles que permitan avanzar en el conocimiento de dicha diversidad, dentro y fuera de la escuela y en distintos niveles y escenarios educativos.

REFERENCIAS

- Aikman, S.** *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú.* Lima: IEP. 2003
- Alberti, G. y J. Cotler** *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú.* Serie Perú Problema n.º 8. Lima: IEP. 1972
- Ames, P.** *Mejorando la escuela rural. Tres décadas de experiencias educativas en el campo.* Documento de trabajo n.º 96. Lima: IEP. 1998
- “El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas”. En M. Tanaka (comp.), *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales.* Lima: IEP. 1999
- “¿La escuela es progreso?: antropología y educación en el Perú”. En C. I. Degregori (ed.), *No hay país más diverso: compendio de antropología peruana.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 2000a
- “Los profesores y el ejercicio de la autoridad en el aula”. En J. Ansión, A. Diez y L. Mujica (eds.), *Autoridad en espacios locales: una mirada desde la antropología.* Lima: PUCP. 2000b
- ¿*Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural.* Lima: CIES, IEP. 2001
- “Interculturalidad y educación: repensando mitos, identidades y proyectos”. En N. Fuller (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales Peruanas. 2002a
- Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú.* Lima: IEP. 2002b
- “La literacidad en un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus”. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (eds.), *Sociedad y escritura: nuevas perspectivas para la investigación.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 2004
- “Educación y sociedad en el Instituto de Estudios Peruanos: una reflexión constante, un problema pendiente”. En V. Vich (ed.), *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia.* Lima: IEP. 2005a
- “Experiencias relevantes de educación orientada al desarrollo rural alternativo en el Perú”. En Ayuda en Acción, *La nueva ruralidad: desafíos y propuestas.* Lima: Ayuda en Acción. 2005b
- “When access is not enough: educational exclusion of rural girls in Peru”. En E. Unterhalter y S. Aikman (eds.), *Beyond access: transforming*

policy and practice for gender equality in education. Oxford: Oxfam. 2005c

“La escritura en la comunidad rural y las prácticas letradas de varones y mujeres”. En P. Ames (ed.), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP, UNFPA, UPCH. 2006

“La contribución de la educación al desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios”. En P. Ames y V. Caballero, *Perú: el problema agrario en debate Sepia XIII*. Lima: Sepia. 2010

¿*Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes mujeres rurales*. Documento de trabajo Nuevas Trenzas n.º 16, Lima: IEP. 2013a

“Niños y niñas andinos quechuas: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades”. *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, 42(3), 389-409. 2013b

“Educación, escuela y sociedad en el Instituto de Estudios Peruanos (1964-2013)”. En M. Tanaka (ed.), *50 años pensando el Perú. Una reflexión crítica. El Instituto de Estudios Peruanos 1964-2014*. Lima: IEP. 2014a

“Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6, 145-172. 2014b

“Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas”. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, 11, 11-21. 2016

Ames, P. (ed.) *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP, UNFPA, UPCH. 2006

Ames, P. y V. Rojas *Cambios y oportunidades: la transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú*. Documento de trabajo n.º 63. Lima: Grade, Niños del Milenio. 2011

Podemos aprender mejor: la educación vista por los niños. Lima: IEP, Unicef. 2012

Ames, P., V. Rojas y T. Portugal *Empezando la escuela: ¿quién está preparado? Investigando la transición al primer grado*. Documento de trabajo n.º 47. Lima: Niños del Milenio. 2009

Continuidad y respeto por la diversidad: fortaleciendo las transiciones tempranas en Perú. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano. Estudios sobre las transiciones en la primera infancia; 56s. Ámsterdam: Fundación Bernard Van Leer. 2010

- Ames, P y A. Padawer** (comps.) *Anthropológica. Número especial: Infancias indígenas, identificaciones étnico-nacionales y educación*, 23(35), 5-14. 2015
- Ames, P. y F. Uccelli** “Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos”. En M. Benavides (ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: Grade. 2008
- Anderson, J.** “Imágenes de la familia en los textos y vida escolares”. *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, 1(1). Lima: Fomciencias. 1986
- La socialización infantil en comunidades andinas y migrantes urbanos en el Perú. Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales*. Documento de trabajo n.º 1. Lima: Fundación Bernard Van Leer, Minedu. 1994
- Entre cero y cien: socialización y desarrollo en la niñez temprana en el Perú*. Lima: Minedu. 2006
- Infancias diversas. Estudio fenomenológico de la niñez de cero a tres años en cuatro pueblos indígenas de la Amazonía peruana*. Lima: Unicef. 2016
- Ansion, J.** “La escuela asustaniños o la cultura andina ante el saber de occidente”. *Páginas*, 11(79), 8-13. 1986
- La escuela en la comunidad campesina. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina*. FO-Suiza. Lima: Minagri. 1989
- “La escuela como trampolín hacia fuera, dentro de una estrategia familiar de largo plazo”. En *La escuela rural. Variaciones sobre un tema*. Lima: FAO. 1990
- Ansion, J. et al.** *La escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. Lima: Tarea, Ceapaz, Ipedehp. 1992
- Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: PUCP. 2007
- Ansion, J., J. Rodríguez y A. Lazarte** *Educación: la mejor herencia*. Lima: PUCP. 1998
- Ansion, J. y M. Zúñiga** *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo. 1997
- Bertran, M. y S. Carrasco** “La evolución de la teoría de la enculturación y el redescubrimiento de la infancia”. En A. González y J. L. Molina (coords.), *Abriendo surcos en la tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB. Homenaje a Ramón Valdés*. Publicacions d'Antropologia Cultural, n.º 22. Barcelona: UAB. 2003

- Bolin, I.** *Growing up in a culture of respect. Child rearing in the highlands of Peru.* Austin: University of Texas Press. 2006
- Callan, H. y B. Street** “Anthropology, Education and the Wider Public”. *Anthropology in Action*, 17(2-3), 72-86. 2010
- Carrasco, S.** “Antropología de la educación y antropología para la educación”. En A. González y J. L. Molina (coord.), *Abriendo surcos en la tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB. Homenaje a Ramón Valdés.* Publicacions d'Antropologia Cultural, n.º 22. Barcelona: UAB. 2003
- Celestino, O.** *Migración y cambio estructural. La comunidad de Lampián.* Lima: IEP. 1972
- Degregori, C. I. y J. Golte** *Dependencia y desintegración estructural en la comunidad de Pacaraos.* Lima: IEP. 1973
- Sendero Luminoso. I. Los hondos y mortales desencuentros. II. Lucha armada y utopía autoritaria.* Documentos de trabajo n.º 4 y 6. Lima: IEP. 1985
- “Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional”. *Socialismo y Participación*, 36, 49-56. 1986
- El surgimiento de Sendero Luminoso.* Lima: IEP. 1990a
- “La revolución de los manuales. La expansión del marxismo leninista en las ciencias sociales y la génesis de Sendero Luminoso”. *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, 3, 103-124. 1990b
- “Educación y mundo andino”. En I. Pozzi-Escott, M. Zúñiga y L. Enrique López (eds.), *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos.* Lima: Fomciencias. 1991
- Diez, A.** “Creación de escuelas, mitos y cambios culturales en la sierra de Piura”. *Anthropologica*, 16, 131-148. 1998
- Eddy, E.** “Theory, research and application in educational anthropology”. En G. D. Spindler (ed.), *Education and cultural process: anthropological approaches* (3.ª ed.). Illinois: Waveland Press. 1997
- Freeman, D.** *Margaret Mead and Samoa: the making and unmaking of an anthropological myth.* Boston: Harvard University Press. 1983
- Fuenzalida, F. et al.** Estructuras tradicionales y economía de mercado. La comunidad de indígenas de Huayopampa. Lima: IEP. 1968
- Giesecke, M.** *Políticas educativas culturalmente inclusivas.* Lima: Red Huayacán Educa. 2011

“Escuela nueva y antropología aplicada: la educación rural en el Perú en las décadas de 1920 y 1930”. *Anthropologica*, 36, 31-52. 2016

Gomes, A. M. R. “O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação”. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 316-327. 2006

Jociles, M. I. “Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos”. *Revista de Antropología Social*, 16, 67-116. 2007

León, D. *Feminidades en conflicto y conflictos entre mujeres: género, transgresión y violencia entre mujeres adolescentes de dos colegios públicos de Lima*. Lima: Senaju. 2013

Lestage, F. *Naissance et petite enfance dans les Andes péruviennes: pratiques, rites, représentations*. Paris, Montreal: Éditions L'Harmattan. 1999

Matos Mar, J. et al. *Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú*. Santiago: Unesco, Cepal, PNUD. 1978

Maurial, M. *Pintando el ambiente. Sobre conocimiento indígena y educación*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas. 2011

Mead, M. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós. 1978 [1928]

_____ *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona: Paidós. 1985 [1931]

Milstein, D. et al. “Panorama de la antropología y la educación escolar en la Argentina: 1982-2006”. En *Anuario de estudios en antropología social 2006*. Buenos Aires: Centro de Antropología Social, IDES. 2007

Montoya, R. *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: Cepes, Mosca Azul Editores. 1990

Oliart, P. *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. Documento de trabajo. Lima: Grade. 1996

“Leer y escribir en un mundo sin letras. Reflexiones sobre la globalización y la educación en la sierra rural”. En C. I. Degregori y G. Portocarrero, *Cultura y globalización*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima. 1999

“¿Para qué estudiar?: la problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú”. En I. Schicra (ed.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata. 2004

Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú. Lima: Tarea, IEP. 2011

- Olivera, I.** “Juventud rural y lucha por la ciudadanía: límites y posibilidades en los procesos de socialización”. *Anthropologica*, 27, 7-24. 2009a
- “Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural-escuela frente a los procesos de exclusión”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 61-90. 2009b
- Ortiz, A.** “¿Por qué los niños no van a la escuela?”. *Educación. La revista del maestro peruano*, 2(7). 1971
- Rojas, V.** *Las notas son sagradas... Prefiero que me peguen con palo*. Documento de trabajo n.º 70. Lima: Grade, Niños del Milenio. 2011
- Rojas, V. y T. Portugal** “¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos”. En P. Ames y V. Caballero (ed.), *Perú: el problema agrario en debate Sepia XIII*. 2010
- Robins, W. J.** “Un paseo por la antropología educativa”. *Nueva Antropología*, 19(62), 11-28. 2003
- Rockwell, E.** “Caminos y rumbos de la etnografía educativa en América Latina”. *Cuadernos de Antropología Social*, 13, 53-64. 2001
- Rockwell, E. et al.** *Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas*. Lima, Puno: PEEB-GTZ. 1989
- Rockwell, E.** (coord.) *La escuela cotidiana*. México D. F.: FCE. 1995
- Sandoval, P.** “El olvido está lleno de memoria: el caso de La Cantuta”. En C. I. Degregori (ed.), *Jamás tan cerca arremetió lo lejos: estudios sobre memoria y violencia*. Lima: IEP. 2003
- Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Lima: Tarea, IEP. 2004
- Spindler, G.** “La trasmisión de la cultura”. En: H. Velasco Maillo et al. (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta. 1993
- Trapnell, L.** *Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de Aidesep*. Lima: Fomciencias. 1991
- Interculturalidad, conocimiento y poder*. Lima: Instituto del Bien Común, Fundación Ford, Oxfam America. 2009
- “Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe”. *Educación*, 20(39), 37-50. 2011a

“¿Diversificar o interculturalizar el currículo?”. En S. Frisancho et al. (eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*. Lima: PUCP. 2011b

Trinidad, R. “Auxiliares, brigadieres y policías escolares: una visión del sistema de administración disciplinaria”. En J. Anson, A. Diez y L. Mujica (eds.), *Autoridad en espacios locales: una mirada desde la antropología*. Lima: PUCP. 2000

¿Qué aprenden los niños y niñas rurales de la televisión?: globalización, socialización y aprendizaje. Lima: IEP. 2002

“El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho”. En: E. Jelin, *La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2004

Entre la ilusión y la realidad: las nuevas tecnologías en dos proyectos educativos del Estado. Lima: IEP. 2005

Inglés, Internet y computación: poderosas herramientas para circular en la cultura transnacional. Recuperado de <http://www.ulima.edu.pe/revistas/contratexto/pdf/art6.pdf>. 2006

Trinidad, R. y H. Rodríguez *Investigación comparativa sobre los usos y disfrute de Internet por niños y niñas de entre 8 y 10 años, en tres colegios de Argentina, Perú y Paraguay*. Lima: Save the Children Suecia. 2012

Uccelli, F. “Democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos”. En M. Tanaka (comp.), *El poder visto desde abajo*. Lima: IEP 1999

“Autoridad y liderazgos entre los alumnos en la secundaria”. En J. Anson, A. Diez y L. Mujica (eds.), *Autoridad en espacios locales una mirada desde la antropología*. Lima: PUCP, Fondo Editorial. 2000

“Docentes en las calles: magisterio, Sutep y el reto de los aprendices”. En C. Montero (ed.), *Escuela y participación en el Perú*. Lima: IEP. 2006

Uccelli, F. et al. *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Documento de trabajo n.º 203. Lima: IEP. 2013

Atravesar el silencio: memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela. Lima: IEP. 2017

Valiente, T. *Las ciencias histórico sociales en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Lima: GTZ. 1988

Vargas, J. “El Sutep o la revolución: la incursión maoísta en el sindicalismo magisterial (1964-1972)”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4, 51-72. 2013

- Vásquez, M.** *La educación rural en el valle del Callejón de Huaylas*. Lima: Estudios Andinos. 1965
- Velasco Orozco, J. J y L. Reyes Montes** “Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones”. *Contribuciones desde Coatepec*, 21, 59-83. 2011
- Vergara, A.** “La educación, el trabajo y lo lícito en un relato oral”. *Anthropologica*, 8(8). 1990
- Villegas, M.** “Jóvenes rurales y transiciones postsecundarias: expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8, 41-70. 2016

ESPACIOS QUE CONFIGURAN DINÁMICAS: REPENSANDO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN UNA COMUNIDAD SHIPIBO

ANTONIA ZEGARRA

Introducción

La educación ha sido siempre un tema importante y complicado en un país tan vasto y heterogéneo como el Perú, en el que contamos con alrededor de 47 lenguas originarias, de las cuales 43 son amazónicas. Esto hace que plantear un modelo de educación para todos y en términos de todos sea una tarea no solo sumamente complicada, sino también muy necesaria, sobre todo si se tiene en cuenta lo planteado por Pozzi-Escot acerca del modelo educativo “deseducador” (1991). Según la autora, este modelo se caracteriza por enajenar a los niños de sus conocimientos locales y culturales sin brindarles un modelo escolar que logre incorporarlos en la cultura nacional. Esto deja a los niños en un limbo, pues no logran acceder a ninguna de las dos esferas de conocimiento (Chirif, 1991; Pozzi-Escot, 1991; Trapnell, 1987, 2011). En este contexto, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se erige como una herramienta valiosa, ya que permite el desarrollo de su lengua y cultura sin que esto suponga alejarlos de la cultura nacional.

La escuela en nuestro país es una realidad bastante extendida, realidad que se mantiene, también, para la población shipibo. Según cifras de 2010 del *Informe de estado de la niñez indígena del Perú*, el 41,8% de los niños con lengua originaria del Perú asisten a una escuela EIB en la zona rural, porcentaje que indica una cobertura todavía baja de la EIB. En el caso de los niños shipibo, 81,3% de ellos asiste a una escuela

EIB (Unicef, 2010, p. 69). Ante esta situación, la pregunta sobre el funcionamiento de la EIB es urgente. Para responderla, ubiqué mi análisis en una comunidad nativa shipibo concreta: Santa Rosita de Abujao.

En la Evaluación censal de estudiantes (ECE) de 2014 del Ministerio de Educación, se censó a 20.218 estudiantes y a 1866 instituciones educativas EIB. De este número, 146 escuelas y 1272 estudiantes pertenecían a Ucayali, territorio donde ubico mi investigación. Este censo demostró que, en un año, el rendimiento de los niños shipibo en el manejo de su lengua originaria y del castellano como segunda lengua se incrementó notablemente. En 2013, el 89,8% de los niños shipibo no había logrado alcanzar los niveles de aprendizaje esperados para el ciclo escolar, de manera que se encontraban en la fase inicial de su desarrollo de aprendizaje del castellano. Para 2014, esta cifra bajó a 74,7%. Al mismo tiempo, el porcentaje de niños que se encontraba en un desarrollo satisfactorio de la lengua castellana se incrementó de 1,9% en 2013 a 7,4% en 2014. Esto quiere decir que, en materia de progreso del idioma castellano, la escuela EIB ha podido alcanzar grandes logros en un año.

Si nos concentramos en el manejo del shipibo como lengua materna, vemos que este escenario se repite. Del 85,7% de niños que no alcanzaba los aprendizajes esperados para el fin de ciclo en 2012, se logró que la cifra baje a 71,1% en 2014. En estos dos años también hubo un incremento sumamente importante en la cantidad de niños que terminaron el ciclo escolar cumpliendo satisfactoriamente con los aprendizajes esperados: de 3,6% en 2012 se pasó a 14,2% de niños que, en 2014, terminaron el ciclo con los aprendizajes esperados en lengua shipibo.¹

Si bien este escenario es sumamente alentador con respecto a cifras de años anteriores, debemos seguir teniendo en cuenta que estos porcentajes —de carencia de logros en cuanto a aprendizaje— aún siguen

.....
1. Todas las cifras de rendimiento estudiantil pertenecen a la Evaluación censal estudiantil de 2014.

siendo bastante altos. En este artículo exploro cómo el análisis de las prácticas espaciales visibiliza dinámicas que pueden ayudar a fortalecer el funcionamiento de las escuelas EIB.

El espacio es esencial para entender el proceso de aprendizaje y enseñanza, pues aquí se desencadenan interacciones sociales específicas, ubicadas en un tiempo y lugar concretos. El espacio es producto y productor de las prácticas sociales que lo recrean (McGregor, 2003; Holland, Gordon, Lahelma, 2007). En ese sentido, podemos acercarnos a la escuela intercultural bilingüe a partir del análisis de las prácticas espaciales en los contextos escolares y extraescolares para entender y ajustar cada vez más el proceso de enseñanza y aprendizaje formal con el objetivo de que este se adecue mejor a la realidad local en la que esta escuela se inserta (McGregor, 2003; Holland, Gordon y Lahelma, 2007). Solo de esta forma lograremos que cada vez más niños accedan a aprendizajes significativos en shipibo, awajún, aimara y demás lenguas originarias.

Este artículo tiene, pues, tres objetivos. El primero es exponer cómo se organiza el proceso de aprendizaje en los espacios de enseñanza escolar y extraescolar en una comunidad nativa de Ucayali. El segundo es hacer visible que la EIB aún no tiene la capacidad de recoger y potenciar formalmente las interacciones específicas de los espacios que exceden el currículo oficial, los cuales es importante tener en cuenta, ya que, en el día a día, aportan mucho a la tan deseada interculturalidad. Por último, este artículo también apunta a mostrar cómo los niños, al ser agentes de su propio aprendizaje, son esenciales en este proceso de interculturización.

Metodología

La metodología del trabajo de campo que da origen a este artículo fue cualitativa.² Para entender los procesos de aprendizaje que tienen

.....
2. Este artículo se basa en mi tesis de licenciatura, titulada “¿Cómo se da el aprendizaje de los niños shipibos en los contextos escolares y extraescolares? Estudio de caso en la comunidad nativa Santa Rosita de Abujao, Ucayali”.

lugar en la comunidad shipibo Santa Rosita de Abujao, mi principal foco de atención fueron los niños shipibos de la comunidad, aunque también me aproximé al tema desde los padres de familia, los profesores de las escuelas y los comuneros. Estos agentes son importantes, pues el proceso de aprendizaje no es unilateral ni unívoco, sino que tiene como contraparte el proceso de enseñanza.

Las técnicas de investigación que utilicé dependieron mucho del contexto y de las personas con las que hablaba. Cuando se trataba de aprendizaje formal, iba a la escuela, hacía observación de aula, entrevistaba a los profesores de manera estructurada, conversaba con ellos de manera informal y observaba a los niños interactuar en el salón de clase. Cuando se trataba de aprendizaje informal, las entrevistas estructuradas o semiestructuradas quedaban, prácticamente, relegadas, y eran reemplazadas por conversaciones informales con niños y con padres de familia; mientras la observación pura en el aula era sustituida por observación participante en casas, chacras y en el río. Tomé parte en todas las tareas y aventuras de los niños en las que me era posible y permitido, gracias a lo cual pude conocer más a fondo cómo eran las interacciones y las dinámicas espaciales que favorecían el proceso de aprendizaje y enseñanza. El rango de edad de los niños con los que interactué fue de tres a diez años, pues mi investigación contemplaba trabajar con niños que estén en la escuela primaria o en inicial (estas son las instituciones interculturales bilingües). La participación de los niños de ocho a diez años también fue vital para lograr los objetivos de mi investigación. Al haber pasado ya por la escuela, estos niños manejaban el castellano de manera fluida, por lo que, en muchas oportunidades, me ayudaron traduciendo del shipibo. Mi nulo dominio de esta lengua hizo que la observación y la observación participante fueran mis principales técnicas con los niños más pequeños. Gracias a estas técnicas pude entender cómo se aprendían y enseñaban conocimientos y actividades importantes dentro y fuera de la escuela, así como me permitieron, además, pasar yo misma por procesos de aprendizaje.

En este texto, utilizo también el análisis espacial como herramienta metodológica para acercarme a las prácticas sociales de los niños

shipibos en un contexto de aprendizaje. Desde ahí, busco estudiar el carácter intercultural de las escuelas interculturales bilingües. Dado que el espacio no puede ser separado del contexto social más amplio que lo moldea (Burgess, 2010), analizarlo da luces sobre cómo se organiza el proceso de aprendizaje y enseñanza fuera y dentro de la escuela, lo cual, a su vez, permite evaluar cómo el concepto ideal de interculturalidad que tiene el Estado se traslada a una escuela real y cómo es apropiado y reconfigurado por diversos agentes, según sus necesidades y realidad concretas.

Aprendizaje

La manera en que defino aprendizaje en este artículo determinó la metodología de investigación utilizada y me proporcionó un marco teórico que define este proceso como un fenómeno sociocultural. Esto ayudó a identificar en el campo interacciones y prácticas que me permitieron mirar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva crítica para poder así cuestionar el sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de nuestro país y abrir los ojos a dinámicas sociales y de aprendizaje que pueden enriquecer aún más lo que ya se ha logrado en este terreno.

Definir el concepto de aprendizaje como un fenómeno sociocultural significa que está íntimamente ligado a las experiencias e interacciones sociales de participación de la vida diaria y a los quehaceres cotidianos de una sociedad y cultura determinadas (Rogoff y Angelillo, 2002; Rogoff et al., 2007; Trapnell, 1987, 2011; Moromizato, 2011; Ames, 2013; Aikman, 2003; Maurial, 2011; Conh, 2000; Carrara, 2002; Lopes da Silva, 2002; Unicef, 2012; Eakin, 1980). Esto quiere decir que el proceso de aprendizaje tiene lugar en un contexto de participación e interacción social, y no puede ser entendido fuera de este marco. Definir el aprendizaje como un fenómeno sociocultural también implica que es importante conocer los valores y significados sociales que guían —aunque no determinan— el proceso y la manera de aprender en una sociedad específica. En ese sentido, normas sociales como trabajo comunitario

o división sexual del trabajo marcarán los espacios, las formas y los contenidos de aprendizaje de aquella.

Tomar el aprendizaje como un fenómeno sociocultural evidencia que este proceso puede darse de dos maneras: formal e informal. En este artículo relaciono cada una de estas formas de aprender a dos contextos específicos: la formal al contexto escolar y la informal al contexto extraescolar. Cada una de estas formas y contextos de aprendizaje tiene no solo sus propios mecanismos y agentes de enseñanza y aprendizaje, sino también espacios particulares en los que las actividades discurren. Esto difiere del esquema estatal de Educación Intercultural Bilingüe, el cual plantea que estos mecanismos, agentes y espacios deben estar íntimamente relacionados.

Otro elemento importante en la definición del concepto de aprendizaje que aquí manejo es que este proceso no es un fenómeno pasivo, sino que, por el contrario, se caracteriza por ser sumamente activo y posicionar al agente de aprendizaje —en este caso, al niño shipibo— como un individuo capaz de organizar y reorganizar sus prácticas de aprendizaje tanto fuera como dentro del aula (Paradise, 1991).

Espacio

La definición de espacio que utilizo en este artículo deja ver la importancia que este concepto tiene en las prácticas sociales, el cual no es visto como mero contenedor de prácticas, sino que es producto y productor de estas. Es producto en la medida en que se construye por las prácticas sociales que se llevan a cabo en él y productor debido a que le da forma a las actividades y procesos que alberga (Holland, Gordon, Lahelma, 2007; McGregor, 2003; Mick, 2013). En ese sentido, el espacio es visto de forma relacional, pues lo espacial y lo social se construyen mutuamente a través de prácticas y acciones materiales que crean y mantienen las relaciones sociales cotidianas (McGregor, 2003). Esto nos hace reconocer que la espacialidad va más allá de lo físico y lo social; se trata de la interrelación entre ambos: el espacio está, literalmente, creado por nuestras interacciones.

En consecuencia, no se encuentra predeterminado ni es estático o completo, sino que está en proceso de creación y recreación constante (McGregor, 2003). El hecho de definir al espacio como producto y productor de prácticas y relaciones sociales hace que no se lo pueda concebir desconectado del contexto social más amplio en el que se inserta, ya que dicho contexto se manifiesta en él y también le da forma (Burgess, 2010). Ver el espacio de esta manera hace que el análisis de la dimensión espacial sea una herramienta metodológica y teórica muy útil para aproximarnos a prácticas y relaciones sociales.

Este modo de definir el espacio como producto y productor de relaciones sociales ofrece las herramientas teóricas para analizar críticamente el proceso de aprendizaje y enseñanza de la EIB. Entenderlo desde las prácticas espaciales escolares y extraescolares abre la posibilidad de ver cómo, en el espacio, se conjugan distintos discursos acerca de cómo debe organizarse la interacción social y, por lo tanto, de cómo deben definirse esos espacios. El aprendizaje en una escuela, en una escuela EIB y en la comunidad se lleva a cabo en espacios determinados, que albergan las prácticas que lo producen. Al mismo tiempo, estos espacios nos hablan de valores y discursos sociales más amplios.

La escuela intercultural bilingüe (EIB)

La escuela intercultural bilingüe es una modalidad educativa que se ofrece a niños y niñas de pueblos originarios o indígenas. Uno de los desafíos de esta institución es que todos los niños de poblaciones originarias logren niveles óptimos de aprendizaje. Esto se conseguirá a través de la implementación de un currículo que contemple, como componentes clave, los conocimientos y valores tanto de la cultura local como de otras. Además de esto, las escuelas EIB tienen y utilizan materiales educativos tanto en la lengua local como en castellano, pero todo esto no será suficiente si es que la EIB no cuenta con profesores

.....
3. La Digeibira es la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural del Ministerio de Educación del Perú.

formados y capacitados en la especialidad de EIB que manejen tanto la lengua indígena como el castellano para lograr un proceso de aprendizaje exitoso. La Digeibira³ caracteriza esta escuela por tener un currículo intercultural y por considerar los conocimientos de las culturas locales y vincularlos con los conocimientos de otras culturas importantes para el contexto actual. A continuación, mencionaré algunas de las características que el Estado define para la EIB.

En primer lugar, la EIB debe desarrollar un currículo y propuesta pedagógica intercultural y bilingüe; es decir, que usen los conocimientos, historias, técnicas y valores de los alumnos y también de otras culturas importantes para el contexto. En segundo lugar, debe elaborar estrategias metodológicas que articulen las formas de aprendizaje propias de la cultura local con otras metodologías que la pedagogía moderna aporta. En tercer lugar, la EIB cuenta y utiliza materiales en la lengua local y en castellano. En cuarto lugar, sus docentes deben conocer y valorar la lengua y la cultura donde se desempeñan; esto les da la posibilidad de tener capacidades innovadoras para promover aprendizajes significativos en sus alumnos. En quinto lugar, la EIB rescata la forma de organización local y promueve un clima de participación democrática entre la escuela, la familia y la comunidad para poder desarrollar una gestión autónoma, participativa y articulada. Por último, esta forma de escolaridad promueve una estrecha relación entre la escuela y la familia para incorporar la cultura de esta y la comunidad en el proceso educativo.⁴ De esta forma, se busca hacer frente a la pérdida de los conocimientos culturales básicos que genera la “extracción” de los niños de su medio cultural. Para lograr esto es necesario conjugar los conocimientos locales con los del currículo escolar a través de la coordinación de la familia, la escuela y la comunidad. Esto determinará qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende. Así, desde el Estado se propone cómo debería ser una escuela EIB. Sin embargo, como veremos más adelante, el carácter intercultural de la escuela de Santa Rosita se cumple no por el hecho de que los docentes sigan este tipo de currículo —pues no lo hacen—, sino,

.....
4. Los atributos que definen a una escuela intercultural bilingüe citados provienen de la caracterización que hace el Estado de este tipo de escolaridad a través de la Digeibira.

más bien, porque los alumnos incorporan al ámbito escolar prácticas locales que exceden la programación curricular formal. La interculturalidad de la escuela, en ese sentido, no se da por la vía formal, sino por la informal, gracias a las prácticas espontáneas dentro del aula.

Así se aprende en la comunidad: las interacciones en el espacio extraescolar

El aprendizaje fuera de la escuela es comúnmente llamado aprendizaje informal. ¿Qué significa esta expresión? Según Adolfo Figueroa, el aprendizaje informal es aquel que está basado en la familia y en la comunidad, y que se logra en el curso de la vida a través de la experimentación diaria y la exposición al medio social (1987). Se le suele llamar informal porque no está formulado explícitamente; por el contrario, sus características y patrones tienden a ser invisibles (Paradise y Rogoff, 2009). Esta precisión sobre el aprendizaje informal permite dejar en claro que, desde la aproximación teórica que concibe el aprendizaje como un proceso sociocultural, se reconoce que este está íntimamente ligado a las experiencias e interacciones sociales de participación en la vida diaria y a los quehaceres cotidianos de una sociedad y una cultura determinadas. En el caso de Santa Rosita de Abujao, pude ver cómo el aprendizaje infantil era también producto de las interacciones sociales y de la participación de los niños en las actividades cotidianas. Estas actividades incluían, por ejemplo, tareas productivas y reproductivas del hogar llevadas a cabo con sus padres, abuelos, hermanos o hasta tíos.

Decir que los niños shipibos de la comunidad Santa Rosita de Abujao aprenden a través de las acciones e interacciones sociales que implican las diferentes tareas reproductivas del hogar supone definir los espacios donde estas actividades se llevan a cabo como sociales. La definición de espacio deja claro que el concepto no se entiende como un mero contenedor de prácticas y actividades sociales, sino que es producto y productor de estas (McGregor, 2003; Holland, Gordon y Lahelma, 2007). Las distintas labores productivas y reproductivas se

llevan a cabo en espacios específicos para cada actividad. Las actividades y los espacios están íntimamente ligados en su definición mutua y reflejan varias características de la sociedad en cuestión (McGregor, 2003; Burgess, 2010). La sociedad amazónica está definida por una marcada división sexual del trabajo; es decir, existen actividades y tareas específicas a una persona y a un género determinado (Aikman, 2003; Ames, 2013; Carrara, 2002). En consecuencia, el aprendizaje de los contenidos relevantes también estará ligado a individuos de un género determinado y a lugares específicos. Los espacios serán también ámbitos de aprendizaje, pues en ellos se llevarán a cabo las actividades que permiten dicho proceso. Así, el aprendizaje será el producto de la confluencia de ciertas personas que realizan actividades determinadas en espacios concretos. Por esta razón es importante investigar la dimensión espacial: el espacio da forma a las prácticas y procesos sociales que en él se llevan a cabo (McGregor, 2003; Holland, Gordon, Lahelma, 2007). De ahí que preguntarse cuáles son estos espacios de aprendizaje, cómo son y cómo se desarrollan allí diversas actividades sea crucial para entender cómo se enseña y cómo se aprende en el contexto amazónico.

Los espacios de enseñanza y aprendizaje extraescolares en los que concentré mi investigación fueron cuatro: la casa, el río, el bosque y la chacra. Si bien cada uno de estos presentaba características propias, todos tenían en común ser entornos donde tenía lugar el proceso de aprendizaje. Son muchas y diversas las actividades que se desarrollaban en estos espacios. Entre ellas destacan la preparación de alimentos y el bordado, en la casa; la pesca, el lavado de la ropa y el baño, en el río; la caza, en el bosque; y, por último, el cultivo y la cosecha, en la chacra. Sin embargo, esto no significaba que, en Santa Rosita de Abujao, estos ámbitos estuvieran determinados únicamente por estas actividades. Así, pude observar que, en esta comunidad, el espacio era bastante flexible, y permitía que en un mismo lugar confluyeran varias labores. Un ejemplo de esto es el río. Además de ser el lugar donde se aprendía a pescar y a lavar la ropa, era, por excelencia, el espacio para pescar —una de las actividades más importantes para la sociedad shipibo—. Estas actividades conviven en un solo espacio, y

están asociadas a roles de género específicos y distintos, al igual que a aprendizajes particulares. Los espacios eran contextos de aprendizaje porque albergaban labores socialmente determinadas por normas y valores culturales mayores. Estas labores propiciaban interacciones sociales que, a su vez, permitían que el proceso de aprendizaje tenga lugar. A pesar de la determinación social de los roles por la marcada división sexual del trabajo en esta comunidad, los espacios eran flexibles, ya que en ellos confluían varias actividades características de personas específicas con un género determinado.

Un ejemplo de aprendizaje y enseñanza informal en contexto extraescolar es la manera en la que los niños con los que trabajé en Santa Rosita me mostraban las plantas y animales de la selva. Ellos ponían en marcha su proceso de enseñanza cuando íbamos a la chacra o cuando nos bañábamos en el río. Durante el camino, me ofrecían plantas y frutas que encontrábamos a nuestro paso; mientras nos bañábamos en el río, me decían los nombres de los peces. Sin embargo, al preguntarles por estas plantas y peces fuera del contexto de la chacra o del río, ellos no podían responder con precisión. Esto me resultó bastante interesante y contradictorio, pues era solo cuando nos hallábamos en dichos espacios que su conocimiento afloraba y la enseñanza y aprendizaje se ponían en marcha; estos, entonces, no pueden ser desligados de la acción y de la interacción, y, por consiguiente, de lugares y espacios específicos.

Descripción de los espacios extraescolares

La casa, el río, el bosque y la chacra son los espacios que tomo como lugares de aprendizaje en el contexto extraescolar, los cuales no pueden ser pensados de manera excluyente en relación con la naturaleza. A pesar de que la casa y la chacra cuentan con algún tipo de intervención humana, no dejan de tener una gran conexión con la naturaleza. La chacra sigue rodeada de naturaleza: de plantas en forma de cultivos y de animales. La casa, por su parte, también está construida de una forma en la que no pierde su relación íntima con la naturaleza.

Empezaré describiendo el ámbito de la casa para explicar el estrecho vínculo entre los espacios de aprendizaje informal y la naturaleza. Las casas en Santa Rosita son de madera. Si bien algunas tienen techo de palma y otras de calamina, todas están elevadas a aproximadamente un metro del suelo. La mayoría de ellas no están completamente cerradas, pues solo cuentan con tres paredes. Tampoco tienen puertas, pero sí grandes ventanas. Esta forma de construcción permite que, desde el interior, se pueda ver todo lo que está alrededor: el bosque, el río y la comunidad. Por dentro, las viviendas no suelen tener mucho mobiliario; algunas poseen bancas que las personas suelen mover dentro o afuera de la casa (según donde se las necesite), pero, más allá de eso, las casas no cuentan con mesas ni con camas. La mayoría de la población de Santa Rosita tiene solo mosquiteros que, de alguna forma, generan el espacio para dormir. Los pobladores suelen instalarlos cuando cae la noche. Algunas casas también cuentan con una pared de madera adicional dentro que separa la parte donde se colocan los mosquiteros —que suele ser el área más íntima de la casa— de la parte más social (donde, normalmente, se sientan a bordar, a comer o a conversar con las visitas). Este espacio más social suele ser el que no se encuentra cerrado por la cuarta pared, por lo que las personas pueden pararse fuera de la casa y conversar con quienes están dentro de ella.

En ese sentido, la separación del espacio de la casa con respecto a la naturaleza no es muy radical, sino que el paso de una a la otra —de dentro hacia afuera— es bastante fluido. Su estructura abierta permite que las personas tengan una gran posibilidad de movimiento entre los espacios, de manera que la movilidad desde la casa hacia otros (como la chacra, el río o el bosque) no está restringida. Esto hace no solo que la interacción con las personas que pasan cerca de la casa sea rápida, sino también que la interacción con la naturaleza sea rápida y directa debido a su apertura.

La circulación dentro de la casa también es bastante fluida debido a que no hay mucho mobiliario que interfiera en el ir y venir de las personas que la habitan. La fluidez en el uso del espacio dentro del hogar y la facilidad con la que se va de este lugar a la naturaleza o de un es-

pacio a otro es característica de la vida de la comunidad y del contexto extraescolar. Los niños pueden ir a lavar al río y luego decidir bañarse en él, estar pescando y luego darse un chapuzón. No hay muros que restrinjan su movimiento. Si bien en el bosque los movimientos deben ser más contenidos y sigilosos —por el contexto de caza—, este entorno les permite moverse con suma libertad: pueden, por ejemplo, caminar, correr, saltar y hasta trepar a los árboles o ir en expediciones con sus amigos a la chacra o al bosque cuando lo deseen. Todos estos espacios son abiertos, y no hay fronteras rígidas que los niños no puedan atravesar. Esto hace que la circulación entre espacios y en un mismo lugar sea bastante libre. De esta manera, los niños están en constante interacción con la naturaleza, lo que trae como consecuencia que aprendan de ella.

El aprendizaje escolar

Cuando empecé la investigación, creí que —guiada por el ideal de escuela intercultural bilingüe que se propone desde el Estado peruano— en Santa Rosita encontraría una escuela que incorporaría espacios de la comunidad para facilitar la enseñanza de los contenidos escolares. Sin embargo, al llegar me sorprendió mucho que la enseñanza solo se diera en el espacio de la escuela y, más específicamente, en el aula escolar. Esto llamó mi atención, ya que el uso de espacios de la comunidad —además del empleo del idioma originario de la zona— es una de las características que desde el Estado se proponen como pilar de una escolaridad intercultural bilingüe. Si bien esta realidad fue difícil de incorporar en mi investigación en un primer momento, gracias al marco teórico que la guiaba, pude observar cómo, en el aula, también tenían lugar dinámicas sociales que correspondían a espacios extraescolares y cómo el análisis de las prácticas sociales espaciales permitía reconocer al niño shipibo como un actor intercultural.

Descripción del espacio escolar

Al llegar a Santa Rosita, lo primero que vi fue su escuela. Emplazada en el centro de la comunidad, es bastante grande y monumental comparada a las demás edificaciones. La escuela está fragmentada en tres bloques o edificaciones, todas de cemento y pintadas de color verde. La construcción se encuentra a ras del suelo, sus techos son de calamina y, en el centro de los tres bloques, hay una cancha central de cemento a modo de patio. El material del que está hecho el colegio es completamente ajeno a las características de la zona y totalmente diferente a cualquier otra construcción de la comunidad. Como mencioné líneas arriba, las casas de la comunidad son de madera, algunas con techo de calamina o palma. Así, es realmente poco lo que el colegio comparte con las demás edificaciones de la comunidad. Debido a su ubicación y tamaño, se erige como una suerte de centro del espacio comunal.

El complejo se separa en tres edificaciones organizadas en forma de “L” que albergan a los tres niveles: inicial, primaria y secundaria. En el primero de los bloques se encuentran las dos aulas multigrado de primaria, en la segunda edificación están los salones de secundaria —de primero a quinto año— y en el último bloque se encuentra el salón de inicial y el gran comedor escolar. Todas las aulas son iguales en cuanto a infraestructura; en lo único en que difieren es en cómo se ordena el mobiliario dentro de cada una de ellas, pues este se distribuye de distinta manera según el grado o el aula, pero, en general, todos los salones poseen los mismos elementos.

Todas las aulas del colegio de Santa Rosita siguen un diseño arquitectónico y una configuración física típica de las escuelas del contexto urbano. Por esto, me limitaré a describir a modo de ejemplo el aula en la que pasé más tiempo: el salón de tercero a sexto de primaria. Esta aula era sumamente grande, cuadrangular y de cemento; sus paredes eran bastante altas, y en ellas colgaban afiches con inscripciones tanto en shipibo como en castellano. Las ventanas del aula fueron hechas en la parte más alta de la pared, muy cerca del techo. Las carpetas dentro del aula eran personales: una pequeña mesa y una silla organizadas

dentro del aula en filas y columnas, todas mirando a la pizarra y al escritorio del profesor, ubicado junto a la puerta de ingreso del aula. Todas las carpetas del aula contaban con un cartel pegado tanto en la silla como en la mesa con el nombre del su “propietario”. La manera de organizar las carpetas en columnas y filas dejaban poco espacio dentro del aula para que los niños circularan libremente.

El flujo entre el interior y el exterior del aula también estaba cortado por la presencia de la puerta y por el esfuerzo que hacían los profesores para mantenerla cerrada la mayor parte del tiempo (de lo contrario, muchos niños se escabullían sin previo aviso durante cualquier momento de la hora de clases). La forma en la que el aula y la escuela estaban construidas y la manera en la que el mobiliario se organizaba dentro dejan claro que el espacio del aula es un lugar bastante delimitado y limitante, pues sus fronteras tan marcadas cortan la circulación dentro del mismo lugar y entre este y el de la comunidad.

Las interacciones en el espacio escolar: así se aprende en la escuela

Me aproximé a las interacciones que se daban en el espacio escolar teniendo en cuenta la manera en la que los niños interactuaban en este contexto y cómo manipulaban sus elementos. Me dediqué a observar el espacio físico del aula, la organización del mobiliario dentro de ella y el tipo de interacciones que la disposición de los elementos permitía. También presté atención a las maneras en que los niños y el profesor se adaptaban o manipulaban el orden del mobiliario dentro del aula.

Uno de mis primeros hallazgos —uno bastante sorprendente— fue que ni los profesores ni los alumnos reorganizaban o alteraban la disposición del mobiliario dentro del aula; nadie movía las carpetas o las sillas de su posición original. Estas permanecían en sus mismos sitios todo el tiempo. Si bien el orden del mobiliario se conservaba inalterado, el movimiento dentro del aula era más dinámico. Los niños solían moverse mucho dentro del aula, y era bastante común verlos sentarse en su carpeta para después pararse e ir a sentarse en otro pupitre que

se encontrara libre en cualquier parte del salón. Muchos de los niños también acostumbraban pararse de su carpeta para dar una vuelta por el aula, ir a la pizarra y después regresar a sus asientos. En el camino, algunos intercambiaban pupitres con otros alumnos, arrimaban o juntaban sus carpetas. El intercambio de lugares con otros alumnos era una práctica muy común: pasaba todos los días muchísimas veces durante las horas de clases. Prácticamente, no había niño que se quedara toda la jornada escolar en su sitio.

Si bien este flujo de movimiento dentro del salón no implicaba una alteración del orden del mobiliario en el espacio físico del aula, esto no significaba que la interacción de los niños con el mobiliario escolar fuera nula. Por el contrario, me resultó bastante sorprendente ver que, si bien los niños no movían los pupitres de sus sitios, ellos sí utilizaban dicho mobiliario de formas distintas a las que yo, desde mi experiencia de escolaridad urbana, estaba acostumbrada. Los usos nuevos que los niños hacían del mobiliario escolar, en un principio, me parecieron insólitos, pues no lograba entender su lógica. Ellos, en vez de sentarse en sus sillas y escribir con su cuaderno apoyado en las mesas, solían sentarse en la mesa y escribir sobre sus piernas. Algunos se echaban y escribían apoyados en el suelo debajo de sus sillas y mesas; otros se sentaban en sus sillas y subían sus piernas sobre la mesa, de manera que escribían apoyados sobre sus piernas. En ese sentido, la interacción con el espacio se basaba no tanto en la maleabilidad del mobiliario y de su forma de organización dentro del espacio físico del aula, sino en los diversos y distintos usos que los niños les daban, los cuales eran redefinidos a diario.

Esta nueva forma de interactuar con el mobiliario escolar llamó mucho mi atención; sin embargo, no parecía causar el mismo efecto en los docentes. Desde los profesores no había mucha insistencia por mantener a sus alumnos sentados en sus carpetas o en anular estos otros usos que los niños le daban al mobiliario escolar. Si bien observé que, en un principio, los docentes sí les pedían a sus alumnos que se sienten “adecuadamente” en sus pupitres o que estén tranquilos en el salón, estos pedidos parecían ser solo recomendaciones, ya que no había mayor insistencia por parte de los maestros, ni tampoco san-

ción ante comportamientos distintos a los que el profesor reclamaba. En ese sentido, el docente permitía que sus alumnos desplegaran libremente estos otros usos del mobiliario escolar y esta gran fluidez de movimiento dentro del aula. Aunque la permisividad de los docentes me impresionó mucho en un principio, con el tiempo logré entender sus razones y sus lógicas, pues era vital para que los estudiantes se desarrollaran libremente en el contexto escolar. De lo contrario, el docente podría haber anulado completamente estas nuevas dinámicas propuestas por los niños diariamente en la escuela. Entonces, si bien el espacio del aula era bastante limitado y limitante —tanto por su forma de construcción encerrada como por su poca conexión con el exterior—, los niños no perdían su capacidad de apropiarse e intervenir en este espacio.

Así, la forma en la que está configurado arquitectónicamente el espacio escolar y su mobiliario, al igual que la manera en la que este está dispuesto dentro del aula, no limita las interacciones que se dan entre los alumnos de la escuela de Santa Rosita de Abujao. Los niños reactualizaban y reorganizaban su interacción con el espacio escolar según sus experiencias fuera de este contexto. Para demostrar esto es necesario comparar los lugares donde tenían lugar estas interacciones y las maneras en las que los alumnos se relacionaban con los espacios escolar y extraescolar. Contrastar ambos modos de interactuar en los espacios escolares y extraescolares, su construcción y su organización física permitirá ver no solo las diferencias y similitudes entre ambos contextos, sino también las formas en que la experiencia escolar es llevada, reproducida y apropiada en el contexto extraescolar y viceversa.

Discusión: la educación intercultural bilingüe y los espacios escolares y extraescolares

Después de haber descrito cómo se estructuran físicamente los espacios de aprendizaje en cada uno de los dos contextos —el escolar y el extraescolar— y de ver la manera en la que los niños interactúan con

ellos y los elementos que allí se encuentran, describiré las principales diferencias y similitudes entre ambos y la forma en la que se manejan en la comunidad Santa Rosita de Abujao.

La primera diferencia y la más evidente es que los espacios de aprendizaje de ambos contextos difieren abismalmente y son hasta mutuamente excluyentes. Por un lado, el espacio de enseñanza escolar es exclusivamente el salón de clases, mientras que, en el contexto extraescolar, los ámbitos de enseñanza y aprendizaje son el río, la casa, la chacra, el bosque y otros espacios comunales. Si bien esta diferencia puede resultar obvia y hasta esperada, en realidad no debería serlo, ya que la escuela de Santa Rosita era intercultural bilingüe. Ser una escuela EIB implica, por ejemplo, el uso de lugares de la comunidad para enseñar y aprender contenidos escolares. Siguiendo la caracterización estatal de la EIB, los profesores podían —y, hasta cierto punto, debían— descentralizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del uso de espacios más allá del aula escolar e incorporar otros como la chacra, el río y distintos lugares donde sucede el aprendizaje informal. Pero esta no era una práctica frecuente o incluso existente en Santa Rosita. En ese sentido, bajo la definición de EIB que hace el Estado peruano, la escuela de Santa Rosita no puede ser vista como una de este tipo, pues no cumple con una de las características fundamentales en que este define la interculturalidad. Esto, no obstante, puede ser cuestionado, ya que el concepto de interculturalidad promovido desde el Estado peruano deja fuera muchas prácticas que pueden ser consideradas interculturales (prácticas que se mencionarán más adelante).

De esto se desprende que, más allá del uso que el sistema formal puede hacer de los espacios locales como ámbitos potenciales de enseñanza y de aprendizaje formal, se debe notar que el proceso de aprender y enseñar fuera de la escuela no está centralizado en un solo lugar. El aprendizaje informal se da en espacios distintos, que al mismo tiempo contemplan y albergan varios tipos de aprendizaje sin conflicto alguno. Esto es claro en el caso del aprendizaje que se da en el río. Allí los niños no solo aprenden a pescar, sino también a nadar, a lavar ropa, a remar, aprenden sobre la fauna, etc., algo que no sucede en el

contexto formal, pues el proceso de aprender y enseñar, además de centralizarse en un solo espacio —el aula—, solo está pensado para el aprendizaje de contenidos curriculares escolares. En ese sentido, es importante repensar realmente cuánto el sistema formal EIB se guía por el sistema de enseñanza informal extraescolar.

Esto trae a colación el tema de la flexibilidad del espacio y la fluidez dentro de este. Estar dentro del aula escolar era como estar completamente desconectado del contexto circundante. Esta incapacidad de conectar el interior del aula con el espacio exterior de la comunidad se contraponía mucho a la estructura física de los espacios extraescolares (podríamos poner como ejemplo la estructura de las casas). Así, a diferencia del espacio escolar, en el contexto extraescolar el espacio se plantea como un continuum, pues las fronteras entre lo de “adentro” y lo de “afuera” no son rígidas ni delimitadas por el espacio ni sus prácticas. Los niños corren y saltan de la casa al árbol, y tanto la casa como el árbol forman parte de un mismo espacio: la comunidad. En el contexto escolar, el espacio está físicamente delimitado, al igual que sus prácticas, pues la puerta del aula, por ejemplo, limita que los niños entren y salgan con libertad, cosa que sí hacen cuando se encuentran en los espacios extraescolares.

Pero, además de las diferencias entre estos espacios, pude también identificar algunas similitudes, sobre todo en la manera en la que los niños interactuaban con el espacio y con los elementos que lo constituían. Estas semejanzas fueron vitales para repensar la forma en la que definimos y materializamos lo que es —o debería ser— la EIB hoy. Notar que los niños eran sumamente intranquilos en el aula me llevó a darme cuenta de que estas prácticas espaciales venían del contexto extraescolar, donde la configuración libre del espacio les permitía mayor fluidez y movilidad. En este sentido, fue esencial notar que el salón de clases era uno de los pocos —si no el único— espacios que contaba con sillas y mesas, ya que, en realidad, las personas de Santa Rosita de Abujao no solían sentarse a la mesa a comer o a hacer tareas. Estas actividades sucedían, por el contrario, sobre el piso de sus cocinas o de sus casas. Cuando acompañaba a los niños y a sus familias a comer, nos sentábamos todos en un círculo sobre el piso de la cocina,

y, cuando hacía tareas con los niños o vecinos, nos echábamos sobre el suelo de la casa. Las casas no solo no poseían mobiliario, sino que las personas no acostumbraban estar sentadas en un mismo lugar por largos periodos de tiempo haciendo estas tareas. Tener conciencia de esto me hizo entender que los niños no eran desobedientes —como pensé en un primer momento—, sino que, simplemente, proponían una nueva forma de usar el mobiliario escolar, un modo que se adecuaba y nutría de su experiencia extraescolar, de cómo desarrollaban ellos tareas o actividades fuera del aula. Las prácticas extraescolares, entonces, entraban al contexto escolar, que se regía por las órdenes de los profesores. En un primer momento, ellos trataban de castigar o reducir estas prácticas espaciales extraescolares, pero, finalmente, los niños lograban reorganizar el espacio y manejarse en él según su experiencia fuera de la escuela gracias a que sus profesores lo aceptaban, quizá porque conocían la procedencia de estas prácticas.

Conclusiones: aprendizaje, espacio e interculturalidad

Las diferentes prácticas espaciales que los niños tenían según se encontraran en la escuela o fuera de ella denotan lo que propuse en el marco teórico: los espacios son fruto de las relaciones y prácticas sociales que albergan, pero las últimas también lo crean y lo moldean (McGregor, 2003; Holland, Gordon, Lahelma, 2007). Ya he demostrado cómo cada contexto tiene una manera distinta de organizar el espacio y de vincularse, por ejemplo, con la naturaleza, con los elementos externos y con las prácticas sociales espaciales. Describí cómo estos espacios también moldeaban una práctica espacial determinada: en el contexto extraescolar, los niños tendían a ser más libres y a moverse de manera más flexible por el espacio —sin restricciones—, mientras que, en el ámbito escolar —a través de la organización del espacio y de sus elementos—, se recreaban, hasta cierto punto, dinámicas espaciales menos fluidas que pautaban cuáles eran los lugares por los que podían transitar o cuál era su sitio durante la jornada escolar: sentados en sus pupitres. No obstante, si bien la escuela organiza su espacio y sus elementos de una manera que promueve dinámicas espaciales

que no son tan libres como las del contexto extraescolar, los niños, al convertirse en agentes de su propio proceso de aprendizaje, logran llevar su práctica espacial extraescolar al contexto escolar y, así, adecuar estrategias espaciales del primer ámbito al segundo. Al hacer esto, se posicionan como actores interculturales, ya que trasladan rasgos propiamente locales y comunales a la escuela. Ver cómo los niños se comprometen con el espacio, tanto en la comunidad como dentro de la escuela, deja ver las formas en las que ellos intervienen en las prácticas espaciales escolares y, por lo tanto, en la organización de su proceso de aprendizaje. Propongo que el hecho de que los alumnos hayan podido ajustar formas y actividades de la cultura escolar a la extraescolar (a partir de su propio esquema de uso del espacio y de interacción con el mobiliario en el contexto escolar) los coloca como actores interculturales. Llevar la movilidad que tienen los niños en los espacios de la comunidad al ámbito de la escuela implica trasladar elementos locales al contexto educativo de un modo diferente al que propone el Estado para alcanzar la interculturalidad. Esta manera distinta consiste en incorporar, de manera informal, prácticas del contexto extraescolar en la escuela. Me refiero a esta como una manera “informal” porque se trata de prácticas sociales espaciales que no pertenecen al currículo intercultural; por el contrario, estas se dan espontáneamente en el salón de clase. Desde el discurso estatal sobre la EIB, lo local debería incluirse en el esquema de enseñanza escolar mediante, por ejemplo, el uso de espacios comunales para enseñar contenidos curriculares —actividad que no sucedía en la escuela donde realicé mi investigación—. Lo que sí ocurría, sin embargo, es que lo local permeaba el ámbito de la enseñanza formal a partir de los usos distintos que los niños hacían del mobiliario escolar o de las formas en que decidían trabajar conjuntamente —por iniciativa propia y no como parte del currículo oficial.

Esta capacidad de traer comportamientos y experiencias de un contexto a otro los convertía en agentes de su propio aprendizaje, pues ellos recreaban y hasta cierto punto modificaban las “reglas” con las que se aprendía dentro de la escuela de Santa Rosita. Esto, como ya mencioné, los colocaba como actores interculturales, pues lograban

coordinar las culturas de ambos contextos para que el proceso de aprendizaje no solo fuera más llevadero, sino también más enraizado en lo local. En ese sentido, esta acción de llevar prácticas espaciales extraescolares al contexto escolar puede verse como el germen de una nueva interculturalidad: es realmente este el espacio donde lo local/informal permea lo formal y lo recrea desde una perspectiva distinta y lo hace funcional al contexto concreto en el que se desarrolla. Quizás los niños hubieran aprendido menos si no hubieran sido capaces de recrear sus flujos de movimiento extraescolar dentro del aula. Es por ello importante cuestionar hasta qué punto el esquema formal que define una escuela como una escuela intercultural bilingüe se aplica y es funcional a contextos concretos y reales. Al mismo tiempo, es necesario abrir los ojos a prácticas espontáneas e informales en las que los niños o profesores logran incorporar prácticas de la esfera extraescolar en el contexto escolar. Solo así podremos estar atentos a la multiplicidad de prácticas que se dan en la vida cotidiana y que, de alguna forma, responden a las necesidades de contextos reales. Cabe mencionar que esta negociación entre las maneras de crear espacios y de comportarse en ellos no hubiera sido posible si los niños no hubieran asumido un rol activo en su proceso de aprendizaje a través del desarrollo de sus dinámicas espaciales comunales en el contexto escolar y si los docentes no les hubieran dado la licencia para hacerlo. Esto nos puede ayudar a pensar cómo el espacio en un esquema de educación intercultural bilingüe va más allá del lugar en el que tienen lugar los procesos de aprendizaje, y así, tiene que ver con cómo se estructuran estos lugares y las interacciones que estos permiten y albergan.

REFERENCIAS

- Aikman, S.** *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú.* Lima: IEP. 2003
- Ames, P.** “Ilusiones que se desvanecen o apuestas que se transforman? Educación, diversidad e integración en los Andes y en la Amazonía”. En P. Ames, *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú.* Lima: IEP. 2002
- “Learning to be responsible: young children transitions outside school”. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(3), 143-154. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656113000263>. 2013
- Burga, E., L. Hidalgo y L. Trapnell** *La escuela intercultural bilingüe. Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad.* Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4542/La%20Escuela%20Intercultural%20Bilingüe.%20Aportes%20para%20garantizar%20un%20servicio%20de%20EIB%20de%20calidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. 2012
- Burgess, A.** “The use of space-time to construct identity and context”. *Ethnography and Education*, 5(1), 17-31. 2010
- Carrara, E.** “Un poco da educação ambiental Xavante”. En A. Lopes da Silva (ed.), *Crianças indígenas ensaio antropológicos.* São Paulo: Global. 2002
- Chirif, A.** *El indígena y su territorio son uno solo: estrategias para la defensa de los pueblos y territorios indígenas en la cuenca Amazónica.* Lima: Oxfam América, Coica. 1991
- Cohn, C.** *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado.* São Paulo: Universidad de São Paulo. 2000a
- “Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá”. *Revista de Antropologia*, 43(2), 195-222. 2000b

- Eakin, L.** *Bosquejo etnográfico de los Shipibo-Conibo del Ucayali*. Lima: Prado Pastor. 1980
- Figueroa, A.** *Productividad y educación en la agricultura campesina de América Latina*. Río de Janeiro: Vozes. 1987
- Gutierrez, K.** “Developing a sociocritical literacy in the third space”. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164. 2008
- Holland, J., G. Tuula y E. Lahelma** “Temporal, espacial and embodied relations in the teacher’s day at school”. *Ethnography and Education*, 2(2), 221-237. 2007
- Kramsh, C.** “The cultural component of language teaching”. *Language, Culture and Curriculum*, 8(12), 83-92. 1995
- Lopes Da Silva, A.** “Pequenos ‘xamas’: crianzas indígenas, corporalidade e escolarização”. En A. Lopes de Silva (ed.), *Crianças indígenas ensaio antropológicos*. São Paulo: Global. 2002
- McGregor, J.** “Making spaces: teacher workplace topologies”. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3), 353-377. 2003
- Maurial, M.** El impacto de la educación escolarizada y no escolarizada en la comunidad de Calliatac, valle de Vilcanota, Cusco. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. 1993
- Pintando el ambiente: sobre conocimiento indígena y educación*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas. 2011
- Mick, C.** “Agencia espacial en un espacio institucional”. En T. Yurén y C. Mick (dirs.), *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y experiencias formativas*. México D. F.: Juan Pablos. 2013
- Ministerio de Educación del Perú** *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- Evaluación Censal de Estudiantes 2014. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/06/RESULTADOS+-FACTORES-ASOCIADOS_ECE-4TO-EIB-2014.pdf. 2014

- Morin, F.** “Shipibo-Conibo”. En F. Barclay (ed.), *Guía etnográfica de la Alta Amazonía*. Vol 3. Balboa: Smithsonian Tropical Research Institute. 1997
- Paradise, R.** “El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación a la observación”. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 73-85. 1991
- La interacción Mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita?* Mexico D. F.: Cinvestav-Sede sur. 2006
- ”¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el porqué del aprendizaje en la familia y en la comunidad”. En *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial PUCP. 2011
- Paradise, R. y M. De Haan** “Responsibility and reciprocity: social organization of Mazahua learning practices”. *Anthropology and Education Quarterly*, 40(2), 187-204. 2009
- Paradise, R. y B. Rogoff** “Side by side: learning by observing and pitching in”. *Ethos*, 37(1), 102-138. 2009
- Pozzi-Escot, I.** “Líneas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país”. En I. Pozzi-Escot, *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias. 1991
- Rogoff, B. y C. Angelillo** “Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development”. *Human Development*, 45, 211-225. 2002
- Rogoff, B. y K. Gutiérrez** Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica. En *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial PUCP. 2011
- Rogoff, B. et al.** “Children’s development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices”. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (ed.), *Handbook of socialization: theory and research*. Nueva York: The Guilford Press. 2007
- Trapnell, L.** “Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico”. En J. Ansion (ed.), *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: Unesco. 1987

“Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe”. *Educación*, 20(39), 37-50. 2011

Unicef *Estado de la niñez indígena del Perú*. Lima. Recuperado de http://www.unicef.org/peru/spanish/ENI_2010.pdf. 2010

”Capacidades y procesos de aprendizaje en los niños y niñas Shipibo”. En *Para que crezcan bien: crianza y capacidades en niños Asháninka, Shipibo y Yine del Ucayali*. Recuperado de <http://issuu.com/unicefperu/docs/para-que-crezcan-bien-ninos-ashaninka-shipibo-yine>. 2012

UNA APROXIMACIÓN A LOS ESCENARIOS DE CONTINUIDAD E INTERRUPTIÓN ESCOLAR DESDE LAS EXPERIENCIAS Y DINÁMICAS JUVENILES ASHÁNINKAS¹

ROXANA GASTELÚ

Introducción

En las últimas décadas, la reducción de brechas educativas entre las poblaciones indígenas se ha constituido en una de las principales preocupaciones del Estado. La política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), así como la reciente aprobación del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (Planeib) como orientador de su implementación, representan un avance en el derecho de estas poblaciones a una educación culturalmente pertinente.² En este artículo, abordar la educación escolar entre las y los jóvenes indígenas amazónicos nos exige mirar a la educación secundaria como un periodo crucial donde se pone en cuestión los alcances y limitaciones de la propuesta escolar para esta población.

Por un lado encontramos una persistente tendencia a una menor participación de los estudiantes indígenas amazónicos durante el nivel secundario. Según los porcentajes de asistencia escolar en el grupo

1. Este artículo recoge parte de los hallazgos de mi tesis de licenciatura en Antropología por la PUCP, titulada “Trayectorias educativas de jóvenes indígenas asháninka del distrito de Río Tambo, Satipo. Una aproximación a las diversas experiencias de la escolaridad”, llevada a cabo con financiamiento de la Red Peruana de Universidades (RPU) para la realización del trabajo de campo.

2. El Planeib se aprueba mediante Resolución Ministerial N.º 629-2016-MINEDU en el mes de diciembre de 2016, luego de someterse al proceso de consulta previa con las organizaciones indígenas representantes de los pueblos indígenas u originarios. Para mayor información, véase: <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/rm-629-2016-minedu-plan-nacional-eib.pdf>

etario de 12 y 17 años,³ estos tienen menor presencia escolar: 64% en el caso de los asháninkas y 66% en el de hablantes de otras lenguas amazónicas, frente a sus pares indígenas no amazónicos como los aimaras (83%) y quechuas (83%) (Benavides et al., 2010, pp. 63-64). Además, la asistencia tiende a reducirse progresivamente cuando esta población escolar indígena amazónica adquiere mayor edad. Es decir, desde los 7 a los 11 años es posible observar que los porcentajes de asistencia escolar bordean el 89%; sin embargo, a partir de los 12 años empieza a descender hasta llegar a 39,7% para la edad de 17 años (INEI, 2010, p. 45). No obstante, esto no excluye que actualmente exista un creciente interés de los indígenas amazónicos por acceder a mayores grados de escolaridad, inclusive a la educación superior, entre sus generaciones más jóvenes (Espinosa, 2008, 2012; Portugal, 2010; Sarmiento, 2011; entre otros).

El pensar y problematizar antropológicamente la escolarización entre estos jóvenes indígenas amazónicos requiere que abordemos las prácticas locales desde la cotidianidad de esta población. Así, a partir de las trayectorias de un grupo de jóvenes asháninkas, varones y mujeres, en su paso por la secundaria, este artículo pretende aproximarnos a la configuración de escenarios de continuidad e interrupción escolar desde las dinámicas y experiencias juveniles locales. Para ello se plantea, primeramente, describir y analizar las condiciones y situaciones particulares que propician los escenarios de continuidad e interrupción escolar en dichas trayectorias, así como las valoraciones que subsisten en estos escenarios. Luego, nos proponemos visibilizar las negociaciones que realizan estos jóvenes asháninkas con las rutinas y exigencias escolares y con su entorno familiar para mantener, o no, su condición de estudiantes. Y, por último, analizaremos las tensiones que surgen entre las dinámicas juveniles locales y las exigencias que les plantea la escolaridad, que terminan configurando dichos escenarios escolares.

Tras esta introducción presentamos brevemente la metodología empleada y el marco conceptual que orientó el estudio. Posteriormente

.....
3. Edad teórica para el nivel de educación secundaria.

te brindamos los resultados, organizados en dos partes: la primera da cuenta de los escenarios de continuidad y conclusión escolar, y se trata de una aproximación a las condiciones que posibilitan la escolaridad completa entre estos jóvenes asháninkas; mientras que la segunda aborda los escenarios de interrupción escolar, que trata de ser una aproximación a las situaciones más frecuentes que derivan en una escolaridad incompleta entre estos jóvenes. Finalmente discutimos los resultados y sus implicancias para la educación de las y los jóvenes indígenas amazónicos.

Metodología

Este trabajo emplea una metodología cualitativa de orientación etnográfica que articula entrevistas, conversaciones informales, talleres participativos, revisión de documentación y, sobre todo, observación participante. La muestra se encuentra conformada principalmente por jóvenes asháninkas, varones y mujeres, cuyo rango de edad se encuentra entre los 14 y 21 años.

Con el fin de recoger la mayor diversidad de experiencias posibles, se trabajó con jóvenes que poseían distintas condiciones de escolaridad (continuidad, interrupción y conclusión escolar). El trabajo de campo se realizó entre los meses de agosto y octubre de 2015 en el distrito de Río Tambo, provincia de Satipo, región Junín, especialmente en una institución secundaria de modalidad EIB⁴ adonde asistían jóvenes de varias comunidades.

La principal actividad económica de la zona es la agricultura, gran parte de ella destinada al autoconsumo familiar (yuca, plátano, caña de azúcar, etc.). El cacao es el cultivo comercial que constituye uno de los principales ingresos económicos de la zona, y se comercializa a

.....
4. Esta modalidad básicamente se expresaba en lo curricular: se contaba con un curso adicional de comunicación integral en lengua originaria y se procuraba fomentar temáticas sobre actividades vinculadas al calendario comunal (recolección de insectos comestibles, frutos, etc.) en cursos de comunicación y arte, principalmente.

través de intermediarios, generalmente *choris*.⁵ Según los indicadores estatales, esta zona recibe la clasificación socioeconómica de pobreza extrema.⁶

Aproximación conceptual

La investigación espera aportar al campo de los estudios contemporáneos sobre la juventud indígena de la Amazonía, así como también a la línea de investigaciones en antropología de la educación, a la vez que destaca el papel de las y los jóvenes indígenas, antes objeto de atención marginal en la literatura etnográfica, como actores claves (Urteaga, 2008). Así, en el marco reflexivo de la producción cultural (Willis, 1988, 1993; Levinson y Holland, 1996), esta investigación destaca la capacidad de las y los jóvenes indígenas para afrontar activamente las distintas condiciones que los constriñen como productores de sus propios procesos sociales y culturales, por lo que se cuestiona ver a la escuela como un espacio de mera reproducción de discursos y prácticas hegemónicas. La escuela es un espacio de producción cultural donde se construyen prácticas, sentidos y apropiaciones que requieren ser vistos en diálogo o tensión con otras dinámicas sociales fuera de ella, que dan lugar a la producción de formas culturales específicas.

La escuela en contextos indígenas puede ser comprendida, asimismo, como un “espacio de frontera”, propuesta de Tassinari (2001) para el caso de las poblaciones amazónicas. Se entiende “frontera” no como “límite”, sino como “un espacio de contacto e intercambio entre poblaciones, como espacio transitable, superable, como situación creativa en las cuales los conocimientos y tradiciones son repensados, a veces reforzados, a veces rechazados, en la cual emergen y se construyen las diferencias étnicas” (Tassinari, 2001, p. 68). Entender a la escuela como tal permite visibilizar las diferencias que emergen en las propias

.....
5. Nominación en idioma asháninka que hace referencia, en principio, a personas de procedencia andina. Se puede traducir como serrano(a). Sin embargo, también se usa para aludir a las personas de procedencia mestiza o no indígena.

6. Reporte del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (Midis). Véase <http://bdpi.cultura.gob.pe/>

comunidades (ya sea por condición etaria, de género, estatus, etc.) al pasar por una institución que pretende promover nuevos hábitos, costumbres, valores y proyectos de vida no siempre consonantes con las prácticas culturales locales.

Precisamente la escuela se constituye en uno de los principales espacios productores de la heterogeneidad en las comunidades, cuya presencia —particularmente la de la educación secundaria— ha posibilitado la emergencia de la condición social del joven indígena. Sus esfuerzos por retener a las poblaciones indígenas en las aulas ha conllevado al aplazamiento de su entrada a la adultez mediante la postergación de roles considerados adultos en sus contextos, emergiendo así la figura de los jóvenes indígenas como subgrupo social (Urteaga, 2008). El contexto amazónico no es ajeno a ello, por lo que la secundaria es considerada como una de las principales “productoras de jóvenes” (Portugal, 2010), que constituyen “nuevas formas de reclusión” (Gow, 2001), un “nuevo rito de paso” (Virtanen, 2012) o un “rito de paso institucional” (Paladino, 2006).

En este panorama, pensar la juventud indígena implica necesariamente partir del concepto de juventud como construcción sociocultural. Lejos de hacer referencia a un estadio biológico o a un rango de edad preestablecido de la persona, alude principalmente a una categoría clasificatoria, de carácter relacional, que se construye y reconstruye en tensión, contraste y negociación del sujeto con “otros no-jóvenes”, y en su vinculación con procesos sociales, históricos y culturales particulares (Alpízar y Bernal, 2003; Maidana et al., 2013; Reguillo, 2003; Feixa y González, 2006). Inciden así variables como clase, género, sexualidad y etnicidad, desmitificando la idea de juventud como universal, lo que nos permite visibilizar las diversas formas en que la juventud se expresa (Alpízar y Bernal, 2003; Feixa y González, 2006).

Principales hallazgos

Los hallazgos los presentaremos en dos grandes escenarios de escolaridad: escenarios de continuidad y conclusión escolar y escenarios

de interrupción escolar. Revisarlos permitirá acercarnos a los encuentros e incompatibilidades entre este tipo de educación formal y las diversas formas en que estos jóvenes experimentan su condición juvenil, donde unos lo hacen de modos consonantes con la escolaridad, mientras que otros de modos alternos a ella, y terminan priorizando otros ámbitos de su vida. Ambas formas requieren ser vistas como el ejercicio de agencias juveniles indígenas contemporáneas, en tanto participan activamente en la producción de estos escenarios en su relación o tensión con los “otros no-jóvenes” y sus posibilidades.

Escenarios de continuidad y conclusión escolar

A partir de las trayectorias de un grupo de jóvenes asháninkas que se encuentran cercanos a concluir o ha concluido la secundaria, pasaremos a revisar los escenarios de continuidad y conclusión escolar como una forma de aproximarnos a las condiciones que posibilitan una escolaridad completa en este contexto. Primeramente veremos el creciente interés por la escolarización de estos jóvenes y la consecuente emergencia de proyectos de vida vinculados a la profesionalización, como parte de una búsqueda de mejores condiciones de vida. Sin embargo, como se verá posteriormente, estos proyectos plantean una serie de exigencias para mantener su condición de “ser estudiantes”, entre las cuales abordaremos las negociaciones con las exigencias de las rutinas escolares y con su entorno familiar, pero sobre todo deberán reconocer la escolaridad como un proyecto de beneficios a largo plazo.

Nuevas posibilidades, nuevas expectativas: el anhelo de “ser profesional”

Un acercamiento al contexto escolar nos muestra que el discurso de la profesionalización se encuentra ampliamente extendido en estas comunidades asháninkas, donde el “ser alguien en la vida” significa ejercer una profesión u oficio vinculado a la instrucción o educación

formal, como puede observarse en las siguientes respuestas de un grupo de jóvenes asháninkas:

¿Cuáles son nuestros sueños?⁷

–Seguir estudiando una carrera profesional. Ser algo en la vida para mantener nuestra familia (máquinas pesadas, ser policía, ingeniero agrónomo). Tener una tremenda casa en la ciudad de Atalaya, Satipo, Huancayo, Huánuco, Lima (Chorrillos). Ser mejor agricultor como los demás (respuestas de varones).

–Seguir estudiando en instituto Rivera Taipe (enfermería, computación). Ser algo en nuestra vida: profesoras, ingeniera, secretaria, agricultor cacaotera (no mamá). Ser mejores que nuestros padres (respuestas de mujeres).

En estas citas, los jóvenes reproducen el discurso de la profesionalización, y si bien existen diferentes orientaciones en las ocupaciones mencionadas entre varones y mujeres, ambas respuestas comparten la tendencia de aspirar principalmente a ocupaciones profesionales frente a otras que no requieren mayores calificaciones académicas, como el ser agricultor(a). Este discurso es promovido principalmente por los docentes, en su mayoría mestizos, desde la cotidianidad escolar: en las formaciones escolares, en la provisión de ejemplos y experiencias de vida durante las clases, en las llamadas de atención, etc., y ha llegado a calar en un importante sector de esta población.

Esto se nutre de un contexto rural que ha sufrido cambios, particularmente en el ámbito educativo. Por un lado, se vive un aumento del número de instituciones educativas secundarias en el distrito de Río Tambo.⁸ Hace décadas, muy pocos lograban acceder a la secundaria,

.....
7. Respuestas de la actividad participativa “Los jóvenes de mi comunidad”. La información entre paréntesis contiene comentarios que adicionan los jóvenes cuando surge la discusión de sus papelotes.

8. En la actualidad, el distrito cuenta con 36 escuelas secundarias, y al menos 11 se encuentran en la propia cuenca del Río Tambo.

y menos aún culminarla.⁹ Hoy en día es posible encontrar, además de una mayor cantidad de colegios, al menos tres institutos en la propia cuenca del río Tambo, que ofrecen inclusive la modalidad a larga distancia. Por otro lado, en los últimos años interviene en la zona Beca 18, programa estatal de becas que es visto como una posibilidad para proseguir estudios superiores en institutos y universidades. Esta confluencia no solo ha posibilitado un mayor acceso a la educación básica, sino también ver la educación superior como una opción no tan lejana, como lo fue para las generaciones anteriores.

Estos jóvenes asháninkas, como sus familias, esperan que el “ser profesional” les permita mejorar sus condiciones de vida, primeramente, accediendo a mejores condiciones laborales en contraste con las del trabajo en la chacra, considerado como “trabajo pesado” por demandar grandes esfuerzos físicos en condiciones hostiles. La larga exposición al sol, las distancias que recorren hasta sus chacras y la exposición a picaduras e inclusive mordidas de serpientes son algunos ejemplos.

Asimismo, ser profesionales les permitiría obtener mejores ingresos económicos, en contraste con los que les proporciona el cacao. Su variable rentabilidad frente a la inestabilidad del mercado y las posibles alteraciones en su producción en relación con los cambios ambientales hacen del depender de la chacra una opción no solo de mayores sacrificios, sino también de incertidumbres. El tener una profesión permite diversificar las posibilidades de ingresos económicos y, por último, entablar relaciones menos asimétricas con los “otros”, no solo con los no asháninkas, sino con todo aquel que posea una condición social considerada de mayor estatus o prestigio. Se resalta así una dimensión más simbólica del ser profesional, cuya condición influiría en los distintos tipos de relaciones interpersonales que estos jóvenes establezcan.

Como otras poblaciones amazónicas, los asháninkas no han sido ajenos a esta fascinación por la idea del progreso a través de la edu-

.....
9. Los padres de estos jóvenes asháninkas, si deseaban acceder a la secundaria, tenían que viajar fuera de sus comunidades, principalmente a las ciudades (Pichanaki, Mazamari y Pucallpa, principalmente). Este acceso se lograba a través de algún contacto, como un docente, pastor evangélico o un patrón con quien establecían una relación contractual.

cación (Espinosa, 2008; Sarmiento 2011). Sarmiento (2011) sostiene que la idea del *kametsa asaiki*¹⁰ en la actualidad comprende elementos “modernos” que han sido creativamente incorporados en la búsqueda de este “vivir bien”. Uno de estos es el conocimiento proporcionado por la educación formal, cuyo interés no trata de una mera asimilación de los valores de la “sociedad mestiza”, sino de un proceso de apropiación articulado con un ethos histórico y cultural determinado, que les permite identificarse como “civilizados” y lidiar con agentes y fuerzas externas en mejores condiciones (Sarmiento, 2011, p. 58).¹¹

Por tanto, existe un creciente sector de jóvenes asháninkas que apuesta por la profesionalización como un medio para afrontar las condiciones de desigualdad en que viven actualmente. Sin embargo, no basta que las y los jóvenes sepan de las potencialidades del “ser profesional” para orientarse en dicha dirección. Este discurso no se asume de forma automática ni aporoblemática, a pesar de que nos encontremos en un contexto donde la expectativa del “ser profesional” es casi ya un discurso de sentido común.¹²

Ser joven indígena y las exigencias del “ser estudiante”

Este sector de jóvenes asháninkas que apuesta por la escolaridad lleva a cabo una serie de negociaciones para permanecer en la secundaria.

.....
10. Traducido como “vivir bien” o “vivir bonito”, se trata de una filosofía heredada ancestralmente que enfatiza la relación y la constitución de la persona “real” humana como el núcleo de parentesco. No se trata de un estado permanente de bienestar, sino que debe ser alcanzado en comunidad, siendo la búsqueda de este estado lo más importante (Sarmiento, 2011, p. 24).

11. Vale recalcar la historia reciente entre los asháninkas, quienes fueron desplazados de sus territorios durante el conflicto armado interno en los años noventa. Para mayor información, véase Espinosa, 1994, 1996; Rodríguez y Espinosa, 1997; CVR, 2003; y Villasante, 2014, entre otros.

12. Ante la pregunta “¿por qué vamos al colegio?”, una respuesta automática entre estos jóvenes asháninkas suele ser un “para ser alguien en la vida”, “ser profesional”. No obstante, durante el trabajo de campo fue posible identificar que si bien discursivamente se podría mostrar interés por la profesionalización, las prácticas de estos jóvenes no siempre guardaban consonancia con dicho discurso, y terminaban optando por interrumpir su escolaridad, sea para laborar o casarse, incluso en situaciones en las que contaban con el apoyo de parte de sus familias.

Mantener la condición de “ser estudiante” demanda que el o la joven asigne al cumplimiento de las exigencias escolares como una de sus principales prioridades, por lo que se requiere compatibilizar, aplazar o restringir temporalmente ciertas actividades o expresiones propias de su condición juvenil, de su “ser joven indígena”.

El trabajo restringido y el emparejamiento tardío

Las prácticas juveniles que requieren ser restringidas o aplazadas para llevar vidas compatibles con la escolaridad son básicamente el trabajo remunerado y la constitución de matrimonios, respectivamente. Dentro de sus comunidades, la opción del empleo es casi inexistente, por lo que estos jóvenes requieren salir de sus comunidades e ir a ciudades como Satipo, Mazamari y Atalaya, entre otras. Se trata de una práctica bastante extendida entre varones y mujeres, quienes suelen emplearse básicamente en tres rubros: la agricultura, la labor doméstica y el trabajo en negocios pequeños, que no requieren mayores calificaciones académicas. Los ingresos obtenidos por este sector de jóvenes se invierten en vestimenta, aparatos tecnológicos y alimentación, pero sobre todo en los gastos que exige su escolaridad: uniformes, útiles escolares, calzado, etc., por lo que salir a emplearse es también una exigencia para continuar con sus proyectos escolares.¹³

Estos empleos se ejercen principalmente durante las vacaciones, al inicio o a medio año; sin embargo, existe una cierta tendencia entre los tipos y momentos de empleabilidad entre los y las jóvenes. Mientras que las jóvenes que procuran mantener su condición de estudiantes se emplean durante el periodo de vacaciones, puesto que gran parte de las ocupaciones a las que logran acceder se vinculan al trabajo doméstico, que les exige una dedicación exclusiva de sus tiempos; los jóvenes varones suelen salir de sus comunidades para laborar indistintamente a lo largo del año, inclusive durante clases. Esto a razón de que los empleos a los que acceden en su mayoría están vinculados a

.....
13. En las condiciones más adversas, los jóvenes se verán obligados a interrumpir su escolaridad de forma temporal, aplazando la entrada a uno o más años escolares, para luego volver a retomar la secundaria, lo cual es también común.

la agricultura, cuyas distintas temporadas de trabajo les permiten ir y venir a sus comunidades periódicamente. Por tanto, es más frecuente que se ausenten por semanas o meses de la secundaria para laborar.

Un ejemplo es el caso de Jhossmar¹⁴ (17 años), que durante el trabajo de campo se reincorporó a sus clases luego de ausentarse durante tres meses. Él, por ejemplo, estuvo trabajando en el distrito de Pichanaki, limpiando y secando kión en la chacra de su “patrón”, a quien conoció en un parque de esa ciudad durante una de sus visitas a sus parientes en las vacaciones escolares de medio año. La rutina que demanda este tipo de secundaria que aún predomina en los contextos rurales no está diseñada para albergar a jóvenes como Jhossmar que se emplean por temporadas, y estos se ven expuestos a ser sancionados por normas escolares, tales como la expulsión o pérdida del año escolar por acumulación de inasistencias. Sin embargo, existen espacios de negociación con los docentes, a lo que apeló este joven para reintegrarse a sus clases sin recibir mayores sanciones que la de ponerse al día en los cursos. Los docentes admiten tener mayores consideraciones con estos jóvenes, pues temen “desanimarlos” de seguir su secundaria.

Otra exigencia para conservar la condición de “ser estudiante” es la de mantenerse alejados de la institución del matrimonio y, especialmente, del embarazo, que en gran parte de los casos derivan en el abandono de la secundaria. Los docentes junto a un sector de padres de familia han generado estrategias para evitar estas situaciones; por ejemplo, publicar comunicados sobre las actividades extracurriculares en los murales de la comunidad y expedir citaciones que requieran la firma de los padres, como también el decomisado de cartas en el colegio, pues suelen ser usadas para citarse entre estos jóvenes, bajo la advertencia de que serán entregadas a sus padres. Sin embargo, es posible afirmar que esto no ha logrado frenar los encuentros entre las jóvenes parejas, quienes además aprovechan las propias actividades escolares para verse.

.....
14. De ahora en adelante se cambiarán de nombres a los informantes por razones de confidencialidad, para proteger así el anonimato de los y las informantes.

Dentro de las aulas, los docentes tratan de revertir esta situación mediante consejos y la enseñanza de ejemplos de vida, siempre en diálogo con el discurso de la profesionalización, como proyecto de vida considerado legítimo, en desmedro de otros proyectos que predominan en las comunidades, como lo ilustra la siguiente cita:

Mira, esta alumna se escapó de su casa hace unas semanas. Hace poco me la he cruzado en el bote cuando bajaba para acá, estaba ya con su pareja. Por la vergüenza, me imagino, ¿no?, se bajó en su chacra para no cruzarnos. Me pregunto, ¿no?, ¿esa es la vida que quería? ¿Estar enterrada en la chacra? ¿Hacer masato? [...] ¿Ese es el futuro que ella quería?, pienso, ¿no? ¿Ese es el logro más alto que ella ha alcanzado?, y me da rabia, pues. (Magna, 34 años, docente)

Frente a estas situaciones de matrimonio y embarazo, esta secundaria brinda facilidades para que los y las jóvenes puedan continuar su escolaridad, y es permisiva con las inasistencias a clases y entregas de tareas con el fin de que, por lo menos, logren concluir el año escolar. Sin embargo, si bien algunos jóvenes procuran seguir asistiendo a la secundaria, se ausentan progresivamente a lo largo del año escolar hasta finalmente hacerlo por completo.

Redes y apoyos familiares para la escolarización

El “ser estudiante” también exige que estos jóvenes mantengan un grado de negociación con su entorno más cercano, el familiar, especialmente para la provisión de apoyos. Estas negociaciones tienen lugar principalmente en contextos donde el desplazamiento o la migración temporal de estos jóvenes se consideran necesarios, puesto que requieren mayores arreglos en comparación con los casos en los que se reside en la misma comunidad donde se ubica la secundaria.¹⁵

.....
15. En estos casos, las formas de apoyo a los y las jóvenes se expresan principalmente mediante la provisión de alimento, ocasionalmente ropa —ambos gastos hechos gracias a los ingresos de la venta del cacao o algún empleo fuera de la comunidad— y, principalmente, el consejo.

Se destacan dos situaciones: cuando se requiere que el o la joven se desplace a una comunidad cercana para acceder a una secundaria, y la segunda, cuando se considera necesario migrar temporalmente a la ciudad, ya sea para acceder a una educación considerada de mejor calidad y a una mayor oferta de modalidades educativas, como los CEBA,¹⁶ o para evitar un conflicto en sus comunidades (alejarse de posibles intentos de *puzanga*,¹⁷ “mañoseos” dirigidos a las jóvenes y embarazos).

En ambas situaciones, el apoyo familiar se expresa principalmente en el despliegue de sus redes sociales, que serán relevantes para la continuidad de la secundaria. Es el entorno familiar de estos jóvenes, en especial la figura del padre, a partir del cual se activan –si no se crean– vínculos sociales, ya sea en la comunidad donde se ubica la secundaria o en la ciudad. Se encuentra que estos vínculos se rigen bajo ciertos criterios de sociabilidad, apelando primeramente a sus redes de parentesco o alianza más próximos o, en su defecto, a agentes externos a la red familiar. Así, tíos(as), primos(as), padrinos o madrinas y patrones se insertan en el mundo social de estos jóvenes, con quienes negocian determinados arreglos para la provisión de alojamiento, alimentación, trabajo, etc. Las formas de retribución suelen ser la ayuda en los quehaceres de la familia que los aloja temporalmente, hacer algún tipo de pago o, en cambio, traer víveres, por ejemplo.

Por tanto, apelar a estas redes de apoyo constituye una importante alternativa cuando no se puede acceder fácilmente a una secundaria. Como bien sostiene Paladino para el caso de los desplazamientos

.....
16. Centro de Educación Básica Alternativa. Se trata de instituciones educativas no escolarizadas que se rigen bajo la modalidad de la Educación Básica Alternativa. A diferencia de las escuelas de la Educación Básica Regular (EBR), este tipo de instituciones ofrecen horarios y rutinas flexibles acordes a las necesidades de sus estudiantes.

17. Práctica vinculada a la brujería que tiene como fin atraer al ser amado; busca que este se enamore de una persona mediante medios mágicos. Las acusaciones de *puzanga* son recurrentes en estos contextos, donde jóvenes y adultos manifiestan haber sido “puzangueados” luego de presentar síntomas bastante similares: dolores de cabeza, fatiga, incapacidad de concentrarse en cualquier actividad y, en algunos casos, pensar siempre en la persona que posiblemente ha “puzangueado”.

para estudiar de las y los jóvenes ticuna, si bien estos parecen ser fenómenos individuales, el grupo de parentesco se encuentra siempre presente, sea mediante un soporte directo, brindando alimentos o dinero, o indirecto, integrándolos a vínculos y a redes que les facilitarán su establecimiento (Palladino, 2006, p. 118).

Estas intervenciones, no obstante, se encuentran condicionadas por el comportamiento de estos jóvenes. A partir de los casos recogidos, fue posible identificar una dinámica de “travesuras” y “castigos”. La frase coloquial “hacer una travesura” hace referencia a un mal comportamiento por parte de las y los jóvenes, generalmente asociado a las relaciones amorosas; mientras que la figura del “castigo” alude a la sustracción de algún tipo de apoyo que estos hayan estado recibiendo de su entorno familiar o sus redes para poder cursar la secundaria en mejores condiciones. Un ejemplo de esta dinámica es lo sucedido con Cielo (16 años), tercera de ocho hermanos, quien será la primera de su familia en tener una escolaridad completa. Como muy pocas jóvenes de la zona, Cielo contó con las posibilidades económicas de sus padres para cursar la secundaria en un internado privado en Mazamari que recibe alumnos provenientes de comunidades nativas de la región. Sin embargo, cuando cursaba el segundo grado de secundaria, Cielo escapó del internado durante una semana junto con un joven. A raíz de esta “travesura”, su padre la trajo de regreso a su comunidad y tramitó su traslado a la secundaria de la comunidad vecina “para que ahora se vaya caminando hasta allá todos los días. Se portó mal, ahora tiene que irse caminando”. A partir de entonces Cielo camina dos horas diariamente hacia la secundaria.

Por tanto, las y los jóvenes requieren mostrar comportamientos que avalen su interés por continuar su escolaridad y así mantener los apoyos que se les proveen. Esto resulta fundamental para la movilización de las distintas formas de apoyo que parten de su entorno familiar, donde la inversión de esfuerzos, no únicamente económicos, sino también sociales, no sean vistos como vanos.

Reconocer la escolaridad como un proyecto de beneficios a largo plazo

Por último, la decisión de asumir la condición del “ser estudiante” entre estos jóvenes asháninkas implica que reconozcan la escolaridad como un proyecto con beneficios a largo plazo. Así, culminar la secundaria les posibilitaría acceder a estudios superiores, básicamente al no percibirse beneficios inmediatos de ello.

A diferencia de sus generaciones anteriores, para quienes los saberes formales de la escuela, como las operaciones básicas, el dominio de la lengua dominante y su lectoescritura, constituían competencias claves para una mejor vinculación con los mestizos, la formalización de sus comunidades y la protección de sus territorios; para esta generación de jóvenes asháninkas, estas competencias resultan insuficientes. La creciente articulación con las instituciones del Estado y la economía de mercado, así como la inserción de la tecnología y los medios de comunicación en sus comunidades, demandan la apropiación de nuevas herramientas o conocimientos para poder afrontar estos escenarios de cambio en mejores condiciones.

Bajo este contexto, estos jóvenes perciben que el obtener mejores condiciones de vida no deviene automáticamente de la conclusión de la secundaria, sino de la prolongación de su educación formal; es decir, mantenerse dentro del sistema educativo. Así, concluir la educación secundaria tiene un mayor sentido si se considera factible y deseable el “seguir [siendo] estudiante”. Esto nos trae a colación el cercano vínculo entre la condición del “ser estudiante” y la experiencia de la juventud en contextos indígenas como el amazónico. Como sostiene Espinosa (2012), la experiencia de la juventud es relativamente nueva en estos entornos, inicialmente vinculada con el establecimiento de escuelas en las comunidades y el posterior ingreso de jóvenes indígenas a niveles superiores de educación. De esta manera emerge el nexo entre la figura del ser joven indígena y el “ser estudiante” (2012, p. 454). El ingreso al sistema educativo vino de la mano con el retraso o aplazamiento de la transición hacia la adultez, lo cual supone en gran parte de los casos mantener la condición de solteros, idealmente.

Por tanto, que estos jóvenes se asuman en su condición de estudiantes les demanda negociar con otros “no-jóvenes” y restringir ciertos ámbitos de su condición juvenil, como veremos en la siguiente sección, para llevar vidas compatibles con la escolaridad y sus exigencias. Esto no debe asumirse como un a priori, pues no son pocos los jóvenes en las comunidades que encuentran a estas exigencias como poco factibles frente a sus posibilidades no solo económicas o sociales, como el apoyo de entorno familiar y de sus redes, sino también respecto a sus predisposiciones personales frente al estudio. Estas últimas suelen ser referidas con un “no le nace el estudio” o “le gusta el estudio”, y guardan consigo habilidades y orientaciones personales, así como también la internalización, o no, de expectativas en torno a la escolaridad como un proyecto de beneficios a largo plazo. En otras palabras, si bien el camino de la profesionalización es reconocido como una oportunidad para la mejora de sus condiciones de vidas, no todas las y los jóvenes están en las condiciones, ni están dispuestos a cumplir con las exigencias que les demanda el “ser estudiante”, como se verá a continuación.

Escenarios de interrupción escolar

En esta sección pasaremos a revisar los escenarios de interrupción escolar, aproximándonos a las situaciones más frecuentes que derivan en una escolaridad incompleta entre estos jóvenes asháninkas. Durante el trabajo de campo se identificó dos tipos de interrupción escolar, una temporal y otra definitiva. Para efecto y extensión de este artículo, nos centraremos en los casos de interrupción escolar definitiva. Se trata básicamente de aquellas situaciones donde, luego de interrumpir la escolaridad por un periodo, el retomarla y concluirla no son considerados objetivos a mediano o a largo plazo, y se opta, de forma premeditada o bajo circunstancias no planificadas, por un proyecto de vida alterno a la escolaridad.

Como se ha podido adelantar, son principalmente el matrimonio, junto a la paternidad y maternidad, y la dedicación exclusiva al trabajo remunerado, las situaciones que comúnmente ponen fin a las

trayectorias educativas de estos jóvenes asháninkas que afectan de forma diferenciada a las mujeres y a los varones. Desde la literatura etnográfica amazónica, Gow (1991) ya señalaba la tensión que experimentaban los jóvenes yine, por un lado, entre dar el paso a la adultez mediante su entrada inmediata al mundo de la sexualidad y el trabajo remunerado; y por otro, asistir a la educación secundaria, aplazando su condición de adultos mediante la prolongación de su educación formal para convertirse en profesores (1991, pp. 234-235). Un escenario similar se mantiene vigente entre estos jóvenes asháninkas, como se aborda a continuación.

*Matrimonio y embarazo*¹⁸

Las situaciones vinculadas al matrimonio y embarazo son temas recurrentes en las aulas, en la cotidianidad familiar, en las masateadas, donde uno se entera de que un o una joven de la secundaria ya se comprometió, que una joven ha salido embarazada, que una pareja de jóvenes ha escapado ante la oposición parental o que una joven ya no va al colegio porque su esposo no la deja asistir. Estas interrupciones escolares se presentan principalmente cuando el matrimonio se establece y se da lugar a la convivencia de la pareja. Esto trae consigo la adquisición de nuevos roles en sus condiciones de casados, dejando pocos espacios para cumplir con las exigencias y rutinas escolares; es decir, se entra en tensión con el “ser estudiante”.

Surgen, por un lado, las responsabilidades propias de una vida en matrimonio, como la realización de mayores labores domésticas que, junto a la paternidad y maternidad, suelen ponerle fin a los proyectos escolares de la pareja. Vale recalcar que estos jóvenes, a estas alturas de sus vidas, ya han adquirido los conocimientos y habilidades básicas para establecer un matrimonio en sus comunidades. Por ejemplo,

.....
18. En esta sección se abordará la situación de embarazo en un contexto de matrimonio o de relación de pareja, que generalmente al suceder el embarazo deriva en la formalización de un matrimonio. El embarazo fuera de este contexto, producto de un encuentro sexual sin compromiso e incluso de violación sexual, posee implicancias particulares para los jóvenes y sus familias; sin embargo, en gran parte de los casos derivan asimismo en la interrupción de la escolaridad.

los jóvenes saben abrir una chacra y trabajarla; poseen conocimientos sobre técnicas de caza y pesca; conocen sobre los materiales (hojas y maderas) y nociones básicas necesarias para construir una casa, como también tienen experiencia empleándose en las ciudades, como una forma de obtener ingresos de forma directa. Las jóvenes, por su lado, pueden encargarse de las labores domésticas: saben trabajar la chacra, tienen experiencia cuidando bebés, ya sea en su familia o empleándose en la ciudad; cocinan, pero sobre todo saben preparar masato; conocen, o al menos tienen nociones, de artesanía, así como de técnicas de tejido para hacer *tsaratos*,¹⁹ *cushmas* o tejer canastas, etc. Asimismo, se identificó que además de estas nuevas labores, también incide la propia dinámica de la pareja, como la existencia de los celos, una problemática común entre los matrimonios recién constituidos. Estos ocasionan que algún miembro de la pareja o ambos dejen de asistir a la secundaria. Esta restricción puede ser ejercida tanto por el varón como por la mujer, pero es más frecuente que recaiga sobre ellas.

Por otro lado, esta pareja adquiere nuevas responsabilidades con la comunidad en su calidad de propiamente comuneros. Es decir, al formalizar el matrimonio ante sus autoridades y figurar en el padrón de comuneros, existe la obligación de participar en faenas comunales, asistir a las asambleas, asumir cargos comunales, participar en proyectos o programas sociales, etc. De esta manera se van integrando a las distintas actividades de la comunidad donde anteriormente no tenían mayor participación o protagonismo, como, por ejemplo, compartir del masato como actividad principalmente de los adultos, de hombres y mujeres casados. El matrimonio se constituye en una práctica extendida mediante la cual estos jóvenes asháninkas se insertan activamente en las dinámicas comunales y adquieren una nueva condición social, *tsinane*²⁰ y *shirampari*²¹, para ser reconocidos como propiamente comuneras y comuneros.

.....
19. Especie de bolso tejido de fibras de algodón. Su uso es bastante diverso. Se usa tanto para recolectar insectos o durante la pesca como también para llevar útiles o algún objeto necesario por la persona. La actividad de la artesanía puede constituirse en una forma de ingreso ocasional para las mujeres; no son muchas las que comercian con ella, pero los conocimientos los mantienen.

20. Mujer casada, propiamente una señora, en idioma asháninka.

21. Varón casado, un señor, en idioma asháninka.

El establecimiento de estos matrimonios es una de las principales preocupaciones de los docentes mestizos. Según su perspectiva, expresa una “falta de autoridad” de los padres, que “no asumen su rol”; sin embargo, se encuentra que estos intervienen en la decisión de sus hijos, mas no necesariamente en la forma en que los docentes mestizos esperan:

[...] en ese caso de esta joven, cuando me enteré que había ya dejado de estudiar, ya tenía su esposo. Me fui a su casa y a la señora simplemente “sabes qué, ¿por qué le hiciste casar? ¡Es solo una niña!”. “Yo no sabía que quería tener su esposo, cuando me pidió la mano, yo tenía que entregarle porque ella también quería”, nada más. Entonces me quedé sorprendido. No asimilo la manera todavía. (Hernán, 34 años, docente)

Los padres pueden interceder ante alguna relación con la que no estén de acuerdo, ya sea a través de los mecanismos comunales (llamadas de atención frente al jefe de la comunidad) o institucionales del colegio (citaciones y decomisado de cartas, por ejemplo). No obstante, son conscientes de que si expresan una oposición abierta y confrontacional frente a la joven pareja —incluyendo el castigo físico— sería contraproducente, pues se corre el riesgo de que estos “se resientan” y opten por fugarse, lo que sucede con regularidad. Más allá de dar consejos, como que deben “pensarlo mil veces”, sus intervenciones son limitadas. Así, la posibilidad del escape de la pareja y consecuente creación de resentimientos dentro del grupo familiar prefieren evitarse.

Todo esto nos invita a repensar la forma en que la escuela, al tratar de retener a sus jóvenes alejados del matrimonio, irrumpe con una las formas tradicionales de transitar hacia la adultez dentro de estas comunidades. Entre esta población, la condición del ser un o una joven asháninka, es decir, ser *evankari*²² o *evankaro*,²³ radica principalmente en ser soltero o soltera. De lo contrario, conformar un matrimonio marca una distinción por la que se adquiere el estatus de adulto, independientemente de la edad que estos posean. Así, al asumir nuevas

.....
22. Varón joven soltero, en idioma asháninka.

23. Mujer joven soltera, una “señorita”, en idioma asháninka.

responsabilidades y actividades incompatibles con las exigencias del “ser estudiante”, estos dejan de compartir espacios que solían transitar como *evankaro* y *evankari*, especialmente la secundaria como el espacio de las y los jóvenes por excelencia dentro de las comunidades.

Mientras caminaba por la comunidad con Yaneth, nos cruzamos con una joven, de unos 14 o 15 años, no más, con un niño pequeño en brazos, quien la saluda tímidamente. Yaneth me cuenta que ella es una excompañera de clases, y que actualmente se encontraba casada, y ya es madre de dos niños pequeños. Me dice que cuando ve a Yaneth con otra persona, le avergüenza saludarla. “Quién como tú que eres señorita y te diviertes, paseas por ahí, cómo me gustaría estar como tú”, le dice, me cuenta Yaneth, y agrega: “Así también se arrepentirán otras de repente, ¿no?, ¿cómo será?”. Esa excompañera se casó cuando cursaba el sexto de primaria. (Notas de campo, 12 de agosto de 2015)

Esta conversación con Yaneth (15 años) resulta ilustrativa, pues, por un lado, evidencia que este tipo de situaciones suelen aparecer en los últimos años de la educación primaria, y a su vez, que el rol adquirido de mujer casada restringe realizar ciertas actividades, como “pasear” y “divertirse” como las jóvenes solteras. Yaneth, quien planea concluir la secundaria, reconoce estas limitaciones y la posibilidad de arrepentimiento que el matrimonio podría conllevar:

Yo pienso tener en mi mente “no voy a tener, voy a tener problemas bastantes [sic]”. A veces mi esposo, si voy con él, toma masato, a veces pega, a veces nosotros peleamos, en eso yo pienso. [...] Mejor estoy solita, voy a andar sola en la calle, en la fiesta, voy a venir a mi casa y dormir, nadie me dice. (Yaneth, 15 años)

Si bien entre esta población existe una creciente expectativa sobre la profesionalización, a su vez esta convive con percepciones que sostienen que se puede “vivir bien” (*kametsa asaiki*) dentro de la comunidad, trabajando la chacra, cazando y pescando en el río para ali-

mentarse “sin que te cueste” y estando cerca de la parentela. En estas apreciaciones existen de por medio valoraciones vigentes en relación la reproducción de su cultura y, con ello, las prácticas de convivencia (Overing y Passes, 2000) que esta les ofrece. Mientras la condición de “ser estudiante” conmina a que estos jóvenes asháninkas se mantengan al margen de ciertas prácticas de la vida comunal, el establecimiento del matrimonio en sus comunidades, en caso contrario, los inserta activamente en ella, en el mantenimiento de lazos y el compartir del parentesco, lo que hace de la opción del matrimonio un proyecto de vida aún legítimo para esta generación de jóvenes asháninkas.

Dedicación exclusiva al trabajo remunerado

Respecto a las interrupciones de la escolaridad por motivos de dedicación exclusiva al trabajo remunerado, son los jóvenes varones quienes con mayor frecuencia viven estas situaciones. Como se mencionó, los trabajos que mayormente acceden estos jóvenes, aquellos vinculados a la agricultura, les permiten emplearse por breves temporadas y retornar a la secundaria sin perder el año académico; no obstante, existe otro sector de jóvenes que prioriza el emplearse sin las restricciones propias de las rutinas y exigencias escolares. En estas situaciones, es posible identificar que existe un desencanto por parte de estos jóvenes frente a las posibilidades concretas e inmediatas que les proporciona el culminar la secundaria. Como ejemplifica un joven:

Algunos de mis compañeros, me cuentan, ¿no?, que no ganamos nada, mentira, perdemos el tiempo [en el colegio]. Mejor es trabajar y conseguir nuestro propio dinero. [...] Yo le he visto a mi pata, le ha dejado entrar a colegio. Dice que es perder el tiempo, ni siquiera nos da plata. (Ledis, 17 años)

El mito de la educación (Ansion, 1995) es cuestionado por este grupo de jóvenes que percibe en la inversión de su tiempo y esfuerzo en la secundaria una opción de pocos o nulos beneficios inmediatos, principalmente económicos. Como se mencionó anteriormente, para estos jóvenes asháninkas, el concluir la secundaria no deviene

automáticamente en mejores condiciones de vida, sino de su prolongación hasta el nivel educativo superior y el “ser profesionales”. A pesar del predominante discurso de la profesionalización que promueve la secundaria, este se topa con un contexto de limitadas condiciones económicas y sociales para su concreción, por lo que un importante sector de jóvenes considera el camino de la profesionalización como poco factible.

Asimismo, la necesidad de ingresos económicos inmediatos entre estos jóvenes es una constante, al ser quienes se emplean y costean gran parte de sus gastos, como la adquisición de bienes de consumo juvenil altamente valorados, tales como vestimenta de moda y aparatos tecnológicos (principalmente reproductores de música o de video y celulares). Estas necesidades los empujan a insertarse en el mercado de empleos precarios de la región, en ciudades como Satipo, Mazamari y Atalaya, entre otras, de igual manera que los adultos de sus comunidades. Como se trata de empleos informales, el contar con certificado de estudios secundarios concluidos no es imprescindible, por lo que tener los conocimientos escolares básicos (operaciones matemáticas y la lectoescritura en castellano) resultan suficientes para estos jóvenes.

Por otro lado, si bien el salir a emplearse tiene como fin satisfacer una necesidad material, también posee una dimensión simbólica vinculada al ejercicio de la autonomía juvenil, especialmente en relación con su capacidad de independencia económica. Esta búsqueda de independencia económica es valorada no solo entre sus pares, sino también en sus entornos familiares, donde los padres los alientan desde muy jóvenes a que salgan de sus comunidades a emplearse para que compren sus útiles, sus ropas o simplemente “se den sus gustos”, “para que aprendan a trabajar”. Una práctica común es aprovechar algún tipo de gestión en la ciudad para llevar consigo a sus hijos(as) y conseguirles algún trabajo durante sus vacaciones escolares. Contactan a algún posible patrón o patrona, conocen dónde trabajarán y llegan a un acuerdo económico. De esta manera intervienen en la creación de las primeras redes laborales de las y los jóvenes, quienes las irán ampliando según sus futuras experiencias.

El no emplearse hace de estos jóvenes asháninkas más dependientes de las posibilidades económicas de sus padres, y, por ende, más susceptibles de ser afectados ante alguna eventualidad familiar. Así como se presentan casos en los que los jóvenes, por decisión propia, interrumpen su escolaridad al no ver mayores beneficios en culminarla, existen también otros casos que tuvieron como primer desencadenante la restricción de apoyos familiares, producto de un cambio en la situación familiar cuyos arreglos terminaron priorizando la escolaridad de unos sobre la de ellos. Estas interrupciones sucedieron cuando estos jóvenes aún no contaban con experiencias laborales fuera de sus comunidades, y se encontraron desprovistos de recursos para afrontar estos eventos. Consecuentemente, a partir de las posteriores experiencias laborales ganadas, al igual que otros jóvenes, se “acostumbran al dinero”, por lo que retomar la escolaridad no es deseable.

El estar libre de la rutina escolar les permite entonces emplearse sin restricciones y gozar de cierta independencia económica, pero también salir a conocer nuevos espacios, especialmente las ciudades, lo que constituye una experiencia altamente valorada entre estos jóvenes asháninkas, por la cual entablan nuevos vínculos, como relaciones de amistad o de pareja, con jóvenes de otras comunidades o de condición mestiza. Esto se expresa en el deseo de “vivir la juventud”, frase que usan los jóvenes para hacer referencia al poder transitar con libertad por distintos espacios urbanos de diversión y cortejo, como parques o discotecas, pasear y salir con otros jóvenes, de formas que dentro de sus comunidades no serían posibles. De esta manera, el salir de sus comunidades y laborar les permite, asimismo, transitar por espacios donde ni las normas o costumbres comunales, ni las rutinas escolares limiten que “vivan su juventud”.

Por ello el dedicarse exclusivamente al trabajo remunerado no puede ser entendido únicamente como una respuesta ante una necesidad o urgencia económica de los y las jóvenes asháninkas,²⁴ sino también como una parte constitutiva de las experiencias juveniles locales. El

.....
24. Si bien las jóvenes no suelen interrumpir su escolaridad por motivos laborales, ya que se emplean más durante las vacaciones, no descarto que pueda ocurrir entre algunas mujeres.

migrar para trabajar les provee a estos jóvenes los conocimientos necesarios para un mejor desenvolvimiento frente a las exigencias que demanda la ciudad, como saber movilizarse en ella, lidiar constantemente con intercambios monetarios, acostumbrarse a las dietas, interactuar con personas de distintas procedencias y, en fin, manejar una serie de códigos necesarios para familiarizarse con los espacios urbanos. Estos resultan ser claves para sus comunidades, pues les ofrecen un mayor acceso a oportunidades laborales y bienes de consumo, a instituciones de gobierno, a organizaciones de representación, etc.

En ese sentido, es posible sostener que se trata de una “experiencia formativa” alterna a la escolaridad que termina siendo priorizada por este sector de jóvenes asháninkas. Esta brinda a las y los jóvenes los conocimientos necesarios para su tránsito hacia una condición adulta, particularmente entre los jóvenes varones, quienes eventualmente asumirán responsabilidades como futuros padres y principales proveedores de ingresos económicos para sus familias. Vale indicar que es común que el laborar fuera de sus comunidades preceda al establecimiento de un matrimonio, pues hay jóvenes que efectivamente encuentran esposas o establecen relaciones sentimentales durante estas salidas. De hecho se suele decir, a modo de rumor o broma, sobre algún joven que ha salido a laborar, que “se ha ido a buscar su esposa” cuando su ausencia en la comunidad es prolongada.

La decisión de interrumpir de manera definitiva la escolaridad por parte de estos jóvenes, ya sea por matrimonio o dedicarse exclusivamente al trabajo remunerado, puede mantenerse al margen de su situación económica, el grado de apoyo familiar e inclusive de los historiales familiares con prolongada escolaridad o con carreras técnico-profesionales. Si bien estos son referentes importantes, no son determinantes para asegurar la conclusión de la escolaridad en este contexto. Así, es posible saber de jóvenes, varones y mujeres, que, a pesar de contar con condiciones favorables para culminar su secundaria, prosiguen proyectos alternos al sistema educativo.

Esta diversidad de decisiones puede apreciarse incluso dentro de un grupo de hermanos, como lo sucedido con Jakson (17 años), quien

tras una hospitalización en Lima conoció a su futuro patrón y decidió no culminar la secundaria para trabajar con él:

Este año nomás me quedo [en cuarto de secundaria]. Es que mira, si termino mi estudio, ¿dónde voy a estudiar? Pero me van a pedir esto, me va pedir esto, pedir, así le veo a mis hermanos. Mejor allá [en Lima] si trabajo no me piden [...]. (Jakson, 17 años)

En su familia hay jóvenes profesionales, sus dos hermanos mayores, egresados de institutos superiores del distrito, que recibieron el apoyo de su padre, actual dirigente indígena, quien se dedica al cultivo del cacao y se emplea ocasionalmente en Satipo:

Yo le digo “hijo, estudia en instituto o en universidad, tienes que sacarte tu cartón”. “No, este año nomás quiero [ir al colegio], el próximo año ya no quiero estudiar. Mejor voy a irme” [...]. Ese es lo que [Jakson] quiere. “Bueno, ya cada uno”, le digo. “Ustedes ya vean, para que mañana más tarde no me digas papá no me ha hecho estudiar”. Ya tienes algo como de tus hermanos que te pueda soportar, te puede dar algo, ya tiene siquiera su ingreso, te puede apoyar. Ya no es como antes, cuánto he sacrificado yo solo, pero lamentablemente ahora “no, papá, no quiero [estudiar]”. “Bueno, ah, ya, esa será tu decisión”. (Octavio, 45 años, padre de Jakson)

Podemos sostener que las condiciones para culminar la secundaria y proseguir estudios superiores no le faltan a Jakson; no obstante, esto no forma parte de sus planes, al menos no por el momento. Es posible saber de casos similares en los que los padres poseen altas expectativas sobre la educación de sus hijos y que, además, han llevado a cabo una serie de arreglos para ello, pero esto no resulta concluyente o determinante para que sus hijos prosigan dicho camino. Muchas veces se trata, pues, de una decisión personal de la o el joven.

Estas situaciones pueden originar discrepancias y tensiones dentro del hogar; no obstante, más allá de la orientación a sus hijos a través de conversaciones y consejos, no existe, pues, mayor imposición de los

deseos parentales sobre estos, como esperarían los docentes mestizos. Que los padres cedan ante las interrupciones escolares de sus hijos para que se dediquen al trabajo remunerado o se comprometan en matrimonio es signo de una supuesta “falta de autoridad”; sin embargo, es la propia familia y comunidad quienes contribuyen a producir estos sujetos autónomos, cuyos niveles de dependencia parental son distintos a los de otros jóvenes de procedencia más urbana y mestiza.

Reflexiones finales

A partir de estos escenarios encontramos un emergente sector de jóvenes asháninkas que, motivado por la posibilidad de seguir estudios superiores, asume la condición del “ser estudiante”, lo que les exige negociar con las rutinas escolares y sus agentes, aplazando o restringiendo ciertas prácticas, como el matrimonio o el trabajo remunerado. Asimismo, negocian con su entorno familiar para la provisión de apoyos, especialmente a través del despliegue de sus redes cuando requieren desplazarse para acceder a una institución secundaria. Sin embargo, también se encuentra otro sector de jóvenes que siguen proyectos alternos a la escolaridad, a través del matrimonio, junto a la maternidad y paternidad, y el dedicarse exclusivamente al trabajo remunerado. En el primer caso reproducen una de las formas tradicionales de transitar a la adultez, como es el matrimonio; y en el segundo, en el que se prioriza los ingresos económicos, implica migrar, que sirve de “experiencia formativa”, especialmente entre los varones cuando asuman responsabilidades como principales proveedores de sus familias.

En resumen, mientras que un grupo jóvenes aplaza su transición hacia la adultez prolongando su condición de estudiante, otros inician dicho tránsito adquiriendo nuevos roles que tienden a ser incompatibles con la escolaridad, lo que la escuela ha venido tratando de aplazar entre sus jóvenes.

Poner en discusión estas tensiones con la escuela pasa, primeramente, por visibilizar que existen otras formas de vida que se producen cul-

turalmente o, como dirían Levinson y Holland (1996), otras maneras de producir una “persona educada”, como aquella entendida, cono- cedora y que domina las formas culturales de su contexto, donde la escuela no es la única posibilidad para su constitución, por lo que dis- tintas producciones culturales de “persona educada” pueden entrar en tensión dentro de una misma sociedad. En este contexto conviven distintas producciones, las que mantienen valoraciones positivas so- bre las formas de vida comunales, que podríamos llamar más tradi- cionales o de mayor consonancia con la reproducción de su cultura, y aquellas producto de un emergente sector de jóvenes que producen, si no experimentan, una condición juvenil vinculada a su prolongación en el sistema educativo, que les exige que se mantengan al margen de ciertas prácticas de la vida comunal.

Nos encontramos ante una secundaria —al menos como se la ve plan- teada institucionalmente— cuyas rutinas y exigencias se encuentran diseñadas para una forma de experimentar la condición juvenil, como aquella donde el mantenerse bajo el yugo parental y el ser dependien- te económicamente son la norma, y, por tanto, donde una transición hacia la adultez se considera idealmente lejana.

Asimismo, esta discusión también pasa por cuestionarnos acerca de qué les termina ofreciendo una escolaridad completa a estos jóvenes, luego de invertir tiempo y esfuerzos, en un contexto de limitadas con- diciones económicas, donde no todos poseen las mismas predispo- siciones y posibilidades de poder aspirar a la profesionalización. Las percepciones de un sector de estos jóvenes asháninkas sobre los po- cos o nulos beneficios concretos que puede ofrecerles nos indican que la secundaria no termina de configurarse como una opción atractiva por sí misma. Esta se ubica en contextos de desigualdad, como otros contextos de pobreza, que sobrepasan su capacidad para subvertirlas y garantizar una vida digna para esta población, por lo que se cuestio- na el sentido de seguir apostando por ella.

En esa medida, transitar por caminos alternos a la escolaridad, como el matrimonio o dedicarse exclusivamente al trabajo remunerado, que son valorados en sus contextos, entre sus pares y adultos de sus

comunidades, se configura en una estrategia o alternativa de vida legítima para estos jóvenes mediante la cual aún es posible “vivir bien”. Esto, a pesar de los desafíos que estas formas de vida implican actualmente, como lo es el dedicarse principalmente a la chacra y sus ingresos o emplearse esporádicamente fuera de sus comunidades para obtener ingresos monetarios.

Por tanto, esta tensión entre la escolaridad y las formas en que estos jóvenes indígenas experimentan su juventud requiere ser vista desde sus contextos culturales específicos, así como también en relación con las condiciones socioeconómicas donde estas expresiones tienen lugar. No se trata, pues, de asumir a las prácticas culturales indígenas como problema, argumento usado normalmente por docentes mestizos para entender un supuesto desinterés de las comunidades y sus jóvenes por la escolarización, sino de situarlas en un tiempo y espacio que nos permita una mirada más panorámica del sentido implícito en ellas. Esto contribuye a comprender las condiciones de vulnerabilidad en las que se desenvuelven las y los jóvenes indígenas amazónicos y sus estrategias para poder afrontar contextos de cambios en mejores condiciones.

REFERENCIAS

- Alpízar, L. y M. Bernal** “La construcción social de las juventudes”. *Última Década*, 19, 105-123. 2003
- Ansion, J.** “Del mito de la educación al proyecto educativo”. En G. Portocarrero y M. Valcárcel (eds.), *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial PUCP. 1995
- Benavides, M., M. Mena y C. Ponce** *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: INEI, Unicef. 2010
- Comisión de la Verdad y Reconciliación** *Informe final*. Lima: CVR. 2003
- Espinosa, O.** “Para vivir mejor: los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú”. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 2, 85-116. 2008
- Espinosa, O.** *La repetición de la violencia. Informe sobre la situación de los asháninka de los ríos Ene y Tambo*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. 1994
- Espinosa, O.** “El pueblo asháninka y su lucha por la ciudadanía en un país pluricultural”. En *Derechos humanos y pueblos indígenas de la Amazonía peruana*. Lima: APEP, Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. 1996
- “To be shipibo nowadays: the Shipibo-Konibo youth organizations as a strategy for dealing with cultural change in the Peruvian Amazon region”. *Journal of Latin American & Caribbean Anthropology*, 17(3), 451-471. 2012
- Feixa, C. y Y. González** “Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina”. *Revista de Sociología*, 79, 171-193. 2006
- Franzé, A.** “Antropología, educación y escuela”. Presentación de la *Revista de Antropología Social*, 16, 7-20. 2007
- Gow, P.** *An Amazonian myth and its history*. Oxford: Oxford University Press. 1991
- Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon Press. 2001

Instituto Nacional de Estadística e Informática, Dirección Nacional de Censos y Encuestas *Censos nacionales 2007: IX de población y VI de vivienda. 2009. Resultados definitivos de las comunidades indígenas. Resumen ejecutivo.* Lima: INEI. 2009

Perú: análisis etnosociodemográfico de las comunidades nativas de la Amazonía, 1993 y 2007. Lima: INEI, UNFPA. 2010

Levinson, B. y D. Holland “The cultural production of the educated person: an introduction”. En B. Levinson, D. Folley y D. Holland (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice.* Albany: State University of New York Press. 1996

Maidana, C. A., M. A. Colangelo y L. Tamagno “Ser indígena y ser joven. Entre la etnicidad y la clase”. *Desacatos*, 42, 133-144. 2013

Overing, J. y A. Passes (eds.) *The anthropology of love and anger: the aesthetics of conviviality in native Amazonia.* Londres: Routledge. 2000

Paladino, M. Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas. Tesis doctoral con mención en Antropología Social, Universidad Federal de Río de Janeiro. 2006

Portugal, N. *La educación secundaria como productora de juventudes: un estudio de caso en una comunidad Chayahuita.* Tesis de licenciatura en Antropología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. 2010

Reguillo, R. “Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión”. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 103-118. 2003

Sarmiento, J. P. “Kametsa asaiki”. The pursuit of the “good life” in an Ashaninka village. Tesis doctoral con mención en Antropología Social y Estudios Americanos, University of St Andrews, Escocia. 2011

Tassinari, A. “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. En S. Lopes da Silva y M. Kawall (orgs.), *Antropologia, história e educação. A questão indígena e escola.* São Paulo: Global. 2001

Urteaga, M. “Jóvenes e indios en el México contemporáneo”. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 667-708. 2008

Virtanen, P. K. *Indigenous youth in Brazilian Amazonia: changing lived worlds*. Nueva York: Palgrave Macmillan. 20121988 [1977]

Willis, P. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal. 1988 [1977]

“Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción”. En VV. AA., *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta. 1993

EN LA CARRETERA: IMAGINANDO Y PRACTICANDO LA CIUDAD DESDE LA ESCUELA. ESTUDIO DE CASO EN LA COMUNIDAD AWAJÚN DE SUPAYAKU¹

JOSÉ CARLOS ORTEGA

La carretera está presente en el imaginario y en el mundo físico de los jóvenes escolares de Supayaku, comunidad awajún ubicada en la provincia de San Ignacio, región Cajamarca. Es más, la institución educativa es el primer edificio de la comunidad que puede reconocer el antropólogo al llegar por la carretera. Imaginar a Supayaku como una comunidad que se piensa a sí misma y reflexiona sobre “lo urbano” sin tener en consideración un medio de comunicación tan básico como la carretera es desconocer el alto grado de movilización de los vecinos de Supayaku. Los opuestos binarios (urbano y rural) en la cotidianidad de la vida de los jóvenes escolares no tienen acogida ni son reconocibles como verdades absolutas. Una muestra de ello es la carretera como lugar simbólico donde se mezclan las fronteras de lo awajún y lo mestizo. A través de ella, llegan estudiantes de universidades particulares, funcionarios de ONG, técnicos enfermeros mestizos, pastores de iglesias evangélicas, técnicos electricistas y docentes mestizos. Las fronteras aquí, en un primer momento, son borrosas y frágiles debido a la circulación constante de personas nativas y mestizas. De esa manera, este capítulo se propone analizar las perspectivas de jóvenes escolares sobre la ciudad a través de un elemento visible y transitado por los jóvenes awajún: la carretera. La ciudad no puede ser imaginada sin la presencia de la carretera en la vida cotidiana de la comunidad nativa.

1. Este capítulo se basa en la tesis del mismo autor: El camino del mestizo: experiencias de migración temporal de jóvenes escolares indígenas awajún en ciudades intermedias: estudio del caso de la migración temporal de jóvenes varones awajún de la comunidad nativa Supayaku hacia las provincias de San Ignacio y Jaén, región Cajamarca.

Asimismo, la imaginación también se nutre de las experiencias colectivas más dolorosas, por ejemplo, la narrativa del sufrimiento es un insumo básico para imaginar a la ciudad. De esa forma, el sufrimiento de los abuelos awajún, según los jóvenes, se basa en la cantidad de horas o días empleados para transitar de su comunidad de origen hacia las localidades mestizas (Puerto Huaquillo, Puerto Ciruelo y Puerto Chinchipe). Experimentar el sufrimiento corporal al cargar bultos, dejar la comunidad y tratar de retornar con bienes adquiridos en la ciudad es el precio de acercarse a la “civilización”. La carretera se convierte así en una metáfora sobre el sufrimiento en el discurso de los jóvenes:

[...] Se entraba mucha necesidad. No se encontraba con la carretera, por eso la gente se sufrían caminando hasta llegar en los caseríos de Burgos, Rumichina, hasta llegar el puerto Chinchipe, donde sí encontraban las movilidades. Asimismo se maltrataban cargando peso al hombro, los productos como café, yuca, plátano y otros. También era escasa para hacer traslado, los que se enfermaban los niños y niñas y los adultos. Todas las comunidades awajún se encontraban en la misma situación. (Testimonio escrito de alumnos awajún de quinto secundaria)

En la época de los abuelos, se reconocía que las personas que debían transitar hacia los puertos mestizos eran varones adultos o jóvenes, ya que ellos podían soportar la dureza del camino. El barro de las lluvias que inmoviliza las piernas, las quebradas que aumentan su caudal en época de lluvias, el hambre, la enfermedad y el rigor del peso de los bultos son los requisitos obligatorios para llegar a vender o intercambiar los productos (café, yuca, plátano, maní, maíz, pieles de animales) por azúcar, sal, fideos o herramientas de metal.

A pedir producto llevaban al hombro hasta puerto Huaquillo. Caminaban las horas una cada persona llevaban treinta kilos de café y cacao. También cuando vendían sus productos compraban sus víveres y se regresaban con peso también a sus comunidades. (Testimonio escrito de alumnos awajún de quinto de secundaria)

Para experimentar la ciudad, lo primero es experimentar el sufrimiento del camino hacia la ciudad, según lo que exponen los testimonios escritos de los jóvenes. Pero este sufrimiento tiene un fin: la llegada de la carretera: “Y caminaban desde aquí hasta Chinchipe a pie quince horas. Así vinieron sufriendo nuestros padres o abuelos, etc. (testimonio escrito de joven awajún de quinto de secundaria).

La carretera llegó a Supayaku a mediados del año 2013. Fue una gestión que recayó sobre los hombros del presidente de la Orfac (Organización Fronteriza Awajún de Cajamarca). Antes se requería caminar hasta el anexo de Yamakey (el cual se ubica a cinco kilómetros de distancia de Supayaku), y luego de allí se podía tomar una camioneta. Los jóvenes mencionan que el sufrimiento se ubica en el pasado, pero ellos también han tenido que transitar por caminos de fango y quebradas cargados de bultos. No obstante, ese contexto difícil todavía existe, ya que para ir a los demás anexos de la comunidad tienen que caminar forzosamente por el mismo paisaje que transitaron sus abuelos. La carretera solo llega hasta la comunidad matriz; los jóvenes y adultos de los demás anexos tienen que caminar hacia Supayaku para poder subir a las camionetas. El *estado de sufrimiento* todavía permanece en los alrededores de la comunidad.

Después de carretera de Supayaku la gente nativa sobresalen tener más cerca la comunicación con gente mestiza, y además tienen colegio de diferentes instituciones, tienen negocios poca preocupación a la cacería más quieren dedicar al café más quieren tener dinero, actualmente. (Testimonio escrito de alumno de quinto de secundaria)

Ahora, si bien la carretera ha podido generar mayor flujo de comunicación con la “gente mestiza”, no ha creado interacción con los mestizos, solo ha permitido que la comunicación sea efectivamente más fluida y continua. De esa forma, las transacciones económicas se han vuelto más rápidas, además de generar menores costos en las inversiones nativas. Así, el mayor consumo en las bodegas ha florecido en

Supayaku gracias a que la carretera ha abaratado los precios de los productos que ahora son indispensables para la dieta local (fideos, enlatados, galletas, arroz y azúcar).

Asimismo, los nativos awajún, según los jóvenes, han orientado las actividades económicas hacia el cultivo y venta de quintales de café. La cacería, la pesca y la horticultura permitían que las familias puedan subsistir y ser relativamente autónomas en relación con el mercado en el tiempo de los abuelos; sin embargo, la carretera para estos jóvenes escolares ha ido aminorando la frecuencia de la caza en Supayaku, y con ello ha ido aumentado la dependencia respecto del papel moneda.

Familias vivían aislados dentro del bosque, y además todo producto era para el consumo de ellos, y luego existía más a la cacería, y poco trabajo no sabían cómo sacar plata ni se preocupaban, era poco interés de tener dinero, y tampoco no conocían casi gente mestizo, ni había coordinación, ni conversación; es decir, no sabían castellano, y además carecían de vestimentas, totalmente desnudos. (Testimonio escrito de alumno de quinto de secundaria)

La carretera también ha posibilitado que el castellano sea hablado con mayor regularidad. Los únicos hispanoblatantes que llegaban y permanecían en la comunidad eran los docentes de secundaria. Si antes para un profesor mestizo desplazarse a Supayaku implicaba viajar tres días a lomo de bestia a inicios del año 2000, ahora, tanto para un hispanohablante como para un nativo awajún, puede tomar ocho horas en una camioneta desde Jaén. Los profesores mestizos, al llegar a la comunidad, deseaban abandonarla inmediatamente debido a la distancia, los alimentos y el idioma. De esa manera, los alumnos manifiestan que ahora el idioma castellano es hablado por una mayor cantidad de vecinos en Supayaku. “Tener más cerca la comunicación con gente mestiza” se realiza en el idioma castellano. No obstante, las conversaciones entre los nativos se llevan a cabo en awajún, y el dominio del castellano se reserva para los dirigentes y vecinos que han tenido constantes experiencias de movilización hacia centros urbanos.

Como hay apoyo quieren gestionar más [los nativos² de Supayaku], y también quieren recibir más apoyo ahora, como movilidad ya, no sufren mucho, y también tenemos luz actualmente, se acomodan todo tranquilo, existe más civilización. (Testimonio escrito de alumno de quinto de secundaria)

Las gestiones de la comunidad en el interior de las capitales de distrito y provincia se volvían una odisea por el alto costo que implicaba trasladarse hacia ellas. “Ahora hay más apoyo”, dicen; ese apoyo significa mayor presencia de funcionarios de las municipalidades distritales, municipalidades provinciales y del Estado en general. Así también, la presencia de miembros de las ONG ha sido gravitante para que la comunidad se pueda embarcar en proyectos de desarrollo. El traslado hacia Supayaku de estos agentes del Estado y las ONG facilita la instalación de servicios (p. e. luz eléctrica) o proyectos de desarrollo (p. e. piscigranjas). Los jóvenes escolares awajún señalan que la carretera es el vínculo que ha vuelto “civilizada” a la comunidad. Esa civilización se nutre de la presencia de estos agentes mestizos.

Asimismo, cualquier gente con mayor facilidad entran caminando o un carro en las motos para ver sus necesidades o también para hacer sus ventas. De igual manera, las autoridades de las instituciones como gobiernos locales, ingenieros y de las Ugeles. (Testimonio escrito de alumno de quinto de secundaria)

Desde la óptica de los jóvenes escolares awajún, la vida de la comunidad sin la carretera significaba aislamiento de instituciones del Estado y no gubernamentales, sufrimiento en la movilización hacia los centros urbanos, un estado primigenio (desnudez), incapacidad para comunicarse en castellano y desconocimiento del papel moneda. La carretera entonces se vuelve una metáfora interesante de la civilización: el conocimiento nativo camina ahora sobre la carretera y la va

.....
2. Así se denominan ellos mismos: nativos. Los alumnos diferencian entre dos poblaciones bien marcadas: nativos y mestizos.

aplanando de acuerdo a las necesidades y proyectos de vida de los jóvenes de Supayaku.

El estudio de la migración temporal de jóvenes indígenas hacia centros urbanos, que la carretera ha convertido en una experiencia cada vez más común, necesita herramientas de análisis pertinentes y específicas. Estas deben servir para indicar qué discursos o prácticas no pueden ser explicados en términos locales de interacción. Así también es necesario señalar que la juventud awajún responde a una juventud global, la cual está en constante comunicación con el resto de sus pares alrededor del mundo. Es imposible hablar de unidades discretas y articulaciones que se explican a sí mismas o sobre los elementos constitutivos de la comunidad haciendo referencia a una oposición entre lo urbano y lo rural. Una distinción así es ficticia, al menos para la juventud de Supayaku.

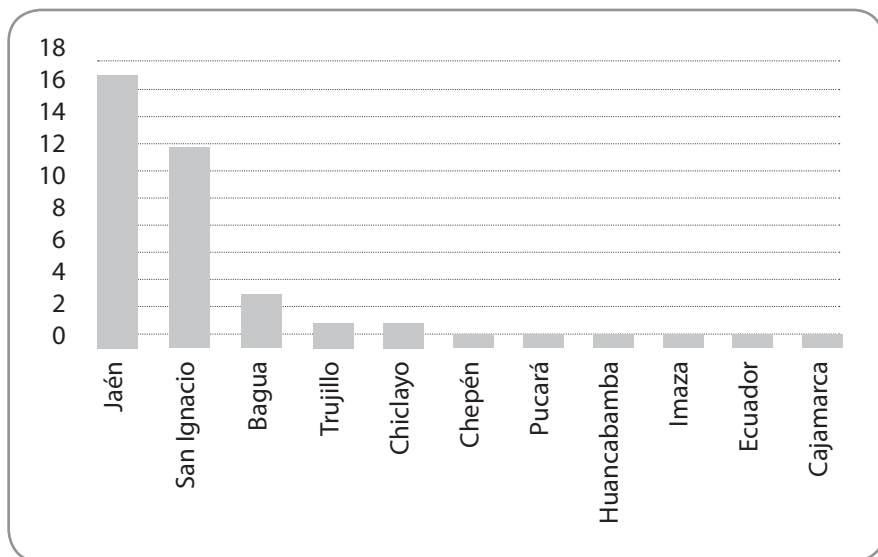
Trayectorias de migración temporal y experiencias de empleo en el interior de las ciudades y sus efectos en la comunidad

Este artículo se nutre del trabajo con grupos de alumnos desde el año 2013 hasta el año 2015. Asimismo, se toma en consideración los viajes que estos alumnos han realizado durante los años 2010 y 2015, de acuerdo a sus testimonios. Así, la muestra total con la cual he trabajado en la comunidad corresponde a 50 alumnos de la institución educativa secundaria (39 varones y 11 mujeres).

En el siguiente gráfico se indica la regularidad de los viajes que han realizado los alumnos:³

.....
3. Lo que se mide en el gráfico no es la cantidad de alumnos, sino el número de viajes realizados por los estudiantes a cada ciudad dentro de esos años.

Gráfico 1.
Número de viajes en total, según destino



La ciudad más visitada es Jaén y en segundo lugar está San Ignacio. Los alumnos que viajan hacia estas ciudades desempeñan básicamente oficios manuales mal remunerados y son susceptibles de ser engañados por sus empleadores (“patrones”). Según los alumnos, el periodo de establecimiento en las ciudades se inicia en las vacaciones escolares, las cuales empiezan en diciembre, y su estancia en la ciudad culmina al comenzar el año escolar, o sea en marzo. Sin embargo, este periodo de permanencia puede variar, y estos meses no son fechas confiables. De esa manera, al iniciar clases el 9 de marzo de 2015, la institución secundaria registraba una baja tasa de matrícula. La ausencia de los alumnos era palpable dentro de las aulas, tanto así que los docentes decidieron no iniciar clases esa semana hasta que la tasa de alumnos matriculados aumentara. Por tanto, me indicaron en reiteradas oportunidades, en conversaciones informales, que la cantidad de alumnos aumentaría a partir de abril, y así se podrían iniciar regularmente las clases.

Asimismo, los cuadros que elaboré con los jóvenes daban cuenta de que ellos podían volver cuando tuvieran el suficiente dinero para poder comprar sus útiles escolares. Regresar a Supayaku implica un gasto oneroso para los jóvenes, además de que significa no poder viajar durante casi todo el año. Las *propinas* (sueldos en las ciudades) de las vacaciones son un complemento para que ellos puedan mantenerse a sí mismos en el año escolar. Menciono que es un complemento porque ellos también se dedican a trabajar las chacras de los awajún adultos. Estos “contratos” y sus viajes a las ciudades les permiten comprar víveres, ropa y aparatos electrónicos (celulares, memorias SD, entre otros).

Las primeras experiencias de viaje las realizan acompañados de familiares adultos. Ya en la ciudad, son los adultos quienes les consiguen su primer empleo. Estos adultos experimentados ya han trabajado antes con los futuros patrones de sus hijos o sobrinos. De esa forma, el patrón tiene una referencia sobre el joven nativo y facilita su contrato en la ciudad. Este contrato no está amparado por algún documento legal, sino bajo la promesa de “tratar bien”, alimentar, darle pensión e inclusive facilitar su matrícula en una institución educativa secundaria de la ciudad. Son los patrones quienes requieren urgentemente mano de obra que pueda emplearse en sus casas o en sus tiendas.

Ella cuando estaba estudiando en secundaria, trabajaba en Jaén. Allí estaba su patrón. Su patrón de mi prima quería un muchacho para a trabajar ahí. Por eso mi prima me decía que allá en Jaén hay trabajo. “Si quieres, yo te puedo llevar”, me decía. Como tenía su número del patrón. De ahí me fui llegué en Jaén. De ahí nomás ahí en su casa de mi patrón. Así entré. Así fue. (Testimonio de joven awajún de cuarto de secundaria)

Los primeros adultos que viajaron hacia las ciudades pudieron establecer una red de relaciones, lo cual facilitaba la integración de estos en trabajos estables, así como también los convertía en nexos

entre la comunidad y el patrón. Este caso esclarece cómo los jóvenes nativos van formando sus primeras relaciones con sus patrones mestizos. Los jóvenes indígenas no se aventuran solos hacia las ciudades; los cuadros que pude elaborar con los jóvenes de secundaria demuestran que sus primeros viajes los realizaron con sus padres o con adultos. Luego, ellos adquirieron mayor seguridad para poder viajar solos.

De esta forma, las relaciones económicas previas entre patrones mestizos y nativos fomentan que los jóvenes awajún de Supayaku viajen hacia estas ciudades (i. e. Jaén, San Ignacio). El tiempo que permanecen en las ciudades es funcional a los patrones y a los jóvenes: las vacaciones escolares. Los jóvenes pueden conseguir trabajar a cambio de propinas que pueden oscilar entre 100 y 300 soles mensuales, al mismo tiempo que conocen la ciudad y pueden practicar el castellano; mientras que los patrones pueden contratar a un muchacho con un sueldo bajísimo durante dos meses. Así los jóvenes permanecen en la casa de los patrones previo acuerdo con el adulto responsable, o, si el joven ya tiene experiencia de trabajo en la ciudad, se pacta el acuerdo directamente con él.

Permanecer en la ciudad por una cantidad de meses considerable (i. e. medio año) implica obtener ingresos regulares suficientes para alquilar un cuarto, comprar alimentos, trasladarse por la ciudad y, finalmente, adquirir bienes que luego trasladan a sus comunidades de origen. De esa forma, por ejemplo, rentar un cuarto en Jaén significa pagar un alquiler mensual que varía entre 100 y 50 soles. Asimismo, el joven awajún necesita alimentos, ropa, útiles escolares y además comprar sus boletos de vuelta a su comunidad de origen. Los patrones pueden pagar entre 250 y 350 soles mensuales para trabajar en una tienda (i. e. ferretería, farmacia, distribuidora); sin embargo, el joven escolar también puede laborar en restaurantes. Allí le podrían llegar a pagar como ayudante de cocina 800 soles si decide permanecer más meses. No obstante, los gastos que debe asumir en una ciudad pueden ser motivo para evitar establecerse regularmente en ella.

En Jaén, a las siete [de la mañana] entraba al trabajo hasta las nueve de la noche por ahí. Me pagaban 250 soles mensuales. Alimentación me daba, pero cuarto no me daba. Yo solito tuve que buscar. Pagaba 100 soles mensuales, y me quedaba 150 soles. [...] En San Ignacio yo estaba buscando trabajo, ahí encontré un trabajo como ayudante en restaurant. Me pagaba 800 soles mensuales. Allí me daban cuarto y comía allí. (Testimonio de joven awajún de cuarto de secundaria)

En la escuela he podido realizar entrevistas y conversaciones informales tanto con varones como mujeres en el interior de las aulas. De esa forma, dispongo de información sobre las experiencias de migración de mujeres nativas. No obstante, mi escaso dominio del idioma awajún y mi condición de varón mestizo dificultaron mayor recolección de información. Las mujeres se dedican a trabajar como empleadas domésticas. Las patronas son las responsables de contactarlas a través de adultos nativos o mestizos que tienen relación con la comunidad. Las jóvenes escolares viajan a la ciudad por primera vez con sus padres, hermanos o tíos, quienes hacen el contacto. Estas mujeres nativas no tienen seguimiento o comunicación constante con sus familiares durante el tiempo de trabajo que se acordó previamente. Ellas pueden estar laborando durante los tres meses de vacaciones, y el fin de trabajar es el mismo que buscan los varones awajún: aprender castellano y reunir dinero para comprar sus útiles escolares. Cuando culmina su trabajo, vuelven a sus comunidades y cuentan sus experiencias a sus compañeras y familiares mujeres. El sueldo que pueden recibir puede variar entre 400 y 500 soles; asimismo; ellas permanecen en la casa de sus empleadores y consumen los mismos alimentos que ellos.

Una diferencia central entre los varones y mujeres escolares awajún es la libertad de movimiento que tienen los varones dentro de la ciudad en comparación con las mujeres. Ellos pueden trasladarse distancias prolongadas y permanecer trabajando en las calles como vendedores ambulantes. Si bien su dominio del castellano es básico, pueden comunicarse fluidamente con los mestizos, a diferencia de sus com-

pañeras mujeres. Las mujeres permanecen en la casa de sus patrones; tienen permiso para retirarse los fines de semana, pero prefieren permanecer en la casa de sus empleadores, ya que no tienen contactos o dinero suficiente para poder trasladarse en la ciudad. Ellas regularmente reciben su pago total cuando finalizan su trabajo, y tienen que retornar inmediatamente a su comunidad de origen. Por otro lado, los varones, al estar laborando permanentemente en las calles de Jaén o San Ignacio, pueden entablar amistad con jóvenes varones y mujeres mestizos. Así, acceden a espacios públicos y conocen cuáles son los referentes de entretenimiento de sus pares mestizos. Asimismo, reciben *propinas* por realizar labores que no tienen relación con su trabajo oficial. Estas labores son denominadas “cachuelos” en el argot callejero.

De esa manera, en el caso de los varones, ellos son empleados en los negocios de los patrones. Así, pueden trabajar vendiendo platos descartables, gelatinas, medicinas, abarrotos, como ayudantes de cocina o en otra labor manual. Los jóvenes varones que puedan acceder a un trabajo en las tiendas están encargados de las labores que exigen mayor rigor físico (p. e. cargar bultos, despachar los productos de los clientes y limpiar el establecimiento comercial). Según sus testimonios, los jóvenes indígenas no pueden hacerse cargo de la caja registradora del negocio involucrado o invitar a los clientes a ingresar al establecimiento comercial o restaurante. El contacto que mantienen con los clientes ha de ser mínimo. Esto se explica por un factor gravitante: el dominio del castellano. Los jóvenes tienen un dominio básico e intermedio de este idioma, lo cual los convierte en sujetos vulnerables a ser estafados por clientes hispanohablantes.

Así también estar en la ciudad implica para ellos poder acceder a un bien que en la comunidad no se puede obtener directamente: el celular. Los jóvenes escolares varones y mujeres no solo van a las ciudades para aprender castellano y comprar sus útiles escolares. El celular se ha convertido en un aparato electrónico importante en su vida cotidiana en el interior de la comunidad. Todos aquellos que han podido trabajar en vacaciones han ahorrado para comprar sus celulares. Los

equipos que poseen son los catalogados como smartphones: dispositivos electrónicos cuyas funciones dentro de la comunidad son grabar videos y tomar fotografías, almacenar música, realizar llamadas y enviar mensajes de texto. No obstante, las funciones del smartphone son limitadas, ya que Internet es un servicio que aún no llega a Supayaku.

El uso del celular ha generado que los jóvenes inviertan sus ahorros en las recargas, mientras el dinero que consiguen trabajando en las charcas de café de los vecinos adultos es también empleado en recargar el saldo de sus celulares. De esa forma, los sueldos conseguidos en la ciudad son consumidos rápidamente debido a las llamadas y mensajes de texto. No hay capacidad de ahorro en ese sentido. Aunque ellos compran aquellos celulares que tienen múltiples aplicaciones que en términos prácticos no son funcionales dentro de la comunidad, pues no hay Internet, les permiten estar comunicándose constantemente con los contactos que han podido establecer en las ciudades. Por ejemplo, a mí todavía me envían mensajes de texto o me llaman para preguntar por mi estado de salud y para ver si les puedo conseguir algún trabajo. Así ellos pueden averiguar si hay disponible algún puesto de trabajo o si es factible ir a visitar a sus amistades y familiares en las ciudades.

Llaman a sus amigos en Jaén, Lima y Chiclayo, entre otras ciudades donde puedan tener contactos. Entonces, los jóvenes de Supayaku están en constante comunicación con la cultura global juvenil. Ellos comparten, a través del micro SD, canciones, videos de programas de televisión, pornografía y fotografías de sus amigos y familiares. No es motivo de sorpresa para este trabajo de investigación conocer que los jóvenes escolares de Supayaku consuman y compartan este tipo de información. Los jóvenes, a través de las experiencias de sus padres y abuelos en las ciudades, saben que los bienes de estas no son ajenos a la vida cotidiana de la comunidad. Ellos ya se desplazan hacia los centros urbanos con un conjunto de información brindada por los adultos nativos, además de que poseen una idea de qué podría ser la ciudad gracias a los mestizos que llegan a la comunidad.

De esta forma, el celular está complementando y facilitando la comunicación de los jóvenes con los centros urbanos donde se ubican sus familiares, funcionarios del Estado o de ONG y potenciales empleadores. Este trabajo, como ya mencioné, no es una oposición entre “lo rural” y “lo urbano”, sino que más bien se enmarca en un continuum donde la sociedad *folk* no existe más que en los libros. Afirmar por tanto que hay procesos de transformación en una comunidad nativa por el mero hecho de poseer un celular atenta contra la rigurosidad etnográfica.⁴ Sin embargo, agentes estatales y privados descalifican a las comunidades indígenas que tienen acceso a la tecnología, pero no muestran evidencia etnográfica que pueda respaldar sus opiniones, más bien, solo se basan en prejuicios que sí tienen asidero en políticas estatales. Por ejemplo, la exprimera dama, Nadine Heredia, al afirmar que “indígena que tiene celular ya no es indígena”, genera que los procesos de consulta previa se vean reducidos a actos protocolares o que los títulos de propiedad de comunidades indígenas no sean reconocidos como documentos válidos debido a que los habitantes ahora usen celulares.

No obstante, el celular está siendo adaptado a la cotidianidad de los jóvenes varones y mujeres de Supayaku, y el cortejo no es ajeno a esa adaptación, pues esta práctica entre los varones y mujeres ha existido en la comunidad antes de la “repentina e inesperada” llegada de los celulares, quienes ahora pueden concertar con mayor facilidad y continuidad citas en el monte, pues el celular permite que las parejas puedan “verse” y “acordar citas” más cautelosamente. No obstante, los padres de familia están alertas a estas citas y son motivo de conversación entre los adultos. Los encuentros amorosos de los jóvenes escolares son una situación que no fue creada por los celulares, pero sí les permiten disponer de un elemento adicional frente a las miradas inquisidoras de los adultos awajún. Ver a dos jóvenes conversar o caminar solos en la carretera es motivo suficiente para ser considerados pareja. Si el rumor persiste y se les ve regularmente compartiendo

.....
4. “Cañaris, un pueblo al que se le insiste en desconocer su condición originaria”. Véase <https://www.servindi.org/actualidad/102016>

espacios de la comunidad, ya la familia debe asumir que los jóvenes tienen relaciones sexuales. Entonces es necesario comprometer oficialmente a esta pareja. El padre de familia de la mujer puede pedir al apu que se oficialice el compromiso entre su hija y su probable pareja. Y si el joven varón se niega, la mujer puede cometer suicidio como elemento condicional al matrimonio.⁵ Si eso ocurre, el varón es susceptible de ser asesinado por la familia de la suicida o, en su defecto, la familia de la mujer puede exigir que el varón los compense con dinero. Si el varón no cumple con pagar un monto establecido por el apu y la familia, podría ser asesinado. Lo que describo no es una situación total, o sea, que se cumpla a cabalidad. El discurso normativo de la comunidad grafica lo que he descrito. Sin embargo, he tenido casos registrados de suicidio y venganza durante los años que he visitado la comunidad. Alumnos varones con los cuales he tenido amistad han huido hacia las ciudades debido a la multa pecuniaria y a la probable venganza de la familia de la joven suicida. Es por eso que el cortejo en Supayaku puede configurarse como un escenario peligroso para las jóvenes parejas.

El uso de aparatos electrónicos (el celular, por ejemplo) no se remite exclusivamente al entramado urbano, y puede ser apropiado en el contexto peculiar de la comunidad awajún de Supayaku. El celular, si bien es un elemento que ha generado una percepción negativa entre los habitantes adultos de la comunidad, es también un aliciente para que las nuevas generaciones de jóvenes nativos migren hacia las ciudades. Poseer un celular no es solo un símbolo de estatus frente a los pares; es también un elemento funcional en el interior de la comunidad. Las memorias micro SD contienen videos, audios y material gráfico que permiten acceder a los comuneros jóvenes y adultos a información sobre la cultura juvenil global (Virtanen, 2012). Así, además de entretener a sus usuarios, le enseñan qué es ser joven en el mundo actual. La vestimenta, el castellano y la música se consideran conocimiento clave para acceder a las ciudades.

.....
5. Las causas mentales o discursivas sobre el suicidio entre las mujeres jóvenes no pudieron ser recolectadas en el trabajo de campo.

Entre las razones por las que viajan, ellos comentan sus planes de *pasear* en las ciudades. ¿Qué significa pasear para ellos? Pasear es viajar, curarse, estudiar, visitar familiares, comer, etc. Es un concepto que encierra múltiples opciones. Ellos no van a las ciudades con la mente en blanco. Gracias a los celulares y otros medios de comunicación más escasos como el televisor comparten un conocimiento básico sobre el mundo de los mestizos.

No obstante, migrar temporalmente hacia Jaén o San Ignacio no implica necesariamente conseguir empleo, comprar víveres o aparatos electrónicos. Ir a la ciudad también es una experiencia en sí. Los jóvenes escolares que lo hacen mencionaban que pasear en la ciudad era una de sus motivaciones principales. En estos paseos ellos van acompañados por familiares adultos; estas son sus primeras experiencias urbanas. Cuando los adultos de la comunidad necesitan realizar alguna gestión o trámite en la ciudad llevan a estos jóvenes para que puedan ayudarlos o simplemente para que conozcan y empiecen a acostumbrarse a su ritmo intenso. De esa forma, los adultos les pueden conseguir empleos y dejar a los jóvenes a disposición de sus futuros patrones. Las experiencias en la ciudad se nutren de los viajes continuos y cómo ellos aprenden a negociar su identidad en estos. El idioma awajún deja de ser hablado, y el castellano se convierte en el medio principal para las transacciones económicas, la relación con sus patrones y para hacer amistad con jóvenes mestizos.

Tenía amigos que eran mestizos. Los nativos de acá llegaban a Jaén... allí los conocía. [...] Si tenía libres los domingos, me iba a pasear con mis amigos, íbamos al parque, quedábamos ahí. Al parque nomás iba, no jugaba fútbol. En la tarde, a la 1 p. m., de las 2 p. m. regresábamos. (Testimonio de alumno de cuarto grado de secundaria)

Así también los jóvenes van adquiriendo un mayor dominio del castellano y pueden salir con jóvenes mestizos a jugar fútbol y a fiestas. Sin embargo, este proceso que experimentan en las ciudades no significa que se vayan transformando en mestizos al hablar el

castellano, utilizar celulares o vestir con ropa de moda. Los jóvenes de Supayaku van adaptando la ciudad a sus propias demandas. Un ejemplo claro es la música. Ellos tienen acceso a canciones de diversos grupos de cumbia sanjuanera (Corazón Sensual y Besito Sensual, entre otros) que tienen importancia dentro del circuito de orquestas y bandas del nororiente peruano. Los jóvenes varones, sobre todo, y las mujeres poseen memorias micro SD donde puede compartir este género musical entre sus pares. Ellos van generando así un circuito de compra y venta de memorias micro SD en la comunidad; un circuito que es invisible a los ojos de los adultos. Otro modo en el cual comparten la música es vía bluetooth. Esta región mantiene contacto con la sierra de la región Piura desde tiempos prehispánicos, según el trabajo de James Reagan (2011), y sus jóvenes son herederos de esa fluida comunicación. Los grupos de cumbia sanjuanera que ejercen influencia en los hábitos de los jóvenes escolares awajún tienen su origen en la provincia piurana de Huancabamba (i. e. de ahí proviene el grupo de cumbia sanjuanera Corazón Sensual). Estos jóvenes imitan la vestimenta, el estilo de peinado, cantan y crean coreografías inspiradas en los videos musicales de sus artistas favoritos. Se puede observar en la comunidad cómo los jóvenes varones que han migrado temporalmente a Jaén o San Ignacio visten pantalones pitillo de colores, zapatos blancos y polos ceñidos a sus cuerpos; y son estos jóvenes quienes se apropian de los espacios públicos de la comunidad (i. e. bodegas donde venden cerveza, cancha de fútbol) y son asimismo los sujetos de referencia de los demás jóvenes que no han migrado.

La popularidad de la cumbia sanjuanera entre los jóvenes de Supayaku —y más aún en comunidades de la región Amazonas— ha permitido la creación de agrupaciones nativas. Dos de ellas son Corazón Awajún y Awasen (abreviatura de “Awajún Sentimiento”),⁶ ambas formadas por músicos awajún. Asimismo, las canciones son cantadas en el idioma awajún, y los jóvenes escolares awajún también cantan y comparten las canciones de estas agrupaciones nativas. Así también,

.....
6. Aquí se pueden ubicar los links de ambas agrupaciones, Corazón Awajún y Awasen, respectivamente: <https://www.youtube.com/watch?v=ePsMaOTIypU> y <https://www.youtube.com/watch?v=FBuL68f67wY>

ellos son influenciados por sus paisanos ubicados en otras regiones y cantan las letras de estas agrupaciones en awajún y castellano.

De todas estas formas, los jóvenes se adaptan en la ciudad, sintetizan lo que han aprendido en sus labores y proponen nuevas formas de ser awajún en sus comunidades y escuela. El ir a la ciudad no ofrece necesariamente posibilidades de transformarlos en ciudadanos mestizos, y más bien las experiencias que han acumulado en sus viajes pueden disponer nuevas formas de entenderse a ellos mismos como awajún dentro de su comunidad y en los mismos centros urbanos.

Conclusiones

Finalmente, el uso de celulares, escuchar canciones de cumbia, emplearse en tiendas y restaurantes y vivir en la ciudad por un periodo determinado de meses genera que estos jóvenes vayan creando nuevas narrativas de modernidad e identidad superpuestas a las narrativas de sus padres y docentes mestizos. Ellos son una muestra de cómo la ciudad y la comunidad no son espacios separados con lógicas absolutamente distintas, dispares e irreconciliables. Tampoco son intermediarios, ya que no explican ni comunican a los demás habitantes “cómo es la ciudad”. Ellos, los jóvenes de Supayaku, no son los únicos que han viajado hacia las ciudades. Los adultos (sus padres y docentes) también han experimentado la ciudad y son los primeros en crear los imaginarios urbanos que los jóvenes adaptan ya una vez instalados en Jaén, San Ignacio o Chiclayo. Esta investigación también ha tratado de aproximarse a dos estadios muy marcados: ir a la ciudad con el fin de apropiarse del “conocimiento de los mestizos” y volver a la comunidad a transmitir esos conocimientos a sus compañeros y padres. Ambos escenarios o estadios fueron posibles gracias a la carretera. El camino que han atravesado estos jóvenes escolares desdibuja así esos aparentes límites entre la modernidad y la tradición. Ellos se ubican en la periferia de esas narrativas, al no ser intermediarios, ni traductores, ni creadores de nuevos lenguajes o prácticas; estos jóvenes escolares se encuentran inscritos en las mismas condiciones que sus padres han experimentado y adaptado a sus necesidades.

REFERENCIAS

- Regan, J.** “Una comparación entre algunos iconos mochicas y mitos jíbaros”. En J. P. Chaumeil, O. Espinosa de Rivero y M. Chaparro (eds.), *Por donde hay soplo. Estudios amazónicos en los países andinos*. Lima: IFEA, PUCP, CAAAP, Centre EREA du Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative. 2011
- Harris, M.** “Peasants”. En J. G. Carrier, *A handbook of economic anthropology*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited. 2005
- Instituto Nacional de Estadística e Informática Perú: análisis etnosociodemográficos de las comunidades nativas de la Amazonia, 1993-2007.** Recuperado de <http://proyectos.inei.gob.pe/web/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0902/cap05.pdf>. 2010
- Dirección Técnica de Demografía e Indicadores Sociales. “Perú: estimaciones y proyecciones de población total por sexo de las principales ciudades, 2000-2015”. *Boletín especial*, 23. Recuperado de <http://proyectos.inei.gob.pe/web/biblioineipub/bancopub/Est/Lib1020/index.html>. 2012
- Virtanen, P. K.** *Indigenous youth in Brazilian Amazonia: changing lived worlds*. Nueva York: Palgrave Macmillan. 2012

NEGOCIACIONES Y NIVELES DE AGENCIA
EN EL POSTSECUNDARIO.
EL CASO DE LAS JÓVENES DE ZONAS RURALES EN APURÍMAC

MELISSA VILLEGAS

Introducción

En los últimos años, las jóvenes rurales han elevado sus niveles educativos de manera importante. Así, en el periodo que va de 2010 a 2015, la tasa de culminación de la educación secundaria de las mujeres jóvenes rurales en el Perú se incrementó en 10% y la tasa de transición a los estudios superiores en dicho periodo aumentó en 24%.¹

El incremento de los años de escolaridad de esta generación dialoga con la expansión de los servicios educativos en las áreas rurales y con las expectativas educativas en los proyectos familiares (Ames, 2010; Rojas y Portugal, 2010). En ese sentido, Apurímac resulta un caso interesante de estudiar. En Andahuaylas, provincia donde se realizó el estudio, se registra un constante crecimiento de la oferta educativa durante la última década del siglo XX. Así, hay en la actualidad escuelas de nivel primario y secundario, academias e institutos superiores, así como dos universidades privadas y dos públicas, entre estas últimas, la universidad pública local llamada José María Arguedas.

La mayor oferta educativa viene generando mejoras en las oportunidades educativas para las jóvenes rurales, al haber aumentado el porcentaje de mujeres que terminan la educación básica y acceden a la educación superior en la región Apurímac. No obstante, existen

1. Fuente: Escala, Estadística de la calidad educativa. Minedu.

aspectos no contemplados en este tránsito, y se requiere una comprensión más profunda del fenómeno.

Un aspecto importante a considerar en torno a la educación superior de mujeres jóvenes que provienen de zonas rurales son las condiciones previas para asegurar el paso a la educación superior. En ello, el capital económico de las familias sigue siendo un importante factor que potencia las oportunidades educativas de las jóvenes, pero no es el único. Las oportunidades no solo pueden leerse desde los apoyos económicos, sino sobre todo desde negociaciones de las jóvenes acerca de su futuro educativo.

Recurriendo a las trayectorias de vida, la culminación de la secundaria es un evento importante en las jóvenes rurales que son la primera generación que se proyecta a la educación superior. Este proceso, vivido como un momento crítico (Thomson et al., 2002), evidencia niveles de agencia acerca de cómo ellas deciden y negocian con sus familias sobre sus oportunidades. Para ello, el enfoque de las interdependencias negociadas permite mostrar cuáles son las formas en que ocurren las negociaciones en el interior de la familia; saber quiénes y cómo se toman las decisiones, conocer si son acuerdos compartidos o incluso imposiciones (Punch, 2002). Hay que reconocer, asimismo, que si bien esta nueva generación de mujeres se enfrenta a mayores posibilidades educativas, subsiste el control que sus padres y hermanos ejercen sobre su sexualidad (Olivera, 2009).

Sobre ello, este artículo expone la situación de un grupo de mujeres jóvenes de zonas rurales del interior de Apurímac, quienes culminaron la secundaria en el año 2012. El principal objetivo es mostrar el carácter de las negociaciones entre las jóvenes y sus padres o hermanos durante la transición a la educación superior, resaltando qué tanta agencia ejercen las jóvenes. Asimismo, retomando el enfoque de las interdependencias negociadas (Punch, 2002), será importante rescatar los compromisos que asumen las jóvenes y sus familias durante esta etapa.

Metodología de trabajo

Esta es una investigación etnográfica (Guber, 2001) que se desarrolló por un periodo de tres meses en la provincia de Andahuaylas, en la región Apurímac. En ella se reconstruyó y analizó los tránsitos postsecundarios de nueve mujeres rurales jóvenes, entre los 16 y 18 años, quienes habían culminado la educación secundaria en el año 2012.

Para el recojo de información se tomó contacto con un colegio en la ciudad de Andahuaylas, y se solicitó la lista de estudiantes egresados del quinto de secundaria en el año 2011. Gracias a esta lista, se identificó a las jóvenes que provenían de comunidades; sin embargo, debido a que al año siguiente se ignoraba su paradero exacto, se tuvo que recurrir a la estrategia conocida como bola de nieve para lograr ubicarlas (Biernacki y Waldorf, 1981).

Posteriormente se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada una de las nueve jóvenes, así como a sus padres y hermanos en algunos casos. Los temas trabajados durante las entrevistas y conversaciones informales giraron en torno a sus trayectorias educativas, con mayor detalle en el periodo poco antes de culminar su escolaridad, en ello se profundizó en los procesos de negociación ocurridos en los meses posteriores a la culminación de la secundaria, iniciando el 2012. Gracias al acercamiento con las jóvenes, fue posible identificar las relaciones de interdependencia entre padres e hijas, asociadas a la toma de decisiones.

Los proyectos de vida de las nuevas generaciones

La definición de juventud como socioculturalmente situada nos lleva a entender que las diversas experiencias que ocurren a lo largo de esta etapa están circunscritas a tiempos y espacios específicos, y son heterogéneas frente a generaciones previas y en el interior de la misma generación (Urcola, 2003; Reguillo, 2000). Juventud no es un concepto unívoco, y, situándonos en los escenarios rurales, las experiencias

juveniles se desarrollan en el marco de transformaciones sociales importantes, entre ellas las propiciadas por la educación.

Siendo que la educación ocupa un lugar central en las transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas de las sociedades rurales en nuestro país (Ames, 2010), la expansión de los servicios educativos ha generado mayores condiciones de acceso a distintos sectores de la sociedad, entre ellos jóvenes de orígenes rurales, quienes progresivamente culminan su escolaridad y ven en la educación superior una alternativa posible para mejorar sus medios de vida.

En el marco de la expansión educativa, estudios relacionados con los proyectos familiares dan cuenta del rol central que ocupa la educación en las aspiraciones (Guerrero, 2014) y de las estrategias que ponen en práctica las familias. Estas últimas van desde asegurar una mayor conexión con la ciudad para acceder a una educación urbana (Rojas y Portugal, 2010; Benavides, Olivera y Mena, 2006) hasta realizar arreglos familiares con el fin de organizar los recursos disponibles para asegurar la continuidad escolar (Olivera, 2010).

En este escenario, el incremento de los años de escolaridad de las mujeres rurales de la generación más joven ha sido materia de algunos estudios; específicamente, los realizados para el programa Nuevas Trenzas se convierten en un importante referente para evidenciar los cambios que separan a las mujeres rurales entre distintas generaciones (Agüero y Barreto, 2012; Ames, 2013a). Por ejemplo, el estudio de Boyd (2013), desde un análisis intercensal, evidencia el notable incremento de la participación escolar de las mujeres en las últimas décadas. Este aumento ocurre en el marco de una mayor interconexión rural-urbana, que permite que se amplíe la cobertura de la educación secundaria en diversas zonas rurales del país.

Así como ocurre en el caso de la educación básica, la cobertura en la educación superior, sobre todo universitaria, también muestra una tendencia creciente en el interior del país, incluyendo el caso de Apurímac (Cenaun, 2010). Dicha expansión representa una oportunidad única para las jóvenes en la actualidad, ya que los jóvenes de generaciones previas carecían de estas posibilidades de estudio en sus contextos locales.

En suma, las jóvenes rurales forman parte de una generación que culmina crecientemente la educación secundaria dentro de la edad oportuna y cuyos padres consideran importante invertir en la educación superior. Sin embargo, también es cierto que, pese a la alta valoración educativa de las familias sobre los hijos e hijas, algunos estudios señalan que se prioriza la educación de los hijos varones en el postsecundario (Rojas, Guerrero y Vargas, 2016).

Si bien el género se constituye como un factor diferenciador en el postsecundario, al mismo tiempo, la educación viene siendo cada vez más importante en los proyectos de vida de las mujeres jóvenes (Hernández, 2006). Y es que, al existir mayores oportunidades en la educación superior, mucho más cercanas que antes —y mucho más complejas también—, en general las jóvenes se proyectan a formas de vida distintas a las de la generación anterior. A través de la educación, las jóvenes pueden contar con mayores herramientas para transformar sus identidades al mismo tiempo que superar las relaciones de género opresivas en la esfera de las relaciones domésticas (Ames, 2013a).

Considerando todo lo dicho, estudiar el paso a la educación superior de las jóvenes rurales exige situarnos en el proceso de negociación que ocurre alrededor del proyecto educativo; proceso que bien puede interpretarse desde la propuesta de Punch (2002) sobre las *interdependencias negociadas* para revelarnos cómo las jóvenes negocian continuamente sus estrategias, principalmente con sus padres, en el marco de las oportunidades que tienen. De igual modo, situarnos en el plano de las interdependencias nos permite identificar niveles de agencia diferenciados (Thomson et al., 2002) en la interpretación que las jóvenes hacen sobre un evento común, en este caso la etapa postsecundaria.

Ahora bien, el carácter de las interdependencias negociadas en los tránsitos a la educación superior evidencia modos de negociación que no pueden leerse en términos dicotómicos entre libertad de elección y restricción. Es cierto que existen condiciones de contexto que perjudican el desarrollo de autonomía por parte de las jóvenes tales como un mayor control y vigilancia parental que se ejerce

sobre ellas en esta etapa (Olivera, 2009; Oliart, 2006). Sin embargo, al enfocarnos en las trayectorias, los factores asociados al control parental, los arreglos familiares y las responsabilidades compartidas entre padres e hijas refieren a niveles de agencia y de autonomía de las jóvenes para persuadir en relación con su ingreso en la educación superior.

En este sentido, tomando como punto de partida común la finalización de la secundaria, este estudio muestra las formas diversas en que las jóvenes afrontan su tránsito a la educación superior. Esto se convierte en un fenómeno relevante para comprender cómo se construyen los proyectos educativos familiares haciendo énfasis en el papel que tienen las jóvenes en este proceso identificando sus oportunidades para decidir y ser más autónomas.

Las jóvenes del estudio

Las nueve jóvenes que fueron parte del estudio provienen de hogares conformados por familias quechuahablantes y pluriactivas, en los que la agricultura sigue siendo una actividad que permite el autosostenimiento del hogar, aunque se combina con la participación en otros rubros como carpintería, albañilería y transporte.

Una dimensión a resaltar son los modos de residencia de las jóvenes en Andahuaylas. Al respecto encontramos que todas las familias provienen de comunidades alrededor de la provincia, y que a lo largo del tiempo han desarrollado estrategias para permanecer en la ciudad. Así, el patrón de doble residencia entre campo y ciudad ha permitido que las jóvenes logren culminar su secundaria en un colegio urbano. De las nueve jóvenes, encontramos que seis de ellas residieron permanentemente en la ciudad durante toda su secundaria, mientras que tres de ellas aún vivían en sus comunidades.

Sobre las seis jóvenes que residían en la ciudad, encontramos que cuatro de ellas ya no mantenían contacto con sus comunidades de origen,

mientras que dos de ellas aún retornaban esporádicamente a estas.² La diferencia entre aquellas que retornaban y quienes no lo hacían se debía principalmente al tiempo de permanencia de sus familias en la ciudad y la vinculación de estas con las actividades agrícolas.

En cuanto a las jóvenes que residían en sus comunidades, emplearon otras estrategias para vincularse a la ciudad. En los tres casos encontrados, las jóvenes cursaron la primaria en sus comunidades, y solo para la secundaria hicieron su traslado a la ciudad para vivir en casas propias, de algún familiar o en cuartos alquilados temporalmente. Estas jóvenes tienen una mayor participación en las tareas agrícolas.

Un aspecto importante en las jóvenes es también conocer qué responsabilidades asumen con sus familias a lo largo del tiempo. Al respecto, tal como previos estudios lo mencionan, la participación en el mundo laboral ocurre desde temprana edad (Ames, 2013b; Cavagnoud, 2011). Siguiendo esta premisa, en todos los casos se trata de jóvenes que tienen una experiencia laboral significativa que combina trabajo familiar no remunerado (sobre todo en tareas agrícolas) con trabajo remunerado. De esta manera, todas las jóvenes han trabajado durante el tiempo de vacaciones en la secundaria, ya sea en ventas, el cuidado de niños o la atención en restaurantes.

Alternar educación y trabajo ha sido parte de las rutinas de todas las jóvenes en este estudio, aunque siempre en tiempo de vacaciones y dentro de la ciudad de Andahuaylas. De acuerdo a lo que ellas reportaron, el trabajo realizado se asume como una responsabilidad a lo largo del tiempo, y que durante su escolaridad les permitió agenciarse los costos de la matrícula y sus útiles escolares.

Secuencias imaginadas para el postsecundario

La culminación de la secundaria se convierte en un hito en la trayectoria educativa de las jóvenes de este estudio. Esto significa que si

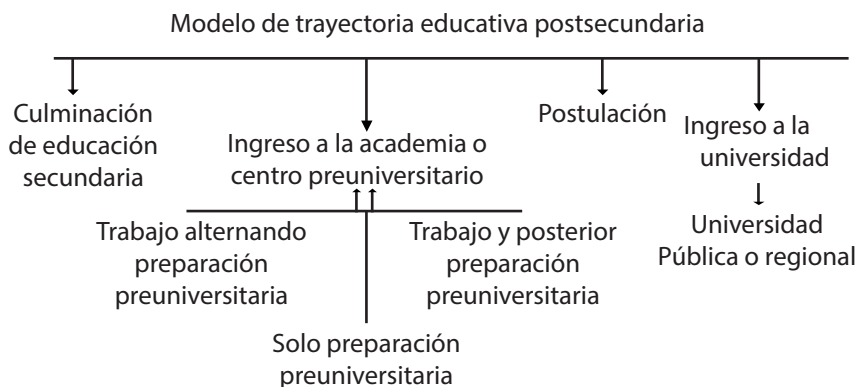
.....

2. Aquellas que retornaban a sus comunidades lo hacían para ayudar a sus familias en la chacra, sobre todo durante el tiempo de vacaciones.

bien todas ellas tenían la expectativa de cursar estudios superiores, también estuvieron conscientes de las posibles barreras que podrían truncar sus objetivos. De acuerdo a las entrevistas, las jóvenes asocian la educación superior con el ingreso a la universidad, específicamente a una pública, como la universidad José María Arguedas. Esta expectativa de ingresar a la universidad pública local se comprende también como una regulación de expectativas, según la cual las jóvenes reconocen que debido a la escasez de recursos económicos es poco viable optar por una universidad privada. Sin embargo, de forma paralela, la apuesta por la universidad pública también se asocia a una noción de prestigio que rodea a estas instituciones en la región, según la cual se les atribuye una mayor calidad educativa, a diferencia de las universidades privadas.

Para una mejor comprensión del escenario donde ocurren los procesos de negociación, primero debemos mencionar qué elementos se encuentran presentes en el tránsito a los estudios superiores, los cuales se presentan en el gráfico 1.

Gráfico 1. Modelo de tránsito a los estudios superiores



Fuente: Elaboración propia

Las jóvenes que culminaron la secundaria elaboraron su proyecto de vida imaginando la secuencia mostrada en el gráfico 1. Si bien dicha secuencia es un modelo, y no ha sido el proceso que efectivamente siguieron, permite mostrar que entre el fin de la secundaria y el ingreso a la educación superior adquiere importancia notable el paso por la academia o centro preuniversitario.

El ingreso a la academia supone invertir un tiempo, por lo menos un par de meses, y un costo adicional que en el año 2012 fluctuaba entre los 250 y 300 soles por trimestre. Ahora, el porqué las jóvenes debieron contemplar esta fase en sus tránsitos se debió a que manejan una percepción de que la secundaria no las preparó lo suficiente para el ingreso a la universidad. Bajo esta lógica, el mercado de preparación que existe en la provincia tiene una alta demanda, y de esta manera las jóvenes y sus familias consideraron necesario la fase de preparación a fin de asegurar la aprobación del examen de admisión a la universidad.

No obstante, en el gráfico también podemos observar actividades laborales alternadas durante el tiempo de preparación. Así, debido a los costos que representa invertir en la academia, en algunos casos se pensaba combinar trabajo y estudio de forma simultánea, mientras que en otros casos se prolonga el tiempo de trabajo para luego iniciar la preparación. Por último, también se podía pensar en dedicarse exclusivamente a la preparación y dejar de trabajar.

Paralelamente, debemos considerar que esta fase de preparación supone un cambio en los horarios y rutinas diarias de las jóvenes. Al no encontrarse más en el colegio, ellas cuentan con un tiempo dedicado a ayudar a sus familias, pero a la vez tienen la posibilidad de pensar en espacios lejos de estas viviendo nuevas experiencias. Con ello nos referimos a que sus expectativas de estudio también se asociaban a expectativas de encuentro con otros jóvenes, muchas veces compañeros de colegio con quienes mantenían comunicación, y en algunos casos establecían relaciones de pareja de manera clandestina por el temor de que sus padres llegaran a enterarse.

Así, enfocándonos en el postsecundario debemos resaltar que en el marco de las alternativas pensadas para este periodo se sitúan las

relaciones y tipo de negociaciones que sucedieron en el interior de las familias. De ahí que los modos de agenciamiento identificados en cada caso giraban en torno a los modos como se alternaron el trabajo y los estudios.

Como resultado del proceso dado, una comparación entre expectativas profesionales en el año 2012 y profesiones actuales hacia el año 2016³ pone en evidencia resultados exitosos en el acceso a la educación superior.

Tabla 1. Expectativas iniciales y carreras que cursaron las jóvenes

Nombre	Expectativas profesionales iniciales, 2012	Profesión actual, 2016
Mariana*	Policía	Administradora
Sofía	Chef en gastronomía	Técnico en gastronomía
Nadia	Odontóloga	Profesora
Gloria	Administradora	Profesora
Karla	Obstetriz	Contadora
Emilia	Obstetriz	Obstetriz
Teresa	Policía	Profesora
Mónica	Profesora	Profesora
Marisol	Sin decisión de carrera	Dejó de estudiar

Fuente: Elaboración propia.

* Cada uno de los nombres expuestos es ficticio.

Según la tabla 1, casi todas las jóvenes, a excepción de una, lograron acceder a los estudios superiores. En líneas generales, se observa un tránsito exitoso hacia la educación superior; sin embargo, resulta importante identificar cuánto de este proceso evidencia una mayor agencia por parte de las jóvenes en sus negociaciones.

Niveles de agencia en las interdependencias

Ante la culminación de la escolaridad de las jóvenes, se identificaron dos situaciones sobre las cuales padres e hijas debían acordar. Por un

.....

3. Este hallazgo fue posible gracias a una posterior visita realizada en el año 2016.

lado estaba la carrera que iba seguir la joven y, por otro lado, la manera en que se iba a costear los gastos educativos derivados de la preparación en alguna academia o centro preuniversitario.

Discutir sobre estas dos situaciones requería entonces que las jóvenes manifestaran sus intenciones de estudiar alguna carrera profesional, sobre lo cual cada una tenía una expectativa distinta. Seguidamente, manifestarlo suponía conciliar modos de apoyo económicos con sus padres. Esto implicaba una participación de las jóvenes no solamente siendo receptoras de los aportes económicos de sus padres, sino también como proveedoras de recursos económicos para los gastos derivados de su educación.

Considerando que todas ellas participan en el trabajo familiar no remunerado y han tenido experiencia laboral remunerada, el poder trabajar para prepararse en un centro de estudios tiene una importancia especial para ellas. Saben que, pese que a sus padres puedan apoyarlas económicamente, es necesario aportar económicamente a esos gastos.

No obstante, los padres muchas veces restringen la posibilidad de que sus hijas trabajen en esta etapa, ya que una vez que se apuesta por el proyecto educativo familiar, los padres temen que las jóvenes se desvíen del objetivo educativo y terminen emparejándose y formando un hogar. Ante ese temor, algunos padres no quieren que sus hijas estén fuera de casa, y se controla mucho más los horarios y permisos.

De esta manera, revisando cada una de sus historias, identificamos niveles de agencia distintos en las negociaciones establecidas entre las jóvenes y sus padres. Un aspecto importante a destacar es que una mayor agencia en las jóvenes se traduce en el hecho de poder decidir la carrera que se quiere estudiar y la posibilidad de organizarse entre trabajo y estudio para ser no solo receptora del apoyo económico de sus padres. Así, volviendo a la pregunta sobre cuánto del tránsito exitoso a la educación superior corresponde a su vez a un mayor empoderamiento de las jóvenes en dicho tránsito, clasificamos su agencia de la siguiente manera.

Grafico 2. Niveles de agencia en el tránsito postsecundario

NIVEL DE AGENCIA		
0 (Menor)	1 (Media)	2 (Mayor)
<p>0</p> <p>Padres deciden qué estudiar</p>	<p>1</p> <p>Padres y joven acuerdan qué estudiar</p>	<p>2</p> <p>Joven decide qué estudiar</p>
<p>Padres son los únicos proveedores para costear los estudios</p> <p>0</p>		<p>Joven se organiza para aportar económicamente</p> <p>2</p>

Fuente: Elaboracion propia.

Como se observa en el grafico 2, se clasificó en una escala de 0 a 2 la decisión sobre qué estudiar y el organizarse entre trabajo y estudio en ese tránsito. Sobre el qué estudiar se clasificó el nivel de agencia en una escala de 0 a 2, donde 0 evidencia una situación donde los padres decidieron la carrera profesional; 1, donde se evidencia una negociación consensuada entre padres e hijas sobre la carrera profesional; y 2, donde la joven decidió su carrera profesional.

Asimismo, sobre el cómo organizarse para costear los gastos educativos solo se identificó dos niveles: 0, donde los padres son enteramente proveedores, y restringen que la joven trabaje de manera remunerada, y 2, donde la joven tuvo un rol más activo en los aportes económicos que le permitió trabajar y costear sus estudios.

La suma de los puntajes obtenidos siguiendo las clasificaciones mencionadas permitió identificar cuatro niveles de agencia. A continuación se explica cada caso.

Nivel de agencia 0: padres deciden la carrera profesional y al mismo tiempo son los únicos proveedores para costear los estudios. En esta situación figuran los casos de Marisol y Teresa. Como ejemplo, a continuación se expone el caso de Teresa.

Teresa proviene de una familia numerosa, y es la última de nueve hermanos. Al terminar la secundaria tenía la expectativa de postular a la policía. Ella había averiguado los requisitos y fecha de la postulación. Al sentir que los reunía, le manifiesta su intención a sus padres, a quienes por ese entonces no veía mucho porque ellos viajaban continuamente por trabajo a distintas zonas. Sus padres aprueban que su hija estudie y le prometen costear su preparación a cambio de que ella no trabaje y solo se dedique a estudiar. Para esto, Teresa vive con sus hermanos mayores, quienes continuamente controlan sus permisos y salidas una vez que comienza a prepararse.

A las pocas semanas de ingresar a la academia para postular a la policía, Teresa siente una tensión muy grande sobre un posible fracaso en su próxima postulación. Sus padres la controlan continuamente y le exigen que estudie. Simultáneamente, su madre y un hermano mayor averiguan secretamente la fecha de postulación para un instituto pedagógico local. Así, días previos a la fecha de postulación en el instituto pedagógico, su madre le informa a Teresa que va a postular al instituto porque ya había pagado su matrícula. Asimismo, le dice a Teresa que su postulación sería su regalo de cumpleaños, por lo que si Teresa la quería, tendría que postular. Entonces, sin alternativa, Teresa acepta la decisión que tomaron por ella. Con ello, Teresa se siente frustrada al renunciar a su proyecto de postular a la policía. Este hecho generó una tensión continua con sus padres y hermanos mayores.

Yo volví de mi pueblo para ir a Lima por el cumpleaños de mi mamá, pero mi mamá justo se enteró dos días antes del examen [en el instituto pedagógico], “si tú me quieres vas a postular, y ese será mi regalo”. Yo le dije “no quiero ser profesora”, entonces mi hermano, acordando con mi mamá, fueron a matricularme para postular [...] en sí yo no quería ingresar, pero ingresé. Ahí a mis hermanos que viven en Lima les chocó bastante que yo fuese profesora. (Teresa, 18)

Nivel de agencia 1: padres y joven dialogan sobre la carrera profesional, y se decide de manera consensuada. No obstante, son los únicos proveedores para costear los estudios. En esta situación figura el caso de Nadia.

Nadia proviene de una familia de cinco hermanos. Una de sus hermanas mayores se encontraba estudiando en la universidad para cuando Nadia había culminado la secundaria. Por aquel entonces, Nadia tenía la expectativa de estudiar odontología, y conversa con su padre sobre ese interés. Este le dice que esa carrera solo existe en la universidad privada, y que, debido a que ya asumía gastos con la educación de su hermana mayor, no podía asumir nuevos gastos en una universidad privada. Frente a eso, su padre le propone estudiar una carrera técnica en el instituto pedagógico, con lo cual no perdería el tiempo, y tendría una profesión. Nadia acepta la propuesta, puesto que piensa que ser docente es rentable, y puede ejercer su profesión rápidamente. Asimismo, se proyecta ahorrar dinero para luego estudiar una carrera en la universidad.

Nivel de agencia 2: joven es quien decide qué carrera profesional estudiar y al mismo tiempo sus padres son los proveedores para costear sus estudios. En esta situación figura el caso de Gloria.

Gloria proviene de una familia de tres hermanos. Vive con sus dos hermanos menores en la casa de una tía en la ciudad. Sus padres viajan continuamente por motivos de trabajo, por lo que Gloria comenta que ha aprendido a ser más responsable y hacerse cargo de las tareas del hogar, así como del cuidado de sus hermanos. Al terminar la secundaria, tenía la expectativa de estudiar administración en la universidad. Sus padres apoyan su idea, y Gloria empieza a averiguar sobre la academia adonde iría a matricularse. Por ese entonces, Gloria retoma contacto con una amiga del colegio, quien le comenta sobre sus planes de postular al instituto pedagógico. Gloria no se aferró a la idea de postular a la universidad, ya que sentía que es más rápido y seguro postular al instituto antes que invertir en la preparación para la universidad. Convencida de ir al instituto pedagógico, le comenta su intención a sus padres, quienes se desilusionan ante su negativa de postular a la universidad. Gloria averigua el proceso de postulación al instituto y termina convenciendo a sus padres acerca de que estudiar una carrera técnica es más conveniente como medio para llegar a ser profesional. Sus padres terminan aceptando esta decisión a cambio de que su hija acceda a la educación universitaria tan pronto fuese

posible. Asimismo, le piden que solo se dedique a estudiar y a las responsabilidades en la casa.

Nivel de agencia 3: padres y joven dialogan sobre la carrera profesional, y se decide de manera consensuada. Al mismo tiempo, la joven pudo trabajar y costear parte de sus estudios. En esta situación figura el caso de Mónica.

Mónica, al terminar la secundaria, no se sentía segura sobre qué carrera profesional elegir. Había pensado estudiar una carrera como psicología, pero se enteró de que esta solo existía en una universidad privada. Decide conversar con su madre sobre las oportunidades de apoyo que tendría, y ambas se dan cuenta de que no era posible invertir en la preparación para la universidad. Entonces, acuerdan que lo más viable era postular al instituto pedagógico, y, en caso Mónica no ingresara al instituto, buscaría otra carrera técnica como segunda opción. Previo a su postulación al instituto, Mónica acuerda con su madre sobre cómo iban a apoyarse económicamente en esta etapa. Como resultado, se pone a trabajar paralelamente por las tardes en la venta de comidas. Así podía ayudarse con sus gastos diarios. Finalmente, luego de unos meses postuló e ingreso al instituto pedagógico.

Nivel de agencia 4: joven es quien decide qué carrera profesional estudiar y al mismo tiempo pudo trabajar y costear parte sus estudios. En esta situación figuran los casos de Emilia, Karla, Sofía y Mariana. Como ejemplo, a continuación se expone el caso de Emilia.

Poco antes de culminar la secundaria, los padres de Emilia le dijeron que todo dependía de ella, que si ella quería seguir estudiando, la apoyarían. Para esto, Emilia había decidido estudiar enfermería, y, producto de su trabajo en la chacra, había logrado ahorrar una cantidad con la cual matricularse en la academia. Sin embargo, poco antes de dar el examen de admisión, desiste de postular porque no se sentía lo suficientemente preparada. Frente a ello, sus papás le aconsejan que siga preparándose, que esta vez pagarían su preparación, y que se matricule nuevamente en la academia. Unos meses después de haberse preparado, Emilia postula a la universidad; sin embargo, no logra ingresar. Este episodio fue un momento difícil para ella, luego del cual decide volver

a su comunidad para trabajar como peón en la chacra y estudiar por su cuenta en casa. Su papá le ofrece pagar nuevamente su preparación. No obstante, Emilia les pide quedarse unos meses en su comunidad ayudando en la cosecha antes de volver nuevamente a la academia y postular a la universidad. Luego de dos intentos durante los dos años posteriores a su culminación de la secundaria, Emilia ingresó a la universidad. Aunque su tránsito a la educación superior le tomó mayor tiempo que a sus compañeras que estudiaron educación, Emilia destaca porque tuvo la posibilidad de organizarse en esta etapa para tomarse el tiempo que necesitaba alternando trabajo y estudios, aunque siendo consciente de sus responsabilidades en el hogar.

Me dijeron que si quería seguir estudiando me iban a seguir apoyando [...] yo me fui a trabajar a mi pueblo para luego meterme a la academia; mi papá me ha dicho que regrese a la academia, pero yo no quiero todavía, le dije que voy a esperar unos meses para prepararme recién y postular, mientras apoyo a mi familia. (Emilia, 18)

Factores que afectan los niveles de agencia en las negociaciones

A fin de comprender el desarrollo de niveles de agencia diferenciados en las jóvenes que forman parte del estudio, se identificaron factores explicativos, situados en el ámbito familiar; entre ellos, la presencia de referentes educativos en la familia, historias de embarazo y emparejamiento temprano en los hermanos mayores, y experiencia de trabajo sostenido en el tiempo. A continuación se detallan estos factores.

Factores que restringen una mayor agencia en el postsecundario

Emparejamiento y embarazo temprano en hermanas mayores

En un contexto donde es importante la educación de las mujeres más jóvenes, los casos de embarazo durante la escolaridad y el abandono de proyectos educativos en el postsecundario son situaciones que atentan contra las expectativas familiares. El principal temor de los

padres es que sus hijas se embaracen, motivo por el cual justifican el control que ejercen sobre ellas.

Los casos de Marisol y Teresa tienen en común historias de hermanas mayores, quienes poco antes de culminar su escolaridad salieron embarazadas. Estas situaciones han sido eventos importantes en la familia, que repercutieron en las oportunidades de estas jóvenes.

Los eventos de embarazo y emparejamiento generaron una profunda desconfianza en los padres hacia las hijas menores. Contrastando una lectura de ambas partes, por un lado los padres quieren que sus hijas lleguen a ser profesionales y, al mismo tiempo, no quieren descuidarlas. En ese sentido, son mucho más restrictivos con los permisos que otorgan a sus hijas para trabajar fuera de casa y las amistades que ellas puedan tener. Asimismo, en torno al control se crea una responsabilidad compartida entre el padre con los hermanos varones de las jóvenes, de modo que, en caso que el padre se ausente del hogar por motivo de trabajo, siempre exista una figura paterna autorizada que lo represente en el control de la joven.

Por su parte, la lectura de las jóvenes sobre los eventos de embarazo en sus hermanas mayores son consideradas historias de fracaso que no desean repetir. Esta situación refuerza sus expectativas de ser profesionales, aunque puedan no tener claro qué estudiar. Sin embargo, saben que, debido a su historia familiar, la posibilidad de ser más autónomas es casi nula, y en ese sentido buscan demostrar a sus padres su compromiso con el proyecto educativo, aunque, como vemos en estos casos, los padres finalmente son los que determinan las decisiones.

Factores que posibilitan mayor autonomía en el postsecundario

Modelos femeninos que son referentes educativos

Pese a que las negociaciones se llevan a cabo principalmente con el jefe de hogar —usualmente el padre—, la madre y hermanas mayores desempeñan un papel importante para las jóvenes como referentes y soporte emocional.

La presencia de modelos femeninos en el hogar con una valoración positiva sobre la educación superior promueve un sentido de confianza y seguridad en las jóvenes. Pese a que sus madres y sus hermanas mayores, en la mayoría de los casos, no cursaron la educación superior, sí buscan apoyar a las jóvenes en la continuidad educativa. Como señala Ames (2013), la ampliación de roles femeninos disponibles para las mujeres rurales más jóvenes repercute en la manera como las mujeres de generaciones mayores ven a las jóvenes y, a su vez, cómo las jóvenes se piensan a sí mismas.

Asimismo, las hermanas mayores que tuvieron trayectorias de autonomía consideradas exitosas, combinando migración, trabajo y estudios superiores, se convierten en referentes importantes que incentivan a las jóvenes. La experiencia de las hermanas mayores permite así a las jóvenes consultar sobre sus dudas y recibir un respaldo para sus decisiones al momento de negociar con sus padres.

A medida que no existan trayectorias femeninas de fracaso, las jóvenes pueden recibir mayor apoyo de sus padres, ya que se las considera capaces de concretar sus objetivos. Dependiendo de los recursos económicos, los padres podrán aportar para la educación de sus hijas, y, en caso no cuenten con recursos suficientes, podrán otorgarles mayores permisos para que ellas puedan trabajar y costearse sus estudios.

Experiencia de trabajo sostenido en el tiempo

Es importante reiterar que en todas las trayectorias de las jóvenes coexiste la participación en el trabajo familiar no remunerado y en el trabajo remunerado al mismo tiempo. Sin embargo, es relevante comprender la temporalidad del trabajo porque ello también influye en una mayor autonomía.

La participación progresiva en el mundo laboral responde a un sentido de responsabilidad familiar desde temprana edad y a un contexto de escasez de recursos económicos. Para el postsecundario, la posibilidad que tuvieron algunas jóvenes de decidir sobre sus carreras y de organizarse alternando trabajo y educación responde a una trayecto-

ria previa donde los padres las reconocen como sujetos responsables y cada vez más autónomos.

En este sentido, la agencia se construye en un marco de reconocimiento progresivo del mundo adulto (los padres) sobre la autonomía de los más jóvenes. Las cuatro jóvenes que se ubicaron en la escala mayor de agencia reconocían que invertir en la educación superior requería costos económicos que debían asumirse de manera compartida entre padres e hijas.

De esta manera, dado que el trabajo juvenil era una experiencia sostenida en el tiempo, cabía que las jóvenes continuaran contribuyendo y haciéndose cargo, en parte, de los costos educativos en esta etapa. Finalmente, asumir responsabilidades económicas compartidas respecto a los costos educativos promueve un ambiente familiar donde se establecen acuerdos consensuados y las decisiones de las jóvenes se consideran importantes.

Sobre los hallazgos expuestos, es importante volver a pensar que transitar a la educación superior supone costos importantes, ante lo cual se requiere negociar los modos de apoyo entre padres e hijos. En el marco de dicha negociación, la valoración positiva sobre la educación superior de las mujeres más jóvenes no se limita a la posición que ocupan dentro del grupo de hermanos. Asimismo, el paso a la educación superior no se restringe únicamente a la disponibilidad de recursos económicos familiares. Más bien, existen factores, como los mencionados en este último acápite, que al interconectarse permiten que las jóvenes desarrollen una mayor o menor autonomía para conducir sus proyectos profesionales.

Reflexiones finales

Es importante entender a las jóvenes rurales en el marco de las negociaciones que se desarrollan en el interior de las familias durante el tiempo de preparación antes de acceder a los estudios superiores.

En el postsecundario, las jóvenes buscan negociar con sus padres los modos de apoyo para asegurar un tránsito exitoso a la educación superior. Esto significa establecer acuerdos sobre la carrera a estudiar y acerca de la posibilidad de conciliar trabajo y educación al mismo tiempo.

No obstante, los hallazgos de los casos estudiados evidencian que existen niveles de agencia diferenciados en los procesos de negociación que posibilitan o restringen una mayor autonomía en esta etapa. En este plano, factores provenientes del contexto familiar, como la presencia de modelos femeninos exitosos o poco exitosos, son importantes para potenciar o condicionar la agencia de las jóvenes. Asimismo, la experiencia de trabajo sostenido en el tiempo también promueve una mayor autonomía en las jóvenes.

Sobre lo dicho, considerando que el acceso a los estudios superiores demanda costos económicos importantes, estudiar los procesos de negociación es clave no solo para comprender los factores que aseguran una transición exitosa, sino también para entender la forma en que las relaciones intergeneracionales impactan en la agencia de las jóvenes.

REFERENCIAS

- Agüero A. y M. Barreto** *El nuevo perfil de las mujeres rurales jóvenes en el Perú*. Documento de trabajo del programa Nuevas Trenzas. Lima: Nuevas Trenzas, IEP. 2012
- Ames, P.** “La educación y el desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudio”. En P. Ames y V. Caballero (ed.), *Perú: el problema agrario en debate Sepia XIII*. Lima: Sepia. 2010
- ¿Construyendo nuevas identidades? *Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú*. Lima: Nuevas trenzas, IEP. 2013a
- “Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades”. *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, 42(3), 389-409. 2013b
- Benavides, M., I. Olivera y M. Mena** “De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural”. En M. Benavides (ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudio sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: Grade. 2006
- Biernacki, P. y D. Waldorf** “Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling”. *Sociological Methods Research*, 10(2), 141-163. 1981
- Boyd, C.** *La transformación de las mujeres rurales jóvenes en el Perú. Análisis comparativo desde los censos nacionales (1961-2007)*. Documento de trabajo n.º 200, serie Nuevas Trenzas, 10. Lima: IEP. 2013
- Cavagnoud, R.** *Entre la escuela y la supervivencia: trabajo adolescente y dinámicas familiares en Lima*. Lima: IEP. 2011
- Instituto Nacional de Estadística e Informática** *Censo nacional universitario*. Lima: INEI. 2010
- Guber, R.** *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma. 2001

- Guerrero, G.** “Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando”. *Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*. Documento de investigación n.º 74. Lima: Grade, Niños del Milenio. 2014
- Guber, R.** *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós. 2004
- Hernández, O.** “Proyecto de vida y desarrollo integral humano”. *Revista Internacional Creemos*, 6(1-2). Recuperado de biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050. 2006
- Oliart, P.** “Género, sexualidad y adolescencia en la provincia de Quispicanchis”. En P. Oliart, R. Mujica y M. García, *Quispicanchi. Género y sexualidad*. Lima: Idepéh. 2006
- Olivera, I.** “Juventud rural y lucha por la ciudadanía: límites y posibilidades en los procesos de socialización”. *Anthropologica*, 27(27), 7-24. 2009
- Olivera I.** “Interrupción escolar y arreglos familiares: aportes a los estudios de deserción escolar desde el análisis de la relación familia-escuela”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 113-140. 2010
- Punch, S.** “Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia”. *Journal of Rural Studies*, 18, 123-133. 2002
- Reguillo, R.** *Emergencia de las culturas juveniles: estrategias de desencanto*. Buenos Aires: Norma. 2000
- Rojas V. y T. Portugal** “¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos”. En P. Ames y Caballero (eds.), *Perú. El problema agrario en debate Sepia XIII*. Lima: Sepia. 2010
- Rojas V., G. Guerrero y J. Vargas** *Las trayectorias del género a través de la educación, el trabajo y la paternidad/maternidad en el Perú*. Documento de investigación n.º 157. Lima: Grade, Niños del Milenio. 2016

Thomson, R. et al. "Critical moments: choice, chance and opportunity in young people's narratives of transition". *Sociology*, 36(2), 335-354. 2002

Urcola, M. "Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud". *Invenio. Revista de Investigación Académica*, 11. 2003

EDUCACIÓN SEXUAL Y CURRÍCULO OCULTO: GÉNERO Y SEXUALIDAD EN UNA ESCUELA RURAL

CLAUDIA SOBERÓN

Introducción

La presencia de la educación sexual en las escuelas públicas del Perú ha tenido un proceso complejo de marchas y contramarchas. Esto ha ocurrido así por la puja entre la necesidad social por mejorar y fortalecer el acceso a los derechos sexuales y reproductivos de toda la población, con mayor énfasis en las poblaciones vulnerables, y el rechazo de una sociedad en su mayoría religiosa y conservadora, que no considera la dimensión sexual del ser humano como un aspecto de interés público. Este rechazo lo podemos observar actualmente en las fuertes críticas que ha recibido el Ministerio de Educación (Minedu) en relación con el Currículo Nacional de Educación Básica 2016. Dichas críticas señalan, entre otras cosas, que la educación sexual propuesta promueve la “homosexualización” de los niños y el inicio temprano de relaciones sexuales al hablar del tema “prematuramente”.

Por un lado, esta situación ha postergado la inclusión de la educación sexual como tema central de la educación pública; pero, por otro lado, se han propuesto diversos programas y proyectos para promover la educación sexual con el objetivo de controlar la natalidad, con énfasis en la prevención del embarazo adolescente y la propagación de enfermedades de transmisión sexual (salud sexual y reproductiva), especialmente en zonas urbanas pobres y zonas rurales (Movimiento Manuela Ramos, 2010; Cáceres, Cueto y Palomino, 2009; Beltrán, 2011). La presencia de estos proyectos brinda una base sobre la cual se empieza a ver la necesidad e importancia de la educación sexual.

Formalmente, la educación sexual se incluye en el Diseño Curricular Nacional de 2005 de tres maneras: como eje transversal, como contenido de algunos cursos (particularmente en Persona, Familia y Relaciones Humanas) y como parte del área de Tutoría y Orientación Educativa (Minedu, 2005). Sin embargo, recién para el periodo 2008-2009 se propone la Educación Sexual Integral, que supone un enfoque más completo, que incluye dimensiones sociales, culturales y psicológicas de manera más explícita (Minedu, 2008).

No obstante, la escuela es un espacio de aprendizaje no solo de conocimientos académicos, sino también de aprendizaje de estereotipos, valores y habilidades sociales, las que influyen en la construcción de la identidad de las personas y en su relación con otros y la sociedad en general. Dentro de estos aspectos que se aprenden, están los relacionados al género y sexualidad de los alumnos, quienes además se encuentran en una etapa crucial de cambios y descubrimientos inherentes a su proceso de desarrollo. Según Graciela Morgade (2012), “la sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (p. 10). Si trasladamos esta afirmación a la escuela, podremos decir que, aunque no siempre haya estado explícitamente en el currículo escolar, el aprendizaje y socialización del género y la sexualidad siempre han estado presentes en este espacio. Es en este tipo de enseñanza, la que la pedagogía crítica ha venido estudiando como *currículo oculto*, que la escuela y sus profesores, en tanto lugar y sujetos encargados de la formación de los niños y adolescentes, se erigen como autoridades para señalar lo permitido y lo prohibido en relación con su sexualidad, incluyendo cómo deben ser y comportarse hombres y mujeres. En este sentido, resulta importante repensar el concepto de educación sexual, tratando de hallar un punto de encuentro entre la educación sexual formal y la educación sexual en un sentido más amplio.

La presente investigación parte de esta premisa, a la vez que busca dar evidencias sobre lo que se viene desarrollando en la práctica de la educación sexual formal en las escuelas públicas. De esta manera, la investigación tiene como objetivo identificar y analizar cómo

y qué se enseña sobre educación sexual en la escuela, y cómo esta se relaciona con las propias representaciones de género y sexualidad de los docentes y alumnos. Por un lado, esto implica conocer los contenidos y métodos que utilizan los encargados de la enseñanza en la educación sexual formal; y por otro lado, identificar dichas nociones y concepciones de género y sexualidad de los actores involucrados¹ para ver cómo estas se expresan dentro del espacio escolar. Vincular ambos puntos permite observar la forma y contenido de lo que se enseña/aprende sobre género y sexualidad en la escuela, entendiéndolo como parte de lo que Santos (2007) define como una educación sexual ampliada, que incluye lo formal y el currículo oculto. El trabajo de campo para esta investigación se realizó en un colegio público de Luricocha, un distrito de la provincia de Huanta, Ayacucho.

Marco conceptual

Esta investigación presenta una comprensión de la educación sexual a partir de dos conceptos centrales: sexualidad como construcción social y currículo oculto. El modelo de la construcción social propone, en pocas palabras, que la sexualidad no es un hecho biológico dado, sino que esta se construye como “un producto de fuerzas históricas y sociales [...] una ‘unidad ficticia’, que alguna vez no existió [...] [pero es] una presencia social palpable que configura nuestra vida pública y personal” (Weeks, 1998). En este sentido, se entiende la sexualidad como una construcción práctica y discursiva basada en un contexto social específico. Dicho contexto establece los marcos de lo posible dentro de un conjunto de aspectos biológicos y mentales en torno a la reproducción, el deseo, el placer, el cuerpo y la identidad. Esta sexualidad es un concepto analítico distinto del género, pero, al ser un producto del contexto, se enmarca en las relaciones de género constituidas en él. De esta forma, entender así la sexualidad permite observar todos aquellos aspectos que influyen en su construcción.

.....
1. En este artículo, no profundizaré en las representaciones sobre género y sexualidad de los actores, ya que requeriría un trabajo aparte. Esto es desarrollado con mayor detalle en mi tesis de licenciatura, “Educación sexual en un colegio público de Luricocha: un diálogo entre alumnos, docentes y el contexto social” (2015).

En relación con currículo oculto, me adhiero a la definición de Torres Santomé (1994), quien lo entiende como

[...] todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, y en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional. (p. 158)

En este sentido, resulta relevante pensar en el currículo oculto en tanto transmite dichos aspectos en relación con el género y sexualidad de los alumnos, en coexistencia con un currículo formal de educación sexual, que se constituye como mandatos culturales que educan y enseñan a los alumnos, y de alguna manera también a los profesores, sobre su sexualidad. Además de los contenidos, el currículo oculto también se refiere a procesos y formas. En tanto este es principalmente observable, es necesario prestar atención a las dinámicas, relaciones y estructuras que se construyen dentro de los espacios escolares.

Entendiendo el proceso educativo desde el currículo oculto, que convive con la enseñanza de contenidos explícitos del currículo formal, y viendo que la sexualidad no es un hecho dado, sino que se construye a través de prácticas y discursos en relación con cuestiones socio-culturales, podemos definir la educación sexual como un proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes relacionados a la sexualidad y el género, que puede ser enseñada y aprendida por los sujetos, que incluye tanto elementos brindados intencionalmente como elementos implícitos.

Metodología y presentación del contexto de estudio

Teniendo en cuenta el tipo de objetivos planteados, esta investigación se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo y etnográfico. La elección de este enfoque permitió no solo dar cuenta de la educación sexual formal con descripciones detalladas de sus contenidos y metodologías, sino también, por un lado, indagar en las representa-

ciones de los actores sobre género y sexualidad, registrando sus particularidades y características. Por otro lado, la convivencia con profesores y alumnos en el espacio escolar permitió observar y registrar cómo lo antes mencionado opera en las prácticas escolares, es decir, dar cuenta del currículo oculto.

Fue así que se realizó el estudio de caso en una escuela pública que cuenta con trescientos alumnos en secundaria. Esta se ubica en el distrito de Luricocha, en la provincia de Huanta, Ayacucho. Esta localidad, con una población estimada de cinco mil habitantes, presenta un contexto particular, ya que si bien se encuentra en una zona rural andina, mantiene fuertes lazos y cercanía tanto con la ciudad de Huanta (a diez minutos en auto) como con las zonas de selva en dicha provincia. Estas últimas son importantes para la economía de la localidad, puesto que 63,3% de la población se dedica a la agricultura, y gran parte de su producción local (árboles frutales como el palto) se complementa con el cultivo de la hoja de coca. Esto implica que muchos padres y madres de familia se trasladen por largos periodos a los distritos de la zona del Vraem para trabajar, e incluso sus hijos van durante el verano.

Un aspecto importante a tener en cuenta es que Ayacucho es una de las regiones que tiene más altas tasas de embarazo adolescente, con el 22,2% según la Encuesta demográfica y de salud familiar (Endes) 2014, manteniendo e incluso aumentando esta tendencia a escala local.² Esto ha logrado que se generen —o por lo menos planteen— estrategias para brindar orientación sobre salud sexual y reproductiva, y disminuir así los niveles de embarazo adolescente en los ámbitos regional y provincial,³ interés compartido por la escuela del estudio.

La información se recogió en un total de 12 semanas de trabajo de campo, y se realizaron observaciones participantes y no participantes

.....
2. Según datos internos brindados por las obstetras de la CLAS (Comunidad Local de Atención en Salud) de Luricocha, de las 131 gestantes registradas en marzo de 2014, 36 tenían entre 15 y 19 años (27%).

3. Estas estrategias están presentes en Plan de Desarrollo Concertado Huanta al 2021, el Proyecto Educativo Local Huanta (2008-2021) y el Plan de Desarrollo Concertado Local de Luricocha 2011-2021.

tanto en espacios y momentos dentro del colegio (horas de clase, recreos, actividades escolares, etc.) como fuera de este (casas de alumnos, plaza del pueblo, lugares de actividades de docentes, etc.). Estas observaciones, hechas en un contexto etnográfico de convivencia, permitieron identificar cómo se dan las relaciones entre los actores involucrados, así como aquellos comportamientos y discursos que evidencian sus representaciones sobre género y sexualidad. Además, se observó en la práctica cómo se da la enseñanza (estrategias pedagógicas y contenidos reales), para finalmente identificar qué elementos son transmitidos en el currículo oculto.

También se realizaron entrevistas semiestructuradas con los encargados de la enseñanza, así como grupos focales con los estudiantes. En cuanto a los participantes, se seleccionó como muestra una sección de cuarto de secundaria, 21 alumnos entre 14 y 16 años, pues es un grado en el que se aborda con mayor profundidad los temas de educación sexual. Adicionalmente, se trabajó con los docentes encargados de dictarles clases a este grupo (además del director y auxiliar) y con el personal del centro de salud,⁴ quienes sumaron un total de 15 entrevistados. En las entrevistas se recogió, por un lado, cuáles son los contenidos de la educación sexual que se imparte, quiénes se encargan y cómo lo hacen, buscando identificar qué aspectos consideran más relevantes de trabajar. Por otro lado, se indagó en las opiniones sobre sexualidad adolescente y las relaciones de género.

Para procesar la información se utilizó el análisis cualitativo, partiendo de los temas que se abordaron y surgieron en las entrevistas y observaciones, e identifiqué subtemas recurrentes, buscando patrones en común en las narraciones y prácticas observadas. En el siguiente cuadro se señalan los temas y subtemas trabajados que se presentan en el artículo.

.....
4. En este colegio, el centro de salud tiene un rol importante en la enseñanza de educación sexual, pues les brinda charlas y talleres a los alumnos sobre salud sexual y reproductiva, entre otros temas vinculados. Es por esta razón que fue incluido como encargado de la enseñanza junto con los docentes.

Tabla 1. Temas y subtemas

Temas	Subtemas
Contenidos y estrategias de educación sexual formal	Contenidos formales y reales Dinámicas y herramientas de enseñanza
Género en el currículo oculto	Dificultades para abordar temas Reproducción de estereotipos Diferenciación de tareas y roles en la escuela
Sexualidad en el currículo oculto	Sexualidades masculinas y femeninas Rechazo a la homosexualidad Lenguaje biomédico de la sexualidad Jerarquización de diferencias socioculturales

Resultados

Los hallazgos de la investigación se concentran en tres aspectos centrales: las representaciones y experiencias sobre género y sexualidad de alumnos y docentes, los contenidos y estrategias de la educación sexual formal, y las formas y enseñanzas que se construyen en el currículo oculto. Aquí presentaré los hallazgos de los últimos dos aspectos. En este sentido, es importante aclarar que si bien las representaciones sobre género y sexualidad de los adolescentes, así como su respuesta ante lo brindado por los encargados de la enseñanza, son parte importante de la dinámica de la educación sexual, para los objetivos de este artículo se hará énfasis en lo que los encargados de la enseñanza transmiten a los alumnos.

Contenidos y dinámicas de la educación sexual formal

Como se mencionó anteriormente, dentro del grupo de encargados de la enseñanza de educación sexual están los docentes y también el personal del CLAS, desde el esfuerzo conjunto de los sectores salud y educación en garantizar el bienestar físico y mental de los estudiantes. Es así que las obstetras realizan charlas sobre salud sexual y reproductiva, y la psicóloga organiza talleres con grupos de adolescentes.⁵ Por

.....

5. Estos talleres no tienen lugar en la escuela, pues son parte de la atención integral en salud del programa Juntos, pero algunos alumnos participan en ellos.

su parte, el colegio le brinda importancia particular a la educación sexual como tema transversal a partir de la presencia de embarazos adolescentes sobre todo en cuarto y quinto de secundaria, por lo que no solo se trabaja en las áreas correspondientes según lo planteado en el DCN (Diseño Curricular Nacional), sino que también se busca que los demás cursos aborden la prevención del embarazo adolescente de manera estratégica.

Teniendo estos puntos de partida, se priorizan ciertos contenidos en la educación sexual formal que se imparte en la escuela. A continuación se presenta una tabla que resume los temas incluidos junto con los actores que los abordan.

Tabla 2. Contenidos de la educación sexual formal

Temas	Subtemas	CLAS		Cursos de colegio			
		Obstetras	Psicóloga	Persona, Familia y Relaciones Humanas	Ciencia, Tecnología y Ambiente	Tutoría	Otros cursos
Desarrollo sexual biológico		X					
	Cambios corporales en la adolescencia	X		X	X		
	Aparatos sexuales femeninos y masculinos	X			X		
	Proceso de embarazo			X	X		
Amor y enamoramiento				X			

Temas	Subtemas	Obstetras	Psicóloga	Persona, Familia y Relaciones Humanas	Ciencia, Tecnología y Ambiente	Tutoría	Otros cursos
	Relaciones de pareja			X			
Autoestima y habilidades sociales			X	X			
Influencias en la sexualidad				X			
	Medios de comunicación			X			
	Presión grupal			X			
Derechos sexuales y reproductivos				X			
	Abuso y violencia sexual			X			X
Salud sexual				X			
	Métodos anti-conceptivos y de prevención de enfermedades	X		X	X	X	X
	ITS y VIH/sida	X		X	X	X	X
	Riesgos y consecuencias del embarazo en la adolescencia	X	X	X	X	X	X
	Abstinencia sexual	X		X		X	
Planificación familiar		X					

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y observaciones de clase (2014).

Esta tabla permite ver claramente los temas de mayor interés para los encargados de la enseñanza. Tanto para el centro de salud como para la escuela, la principal preocupación es abarcar lo relacionado a la salud sexual y la prevención; incluso el tema del proceso de desarrollo sexual biológico está ligado a la intención de posteriormente explicar los riesgos y los métodos de prevención. En cambio, los temas vinculados a la afectividad, las influencias sociales y los derechos son solo señalados para el curso de Persona, Familia y Relaciones Humanas (PFRRHH).

No obstante, que haya temas señalados en el cuadro como “abordados” no garantiza que se desarrollen. En este sentido, el método de trabajo resulta vital para saber si realmente son analizados o solo mencionados. En cuanto a dichos métodos, se pudo observar diversas clases e identificar dos tipos de dinámicas. Por un lado, están aquellas que implican prácticas expositivas que no requieren mayor participación de los estudiantes, como las charlas de las obstetras y algunas clases observadas de PFRRHH. En estos casos se busca principalmente la transmisión de conocimientos de forma pasiva, a través de materiales específicos como libros del curso o rotafolios (utilizados por las obstetras). El extremo de este tipo de prácticas pude observarla en el curso de PFRRHH:

[La profesora] va a continuar con los papelotes, y me acerco a ayudarla a pegarlos en la pizarra. Una vez puestos, todos se ponen a copiar. No hay mayor desarrollo de la clase, solo hacen esto por el resto de la hora. En un momento la profesora pregunta si la letra es muy chica, le dicen que sí, entonces se pone a dictar los puntos. Se molesta al ver que no han avanzado, y cuando escucha mucho cuchicheo les llama la atención y les ordena “silencio, alumnos, ya se están demorando mucho [...]”. (Extracto del cuaderno de campo. Observación en clase de PFRRHH)

En relación con este curso, también se observó que los alumnos copiaban casi textualmente la información del libro del curso en sus cuadernos, además de lo dictado por la profesora. Este tipo de dinámicas demuestran que no hay casi ningún trabajo ni reflexión acerca de los temas abordados.

Por otro lado, están las actividades más participativas. Aquí incluyo los trabajos de investigación, exposiciones y otras dinámicas grupales. En esta forma de trabajo, los sujetos principales son los alumnos, y ellos se encargan de construir y brindar los conocimientos que se quieren transmitir, mientras que el profesor o profesora guía el proceso, sintetiza la información o acota ciertas ideas. A pesar de lo positivo de las dinámicas participativas, estas a veces se ven perjudicadas por las dificultades en el rendimiento académico de los alumnos, pues los trabajos de investigación y las exposiciones requieren poder leer, comprender y organizar la información, y muchas veces estas terminan siendo reproducciones de los contenidos del libro. Aun así, han sido en estas exposiciones donde se ha podido observar un diálogo más interesante entre docentes y alumnos, poniendo en evidencia algunas de las nociones sobre género y sexualidad de estos actores.

Las dificultades y silencios en la educación sexual formal: falta de capacitación y rupturas generacionales

La principal dificultad para los docentes está en su propia falta de información y dominio de los temas relacionados a la salud sexual y reproductiva. Estos consideran que, aunque tienen ciertas nociones, no poseen todas las herramientas ni conocimientos necesarios para hablar de sexualidad con los alumnos. Es así que señalan la importancia de contar con mayor cantidad de charlas y talleres a cargo del centro de salud, y explican que se requiere los conocimientos de los expertos para que se trate el tema a profundidad y los alumnos aprendan. Este discurso de los “expertos” alude a una comprensión de la sexualidad desde una entrada biológica, es decir, hablar de la reproducción y, por lo tanto, de la genitalidad; y médica, que adquiere relevancia para la prevención de enfermedades y embarazos en la adolescencia (Morgade, 2012); esto también es conocido como enfoque biomédico. Sin embargo, aunque esta no necesariamente es la forma de pensar y experimentar la sexualidad en sus vidas privadas, la educación sexual que los docentes deben impartir a los alumnos es restringida a este tipo de comprensión.

Además, las dificultades expresadas por los docentes para trabajar los contenidos de la educación sexual se ven influenciadas por sus propias experiencias escolares, pues estas han sido radicalmente distintas a lo que se encuentra actualmente en el colegio: “Antes era, por ejemplo... no se hablaba en los colegios, pues, de desarrollo; no se hablaba de menstruación; no se hablaba, pues, de los cambios de los jóvenes, era totalmente prohibido” (entrevista a profesora).

Los importantes cambios que se han dado en el discurso sobre la sexualidad han resultado chocantes para la mayoría de docentes, sobre todos aquellos de mayor edad, quienes nunca han tenido la posibilidad de hablar de sexualidad ni en la escuela ni en el hogar. Esto ha significado un proceso de difícil adaptación. Ellos reconocen que han sentido mucha vergüenza al inicio para hablar con los estudiantes sobre estos temas. Pero, si incluso hablar de sexualidad en términos científicos ha sido un reto para los docentes, incorporar otras dimensiones de la sexualidad en el trabajo con estudiantes representa un reto aún mayor.

Y es que además de los temas que se proponen en la educación sexual formal, existen otros que quedan silenciados incluso a pesar de ser de interés de los estudiantes. Este silencio se presenta ya sea porque, según manifiestan los docentes, no tienen las herramientas para hacerlo o porque son temas considerados innecesarios de abordar (o incluso negativos); entre estos resaltan las prácticas sexuales (solo mencionadas desde el ámbito reproductivo), particularmente la masturbación, e identidades y orientaciones sexuales.

Aunque no es obviado totalmente, vemos lo poco que se plantea la dimensión afectiva de la sexualidad. Tanto docentes como el personal de salud consideran que no es un tema que les compete o que no saben cómo tratar porque no es su área de especialidad. Así, solo es mencionado por algunos profesores en conversaciones con los alumnos, pero tampoco es desarrollado. En este caso, las relaciones de pareja y la afectividad sí son aspectos que los docentes consideran que vale la pena trabajar, pero prima la falta de herramientas y estrategias para abordarlos de la mejor manera posible. En este sentido, los docentes también expresan una importante demanda por estrategias y

metodologías para explorar dichos asuntos y no quedarse en aspectos superficiales, al ser conscientes de sus propias limitaciones.

Un importante vacío es lo relacionado a las identidades y orientaciones sexuales. Estos son temas que no se presentan como parte de la educación sexual que brinda la escuela; ninguno de los docentes lo mencionaba al preguntarles por los contenidos, y cuando yo lo proponía explicaban que “acá eso de la homosexualidad casi no hay”.⁶ Vemos así que al no ser considerado un “problema” existente los docentes no lo conciben como un tema que deba ser tratado.

De manera similar, las prácticas sexuales tampoco se presentan en los contenidos de la educación sexual formal. En algunos casos surge cuando los docentes se ven interpelados por la curiosidad de los estudiantes, pero dichas situaciones se discuten a “puertas cerradas”, y no se considera la posibilidad de incluir y discutir el tema de manera abierta con todos los estudiantes. Incluso en el discurso de los docentes y del personal de salud, aparece la importancia que le dan al ideal de abstinencia. Ellos explican que los adolescentes no deberían empezar su vida sexual en esta etapa, pues no son conscientes de los “peligros” que esta representa.

Estos silencios empiezan a develar una concepción bastante clara de lo que debe ser parte de la educación sexual según los encargados de la enseñanza, la cual se ve atravesada tanto por la mayor relevancia que se le da al enfoque biomédico y de prevención como por las grandes dificultades que tienen estos actores en incluir y trabajar las dimensiones subjetivas y relacionadas al placer de la sexualidad adolescente.

Reproducción de roles y estereotipos de género

A partir de esta sección, presento los hallazgos relacionados al currículom oculto, por lo cual es importante primero hacer una pequeña definición del concepto. En el marco teórico de la investigación, me

.....
6. Es en este tipo de comentarios y en las discusiones que se generan en el aula que aparece este tema, como parte del currículom oculto que desarrollaré más adelante.

adhiero a la definición de Torres Santomé (1994), quien entiende el currículo oculto como

[...] todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, y en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional. (p. 158)

En este sentido, resulta relevante pensar en el currículo oculto en tanto transmite dichos aspectos en relación con el género y sexualidad de los alumnos, coexistiendo con un currículo formal de educación sexual. Estos aspectos tienen que ver, por un lado, con lo que los docentes y la escuela transmiten, pero también con lo que los alumnos pueden enseñarse entre sí en este espacio, haciendo referencia al “tercer currículo” planteado por Raphaela Best (en Oliart, 2011).

Las características del sistema escolar permiten considerarlo un espacio social privilegiado para la socialización del género en el proceso de enseñanza/aprendizaje, teniendo un papel importante en la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos (Villa, 2009). Es decir, en la cotidianidad de la convivencia y la interacción entre los actores de la escuela, constantemente se están (re)construyendo las características y especificidades de las identidades femeninas y masculinas. Si bien no forman parte explícita de los contenidos del currículo oficial, la enseñanza/aprendizaje de estos estereotipos y prejuicios es parte del currículo oculto que forma a los niños, niñas y adolescentes en la escuela. Así, se empiezan a crear una serie de directivas sobre cómo es y cómo se comporta un hombre o una mujer, cuestionando (o censurando) otro tipo de identificaciones o conductas. A partir de lo observado, se hace evidente la relevancia y presencia que tiene este tipo de mensajes en la cultura escolar.

Según lo recogido con los docentes, observamos que existe una comprensión del machismo respecto de la agresividad, la violencia y la coerción hacia la mujer, como una serie de actitudes que pueden tomar los hombres en su relación con ellas. Este machismo, además, es

evidenciado en la existencia de los roles y espacios de género más tradicionales: la mujer asociada al ámbito privado y la domesticidad, y los hombres, al entorno público y al trabajo. Sin embargo, la denuncia y rechazo de estas conductas por parte de los docentes conviven con otras actitudes y comentarios que evidencian un estereotipo sobre la mujer como sujeto delicado, necesitada de protección y cuidado por parte del hombre, quien debe tener fortaleza física y ser capaz de mantenerla:

[...] la profesora dijo “a la mujer se le trata como si fuera vaso de cristal”. (Extracto de cuaderno de campo. Observación en clase de Inglés)

[...] “pero solo [ayudaré a hacer sus lienzos] a las mujeres, que ellas sí necesitan ayuda. Los varones tienen que hacerlo solos, yo no lo voy a hacer por ustedes, por algo son varones”. (Extracto de cuaderno de campo. Observación en clase de Arte)

El profesor les dice a los varones “ya saben, chicos, si quieren tener esposa tienen que trabajar para mantenerlas, si no ninguna mujer se va a quedar con ustedes”. (Extracto de cuaderno de campo. Observación en clase de Comunicación)

El machismo tan criticado es reproducido de una manera más sutil que la violencia física y verbal, y por lo tanto es menos visible para los docentes. Estos estereotipos sobre la mujer implican intrínsecamente una inferioridad, debilidad, delicadeza, incapacidad, características que se asumen como parte de la mujer, atributos que se hacen más visibles que otro tipo de cualidades. De la misma forma que con las mujeres, se establecen expectativas para los hombres —para que demuestren su fortaleza y capacidad—, cuya masculinidad es cuestionada cuando no responden a estas características, como en el caso del profesor de Arte, al decirles que la asistencia es para las mujeres porque los varones deben poder hacerlo solos.

Las supuestas debilidad y delicadeza de las mujeres se traducen también en la expectativa de las profesoras acerca de que las alumnas no sean “violentas”, no jueguen de forma agresiva, que “se hagan respetar” y no participen de este tipo de interacciones con los varones. En

general, hay un evidente rechazo al juego brusco, pero este se manifiesta con intensidades diferentes. Aunque no se incite, el juego brusco (ruidoso, escandaloso) entre hombres es entendible, porque “así se comportan los varones”. Sin embargo, las mujeres no pueden participar, y cuando “les siguen el juego” se salen del molde esperado, algo mal visto tanto por los docentes como por sus pares (en algunos casos).⁷ El rechazo al intercambio “brusco” se centra en la desigualdad de condiciones que existe entre ambos sexos, considerando una posición de superioridad de los varones. Esto se evidenció claramente en la intervención de la profesora de Religión, mencionada anteriormente, cuando un chico y una chica discutían por quién estaba fastidiando a quién, lo que mereció el reproche de la profesora:

[...] el que está más en falta eres tú, Juan.⁸ ¿Cómo te vas a rebajar a estar discutiendo de tú a tú con una mujer? Una cosa es que se fastidien entre varones o entre mujercitas, pero un hombre a una mujer la tiene que respetar [...]. (Extracto de cuaderno de campo. Observación en clase de Religión)

Aquí ni siquiera se trata de una desigualdad física o de fuerza; esta era una discusión verbal entre ambos alumnos. Aun así, la profesora consideró que no era una discusión justa, porque, también en el plano verbal (¿o intelectual?), hombres y mujeres no están en igualdad de condiciones. Incluso utilizó el término “rebajar” para referirse a la actitud de Juan, bajo el argumento de que “a la mujer se le respeta”. Sin embargo, deja entrever que hombres y mujeres no pueden fastidiarse ni discutir entre ellos porque la mujer está en una posición de desventaja innata.

La prevalencia de los estereotipos de género en la escuela, tanto por parte de los docentes como de los alumnos y alumnas, se refuerza también en la práctica a través de la diferenciación de las tareas que se distribuyen en la escuela. Partiendo de las características mencio-

.....
7. Aquí un ejemplo del rechazo entre pares: “[...] Alicia siempre es así, escandalosa, para gritando. Hasta cuando era brigadier era así, no se sabe comportar”. Y Jesenia agrega: “Sí, así no se comportan las señoritas” (extracto de cuaderno de campo. Conversación con alumnas).

8. A lo largo del artículo utilizo sobrenombres para mantener el anonimato de los participantes del estudio.

nadas anteriormente, se establece qué tareas son aptas para cada uno, reproduciendo incluso las formas más clásicas de división sexual del trabajo.

Un ejemplo de esto se pudo evidenciar en las actividades del Día de la Madre, cuando los alumnos realizaron distintos actos y se terminó compartiendo alimentos entre las madres de familia y sus hijos. Durante la presentación general, cuando estaban todas las madres juntas, las profesoras llamaban a las alumnas para invitar y servir comidas y bebidas para las madres, mientras que ningún chico ni profesor ayudaba en esto. Se asume así que la tarea de servir y atender al público presente es de las alumnas. Estas, por su parte, asumen el rol que se les adjudica, y también aprovechan la oportunidad para burlarse de los hombres por su incapacidad para este tipo de trabajo. De manera similar, se asume que los trabajos físicos solo los realizan los varones, como mover mesas y sillas, cargar los instrumentos musicales, etc. Se establecen entonces tareas específicas para cada uno en razón de las características antes mencionadas.

Este tipo de comportamientos y comentarios sexistas por parte de los docentes, reforzados también por los alumnos, no se revela necesariamente como negativo, teniendo en cuenta que la discriminación de género está internalizada y difícilmente podemos impedir que se manifieste con algún grado de consciencia (Tovar, 1998). Así, este tipo de mensajes y comportamientos son asumidos como descripciones “naturales” de cómo son (deben ser) mujeres y hombres, ideales propios de los docentes, pues han sido parte de su educación y su realidad.

La sexualidad en el currículo oculto: la responsabilidad de las mujeres y la homosexualidad

Partiendo de la misma lógica de los estereotipos de género, en las entrevistas a docentes también surgen nociones sobre cómo experimentan la sexualidad hombres y mujeres. Por un lado, encontramos que se establece un ideal de pasividad sexual femenina, que supone la falta del deseo sexual en las mujeres, quienes mantienen relaciones sexuales por intereses románticos o por presión de los hombres; todo

lo contrario a la concepción de la sexualidad masculina, concebida dentro de los parámetros del placer y el deseo sexual, incluso un deseo “incontrolable”, tanto así, que es esperable para los docentes que los hombres presionen o ejerzan coerción en las mujeres para tener relaciones sexuales. Salirse de estos moldes es considerado indeseable y negativo, particularmente en el caso de las mujeres, que son catalogadas si lo hacen como “fáciles”. Esto también lo expresan y reafirman las alumnas al preguntarles sobre promiscuidad en mujeres y hombres:

Tania: Están con uno, fuera del colegio están con otro...

Mariana: Eso está mal porque te tienes que respetar, ese cariño que sientes se lo das a uno nomás.

Clara: Serán mujeres, pues, que no se respetan a sí mismas.

Cecilia: También porque no tienen autoestima, no saben poner duros sus cuerpos. (Grupo focal de alumnas)

Parece no haber, por lo menos en el “discurso oficial”, mayor posibilidad de libertad de exploración sexual y descubrimiento del cuerpo para las mujeres. Esto se relaciona directamente con los estereotipos de género reproducidos en el currículo oculto, en el que las mujeres que se salen del rol pasivo, que “no se respetan”, son consideradas mujeres en falta. Por su parte, en los hombres, así como la violencia y agresividad son parte natural de su comportamiento, el deseo sexual “incontenible” responde a la misma representación.

Asimismo, esta comprensión de las sexualidades femeninas y masculinas permite también un discurso sobre la responsabilidad de las mujeres ante las situaciones de violencia sexual y el embarazo adolescente (e incluso el embarazo en general). Esta responsabilidad tiene que ver, por un lado, con la provocación que puedan causar las mujeres en los hombres y, por otro, con la idea de que el embarazo es asunto y responsabilidad completamente de la mujer. En diferentes situaciones, algunos profesores han transmitido estas ideas a sus alumnos, tanto sutil como explícitamente, pero definitivamente no como parte de contenidos oficiales del currículo.

[El profesor les dice:] Ustedes, cuando tienen su enamorado, empiezan poco a poco a permitirle ciertas conductas, entonces se acostumbran a ese machismo, y ellos también. [...] a las mujeres les gusta meter mano. Hay que tener cuidado, el chico puede ser violento y le responde.

[Una alumna pregunta sobre una chica que fue violada en una fiesta en Huanta, y el profesor le responde]. Ustedes [las chicas] no deben ir a fiestas. La chica estaba tomando, quién la manda, pues, a estar tomando con los varones; ella se expone a esos peligros. (Extracto de cuaderno de campo. Observación en clase de Comunicación)

Cuando el docente realizaba este tipo de comentarios aleccionadores, se concentraba en dirigirlos a las mujeres como una especie de advertencia acerca de que la violencia la suscita la mujer con sus comportamientos, o que en todo caso es responsabilidad de ella detenerla. En lugar de focalizarse en inculcar en los chicos que la violencia contra la mujer está mal, previene las chicas para que no se expongan a los peligros. La responsabilidad de la mujer en estas situaciones surge, también, porque la violencia en relación con los hombres es naturalizada constantemente, la que se convierte en algo normal, esperable y parte de su comportamiento. En cambio, la mujer, rompiendo con su rol pasivo al reclamarle, al interactuar con él en otros espacios, “permite” que el hombre ejerza violencia sobre ella. Entonces, las explicaciones de la causa de la violencia pasan por querer justificar la acción de los varones, cimentando la idea en estas chicas de que al hombre “no se le provoca” porque tiene consecuencias.

En el caso del embarazo adolescente, se transmiten también algunos mensajes que aluden a una mayor responsabilidad de parte de las mujeres.

Les dice que la familia ahora ya no debe tener tantos miembros [...]. “Es importante que haya planificación familiar. ¿Las mujercitas saben lo que es planificación familiar? [...]”.

[...] les dice a las alumnas que la mayoría de las chicas en quinto de secundaria, apenas salen del colegio, se embarazan.

Ante esto algunas chicas protestan diciendo que eso no sucede con todas, “de repente no con todas, pero la mayoría se embaraza”. (Extracto de cuaderno de campo. Observación de clase de Formación Cívica y Ciudadana)

Al tratarse del cuerpo de la mujer, se considera el embarazo como una cuestión casi unilateral, en la que la responsabilidad cae por completo sobre las chicas, quienes deberían saber de planificación familiar. Así, son ellas las que “se embarazan”, casi como si no hubiera un hombre involucrado en el proceso. Aquí llama también la atención la generalización que hace el profesor sobre la situación de las alumnas, prácticamente imponiendo la creencia de que “la mayoría” de ellas queda embarazada apenas sale del colegio. En este sentido, resulta importante la resistencia de algunas de estas chicas a la generalización, pues la alusión del profesor asume la forma de una sentencia sobre su futuro.

Otro tema que aparece en el currículo oculto de la sexualidad es la homosexualidad. Como expliqué anteriormente, esta ha sido mencionada incipientemente en momentos de clase y en las entrevistas con los docentes, pero no como parte de los contenidos formales de la educación sexual. En este tipo de intervenciones en clase se muestran las concepciones que tienen los docentes sobre la homosexualidad y cómo son transmitidas a los alumnos:

[...] el varón que es afeminado es así porque la sociedad lo corrompe, la sociedad es muy influyente. Uno cuando nace, nace con la cabeza en blanco, y la sociedad la va llenando de cosas que no siempre son buenas.

“Cómo llamaríamos entonces a esto que se está dando de hombres con hombres”. Lorena dice “orden mestizo” [entre risas]. “No, esa no sería una palabra correcta”. Y ante no tener mayor respuesta dice: “Artificial podría ser, ¿no?, porque es creado por el hombre”. (Extracto de cuaderno de campo. Observación de clase de Formación Cívica y Ciudadana)

La concepción de lo natural es uno de los temas principales en el análisis de la sexualidad, pues, como exponen los trabajos de Rubin

(1999), Britzman (1998) y Lopes-Louro (2000), la naturalización de la sexualidad, previa a las influencias sociales del ser humano, permite establecer jerarquías y estratificar las expresiones de la sexualidad, configurando las categorías acerca de lo que se concibe como lo “normal”. En este caso, la homosexualidad se piensa como algo anormal y artificial, pues, al ser comprendida como consecuencia de la influencia de la sociedad, abandona el ámbito de lo natural.

Sin embargo, la presencia de la homosexualidad en el discurso de los docentes no es algo muy común en esta escuela. En general, se asume como casi inconcebible la presencia de la homosexualidad en este contexto, pues es vista como algo muy lejano a la realidad local. Es por esto que no habría mayor discusión sobre lo que implica la identidad sexual, ya que solo se acepta la heterosexual. En todo caso, el cuestionamiento a la identidad masculina sería la forma más cercana de pensar la homosexualidad, ya que el homosexual es “el varón afeminado”. De todos modos, el docente refuerza estas ideas ante la ligera amenaza que supone la aceptación de la homosexualidad fuera de su contexto.

Diferencias sociales y culturales en el currículo oculto

De manera recurrente, los docentes hacían alusiones al tema del desarrollo económico cultural y social en el currículo oculto. Si bien en la escuela se mantiene un discurso institucional/oficial de recuperación y valorización de la cultura local, particularmente del quechua y las tradiciones de la zona, en algunas situaciones he podido observar/escuchar comentarios que oponen lo “campesino/atrasado” a lo “profesional/moderno”. Esto lo pude observar en comentarios en clase de Comunicación sobre las mujeres que dejan los estudios y se quedan “campesinas, chacreras”, con un evidente tono de negatividad acerca del quehacer del campesino, frente a la explicación de que “si ustedes se convierten en profesionales van a poder escalar, ahorita están en la base de la pirámide”. De manera similar, al hablar de las composiciones de la familia en la clase de Formación Cívica y Ciudadana, el profesor constantemente comparaba la costa/ciudad, más “evolucionada,

culta y desarrollada” por tener más familias “nucleares” (mamá, papá e hijos) y democráticas (mamá y papá aportan económicamente), con la sierra/rural, “tradicional y atrasada” por tener familias “extensas” y “patriarcales” (observación en clase). Vemos así que se transmite un evidente sesgo a los alumnos, pues el uso de las dicotomías “moderno/tradicional” y “evolucionado/atrasado” imponen todo un significado de superioridad intrínseca. Esto resulta muy significativo cuando la mayoría de las familias de los alumnos responden a las características a las que el profesor alude como pobres y “menos desarrolladas”.

Esta visión sobre el contexto rural-andino se corresponde con la idea que tienen los encargados de la enseñanza de que el ámbito familiar es el mayor problema en la posibilidad de brindar una educación sexual efectiva a los alumnos. Por un lado, señalan que en el hogar se transmiten “creencias” o ideas “erróneas” sobre la sexualidad y los procesos corporales, lo que dificulta el trabajo de brindarles la información “correcta” a los alumnos. Por otro lado, la percepción compartida entre docentes y obstetras de que los embarazos precoces son producto principalmente de la ausencia o abandono de los padres⁹ refuerza la visión negativa que tienen los encargados de la enseñanza sobre estos. Incluso, la dificultad o desinterés por brindar orientación de parte de los padres es relacionada a su nivel “cultural” o educativo, principalmente por la suposición de que la sexualidad es un tema tabú en el espacio andino y rural. De esta forma, los profesores vinculan la comprensión del fenómeno sexual con las diferencias “culturales” propias de estas familias.

Por ejemplo, como parte de la estrategia del colegio de incluir la educación sexual de manera transversal, se daban algunos intercambios con alumnos y alumnas. En este tipo de intercambios, más informales, ocurren los principales desencuentros en cuanto al entendimiento de la sexualidad:

.....
9. Una característica importante de la localidad donde se realizó la investigación era la presencia de muchos jóvenes que vivían solos o en casas de familiares, pues los padres de familia suelen pasar gran parte del año trabajando en la zona de selva de la provincia (principalmente como peones).

[...] Entonces, casi siempre lo que ellos preguntan es “profesora, ¿si yo eyaculo afuera no va salir gestando la chica?”. De eso se llevan ellos, que están segurísimos de que no va a salir gestando. Entonces yo siempre les he dicho “antes de eyacular hay un líquido que ustedes segregan, ¿no? Ese líquido contiene espermatozoides; entonces así esos espermatozoides ingresan y puede quedar gestando la chica”. “No, profesora, tú no sabes, ¿cómo va a ser así? ¿Acaso adentro ha sido? Ha sido afuera”. Ellos siempre preguntan eso. Siempre se les ha dicho que no, que no es seguro; lo mejor es utilizar método anticonceptivo. Los varones lo más empleado es el condón, que no es el 90% seguro, que tiene que ir acompañado de un óvulo, que debe utilizar la mujer. Entonces, “pero profesora, hasta poner el óvulo ya se me habrá pasado las ganas. Quién va a esperar diez minutos, que no sé qué”. “Ah, ya, si no quieren tener hijos tienen que cumplir con eso. Si quieren tener hijos no hagan nada de eso, e igual tendrán hijos, ¿no?”. Entonces, se trata que ellos recapaciten en eso, ¿no? (Entrevista a profesora)

En este fragmento de la entrevista vemos cómo se contraponen dos lenguajes y formas distintas de comprender la sexualidad. La profesora busca brindar la información desde un entendimiento biológico del proceso de la eyaculación, explicando que esta también sucede durante el proceso del coito, y no solo al final. Sin embargo, el alumno parte de una comprensión de la experiencia y de la excitación sexual, por lo que rechaza la explicación de la profesora. Si bien la explicación y recomendaciones pueden ser técnicamente correctas, las formas basadas en la experiencia y en la práctica que utilizan los alumnos son desechadas por docentes y obstetras, quienes privilegian la importancia de enseñarles el lenguaje científico. Esta comprensión biomédica de la sexualidad lleva a establecer así parámetros específicos en relación con el lenguaje y los conceptos utilizados para describirla, al mismo tiempo que descarta otras formas de comprender la sexualidad, más cercanas a la experiencia física y emocional. No interiorizar este enfoque supone, para los encargados de la enseñanza, mantener y reproducir las “creencias” y “tabúes”.

Discusión

A través de la educación sexual ampliada, se empieza a esbozar una sexualidad adolescente deseable para los encargados de la enseñanza, que corresponda a ciertas características consideradas más “saludables” y “responsables”. Esto también implica que se obvian ciertos contenidos de la educación sexual formal, no considerados de igual relevancia, pero que a veces son incluidos en el currículo oculto, y que se utilice formas y un lenguaje específico para entender dichos procesos. Así, entre la posición formal del currículo oficial (formulada en los textos, materiales y contenidos enseñados) y lo expresado en el currículo oculto, se da la construcción y enseñanza de esta sexualidad adolescente “correcta”. Como explican Alonso, Herczeg y Zubriggen (2009), “a partir de la producción y reproducción de discursos y prácticas se originan saberes y mandatos sobre los cuerpos y las sexualidades que contribuyen a formar sujetos de género y también de ‘preferencia sexual’” (p. 214).

La principal característica de esta comprensión de la sexualidad es tomar como punto de partida el enfoque biomédico, a través del cual se definen y jerarquizan los contenidos, pensados en función de conocimientos que deben incluirse en la educación sexual, y se proponen las metodologías de enseñanza. Esta entrada es el paradigma más común en las tendencias para educar sobre sexualidad, ya que se acerca más a la forma como los docentes conciben su rol de educadores, por el que “la necesidad de informar” apela al contenido en su carácter de conocimiento científico, con un halo positivista, que propone esta información para prevenir.

Es así que, desde el enfoque biomédico, se concibe la sexualidad como un “problema” a causa de los riesgos y peligros que esta representa para el desarrollo y bienestar de los adolescentes, como son el embarazo o transmisión de enfermedades sexuales. Lo que se busca entonces es prevenir y así evitar estos peligros. De esta forma:

Los sentidos escolares que encierra la idea de “prevención” implican que el segundo término, aquello que se previene, es negativo, perjudicial o simplemente “no deseado”. “Prevenir”

es sinónimo de prever, precaver, impedir, evitar. El antónimo es descuidar. Sin embargo, “prevenir” no parece significar una forma de “cuidar de” en un sentido subjetivante, sino más bien una de las formas del temor o, aún más, del terror frente a los efectos “no” deseados de algunas prácticas. (Morgade, 2012, p. 55)

Este ímpetu por la prevención genera un temor a la ocurrencia de las prácticas sexuales en la adolescencia, y propicia así los vacíos en la educación sexual formal, lo que dificulta la posibilidad de abarcarla de manera integral, desde el placer y el desarrollo pleno de todas las dimensiones de la sexualidad.

Además, el enfoque biomédico delimita no solo los contenidos y las formas a través de las cuales se brinda la educación sexual, sino que también supone una jerarquización del lenguaje y los conocimientos científicos, en desmedro de otras formas de comprender la sexualidad. Detrás de este rechazo al lenguaje de la experiencia, a los “tabúes” y creencias, encontramos otra dimensión de la “sexualidad correcta”, y también la de una sexualidad negada, la de sus padres, pues aludir al recurso a la “expertez” como signo académico de legitimidad implica el reconocimiento de un “no saber” (Morgade, 2012). Vemos entonces que las nociones sobre la vida rural-andina (también descrita como campesina) ayudan a cimentar una visión negativa sobre esta, y a soportar la idea de que las características de la vida sexual de los jóvenes, arriesgada y peligrosa, son consideradas también fruto de ese contexto.

Otro aspecto de esta “sexualidad correcta” es la determinación de las prácticas y comportamientos a partir de los estereotipos de género, que a su vez conforman las nociones de sexualidades femeninas y masculinas. A través del currículo oculto se construyen y refuerzan los ideales de masculinidad basados en la “fortaleza” que deben demostrar los alumnos en sus interacciones, fortaleza que a veces implica un nivel de violencia aceptado en el comportamiento masculino. Esto se expresa también en la aceptación del deseo sexual como característica innata de la sexualidad del hombre. En contraparte, se espera “pasividad” y “debilidad” en el comportamiento femenino, por

lo cual se rechaza la facultad de las mujeres de tomar iniciativa en sus experiencias sexuales. Romper con estos esquemas genera reproche y cuestionamiento por parte de docentes y alumnos.

En este sentido, la construcción de ambas sexualidades asume por hecho que la única posibilidad de orientación es la heterosexual. Esta situación es parte de un sistema heteronormativo que presupone únicamente la existencia de dos sexos/géneros (conceptos intrínsecamente unidos y complementarios), femenino y masculino, para pensar las relaciones entre seres humanos, con la heterosexualidad como norma. La entrada al tema de la homosexualidad en la escuela resuena así con lo encontrado por diversos autores en relación con el tratamiento de las identidades sexuales en la educación sexual; y es que esta, operando desde el currículo oculto, ha ayudado a construir y reforzar dicha heteronormatividad, un modelo de identidad donde el homosexual se convierte en un sujeto fuera de lo normal, con una sexualidad “abyecta” respecto de la normalizada (Cosovschi, 2012; Hincapié y Quintero 2012), y que por lo tanto debe ser rechazada.

Conclusiones

La idea de la “sexualidad como problema” convierte a la educación sexual en la posible solución, pero esta no es simplemente una herramienta para resolver o prevenir. La educación sexual podría (y debería) ser un espacio y herramienta para la exploración libre y segura de la sexualidad de los alumnos, donde se piense y reflexione sobre las diferentes influencias, procesos y elementos sociales, culturales y políticos que nutren la experiencia y manifestación de estas sexualidades. Para Villa (2009), se trata de traspasar dos ingenuidades sobre el proceso de enseñanza de la educación sexual:

Primero, la de creer que el abordaje de la sexualidad se puede reducir a un problema de conocimiento y dirigido exclusivamente a la población adolescente, de modo que el problema es que el docente tenga un conocimiento correcto y universal sobre el cuerpo sexuado del adolescente. Pero tampoco se trataría de reducir la sexualidad a un simple reconocimiento

de la experiencia subjetiva del adolescente, despojada de la transmisión de saber del docente a este último. Por el contrario, creemos que se trata de sostener una tensión entre dicho reconocimiento y la transmisión de conocimientos en el contexto de la relación pedagógica y de generación entre docentes y adolescentes. (p. 107)

El diálogo entre docentes y alumnos que caracteriza la educación sexual es parte intrínseca de este proceso, pero este a veces se ve limitado por las formas de enseñanza que solo buscan impartir conocimientos e ideales de lo que debe ser una “sexualidad correcta”. En este sentido, los canales de comunicación entre docentes, alumnos y alumnas deberían ser más abiertos, menos prejuiciosos y más dispuestos a conocer y resolver las inquietudes e intereses de los estudiantes. Los hallazgos de esta investigación en relación con los contenidos del currículo oculto pueden aportar dando cuenta de estas enseñanzas —que limitan la vivencia de la sexualidad, así como estereotipan y reproducen formas de discriminación y violencia étnica y de género— para, a partir de aquellos, sensibilizar y romper con estos ciclos.

Asimismo, cambiar el punto de partida para pensar la sexualidad —pero no como un problema ni desde un enfoque únicamente biomédico— sería el detonante principal para empezar a pensar formas distintas de abordar la educación sexual. Como explica Greco (2009), este punto de partida lleva a delinear modos posibles de educar, sustentados, a su vez, en formas de relación pedagógica que habilitan esas maneras, “dicho en otros términos: la manera de concebir la sexualidad es una de las condiciones para desplegar un tipo u otro de educación de/sobre/en la sexualidad, a partir de relaciones pedagógicas determinadas” (p. 53). Sería valioso e importante no encerrarse en el dominio de conocimientos y del enfoque biomédico, sino también partir de la aceptación de la ignorancia y asumir la presencia de subjetividades y experiencias distintas en la construcción de nuestras sexualidades. El docente no necesita así asumir una posición de “experto” cuando puede establecer un diálogo basado en la confianza al asumir esta ignorancia y permitir al alumno construir sus propios aprendizajes (Greco, 2009).

Pero empezar a generar este tipo de cambios supone una transformación en la formación docente que parta de un paradigma distinto sobre las relaciones pedagógicas. Aun así, se podría comenzar a responder a la demanda de los docentes por capacitaciones que les brinden enfoques más integrales que incluyan todas las dimensiones de la sexualidad y herramientas metodológicas para abordar estos temas con los alumnos.¹⁰ Esto debería ser más importante para aquellos docentes que se encarguen del curso Persona, Familia y Relaciones Humanas —el cual debería abordar más temas y trabajarlos con mayor profundidad—, así como para los docentes que se encarguen de la tutoría. Incluso, este último debería ser un espacio con mayor protagonismo para abordar la educación sexual, incluso más que en PFRRHH. Por un lado, las características de este ámbito docente permiten incluir temas de interés de los estudiantes de manera más libre, de modo que ellos mismos propongan la agenda; y, por otro lado, el tutor puede entablar relaciones de mayor confianza con sus estudiantes por la propia naturaleza de su figura.

Desde hace algunos años existe la voluntad política de generar estos cambios y darle más protagonismo al enfoque integral de la educación sexual, pero la crítica y rechazo de los sectores conservadores de la sociedad siguen poniendo trabas y limitando estos procesos. Esto implica que la respuesta de parte del Estado necesita ser más contundente para establecer límites y garantizar la puesta en práctica de dichos cambios en el día a día de las instituciones educativas. Sin embargo, también supone un esfuerzo conjunto de la sociedad civil, y la elaboración de más investigaciones como esta podría brindar mayores evidencias en el campo para fortalecer la posición que aboga por la educación sexual integral.

.....
10. Ya existen algunos materiales y manuales de apoyo al docente que ha brindado el Ministerio de Educación y otras organizaciones como Manuela Ramos, pero aún son incipientes los usos que les dan los docentes.

REFERENCIAS

- Alonso, G., G. Herczeg y R. Zurbriggen** “Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia”. En A. Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc. 2009
- Beltrán, C.** Plan de incidencia política y Programa Mi Comunidad y del Colectivo Regional de Adolescentes y Jóvenes para la Prevención del Embarazo Adolescente (Crajpea) en Ayacucho. Ayacucho. 2011
- Britzman, D.** “Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight!”. En W. Pinar, (ed.), *Curriculum: toward new identities*. Nueva York, Londres: Routledge. 1998
- Cáceres, C., M. Cueto y N. Palomino** “Las políticas de derechos sexuales y reproductivos en Perú: revelando falsas paradojas”. En R. Parker, R. Petchesky y R. Sembre (eds.), *Políticas sobre sexualidad. Reportes desde las líneas del frente*. Lima: Sexuality Policy Watch. 2009
- Greco, M. B.** “Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar”. En A. Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc. 2009
- Lopes-Louro, G.** *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educao-pdf-rev.pdf?sequence=1>. 2000
- Ministerio de Educación** Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de Articulación. Lima. 2005
- Ministerio de Educación, DITOE** *Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la educación sexual integral. Manual para profesores y tutores de la Educación Básica Regular*. Lima: Minedu. 2008

- Morgade, G.** *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa.* Buenos Aires: Paidós. 2012
- Movimiento Manuela Ramos** “Para prevenir, para decidir... saber es un derecho”. En *El largo camino de los derechos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes del Perú.* Lima: MMR. 2010
- Oliart, P.** *Políticas educativas y cultura escolar en el Perú.* Lima: IEP, Tarea. 2011
- Rubin, G.** “Thinking sex: notes for a radical theory or the politics of sexuality”. En R. Parker, y P. Aggleton, *Culture, society and sexuality: a reader.* Londres: UCL Press. 1999
- Torres Santomé, J.** *El currículum oculto.* Madrid: Ediciones Morata. 1994
- Tovar, T.** *Sin querer queriendo. Cultura docente y género.* Lima: Tarea. 1998
- Villa, A.** “Cuerpo, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico culturales en el campo de la educación”. En A. Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 2009
- Weeks, J.** *Sexualidad.* México D. F.: Paidós, UNAM. 1998

PERCEPCIONES SOBRE Y DE LA JUVENTUD DE BARRIOS ALTOS DESDE UN CENTRO EDUCATIVO PÚBLICO

PAULO TEMOCHE

Introducción

La juventud entendida como parte del ciclo vital ha sido definida y estudiada por distintas disciplinas, tales como la sociología, antropología y psicología. Así, desde una mirada antropológica, es entendida como una construcción cultural que es relativa en relación con el tiempo y el espacio. Así, cada sociedad organiza el paso de la niñez a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esa transición pueden ser muy variados, lo que obliga a adoptar una perspectiva relacional de la edad (Sanchez y Hakim, 2014). Bajo este punto de vista, la edad aparece como un constructo modelado por la cultura cuyas formas y contenido son cambiantes en el espacio, el tiempo y la estructura social (Feixa, 1996). A base de ello decimos que la juventud es usualmente definida en términos de roles sociales particulares, posiciones de estatus y prácticas culturales antes que por la edad, e incluye a las personas que han alcanzado la madurez reproductiva, pero que no son consideradas socialmente maduras debido a que no han completado la transición al estatus pleno de la adultez (Strocka, 2008).

No obstante, en el ámbito político sí es habitual que la edad sea una variable independiente para definir a la juventud como “grupo etario”. Las definiciones políticas de la juventud adoptadas por los países e instituciones de la Unión Europea comprenden los grupos de 15 a 25 años o, en algunos casos, de 14 a 29. En el Perú, instituciones como el Instituto Nacional de Estadística e Informática la agrupan entre los 15 y 29 años, e instituciones como la Secretaría Nacional de la Juventud, en su análisis de la situación actual de los jóvenes, puede subdividirla

en tres subgrupos: 15-19, 20-24 y 25-29 (Senajuv, 2015). Respecto a este amplio intervalo de edad, la política de juventud se enfoca en la educación, el empleo y el bienestar, pero con diferentes matices y prioridades. Así, en las primeras fases de la juventud, la prioridad política se centra en la educación y formación. Se establece de esta manera que los y las jóvenes deben asistir a la educación secundaria y no entrar prematuramente en el mercado laboral (Universidad de Manizales, 2004).

Sobre la base de la aproximación a la juventud como periodo de transición hacia la vida adulta a través de roles sociales que debe cumplir, como la educación, con posiciones de estatus, enmarcada en un contexto cultural y agrupada por edades, este artículo busca analizar las percepciones que tiene el personal de una escuela de Barrios Altos sobre la juventud local y cómo los estudiantes jóvenes de dicha escuela se perciben a sí mismos como jóvenes barrioaltinos.

A través de las percepciones se utilizan distintos elementos que son una fuente de análisis en sí mismos, pero que en conjunto constituyen la identidad de la juventud local. Por eso se aborda el análisis de las percepciones desde el concepto de identidad y sus múltiples tipos: identidad cultural, criolla e identidades sociales.

En el análisis de las percepciones de la escuela, se pone énfasis en la *identidad cultural* desde el enfoque culturalista propuesto por Kotak (1996), quien plantea que la raíz de esta se centra en la herencia cultural del individuo, vinculada con su socialización en el seno de su grupo cultural. Para el caso de los jóvenes, se pone énfasis en las *identidades sociales*, enfocadas como la percepción que una persona tiene sobre sí misma como integrante de un grupo particular. Sin embargo, ella no es una autopercepción idiosincrática, sino una identidad colectiva que se comparte con un grupo de otros que tienen o creen tener alguna característica en común (Strocka, 2008). Asimismo, se utiliza la *identidad criolla* desde el enfoque del estereotipo popular de la personalidad del criollo que plantea Ozzie (1972) para analizar ciertas prácticas culturales que la escuela plantea como propias de los

jóvenes barrioaltinos, y que estos también pueden reconocer como tales, pero sin utilizar el mismo término. De esta manera, se considera al criollo como astuto, de mente rápida para dar una respuesta, con habilidades para el baile, el canto y el fútbol.

Metodología

La presente investigación se basa en un estudio etnográfico realizado entre los meses de febrero y mayo de 2013, mediante el cual buscó conocer a profundidad las percepciones que tienen diversos actores adultos sobre los jóvenes, así como, paralelamente, las percepciones de estos sobre Barrios Altos y sí mismos.

Por el tema de investigación, se consideró que la escuela sería el lugar idóneo para trabajar con población joven local y los actores adultos que forman parte de ella. Por eso, tras seleccionar la escuela en la que realizaríamos la investigación y conseguir la autorización de su director, la iniciamos en el mes de febrero de 2013, la cual incluyó a los actores que se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Actores educativos participantes de la investigación

Actores	Descripción
Dirección	Director Subdirectora de primaria
Docentes	Cinco profesoras de secundaria Dos profesoras de primaria Dos profesores de secundaria
Auxiliares	Los dos auxiliares de secundaria
Jóvenes	Promoción 2013: 10 varones y 2 mujeres 2 jóvenes varones de cuarto de secundaria De manera complementaria, estudiantes de primero a cuarto de secundaria

En el trabajo con estos actores, se hizo uso de técnicas cualitativas tales como la observación, observación participante, entrevistas individuales y conversaciones espontáneas. En total se aplicaron 14 entrevistas individuales. Luego, el recojo de información se llevó cabo por medio de la observación y conversaciones espontáneas producto del “estar ahí”.

En el trabajo con los jóvenes, no se realizaron entrevistas formales debido a que se generó un vínculo horizontal y de mucha confianza. Por eso las conversaciones espontáneas y la observación participante fueron nuestras principales técnicas de recojo de información. Adicionalmente a nuestro rol de investigador, aceptamos la propuesta de ser docente del curso de Tutoría de quinto de secundaria, con el objetivo de establecer un vínculo más cercano con los estudiantes. Este rol hizo que la escuela nos proponga estar en las seis secciones de secundaria durante las “horas libres”¹ que tenían las y los estudiantes. Utilizamos así dichos espacios para conversar sobre un tema importante para la investigación: las percepciones sobre Barrios Altos y su población. Se llevaron a cabo dos conversaciones grupales sobre el tema en cada una de las seis secciones.

Finalmente, señalamos que, por un tema de confidencialidad y de protección de identidades, no se mencionará el nombre de la escuela, ni de su personal, y no se utilizará los nombres verdaderos de nuestros informantes jóvenes. A ellos se les conocerá como Estiven, Junior, Felipe, Manolo, Elena, Vanessa, Pepe, Mauricio, Armando, Juan, Jerard, Tavo y Sebastián.

El contexto

Barrios Altos

En este acápite se presenta parte del proceso histórico del lugar y

.....
1. Durante los dos primeros meses del año escolar, el personal docente estaba incompleto, y sus faltas eran comunes. Por ello los alumnos tenían varias horas libres.

su contexto actual con el objetivo de poder comprender cómo se construyen las percepciones que tiene el personal de la escuela sobre Barrios Altos y la juventud local.

Barrios Altos es un conjunto de barrios populares de origen colonial ubicados en el Centro Histórico de la ciudad de Lima. Estos barrios, distribuidos alrededor de iglesias y pequeñas plazuelas coloniales, fueron formándose de manera paulatina entre la segunda mitad del siglo XVII y fines del siglo XIX. Durante gran parte de su historia, fue lugar de residencia de diversos grupos étnicos y nacionales (negros, indígenas, chinos, españoles e italianos), pero también de coexistencia entre sectores ricos y pobres de la ciudad (Panfichi, 2013).

Paralelamente al término de la constitución de Barrios Altos, a finales del siglo XIX, en las comunidades de la clase obrera multirracial de Lima se origina el criollismo en su manifestación sociocultural, entendiéndose por criollo el adoptar ciertas prácticas culturales sin importar el origen racial (Feldman, 2009). Esas prácticas culturales se pueden manifestar a través del estereotipo de la personalidad del criollo (Ozzie, 1972):

El tipo ideal de personalidad se describe como aquel al que caracteriza una mente rápida y brillante, un talento fácil para la creación y un profundo sentido del humor. El mestizo que se orienta hacia lo criollo supone mostrar habilidad y dominio del canto, baile y formas literarias; gracia, destreza en la práctica de los deportes criollos y en otras ocupaciones [...].

A base de lo mencionado, Barrios Altos se presenta como una de esas comunidades de la clase obrera multirracial de Lima sobre la cual se ha construido una identidad cultural criolla. Con el objetivo de mostrar esta identidad, utilizaremos a la práctica de la marinera limeña. Chocano (2012) nos dice que: “Otro lugar de importancia en la práctica de la marinera limeña es Barrios Altos [...] al igual que en el Rímac, son numerosas las reuniones de los cultores y las casas en que se celebraban jaranas”.

En la actualidad, es un área altamente tugurizada,² que pertenece al distrito del Cercado de Lima. Mantiene la práctica de la música criolla, pero no al nivel de la primera mitad del siglo XX. Actualmente, los principales géneros musicales que se practican y consumen son la salsa y la timba, a base de los cuales se ha creado una nueva identidad que se observa en las presentaciones en vivo que realizan diferentes grupos locales junto a grupos que no son del lugar.

Los diferentes géneros musicales mencionados son elementos con que la población limeña suele definir a este lugar. Sin embargo, también es definido en función de la pobreza económica y problemáticas sociales que generan vulnerabilidad e “inseguridad ciudadana”, a tal grado que en relación con ellas se construyen estereotipos sobre su población, especialmente la joven.³

Una forma de aproximarnos a estas problemáticas es a través de la gestión municipal de la alcaldesa Susana Villarán (2011-2014). Desde esta posición, Barrios Altos es una zona donde existen problemáticas sociales tales como delincuencia, drogadicción, deserción escolar, desempleo y violencia, asociadas especialmente a los jóvenes. No obstante, dichas problemáticas afectan, de manera directa e indirecta, a toda la población y la convierten en vulnerable, pues reflejan una situación que impacta en distintos planos de su bienestar, de diversas formas y con diferentes intensidades, que dependen del tipo de riesgo y de su capacidad de respuesta, y que se relaciona con los recursos y las estrategias que definen las opciones de acción para enfrentar los riesgos y su materialización (Busso, 2002).

Así, con el objetivo de reducir los factores de riesgo que generan vulnerabilidad, se desarrolló una intervención social que no se enfocó

.....
2. Según la norma legal 366875 (diario *El Peruano*, 18/02/2012), Barrios Altos concentra el 50% de tugurios del Cercado de Lima.

3. En nuestra tesis de licenciatura “¡Más Q’Alarackos! Percepciones sobre y de la juventud barrialtina”, sobre la cual se basa este artículo, se desarrollan los estereotipos que tienen diversas instituciones del Estado y personas que no son del lugar sobre la población local.

en los jóvenes, sino en niños, mujeres y adultos mayores, considerados como grupos típicamente vulnerables (Rodríguez, 2001).

Se creó de esta forma el Centro de Servicios Igualdad Barrios Altos, en donde se brindaban servicios profesionales como atención psicológica, asesoría legal y nutricional. Así también se crearon programas sociales dirigidos a la familia, mujeres, niños y adultos mayores. Por otra parte, para que la población se vea menos expuesta a situaciones de riesgo que producen problemáticas sociales asociadas a la juventud —delincuencia y drogadicción—, se puso énfasis en la seguridad ciudadana. Así, había constante vigilancia del Serenazgo, se contrató a vecinos para que presten vigilancia en determinados puntos críticos y finalmente se prestó atención a la protección de los escolares con el programa Escuelas Seguras, en el cual se contrataba a vecinos para que realicen un trabajo de vigilancia en el horario de entrada y salida de las instituciones educativas. El objetivo era garantizar que los estudiantes no se vean involucrados en peleas callejeras y drogadicción.

La escuela

El centro educativo en el que se realizó la investigación es uno de los más antiguos de Barrios Altos. En principio brindaba solo educación primaria y estaba dirigido a varones. Cuando se abrió el nivel secundario, había tres turnos (mañana, tarde y noche), siete secciones por aula y la cantidad promedio de alumnos por sección era de 28.

Durante el periodo de gobierno del presidente Alberto Fujimori (1990-2000), su población empezó a descender por varias razones, entre ellas la aplicación de dos importantes medidas del gobierno de turno. Una es la inauguración del centro educativo mixto 1168 Héroes del Cenepa, en el cual fueron matriculados varios estudiantes provenientes del “centro educativo investigado”. La otra es el proceso de reubicación de viviendas en el distrito de Ventanilla (Callao) por el que pasaron algunas familias cuyas viviendas estaban consideradas como “inhabitables”.

Las consecuencias generadas por estas acciones produjeron a la vez que la institución educativa enfrente una constante lucha por no ser clausurada debido a la poca cantidad de alumnado. Ante tal situación, la dirección tomó algunas medidas. Entre los años 1996 y 1997, dejó así de ser exclusiva para varones, lo que hizo que aumentara su alumnado, sobre todo en el nivel primario. Además, se creó el nivel inicial, que ha contribuido año a año con aproximadamente cien niños.

Actualmente, la escuela funciona en el turno mañana y cuenta con aproximadamente cuatrocientos alumnos, de los cuales alrededor de ochenta pertenecen al nivel secundario (sesenta varones y veinte mujeres aproximadamente).

La escuela: percepciones sobre la juventud barrialtina

Durante la investigación, la escuela contaba con un director, una subdirectora, dos auxiliares de secundaria y 28 docentes, de los cuales 11 pertenecían al nivel secundario. Del total de su personal, solo el 5% vivía en la zona.

Con respecto a los docentes, contratados y nombrados, manifestaron, en varios casos, que no querían trabajar en esa institución, pero, por diferentes motivos, resultó ser su única opción. Sin embargo, los contratados se retiran apenas consiguen una plaza en otra institución educativa, lo que genera cada año rotación de docentes.

Tanto el no querer trabajar en el centro educativo como la rotación de docentes muestran que antes empezar a trabajar en Barrios Altos tenían percepciones negativas sobre él, que responde a lo presentado en el contexto: está emplazado en una zona considerada como culturalmente criolla y peligrosa por su alto nivel de delincuencia y drogadicción.

Actualmente, esas percepciones negativas de la mayoría del personal de la escuela se basan en el vínculo con la zona, los estudiantes y sus familias. Mediante ellas, se evidencia una homogeneización de la po-

blación local, de lo que se desprende que las percepciones sobre los jóvenes tienden a ser negativas y estereotipadas.

Asimismo, esta percepción se reafirma por el comportamiento de los estudiantes de educación secundaria, definido como antisocial, pues trasgrede las normas sociales y la propiedad, así como los derechos de otras personas. No obstante, al estar en un periodo de formación como sujetos sociales, la familia y cultura local aparecen como los responsables de transmitir dicho comportamiento.

La familia cumple un rol determinante en el proceso de socialización y formación de los hijos. Para la escuela, hacerlo correctamente depende, entre otros factores, de la constitución de las familias; en este caso, “familias nucleares completas” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2013). Si bien este tipo de familia existe y aseguraría una adecuada formación, se sostiene que la mayoría proviene de “familias nucleares completas con jefatura femenina”, en donde la presencia del padre es parcial o nula, y de “familias sin núcleo”, en las que no hay relación de filiación, pero sí de parentesco, como la establecida con tíos o abuelos (Arriagada, 1997). Ambas transmitirían una mala formación a los hijos.

Sin embargo, existe una contradicción en lo que plantea la escuela, pues para ella ningún tipo de familia en Barrios Altos cumple adecuadamente su rol. Ello quiere decir que la formación de los jóvenes no depende necesariamente de cómo está constituida la familia, sino que responde a los fines que ella tiene: perpetuar costumbres, cultura e identidad social; respetar las normas de convención social y las particulares de cada núcleo familiar y crear una identificación y seguimiento de roles y modelos de conducta social (Oliva y Villa, 2014).

Las familias barrioaltinas comparten esos fines, pero al responder a modelos culturales locales, lo que se llega a transmitir son lo que el Consejo Nacional de Política Criminal (2013) denomina “factores de

riesgo de carácter dinámico”,⁴ que, al estar presentes generación tras generación, forman parte de la cultura local, ya que constituyen la forma de vida de un grupo específico (Eagleton, 2000). Estos factores son: los malos ejemplos conductuales, las actitudes violentas de los padres para con los hijos y la falta de supervisión o control de aquellos sobre lo que hacen estos dentro o fuera del hogar.

Sobre la base de estos tres factores, la escuela sostiene que las familias de los jóvenes se dedican a actividades económicas ilegales como el hurto y la comercialización de drogas y ejercen hacia los jóvenes violencia física y psicológica, pero no controlan su vida social, lo que ocasiona que tengan mucha interacción con su entorno, definido como delincencial y violento.

Al enfocar los factores de riesgo de carácter dinámico como parte de la cultura local, se plantea que las personas se convierten en “enculturadoras” de los hijos (Kottak, 1994). Por eso la construcción de sus perfiles va en una misma dirección, pues la “cultura local” es enfocada como una herencia que constantemente se transmite, creándose a nivel de la comunidad una *identidad cultural*, sobre la cual el individuo llega a interiorizar los modelos culturales que se le imponen, de manera que no podrá hacer otra cosa que identificarse con su grupo de origen (Cuche, 1996).

De esta manera, la interrelación entre los factores de riesgo de tipo dinámico, los fines de la familia y la herencia cultural se presentan como el argumento ideal para explicar el comportamiento antisocial de los jóvenes; pero a la vez permite a la escuela no asumir ninguna responsabilidad en la formación de sus estudiantes. Sin embargo, si consideramos que instituciones como la escuela propalan normativas de comportamiento funcionales a las expectativas sobre lo admisible en una sociedad (Golte y León, 2011), entonces sí existe responsabilidad por parte de ella.

.....
4. Planteados en el Plan Nacional de Prevención y Tratamiento del Adolescente en Conflicto con la Ley Penal 2013-2018 (PNAPTA). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2013).

Así, si vemos a la escuela como un espacio de producción cultural (Willis, 1988), lo que dicho comportamiento antisocial produce es una cultura “contraescolar”, construida en oposición a la educación que en ella se imparte (Golte y León, 2011).

Para Willis (1998), la máxima expresión de la cultura escolar es su acérrima oposición a la autoridad, que afecta al correcto funcionamiento de esta institución, pues las escuelas peruanas se constituyen sobre la base de relaciones jerárquicas (Golte y León, 2011). Un elemento que la escuela utiliza para argumentar lo mencionado es la violencia que existe entre los jóvenes y de parte de ellos con su personal: “Estos jóvenes son extremos, son trasgresores y rebeldes; ellos no se te quedan callados, te contestan, le contestan al profesor de una manera tan violenta y agresiva; así también se comportan entre ellos” (subdirectora).

La cita muestra que, para la subdirectora, un joven es trasgresor y rebelde cuando no se queda callado ante un docente, pues ello implica no respetar una relación jerárquica. Por otra parte, se critica las respuestas violentas de los jóvenes, pero no se reflexiona sobre el accionar del docente en esta relación, pues al representar a la autoridad, sus acciones dentro y fuera del aula son justificables.

Ante estas relaciones violentas, se construyen prohibiciones y sanciones que buscan mantener el orden del estado de las cosas (Golte y León, 2011). Así, la escuela posee agentes para castigar y reprimir: los auxiliares son los encargados de hacerlo, principalmente, a través de la papeleta: sanción para los alumnos que, en muchos casos, implica el ser suspendido(s). No obstante, esta también busca mejorar el comportamiento de los estudiantes a través de la solicitud de dialogar con los apoderados de los jóvenes sancionados. Sin embargo, como muchos de ellos no se acercaban a la institución, la papeleta seguía cumpliendo un fin represor: “Toma tu papeleta. Me vienes con tu padre mañana o no me entras” (auxiliar).

Por otra parte, la posición que toma la escuela frente a esta cultura contraescolar no se evidencia cuando se trata de violencia

psicológica–sexual de parte de varones contra las mujeres, y sobre ella se toma una actitud pasiva que la legitima, pues es observada por los auxiliares y docentes. Además, al legitimarla, se refleja las percepciones sobre las jóvenes barrioaltinas: “Son forajidas también, son movidas, les meten mano dentro del salón” (profesor de secundaria). Sin embargo, hay docentes que manifiestan conversar sobre el tema, pero lo hacen solo con la alumna, responsabilizándola del accionar del varón: “He hablado con una de segundo, le he dicho que no lo permita” (profesora de secundaria).

El comportamiento antisocial de los jóvenes no se restringe a la violencia; también se manifiesta mediante el consumo de drogas y el hurto:

Tienen un problema porque tienen conductas delincuenciales, una conducta de delincuentes. Yo los he visto en la calle, en acciones ilícitas, parados en el jirón Huánuco; ahí se paran, aprovechan. Los problemas que tienen los chicos son problemas delincuenciales producto de la constitución de su familia. (Director)

Los alumnos acá no quieren nada. A veces vienen borrachos, a veces vienen drogados, acá también fuman, imagínate tú [...]. (Profesor de secundaria)

El perfil que la escuela ha construido hasta aquí, junto a nuevas problemáticas de la familia, se presentan como las principales causas de que las y los jóvenes no asuman adecuadamente “el ser estudiantes”, visto como el principal rol social que se le atribuye a los jóvenes (Rodríguez, 2001). De esta manera se construye una imagen de juventud y familia desinteresadas en la educación formal.

En realidad, este presunto “desinterés” estaría condicionado principalmente por la economía familiar. Para la dirección, la pobreza económica trae como consecuencia que jóvenes en edad escolar asuman roles asociados a adultos. Ingresan así desde los 14 años al

mercado laboral informal con el objetivo de apoyar en la economía del hogar. Sin embargo, como plantea Rodríguez (2001), la asunción temprana de roles adultos es una de las causas que genera deserción escolar. Según el director, entre 1997 y 2013, el 40% del total de alumnos que se ha alejado de la educación formal lo ha hecho para ingresar al mercado laboral informal.

No obstante, al ser la escuela una institución en donde se trasmite conocimientos, el desempeño en el plano académico es el principal argumento para demostrar el desinterés por la educación formal. Este es medido por cinco criterios: aprendizaje de nuevos conocimientos, cumplimiento de deberes, buenas calificaciones, contar con los materiales solicitados por el docente y asistir a clases. Sin embargo, se plantea que la gran mayoría de estudiantes no cumple con estos criterios:

Al temor trabajan, si no no hacen nada de nada [...]. Ellos jalan simplemente porque no hacen nada, no quisieron hacer nada durante el año, y no les importa que los jalen. Repite aproximadamente el 20% del alumnado; es una situación difícil para el colegio [...]. Se les entrega los libros, pero entre ellos se los roban, dicen que se les pierden, pero en realidad los venden en Amazonas. Así son ellos. Es todo un problema para nosotros porque no podemos trabajar en esa situación. Se le pregunta “¿y tu libro?”. “Se me perdió, profesora” —dicen. (Profesora de secundaria)

Este presunto desinterés por la educación conlleva a preguntarle a la escuela por los intereses de los jóvenes. Ante tal interrogante, aquella construye estratégicamente un discurso con un enfoque negativo sobre la cultura criolla que, según la escuela, comparte la población local. Se afirma así que la personalidad del criollo y sus prácticas culturales afectan al correcto funcionamiento de la escuela y al cumplimiento del rol de estudiantes. De esta manera, estos jóvenes, definidos como alegres, directos y con la necesidad de mostrarse como más “vivos” que los demás, están muy interesados en la práctica del fútbol (en el

caso de los varones), en las fiestas, el baile, el alcohol y los placeres sexuales (en el caso de varones y mujeres).

El perfil de los jóvenes así construido es utilizado para mostrar cómo va a repercutir en su transición hacia la vida adulta, entendiéndose esta como un proceso de emancipación individual mediante el cual las personas adquieren una mayor autonomía y ejercen un mayor control sobre sus vidas, así como implica asumir nuevas responsabilidades, tanto en el seno doméstico como en la comunidad y frente al conjunto de las instituciones sociales (Salas y De Oliveira, 2009).

Así, en relación con la educación formal, se considera que luego de terminada la secundaria se tendría que ingresar al nivel superior universitario, pues brinda mejores oportunidades laborales que el nivel superior técnico, lo cual les permitirá una mayor independencia económica. Sin embargo, al tener una juventud mayoritariamente desinteresada en la educación básica regular, sus expectativas no estarán ligadas a ingresar a la universidad. Los pocos que seguirán estudios superiores lo harán en instituciones educativas técnicas. De esta manera se concluye que ninguno de sus exalumnos ingresa a la universidad, un mínimo lo hace a institutos técnicos y la mayoría se desliga de la educación formal para tomar otros caminos.

Uno de esos caminos, ya señalado, es ingresar al mercado laboral para apoyar en la economía del hogar. Sin embargo, esta contribución es considerada “mínima”, pues el nivel educativo alcanzado solo les permite acceder a empleos informales, de baja productividad, sin mayores derechos ni protección social y con magros sueldos, lo que los posiciona socialmente en los estratos más bajos (Rodríguez, 2001). Pero los caminos más complejos, y que para la escuela representan una mayoría, son los vinculados con el comportamiento antisocial que los lleva a convertirse en delincuentes y comercializadores de drogas. Lo resaltante de esa afirmación es el argumento que la explica, pues sintetiza en sí la mirada que la escuela sobre las trayectorias de vida de los jóvenes barrioaltinos, por la cual se considera que esta juventud tiene un

camino predeterminado desde su nacimiento producto de los modelos culturales que se le imponen, lo que quiere decir que su identidad es enfocada como preexistente a ellos (Cuche, 1996):

¿A qué aspiran los jóvenes? A robar, a ser delincuentes, a estar metidos en el penal porque sus papás han salido de ahí, han estado presos, y ellos quiere imitarlos, para salir más bacanes (“mira, yo salí de Lurigancho, soy más macho, más bravo, manejo armas”). Quieren ser igualito al papá, te digo, así son ellos. (Profesor de secundaria)

De esa manera, la escuela construye las identidades sociales de los jóvenes. Sin embargo, estas son algo más que simples etiquetas impuestas por otros. Ellas también son construidas, negociadas y cuestionadas por aquellos que las reclaman (Strocka, 2008). Por eso, a continuación presentamos las percepciones de los jóvenes sobre su barrio y sí mismos.

Percepciones de la juventud barrioaltina sobre su barrio y acerca de sí misma

Los jóvenes definen a Barrios Altos como un conjunto de barrios. Sus percepciones sobre este “conjunto de barrios” y la valoración que le dan a los elementos que eligen para definirlo dependen, en líneas generales, del espacio en donde se producen las conversaciones sobre el tema, de quién genere dichas conversaciones y de las posiciones que cada uno toma de acuerdo a sus personalidades y grupo al que pertenece dentro y fuera de la escuela. Por eso, en las conversaciones generadas en un espacio que consideran “formal”, como el aula, se observa que adoptan una posición reflexiva sobre Barrios Altos para darnos una visión que difiere de la mirada que posee la escuela.

Esta diferencia se sustenta en la construcción de identidades de barrio, pues abrigan un fuerte sentido de pertenencia a Barrios Altos en función del barrio en el que cada uno vive. Estas identidades se

construyen y reconstruyen a base de una cultura local compartida con los otros integrantes de sus barrios y en relación con los fuertes vínculos que se han creado entre ellos a través de su socialización. Una forma de expresar esos fuertes vínculos es mediante la construcción de relaciones de parentesco. Así los amigos se han convertido en “mano-mano”, los adultos en “tíos-tías” y los niños y jóvenes en “hijo-hija, sobrino-sobrino”. Esta forma de socializar y de compartir un mismo ámbito hace que el barrio sea visto además como un espacio de protección y seguridad, parecido al que les brinda sus hogares. Por eso, el barrio es el territorio donde se comparte una identidad, el lugar de lo conocido y donde es posible reconocerse (Lee, s. f), y a la vez constituye un espacio de prácticas sociales y culturales conocidas y familiares (Saravy, 2004).

En el marco de las conversaciones sobre Barrios Altos, la apreciación positiva de estas identidades locales que se resaltan los lleva a manifestar no querer irse del lugar, pues marcharse implicaría perder a su “familia extensa” (vecinos) y, por ende, desvincularse de la cultura local, basada en la denominada “cultura criolla popular”,⁵ la cual no solo define de manera positiva a Barrios Altos sino que aseguran que no es un obstáculo para asumir los roles que como jóvenes les corresponderían.

En primer lugar, consideran al fútbol como la práctica cultural más importante de Barrios Altos. Por lo observado, representa el principal pasatiempo para la gran mayoría de varones, muchos de los cuales a la vez lo juegan a un nivel competitivo en campeonatos barriales y de ligas distritales. La práctica de este deporte refuerza la identidad de barrio, pues en ella se comparten y reproducen fuertes lazos de amistad y familiaridad entre los miembros de un barrio específico. Otra práctica cultural es la llamada “diversión”, actividad de entretenimiento que refuerza la percepción de vivir en un ambiente familiar. Los y las jóvenes así asisten a fiestas juveniles, conciertos de salsa-timba y a polladas bailables.

.....
5. Cabe recalcar que los jóvenes no utilizan el término “criollo” para definirse.

Por lo que manifiestan, ellos reconocen poseer las manifestaciones culturales de lo que Ozzie (1972) denomina la personalidad estereotipada del criollo popular; pero, para definir a toda la población barrioaltina, utilizan el atributo cultural criollo más resaltable en Barrios Altos, la solidaridad y unión, que según Panfichi (2000), forma parte de la identidad criolla popular.

Sin embargo, no todas sus percepciones son positivas, pues también definen a Barrios Altos en función de sus problemáticas. Una de ellas es la basura en las calles. Otra es la inseguridad ciudadana, pues existe un considerable número de alcohólicos que representan un peligro para las mujeres, así como una alta presencia de delincuencia y drogadicción.

Hasta aquí se observa que, en conversaciones iniciadas por nosotros dentro del aula, los jóvenes nos muestran una mirada muy parecida sobre cómo es Barrios Altos y le dan una misma valoración a los elementos que lo constituyen.

No obstante, en sus interacciones, notamos que, en el caso de varios estudiantes, aparece un cambio en la valoración de los elementos con que definen a Barrios Altos, a sí mismos y al “otro”, pues esta tiene un objetivo diferente. Este cambio responde a que estas interacciones están influidas principalmente por tres factores: las masculinidades⁶ (en el caso de los varones), las identidades territoriales⁷ (en el caso de varones y mujeres) y el grado de interacción con cada uno de sus entornos.

Al igual que en otros contextos, en Barrios Altos se construye una masculinidad vista como dominante, cuyo poder se ejerce, se proyecta

.....
6. Entendemos por masculinidades al conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales al varón en una cultura determinada (Olavarría, 2001).

7. Entendemos a las identidades territoriales como la definición que hace cada persona como integrante de un “nosotros” en función de la calle, zonas o barrios en donde vive, lo que permite a la vez diferenciarse de los “otros” que no pertenecen a él. Estas definiciones se hacen sobre la base del estatus y características socioculturales que todos pueden compartir, pero que se pueden manifestar, valorar y utilizar de manera diferenciada dependiendo del barrio, contexto o el grupo etario al que se pertenezca.

y es aceptado en las relaciones entre hombres (Oliart, 2004). Los varones que se ajustan a esa masculinidad se definen como “alaracos”, quienes a su vez definen como “agilados” a los que no la siguen. De este modo, Alejandro, Felipe, Jerard, Juan, Tavo y Esteban obedecen en distintos niveles a una masculinidad dominante y forman el grupo de amigos más numeroso dentro del aula. Pepe también sigue ese tipo de masculinidad, pero no pertenece a ese grupo, y por lo general se junta con Junior, quien junto a su mejor amigo, Estiven, no siguen ese tipo de masculinidad, y ambos forman otro grupo. Al igual que estos dos compañeros, Manolo tampoco la sigue (socializa más con las dos alumnas del aula, Elena (hermana de Pepe) y Vanessa. En el caso de Mauricio y Armando (cuarto año), ambos responden a ese tipo de masculinidad y paran juntos. Además, todos los jóvenes que ejercen una masculinidad dominante tienen más interacción con su entorno que los que no lo hacen.

El ejercicio de la masculinidad dominante produce así relaciones de pares conflictivas, pues los varones considerados alaracos buscan ejercer poder frente al diferente, ya sea el agilado, el menor, el considerado homosexual o ante las mujeres. En el caso del quinto año, varios del grupo más numeroso imponían su poder a Estiven y Junior, por ser considerados “agilados”; a Manolo, por ser considerado homosexual; a Elena, por ser débil; y a Vanessa, por ser considerada una “chica fácil”.

En ese contexto, para muchos alaracos, darle una valoración positiva a los elementos que para la escuela tienen una carga negativa y atribuírselos a sí mismos les generaba reconocimiento y estatus entre pares. Este reconocimiento se podía reafirmar a la vez a través del uso de sus identidades territoriales, pues crean una representación estereotipada de sus barrios o espacios habitacionales (callejones, quintas) que los hace tener una imagen de sí mismos más “respetuosa” o “temeraria” frente al par, sobre todo en relaciones conflictivas, por más que no necesariamente estén vinculados con dichos elementos. Paralelamente, en el caso de los varones y mujeres en general, esta valoración positiva se convierte en negativa cuando resaltan las

identidades territoriales de los pares, pues en ese caso el objetivo es diferenciarse unos de otros y a la vez “humillar” al “otro”.

En función de todo lo mencionado, presentaremos cómo los jóvenes utilizan los distintos elementos con que han sido definidos y que ellos también emplean— para definir a la categoría “joven barrioaltino”.

Drogas

Los estudiantes consideran que las drogas ilegales están presentes en cada uno de sus barrios debido a que sus vecinos y vecinas las comercializan, además de a causa de su altísimo consumo. En consecuencia, vivir en este contexto los ha hecho testigos de operativos policiales antidrogas y al mismo tiempo ha repercutido en que muchos de ellos tengan un amplio conocimiento sobre ellas.

De otro lado, si bien se reconoce al consumo de drogas como el principal problema que afecta a Barrios Altos, sin embargo, en las relaciones entre pares, varios de ellos le atribuyen ser causa de reconocimiento y estatus. Por eso varios se definen como consumidores a pesar de que algunos de ellos no consuman, aunque sí saben mucho sobre el tema. Esta situación la encontramos en Alejandro, Felipe, Juan, Sebastián y Miguel; dos consumen y tres dicen hacerlo, pero no lo hacen.

¿Pero qué drogas son las que se consumen? Según el estudio de la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (Devida, 2013), para el caso peruano, la marihuana es la droga más consumida por jóvenes, y varios de estos estudiantes afirman consumir solo esta.

Por eso, presentar a la drogadicción como un elemento positivo tiene un límite: la cocaína. En ese caso, se la utiliza para definir a sus pares como consumidores con el objetivo de humillarlos: “Coquero”, “Calla, coquero”, “Sí, coquero, ¿qué haces?”, se interpelan.

En esa línea, se usan las identidades territoriales para humillar y a la vez diferenciar a personas de diferentes barrios:

–Esos de Junín, pues, esos son unos babosos, son los que consumen coca.

–¿Qué? ¿Y los de Áncash qué? ¿Qué consumen? Son unos pobres coqueros.

Por otro lado, hay jóvenes que consideran a la drogadicción como un elemento negativo en la mayoría de contextos, y el tema no aparece frecuentemente en sus conversaciones. En ese grupo está Pepe, Estiven y Junior.

Delincuencia

Al igual que en relación con la drogadicción, los jóvenes barrioaltinos sienten estar rodeados de la delincuencia porque la han presenciado en sus calles y han sido testigos de operativos policiales para combatirla; pero, a diferencia de la drogadicción, es totalmente rechazada, ya que todos se definen en oposición a ella.

Si bien los jóvenes aceptan que la delincuencia está presente en la zona con distinta intensidad (algunos barrios son considerados más “delincuenciales” que otros), no expresan sentirse en una condición de vulnerabilidad ante ella debido a una percepción generalizada: “En el barrio no pasa nada porque todo el mundo se conoce”.

Como se mencionó, los diferentes barrios tienen un ambiente familiar que les da la confianza de sentirse “protegidos en su casa”. En este caso, debido a cómo está configurado Barrios Altos, el barrio constituye una unidad de análisis flexible (Saravy, 2004), en donde los límites los pone cada individuo. Por eso el imaginario de barrio que ellos mencionan está representado por la(s) calle(s) con la(s) que más se relacionan.

Si bien se sostiene que el barrio implica que todos se conozcan, y ello les transmite protección, en varios casos tienen dicha sensación porque condicionan su comportamiento ante la presencia delincriminal, ya que utilizan mecanismos de protección para no verse perjudicados

por ella. Dos de ellos son “el saludo” y el “mirarse”, ya que a través de ambos son reconocidos como parte de un mismo barrio.

En las conversaciones formales, cada joven define a dichos barrios de manera opuesta a como las personas que no viven en ellos suelen hacerlo; sin embargo, en sus interacciones, las identidades territoriales son utilizadas para definir a sus pares como poseedores de una “identidad cultural” en la que la delincuencia es uno de sus elementos. Una alumna comenta así que vio cómo la policía perseguía a un ladrón, y mientras menciona esta experiencia mira a su compañero que vive en el asentamiento humano conocido como La Huerta Perdida y le dice: “Porque los de la Huerta... porque los de la Huerta...”.

Sexualidad

La sexualidad es un tema muy tratado por los jóvenes en donde las relaciones sexuales son el principal subtema. De los 12 jóvenes varones, 8 han iniciado su vida sexual en un rango de edad de los 13 a 16 años y utilizan el preservativo como principal método anticonceptivo. A la vez, 2 varones no la han iniciado y los otros 2 no hablan al respecto. Asimismo, la forma en como tratan el tema no es homogénea, y ello en parte depende del modelo de masculinidad que buscan seguir. En relación con los alaracos, la mayoría ya inició su vida sexual, y la diferencia entre cómo abordan el tema se basa en cómo y con quiénes experimentan su sexualidad. En el caso de Pepe, Mauricio y Armando, hablan al respecto con seriedad y sin detalles debido a que esta se basa en el vínculo con sus enamoradas. Tavo no habla del tema, pero afirma que ya inició su vida sexual. A diferencia de ellos, Alejandro, Sebastián y Juan suelen hablar con más detalles, pues se definen como varones en permanente búsqueda de satisfacción sexual (Nencel, 2001).

En cuanto a Alejandro, Tavo, Juan, Pepe y Sebastián, el inicio de su vida sexual con mujeres les permite definirse como hombres, ya que, según Olavarría (2001), solo el hombre heterosexual será plenamente

hombre. En cambio, Miguel no es considerado plenamente hombre porque no ha iniciado su vida sexual, y sobre él existe una presión de grupo para que lo haga, si es posible a través de la prostitución, la cual es vista como una expresión de la sexualidad masculina que por generaciones ha servido como espacio para su iniciación (Nencel, 2001). Por eso Toño dice: “Le hemos dicho pa’ llevarlo con una puta, pero este no quiere”.

La prostitución es vista como un espacio para satisfacer la sexualidad masculina, a la que se le atribuye un instinto animal en el que el deseo llega a una determinada intensidad que en algunos momentos es imposible de dominar (Olivarria, 2001), y se cree que solo puede ser controlado con relaciones sexuales frecuentes (Nencel, 2001). Estas percepciones se encuentran en una experiencia de Juan y su amigo:

- Amigo: Conchesumare, toy arrecho, quiero cachar.
- Juan: Puta, yo también.
- Amigo: Ven, vamos donde unas putas y nos las tiramos.

La sexualidad se experimenta así de manera diferenciada, y en varios casos no encaja en cómo se experimenta según la escuela, la que afirma que los jóvenes están muy interesados en los placeres sexuales y muy poco en su educación.

Educación y expectativas

Los jóvenes consideran que la escuela les brinda una educación de baja calidad, una percepción basada en dos factores: el nivel académico de algunos docentes y la disposición que tienen para trabajar. En relación con el primero, ellos aseguran que la mayoría no tiene un buen nivel académico y que su metodología genera aburrimiento, pues se basa en el constante trabajo con los libros del Estado, y además ingresan tarde al aula, sus clases concluyen antes de la hora en que deben terminar y suelen faltar al colegio.

De esta manera, la educación que reciben genera preocupación en estos jóvenes, quienes reflexionan sobre cómo va a repercutir en el marco de sus transiciones educativas, mostrándonos de esta manera sus expectativas con respecto a la educación formal. Sobre ellas, es importante analizarlas en relación con lo que quieren hacer y las opciones que tienen para lograrlo.

En quinto de secundaria, hay tres jóvenes que paralelamente trabajan. Pepe se dedica a la fabricación de piñatas, y su objetivo es contribuir a la economía familiar; mientras Juan y Esteban juegan fútbol a nivel competitivo, y su objetivo es disfrutar de su pasión.

Los tres manifiestan que, terminada la secundaria, el trabajar no será una prioridad. Pepe quiere estudiar ingeniería industrial, Juan soldadura industrial y Esteban educación física. Sin embargo, en función de las economías familiares, Esteban y Juan tienen mayor probabilidad de cumplir sus objetivos, pues Pepe no cuenta con un apoyo económico.

Aparte de estos tres jóvenes, están quienes estudian paralelamente en otras instituciones. Alejandro estudia sistemas en un instituto y Junior inglés en un centro de idiomas. A futuro, Alejandro quiere terminar su carrera técnica e ingresar a la universidad.

Las expectativas de Junior las uniremos con las de sus compañeros Estiven, Brenda y Tavo. Los cuatro son los que más reflexionan sobre la baja calidad educativa que han recibido, pues no les ha permitido adquirir los conocimientos académicos necesarios para ingresar y desarrollarse en el nivel superior técnico o universitario, a pesar de que para la escuela ellos tienen un buen rendimiento académico.

Ante esta realidad, los centros preuniversitarios aparecen como una transición educativa obligatoria para cumplir con el objetivo de ingresar a una universidad pública. Junior quiere estudiar ingeniería, Brenda (primer puesto) quiere estudiar educación inicial o enfermería y Estiven y Tavo (segundo puesto) aún no saben qué carrera seguir. En este caso, Junior y Tavo tienen mayores posibilidades de cumplir

sus objetivos que Brenda y Estiven, pues la economía de sus familias se lo permitiría.

Finalmente, están quienes no consideran necesaria la preparación preuniversitaria, pues ingresarán a determinadas instituciones educativas privadas. Ese es el caso de Miguel, quien quiere estudiar ciencias de la comunicación en la universidad Telesup, y de Brigi, Kervin y Manolo, quienes desean seguir carreras técnicas.

En resumen, el funcionamiento de la escuela es uno de los factores que influye en cómo los jóvenes asumen su rol de estudiantes; no obstante, se observa que existe poca reflexión sobre cómo lo hacen.

Percepciones sobre su familia

Los jóvenes provienen de familias nucleares con ambos padres y monoparentales en las que viven con la madre. Todos manifiestan tener familiares que influyen de manera positiva en su formación porque no están vinculados a actividades delincuenciales e ilícitas. Sin embargo, dos jóvenes afirman tener influencias perjudiciales. Uno las encuentra en su familia nuclear (padre) y el otro en su familia extensa masculina (abuelo y tío). No obstante, en todos los casos, la madre es quien garantizará una formación positiva, por eso es considerada como el familiar más importante. Ellas, a través de un estilo de crianza autoritario, estricto y controlador, los mantendrán alejados de los peligros del entorno barrialtino y, junto a otros familiares, les transmitirán, desde su mirada, cuál es el tipo de accionar de un varón (responsable, honesto y trabajador) y la importancia de la educación en sus proyectos de vida. En otro plano, la pasión por el fútbol es una emoción que algunos papás han heredado a sus hijos.

De esta manera, los jóvenes muestran que tienen padres y otros familiares que no son “enculturadores” de esa “cultura barrialtina” vista como perjudicial para la sociedad, y por lo tanto no son ni serán ese tipo de “joven barrialtino” que la escuela construye a través de sus percepciones.

Discusión y conclusiones

Este artículo ha analizado cómo la escuela define a la juventud de Barrios Altos a través de sus percepciones sobre los estudiantes jóvenes de educación secundaria. Mediante ellas se ha apreciado que se tiende a definir a este grupo con elementos que tienen socialmente una carga negativa, presentados como parte de la “cultura local”, heredada a través de la familia y sobre la cual se ha construido una identidad cultural casi invariable. Ello le ha permitido sostener que no existe una diversidad de juventudes (Criado, 1998), sino una juventud que tiene en sus trayectorias de vida caminos “predeterminados”.

Así, el argumento de la herencia cultural casi invariable (Kottak, 1996) le funciona para cuestionar si roles como “ser estudiantes” deben ser asumidos por esta población, pues, como se ha visto, se la presenta como desinteresada al respecto. Estas percepciones apuntan a que el foco de la discusión se centre en los jóvenes y no se observe las deficiencias en el trabajo de la escuela y en su gestión, tales como personal docente incompleto en los dos primeros meses del año escolar, constante inasistencia de los docentes durante el año escolar, tardanza para ingresar al aula y término de las sesiones antes de la hora, así como gran cantidad de horas libres para los estudiantes.

De manera que para la escuela, mientras más negativa sea la definición sobre sus estudiantes de secundaria, menos importancia tendrá la forma en como funciona. Sin embargo, el principal objetivo de las percepciones de la escuela es presentar a los jóvenes como un grupo que debe pasar por un proceso de “desculturización” y “descriollización” con el objetivo de crear a un “nuevo sujeto social”. Pero, como hemos visto, la escuela no se presenta como una institución que busque generar “procesos de cambio”.

Estas percepciones no son desconocidas por los jóvenes, y su alrededor se genera una respuesta que es opuesta a la que plantea la escuela. Ellos sostienen que lo que existe es una visión estereotipada que perjudica la imagen de Barrios Altos. Por eso, como los estereotipos exageran elementos de la realidad y omiten otros (Burke, 2005), se ven en la

necesidad de querer mostrar una autopercepción que no solo se centre en la drogadicción y delincuencia, sino también en otros elementos que han sido abordados por la escuela, pero tratándo de darles otro enfoque. Tal posición genera que se resalten sus identidades locales y nos presenten una visión muy parecida de Barrios Altos. Sobre la base de ella, en un primer plano, ser barrioaltino implica poseer una cultura criolla popular cuyas manifestaciones culturales los delimitan de una manera positiva. Pero, en un segundo plano, ser barrioaltino se presenta como un “conflicto”, pues tienen que definirse en función de la presencia de drogas y delincuencia. Ambos planos son factores que les permiten mostrar a una juventud “no homogénea”.

No obstante, esta falta de homogeneidad también se observa en las interacciones, durante las que no se ven en la necesidad de definir a Barrios Altos. En ellas, los elementos que lo constituyen pueden adoptar otra valoración, por la que ya no se resalta una identidad colectiva, sino varias en función de la interrelación entre el tipo de masculinidad que poseen y los barrios en los que cada uno vive. Así, esta heterogeneidad está condicionada por la construcción de un modelo de masculinidad dominante (alaraco) que está en la búsqueda constante de posiciones de estatus para afirmar su identidad (Strocka, 2008) y en una que esta considera como “no dominante” (agilado). Es así que a base del comportamiento de los varones que siguen la masculinidad dominante que la escuela construye la imagen de “joven barrioaltino”, y se crean los estereotipos sobre esta categoría.

Por su lado, ambos tipos de varones consideran que sus prácticas culturales no son obstáculos para cumplir con su rol de estudiantes y sus trayectorias educativas. En este caso, existen desencuentros sobre lo que plantea la escuela, pues sus limitantes serían, en algunos casos, la pobreza económica, pero sobre todo el funcionamiento de la escuela y la calidad de la educación que ella brinda.

Los jóvenes, como hemos visto, fluctúan entre definirse de “manera similar” ante determinados temas y diferente frente a otros; pero las percepciones que tienen de sí mismos a la vez están influenciadas

por la crianza de sus familias y el modelo de joven que tratan de “imponer” en ellos. Entonces, otra manera en que se produce una juventud diferenciada es a partir de cómo toman el modelo de varón que sus familiares quieren para ellos.

De esta manera, encontramos una disociación entre las percepciones de la escuela sobre la juventud de Barrios Altos y la forma en como ella se percibe. Definirla como una “identidad cultural” planteada como preexistente a ella genera una mirada simple sobre este grupo y a la vez permite presentarla como homogénea, ahorrándose así mayores reflexiones sobre su situación actual. Los jóvenes, por otro lado, tanto en lo discursivo como en sus interacciones entre ellos, muestran que no existe un único joven barrioaltino, y que ser de Barrios Altos no necesariamente te hace acreedor de simples etiquetas que te uniforman, planteándonos una visión más compleja de sí misma, donde el género, la sexualidad y la generación interactúan para dar forma a sus experiencias juveniles.

REFERENCIAS

- Burke, P.** *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica. 2005
- Callirgos, J. C.** *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: PUCP. 1995
- Chocano, R.** *¿Habrá jarana en el cielo? : tradición y cambio en la marinera limeña*. Lima: Ministerio de Cultura. 2012
- Consejo Nacional de Política Criminal** Plan Nacional de Prevención y Tratamiento del Adolescente en Conflicto con la Ley Penal (2013-2018) (PNAPTA). 2013
- Cuché, D. *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1996
- Eagleton, T.** *La idea de cultura: una mirada política sobre los conflictos culturales*. Oxford: Blackwell Publishers. 2000
- Feldman, H.** *Ritmos negros del Perú. Reconstruyendo la herencia musical afroperuana*. Lima: IEP. 2009
- Kottak, P.** *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. Madrid: McGraw-Hill. 1994
- Golte, J. y D. León** *Polifacéticos: jóvenes limenos del siglo XXI*. Lima: IEP. 2011
- Lee, J.** *El barrio, espacio con identidad*. Lima: s. f.
- Mora, M. y O. de Oliveira** “Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades”. *Estudios Sociológicos*, 27(79), 267-289. 2009
- Nencel, L.** “Mujeres que se prostituyen: género, identidad y pobreza en el Perú”. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán. 2000

- Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito** *Abuso de drogas en adolescentes y jóvenes y vulnerabilidad familiar*. Lima: UNODC. 2013
- Olavarría, J.** “Hombres, identidades y violencia de género”. *Revista de la Academia*, 6, 101-127. 2001
- Ozzie, S.** *Lo criollo en el marco de la costa peruana*. Cuzco: Universidad Nacional de Cuzco. 1972
- Panfichi, A.** “Africanía, barrios populares y cultura criolla a inicios de siglo XX”. En *Lo Africano en la cultura criolla*. Lima. Fondo Editorial del Congreso del Perú. 2000
- Sociología de los barrios populares del Centro de Lima, siglo XX*. Recuperado de http://blog.pucp.edu.pe/blog/wpcontent/uploads/sites/38/2015/01/sociologia_de_los_barrios_populares_del_centro_de_lima.pdf. 2013
- Rodríguez, J.** *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Santiago de Chile: Cepal. 2001
- Sanchez, J. y N. Hakim** “¿Qué significa ser joven? Reflexión teórica desde dos ejemplos etnográficos”. *Quaderns-e de l’Institut Català d’Antropologia*, 19(2), 43-57. 2014
- Saravy, G.** “Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural”. *Revista de la Cepal*, 83, 33-48. 2004
- Secretaría Nacional de la Juventud y Fondo de Población de las Naciones Unidas** *Informe nacional de las juventudes Perú 2015*. Lima: Senaju, Unfpa. 2015
- Strocla, K.** *Juntos nos haremos respetar: jóvenes, identidades y violencia en Ayacucho*. Lima: IEP. 2008
- Willis, P.** *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal. 1998

EN VERDAD ES BIEN MATADO.
EL PAPEL DE LOS PROFESORES Y TUTORES
EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EN
UN COLEGIO PREUNIVERSITARIO EN VILLA EL SALVADOR

MARÍA FLORENCIA GUZMÁN

Introducción

Desde hace algunas décadas, el país vive un contexto de crecimiento y estabilidad económica que ha favorecido la consolidación de una clase media con mayores ingresos, situación ha permitido que exista mayor inversión en la educación de sus hijos e hijas, la cual se ha traducido en una paulatina migración hacia el sector privado. Esta elección se debería a la gran desconfianza respecto de la calidad educativa de la escuela pública y al posicionamiento de un pensamiento colectivo (promovido a su vez por el mercado) que presenta a la opción privada como “más capacitada” para formar a los estudiantes, y que permite cumplir sus ideales de progreso.¹ Así, por ejemplo, se observa que la matrícula de secundaria en centros privados ha crecido considerablemente, y, para el año 2014, de acuerdo a estadísticas del Ministerio de Educación (Minedu), el 50% de estudiantes en Lima Metropolitana estudia en un centro educativo privado.

No obstante, estas perspectivas no reconocen la heterogeneidad de la oferta, y es que, a consecuencia del Decreto Legislativo 882 promulgado en 1996, existe poca regulación en la creación y monitoreo de instituciones educativas privadas, de manera que no es posible garantizar una buena calidad educativa en todas ellas.

1. Ricardo Cuenca (2013) denomina a esta idea como “el imaginario de la calidad per se”.

En la literatura revisada, se encontró que existen arquetipos comunes entre los colegios particulares. El presente estudio se enfoca en el modelo de red o consorcio, por representar un contexto escolar y tipo de gestión sui géneris y poco estudiado hasta el momento. Se eligió además el estilo preuniversitario porque busca más explícitamente articularse con las expectativas de progreso de las familias, y tiene una gran acogida entre la población y, por ende, un crecimiento acelerado.²

Por otro lado, nos interesaba indagar por la participación del maestro en la educación, ya que de acuerdo a diversas investigaciones (Cuenca, 2010, 2012; Chuquilin, 2011; Contreras, 1996), analizar el rol del docente resulta clave para comprender la formación de los estudiantes. Asimismo, la opinión pública reconoce al desempeño del docente como un factor determinante en un buen (o mal) desarrollo educativo de los jóvenes (Montero y Cuenca, 2008; Descó, 2002). Por esta razón, se consideró al profesor como uno de los actores más importantes en este trabajo.

Sin embargo, al iniciar la investigación, se encontró que, para el centro educativo seleccionado, el perfil del tutor trascendía lo establecido por el Minedu,³ que destina su rol exclusivamente al acompañamiento emocional y académico de los alumnos. Ante esto, se le incorpora como otro actor principal en este estudio.

De este modo, la investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿cuál es el papel de los profesores y tutores en la formación de estudiantes en un colegio preuniversitario en Villa El Salvador? Se busca así analizar la educación ofrecida por la institución partiendo de la construcción de la experiencia de ambos actores.

Para ello, se tuvo como referencia teórica el concepto de “experiencia social” propuesto por Francois Dubet, la cual se comprende a partir de la combinación de tres lógicas de acción: de integración, de

.....
2. A partir de la revisión de páginas web de tres instituciones educativas de este tipo, se encontró que el número de locales oscila entre 27 y 47 sedes a escala nacional.

3. De acuerdo a lo revisado (Minedu, 2005, 2014), la tutoría es una responsabilidad adicional que los docentes asumen durante su trayectoria magisterial.

estrategia y de subjetivación. De este modo, al entender la experiencia de los docentes y tutores se analizó: el modo en que se integraban sus discursos con los de la institución con respecto a los fines de la formación de los alumnos, sus intereses personales y profesionales en relación con su rol y las estrategias que llevaban a cabo para concretarlos, y, finalmente, la reflexividad o consciencia crítica que tienen sobre su papel en la formación de los alumnos.

Tras esta introducción, en la segunda sección del artículo se expone la metodología del estudio y en la tercera se presenta un breve balance bibliográfico sobre los modelos de educación privada, así como el rol del tutor y docente. Luego, en la cuarta sección se presentan los principales hallazgos de la investigación. En una primera parte, se explica el modo en que se organizan tanto la institución más amplia como el centro de estudios o sede y las características particulares de su proyecto educativo, el cual separa las funciones de tutoría y docencia en dos roles distintos. En la segunda, se detalla y analiza la experiencia de los tutores y profesores al desempeñar estos roles en la sede de Villa El Salvador. La quinta y última sección ofrece las conclusiones del estudio.

Metodología

La investigación empleó una metodología cualitativa a través de un trabajo de campo etnográfico realizado entre marzo y junio del año 2014 en un colegio del consorcio elegido, ubicado en el distrito de Villa El Salvador (VES). Las características y número de las fuentes de información se ofrecen en la tabla 1.

Tabla 1. Fuentes de información

Tipo	Características	Número de personas
Informantes		
Docentes ²²	Área de Ciencias Sociales	4
	Área de Comunicación	1
Tutores	Responsables de los salones de cuarto de secundaria	3
	Responsables de los salones de quinto de secundaria	3
Alumnos	De cuarto de secundaria	7
	De quinto de secundaria	5
Autoridades y miembros administrativos	Equipo directivo	3
	Miembros administrativos	3
Fuentes físicas		
Ambientes	Salones de cuarto y quinto de secundaria	7
	Se tuvo acceso a todo el centro educativo de la sede	
Fuentes escritas		
Documentos	Se revisaron los documentos principales de la institución educativa, tales como el Plan Anual de Trabajo (PAT), el reglamento interno, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de estudios, etc.	

Se utilizó además diferentes técnicas de recojo de información, como entrevistas semiestructuradas, focus group, conversaciones informales y observación abierta y participante. Los nombres de los participantes han sido cambiados por seudónimos para mantener su anonimato.

Los estudios previos: escuelas privadas y docentes

La oferta privada en la educación peruana

La oferta educativa privada ha tenido un fuerte impulso desde las últimas décadas. Así, ante la predisposición de los padres de familia a invertir en la educación de sus hijos (Saavedra y Suárez, 2002) —la cual ahora puede ser sostenible gracias al contexto de crecimiento y estabilidad económica— y el pensamiento colectivo relativo a que lo privado es de calidad per se (Cuenca, 2013), se observa un gradual pero constante traslado de matrículas de la escuela pública a la privada.

Asimismo, la promulgación del DL 882 a inicios de los años noventa facilitó la creación de más escuelas privadas, e impulsó también su autonomía en el desarrollo de sus proyectos institucionales (tanto en el aspecto pedagógico como administrativo). Sin embargo, esta situación no garantizó una mejora en la calidad de la educación peruana, y más bien generó una oferta heterogénea y poco monitoreada por el Estado.

Así, son pocos los estudios que reportan la diversidad de la realidad educativa privada. Algunos de ellos han explorado la experiencia de los colegios de bajo costo (Balarin, 2015; Sanz, 2015); otros, la de los alternativos (Stojnic, 2009; Benavides, Villarán y Cueto, 1999); y otros, el caso emblemático de Fe y Alegría, escuelas públicas de gestión privada (Navarro, 2002; Rodríguez y Domínguez, 2009). En esta línea, no se encontró un estudio previo que analice a los colegios en red o preuniversitarios.

El rol del docente y el tutor en la educación

En el escenario escolar, existen distintos actores involucrados en la formación de los alumnos; uno de los más importantes es el profesor. Así, varios estudios (Cuenca, 2010, 2012; Chuquilin, 2011; Contreras, 1996; Montero y Cuenca, 2008; Desco, 2002) vinculan a los docentes con el desarrollo educativo de los jóvenes, y son considerados como

transmisores claves de ideas críticas, así como promotores del cambio en sus zonas de trabajo y responsable de despertar en los escolares el interés y la reflexión sobre la realidad social (Portocarrero y Oliart, 1989; Oliart, 1986; Contreras, 1996; Wilson, 1999).

No obstante, actualmente, los profesores atraviesan varias dificultades. Por ejemplo, su situación laboral suele ser inestable y perciben una baja remuneración a comparación de otros profesionales (Díaz y Saavedra, 2000). Asimismo, deben lidiar con una fuerte crítica por parte de la población sobre su desempeño (Montero y Cuenca, 2008; Cuenca, 2012), y su participación en la escuela se ve muchas veces limitada al aula, sin tener la posibilidad de intervenir en decisiones institucionales relacionadas con el diseño, gestión o evaluación de los proyectos educativos en los que se ven involucrados (Cuenca, 2011; Cuenca y O'Hara, 2006; Cardelli y Duhalde, 2001). A consecuencia de esta situación, su salud mental y física suele ser afectada (Cuenca y O'Hara, 2006). Entonces, pese a ser un actor crucial en la educación, la experiencia de ser docente puede ser complicada y problemática.

Por otra parte, una responsabilidad adicional ad honórem y sin incentivos de ningún tipo que asumen los maestros es la del rol del tutor. Así, entre los años cincuenta y sesenta se crea el área de tutoría con el objetivo de atender a los estudiantes con problemas académicos o de conducta. Posteriormente, a fines de los sesenta, con la reforma educativa, se busca hacer un seguimiento al desarrollo escolar de los alumnos, estableciendo un tiempo en el horario para la hora de Orientación y Bienestar del Educando (OBE), y son los tutores los encargados de implementar esta propuesta. No obstante, luego del régimen militar, este papel pierde importancia, pero se retoma en el 2001, enfocándose ahora en el desarrollo humano y de aprendizajes de los estudiantes (Minedu, 2005, 2014).

A partir de la literatura revisada, no hay mucha información específica sobre el desempeño de este rol, y no se encontró en la actualidad espacios o instituciones (tanto estatales como privadas) que sean responsables o atiendan la formación o preparación para ocupar este

papel (Pain, 2008). No obstante, algunas investigaciones en ciencias sociales consideran su participación en el proceso de socialización de los alumnos y en la transmisión de discursos y valores morales y ciudadanos (León, 2013; Rodríguez y Domínguez, 2009).

Entonces, hay pocos estudios sobre este rol probablemente porque se considera parte de las funciones de los docentes. Empero, a partir del caso de este artículo, vemos que ahora hay espacios educativos que independizan su papel y crean a un nuevo actor en la formación de los alumnos.

Principales hallazgos

Contexto del estudio: entendiendo la dinámica entre la “institución” y la “escuela”

El colegio estudiado, ubicado en el distrito de VES, se encuentra adscrito a un consorcio de colegios privados a escala nacional que se subdivide en cinco sectores. En este caso, el centro de estudios pertenece al subgrupo de locales del sector sur.

Se reconocen dos marcos institucionales que definen los lineamientos organizacionales y pedagógicos del centro educativo: el primero es el de la red o consorcio (analizado mediante los documentos oficiales y las entrevistas), denominado en el texto como la institución; y el segundo es el del colegio ubicado en VES (explorado por medio del método etnográfico), presentado como la escuela. A partir del contraste de ambos se comprende al escenario laboral y educativo en el que los profesores y tutores desarrollan su papel.

La institución: principales lineamientos educativos y organizacionales

La red se inició como una academia preuniversitaria, la cual va adquiriendo fama y posicionamiento gracias al éxito conseguido en la preparación de sus estudiantes para los exámenes de admisión. Por ello, inaugura más locales y, a raíz de la demanda del público, amplía

su oferta educativa hacia la educación básica regular, primero con el nivel de secundaria y posteriormente con primaria e inicial.

De este modo, la red surge y crece de manera acelerada; por tal motivo, los fundadores convienen en subdividir geográficamente a las sedes para gestionarlas mejor.

Así, aunque todos los locales en el ámbito nacional comparten algunas características (visión, misión, estilo de marketing, etc.), cada accionista administra de forma autónoma aquellos que tienen a su cargo. Este estudio analiza al subgrupo conocido como sector sur y el marco administrativo, organizacional y pedagógico que construye.

Entonces, la institución establece una administración bilateral: los departamentos corporativos del consorcio (área de finanzas, recursos humanos, marketing, etc.) y las oficinas de sus principales autoridades académicas y administrativas se concentran en un establecimiento, y algunas áreas relacionadas con el ámbito académico (departamento psicopedagógico, cuerpo de tutores, etc.) y el equipo directivo y de gestión local se encuentran en cada sede.

Asimismo, a partir de 2013, la institución inicia un proceso de estandarización de lineamientos administrativos y pedagógicos con la finalidad, que en toda la red se realice un trabajo paralelo y articulado. De este modo, aunque ya había departamentos que trabajaban de manera transversal a todo el sector sur, en ese año se instituyen políticas institucionales más claras.

Hace dos años [...] cada sede trabajaba como independiente [...] pero desde el año pasado ya las cinco sedes [...] trabajan de forma coordinada [...] todo lo que es la parte administrativa, también la parte de acompañamiento del alumno [...] bajo un mismo lineamiento [...]. Hay un manual del tutor, un manual del coordinador, una misma agenda para los alumnos [...] básicamente lo que es decoración y trabajo administrativo. (Kathy, miembro directivo)

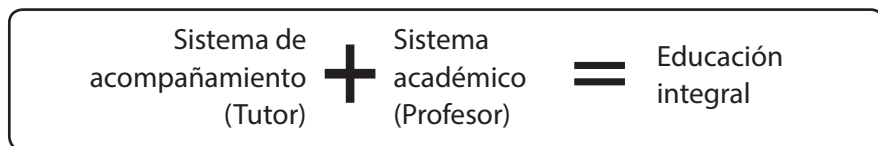
De igual manera, también se establece un consejo directivo conformado por autoridades de distintas áreas y representantes de cada sede (usualmente el equipo de dirección de cada local) para el diseño y monitoreo de los programas escolares, planes de trabajo, etc. de la institución. Lo determinado en las reuniones de consejo es retransmitido a los demás miembros a través de sus representantes. De este modo, la institución aspira a desarrollar una gestión transparente y democrática. Sin embargo, se encontró que no existe o es poco el involucramiento de miembros no directivos dentro del consejo, y sus opiniones no suelen ser consideradas en las decisiones finales del sector sur, observándose más bien una participación de modo colaborativo a lo ya establecido: “Solo los directores se reúnen, planifican todo [...] y nos lo informan [...] eso se cumple, obviamente cada local a su estilo [...] pero se tiene que cumplir” (Laura, miembro directivo).

Asimismo, el departamento de docentes tiene un modelo de organización diferente al tradicional. Así, los profesores desempeñan sus funciones de manera rotativa y dictan su curso a las distintas sedes del sector sur; es decir, rotan entre los colegios del consorcio ubicados en distintos distritos. Por ello, se delega a los responsables de cada área temática (ciencias sociales, letras, matemáticas, etc.) para que los representen en las reuniones del consejo; empero, tienen la libertad de participar en estas reuniones pese a no ser delegados. De igual modo, planifican su trabajo de manera autónoma, se implican en la construcción de la malla curricular y plantean cambios en la organización de actividades. En contraste, los tutores trabajan de manera directa en una sede asignada y no se movilizan entre sedes, por ende, no interactúan (o lo hacen pocas veces) con otras autoridades o miembros que no sean de su local escolar.

Por otro lado, en 2013, la institución también replantea su proyecto educativo, pero sin mencionar o hacer referencia al término “preuniversitario”. De este modo, el proyecto consiste en articular un sistema académico (basado en una evaluación continua y un seguimiento académico constante) con un sistema de acompañamiento (desarrollado a partir de un plan de formación en valores ejecutado a través

de un programa de tutoría). Los actores centrales responsables de implementarlo son el docente y el tutor, respectivamente.

Gráfico 1. Fórmula de enseñanza de la “institución” (incluyendo actores)



No obstante, la influencia del modelo preuniversitario persiste, de tal manera que las actividades del sistema académico y el plan de evaluación mantienen un formato similar al estilo de un examen de admisión (preguntas con respuestas múltiples, límite de tiempo entre las secciones, referencias a problemas caso de exámenes de universidades, etc.). De igual modo, en la escuela se encontró que la nomenclatura de las aulas y su ornato hacen referencia también a ciertas universidades. Así, por ejemplo, las aulas de quinto de secundaria llevan el nombre de dos universidades: San Marcos y UNI, y pertenecer a uno u otro salón determina la cantidad de cursos y horas de letras, ciencias y matemáticas que un estudiante puede llevar, de acuerdo a las diversas exigencias de los respectivos exámenes de ingreso.

De esta forma, implícitamente el objetivo de preparar a los alumnos para un futuro examen de admisión sigue presente, aunque no se encuentre en los documentos oficiales de la institución, y se mantiene el ingreso a la universidad como un referente de éxito del modelo educativo y de “calidad educativa”. Sin embargo, este fin genera un desbalance entre los dos componentes del proyecto educativo, ya que las actividades del sistema académico terminan por abarcar más tiempo, espacio y esfuerzo de todos los actores.

Se observa así un nuevo estilo de administración escolar, en el que las decisiones organizacionales y pedagógicas se gestan entre autoridades y miembros que no siempre están imbricados en el escenario educativo local, pero que apuntan a desarrollar una formación y contexto escolar homogéneo entre todas las sedes.

Asimismo, los debates institucionales no toman en consideración a todos los miembros, y más bien se observa un centralismo de poder en las autoridades generales y locales. Por último, el proyecto educativo del sector sur, pese a que busca articular lo académico con el acompañamiento en la formación que ofrece a sus alumnos, mantiene implícitamente el objetivo de la preparación para el examen de admisión y termina por desplazar al sistema de acompañamiento.

La escuela: características generales del escenario educativo local

El estudio se realizó en la sede de VES, denominada aquí como la escuela, la cual cuenta con una gran popularidad en el distrito por pertenecer a la institución. No obstante, su infraestructura no era muy cómoda, por ello uno de sus principales hitos fue la construcción y traslado a un nuevo local.

La mudanza fue un gran cambio. El otro local era horrible, era todo oscuro, no estaba diseñado para ser un colegio [...] el nuevo local permite muchas más cosas, hay patio; el otro no tenía patio, era un edificio, la azotea era el patio. (Paul, miembro administrativo)

Paralelo a ello, y a raíz de los reajustes en la organización de la red en 2013, el equipo directivo de la escuela cambia e incorpora a nuevos miembros: un director académico que administre a todos los niveles (inicial, primaria y secundaria) y una nueva coordinadora para secundaria. Empero, a inicios del año escolar de 2014, la subdirectora de secundaria (quien fue durante mucho tiempo la encargada principal de VES) se retira repentinamente de su puesto, lo que origina múltiples especulaciones y un ambiente de suspenso en la escuela.

[Hubo un] cambio en todo aspecto, en infraestructura, cantidad de aulas, sobre todo infraestructura, la parte académica, y este año en la organización, [la escuela] ha cambiado bastante [...]. Las cosas suceden por algo [...] yo

siempre tomo las cosas de la mejor manera; por último, si pasa algo malo yo lo veo bien. (Kathy, miembro directivo)

La transición de una autoridad a otra y la consolidación del nuevo equipo directivo ocurrieron de manera rápida. El nuevo equipo inició así sus actividades brindando las directrices generales del año escolar con poca coordinación con los otros miembros. Por ello, la implementación de los planes terminó por ser improvisada y sujeta a constante supervisión de las autoridades locales. Esta situación, sumada a la partida inesperada de la exsubdirectora, suscitó desconfianza y fastidio entre los miembros de la escuela.

Debido al interés de la institución por establecer una relación democrática y abierta al diálogo entre los actores, se realizaban reuniones para abordar temas administrativos, académicos y de clima laboral. No obstante, nuevamente, la toma de decisiones era la mayoría de veces realizada exclusivamente por las autoridades, y en estos encuentros solo se distribuían las responsabilidades que tenía cada persona en las actividades escolares.

Por otra parte, ante los reclamos por exceso de trabajo o incomodidad por alguna situación, las autoridades redirigían las críticas hacia los miembros, incitándolos a no tener una postura negativa hacia el trabajo, sino más bien proactiva. Por tal motivo, las quejas (especialmente entre los tutores) sobre el escenario local se mantenían en un perfil bajo, y había una actitud positiva y de aceptación pasiva por las condiciones de su rol, aunque con halo de resignación.

Por otro lado, se encontró que los miembros de la escuela están sobrecargados de tareas administrativas o académicas principalmente, lo que hace que existan pocos espacios de ocio, intercambio de ideas o experiencias o reflexión entre ellos.

Como que [...] me dan muchas responsabilidades, y como que no es fácil hacer todo eso [...]. Cuando postulé [...] en el contrato decían algunas cosas [...] no decía exactamente “los tutores tienen que hacer esto y esto” [...] solo el director me dijo que teníamos que ser “multifuncional” [...] pero ese

multifuncional no sé si abarca todas estas cosas [...] he tratado de acomodarme, yo trato de hacer mis cosas más rápido [...] pero al inicio me chocó un poco la presión. (Luis, tutor)

De este modo, se observa a la escuela como un escenario donde hay poco diálogo entre los actores y se reproduce in situ el sistema organizacional que centra la toma de decisiones en las autoridades. Ello, sumado al momento de cambios que atravesó la sede, devino en un ambiente de tensión, en el que había desconfianza entre los actores e incomodidad para expresar sus opiniones. Sin embargo, existe el interés de los miembros por proyectar y mantener una actitud positiva frente a sus funciones, algo que ocurría particularmente en el grupo de tutores.

Dos actores (des)articulados: las experiencias de los profesores y tutores en la institución y la escuela

La investigación tuvo como actores centrales al profesor y al tutor no solo porque eran los principales pilares del proyecto educativo de la institución, sino también por la importancia que se le atribuye al desempeño docente (y en este caso, también al tutor) en la educación de los estudiantes.

En el modelo de la institución, el profesor representa al sistema académico y el tutor, al sistema de acompañamiento, que en teoría son complementarios. No obstante, existe una asimetría entre ambos, la cual también se observa en la situación laboral de los dos actores.

Por ello, con el fin de comprender la experiencia como profesor o tutor en la red, se presentará en este apartado el desarrollo de las responsabilidades y características de cada rol, las expectativas y motivaciones de los actores y el modo en que interactúan con los miembros del centro educativo.

Características laborales y modo de participación del profesor y tutor dentro de la organización educativa

Para iniciar el análisis de las experiencias de los actores como formadores en la institución, se empezará por reconocer las peculiaridades de su situación laboral y su participación en la toma de decisiones o planificación de los lineamientos de la organización.

La primera diferencia observada fue las características del perfil profesional de los actores: en el departamento docente se encontró que todos eran egresados, e incluso varios de ellos habían finalizado o estaban cursando estudios de posgrado; asimismo, su profesión era afín al curso que dictaban y sus trabajos anteriores se relacionaban con el campo educativo. Por el contrario, el perfil de los tutores era variado; la mayoría eran estudiantes o recién egresados, y sus trayectorias profesionales no siempre estaban vinculadas a la educación. Asimismo, se encontró que el equipo de tutores era más joven que el de docentes y con menos experiencia laboral.

Por otra parte, el departamento de docentes se concentra en la enseñanza y la planificación de su programación pedagógica. Es un área que trabaja de manera transversal a toda la institución, y los profesores rotan diariamente entre los locales (o incluso durante el mismo día) dictando el curso que tienen asignado.

En cuanto a los profesores, su programación siempre era variada, un día les tocaba acá, después en Villa María [...] el año pasado, por decir, había un profesor que venía por una hora, y después se regresaba a Villa María. Este año veo a dos, a tres profesores que vienen por dos horas, por dos primeras horas viene uno y luego a Villa María; luego una profesora que las cuatro últimas horas venía acá. (Roberto, miembro administrativo)

Asimismo, se organizan a partir de áreas temáticas (comunicación, matemática, ciencias sociales, etc.), a partir de las cuales se crean subgrupos entre aquellos que dictan un mismo curso (Historia del Perú, Física, Aritmética, etc.) para articular y programar sus actividades

mensuales y bimestrales, así como también con el fin de asignar a sus coordinadores (por área y curso), quienes los representan en las reuniones del consejo directivo.

Empero, como se mencionó antes, todos los docentes tienen la posibilidad de asistir a las reuniones de consejo y participar de los debates y diseño de los planes de la institución. Así, el departamento interviene en la toma de decisiones de sus actividades pedagógicas y de la red, permitiéndoles presentar iniciativas o sugerir cambios en la malla curricular.

No obstante, a pesar de tener estas facultades, los docentes (en especial en los grados de cuarto y quinto) deben priorizar las enseñanzas relacionadas con la preparación de los alumnos para el examen de admisión, situación que los coloca implícitamente en constante evaluación por medio del desempeño que ellos tengan en su materia, sobre todo en los simulacros de examen de admisión que se realizan en toda la institución.

Esta situación genera entre los profesores estrés y frustración porque no pueden cambiar el estilo de enseñanza preuniversitario, así como experimentan una sensación de contrariedad e incomodidad cuando comprueban que lo aprendido en las capacitaciones de la red, basado en el modelo de educación constructivista, no se pone en práctica.

Yo puedo desarrollar las habilidades y competencias en base a mi plan de sesiones, es correcto, pero también tengo un examen diario que evalúa, pues [...] no en sí lo constructivista que podría haber sido un profesor, por ejemplo, al explicar un tema, hacer que ellos reflexionen sobre un proceso social económico histórico [...] no, [debo] simplemente enseñar para un examen diario donde les piden marcar verdadero o falso, o les piden marcar una respuesta, donde solo es un examen de tipo objetivo [...] me siento atado de manos.
(Marcelo, docente)

Por otro lado, el equipo que permanece y es propio de cada sede es el de los tutores. Este se creó con la finalidad de complementar la

formación de los alumnos, brindándoles acompañamiento emocional y seguimiento académico. No obstante, sus actividades cotidianas, como por ejemplo revisar exámenes y tareas, vigilar el recreo, firmar cuadernos de control, etc., consumen casi todo su tiempo y esfuerzo. En esta línea, los tutores manifiestan su inconformidad por esta situación, puesto que hace que descuiden su vínculo con los estudiantes y les impide ser la guía y soporte que ellos necesitan, sobre todo en un ambiente de tanta presión y tensión como el que existe en la escuela a raíz de la expectativa del ingreso a la universidad.

La idea es que el tutor haga un acompañamiento al alumno [...] eso es lo que nos venden a nosotros y a los papás [...] sin embargo, es que nos llenan de tantas cosas administrativas, que no tenemos tiempo para hablar. No podemos hablar de cosas generales con los alumnos, porque cada quien tiene su propia realidad y sus propios problemas. Hay que hablar en privado, [pero] han habido casos en que no se han podido atender a todos. (Lorena, tutora)

Asimismo, los tutores solo intervienen en asuntos relacionados a su sede, aportando de modo colaborativo, es decir, no proponen una iniciativa o cambio en sí, sino que brindan apoyo o algunas ideas a lo ya establecido por las autoridades locales o a lo dispuesto por el consejo directivo.

De esta manera, si bien el profesor y el tutor son los actores principales en el proyecto educativo de la institución, la valoración de su rol y su participación en la toma de decisiones institucionales es asimétrica. Esta situación también es percibida por los alumnos, quienes concluyen que existe una especie de jerarquía entre el docente y el tutor en el centro educativo. Para exponer mejor la posición de los actores, graficaron el hecho a través del dibujo animado *Pokémon*. Así, en esta serie existen criaturas que a medida que adquieren destrezas y habilidades evolucionan a un siguiente estado. Análogamente, observan una situación similar entre los tutores y docentes, especialmente cuando se trasladan a otro departamento. A continuación, un gráfico que hace referencia a esta analogía.

Gráfico 2. Estados de evolución entre puestos de trabajo dentro de la escuela desde la perspectiva de los alumnos



De la misma manera, pese a que son los tutores quienes laboran permanentemente en la escuela, su sobrecarga de tareas crea una distancia entre ellos y los alumnos, y son más bien los docentes quienes, durante los breves momentos de esparcimiento que puedan tener en la sede, intercambian algunas ideas con los estudiantes. Así, aunque ambos actores tienen un grado de influencia en los escolares, los profesores son percibidos como referencias de un modelo profesional a seguir; mientras que los tutores, si bien también son admirados, son vistos como personas aún en formación.

Los docentes son los que más cerca están, son con los que más hablas en clase [...] te explican, hablas con ellos, interactúan, les preguntas [...] e interactuamos [...] como amigos [...] los profesores son un ejemplo, llevan muy bien sus materias [...]. Mi tutora [...] se ve que es una persona entregada a su trabajo, a pesar de que ella no tiene el tiempo, veo que siempre [...] aunque esté revisando exámenes, está escuchando [...] está ahí pendiente [...] siento que ella, a pesar de que está trabajando, siempre está atenta a sus alumnos, aunque parezca que no. (Francisco, estudiante)

(Des)encuentros de lo académico y lo emocional: los modos de interacción del profesor y el tutor en la escuela

El profesor y el tutor son actores importantes para el proyecto escolar; por ello, se buscó conocer su interacción en el desarrollo de la formación de los alumnos. Primero se indagó por la relación e integración que existía entre los actores con sus respectivos departamentos, y posteriormente cómo se involucraban cotidianamente en la escuela.

La relación entre los miembros del departamento de docentes se inicia desde su proceso de reclutamiento. Así, en su mayoría, los profesores de la institución deben participar de una escuela de profesores organizada por la red durante tres meses para ser contratados. En este espacio, varios de los futuros docentes se conocen, y surge entre ellos un sentimiento de compañerismo que luego se refuerza tanto en las capacitaciones en servicio como en los periodos de planeamiento curricular. Del mismo modo, dependiendo de la disponibilidad de tiempo e interés de cada uno, comparten también momentos de confraternidad (salidas en grupo, celebración de cumpleaños, etc.).

Bueno, llegó a mis oídos de que había una escuela de profesores, en la cual se convocaban a egresados de universidades, ya sea de educación o de carreras afines [...] y que por medio de un proceso de selección se capacitaba un grupo determinado, y luego se evaluaba y se veía quiénes tenían las facultades de iniciar una carrera en la institución [...]. Aprendí mucho en la escuela [...] lo que más me impactó fueron las relaciones humanas, [los] amigos y colegas que pude conseguir. (Gonzalo, docente)

Por otra parte, a raíz de la carga laboral que atiende el cuerpo de tutores, los espacios de reunión o coordinación resultan escasos y puntuales, y están principalmente dirigidos a los temas administrativos. Asimismo, en 2014, a partir de la llegada de la nueva coordinadora, el equipo de tutores se subdivide en dos: los responsables de los grados de primero a tercero y los de cuarto y quinto; esta medida permitió que cada subgrupo confraternizara más y se apoye mutuamente en algunas tareas. No obstante, la concentración y presión de los tutores

de quinto en la preparación para el examen de admisión y los preparativos de la graduación hace que muchas veces se aíslen de los demás tutores y no participen en las reuniones.

Siempre tratamos de hacerlo [las actividades tutoriales y administrativas] los tres [tutores del grado]; conversamos bastante, últimamente conversamos más, cómo están los chicos, las tareas [...] una vez nomás nos hemos reunido los seis [tutores de cuarto y quinto] [...]. Espacios de reunión no tenemos [...] con la coordinadora [vemos] cosas más administrativas, y con la psicóloga temas de tutoría, pero [con los tutores de quinto] ya no se puede hacer porque quinto se va a otra sede [a realizar otras actividades], y quedamos nosotros [los de cuarto]. (Mercedes, tutora)

Del mismo modo, el ambiente tenso e incómodo a causa de los cambios mencionados antes (la mudanza de local y el reemplazo del equipo directivo) que atravesaba la escuela hizo que los tutores también se distanciaran. A esta situación se sumó que las nuevas autoridades otorgaran a algunos tutores reconocimientos o aumentos de sueldo (aunque mínimos, de cincuenta soles aproximadamente) sin un motivo aparente (o al menos las razones de esta decisión no quedaban claras para el resto), lo que alimentó el recelo entre ellos.

Entonces, la confraternidad que cada actor tiene con su grupo de trabajo está interpelado por sus condiciones laborales, y se observa que entre los docentes existe mayor trabajo en equipo, mientras que los tutores tienden a realizar sus actividades de forma individual.

Por otro lado, no se encontró estrategias o iniciativas por parte de la institución o de los actores que promuevan un trabajo colaborativo entre ellos en la formación de los estudiantes. De esta manera, existe una disociación de sus responsabilidades, y, en general, cada equipo trabaja de manera separada y paralela; solo interactúan en ocasiones y tareas específicas.

No hay espacio de reunión con los tutores, mas, si converso con ellos, no converso, pues, largo y tendido, simplemente

coordinamos para que me ayuden con algo [...]. [Me preguntan] cómo van los chicos o les digo cómo van en los exámenes, si están cumpliendo las tareas. (Xavier, docente)

El tutor básicamente está en el salón para velar al profesor, si algo pasa puede que se pare y diga algo [...] y creo que está bien [...] no interactúan, no hablan, cuando se va la profesora ahí recién habla con nosotros [el tutor], viene el profesor, chau, tutora. (Francisco, estudiante)

Entonces, se observa una formación que desarrolla los aspectos académico y de acompañamiento, pero son implementados de modo paralelo y desarticulado, una situación percibida por todos los miembros de la escuela.

Perspectivas y motivaciones del profesor y el tutor sobre su papel en la escuela

Las razones de los tutores y profesores para continuar desempeñando sus roles son diversas, pero existen dos que son comunes a todos los actores entrevistados: la estabilidad laboral que ofrece el puesto y el compromiso con la formación de los alumnos.

De este modo, la búsqueda por un empleo estable fue lo que usualmente motivó a los entrevistados a postular a su cargo. No obstante, la disparidad de las condiciones laborales determina también el tiempo de permanencia del actor en su puesto. Así, en el caso de los tutores, la sobrecarga de tareas provoca que varios renuncien en un corto plazo y exista una gran rotación de personal. Por el contrario, los docentes continúan trabajando en la red en promedio de cinco a seis años, aunque no siempre estén plenamente satisfechos con la gestión administrativa o académica de la red.

[Postulé al cargo] porque quería algo más de estabilidad, y la institución, hasta la edad que tengo, me da eso [...] es una institución que tiene al menos seriedad en su trato, y eso a mí me agrada. (Marcelo, docente)

Al comienzo [tuvimos] muchas dificultades, al extremo de decir “ya, no puedo con tanto, me tengo que retirar porque es bastante”. [Ahora] se ha retirado una tutora, a mí me pareció raro, [porque] hablábamos entre nosotros [los tutores nuevos], decíamos “[la carga laboral] está bien feo, mucho trabajo” [...] [pero] ella era bien callada [...] todos decían “sí, me voy retirar”, y ella fue la que se fue [...] la más calladita. (Luis, tutor)

Sin embargo, al desempeñar su cargo, los entrevistados señalaron que, en mayor o menor medida, el vínculo que se genera con los escolares termina por ser uno de sus incentivos principales para continuar. Asimismo, ambos actores reconocen la importancia de su rol en la formación de los alumnos y expresan un fuerte compromiso al respecto. Empero, las preocupaciones y reclamos que tiene cada actor sobre su relación con los alumnos apuntan a temas distintos.

Así, los tutores entrevistados comentan que existe un ambiente escolar de mucha presión y estrés para los alumnos, y desaprobaron la sobrecarga de tareas y evaluaciones del sistema académico. En esta línea, los tutores sienten frustración al descuidar sus funciones de acompañamiento a causa de sus obligaciones administrativas, ya que no pueden apoyar del modo en que desearían a los escolares.

Siempre descuidas uno por el otro [lo administrativo por el acompañamiento], no hay el espacio, lo administrativo es muy cargado [...] a veces siento que hago el trabajo por las puras [...] [Quitaría lo administrativo pero] es algo que nos mandan de dirección [...]... es parte de tu trabajo, y no puedes cambiarlo, si no no lo haría; por ejemplo, yo te diría “yo no revisaría cuadernos”, pero no puedo hacer eso porque abajo [la dirección] no me lo van a permitir. (Mercedes, tutora)

No obstante, hay casos de tutores que, motivados por su compromiso con los alumnos, procuran brindar más de su tiempo y esfuerzo, e innovar en el seguimiento académico. Uno de estos casos fue el de Lorena, quien a través de dinámicas lúdicas y de competencia impulsó a

los estudiantes a mejorar sus promedios; empero, este logro hizo que reubicaran en otro salón a una parte de su grupo, lo que interrumpió su seguimiento académico.

El año pasado, como estaba de moda *Esto es guerra* [...] yo les decía “ya vamos a jugar *Esto es guerra*. El grupo que llegue a tener un mejor promedio tiene entrada al cine” [...] y así comenzaron a estudiar, fue un mate de risa [...] eso me ayudó porque teníamos un promedio considerable [luego de la dinámica], un profesor dijo “este salón parece un aula A”, y como era A, B, C, y el mío era el C y tenía mejor promedio que el B [...] me dieron un diploma [de buen tutor] [...] y de ahí me cambiaron a mis chicos. ¡Me los cambiaron! Porque ya tenían mejores notas, y yo lloraba “no me los puede cambiar” y lloraban ellos también “yo no me quiero cambiar, ¿por qué?” [...]. ¿Cómo me los van a cambiar? Supuestamente ya había un trabajo [realizado con ellos] [...] y eso se lo comenté a la psicóloga y al director, “al alumno no se le puede cambiar del aula, porque el vínculo con el tutor que se hace es un trabajo, no es de la noche a la mañana, y que se cambie de aula no es bueno” [...]. Antes cada bimestre cambiaban. (Lorena, tutora)

De este modo, las decisiones de las autoridades priorizan los resultados académicos por sobre el proceso que este logro ha conllevado, sin reparar en el esfuerzo realizado por la tutora. Este hecho también acrecienta la incomodidad de los actores, pero adoptan nuevamente una actitud resignada porque consideran que sus opiniones no serán tomadas en cuenta.

Por otra parte, entre los docentes entrevistados se encontró que una frustración común era continuar con el sistema preuniversitario. De este modo, sus estrategias pedagógicas se ven limitadas hacia la preparación del examen de admisión.

Yo lo que creo que espera la institución de nosotros [los docentes] es que hagamos ingresar chicos a la universidad. Yo no sé si ellos quieren cambiar un poco [su metodología]

[...], a veces me sorprende un poco lo que dicen, o cómo lo hacen, yo no sé qué esperan [las autoridades generales] de nosotros. (Horacio, docente)

Sin embargo, ante la posibilidad de participar en las reuniones del consejo directivo o tener un contacto directo con las autoridades institucionales, han logrado cambiar la malla curricular o abrir nuevos espacios de aprendizaje. Así, por ejemplo, el equipo del área de Comunicación impulsó la creación de una feria del libro en la institución, la cual ahora se realiza cada año.

Entonces, a pesar las críticas al modelo, el posicionamiento de los profesores en la organización y la recepción de sus observaciones les otorga mayor desenvolvimiento y empoderamiento dentro de la institución. Por tal motivo, aunque no todos están plenamente satisfechos con su situación laboral, sienten que tienen la libertad de expresar sus quejas u opiniones y hacer algo al respecto, lo cual no ocurre en la misma medida entre los tutores.

Tengo total libertad [para crear mis planes de trabajo] [...], me guío del formato [del programa curricular] y amplío la información para las clases [...] bueno, hay presión en el sentido que tienes que mandar buena cantidad de información y tareas, pero es manejable [...] es un ambiente fresco, la gente es sencilla, todos se hablan, claro que no hay muchos espacios para la confraternización [...], pero las personas son muy amables, yo estoy tranquilo. (Jesús, docente)

Expectativas del tutor y el profesor sobre la formación de los alumnos

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, la institución tiene como objetivo implícito la preparación de los alumnos para el examen de admisión, y desarrolla sus actividades académicas alrededor de esta finalidad. Sin embargo, los tutores y docentes no siempre comparten esta meta. Entonces, el departamento docente debate y reflexiona en

sus reuniones de áreas (o en otros espacios de diálogo que puedan tener) acerca del tipo de formación que la institución imparte. De esta manera, muchos entrevistados manifestaron su interés por brindar una enseñanza que promueva en los alumnos un disfrute por el aprendizaje de sus materias y les permita tener un pensamiento crítico sobre la realidad social que trascienda la meta del ingreso.

De este modo, aunque se sienten limitados por el fin de la institución y las dinámicas educativas que ello conlleva, los docentes intercambian nuevas estrategias pedagógicas, comparten sus frustraciones y expectativas sobre los alumnos y se animan entre ellos a continuar desempeñando su rol.

A un profesor de ciencias sociales lo veo cansado en el cambio de hora. Le digo “¿qué pasa?”. “Los chicos tienen dificultades para hacer esto, hacer grupos de cuatro y hacer una discusión sobre una problemática actual, manejar un texto [...] llegar a un consenso”. Y ahí me dice algo clave, que yo lo sé, “los alumnos nunca han hecho eso, y como nunca han hecho eso tienen dificultad, no participan”, entonces [...] de por sí los alumnos aquí no participan [...] aquí el problema de los profesores es fomentar la participación [...] la clave aquí es comenzar. (Gonzalo, docente)

Así, por ejemplo, el equipo de ciencias sociales ha variado su modelo de evaluación incorporando trabajos grupales, exposiciones en clase, elaboración de videos, etc., además de las pruebas escritas. Ante ello, aunque al realizar estas actividades se genere desorden y no siempre se obtengan los resultados esperados, los alumnos aprecian estos cambios en la metodología.

[Me gusta] la manera en la que los profesores cuentan las historias, son bien dinámicos, como si lo actuaran, cambian su voz al momento de hablar, caminan por el aula, explican, son algo pícaros, hacen bromas [...] naturalmente hacen algún gráfico en la pizarra, hacen un pequeño esquema [...] [por ejemplo, literatura] es el curso en el que todos están atentos [...] los profesores que me han tocado han sido bien diná-

nicos [...] es una clase más [...] que escuchas y te imaginas, en vez de solo estar aprendiendo [...] [En historia] son bien dinámicos, cuentan también la historia de una forma muy graciosa y pícaro [...] y usan proyector, llama tu atención. (Christian, estudiante)

Asimismo, cabe resaltar que estos esfuerzos parten de una motivación personal de los docentes, la cual puede ser reconocida por las autoridades institucionales o locales de manera verbal, pero no conlleva a una retribución monetaria o un beneficio extra.

Por otro lado, la rutina de trabajo de los tutores no les otorga tiempo o espacios para reflexionar sobre la formación impartida en la institución o acerca del sistema de tutoría en la escuela. Sin embargo, individualmente, varios expresaron el deseo de apoyar a los alumnos en su preparación para la universidad y encaminarlos así a una vida profesional.

[Yo quisiera] que tenga deseos de superación, empeño para hacer las cosas, si están en quinto más, digamos que tienen que tener mayor responsabilidad porque deben ingresar, ellos van a postular este año [...] estudiar, no irse por malos caminos, en casa repasar, claro, también relajarse, hay chicos que se dedican a estudiar y se estresan, les da dolor de cabeza. Si se organizan sí [tendrán espacios de relajo], hay que organizarse [...] no tienen que dejar las tareas para un día antes. (Daniel, tutor)

De este modo, se observa una correspondencia entre las expectativas de los tutores con los fines implícitos de la institución sin que exista un cuestionamiento al modelo en sí, sino más bien sobre cómo se implementa.

Por último, ambos convienen en que desean fomentar en los alumnos el respeto por las normas y el compromiso con su educación; asimismo, señalan a la responsabilidad como el valor central en su formación, aunque enfocada de manera distinta. De esta manera, para los tutores, la responsabilidad era concebida desde el cumplimiento de su deber

como estudiantes: prepararse e ingresar a la universidad, y retribuir con ese logro al apoyo económico y moral que les brindaban sus padres. Por el contrario, los profesores comprendían la idea de responsabilidad en un sentido social y vinculado con el concepto de ciudadanía.

Asimismo, otros valores resaltados por los tutores eran la obediencia, la disciplina y el orden; mientras que los docentes consideran el sentido crítico y la solidaridad como algunos de los más relevantes.

Conclusiones

Esta investigación buscaba conocer la experiencia de los profesores y tutores en la formación que este tipo de colegio apunta a impartir. Debido a que el colegio está adscrito a una red a escala nacional, se encontró que si bien el equipo de cada local tiene autonomía en su administración, a la vez ajusta sus decisiones y acciones a un marco institucional superior. Así, en el texto se denominó a la sede donde se hizo el trabajo de campo “la escuela” y al consorcio “la institución”.

Un primer hallazgo interesante y distinto a lo tradicional en el contexto educativo peruano es la separación de las funciones de tutoría y docencia en dos roles distintos. De esta manera, el proyecto educativo de la institución articula un sistema académico (basado en una evaluación continua y un seguimiento constante) con un sistema de acompañamiento (desarrollado a partir de su programa de tutoría). Los actores centrales de cada sistema son el docente y el tutor, respectivamente, aunque, a pesar de ello, no se encontraron estrategias de parte de la institución o de ellos mismos por realizar un trabajo conjunto. Asimismo, sus condiciones profesionales son diferentes, lo que crea una asimetría entre ellos al analizar la posición y valoración de su rol dentro de la red.

En esta línea, la realidad laboral docente es un caso sui generis, cuyas responsabilidades se concentran en el dictado de clases en varios (o todos) los locales de la red, rotando cotidianamente entre las sedes;

por ello su departamento es transversal a la institución, y se organiza en grupos de trabajo de acuerdo a sus áreas temáticas.

Por otra parte, el cuerpo de tutores permanece en la escuela, y son los encargados de brindar el acompañamiento a los jóvenes. No obstante, en la práctica, la sobrecarga de tareas logísticas (revisión de cuadernos, de agendas de control, de exámenes, etc.) relacionadas con el ámbito académico hace que descuiden el apoyo y seguimiento emocional a los alumnos.

La participación de cada actor en la planificación de los programas escolares es diferente. De este modo, los docentes tienen la posibilidad de innovar con algunos cambios en sus planes de trabajo, a diferencia de otros estudios revisados (Cuenca, 2011; Cuenca y O'hara, 2006; Cardelli y Duhalde, 2001), en los que su aporte es más bien limitado. En contraste, los tutores intervienen menos en la definición de sus actividades, y sus aportes son más colaboraciones que de corte propositivo.

Por otro lado, el sistema académico tiene una fuerte influencia del modelo preuniversitario, y todos los actores reconocen como un objetivo implícito de la red el preparar a los alumnos para un futuro examen de admisión. Así, los docentes entrevistados no estaban de acuerdo con esta formación, y querían incorporar otro tipo de estrategias de aprendizaje y conocimientos. Por el contrario, los tutores no cuestionan al modelo educativo, pero sí el exceso de tareas y evaluaciones asignado a los estudiantes, y expresan su frustración por no poder acompañarlos más en su proceso formativo debido a su sobrecarga de funciones.

Finalmente, ambos actores reconocen la importancia de su rol en la formación de los estudiantes, y resaltan que una de las principales motivaciones para continuar trabajando en la red es el compromiso que tienen con ellos, una característica usual en quienes asumen el papel de educadores (Oliart, 1986; Portocarrero y Oliart, 1989; Cuenca, 2011). No obstante, las dificultades laborales de los tutores los llevan a tomar la decisión de renunciar más seguido que los docentes.

A modo de cierre, las reflexiones y análisis de la presente investigación no solo muestran una nueva forma de entender el rol de educador en la formación escolar, sino que también, como ya se ha mencionado en otros estudios (Cuenca, 2011), dan mayores luces acerca de cómo este papel se puede estar enajenando, convirtiendo paulatinamente a los docentes y –en este caso– a los tutores en solo un insumo dentro del proceso educativo.

REFERENCIAS

- Balarin, M.** *The default privatization of peruvian education and the rise of low-fee private schools: better or worse opportunities for the poor?* PRIDI. ESP Working Paper Series, 65. Recuperado de <http://www.periglobal.org/sites/periglobal.org/files/WP65%20Peru.pdf>. 2015
- Benavides, M., V. Villarán y S. Cueto** “Socialización escolar y educación en valores democráticos: el caso de las escuelas alternativas”. En A. Panfichi y M. Valcarcel (ed.), *Juventud: sociedad y cultura*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 1999
- Cardelli, J. y M. Duhalde** “Formación docente en América Latina. Una perspectiva político pedagógica”. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 38-45. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf. 2001
- Contreras, C.** *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP. 1996
- Cubas, J. C.** “La educación secundaria en Perú y sus profesores: cambios y continuidades”. *Educación*, 35(2), 1-39. 2011
- Cuenca, R.** “Discursos y nociones sobre el desempeño docente”. En Consejo Nacional de Educación, *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: Consejo Nacional de Educación. 2010
- ¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010-2011*. Lima: Usaid. 2012
- “La escuela pública en Lima Metropolitana: ¿una institución en extinción?”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5, 73-98. 2013
- Cuenca, R. y J. O’Hara** *El estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudios de casos en Lima Metropolitana*. Lima: Tarea. 2006

Decreto Legislativo 882 Ley de Promoción de Inversión en la Educación. Diario oficial *El Peruano*. Lima, Perú, 9 de noviembre de 1996.

Desco *Situación de la educación en Villa El Salvador y la percepción de sus actores*. Lima: Desco, Programa Urbano. 2002

Díaz, H. y J. Saavedra *La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Lima: Grade. 2000

Dubet, F. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada. 1997

La experiencia sociológica. Barcelona: Gedisa. 2011

León, D. *Feminidades en conflicto y conflictos entre mujeres. Género, transgresión y violencia entre mujeres adolescentes de dos colegios públicos de Lima*. Lima: Senaju. 2013

Ley 28044. Ley General de Educación Diario oficial *El Peruano*, Lima, Perú, 17 de julio de 2003.

Ministerio de Educación *Marco conceptual de la tutoría y orientación educacional- propuesta de convivencia y disciplina escolar democrática para las direcciones regionales de educación, unidades de gestión educativa local e instituciones educativas*. Lima: Minedu. 2005

Ministerio de Educación Dirección de Tutoría y Orientación Educativa. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/ditoe/>. 2014

Estadística de la calidad educativa. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe> 2015

Montero, C. y R. Cuenca *Sobre notas y aprendizajes escolares: opiniones y demandas de la población del Perú. Segunda encuesta nacional de educación (Enaed) 2007*. Lima: Foro Educativo. 2008

Navarro, J. “Y sin embargo, se mueve: educación de financiamiento público y gestión privada en el Perú”. En L. Wolf P.González y J. Navarro (eds.), *Educación privada y política pública en América Latina*. Santiago de Chile: Preal/BID. 2002.T.,con PUCP, 1986

Oliart, P. Los maestros como transmisores de imágenes sobre el país: el caso de los cursos de ciencias sociales en la educación secundaria urbana. Tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias Sociales, con mención en Sociología, PUCP, Lima. 1986

Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú. Lima: Tarea: IEP. 2011

Pain, O. Asertividad en docentes tutores de instituciones educativas públicas: validación del instrumento ADCA-1. Tesis de licenciatura, Facultad de Letras y Humanidades, con mención en Psicología Educativa. Lima: PUCP. 2008

Portocarrero, G. y P. Oliart *El Perú desde la escuela.* Lima: Instituto de Apoyo Agrario. 1989

Rodríguez, Y. y R. Domínguez “La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1, 91-122. 2009

Sanz, P. “El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana: ¿buscando mejor calidad?”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7, 95-125. 2015

Stojnic, L. “La escuela, un espacio social fundamental para la democratización peruana: un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1, 123-164. 2009

¿VIVIENDO INTERCULTURALIDAD?:
ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE
ESTUDIANTES INDÍGENAS Y DOCENTES
DEL PROGRAMA BECA 18

MARION BUKARD

Introducción

En los últimos años, la demanda por la educación superior en el Perú ha crecido exponencialmente, y con ello también la población con título universitario o técnico. Esta realidad, sin embargo, encubre inequidades a escala nacional que difieren según género, estatus socioeconómico, lugar de residencia y etnicidad (Reynaga, 2013). Ello se expresa, por ejemplo, si comparamos el acceso a la educación superior entre la población castellanohablante y la indígena amazónica, pues el primer grupo alcanza el nivel superior en el 22,9%, mientras que el segundo solo lo logra en 5,3% (INEI, 2010, p. 44).

Los factores que influyen en el acceso, la permanencia y la culminación de la educación superior son varios. El primero se refiere a la situación de pobreza de la mayor parte de la población indígena, que le dificulta costearse la vida en las ciudades, donde mayormente se encuentran las instituciones de educación superior (IES) (Ibáñez, 2014, p. 38). Un segundo factor se remite a la limitada implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB),¹ a pesar de que esta constituye un derecho fundamental de la población indígena y es

1. La EIB hace referencia a procesos de enseñanza-aprendizaje en dos o más lenguas en los cuales el aspecto intercultural representa un eje transversal. Los derechos humanos, la profundización de la cosmovisión indígena y el reconocimiento de la interculturalidad para todos los sectores de la sociedad constituyen sus pilares (Valiente y Villari, 2016, p. 12).

reconocida tanto en la legislación nacional² como internacional.³ Esta situación dificulta los aprendizajes entre el alumnado indígena para ingresar y permanecer en las IES (DDP, 2011; Reynaga, 2009, p. 60; Schüssler, 2014, pp. 263, 267). Un tercer factor, revelado por diversos estudios, lo constituyen las dificultades académicas que afrontan las y los estudiantes indígenas en la universidad. Ellas no solo se debe a las desventajas económicas y educativas acumuladas durante la educación regular básica, sino y particularmente al orden cultural y lingüístico establecido e inherente a las instituciones educativas, el cual se nutre y rige por la perspectiva occidental-eurocéntrica (Ansion, 2014, p. 21; Reynaga, 2013; Villacorta, 2010; Zavala y Córdova, 2010).

Tomando en cuenta esta realidad, el Estado peruano elabora medidas de inclusión de la población indígena a través de dos modalidades especialmente concebidas para ella en el marco del Programa Nacional Beca 18,⁴ la de Comunidades Amazónicas (CNA) y la de EIB, mediante las que busca garantizar el acceso, permanencia y conclusión de estudios superiores por parte de jóvenes de estas poblaciones.⁵

En este contexto, es importante resaltar que estudios realizados en torno a otros programas de inclusión de poblaciones indígenas a la educación superior señalan que estas no han considerado las características lingüístico-culturales propias del grupo beneficiado (Reynaga, 2013; Villacorta, 2010; Zavala y Córdova, 2010). En estos casos, la promoción del acceso se constituyó en una alternativa a la inclusión activa de la diversidad lingüístico-cultural.

.....
2. La legislación peruana establece la EIB como un derecho constitucional cuyo fomento es una obligación estatal (DDP, 2011, pp. 23, 31, 32).

3. La legislación internacional hace referencia al Convenio n.º169, establecido en 2005 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

4. El programa Beca 18, lanzado en diciembre de 2011 por el presidente Ollanta Humala (2011-2016), busca la inclusión social y equidad en la educación superior mediante el fomento del acceso de jóvenes en condición de pobreza o pobreza extrema y altos rendimientos académicos a instituciones de educación superior en todo el país.

5. Para garantizar ello, Beca 18 cubre los siguientes beneficios: matrícula y pensión académica en la IES, un ciclo de nivelación académica, idioma inglés, alimentación, transporte, seguro médico, una laptop, materiales educativos y tutoría académica y emocional durante el tiempo completo de la carrera (Minedu, 2013, pp. 53-55).

Por este motivo surge la necesidad de identificar si el programa Beca 18 logra considerar la diversidad lingüístico-cultural de la población beneficiada que la demanda, y específicamente se plantea analizar las dinámicas interculturales en las interacciones entre docentes y estudiantes en el aula de la modalidad de EIB, así como las percepciones que tiene el primer grupo sobre el segundo, a fin de caracterizar la dinámica intercultural prevaleciente. Para este fin se presentan los resultados de un estudio de caso realizado en una universidad privada de Lima Metropolitana.

Metodología del trabajo

El estudio se desarrolló a través de un trabajo de campo entre los meses de septiembre y diciembre de 2014 y parte de 2015, durante los meses de mayo y junio. Se caracteriza por aplicar un conjunto de técnicas de investigación cualitativas que permitieron el acercamiento a las experiencias y perspectivas de las y los estudiantes en un contexto de educación superior, que representa toda una nueva experiencia tanto para estudiantes como docentes a cargo de la carrera EIB. Las técnicas de investigación empleadas incluyen talleres y entrevistas individuales con estudiantes y docentes, además de observación directa y semiparticipante en las clases y otros espacios en la universidad. Para el análisis de los datos recogidos, tomé como referencia la teoría fundamentada en la generación e identificación de categorías sobre la base del material empírico (Strauss y Corbin, 1996, p. 47).

Como ya mencioné anteriormente, el lugar de estudio es una universidad privada considerada una de las más caras del país. En el año 2012, recibió el primer grupo de sesenta estudiantes beneficiado por el programa Beca 18, que ingresó a las diferentes carreras de ingeniería (coordinadora de la carrera EIB, 25/11/2015). En 2014, era, con 1392 estudiantes en diferentes carreras y modalidades, la universidad con la mayor cantidad de personas becadas por el programa (Minedu, 2014b, p. 97).⁶ Si bien el enfoque de esta universidad son carreras empresariales y de ingeniería, cuenta con una trayectoria considerable

.....
6. Esta tendencia se mantiene: en mayo 2015, esta universidad dio la bienvenida a 1200 estudiantes más de Beca 18.

en carreras de educación en comparación con otras que también iniciaron con la carrera EIB en el marco del programa Beca 18.

En el estudio participaron estudiantes de las primeras dos promociones de la carrera EIB (2013 y 2014). Cada una está compuesta por jóvenes a quienes la universidad considera como asháninkas, nomatsiguengas y quechuas.⁷ En ambas promociones predomina en cantidad el grupo de estudiantes quechua, mientras el grupo de estudiantes asháninka y nomatsiguenga es más reducido. En el momento de realizar la investigación, la promoción 2013 se encontraba en el tercer ciclo, mientras la de 2014 estaba en su ciclo de nivelación.⁸

Aproximación teórica al concepto de interculturalidad

En los años ochenta se iniciaron los primeros programas educativos con enfoque intercultural en el Perú que buscaban promover el respeto a la diversidad cultural y lingüística, así como fomentar la consolidación de las identidades de la población indígena. Hoy en día, y con la promulgación de la Ley de Educación en el año 2003, la interculturalidad constituye uno de los pilares de todo el sistema educativo. Asimismo, y gracias a la presión de las organizaciones indígenas, el Estado empezó a considerar este enfoque también en otros ámbitos, como la salud y el derecho. A pesar de este desarrollo, muchas investigaciones señalan que la interculturalidad se ha convertido en un eslogan político carente de sentido y compromisos reales con la situación de desigualdad vivida en el país (DPP, 2011; Peschiera, 2010). Bajo este panorama, es importante mantener una postura crítica respecto de qué es lo que entendemos por interculturalidad y qué implica.

.....
7. La identificación como indígena se basa en los criterios establecidos por el programa Beca 18, pertenencia a un grupo indígena (en este caso asháninka, nomatsiguenga y quechua) y manejo de una lengua indígena (Minedu, 2014, p. 43). Esta no coincide necesariamente con las autoidentificaciones de las y los estudiantes participantes en el estudio. En el presente artículo mantendré estas denominaciones, ya que la identidad no representó un tema principal de la investigación.

8. El ciclo de nivelación se refiere a un periodo de preparación académica que incluye cursos de matemática, comunicación en lengua castellana, ofimática e inglés; asimismo incorpora contenidos específicos de la carrera a seguir.

El enfoque crítico, propuesto por Catherine Walsh (2010), consiste en cuestionar las asimetrías sociales y relaciones de poder que permiten la racialización, inferiorización y el silenciamiento de “modos otros” de pensar, conocer, saber, aprender, sentir, estar y ser (Walsh, 2010, p. 89). La autora plantea que dicho enfoque va más allá de un trabajo estrictamente referido a la diversidad cultural y lingüística, dado que requiere un replanteamiento de las estructuras sociales, políticas, éticas y epistémicas (Walsh, 2010, p. 89). Sus lineamientos se ubican en el marco de los pensamientos poscoloniales de Aníbal Quijano (2011) y Walter D. Mignolo (2003). Por ello, se fundamentan en un análisis del papel que desempeñan cuatro perspectivas sobre la colonialidad.

La primera, la colonialidad del poder, desmantela los procesos de jerarquización y exclusión que se iniciaron durante el régimen colonial, cuando los europeos implementaron un nuevo modelo de historia y tiempo, en el cual pusieron a la población blanca en la cúspide, mientras las demás sociedades y culturas se convirtieron en su pasado. La segunda constituye la colonialidad del saber, y explica que la producción y transmisión de conocimientos se ha constituido sobre un patrón occidental y eurocéntrico que ha reprimido la diversidad de conocimientos y saberes (Quijano, 2011, pp. 219-236). Bajo esta lógica, funciona también la colonialidad del ser, caracterizada por la validación de una sola forma de ser, la occidental, y la desvalorización de otras que difieren de ella. Se fundamenta en dicotomías elaboradas desde la mirada eurocéntrica entre lo racional e irracional (Walsh, 2010a, p. 90). Finalmente, existe la colonialidad de la madre naturaleza o cosmológica, establecida mediante la separación binaria entre seres humanos y naturaleza, que anula las relaciones

.....

9. “Modos otros” es una expresión que Walsh desarrolla en alusión al concepto del “paradigma otro” elaborado por Mignolo (2003, pp. 19-24). Este se distancia de los términos “otros modos” y “modos alternativos” usados frecuentemente para hacer referencia a maneras de pensar, sentir y ser que difieren del modo hegemónico, moderno-occidental; y hace hincapié en la existencia de diversos lugares de enunciación de conocimientos, pensamientos y sentires, por lo cual apela a la diversidad y se resiste a la universalidad del proyecto colonizador-moderno (Walsh, 2010a, p. 92). Para el presente trabajo tomo como referencia esta perspectiva, cuya relevancia demuestro al presentar los resultados de la investigación en el punto 4.

espirituales y existenciales que mantienen las poblaciones indígenas y afrodescendientes con la tierra y todo el cosmos, declarándolas como primitivas y paganas (Walsh, 2010, pp. 90-91).

Teniendo en cuenta esta mirada cuatridimensional de la colonialidad, presento a continuación algunas situaciones vividas por las y los estudiantes para ilustrar mejor las dinámicas interculturales que se generan a partir del desarrollo de la carrera EIB.

¿Viviendo interculturalidad?: experiencias y percepciones

El ingreso a una institución de educación superior limeña implica para el grupo de estudiantes cambios cruciales en sus vidas: mudarse a Lima, adaptarse a otras costumbres alimenticias y estar lejos de la familia y de la naturaleza propia de sus lugares de origen. Además de ello, experimentan una nueva fase en el contacto lingüístico-cultural que están viviendo y enfrentando desde que iniciaron su trayectoria educativa en la educación inicial o en la escuela. Así las cosas, ¿cómo se configura el ingreso y la incorporación del grupo de jóvenes a la universidad, especialmente a la carrera EIB, y cómo se articula en ello el aspecto intercultural? Las vivencias y percepciones que se generan a partir del encuentro entre el grupo de estudiantes indígenas y la plana docente de la carrera constituyen la base de mi análisis.

Entre prescripciones y límites: procesos de socialización limeña

La inserción en la universidad representa un hito en la vida de las y los estudiantes. Asimismo, es un momento de muchas lecciones y experiencias que trascienden los límites curriculares. Las experiencias se materializan en el día a día, en el contacto con el “otro”, limeño y ciudadano. Es allí donde se cruzan diferentes formas de ser, vestirse, hablar y expresarse. Este encuentro expresa jerarquías, ya que se les enseña a las y los estudiantes cómo deberían vestirse, hablar y comportarse en el ambiente universitario.

A veces nos dan charlas de cómo debemos vestirnos. Creo que eso también, o sea, influye en nosotros, porque, o sea, tutores nos dicen que no nos podemos vestir de una forma exagerada, y para ellos supongo que como nos vestimos es una forma exagerada, y por eso nos dan esas charlas, ¿verdad? Porque nos dicen: “Tú no te puedes poner un polo rosado con un polo verde”. Y hay veces yo me pongo a pensar: “¿Y yo por qué debería hacer caso a eso? Si yo me vestía así en mi pueblo”. O yo digo: “Bueno, con eso quiere, bueno, para mí, quiere decir que, o sea, dejemos la forma de vestirnos antes y adquirir la forma como se viste esta población”. Yo creo que para mí, entonces, si yo antes me vestía con una falda, que mi falda con rayas rosadas así y mi chompa era, digamos, verde, y esa es la forma de vestirse en mi pueblo, y vengo acá y me digan: “Esa es una forma escandalosa de vestirse, y deben vestirse, combinar bien su ropa”. [...] Pero en lo que sí nos enseñan en las charlas de cómo vestirnos, o sea, expresarnos en español así; pero nunca nos ha dado charla en quechua que nos digan cómo nos debemos vestir las personas quechuas. Nunca nos han dado esa charla. O cómo debemos expresarnos en quechua formalmente. (Vilma, 03/06/15)

La estudiante Vilma¹⁰ observa la prescripción de hábitos de vestimenta, que implica la obligación de asumir una forma de vestirse, la limeña, considerada adecuada, y a su vez dejar otra forma, la andina y amazónica, que no es reconocida como apropiada. Ello se fundamenta en una desvalorización de “formas otras” de vestirse que difieren de la limeña. De igual manera percibe un desequilibrio en la enseñanza de registros lingüísticos en las diferentes lenguas. Mientras la universidad se preocupa por enseñar el uso del español formal, no lo hace para el quechua.

Podemos así entender el énfasis en priorizar la instrucción de los hábitos lingüístico-culturales limeños dentro de un esfuerzo por

.....

10. Todas las personas citadas en el presente artículo figuran con un seudónimo para resguardar su privacidad.

reeducar a las y los estudiantes, cuyo manejo del español y prácticas de vestimenta son considerados deficientes. Esta imagen construida sobre las y los estudiantes se refleja en una parte de la plana docente. En sus enunciaciones aparece así la imagen de una persona “salvaje”¹¹ y sucia, a la que hay que enseñar hábitos de higiene y de vestimenta, así como competencias sociales.

Inicialmente había que enseñarles prácticamente todo, porque eran como unos niños que habían venido a la ciudad a una realidad que no conocían, que no les era propia. [...] Ahora pienso que han evolucionado enormemente, de manera muy favorable; que han evolucionado en la parte, por ejemplo, de sus formas de comportarse. Ahora son más abiertos, son más extrovertidos, han ido adquiriendo un poco las mismas costumbres de acá de la gente de la costa en cuanto a vestimenta. Ahora, por ejemplo, se arreglan, se pintan, usan aretes, propios de la ciudad, costumbres que allá generalmente no las tienen. Y se arreglan, entonces se les ve bien arregladitas, se ven ya más aseadas, practican hábitos de higiene, se les ve más sociables, más sueltos y algunos muy preocupados académicamente por cumplir con sus responsabilidades académicas y también por sacar buenas y mejores notas. (Profesor Sánchez, 04/06/15)

Podemos observar aquí una desvalorización de las formas de ser adquiridas por las y los estudiantes durante su primera socialización en sus lugares de origen, así como la construcción de una sola forma de ser —la ciudadina y limeña—, a la cual las y los estudiantes tienen que adaptarse. Esta jerarquización permite a la persona limeña fiscalizar así “formas otras” de ser. En este contexto, es interesante observar que cuando las y los estudiantes practican hábitos considerados limeños se les atribuyen características positivas (“más sociables”, “más sueltos”, “más aseadas”).

Este proceso de reeducar a los y las estudiantes y hacer que se familiaricen con las normas ciudadinas encuentra sus límites en la adquisición

.....
11.Existe una amplia literatura que aborda la imagen construida sobre la población indígena amazónica como “salvaje”. Véase por ejemplo Ames, 2011 y Espinosa, 2009.

de ciertos artefactos y bienes reservados y considerados propios de la sociedad dominante, por ejemplo, el uso de tecnologías.

Sí, pero se han alineado, o sea, ellos saben: “Yo soy de allá”, pero después están chateando con el celular, están con la gorra para atrás, están con los polos con tremendos logos *yankees*; entonces ahí creo que hay una falsa identidad que están generando más bien. Y eso la verdad no me gusta mucho, no. Por eso es que yo trato de: “Oye, identidad. ¿Qué es identidad? ¿De qué estamos hablando?” [...]. Por ejemplo, un ejemplo así típico, ahora en el verano, las chicas venían, habían varias chicas con unos shorts de tipo calzón, como las chicas de la ciudad. A ver, dime una andina que se vista así en la sierra. (Profesora Morales, 08/06/15)

En esta reflexión la profesora da a conocer que la socialización de las y los estudiantes en la ciudad y universidad está sujeta a condiciones, ya que se espera de las y los estudiantes que mantengan ciertos rasgos considerados “típicos” de sus lugares de origen. Ello nos permite observar que estamos frente a una esencialización del ser andino y andina y del ser amazónico y amazónica, la cual sirve a la sociedad dominante como mecanismo de control para mantener a este grupo de personas distante de su sector social y los privilegios que encierra. También podríamos entender dentro de esta lógica el acceso a instituciones educativas de calidad reservado a ciertos sectores de la sociedad peruana.

El cuy y la salud: desencuentros

El programa Beca 18 representa una beca integral cuyos beneficios incluyen también un seguro médico. Las y los estudiantes usaban este beneficio no solo cuando estaban mal de salud, sino también para hacerse chequeos con diferentes especialidades de la medicina, como oftalmología u odontología.

Asimismo hubo situaciones que salían de este esquema. Por ejemplo, la estudiante Amalia estaba desde hacía semanas con un malestar en

el cuerpo cuando decidió viajar a su lugar de origen, un centro poblado en el distrito Huaccana (provincia de Chincheros, Apurímac), con la finalidad de hacerse tratar allí. El tratamiento, realizado con un cuy, consistía en hacerlo pasar por las diferentes partes de su cuerpo. Luego debió permanecer 24 horas en el lugar para que el tratamiento hiciera su efecto. Durante este tiempo recibió una llamada de su tutora, que le preguntó por su regreso. Debido a esta llamada, la estudiante interrumpió el tratamiento y regresó con el siguiente bus a Lima. Después de contarme este acontecimiento añade: “Tendré que ir a un médico aquí en Lima” (libreta de campo, 16/09/014).¹²

Esta situación demuestra que las y los estudiantes, además de acudir a centros de salud estatales o privados en Lima, practican “formas otras” de curación que aprendieron en sus lugares de origen, que implican procedimientos y tiempos que se diferencian de una cita médica de acuerdo a la medicina occidental. Asimismo, esta situación revela que una parte de la población estudiantil de la carrera EIB realiza prácticas interculturales en el ámbito de la salud. Así, de acuerdo a la lectura de los síntomas, cada estudiante elige entre la medicina occidental y la local. Este aspecto lo rescata también el grupo de investigadores que realizó un estudio en torno a concepciones de la infancia, alimentación y salud en cuatro comunidades andinas en las provincias de Huanta y Vilcashuamán, en Ayacucho: “Para estas poblaciones, el reconocimiento y la diferenciación entre las enfermedades locales y biomédicas es central para los saberes locales, y es esta diferenciación la que guía sus respuestas frente a la aparición de enfermedades” (Del Pino et al., 2012, p. 87).

El grupo de autores señala que las poblaciones andinas se mueven entre el manejo de diferentes prácticas médicas, ya que saben distinguir cuándo una enfermedad corresponde a la medicina local y cuándo a la biomédica. Este manejo de diferentes conocimientos se manifiesta

.....
12. Respecto a la incorporación de animales y plantas en los procesos de curación en el mundo andino, señala Mujica: “En efecto, *qaliyachiy* es ‘curar en todos los aspectos, físico, psicológico, emocional, anatómico’, dice Sunchu Wayta. Para esto se utiliza *hampikunata* (elementos remediales) que pueden ser de lo más variados, entre los que los *kawsaykuna* (plantas y animales) tienen funciones vitalizadoras (*kawsachinku*)” (2014, p. 45).

también entre las y los estudiantes de la carrera EIB. Ello, sin embargo, no es tomado en cuenta por el cuerpo docente, que desconoce o no reconoce este tipo de prácticas como métodos válidos para la curación de enfermedades, un hecho que obliga a las y los estudiantes a realizar los tratamientos según la medicina occidental o, en todo caso, a desprenderse de las prácticas medicinales que han aprendido en sus lugares de origen o a usarlas clandestinamente.

Enseñanza de las lenguas y desigualdades

Pronabec¹³ fija en el expediente de la carrera EIB que una de las capacidades de la persona egresada es el bilingüismo coordinado¹⁴ entre el castellano y una lengua indígena (Minedu, 2014a, p. 43).¹⁵ La universidad, por su lado, establece en su currículo de la carrera EIB un énfasis en los aprendizajes de tres lenguas: el castellano, el inglés y una indígena.

La realidad vivida, sin embargo, se presenta de otra manera, y pareciera ir en contra de lo establecido en el currículo. En la percepción de las y los estudiantes, la universidad está enfatizando el aprendizaje del inglés por encima de otros cursos. Ello se refleja en la oferta de cursos de reforzamiento en este idioma durante el ciclo y de cursos de nivelación durante las vacaciones de verano, un tipo de oferta que

.....
13. El Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec), una instancia del Ministerio de Educación, es responsable de la gestión y otorgamiento de las becas en el marco del programa Beca 18.

14. Pronabec define el bilingüismo coordinado como una capacidad lingüística del estudiantado egresado de la carrera EIB, por la cual “[p]iensa, escucha, lee y escribe en su lengua indígena u originaria y en castellano. Usa estas dos lenguas y otras en diferentes situaciones comunicativas, dentro y fuera de sus contextos comunales” (Minedu, 2014a, p. 43).

15. En la literatura de la lingüística se ha llegado a cuestionar el bilingüismo coordinado, ya que está basado en una realidad social en la que el monolingüismo es la norma; por ende, una persona bilingüe es aquella que presenta las competencias lingüísticas de dos monolingües. Frente a un mundo altamente globalizado, en el que la mayoría de las sociedades son multilingües, el objetivo de una educación bilingüe o multilingüe debería ser “the use of two languages to educate generally, meaningfully, equitably, and for tolerance and appreciation of diversity” (García, 2009, p. 6). Por lo demás, al impartirla, es importante tener en cuenta el prestigio y poder que ostentan las lenguas en la sociedad en cuestión (García, 2009, pp. 44-59).

no existe ni para las tres lenguas indígenas (quechua, asháninka y nomatsiguenga), ni para el castellano.¹⁶

Al respecto, es importante señalar que el inglés es la materia en la cual las y los estudiantes presentan las mayores dificultades, razón por la cual la universidad decidió brindar cursos de reforzamiento a fin de nivelar este grupo con el estudiantado regular.

El énfasis en el inglés no repercute, sin embargo, negativamente en el interés y la estimación por la lengua indígena. Un grupo de estudiantes expresaba su deseo y necesidad de profundizar sus conocimientos en sus lenguas: “Deberían dar clases en lengua originaria, donde solo es hablar como en inglés y comunicación [en castellano]”, dice la estudiante Silvia, preocupada de que su futuro alumnado pueda manejar mejor la lengua originaria que ella (Silvia, 27/11/14). A este déficit alude también el estudiante Marco, para quien su capacidad de razonar en la lengua originaria está limitada en comparación con el español:

Bueno, podrían cambiar en los talleres de lenguas, que son en nuestra carrera, que es la educación; hacer más talleres, no solo talleres de inglés, sino en la carrera que está estudiando, que es buscar aprender bien, bien tu idioma, también saber pensar en tu idioma. Ahora creo lo que hacemos es, cuando nos dejan un texto que solo está en tu idioma, tú también lo tienes que pensar en tu idioma. Pero lo que hacemos nosotros es al revés; o sea, nos deja un texto en quechua y pensar en español. (Marco, 24/11/14)

Estas declaraciones revelan que la oferta curricular no se orienta según la demanda real y las necesidades manifestadas por el grupo de estudiantes, sino por el prestigio y el valor lingüístico que poseen las lenguas en la sociedad peruana.

En este contexto, es importante señalar que en la composición del cuerpo docente de la carrera EIB solo dos docentes de comunicación

.....

16. Respecto a los cursos de verano, cabe señalar que constituyen una obligación de las y los estudiantes para recibir la mensualidad de la beca durante los meses de vacaciones. La mayoría se matricula en un curso de nivelación en inglés, ya que no existe otra oferta.

desarrollan mayoritariamente sus clases en lenguas indígenas: quechua y asháninka. Para las y los estudiantes nomatsiguenga no existe un personal docente especializado.¹⁷

Es importante mencionar las políticas de contratación de las universidades, que se apoyan en la Ley Universitaria aprobada en el año 2014, la cual constituye un obstáculo para conseguir docentes indígenas, ya que establece en su artículo 82 que el título de maestría representa un requisito indispensable para el ejercicio de la docencia en una IES (*El Peruano*, 2014, 09/07/14). Debido a este requisito, la profesora de comunicación en asháninka es contratada por horas, y no tiene una plaza fija, dado que no cuenta con estudios de maestría, sino “solo” con una licenciatura en EIB. Por ese motivo la universidad propició cambios en la malla curricular de la carrera EIB, y se reemplazaron ciertos cursos por falta de docentes indígenas que pudieran cumplir con este requisito (libreta de campo, 17/09/14). Resultado de esta problemática es que el castellano constituye la lengua dominante de enseñanza en las aulas, mientras la presencia de las lenguas indígenas se reduce a las clases de comunicación.

¿Diálogo de conocimientos?

Tres ejemplos visibilizan la interacción entre el conocimiento del cuerpo docente y del estudiantado, y cómo en ella se negocian los términos de “ciencia” y “cultura”.

Anulación de conocimientos

Las actitudes sobre la relación entre seres humanos y naturaleza se presentan en dos testimonios. El primero representa un extracto de una observación realizada en una de las últimas sesiones de clase del curso de Psicología del Desarrollo II, del grupo de estudiantes del tercer ciclo.

.....
17. La universidad está buscando una persona docente solo para las cuatro horas de comunicación en lengua originaria, sin involucrarla en otros cursos de la carrera. Esta condición dificulta la contratación (comunicación personal, profesora de comunicación en asháninka, 03/09/14).

La profesora comienza la clase con algunas explicaciones sobre el trabajo final. Después retoma el tema de la anterior clase, el desarrollo del feto. Para ello traza una línea de tiempo de los nueve meses en la pizarra y empieza a explicar la evolución en cada mes. Cuando ya está por culminar su exposición, la estudiante Amalia levanta su mano y formula la siguiente pregunta: “¿Y dónde entra el rayo? Digo, por los niños que nacen con labio leporino”. La profesora contesta: “A ver, acá hay un problema porque a partir del tercer mes el ADN del ser humano ya está definido. Por ello una influencia externa como el rayo no lo puede cambiar”. Nadie dice nada. La profesora retoma la clase explicando nuevamente el desarrollo del feto desde cero. (Libreta de campo, 29/11/15)

Este episodio representa un ejemplo de cómo en el aula de la carrera EIB conviven, confluyen y concurren diferentes conocimientos y “modos otros” de percibir y explicar la realidad. Por un lado, tenemos el conocimiento que explica los hechos y etapas de un embarazo desde la perspectiva considerada científica y, por otro lado, el conocimiento andino, que entiende e interpreta los acontecimientos y eventos en la vida humana en relación con la naturaleza y el medio ambiente que rodea e influye en los seres humanos: “En la concepción de la gente [de la región andina], la naturaleza es como ‘otros hombres,’ con sentidos propios, con humor, con agencia. También la naturaleza es un lugar donde habitan los males y fuente de enfermedades” (Del Pino et ál., 2012, p. 81).

Lo que surge de esta reflexión es el reconocimiento de la naturaleza como un agente importante en la cotidianidad de las personas de la región andina. Esta concepción se refleja, por un lado, en la intervención de la estudiante Amalia cuando plantea que la caída de un rayo sobre una mujer embarazada puede influir en el desarrollo del feto; por otro lado, se articula y se entrelaza con la concepción andina en torno al cuidado del niño. En relación con este, el embarazo juega un rol importante, ya que la madre transmite sus emociones por la sangre a la vida que está por nacer. Si las emociones negativas no son tratadas, devienen en males y pueden

afectar el desarrollo del feto hasta causar su muerte (Del Pino et al., 2012, pp. 65, 66).

Esa centralidad [del cuidado del niño en las familias andinas] se aprecia, por ejemplo, en concepciones que dan cuenta de la relación profunda entre madre e hijo; una conexión íntima que lleva a transmitir afecto, emociones y males también, y cuya intensidad consolida y vulnera a la vez esa relación. En el embarazo esa conexión se da a través de la sangre, y es a través de esta que la madre puede transmitir pena, rabia, susto o antojo. (Del Pino et al., 2012, p. 65)

La interrogante de la estudiante parte de esta interconexión íntima que existe entre la madre y el ser que está creciendo en su vientre, y concibe al rayo como un fenómeno natural que puede asustar a la gestante; una emoción que —si no es tratada— se transmitirá al feto y lo afectará en su desarrollo, ya que puede nacer con labio leporino. Este conocimiento enunciado por la estudiante, basado en la relación vivencial y social entre el ser humano y la naturaleza, no cabe en las explicaciones de la docente, fundamentadas en el conocimiento científico que se construyó a partir de la lógica biomédica occidental e impuso como “ruta de acceso verdadero a la realidad“ (Ansion, 2014, p. 29). Asimismo, descartó “formas otras” de explicar el mundo y los acontecimientos que tienen lugar en este. Por esta razón, la profesora anula el conocimiento enunciado por la estudiante, al seguir la clase con la repetición de la explicación dada, y al no responder de manera proactiva con la intención de establecer un diálogo entre los dos conocimientos en cuestión.

Podemos comprender esta reacción dentro de la imperante presencia de la colonialidad del saber, a partir de la cual se declaran los conocimientos de las y los estudiantes como inválidos e irrelevantes. Frente a esta situación, las y los estudiantes, como sujetos subalternizados, permanecen en silencio.

El segundo testimonio refuerza mi interpretación. En este caso, se trata de un diálogo de estudiantes sobre sus opiniones acerca de la relación entre seres humanos y naturaleza. La base para esta conver-

sación constituye la experiencia de un estudiante como trabajador en los campos de cultivos en la costa.

José: Yo recuerdo cuando estuve en la costa; me dijo un señor que iba a ver la agua por la sequía. Me dijo: “Ustedes [las personas andinas] solo esperan al milagro de la naturaleza nomás, pues. En cambio nosotros tenemos que hacer todo esto, nos esforzamos para conseguir algo”. Así me había dicho.

[...]

Ángela: No es milagro la naturaleza. Es que allá estamos muy relacionados con la naturaleza. Ellos son muy, ¿cómo explicar eso?

Marco: ¿Saben más?

Ángela: O sea conectados.

[...]

Bertha: Creen bastante en todo. Para los pobladores de la sierra sobre todo, todo tiene vida, le dan vida todo lo que les rodea.

Ángela: Todo está conectado.

Bertha: También relacionan con la divinidad.

En este diálogo se refleja nuevamente la concepción de la naturaleza como agente importante en la vida humana, en la cual es un ser vivo que forma parte de la vida cotidiana de las personas de la sierra, las guía en sus actividades diarias y actúa sobre ellas. Esta concepción confluye en las perspectivas de las y los estudiantes para entender e interpretar fenómenos y acontecimientos de su entorno social.

Oposición entre “ciencia” y “cultura”

En el siguiente ejemplo, una docente relata sobre un trabajo realizado con el salón de estudiantes del tercer ciclo en su clase de “Didáctica personal, social y ambiental”. Este revela jerarquías entre el conocimiento científico, tenido por universal y único, y los conocimientos locales, considerados como cultura, tradición y creencia.

Tengo un trabajo que hicieron, por ejemplo, en relación a creencias de cosas que comen y que les van a afectar en el fu-

turo, y cosas que hacen y que van a afectar en el futuro. [...]. Cosas de este tipo [los efectos de la alimentación en el desarrollo de la persona, la influencia de los actos del presente en el futuro] son creencias que se transmiten, y que en verdad no ayudan. Eso, por ejemplo, lo hice para que ellos mismos, a luces de la teoría del desarrollo humano, vayan diciendo: “¿Y ustedes creen que esto? ¿Cómo lo ven?”. “No, son creencias”, dicen. “No son cosas que sean ciertas dentro de esos”. Yo creo que no es que les diga cómo son las cosas; la verdad no la tengo yo, no, si no ellos mismos tienen que darse cuenta de qué cosa está en relación a algo, qué le han ido transmitiendo culturalmente y qué cosa es lo que en verdad le sucede al hombre, ¿no?, a medida que se desarrolla. Pero sí, en cuestiones de crianza sí hay muchas formas, este, que no sé por qué nacen y por qué se siguen transmitiendo en los lugares, sobre todo más alejados. (Profesora Morales, 08/06/15)

La profesora trabajó con el grupo de estudiantes las concepciones en torno a la crianza y la alimentación en las comunidades andinas y amazónicas. Después de haberlas escuchado, contrasta la información con la teoría del desarrollo humano. Ponciano del Pino et al. (2012) explican lo que sucedió en el aula: “En estas expresiones, como en otras donde se utiliza el concepto de ‘creencias’ para referirse a sistemas de conocimiento distintos al ‘moderno’, ‘occidental’, se alude a ellos como formas de ignorancia e ideologías opuestas al progreso” (p. 89).

La profesora marca así una división clara entre el conocimiento científico, que es capaz de explicar el desarrollo humano, y las “creencias” de las y los estudiantes que, desde su punto de vista, los perjudican y retrasan. Aunque en este ejemplo se buscó articular los conocimientos, en el aula se termina negando los aportes de las y los estudiantes, que a su vez forman parte de un sistema de crianza y alimentación practicado en sus regiones de origen.

Esta negación se basa en una distinción elaborada entre conocimiento científico y conocimiento cultural; mientras se asocia al primero

con el principio de la universalidad, se relaciona al segundo con un determinado lugar desde el cual es enunciado. De esta forma, la localización de los conocimientos de las y los estudiantes facilita su anulación, dado que aquellos no pueden validarse a la luz de la teoría científica declarada universalmente válida.

En este contexto resaltan dos aspectos. Por un lado, se busca negar a Occidente como origen cultural y lugar de enunciación del conocimiento científico, mientras que, por otro, se anula la validez de distintas formas de producir conocimientos. El principio de universalidad, reclamado para este conocimiento, así como el encubrimiento de su lugar de enunciación, impiden su articulación con otras fuentes de saber.

Separación de conocimientos

El siguiente ejemplo presenta una reflexión en torno a cómo se concibe la articulación de diversos conocimientos en el mismo espacio universitario. En una entrevista, un profesor me explicó sobre el desarrollo de su curso, Psicología del Aprendizaje:

Profesor: Por ejemplo, a ver, si hablamos de aprendizaje cognitivo, todo lo que es el estudio de la inteligencia, estudiamos toda la teoría de Piaget, que es uno de los estudiosos más importantes de la inteligencia y de las estructuras cognitivas. Cómo es que se produce el pensamiento, cómo, en qué estructuras se mueven, cómo funciona la información, cómo se interpreta la información, cómo la asimilas, cómo la procesas y cómo luego sale. Hablamos de Piaget, [...] hablamos de la teoría conductista, hablamos de Skinner, de Pavlov, los aportes de Thorndike, los aportes de, o sea de las diferentes teorías que explican el aprendizaje.

Investigadora: Claro. Ahora que los chicos que son de otras culturas, o sea, ¿qué elementos de sus culturas fomenta en sus clases para que los expresen?

Profesor: ¿Qué elementos de su cultura?

Investigadora: ¿O qué conocimientos?

Profesor: Todos, todos. Es que, en realidad, la clase es un medio en el cual también se pueden interactuar de una manera adecuada, precisamente fomentando lo que es la interculturalidad. Es decir, se permiten espacios donde los chicos, por ejemplo, manifiesten aspectos propios de su cultura, su forma de pensar, su religiosidad si es que la tienen, sus hábitos de vestimenta, que son totalmente diferentes, las características de su lengua, las variantes, los matices, porque muchos de ellos, a pesar de que son quechuahablantes, por ejemplo, no todos hablan el mismo quechua, hay variantes.

Según las explicaciones del profesor, él desarrolla sus clases a base de reconocidas teorías del aprendizaje para enseñar a las y los estudiantes el aprendizaje cognitivo en la niñez. Estas teorías se originan en el conocimiento hegemónico de la ciencia moderna y occidental, ya que fueron elaboradas a partir de investigaciones realizadas con niños y niñas de América del Norte y Europa;¹⁸ pero en ningún momento hace mención a los planteamientos académicos en torno a los procesos de aprendizaje y socialización de niñas y niños indígenas. Cuando tocamos el aspecto de la incorporación de los conocimientos de las y los estudiantes del salón, el profesor no señala los conocimientos vinculados al propio tema del curso, sino que se refiere a las costumbres, los hábitos y prácticas culturales en relación con la lengua, la vestimenta, la religiosidad y el pensamiento andino y amazónico.

En este curso se realiza, en realidad, una separación de los conocimientos. Por un lado, se enseñan los contenidos científicos correspondientes al tópico del curso, en los cuales no se consideran los conocimientos generados sobre el aprendizaje en comunidades andinas y amazónicas. Por otro lado, se cede un espacio en el curso destinado a las expresiones lingüísticas, culturales y sociales de las culturas de las y los estudiantes, lo que evidencia que no se trata de una incorporación y articulación de diferentes conocimientos. Existen así espacios para cada conocimiento: el científico es reservado para

.....
18. Reconozco que Piaget estaba consciente de estas limitantes, por lo cual empezó a cuestionar la validez y el alcance de sus teorías, y propuso trabajar con niños y niñas de otras culturas para validar, ampliar o reprobear sus planteamientos. Sin embargo, debido a su avanzada edad, no se pudo ocupar de este asunto.

desarrollar los contenidos de la clase que atañen al cuerpo docente como proveedor de dicho conocimiento, mientras que los saberes indígenas no se articulan con el tema de la clase. De esta manera, se enfatizan las dimensiones estéticas de las expresiones culturales que tienden a folclorizar a las y los estudiantes.

En este contexto, es importante señalar que respecto al tema de la socialización y desarrollo de aprendizajes entre niñas y niños indígenas existen todavía pocos estudios. Para la región andina podemos mencionar, entre otras, las investigaciones realizadas por Ponciano del Pino et al. (2012), Fernando García (2011), Jeaninne Anderson (2006, 1994) y Alejandro Ortiz (2002, 1989), mientras que para la región amazónica contamos con menos referencias, por ejemplo, Rivas (s. a.) y Aikman (2003, pp. 157-179). Teniendo en cuenta este vacío de estudios, Ames (2000) señala que, sin embargo, muchas etnografías sobre diferentes comunidades andinas y amazónicas incorporan la socialización de los niños y las niñas en sus textos (Ames, 2000, p. 357).

Además, uno de los problemas de las instituciones educativas es la falta de un sistema de evaluación sobre la información existente, cuyos resultados podrían servir como material para la formación docente en EIB, así como también para fomentar la realización de investigación en torno al tema en cuestión. En este sentido, el Minedu es clave.

Perspectivas y desafíos del enfoque intercultural

Las experiencias y percepciones del estudiantado así como del cuerpo docente presentadas arriba aluden a temáticas distintas, pero interconectadas, pues demuestran que manejar e implementar un programa con enfoque intercultural constituye un reto complejo y multidimensional. Esta multidimensionalidad se manifiesta tanto en las interacciones diarias como también en los procesos de enseñanza-aprendizaje; pero estos últimos revelan deficiencias en el fortalecimiento de un enfoque intercultural, mientras aún existen responsables del proceso educativo que poco contribuyen a su implementación. Las relaciones de desigualdad frente a quienes no son de la capital, así como las

prácticas que subordinan o excluyen la diversidad lingüístico-cultural, son un claro ejemplo de ello.

En este apartado analizo esta temática retomando el enfoque intercultural crítico y la mirada cuatridimensional de la colonialidad propuesta por Walsh. Esta me permite, en primer lugar, visibilizar las estructuras “que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que a la vez y todavía es racial, moderno-occidental y colonial” (Walsh, 2010, pp. 91-92). En segundo lugar, me permite formular una serie de desafíos existentes en la implementación de procesos interculturales en contextos educativos.

Los resultados del estudio muestran que existen estructuras en el ámbito universitario que dificultan e impiden un diálogo intercultural entendido este como un enfoque que incluye diferentes perspectivas acerca de un problema, fenómeno o tema, las cuales se pueden describir en el marco de la mirada cuatridimensional de la colonialidad.

La *colonialidad del ser*, expresada en la imagen construida sobre el colectivo de estudiantes, representa una imagen de deficiencias en cuanto al manejo del castellano, la preparación académica, los hábitos de vestimenta e incluso prácticas de higiene en comparación con la sociedad dominante, citadina y limeña. La construcción de esta imagen —que evidencia una jerarquización de formas de ser— es la que permitiría al cuerpo docente reeducar a las y los estudiantes según la norma de los hábitos limeños.

La *colonialidad del saber* se expresa a través de la incorporación de prácticas, costumbres y hábitos de las y los estudiantes en el desarrollo de los cursos. En muchas clases, estas incorporaciones se realizan como algo anecdótico o anexo, alejado de la función pedagógica que se le atribuye a la enseñanza de los contenidos “científicos”. Es decir, se valora solo la dimensión estética de las expresiones culturales, mientras se prescinde de explorar la dimensión cognoscitiva que subyace a dichas prácticas y expresiones (Ansion, 2014, p. 22), algo que folcloriza a las culturas indígenas, ya que se las reduce a sus manifestaciones externas (Tubino, 2015, p. 281).

De igual manera, existen situaciones en las cuales se anulan los conocimientos del estudiantado, declarándolos “creencias” que ofuscan el desarrollo humano, mientras que en otras se los excluye completamente del desarrollo de las clases. Aquí se evidencia así la construcción del discurso científico como única forma de acercarse a la realidad, mientras que los conocimientos del estudiantado son reducidos a saberes locales de índole minoritaria, y por ende se asumen como inferiores al conocimiento científico.

En esta jerarquización se manifiesta frecuentemente la presencia de la *colonialidad de la madre naturaleza*, aspecto en el que se observa una actitud de indiferencia o hasta rechazo a la naturaleza como actor importante en la vida de las comunidades amazónicas y andinas, así como fuente de conocimientos, algo que además se evidencia en una falta de reconocimiento de las prácticas médicas locales que implican “métodos otros” de curación, relacionados a menudo con la naturaleza. Este ejemplo manifiesta que el aspecto intercultural no solo concierne al desarrollo de las clases, sino que también representa un elemento importante en las interacciones diarias.

Por último, la *colonialidad del poder* se expresa en una preferencia por las lenguas de prestigio (inglés y castellano), ya sea para su reforzamiento o uso a la hora de impartir conocimientos. De esta forma, la demanda real del estudiantado, que requiere clases de conversación en lenguas indígenas, no es atendida; un requerimiento que podemos entender, por un lado, desde la situación social en el país, pues, debido a la falta de prestigio y función social de las lenguas indígenas en la sociedad peruana, padres y madres de familia deciden no transmitir la lengua indígena a su descendencia. Es así como un número cada vez mayor de jóvenes indígenas pierde la posibilidad de desarrollar más sus habilidades en la lengua de sus padres por adoptar al castellano como lengua principal en reemplazo de la lengua indígena, proceso que transcurre actualmente en muchas comunidades del país (Ibáñez, 2014). Por otro lado, representa una expresión de la deficiente implementación de la educación intercultural bilingüe en el país, que poco contribuye a formar hablantes cuyas competencias comunicativas y cognitivas permitan

un manejo adecuado del castellano y la lengua indígena. Las implicancias de ambos procesos deben constituir un punto de partida en el diseño de programas EIB en el futuro.

A manera de conclusión

En el desarrollo de la carrera EIB se presentan complejidades y desafíos propios de un programa social-educativo que busca la inclusión social en un país que se caracteriza por su gran heterogeneidad y hasta discriminación lingüístico-cultural. Esto se evidencia claramente en las reacciones entre el cuerpo docente frente a las necesidades manifestadas por las y los estudiantes, por ejemplo, en temas de salud. Asimismo, las interacciones entre docentes y estudiantes suscitan desencuentros que se manifiestan a partir del acercamiento de distintas formas de ser, sentir, saber y conocer en el espacio formativo universitario.

En este marco, la perspectiva de las cuatro colonialidades de Walsh (2010) me permite identificar diferentes momentos de dichas interacciones en los cuales se revela la supremacía del conocimiento hegemónico frente a un universo diverso de conocimientos. Ello finalmente hace que el acercamiento no logre convertirse en un verdadero encuentro, y termine por fijar y reificar diferencias dentro de un espacio que reclama ser inclusivo e intercultural.

Esta realidad actual revela las debilidades de un sistema educativo que aún muestra dificultades en la formación de las y los docentes para atender la diversidad lingüístico-cultural en las aulas de educación superior. De igual forma, esta experiencia evidencia la falta de herramientas pedagógicas para el tratamiento de diferentes perspectivas acerca de un tema, problema que muestra las deficiencias en el manejo del enfoque intercultural planteado por Walsh (2010). Se pierde así la oportunidad de atender y desarrollar activamente las tensiones epistemológicas que responden a diferentes maneras de producir conocimientos. Según Walsh (2010), estas representan uno de los aspectos claves en el desarrollo del enfoque intercultural, ya

que partir de ellas se enriquece y abre posibilidades a la generación de nuevos conocimientos.

En este sentido, Beca 18 tiene el desafío de implementar estrategias a base de los resultados de esta primera experiencia de las promociones 2013 y 2014 orientadas a la inclusión social con un significado más amplio que el asumido muchas veces como la imposición de la perspectiva eurocentrista como única forma de vivir, ser, conocer y percibir el mundo.

REFERENCIAS

- Aikman, S.** *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú.* Lima: IEP. 2003
- Ames, P.** “¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú”. En C. I. Degregori (ed.), *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana.* Lima: PUCP, UP, IEP. 2000
- “Cultura y desigualdad: discriminación, territorio y jerarquías en redefinición”. En J. Cotler y R. Cuenca (eds.), *Las desigualdades en el Perú: balances críticos* Lima: IEP. 2011
- Ansion, J.** “Retos para el diálogo de conocimientos en la universidad”. En J. An- sion y A. M. Villacorta (eds.), *Qawastin ruwastin/Viendo y haciendo. Encuentros entre sujetos del conocimiento en la universidad.* Lima: Ri- dei-PUCP. 2014
- Defensoría del Pueblo** *Aportes para una política nacional de Educación Inter- cultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú. Informe n.º 152.* Recuperado de [http://www.defensoria.gob.pe/modules/ Downloads/informes/defensoriales/Informe-Defensorial-152.pdf](http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/Informe-Defensorial-152.pdf). 2011
- Del Pino, P. et al.** *Repensar la desnutrición. Infancia, alimentación y cultura en Aya- cucho, Perú.* Lima: IEP. 2012
- Ley N.º 30220, Ley Universitaria** Diario Oficial *El Peruano*, 9 de julio de 2014. Recuperado de https://www.sunedu.gob.pe/files/normatividad/LEY_ UNIVERSITARIA.PDF
- Espinosa, O.** “¿Salvajes opuestos al progreso?: aproximaciones históricas y antropológicas a las movilizaciones indígenas en la Amazonía peruana” *Anthropologica*, 27(27), 123-168. Recuperado de <http://revistas.pucp. edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/1602/1546> 2009
- García, F.** “Relaciones de afecto orientadas al bienestar colectivo en la socialización temprana de una comunidad quechua del Perú”. En S. Frisancho et al. (eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisci- plinaria.* Lima: PUCP. 2011

- García, O.** *Bilingual education in the 21st century. A global perspective.* West-Sussex: Wiley-Blackwell Publishing. 2009
- Ibáñez, M.** *Juventud, educación superior y movimiento indígena en el Perú.* Serie Investigación n.º 6. Lima: Chirapaq, Centro de Culturas Indígenas del Perú. 2014
- Instituto Nacional de Estadística e Informática** *Análisis etnosociodemográfico de las comunidades nativas de la Amazonía, 1993 y 2007.* Recuperado de <http://proyectos.inei.gob.pe/web/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0902/Libro.pdf> 2010
- Mignolo, W.** *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.* Sevilla: Ediciones Akal, S. A. 2003
- Ministerio de Educación del Perú** *Beca 18 pregrado. Expediente técnico 2013.* Recuperado de <http://www.pronabec.gob.pe/inicio/becas/descargas/expediente.pdf> 2013
- Beca 18 Educación Intercultural Bilingüe. Expediente técnico 2014.* Recuperado de http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/eib_expediente2014.pdf 2014a
- Memoria institucional 2012-2014 del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.* Recuperado de http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/memoria_2014.pdf. 2014b
- Mujica, L.** “Conocimiento o *riqsiy*: apuntes para una epistemología en el mundo andino”. En J. Ansion y A. M. Villacorta (eds.), *Qawastin ruwastin/ Viendo y haciendo. Encuentros entre sujetos del conocimiento en la universidad.* Lima: Ridei, PUCP. 2014
- Peschiera, R.** “Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 27-58. Recuperado de <http://www.siep.org.pe/wp-content/uploads/158.pdf> 2010
- Quijano, A.** “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: Fundación Ciccus, Clacso. 2011

Reynaga, G. “Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú” *ISEES*, 5, 57-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778736> 2009

Exclusión social y cultural en la educación superior: caso Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Tesis de doctorado en Antropología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. 2013

Schüssler, R. “Das Bildungssystem Perus unter besonderer Berücksichtigung von Maßnahmen zur Bildungsdezentralisierung und Schulentwicklung”. En C. Richter y V. Oelsner (eds.), *Bildungsentwicklungen in Lateinamerika*. Münster: Waxmann Verlag GmbH. 2014

Strauss, A. y J. Corbin *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 1996

Tubino, F. *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial PUCP. 2015

Valiente, T. y C. Villari “Las variaciones del quechua y del castellano en contacto. Dinámicas culturales y lealtad lingüística en la región andina. Introducción”. *Indiana*, 33(1), 9-25. 2016

Villacorta, A. M. Estudiantes de origen quechua en la universidad y sus estrategias de permanencia: el caso de los estudiantes Hatun Ñan de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga. Tesis de maestría en Antropología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. 2010

Walsh, C. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. 2010

Zavala, V. y G. Córdova *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP. 2010

Impreso en los talleres gráficos BDP
de Rosa Matilde Carrasco Zuleta
Jr. Brigadier Pumacahua 2531 Lince
Lima, Perú
Tel 3837576
Diciembre de 2017



Este libro presenta un conjunto de trabajos que muestran el renovado y creciente interés de la antropología por los procesos educativos y por la diversidad de experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes de diferentes partes del país. Tras introducirnos al campo de la antropología de la educación, los capítulos de este volumen nos transportan a escenarios educativos de la Amazonía, los Andes y la ciudad capital, ámbitos en los que comprobamos que el cotidiano acto de asistir a la escuela puede implicar cosas muy distintas. Niños y niñas shipibos transitando entre el hogar y la escuela, y sus particulares formas de aprendizaje. Jóvenes escolares awajún y su movimiento hacia la ciudad, que la propia escuela prepara y anticipa. Estudiantes asháninkas con diferentes trayectorias, interrumpidas temporal o definitivamente por diversos factores. Jóvenes rurales quechuas enfrentando

Tras introducirnos al campo de la antropología de la educación, los capítulos de este volumen nos transportan a escenarios educativos de la Amazonía, los Andes y la ciudad capital, ámbitos en los que comprobamos que el cotidiano acto de asistir a la escuela puede implicar cosas muy distintas.

decisiones de estudio o trabajo al terminar la secundaria, en un contexto de nuevas ofertas educativas para las regiones. Jóvenes becarios de todo el Perú en Lima, iniciando el camino de la educación superior. Una escuela andina preocupada por el embarazo adolescente, pero atrapada



en los dilemas sobre cómo enfrentar la educación sexual. Un consorcio educativo en busca de una formación integral, pero atrapado en la promesa del ingreso a la universidad, lo que genera nuevas formas de trabajo en la institución. Jóvenes de Barrios Altos que resisten las imágenes que la escuela se ha formado de ellos y buscan trascender las limitaciones que tales representaciones les imponen. Todas estas situaciones, abordadas desde una perspectiva antropológica, revelan la complejidad de nuestro sistema educativo y de sus actores, así como los múltiples desafíos que este enfrenta hoy para ofrecer una educación a la medida de su diversa población.

