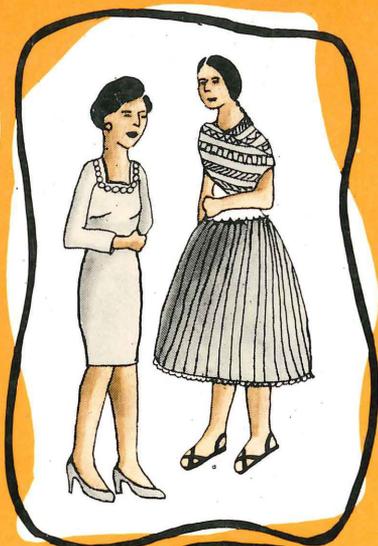


¿formando maestros discriminadores?



¿ FORMANDO MAESTROS ?
DISCRIMINADORES

¿ FORMANDO MAESTROS ? DISCRIMINADORES

Violeta Sara-Lafosse
Diana Cordano
Irmgard Gentges



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU
FONDO EDITORIAL 1994

Primera edición, abril de 1994

Diagramación: Yoryina León Mejía
Cuidado de edición: Diana Cordano

¿Formando maestros discriminadores?

Copyright © 1994 por Fondo Editorial de la Pontificia
Universidad Católica del Perú, Av. Universitaria,
cuadra 18. San Miguel. Apartado 1761. Lima 100, Perú.
Telfs. 626390, 622540, Anexo 220.

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

Derechos reservados
ISBN 84-89309-96-5

Impreso en el Perú - Printed in Peru

Índice

INTRODUCCION	9
I. EL EDUCADOR EN UN CONTEXTO DE DISCRIMINACION	15
1. Sociedad y discriminación	15
2. El papel del educador frente a las discriminaciones	22
II. LOS DOCENTES EN LOS CENTROS DE FORMACION MAGISTERIAL	27
1. Características demográficas y socioeconómicas	27
2. Características pedagógicas	34
3. Características culturales	42
III. LAS DISCRIMINACIONES Y LOS DOCENTES	55
1. Discriminación por sexo	55
2. Discriminación hacia el trabajo manual	71
3. Discriminación racial	82
4. Discriminación hacia la cultura andina	97

IV. LOS CENTROS DE FORMACION MAGISTERIAL	111
1. Clases de Centros	111
1.1. Facultades e Institutos	112
1.2. Centros estatales y particulares	115
1.3. Centros laicos y confesionales	116
1.4. Centros coeducativos y unisexuales	118
2. ¿Formando maestros discriminadores?	119
2.1. Currículos	120
2.2. Tipo de educador	128
2.3. Las discriminaciones según clases de centros	132
V. RESULTADOS	139
VI. CONCLUSIONES	143
VII. RECOMENDACIONES	145
ANEXO 1 Anexo metodológico	148
ANEXO 2 Los especialistas (el seminario-taller)	151
ANEXO 3 Relación de participantes del seminario-taller. Discriminación en la escuela	153
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.	155

Introducción

El Perú, como país tributario de una herencia colonial, es una sociedad muy heterogénea y al mismo tiempo, se encuentra enfrentado, a nivel de sus pobladores, por múltiples discriminaciones entre ellas, la sexual, la racial, la étnico-cultural y la ocupacional (Stein y Stein, 1970). En otros términos se discrimina a la mujer; al indio, negro o mestizo; a las culturas nativas y; al trabajo manual o técnico-manual.

Se supone, al mismo tiempo, que la educación es un medio muy importante para construir una sociedad democrática, en la cual todos los ciudadanos se reconozcan como iguales en derechos y obligaciones; en otras palabras, sin discriminaciones. En esta tarea, el educador es la pieza clave; de él depende, en gran medida la posibilidad de la construcción de esa sociedad.

Sin embargo el docente puede ser también discriminador, de hecho lo es en muchos casos, puesto que al igual que todos recibió un tipo de socialización que influye tanto en sus actitudes como en sus comportamientos. La actitud discriminadora puede manifestarse en todas o en alguna de sus formas; llámese sexual, étnica, racial o laboral. El maestro se convierte así en un reforzador de los distinguos sociales, reproductor de la ideología dominante. A través de los contenidos transmitidos así como también de sus palabras y actos repro-

ducirá en el aula el mensaje discriminador o por el contrario, como parte de un proceso de cuestionamiento de un orden jerárquico, tratará de romper con estos patrones para acercarse, en la medida de su posibilidad, a valores más democráticos.

Interesa pues, sobremanera, conocer las actitudes de los docentes frente a las discriminaciones y el papel que juegan los centros de formación magisterial (CFM) como reproductores o erradicadores de todas las formas de discriminación social y, por ende, para la obstaculización o construcción de una sociedad democrática.

El presente estudio intenta obtener algunos conocimientos relativos a la actitud discriminadora de los docentes y, a la preparación que, para enfrentar el problema, reciben en los CFM. Se han considerado cuatro formas de discriminación, dos de ellas tienen una connotación biológica, la sexual y la racial. Las otras dos, netamente culturales, son la discriminación a la cultura andina y hacia el trabajo manual.

Esta investigación tiene como antecedente el estudio publicado con el título de "Escuela mixta: alumnos y maestros la prefieren" de Violeta Sara-Lafosse, Blanca Fernandez y Carmen Chira. Al analizar el proceso de construcción del género a través de la escuela, se preguntaban sobre la formación que reciben los docentes respecto al tema de la discriminación sexual. Una de las conclusiones de dicho estudio señaló la deficitaria capacitación de los docentes ya que se los prepara en técnicas pedagógicas para la transmisión de conocimientos, aunque por otro lado no son capacitados para dar una orientación que permita a los estudiantes relacionarse con los demás para la vida familiar. La situación especial de formar equipo con otros colegas que estaban también interesados en la problemática de la discriminación en la escuela, llevó a incorporar en el estudio los problemas de racismo, etnocentrismo y de la discriminación hacia el trabajo manual o técnico; al lado del problema del sexismo, inicialmente planteado.

Las discriminaciones están presentes en el conjunto de las relaciones sociales. Se evidencian en el centro laboral, en el grupo de amigos, a través de los medios de comunicación. La familia y la escuela por ser agentes que intervienen en los primeros años de la socialización del ser humano, tienen una importante influencia en la configuración de patrones valorativos del niño. A través de ellos el pequeño aprende

a valorar a las personas por igual o a considerar que las diferencias externas son la base para establecer jerarquías sociales.

Son además múltiples los condicionamientos que intervienen en la configuración de las actitudes discriminatorias. Los hay de naturaleza demográfica tales como edad, sexo, lugar de nacimiento, permanencia en la capital y rasgos físicos; y de nivel socioeconómico. También ellas pueden estar condicionadas por la historia educativa escolar o por el interés que manifiestan los sujetos frente a la tarea educativa. Por último, las características culturales de los individuos pueden ser un factor de influencia en sus actitudes discriminatorias.

De manera específica, el educador está además condicionado, por la formación que recibe en los Centros de Formación Magisterial (CFM). Determinados valores serán reforzados o cuestionados a partir del desarrollo de un determinado plan de estudios, de un tipo de relación maestro-alumno o de la interacción con los compañeros de aula.

Los CFM, asimismo, responden a determinadas políticas educativas formuladas a partir del Estado o de las entidades religiosas o laicas que los tienen a su cargo. Dada su diversidad institucional, los CFM pueden influir diferenciadamente en las actitudes o posiciones discriminatorias de sus docentes y alumnos.

Reconocemos que el problema de la discriminación, por lo menos en nuestro país, es básicamente ideológico, se expresa sobre todo en actitudes, que pueden desembocar en comportamientos, aún cuando muchas veces, sólo se manifiesta en opiniones. Es posible además que, en algunos casos, las opiniones no correspondan ni a las actitudes ni a los comportamientos, agregando mayor complejidad a la problemática.

Los comportamientos pueden ser francamente discriminatorios y llegar a institucionalizarse como es el caso de los CFM que practican la segregación sexual; pero también pueden estar en contra de la discriminación y expresarse en currículos que incluyan cursos o materias en cuyos sílabos se trate explícitamente de ellos.

Esta diversidad de casos respecto a las discriminaciones llevó a realizar un acercamiento múltiple al problema. En primer lugar se

quiso conocer el tratamiento que los especialistas educadores daban al tema y, para eso, se organizó un seminario-taller que les ofrecía un foro de debate en el que también participaron autoridades educativas. En segundo lugar se hizo el estudio de los currículos y sílabos de los CFM para conocer que importancia le daban al problema y que tipo de educador formaban. En tercer lugar, en lo que constituye un aspecto medular del estudio, se conversó con profesores y alumnos de los CFM para conocer sus opiniones respecto a las múltiples discriminaciones que ellos reconocían.

Para recoger las opiniones de los profesores y alumnos, y conocer al mismo tiempo sus características personales se utilizó como técnica de recolección de datos, la *entrevista semiestructurada*. Esta permitía recoger la opinión de los actores sociales en una forma bastante flexible y comparable para, de esta manera, llegar a algunas generalizaciones a modo de inferencia. Es preciso señalar que el análisis de las respuestas de los entrevistados fue un largo y arduo trabajo, ya que se procuraba incursionar más allá de la espontaneidad de la opinión para acercarnos al campo de las actitudes. Este trabajo fue realizado mediante continuas discusiones de equipo.

El universo elegido estuvo formado por los CFM que, al momento de la observación, contaban con alumnos que estaban culminando sus estudios. La muestra elegida fue de naturaleza geográfica limitándose a los CFM que funcionaban en la provincia de Lima. En ella se encontraron siete universidades que contaban con facultades de Educación y ocho institutos superiores pedagógicos.

En base a los criterios señalados en el *anexo No 1*, el universo de alumnos que culminaban sus estudios en Lima durante 1989 fue calculada en 1946 y el de profesores en 475. El cálculo de la muestra dio como resultado 166 profesores y 134 alumnos, en total 300. Sin embargo, por múltiples obstáculos explicitados en el mencionado anexo, se logró entrevistar efectivamente a 150 profesores y 123 alumnos de los CFM.

El libro consta de cuatro capítulos. En el primero se presentan los conceptos generales que hacen de la discriminación un objeto teórico, matizándose con las opiniones que sobre el tema manejan los especialistas de la materia. En el segundo capítulo mostramos las caracte-

rísticas principales de los docentes de los Centros de Formación Magisterial, en términos demográficos, educativos y culturales.

El tercer capítulo, que es el más largo, presenta los resultados referidos a la posición discriminatoria de los alumnos y profesores en relación al sexo, al trabajo, a la cultura y a la raza. También se presentan los factores que condicionan dicha posición.

Finalmente, en el último capítulo se estudian los planes de estudio y syllabus de los cursos en los CFM. A partir de ellos se puede inferir el grado de importancia que el sistema educativo superior otorga al problema de la discriminación social. Asimismo, se determina el tipo de educador que forman, distinguiendo entre un tipo de educador integral y uno no integral. También se analiza la relación entre la posición discriminatoria de los docentes y el tipo de centro donde se están desarrollando, atendiendo a sus diferencias en cuanto al ente promotor, confesionalidad, coeducacionalidad y nivel académico de formación. Se analiza por último el conocimiento y la cobertura de los cursos que tratan cada una de las discriminaciones atendiendo también a dichas diferencias.

Enfrentar el problema de la discriminación es una tarea urgente y prioritaria. La violencia generalizada en el país obedece en gran parte a la falta de tolerancia de sus habitantes e instituciones. La actitud discriminadora en un país como el nuestro, dónde la heterogeneidad es el denominador común, es el desencadenante de la violencia en la magnitud que la estamos viviendo los peruanos de hoy.

Nuestro agradecimiento especial a los maestros y alumnos de los CFM quienes colaboraron la mayor parte de veces, con entusiasmo e identificación con los objetivos del estudio y sin cuya aceptación no hubiese sido posible este trabajo. También nuestro reconocimiento a entrevistadores como Cecilia Aldave, Pedro Pablo Ccopa, Patricia Torres, Roxana Perez del Aguila, Rosa Sánchez, Egidio Aucchahuque, Percy Bobadilla y otros más por su indesmayable labor, en medio de las dificultades que se mencionan al interior del estudio. Muchos de ellos también hicieron la paciente y delicada labor de codificación de la información. Asimismo agradecemos el trabajo de gran solvencia técnica de los programadores Emilio Matuck y Miguel Angel Ostos, así como la dedicación y esmero con los que María Luisa Velaochaga

I. El educador en un contexto de discriminación

El educador tiene un papel protagónico en la lucha por la erradicación de las discriminaciones, sin embargo éstas se encuentran profundamente entramadas en la sociedad. En este acápite se presentará en primer lugar una aproximación al estado del debate de la discriminación, principalmente a partir de lo discutido por los especialistas congregados en el Seminario. Luego, a partir del debate, se aborda el tema del educador y su papel en un medio discriminador. Los aspectos teóricos que sustentan la investigación serán abordados más específicamente en el capítulo tercero, al analizarse el resultado de cada una de las discriminaciones.

1. Sociedad y discriminación

En nuestro país el problema de las discriminaciones está profundamente relacionado con el problema de la identidad nacional. El propósito de lograr la unidad, de crear nación, de buscar las coincidencias, ha dependido de los diferentes enfoques o pensamientos, sean liberales, socialdemócratas, demócratas, radicales etc. En su momento y en mayor o menor grado cada una de estas ideologías planteó el problema de las diferencias nacionales, sea para justificar la discriminación o para cuestionar y proponer alternativas para una coexistencia en relaciones de mayor democracia.

Resulta un lugar común señalar que el nuestro es un país de profundos contrastes geográficos y sociales. En efecto, vemos que coexisten culturas diferentes (la quechua, la aymara, la occidental, las amazónicas), se aprecia entre sus pobladores una variedad de rasgos físicos (blancos, mestizos, orientales, negros), todos ellos conviviendo dentro de un mismo territorio geográfico e históricamente ligados en una atmósfera de latente tensión. En nuestro desarrollo histórico las diferencias se interpretaron valorativamente poniendo un menos o un más, dependiendo de la conveniencia del sistema dominante. Así, la persona blanca de cultura occidental se coloca en el escalón más alto de la estratificación social, mientras que el indio quechuahablante ocupa el último lugar. Así surgen las discriminaciones étnica y racial.

Por otro lado el sexismo, o la discriminación según sexo, se desarrolla en nuestro medio con características aberrantes dando origen al llamado fenómeno machista. Esta sub-cultura supone el desarrollo de actitudes de irresponsabilidad paterna hacia los hijos y la cosificación de la mujer, la cual es considerada como simple objeto de placer. Además, las diferencias de status social entre hombre y mujer son muy notables, en desventaja para las segundas. Por último, la desvaloración de los trabajos de tipo técnico-manual se encuentra muy arraigado y extendido entre la población, a pesar del fracaso actual de las llamadas profesiones liberales como vehículo de ascenso social.

Cada una de estas formas de discriminación puede ser objeto de análisis en sí mismas, aunque en la realidad se encuentran muy ligadas unas a otras, por ejemplo el racismo y el etnocentrismo, el sexismo y la desvaloración manual. La dominación entrama las discriminaciones de manera tal que es difícil escapar, buscar un desahogo. En nuestro medio; una doméstica india, de origen andino tiene todo en contra suyo, es el más claro blanco de la discriminación social.

Reiteradamente se plantea que, en los países latinoamericanos, el momento histórico clave para entender el origen y desarrollo de las discriminaciones es la conquista y la colonia (Ver Stein y Stein, 1979). El denominado encuentro de dos mundos desencadenó rivalidades socio-culturales de tal intensidad que aún hoy percibimos sus alcances.

Luego de la independencia, y para pesar de algunos políticos liberales, nuestro desarrollo social no desembocó en la "integración

nacional", entendida como mestizaje. Todo lo contrario las culturas siguieron coexistiendo en parte por las conveniencias y limitaciones tanto del sistema colonial como de nuestros gobiernos republicanos; y también por la resistencia de la cultura andina que, en alguna medida, pudo conservar sus costumbres, sus formas de socialización y sus patrones político-organizativos.

Sin embargo, para consolidar la dominación hubo de construir un soporte ideológico que estableciera claras diferencias sociales en torno a la cultura, la raza y las actividades manuales e intelectuales. De allí que las discriminaciones objeto del presente estudio se encuentran entre las más tenaces y veladas formas de resistencia al avance de la democracia real en el Perú.

Finalmente, se desea agregar que la discriminación en sí no significa solamente el señalamiento de diferencias sino la puesta en marcha de mecanismos que impiden a los ciudadanos en su conjunto el acceso igualitario a las oportunidades socio-económicas. Denota exclusión y restricción que lleva por objeto menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos. La consolidación de la democracia, más que la simple aceptación de la igualdad jurídica de los ciudadanos (tributaria de la tradición liberal) supone reconocer y superar "la profunda y real desigualdad de poderes" y de oportunidades que entre ellos existe (Franco 1990).

El seminario organizado tuvo como objetivo confrontar opiniones en torno a la existencia y vigencia del problema de las discriminaciones. Congregar los especialistas en el tema, especialmente pedagogos ayudó para profundizar cada una de las formas de discriminación¹

En lo referente a la *discriminación racial y sexual*, se reconoció que se trata de estereotipos de un alto componente emocional destacándose el papel determinante que la familia juega en la configuración de los mismos. No obstante, se hizo notar que faltan evidencias empíricas para precisar los contenidos de esos estereotipos en cada caso especialmente en el racial.

1. Los detalles de la organización del seminario se encuentran en el anexo N 2.

Un tema muy discutido fue la interpretación freudiana sobre la construcción de la identidad masculina y femenina. Según ésta la identidad se hace de manera inconsciente, a través de la identificación del niño o de la niña con el padre del mismo sexo. El hecho que el varón tenga que desligarse de la madre (objeto primario de identificación) para identificarse a un padre distante lo dotaría de ciertas características como una mayor autosuficiencia y menor emotividad. En cambio, el que la niña no tenga que hacerlo explicaría su carácter más dependiente, su mayor interés en las relaciones con los demás, etc. Se objetó el carácter "transcultural" de esta posición dando paso a otra que considera "lo femenino" y "lo masculino" como construcciones sociales, cuyos orígenes culturales hay que descubrir.

Se propuso una manera diferente de pensar la igualdad entre varones y mujeres, en el sentido que no se trata que las mujeres imiten los comportamientos masculinos y abandonen sus cualidades femeninas sino de luchar para que estas cualidades sean reconocidas como valores humanos, tanto por los varones como por las propias mujeres.

En relación a la *discriminación racial*, se reconoció el hecho que en el Perú, los rasgos físicos, el color de la piel, son fenómenos muy importantes; especialmente como signos que aluden a diferencias sociales y que se interpretan en base a códigos aprendidos en nuestra infancia. Estos códigos corresponden muchas veces a estereotipos cuyo contenido varía según el entorno social. No obstante, falta investigar muchos aspectos en esta materia, especialmente en relación a las diferencias que toma el racismo en los centros de enseñanza. Para algunos participantes el racismo ya no se manifestaría sólo como conflicto entre blanco y cholo cuanto entre mestizo e indio, dejando de ser así un problema únicamente racial para convertirse más en uno más complejo de carácter étnico-cultural.

Los estudios de esta materia pueden resultar particularmente difíciles por tratarse de un tema cargado emocionalmente y que remite a sentimientos de autoestima deteriorada. Especialmente si se trata de una sociedad donde ciertos rasgos físicos son apreciados y otros son vistos como toscos, burdos, feos.

A manera de conclusión, este tipo de seminario-taller demuestra que en el Perú ya se dan las condiciones para que un tema "tan car-

gado" como la discriminación racial pueda ser abordado de manera científica, objetiva.

A diferencia del prejuicio racial el *prejuicio etnocéntrico* alude a la sobrevaloración de la cultura occidental y la desvaloración de las culturas y lenguas no occidentales. En el plano educativo el etnocentrismo ha sido abordado principalmente como un problema lingüístico (necesidad de introducir el bilingüismo) sin reconocer su carácter cultural. En los años recientes se ha empezado a replantear la educación bilingüe en el marco de un rescate más amplio de las culturas vernaculares por lo que ahora se habla de educación bilingüe intercultural.

Existe todavía un divorcio entre el discurso que valora al Perú como un país multilingüe y pluricultural y el olvido en la práctica de las lenguas y las culturas que lo componen. A pesar de la legislación vigente, la inmensa mayoría de los niños indígenas son sometidos a una castellanización violenta, contribuyendo con ello a elevar las ya altas tasas de deserción temprana y el analfabetismo.

Sólo un 3% de la población escolar monolingüe en lengua vernacular o bilingüe incipiente recibe una educación bilingüe y no se cumple la enseñanza del castellano como segunda lengua en el sentido técnico (es decir, con materiales y metodologías apropiadas), perpetuando el problema de la entrelengua tan común en muchos medios.

Entre las principales razones para el empleo de la lengua materna, se destacó las de orden afectivo y cognitivo. La lengua materna es aquella en la que el niño aprende a elaborar sus ideas, sus conocimientos y aquella en que se adquiere más fácilmente las destrezas que necesita para aprender a leer y escribir. No tendrá que volver a adquirir estas destrezas para aprender el castellano sino que sólo necesitará transferirlas; por lo que se puede afirmar que cuanto mejor haya aprendido su lengua materna mejor preparado estará para asimilar el castellano.

De otro lado, en el plano afectivo, no desarrollar la lengua materna es hacer pensar al niño que lo suyo no cuenta o es despreciable ya que no lo usan ni se la dejan usar en la escuela contribuyendo a generar lo que se ha llamado una "vergüenza étnica".

Al desprecio de la lengua vernácula se añade el de la cultura de la cual forma parte. Cuando la educación formal aleja al educando indígena de su educación tradicional y pretende ser la única portadora de conocimientos válidos, desalienta el aprendizaje de los elementos de su propia cultura.

También se destacó el rechazo frecuente de los padres de familia de la sierra frente a la enseñanza en lengua vernacular, pues consideran que la escuela es para enseñar a leer y escribir en castellano, lo que ha de permitir a sus hijos vincularse con el mundo exterior y tener mejores posibilidades en el futuro. Dado que esta actitud es compartida por una buena parte de los maestros rurales se planteó que los programas de bilingüismo sean acompañados de programas de "revitalización cultural".

En cuanto a la *discriminación hacia el trabajo manual*, se recalcó sus características particulares enraizadas en la organización colonial. Como en este orden se asignaba a los indígenas las tareas serviles o de mano de obra en las minas y en la agricultura, el trabajo manual fue estigmatizado, identificándolo con lo servil, lo inferior, lo dominado.

Se consideró necesario distinguir dos niveles de análisis cuando se opone el trabajo manual al intelectual; referidos, de un lado, al nivel de la ejecución del trabajo, y, de otro, al de su organización social.

En cuanto a la ejecución del trabajo es común considerar que al trabajo intelectual implica sólo actividades mentales, de concepción: lo que es una falacia pues tanto el cirujano como el mecánico trabajan con sus manos movilizándolas con su inteligencia y destreza. El origen de la discriminación hacia el trabajo manual debe ser buscado, entonces, en la organización social que define que algunas personas están hechas para mandar, y recibir reconocimiento social y poder de decisión, mientras otras están destinadas a obedecer y ejecutar: discriminación que requiere ser enfrentada con lo que se llamó "participación con justicia".

Sin embargo, la escuela sólo valora "lo intelectual" entendido como el camino a la universidad con énfasis desmesurado en las ramas humanistas. Lo mismo suele suceder en los centros de formación magisterial.

Además, se reconoció que si bien la revaloración del trabajo manual pasa por la formación de mandos medios, resulta muy difícil avanzar en este campo mientras prevalezcan las condiciones de "informalidad", las bajas remuneraciones, la precariedad en el ambiente de trabajo, etc. De este modo, el trabajo manual no propone una imagen atractiva a los jóvenes; reflejándose también en los programas de televisión, donde el protagonista principal, por ejemplo, nunca es un técnico de mando medio.

Este tipo de divorcio entre el sistema educativo y el sistema económico se acentúa cuando las grandes empresas aseguran por sí mismas la capacitación de sus trabajadores o cuando niegan empleo a los jóvenes graduados en los Institutos Tecnológicos de la respectiva región, arguyendo, por ejemplo, un bajo nivel de formación o presuntos vínculos terroristas, mencionándose algunos casos ocurridos en importantes empresas de la Sierra Central.

Aparentemente, se estaría perfilando un cambio en las aspiraciones profesionales de los jóvenes, a juzgar por el alto número de inscripciones de alumnos en los Institutos Superiores Tecnológicos (IST), cuya tasa de crecimiento es casi el doble que la de las universidades. Sin embargo, hay que tomar estos datos con prudencia mientras no se conozca en profundidad las motivaciones de este cambio. Es posible, como lo mostró un estudio, que los jóvenes tomen esta opción sin dejar de pensar en ingresar a la universidad más adelante.

Se mostró preocupación por la baja calidad de la formación que se imparte en muchos IST corroborado por un estudio realizado por una de los equipos del cual forma parte la investigación sobre discriminación; estudio en el cual se señala también carencia y ausentismo de los profesores, insuficiencia de aulas, etc. y además la tendencia a considerar estos institutos únicamente como un negocio, disociado de las necesidades del país (Sulmont, 1991).

Sin embargo, se reconoció que en algunos casos de IST, se forman excelentes técnicos, quienes al finalizar sus estudios se van al extranjero donde encuentran mucho mejores oportunidades que las ofrecidas localmente.

Finalmente, se señaló que la universidad habría dejado de ser un anhelo a seguir en muchos sectores populares y que, en general, el

sistema educativo es cada vez menos una canal para la movilidad social. En cambio, crece el deseo de hacer empresas, montar talleres, etc.; lo que, parece ofrecer más posibilidades de lograr éxito en la vida.

2. El papel del educador frente a las discriminaciones

La escuela es un agente socializador muy importante corresponsable, junto a la familia y otros agentes más, de la reproducción cultural del sistema. Sin embargo no sólo cumple una función de amplificación cognitiva sino que contribuye a consolidar —o a modificar— orientaciones valorativas y patrones sociales imperantes.

En el campo educativo las desigualdades sociales se manifiestan en una serie de factores que anteceden y condicionan la entrada a la escuela y el desempeño dentro de ella. En este sentido puede decirse que, si bien la enseñanza educativa de las últimas dos décadas (en el derecho a la enseñanza, número de profesores, etc.) es un paso adelante en la democratización de la enseñanza, el proceso no se agota allí. Faltan todavía enfrentar los factores socio-culturales que refuerzan dentro de la escuela la marginación social y cultural de ciertas categorías de alumnos, provocando y precipitando su fracaso escolar como lo atestiguan las altas tasas de repitencia y deserción, particularmente de los alumnos de extracción popular, rural y de origen andino.

Es difícil esperar otros resultados cuando existe de hecho en la sociedad, una marginación de las lenguas y culturas nativas, cuando sólo se valoran las aptitudes intelectuales en desmedro de las manuales, cuando subsiste la subordinación de un sexo por otro y/o cuando se valoran sólo los rasgos físicos más cercanos al blanco.

En este contexto el rol del docente cobra especial importancia. Los datos que tenemos de estudios precedentes (Sara-Lafosse, Chira y Fernández, 1980) permiten afirmar que los profesores tienen actitudes diferentes y hasta antagónicas en materia educativa que los convierte en proclives a ser discriminadores o demócratas.

Por otro lado, investigaciones previas realizadas en nuestro medio han mostrado que los alumnos y padres de familia pueden ser fuertemente influenciados por los docentes en sus posiciones personales o

ideologías frente a su propio contexto social, sea regional o nacional (Alberti, 1977).

En el seminario-taller organizado se destacó, entre las causas de estas formas de discriminación en la escuela, nuestra herencia colonial, la falta de preparación de los docentes, los currículos obsoletos, el desconocimiento de la "realidad" del alumnado por parte de los maestros y sus malas condiciones de vida.

Se señalaba que pese a que las diferentes formas de discriminación son temas de preocupación relativamente antiguos, puede decirse que todavía se mantienen en un nivel preferentemente académico o de especialistas en el tema, no traduciéndose siempre en la práctica pedagógica.

Algunos participantes criticaron la falta de continuidad en la acción del Estado asociada a menudo a un cambio radical en la valoración de estos temas. Otros, reconocieron que a pesar de ello, el docente cuenta con el poder suficiente para influir en cualquier proceso de transformación.

Con excepción de la discriminación étnico-cultural, se pudo notar el poco interés que todavía existe para llegar a propuestas pedagógicas concretas.

El seminario-taller destacó la importancia de luchar en la escuela contra toda forma de discriminación, pero no sólo a nivel del discurso sino también en las relaciones concretas en el aula. Se planteó, por ejemplo, que a pesar de transmitirse contenidos críticos frente a las relaciones sociales del país, al interior del aula se ponen en práctica relaciones muy tradicionales, autoritarias y verticales. No siempre ocurre de modo consciente. El hecho de confirmar a unos alumnos y desconfirmar a otros, de mirarlos o no mirarlos etc., hace que algunos se sientan reconocidos, valorados, y otros, por el contrario, marginados, desvalorados.

A veces maestros rurales de la sierra rezondran y castigan corporalmente a los alumnos que hablan mal el castellano, desatienden o descalifican (como "bien cerrados") a los vernáculo-hablantes y avanzan sólo con los más familiarizados con el castellano y con el

mundo occidental, fomentando con ello en la práctica una discriminación que quizás rechacen en el discurso.

Algo semejante ocurre en cuanto a la *discriminación sexual*, aun en los colegios coeducativos, cuando los profesores estimulan de manera distinta a varones y mujeres². Hay, incluso, profesores que consideran que ciertas asignaturas como matemáticas y ciencias naturales no son muy importantes para sus alumnas.

De otro lado, en algunos casos, hubo resistencia en aceptar que los maestros sean también modelos sexuales y que como tales tengan influencia en los comportamientos de sus alumnos; planteándose en cambio que su rol en la lucha contra la discriminación sexual era más al nivel de la discusión y de la toma de conciencia que del comportamiento individual.

Las ventajas de los colegios coeducativos fueron ampliamente reconocidas, aun cuando este punto no recibió necesariamente la misma adhesión por parte de representantes de instituciones de enseñanza unisexual.

De otro lado, se señalaron las dificultades que encuentra el docente para luchar contra la *discriminación racial*; sobre todo por el rol preponderante que tiene la familia en la formación de los prejuicios raciales. Prejuicios que resultan difíciles de vencer, unas veces porque todavía constituyen un tema tabú y otras porque remiten a experiencias dolorosas, de autoestima disminuida, de burla. Un participante se preguntaba si, al proyectar su propia identidad, el docente no rechazaría en los alumnos todo aquello que no corresponde a la imagen que él mismo aspira.

Se hizo notar también que el docente no sólo puede ser discriminador sino también víctima de la discriminación racial; por ejemplo, cuando los alumnos se burlan de él, no legitiman su autoridad en el aula por tener rasgos indígenas marcados.

2. En algunos lugares se estilaba sentar a los alumnos varones en las carpetas mientras que a las niñas se las colocaba en el piso, detrás del profesor. Esta es una clara afrenta que trae como consecuencia una pobre autovaloración de la niñas y la desvaloración por parte de los varones.

Todos estos comportamientos traducen actitudes muchas veces inconscientes y que responden a prejuicios y estereotipos muy arraigados, pero pueden contradecir flagrantemente el discurso del docente cuando quiera orientar al alumno hacia la lucha contra esas mismas formas de discriminación.

La lucha contra la *discriminación étnico-cultural* supone también fomentar un cambio de actitudes en los docentes hispano-hablantes. Se propuso el aprendizaje obligatorio del quechua para todos los futuros docentes evitando trabas reales o supuestas acerca de la poca motivación de los alumnos, la falta de profesores, incompatibilidad de horarios, etc.

El respeto a la identidad cultural exige que se tenga currículos alternativos en los cuales se incluya aportes del saber popular como lo hace, por ejemplo, una profesora alemana en la enseñanza de las ciencias naturales. Así, para poner en práctica y desarrollar los métodos de éstas ciencias ella tomó como base el saber cotidiano (sea andino-tradicional o adaptado) mostrando que "no existe una división insalvable entre los conocimientos tradicionales y los modernos".

La política estatal en esta materia es cambiante, sin continuidad y vigente sólo en la letra. La educación bilingüe al nivel oficial ha seguido una trayectoria muy diferente en cada uno de los tres últimos gobiernos. En la fecha del seminario sobrevivían pequeños proyectos experimentales con financiamiento externo así como un plan, también experimental, para la formación profesional en los Institutos Pedagógicos del Trapecio Andino en base a las experiencias del Instituto Pedagógico de Puno.

La *discriminación laboral* se manifiesta en la escuela a través, por ejemplo, de la poca importancia que se le da al curso de formación laboral, un curso muchas veces de "relleno", dictado por profesores sin formación pedagógica adecuada y muchas veces transformado en hora de diversión.

Igualmente cuando se mide el éxito de un colegio por el número de alumnos ingresados a la universidad o cuando los padres se ofenden si se pide a sus hijos que ayuden a arreglar el local, ordenar carpetas, etc., considerando que son tareas de rango inferior y que para ello existe un personal de servicio.

La misma discriminación alcanza los centros de formación magisterial como se refleja, por ejemplo, en la jerarquización de saberes, que otorga una mayor importancia al conocimiento teórico que a las habilidades prácticas o en la poca atención que se concede a los cursos de didáctica particularmente en las facultades de educación.

Pese a que es frecuente que tanto los docentes como los alumnos en las escuelas de los sectores populares tengan trabajos ("cachuelos") fuera de la escuela, estas experiencias vitales no son incorporadas en la enseñanza, negándoles valor y desperdiciando su sentido formativo.

Se recalcó por ello la necesidad de pensar en currículos alternativos pues el currículo vigente, al no tomar en cuenta la realidad del alumnado en cada medio, fomenta una actitud academicista en los maestros.

Se reconoció, también, la necesidad de explicitar y estudiar en profundidad estas contradicciones a fin de superarlas y de propiciar un cambio de actitudes. La investigación en este campo supone muchas veces ir más allá de la conciencia del informante por lo que se requiere de instrumentos de recolección de información mucho más elaborados y, a la vez participativos.

Se recalcó, por último, que para afrontar este problema era necesario metodologías especiales de "sensibilización" hacia las propias emociones como de otras que permitan "vivenciar" y "clarificar" situaciones de discriminación.

II. Los docentes en los centros de formación magisterial

La población estudiada en los CFM estuvo formada por profesores y alumnos, cuyas características personales, pedagógicas y culturales fueron tomadas como variables independientes que podían explicar en mayor o menor medida las distintas posiciones discriminatorias.

En esta parte del estudio vamos a presentar las características personales y pedagógicas de profesores y alumnos haciendo al mismo tiempo una comparación entre ellos. Por características personales entendemos las demográficas y socio-económicas, que presentaremos en primer lugar.

1. Características demográficas y socio-económicas

Los datos básicos de la población estudiada son: sexo, edad, región de nacimiento, tiempo de permanencia en las provincias de Lima y Callao y rasgos físicos. Estos datos fueron recogidos y trabajados como variables simples. El dato del nivel socioeconómico fue trabajado como variable compuesta a partir de seis variables simples. Presentaremos también la información recogida acerca del grupo familiar de pertenencia, aunque ella no fue utilizada en el análisis posterior.

El sexo es la variable que se presenta en forma más contrastante en la comparación profesor/alumno, por lo que le aplicamos el coeficiente de asociación chi cuadrado (Cuadro N° 1)

Cuadro N° 1

PROFESORES Y ALUMNOS SEGUN SEXO

	Mujeres		Varones		Total	
	%	(N)	%	(N)	%	(N)
Profesores	40.0	(60)	60.0	(90)	100	(150)
Alumnos	66.7	(82)	33.3	(41)	100	(123)

Chi cuadrado: 19.25 al 0.001 con 1 g. l.

La observación del Cuadro N° 1 nos permite afirmar la existencia de una discriminación de la mujer en el acceso a la enseñanza superior. Ellas constituyen los dos tercios del estudiantado en educación y sólo son los dos quintos del profesorado a nivel superior en la especialidad educativa. El alto coeficiente de asociación nos confirma la discriminación encontrada.

La edad es otra variable que presenta características dignas de una explicación adicional al contrastar profesores y estudiantes (Cuadro N° 2).

Cuadro N° 2

PROFESORES Y ALUMNOS SEGUN GRUPOS DE EDAD

	Grupos de edad				Total	
	20 a 29 %	30 a 39 %	40 a 49 %	50 a 68 %	%	(N)
Profesores	4.7	20.7	44.0	30.6	100	(150)
Alumnos	76.4	22.8	0.8	-	100	(123)

La similitud de porcentajes de profesores y alumnos en el grupo de 30 y 39 años nos muestra, en primer lugar, que hay una cierta cantidad de alumnos que son mayores o de la misma edad que sus profesores. Este dato puede ser un indicador sobre la desigualdad de oportunidades existente en el país; donde puede haber profesores que han alcanzado tempranamente la meta de la enseñanza superior (2 casos sólo tienen 26 años), mientras que hay alumnos que recién a los 30 años o más están culminando sus estudios (1 caso tiene 44 años).

El origen de los entrevistados en términos del lugar de nacimiento, ha sido agrupado de acuerdo a las tres regiones naturales del país: Costa, Sierra y Selva (Cuadro N° 3).

Cuadro N° 3

PROFESORES Y ALUMNOS SEGUN ORIGEN

	Costa %	Sierra %	Selva %	Extranjero %	Total %	(N)
Profesor	50.0	44.0	4.7	1.3	100	(150)
Alumno	69.1	28.5	2.4	-	100	(123)

En la categoría de Costa hemos incluido a los nacidos en las provincias de Lima y Callao que en el caso de los profesores, se trata de un tercio del total, mientras que entre los alumnos, la mayoría (56.1%) ha nacido en las citadas provincias.

La permanencia en las provincias de Lima y Callao para los que han nacido fuera de ella, ha sido calculada en años y es presentada en el Cuadro N° 4.

En relación a la permanencia en Lima es interesante observar que entre los profesores migrantes menos del 10% tienen poco tiempo de residencia en la capital. Entre los alumnos, la situación es inversa la mayoría de migrantes tienen pocos años de permanencia en las provincias de Lima y/o Callao. Es posible que estos datos estén ligados a la edad de los entrevistados. Los profesores serían migrantes que llegaron a la ciudad cuando eran aún jóvenes o niños.

Cuadro N° 4

PERMANENCIA EN LIMA Y CALLAO

	Tiempo de permanencia en años				Total	
	2 a 15 %	16 a 30 %	31 a 67 %	Siempre %	%	(N)
Profesor	8.7	32.0	26.0	33.3	100	(150)
Alumno	31.7	11.4	0.8	56.1	100	(123)

Los rasgos físicos de la población estudiada han sido obtenidos como dato a través de la observación y usando los mismos parámetros: rasgos faciales correspondientes a los pobladores originarios de los distintos continentes: americanos, europeos, asiáticos y africanos. Los que presentaban una combinación de rasgos de americano y europeo han sido agrupados en dos categorías: (1) mestizo sólo por el color y (2) mestizo por los rasgos y el color de la piel (Cuadro N° 5). Es necesario precisar que esta variable es sólo una aproximación porque dependía del criterio del observador. También que, premeditadamente optamos por la clasificación según continentes ya que la común, según el color de la piel (negra, blanca, cobriza etc.), tiene una evidente connotación peyorativa que procuramos evitar.

Cuadro N° 5

RASGOS FISICOS SEGUN ORIGEN CONTINENTAL

	Euro- peo %	(1)Mes- tizo %	(2)Mes- tizo %	Ameri- cano %	Afri- cano %	Asiá- tico %	Total %	(N)
Profesor	21.1	12.2	25.2	34.0	4.8	2.7	100	(147)*
Alumno	16.9	12.7	18.6	47.5	4.2	-	100	(118)*

* Los 8 casos que faltan se deben a omisión del dato por el observador.

Es interesante observar la poca diferencia existente entre profesores y alumnos en términos físicos, para el conjunto de la población estudiada, así como el alto porcentaje de los que han sido considerados como netamente americanos.

Finalmente se ha clasificado a la población estudiada de acuerdo al grupo familiar con el que cohabita ya sea como padre, cónyuge, hijo o algún otro tipo de parentesco (Cuadro N° 6).

Cuadro N° 6

PROFESORES Y ALUMNOS SEGUN FAMILIA DE COHABITACION

	Sin fam. %	Nuclear %	Extensa %	Varios %	Total %	(N)
Profesor	10.0	55.3	32.0	2.7	100	(150)
Alumno	6.5	61.8	26.0	5.7	100	(123)
Total	8.4	58.3	29.3	4.0	100	(273)

Los datos del Cuadro N° 6 muestran un elevado porcentaje de familias nucleares tanto en profesores como en alumnos. Entre estos últimos los que viven sin familia son generalmente provincianos que se han alejado temporalmente de su familia y se alojan en pensionados de la universidad o en pensiones particulares. El alto porcentaje de profesores sin familia comprende a religiosos. Desagregando el grupo de las familias nucleares en dos subgrupos: el de las completas y el de las incompletas, se encuentra que entre los profesores el 6% es miembro de familias incompletas, mientras que entre los alumnos este porcentaje se eleva a 9.8% de familias nucleares incompletas, donde en el 83% de casos, quien falta es el padre de familia.

El nivel socioeconómico al cual pertenecen profesores y alumnos es una variable compuesta, elaborada como promedio de las variables simples siguientes; otra ocupación de profesores y alumnos, ocupación y educación del padre y de la madre, ocupación del cónyuge y zona de residencia.

Cuadro N° 7

OTRA OCUPACION DE PROFESORES Y ALUMNOS
Y LA DE SUS PADRES

	Profesor % (N)	Alumno % (N)	Padre % (N)	Madre % (N)
No tiene/no sabe/ama de casa	52.0	24.4	0.7	65.5
Servicios, obrero	-	9.8	26.7	4.8
Técnico, empleado	5.3	20.3	43.6	15.4
Maestro escolar	18.7	43.9	7.7	9.9
Profesional lib.	24.0	1.6	20.6	4.0
Sin dato	-	-	0.7	0.4
Total:	100.0 (150)	100.0 (123)	100.0 (273)	100.0 (273)

El análisis del Cuadro N° 7 nos permite observar que la mayoría de profesores de nivel superior se dedica exclusivamente a la docencia (52%), mientras que menos de la cuarta parte de los alumnos (24.4%) puede dedicarse solamente a estudiar. Este último dato explicaría la presencia de alumnos de 30 años y más terminando sus estudios. Posiblemente se matriculan en pocos cursos cada año para poder trabajar simultáneamente. Es interesante observar que la mayor parte de estos alumnos ya ejercen la docencia, poniendo en evidencia la gran cantidad de maestros no titulados que enseñan en nuestro medio.

Los datos sobre la ocupación presente o pasada de los padres de los profesores y alumnos nos muestra la existencia de una movilidad ascendente de los hijos en relación a sus padres. Esto se puede confirmar en el Cuadro N° 8.

Estos datos nos muestran que menos de un tercio de los padres han alcanzado estudios superiores. Esta diferencia en relación a los entrevistados es mucho mayor si tomamos en cuenta a las madres, quienes sólo alcanzaron la educación superior en un 15.4% del total.

Cuadro N° 8

EDUCACION DE LOS PADRES

	Del padre % (N)	De la madre % (N)
Primaria incompleta y completa	34.1	49.4
Secundaria incompleta y completa	33.7	35.2
Superior	31.1	15.4
Sin respuesta	1.1	-
Total	100.0 (273)	100.0 (273)

La ocupación del cónyuge sólo es aplicable como variable al 48% del total de la población estudiada porque el 80.5% de los estudiantes y el 28.7% de los profesores no tienen cónyuge; y, aún más, entre los que tienen, alguna cónyuge es ama de casa o estudiante. Sin embargo la proporción de amas de casa es reducida, un 40% entre las cónyuges de profesores y sólo un 14% entre las de alumnos. Un dato interesante es que las cónyuges de los profesores varones son maestras en un 48.6%, y si descartamos al ama de casa y a la estudiante como ocupación, la proporción de maestras se eleva a 83% sobre el total de cónyuges que tienen una ocupación remunerada.

La zona de residencia de profesores y alumnos es otro indicador de su nivel socioeconómico. Dejando de lado el caso de los 9 alumnos y profesores que residen en la ciudad universitaria y los 15 profesores que no dieron esta información; tenemos que la mayoría (52.2%) reside en urbanizaciones privadas, un tercio ocupa urbanizaciones populares o agrupaciones de vivienda de interés social, el 5.6% reside en asentamientos humanos (barriada, pueblo joven) y un 6% en zonas tugurizadas de distritos antiguos que ocupan el centro de la ciudad.

El nivel socioeconómico, variable compuesta elaborada en base a los ocho indicadores descritos anteriormente, y cuyos valores extremos eran 1 y 8, presentó una distribución de frecuencias polimodal con valores muy diversos desde un mínimo de 1.5 hasta un máximo de 7.14, entre los cuales eran distinguibles 4 modos. Este resultado nos llevó a subdividir la distribución en 4 categorías de intervalos equiva-

lentes que fueron denominadas como: popular, media baja, media media y media alta (Cuadro N° 9).

Cuadro N° 9

PROFESORES Y ALUMNOS SEGUN NIVEL SOCIOECONOMICO

	Popular %	Medio bajo %	Medio medio %	Medio alto %	Total %	(N)
Profesor	2.7	28.0	39.3	30.0	100	(150)
Alumno	26.8	48.0	16.3	8.9	100	(123)

Gamma=-0.61

Una primera observación de los resultados nos permite afirmar que los alumnos tienen un nivel socioeconómico más bajo que los profesores. Este resultado es una constante cuando la mayor parte del alumnado corresponde a centros estatales, que es el caso de nuestra población, tal como veremos más adelante. Es notable observar la presencia de 4 profesores universitarios de sector popular. Consideramos que este número podría ser mayor si hubiéramos obtenido información sobre el lugar de residencia de la totalidad del profesorado.

2. Características pedagógicas

Hemos denominado características pedagógicas tanto a las que se refieren al medio educativo en el cual se han desarrollado los sujetos así como a la formación pedagógica que han recibido.

2.1. El medio educativo

Para clasificar el medio educativo en el cual se han desarrollado los sujetos hemos tomado en cuenta algunas características básicas de los centros escolares donde estudiaron así como de aquellos donde los profesores laboraron o laboran y donde se han formado para enseñar.

Las cuatro características retenidas son: experiencia de confesionalidad, experiencia de coeducación y experiencia de escuelas estatales; y, sólo para los profesores, nivel académico del centro de formación superior donde estudiaron.

Los datos recogidos han abarcado todos los años de la escuela primaria y de la secundaria para la totalidad de los sujetos; y los años de superior para los profesores, así como los diversos colegios o escuelas donde hubieran enseñado o enseñan todavía. Esta experiencia ha sido muy diferenciada para cada sujeto tal como se puede observar en los cuadros siguientes

Cuadro Nº 10

PROFESORES Y ALUMNOS SEGUN EXPERIENCIA DE CONFESIONALIDAD

	Ninguna %	Parcial %	Completa %	Total %	Total (N)
Profesores	44.7	54.0	1.3	100	(150)
Alumnos	71.9	13.2	14.9	100	(121)*

* Dos alumnos no dieron información.

Se puede observar que los alumnos en su gran mayoría (72%) no tienen experiencia de estudios en escuelas confesionales, mientras que la experiencia de los profesores es mayoritariamente parcial; en otros términos, estos últimos tienen experiencia de la escuela o del centro de formación superior confesionales, pero también la tienen del centro educativo laico.

El Cuadro Nº 11 nos muestra una realidad alarmante en relación a los alumnos, quienes han tenido mayoritariamente (52.8%) una experiencia escolar de segregación sexual, habiendo muy pocos (18.7%) que han tenido una experiencia coeducativa completa. Esto puede ser explicado en parte por la edad de los alumnos, que no le permitió a la gran mayoría, iniciar su formación escolar el año 1973, año de inicio de la coeducación generalizada en el Perú. Cabe señalar, además, que

esta política se desarrolló de manera gradual desde el primer grado y que lamentablemente fue interrumpida en el año de 1980, durante el gobierno de Belaunde.

Cuadro N° 11

PROFESORES Y ALUMNOS SEGUN EXPERIENCIA COEDUCATIVA

	Ninguna %	Parcial %	Completa %	Total %	(N)
Profesores	2.0	93.3	4.7	100	(150)
Alumnos	52.8	28.5	18.7	100	(123)

Los profesores por su parte, se concentran en la categoría de co-educación parcial porque, si bien la mayoría hizo su educación escolar en colegios segregados por sexo, su formación superior en universidades les permitió la experiencia coeducativa.

Cuadro N° 12

PROFESORES Y ALUMNOS SEGUN EXPERIENCIA DE ESCUELA ESTATAL

	Ninguna %	Parcial %	Completa %	Total %	(N)
Profesores	4.7	68.0	27.3	100	(150)
Alumnos	13.9	13.9	72.2	100	(122)*

* Un alumno no dio información.

Los resultados que presenta el Cuadro N° 12 son congruentes con los del N° 10 porque la mayor parte de escuelas no confesionales son escuelas estatales.

Finalmente, tenemos la experiencia educativa de los profesores según el nivel académico del centro de formación superior donde hicieron sus estudios profesionales. El 80.6% estudió en la universi-

dad, el 14.7% lo hizo en un instituto superior y el 4.7% hizo parte de su carrera en la universidad y parte en un instituto.

2.2. Formación magisterial

Bajo el título de formación magisterial hemos agrupado todas las variables que nos permiten ubicar a profesores y alumnos según un mayor o menor grado de compromiso con la tarea educativa. Las dos primeras variables implican tanto a alumnos como a profesores y las otras sólo se refieren a estos últimos.

La variable de más importancia es la relativa a la vocación por la educación que requirió a su vez de tres indicadores. La segunda variable que implica también a los alumnos es la relativa a la especialidad elegida dentro de la tarea educativa. Las otras variables que atañen sólo a los profesores están referidas a su experiencia en educar a nivel escolar, la antigüedad en la docencia de nivel superior, el grado de perfeccionamiento y la clase de universidad donde se hizo el postgrado.

La vocación pedagógica en tanto variable compuesta, fue elaborada teniendo en cuenta la claridad vocacional, el interés por la educación y por la especialidad.

La claridad vocacional fue considerada importante porque en las entrevistas con las autoridades educativas, algunas de ellas se habían lamentado que muchos de sus alumnos llegaban al CFM como última opción. Por otro lado tenemos, entre los profesores a profesionales de otras carreras que no tienen un interés específico por la pedagogía. Estos profesionales cuya vocación no es la educación, constituyen un 10% de los profesores. En segundo lugar están aquellos que postularon primero a otra carrera (39.2%) y con el puntaje más alto aquellos que sólo postularon a educación (55.3%).

Los motivos por los cuales postularon a educación en primera o segunda instancia permiten precisar mejor la calidad de la vocación pedagógica. En un primer grado están los que hemos considerado como carentes de vocación porque claramente expresan que "no pude seguir lo que quería", "el ingreso era más fácil", "tenía pocas aptitudes", "es una profesión cómoda", "es carrera corta" (26.9%). En el grado intermedio se ubican los que han sido influenciados por otros: los

familiares, los profesores, o la congregación (22.32%). En el grado de mayor vocación están aquellos que manifiestan que les gusta enseñar o que aman a los niños. En unos casos ha sido una vocación temprana, en otros la descubrieron en la práctica educativa. Esta categoría alcanza una precaria mayoría con un 50.8%.

Finalmente, como tercer indicador tenemos la vocación específica por la especialidad educativa que presenta una gama semejante al indicador anterior. Desde aquellos que la eligieron al azar, por haber más vacantes, tener un mejor horario o más oportunidad de empleo (10.1%), pasando por los que fueron influenciados por otros o la creen más útil (46.5%); y terminando por quienes manifiestan que les interesa y hasta les apasiona (43.4%).

El cálculo de la variable vocación pedagógica resultó del promedio de los tres indicadores descritos anteriormente. La distribución de frecuencias de la variable compuesta fue, a su vez, dividida en tres categorías de intervalos equivalentes tal como puede apreciarse en el Cuadro N° 13.

Lo primero que podemos observar es que los profesores tienen mayor vocación por la educación que los alumnos; aunque es preocupante que cerca de un 10% no tenga ningún interés en educar. La mayoría de alumnos es inducido o influenciado por otros para dedicarse a la educación, lo cual no es una garantía de que será un buen educador; si añadimos el 20.3% que sólo busca su propio beneficio en la carrera, tenemos una perspectiva bastante sombría sobre los futuros educadores del país.

Cuadro N° 13

PROFESORES Y ALUMNOS SEGUN VOCACION PEDAGOGICA

	Reducida %	Media %	Grande %	Total %	(N)
Profesor	9.6	31.9	58.5	100	(135) *
Alumno	20.3	42.3	37.4	100	(123)
Total	14.7	36.8	48.5	100	(258) *

* Fueron excluidos los 15 profesores que no estudiaron educación.

Las especialidades que se ofrecen en los CFM son muy variadas, aunque hay una universidad estatal que sólo ofrece formación para maestros de educación secundaria y una particular donde la mayor parte del alumnado se prepara para educación inicial. En esta parte del informe vamos a referirnos, sobre todo a las especialidades que eligen los alumnos entre aquellas que les ofrece el CFM, así como a las especialidades en las que se prepararon preferentemente los profesores (Cuadro N° 14).

Cuadro N° 14

PROFESORES Y ALUMNOS SEGUN ESPECIALIDAD

	Profesores %	Alumnos %	Total %
Primaria	11.1	17.1	14.0
Mecánica, construcción, electrónica	6.7	5.7	6.2
Diseño, ebanistería, textil, alimentaria.	6.7	7.3	7.0
Biología, química, física, naturales	3.0	13.0	7.7
Matemáticas	2.2	10.6	6.2
Lengua, literatura, idiomas, artes	19.2	19.5	19.4
Ciencias sociales, historia, geografía.	30.4	13.0	22.1
Filosofía, psicología, religión, OBE	20.7	13.8	17.4
Total	100.0	100.0	100.0
(N)	(135) *	(123)	(258) *

* Están excluidos los 15 profesores no pedagogos.

Los datos del Cuadro N° 14 muestran en primer lugar, la poca presencia de alumnos y aún más de profesores en la formación de maestros de primaria. Estas cifras indican el descuido que, en nuestro país, se tiene de la educación básica de la niñez; descuido que tiene efectos luego durante la secundaria en términos de un alumnado mal preparado para llevarla.

Las especialidades técnico-manuales también ocupan un lugar semejante a la primaria en términos numéricos, aunque en este caso no hay divergencia entre profesores y alumnos.

Las especialidades de ciencias exactas y naturales presentan los porcentajes más bajos a nivel de los profesores porque no fueron considerados en la muestra. Los que figuran fueron incluidos a partir de su condición de profesor de otras materias. Del mismo modo la especialidad de Educación Inicial no fue considerada en la muestra (Ver anexo N 1).

El 70% del profesorado corresponde a las especialidades de letras, ciencias sociales y filosofías; lo cual pone de manifiesto el exceso de estas especialidades al interior de la carrera educativa, porque además están los profesores de otras carreras que también dictan cursos de estas especialidades.

La experiencia en docencia escolar que tienen los profesores de los CFM es mucho más importante de lo que habíamos supuesto. Sólo un 12.8% no han tenido esa experiencia, tal como puede comprobarse en el Cuadro N° 15.

Cuadro N° 15

EXPERIENCIA DE LOS PROFESORES EN DOCENCIA ESCOLAR

	Exp. completa % (N)	Exp. actual % (N)
Sólo primaria	4.7	1.4
Primaria y secundaria	36.5	2.0
Sólo secundaria	46.0	23.1
Sólo superior	12.8	73.5
Total	100.0 (148) *	100.0 (147) *

* No se obtuvo información de 2 profesores

** No se obtuvo información de 3 profesores.

Si reagrupamos los datos podemos afirmar que el 41.2% de los profesores ha tenido experiencia como maestro de primaria y que 82.5% la ha tenido en la secundaria. Por otro lado, es interesante observar que el 25% de los profesores comparte la enseñanza a nivel superior con la enseñanza escolar, sobre todo de nivel secundario. Esto puede deberse al deterioro progresivo de la capacidad adquisiti-

va de los sueldos del magisterio, sobre todo de aquellos que trabajan en centros estatales.

Para completar el dato de la experiencia escolar tenemos la información del área geográfica donde ejercieron la docencia escolar. Así hemos encontrado que un 20% se desempeñó como maestro rural.

La antigüedad en la docencia en el nivel de educación superior es otra característica que pone de manifiesto la heterogeneidad del profesorado. La clasificación hecha por grupos etarios ofrece los siguientes resultados:

1 a 9 años	35.1%
10 a 19 años	42.6%
20 a 29 años	19.6%
30 a 39 años	2.7%

Puede observarse que el grupo más numeroso se sitúa entre los 10 y 19 años de antigüedad, seguido en número por el grupo menos antiguo. Al mismo tiempo, más de un quinto de los profesores tiene 20 años o más de docencia en el nivel superior.

El grado de perfeccionamiento en educación alcanzado por los docentes ha sido categorizado en función de los estudios, diplomas y títulos obtenidos en la carrera pedagógica. Por ese motivo los profesores que no estudiaron educación están en la primera categoría aunque pueden haberse doctorado en otra profesión. Las cuatro categorías son las siguientes:

Sin título pedagógico	10.0%
Bachiller y licenciado	18.7%
Estudios y diploma de postgrado	42.0%
Magister y doctor	29.3%

Es interesante observar el alto porcentaje (42%) que ha realizado estudios de postgrado sin culminarlos con un grado académico, contentándose muchos con un simple diploma que acredita algunos estudios realizados más allá del bachillerato o la licenciatura. Esta situación podría ser contemplada por las universidades como una carencia que merece algún planteamiento de estímulos para sus docentes.

La clase de universidad donde se hicieron los estudios de postgrado en educación es un dato interesante dada la diversidad de situaciones que se encuentra entre las universidades peruanas y entre éstas y las extranjeras. El conjunto de profesores que hicieron dichos estudios, incluidos aquellos que obtuvieron sólo un diploma, ha sido clasificado de acuerdo a la ubicación geográfica de las universidades donde estudiaron, en extranjeras o peruanas y estas últimas según su antigüedad. La clasificación ofrece los resultados siguientes:

Universidad peruana nueva	43.0%
Universidad peruana antigua	46.7%
Universidad extranjera	10.3%

Entre las universidades antiguas están aquellas fundadas antes de 1960. Hemos incluido entre ellas a una universidad que en esa época era un instituto pedagógico nacional de prestigio, que al transformarse en universidad dio continuidad a la experiencia acumulada por los profesores del antiguo instituto.

3. Características culturales

La ideología y la identidad cultural andina son ambos patrones culturales, estructurados sobre la base de valores y pautas adquiridas en el proceso de socialización.

El papel de la ideología ha ido cobrando mayor importancia en el medio educativo. La posibilidad de hallar sectores del magisterio con diferentes y opuestas ideologías contrasta con el carácter mayoritario de los primeros educadores, casi todos ellos conservadores y defensores del sistema tradicional oligárquico.

A partir de los cambios que se registran en nuestra sociedad en la década del 70, se desarrolla un proceso de democratización que se expresa, por ejemplo, en el acceso mayoritario de sectores populares a la carrera magisterial. Paralelamente, el deterioro de las condiciones de vida y la estrepitosa caída de los salarios del profesorado son los factores que dan curso a una nueva etapa caracterizada por movilizaciones de protesta y por un proceso de organización de las bases que culmina en la creación del SUTEP (Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación Peruana), de tendencia radical.

En la década de los ochenta, la sociedad peruana se ha visto conmovida por el desarrollo y expansión del grupo terrorista Sendero Luminoso. Se conoce a partir de un último estudio que este grupo ha logrado ingresar con fuerza al sector magisterial (Ansión, 1992), confirmando la opinión generalizada que este es uno de los sectores más radicalizados de la sociedad. Sin embargo, es también importante tomar en cuenta que una de las características del magisterio es su gran heterogeneidad por lo que es posible encontrar, dentro de éste, una variedad de ideologías desde la más radical, pasando por la pragmática hasta la conservadora.

A continuación se incursionará en estos aspectos, preparando el terreno para analizar la relación ideología o grado de conservadurismo y discriminación en los centros de formación docente.

Por otro lado se incorporará al análisis la variable identidad cultural andina. En las dos últimas décadas se asiste a un proceso de revaloración de lo andino, que en otros tiempos se llamó peyorativamente indígena. La importancia que reviste el hecho es que se trata de una reivindicación cultural que emerge y se desarrolla en los sectores andinos, los mismos que antes vivían su identidad sólo con su grupo, casi a escondidas o que podían ser partícipes de la actitud de menosprecio a lo andino.

3.1. *Ideología*

En primer lugar abordaremos la ideología. Una de sus definiciones dice que son "patrones que integran creencias cognitivas y morales sobre el hombre, la sociedad y el universo" (Pastor Ramos 1986, pág.13). Más que una simple opinión política, que puede ser coyuntural, la ideología es un conjunto estructurado de actitudes referidas a las experiencias del sujeto en el campo social, político, religioso y económico.

En consecuencia, para tratar la ideología de alumnos y profesores de CMF, se usaron tres indicadores que tocan algunos de estos campos. Ellos fueron:

- El problema del país que el entrevistado hallaba más importante.

- Su creencia y práctica religiosas
- El juicio que le merecía la reforma educativa de Velasco (que sólo se aplicó a profesores).

El trabajo siguiente consistió en ir graduando la información desde las posiciones no conservadoras hasta las más conservadoras. En total fueron ocho grados por cada uno de los indicadores.

Antes de presentar los indicadores es necesario abundar un poco en lo que se consideró conservador y no conservador. El conservadurismo se expresa, como se dijo, no sólo en uno, sino en múltiples planos. En el presente trabajo estamos privilegiando el concepto de conservador como opuesto al cambio socio-político y como apego al tradicionalismo religioso. No se pretende cubrir todas las facetas que podrían estar implicadas en el concepto integral del conservador. Así, es posible que los que llamamos menos conservadores, manifiesten por otro lado actitudes muy tradicionales, por ejemplo, en el seno de su familia o en su práctica pedagógica. Reiterando, en el presente trabajo se eligió como criterio para medir conservadurismo, principalmente la actitud hacia el cambio socio-político.

Cuadro N^o 16

INDICADORES DE CONSERVADURISMO³

Gr. de conserv.	Problema más importante del país	Creencia y práctica religiosas.	Juicio sobre reforma educativa de Velasco
1ro.	Estructura económica, dominación, el poder, etc.	No profesa pues religión domina al pueblo, por análisis de creencias, etc.	Fue plan piloto del imperialismo, prolongó paso a revolución estructural, etc.
2do.	Injusta distribución de riqueza, falta de identidad nacional por discriminación, etc.	Si practica por compromiso con pueblo, solidaridad, entrega a labor social, etc.	Revaloró al hombre, incorporó problema cultural aun cuando no estructural, etc.

3. Para confirmar que los indicadores estaban midiendo una misma variable se aplicó el estadístico Gamma (G). Teniendo como resultado una asociación significativa entre los tres: (G = 0.21) (G = 0.19) y (G = 0.25), se procedió a incorporarlos dentro de la variable compuesta .

3ro.	La pobreza, descuido del gobierno, problemas económicos que producen analfabetismo y terrorismo.	No porque no realiza trabajo en la comunidad, valora hechos no ritos, etc.	Fue la mejor propuesta de la historia del Perú, no hubo comprensión, etc.
4to.	La dependencia económica tecnológica, deuda externa, etc.	Sí practica por sus actos, es catequista, predica, etc.	Lo negativo fue que la hicieron vertical, ideólogos estaban alejados de la realidad, etc.
5to.	La falta de formación moral, delincuencia, drogadicción, etc.	No practica por decepción, no hay incentivos, no se apega a dogmas, etc.	Lo negativo fue que faltó infraestructura, no hubo metodología, etc.
6to.	La falta de industrialización, subdesarrollo, etc.	Sí, porque practica lo que se manda, cumple con mandamientos, tiene vida espiritual, etc.	Quizo desarrollar capitalismo, pero no lo hizo bien; el mejor esfuerzo por modernizar educación.
7mo.	La crisis económica que <u>nos</u> afecta, etc.	No porque no va a misa, no es muy creyente, es indiferente, etc.	Fue positiva en niveles iniciales, pero no se contempló situación económica del maestro, etc.
8vo.	La migración, falta de cultura de nuestro pueblo, etc.	Sí, por tradición, va a misa, cumple ritos, etc.	Fue revancha contra ricos, sólo fomentó indisciplina, politiquería, etc.

En base al Cuadro N° 16 podemos intentar caracterizar cada uno de los grupos correspondientes a cada grado.

- 1) Son los más radicales en el cuestionamiento al orden sociopolítico. Sus expresiones y utilización de categorías corresponden al marxismo ortodoxo. El cambio es sólo posible a partir de la transformación total de la estructura económica tradicional y de los sistemas sociales y morales que la sostienen.
- 2) Les llamamos progresistas ya que también postulan el cambio frente a un sistema basado en las diferencias económicas, sociales, étnicas, etc. Son menos dogmáticas ya que no creen

en una única vía ni que ésta sea la aniquilación total del sistema, sino parten del cuestionamiento y el cambio necesario de las instituciones básicas de la sociedad que impiden el real desarrollo de ciertos enunciados legítimos (como son la igualdad y la libertad).

- 3) Les llamamos moderados pues son menos críticos que los anteriores y parten de un diagnóstico centrado en el rol que le debería competir al Estado.
- 4) Se inclinan por la modificación de ciertos aspectos socio-económicos que no son sustanciales. Reducen, por ejemplo, su comprensión del problema social al ámbito internacional sin cuestionar las relaciones internas de dominación. Mantienen un tipo de práctica pastoral que supone un compromiso principalmente con la institución a la cual pertenecen y secundariamente con los principios que la sostienen.
- 5) Su campo de análisis es más superficial. Plantean como principales los problemas de orden moral refiriéndose a los que expresan más claramente descomposición social (como drogadicción, delincuencia). No se procede sin embargo a vincularlas a los procesos sociales que las explican. En la Reforma también se alude sólo a deficiencias de método, de infraestructura sin referirse a aspectos más básicos.
- 6) Son más proclives que los anteriores a conservar el orden establecido. Su desarrollismo alude ciertamente a cambios pero sólo dentro de la tecnología y el modelo de industrialización. No se cuestiona la distribución en sí y por ello no supone otra cosa que garantizar la continuidad del sistema bajo ciertos ajustes. Son además tradicionales en su forma de definir su práctica religiosa, guiándose por las pautas de una relación intimista con Dios y con poca apertura hacia los demás.
- 7) Son aquellos que miran los problemas solamente desde el prisma de sus propios intereses y necesidades, limitando por fuerza cualquier horizonte de cambio en función del bienestar general. A estos los denominamos individualistas.

- 8) Se ubican aquí los defensores abiertos de un statu quo conservador basado en las jerarquías sociales. Son además dogmáticos, también en su práctica religiosa pues creen que todos debieran pensar como ellos, que son los portadores de la única verdad.

Para facilitar el análisis, a la distribución de frecuencias de la variable compuesta conservadurismo la dividimos en tres segmentos, aplicando el criterio de intervalos equivalentes, resultando los grupos de conservadurismo nulo, medio y alto tal como se ofrece en el Cuadro N° 17.

Cuadro N° 17

CONSERVADURISMO EN LOS CENTROS DE
FORMACION MAGISTERIAL

Grado de conservadurismo	Población Total	
	%	(N)
Nulo	27.1	
Medio	55.0	
Alto	17.9	
Total:	100.0	(273)

De acuerdo a los resultados del Cuadro N° 17 se observa en general una concentración en torno al grado de conservadurismo medio. Le sigue el grado de conservadurismo nulo y por último, el de alto conservadurismo. Por tanto, los datos relativizan la imagen de un alto radicalismo como la tendencia ideológica hegemónica en el magisterio peruano.

Se quiso conocer si la edad, el nivel socio-económico y el nivel de formación docente se comportaban como condicionantes de la variable conservadurismo.

Cuadro Nº 18

CONSERVADURISMO SEGUN EDAD

Grado de conservadurismo	Edad de Alumnos			Edad de Profesores			Total %
	20-29	30-39	20-29	30-39	40-49	50-59	
	años	años	años	años	años	años	
	%	%	%	%	%	%	
Nulo	18.1	39.3	42.9	9.4	33.3	32.6	27.2
Medio	63.8	35.7	57.1	64.5	56.1	39.1	54.8
Alto	18.1	25.0	-	16.1	10.6	28.3	18.0
Total:	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
(N)	(94)	(28)	(7)	(31)	(66)	(46)	(272)*
	Gamma = -0.18			Gamma = 0.05			

* Se desestimó un solo caso de alumno entre 40 y 49 años.

Respecto a las variables edad y conservadurismo se encontró en los alumnos una asociación de tipo inverso, es decir los más jóvenes tienden a ser más conservadores. Es posible que, frente a la gran crisis actual, la respuesta de los jóvenes no haya sido la radicalización política, sino cierta actitud pragmática que implica mirar sólo hacia lo inmediato, por lo que se ubican en el grado conservador medio. Según Cotler:

“Si los jóvenes de las clases populares jugaron un papel decisivo en la radicalización política de fines de los sesenta y principios de los setenta (...) los jóvenes de las siguientes generaciones inmersos en un contexto diferente tendrán una menor participación tanto en la conducción del movimiento popular como en las organizaciones mismas” (Cotler, 1985).

En lo que concierne a los profesores no se encontró asociación significativa aunque vale la pena mencionar el cambio de signo en el coeficiente Gamma, debido a cierta recurrencia de posiciones conservadoras entre las personas de mayor edad.

Cuadro N° 19

CONSERVADURISMO SEGUN NIVEL SOCIO-ECONOMICO

Grado de conservadurismo	Nivel Socioeconómico						Total %
	de Alumnos			de Profesores			
	Popu- lar %	Medio bajo %	Medio medio %	Medio bajo %	Medio medio %	Medio alto %	
Nulo	27.2	5.0	18.2	32.6	27.1	33.3	26.1
Medio	55.4	75.0	45.5	41.3	55.9	60.0	53.0
Alto	17.4	20.0	36.4	26.1	16.9	6.7	17.3
Total: (N)	100.0 (92)	100.0 (20)	100.0 (11)	100.0 (46)	100.0 (59)	100.0 (45)	100.0 (273)
	Gamma = 0.34			Gamma = -0.15			

En el Cuadro N° 19 advertimos en los alumnos una alta asociación de tipo positivo que señala un mayor conservadurismo en los niveles socio-económicos más altos. Menos típica es el resultado en el grupo de los profesores, aún cuando sólo como tendencia: observamos una asociación inversa entre conservadurismo y nivel socioeconómico. Es posible que en el grupo de profesores menos acomodados se genere una conciencia arribista que los mueve a optar por una ideología menos proclive al cambio social. Según Ballón "aspirando a ser considerado dentro de los sectores profesionales... el maestro autoconcebido como clase media se diferencia de los obreros, campesinos y trabajadores en general, siente que no es parte de ellos y sobre todo, que no quiere ser como ellos" (Ballón, 1979).

El Cuadro N° 20 muestra como tendencia una asociación inversa entre conservadurismo y nivel de formación docente, en otras palabras los alumnos tienden a ser mas conservadores que los profesores. Suponemos que el mayor conservadurismo de los alumnos se debe a la intervención de la variable edad.

Cuadro Nº 20

CONSERVADURISMO SEGUN NIVEL DE FORMACION DOCENTE

Grado de conservadurismo	Nivel de formación docente		Total %
	Alumno %	Profesor %	
Nulo	22.8	30.6	27.1
Medio	57.7	52.7	55.0
Alto	19.5	16.7	17.9
Total: (N)	100.0 (123)	100.0 (150)	100.0 (273)

Gamma = -0.14

3.2 *Identidad Cultural Andina*

Por razones históricas, la cultura andina no desapareció luego de la conquista española; influyó el modelo de dominación instaurado así como la propia resistencia nativa. Lo andino coexistió con la cultura occidental oficialista, conservando en gran medida sus valores y su racionalidad interna. Distinto fue el caso de las comunidades y pueblos cercanos a los principales circuitos comerciales urbanos, principalmente de la costa, donde la desintegración cultural tuvo un ritmo acelerado.

En el presente siglo, la migración a la ciudad de un grueso contingente humano, a partir de 1950, tampoco ha implicado la homogenización cultural de los llegados bajo pautas occidentales. En la urbe se crea y recrea un conjunto de prácticas y costumbres del lugar de origen así como nexos entre ellos, cuya lógica es proporcionar al migrante la posibilidad de sobrevivir en medio de una realidad compleja. Así pues conservar una identidad cultural común tiene directa relación con la necesidad de desenvolverse en un medio extraño y hostil la mayor parte de veces.

Este fenómeno se observa principalmente entre la gente de la sierra tanto del "hinterland" limeño así como de zonas andinas más alejadas. En su estudio Golte y Adams encuentran que los que provienen de

sociedades no mercantilizadas, acentúan en la ciudad el comportamiento de agregación a un grupo que tiene como referente común el origen. Ello contrasta con los oriundos de sociedades mercantilizadas, quienes optan por estrategias más individuales, posiblemente en virtud a su mayor experiencia de integración a sectores urbanos (Golte y Adams 1977, pág.77-78).

La variable Identidad Cultural Andina fue compuesta por 6 variables simples:

Grado de relación con el lugar de origen:

- 1.- motivo de regreso al lugar de origen
- 2.- frecuencia de regreso

Grado de relación con los paisanos:

- 3.- motivos para reunirse

Lengua:

- 4.- Lengua materna
- 5.- Lengua paterna
- 6.- Personas que le enseñaron el quechua o el aymara

Se ordenó la información desde un grado nulo hasta un grado alto de identidad cultural andina. A partir de este ordenamiento se identificaron tres grupos tal como se aprecia en el cuadro N° 21.

Cuadro N° 21

IDENTIDAD CULTURAL ANDINA EN LOS CFM 4

Grado de identidad cultural	Población total %	(N)
Nulo	57.2	
Medio	20.5	
Alto	22.3	
Total:	100.0	(229)*

* Excluidas 44 personas nacidas en Costa (excepto Lima) y en Selva.

4. En esta variable no se consideraron a las personas nacidas en zona costa (excepto Lima) y en selva, salvo 7 casos de costa donde a través de la lengua

Las características principales de cada grupo son las siguientes:

- 1) La denominación conferida al grupo de identidad cultural andina nula es la de "occidentalizados". Aunque en éste hemos incluido principalmente a los nacidos en la ciudad de Lima, también se encuentran doce casos quienes a pesar de haber nacido en zonas andinas han perdido todo tipo de relación con su lugar de origen. Son además los que tienen por lengua materna el castellano.
- 2) A los de grado medio también los hemos denominado "adaptados". Quienes se incorporan a este grupo son aquellos que sin haber roto el vínculo con su cultura de origen, guardan una relación esporádica y con fines más precisos e individuales, por ejemplo, regresan a su lugar de origen por negocios o trabajo. Algunos conocen un poco el quechua pero ésta no es su lengua materna.
- 3) En el grado alto se encuentran los que mantienen una relación estrecha con las pautas y costumbres andinas. Su retorno frecuente obedece a asuntos que expresan un mayor compromiso con su tierra y sus paisanos. Asimismo participan activamente en sus asociaciones provincianas, en las fiestas donde se reproducen las costumbres regionales así como ejerciendo, en ciertos casos, algún cargo o responsabilidad. Tienen como lengua materna el quechua o el aymara.

La correlación entre nivel de formación pedagógica y la variable en estudio reporta una alta identidad andina en los profesores. Ello significa que regresan asiduamente a su lugar de origen, no sólo para visitar a los familiares sino además por la motivación de ayuda a su comunidad. Asimismo en la ciudad mantienen nexos con los paisanos para la realización de actividades culturales, sociales que fortalecen esta identidad andina.

materna quechua se puso en evidencia una fuerte influencia andina. Queremos dejar constancia sin embargo que hemos hallado un 32% entre los de Costa y Selva (principalmente entre los primeros) que manifestaron un regular "apego" a su provincia.

CUADRO N° 22

IDENTIDAD CULTURAL SEGUN NIVEL DE
FORMACION PEDAGOGICA

Grado de Identidad Cultural andina	Nivel de formación pedagógica		
	Alumnos %	Profesores %	Total %
Nulo	66.1	49.2	57.2
Medio	18.3	22.5	20.5
Alto	15.6	28.3	22.3
Total:	100.0	100.0	100.0
(N)	(109)	(120)	(229) *
Gamma = 0.32			

* Excluidas 44 personas nacidas en Costa (excepto Lima), y en Selva.

III. Las discriminaciones y los docentes

En la presente sección va a ser desarrollado el análisis de las opiniones discriminatorias de profesores y alumnos. Se presentarán en primer lugar las discriminaciones sexual y hacia el trabajo manual y luego, la discriminación racial y hacia la cultura andina, en tanto existe una estrecha relación entre ellas.

El desarrollo del tema de cada una de las discriminaciones se inicia con el marco teórico correspondiente y luego de presentarse la forma como se ha elaborado la variable principal, se procede a los cruces de variables relevantes que permitirán dar cuenta de las condiciones que explican, en forma más o menos aproximada, la presencia de las actitudes discriminatorias entre los sujetos estudiados.

1. Discriminación por sexo

Para tratar la discriminación por sexo vamos a usar como sinónimo el término sexismo, el cual implica que existe una valoración de las personas en función de su sexo. Como generalmente el sexo femenino es menos valorado que el masculino, el sexismo equivale a la discriminación que sufre la mujer.⁵

5. Otros términos que comúnmente se utilizan para expresar dicha discriminación son, patriarcalismo y machismo. Es importante anotar aquí que estos términos

Las sociedades en general y el Perú en particular, tienen muchas formas para poner de manifiesto la discriminación de que es objeto la mujer. En este estudio nos hemos ocupado exclusivamente de algunas de esas formas que están presentes en el proceso educativo escolar. En este proceso el sexismo se manifiesta generalmente en dar diferente educación a la mujer y al varón y, para hacerlo más efectivo, se recurre al sistema de educarlos separadamente.

Afirmamos que la educación unisexual es sexista y para sostenerlo creemos necesario presentar una fundamentación de la coeducación, tanto pedagógica como sociológica.

La coeducación, a la que nos estamos refiriendo, es el sistema de educación en el cual niños y jóvenes, varones y mujeres son reunidos para la enseñanza por lo menos, o para la enseñanza y también, en grados diversos, para una vida social común (Grandpré, 1973, p.28).

Sin embargo, para otros la coeducación de los sexos no sólo es un sistema escolar sino propiamente una concepción de la vida que cree que la colaboración de los sexos debe ser ininterrumpida de la cuna a la tumba. Esta concepción de la vida es parte de la corriente de la "escuela nueva" y de la evolución del papel de la mujer. La "escuela de coeducación" es una "comunidad educativa" donde los maestros están animados del mismo espíritu y desean educar con la ayuda específica de la presencia de los dos sexos. Ella se inspira de la convicción profunda que el individuo alcanza su desarrollo completo solamente en el contacto con el sexo opuesto y que, así como la naturaleza se realiza por una constante cooperación del elemento masculino y del elemento femenino, así, en el dominio espiritual, la elabo-

son usados como sinónimos, no siéndolo, dado que en el caso del patriarcalismo, el varón se identifica en primer lugar como padre, es decir, se ocupa del bienestar de sus hijos y, es en función de ellos que mantiene sometida a la mujer "madre de sus hijos". En el caso del machismo, el varón se identifica como macho, es decir, busca a la mujer como objeto sexual y para eso la somete, pero se desinteresa por los hijos que pueda procrear en esa mujer, los cuales quedan al cuidado casi exclusivo de la madre. En el lenguaje común de nuestro medio se dice machismo para referirse a un comportamiento sexista que puede incluir cualquier forma de sometimiento de la mujer y de sobrevaloración masculina.

ración de una cultura verdaderamente humana reclama los esfuerzos reunidos de los dos sexos (Hugenin, 1929).

Aún más, "la escuela en colaboración con los padres y con la sociedad misma, puede abrir nuevamente un camino que facilite el cambio social y ayude al hombre a un descubrimiento de sí mismo y del otro. En este cambio importa que aseguremos que el varón y la mujer aprendan a dialogar juntos, a construir juntos y a respetarse mutuamente. Es quizá por esto por lo que la perspectiva que la Pedagogía arroja al problema coeducativo nos ofrece siempre como objetivo de consideración *la pedagogía del encuentro*" (Bartolomé, 1976, p.19).

La Conferencia General de la UNESCO, en su 15a. sesión (Octubre-Noviembre 1958), adoptó una resolución invitando a los Estados miembros a "intensificar sus esfuerzos tendientes a eliminar las desigualdades de derecho y de hecho que dificultan el acceso de las mujeres a la educación en sus diversos niveles y bajo sus diversas formas, y a adoptar la práctica de la enseñanza mixta en los establecimientos de enseñanza de los niveles primario y secundario como un medio de asegurar la igualdad del acceso a la educación".

En el campo de la investigación educativa, los resultados obtenidos por Dale coinciden bastante con los encontrados por Breuse o Bastin. Se pueden señalar las siguientes ventajas en las que sobresale la enseñanza mixta, tanto en alumnos como en profesores. (Estas actitudes favorables hacia la enseñanza mixta alcanzan igualmente porcentajes elevados, aunque menores, en profesores y alumnos pertenecientes a escuelas separadas. Ello indica una tendencia progresiva de toda la sociedad hacia ese régimen de enseñanza). Se indica como ventajas, entre otras:

- crea una atmósfera de alegría;
- prepara mejor para la vida social;
- tiene efectos positivos en las relaciones entre los sexos;
- la disciplina escolar es más distendida y agradable;
- la emulación amistosa entre sexos eleva el nivel de la enseñanza;
- enriquece la personalidad la presencia del otro sexo (Bartolomé, 1976, pp.20 y 21).

Todas estas afirmaciones han sido confirmadas en el informe de la UNESCO sobre la enseñanza mixta que recoge los resultados de una encuesta contestada por más de las dos terceras partes de los estados miembros (UNESCO, 1970).

Grandpré en su investigación encuentra las siguientes opiniones y tendencias:

- La introducción de la coeducación generalmente no acarrea dificultades.
- La opinión sobre la coeducación está estrechamente ligada al grado de separación de los sexos en el medio social.
- La escuela tiene un papel que desempeñar en la participación de la mujer para las funciones que ahora está llamada a cumplir en la sociedad.
- Ese papel reposa sobre la creciente madurez del personal educador y sobre una estrecha colaboración con el medio familiar.

Como tendencias, él encuentra que los cambios que se producen en el papel que desempeña la mujer en las diferentes fases de su vida modifican las estructuras familiares. El varón y la mujer forman una comunidad durable asociada para asegurar las necesidades de la familia. En el curso de los años los centros de gravedad variarán, lo que postula la orientación de los varones hacia su hogar y a compartir las tareas entre asociados. Nuevos modelos de vida deberán adquirirse durante los años de formación. La escuela en la medida que echa por tierra las concepciones estereotipadas aporta su contribución.

En un grado extremo, el sexismo se expresa en expulsar a la niña o adolescente de la escuela en casos de embarazo, maternidad o cambio de estado civil. Se expresa también, implícitamente, en la ausencia de servicios de apoyo como cuidado infantil, que requieren las madres jóvenes analfabetas que acuden a la escuela. Pero la forma más común de sexismo consiste en ofrecerles una formación ocupacional muy poco diversificada, dando un mayor énfasis a la formación de la mujer como ama de casa y madre de familia.

Para elaborar la variable que denominamos posición sexista, hemos tomado en cuenta siete indicadores, cinco de los cuales son co-

munes a profesores y alumnos. El primer indicador refleja las explicaciones que la población estudiada da al hecho mayoritario del analfabetismo femenino⁶; el segundo muestra las opiniones de la mayoría de alumnos que no habían tratado el tema del sexismo en los cursos, frente a la posibilidad de tratarlo en alguno; el tercero contiene las recomendaciones sobre cómo tratar el sexismo que un tercio de profesores da a sus alumnos; el cuarto recoge las opiniones sobre ofrecer la misma educación a mujeres y varones; y el quinto tiene la información sobre la educación laboral que profesores y alumnos consideran adecuada para uno y otro sexo. Los dos últimos indicadores recogen el tema de la coeducación, uno referido a su aceptación o rechazo, y el otro a la necesidad de recibir una formación pedagógica para coeducar (Cuadro N^o 23).

Cada uno de estos siete indicadores es a su vez una variable simple de tipo ordinal porque la información recogida fue clasificada en ocho categorías en orden creciente de posición discriminadora, en este caso, de posición sexista.

Categorías de sexismo:

En la primera categoría o primer grado de discriminación fueron ubicados los de sexismo nulo que, al mismo tiempo, expresan un rechazo explícito a toda forma social de sexismo.

En la segunda también están ubicados quienes rechazan la desigualdad de género e invocan por un comportamiento personal más igualitario.

En la tercera no hay una clara referencia al sexismo o es vista su superación como algo útil para el proceso educativo.

En la cuarta comienza a aparecer en forma explícita el sexismo en la medida que se lo niega y se afirman diferencias de género.

6. El 73% de analfabetos mayores de 15 años son mujeres, según el Censo Nacional de Población de 1981.

CUADRO Nº 23

INDICADORES DE LA DISCRIMINACION POR SEXO

Grado de discriminación.	Explicación del analfabetismo femenino.	Opinión sobre tratar el sexismo en algún curso.	Recomendaciones pedagógicas frente a sexismo.	Opinión sobre dar la misma educación a mujeres y varones.	Opinión sobre cursos de formación laboral según sexo.	Opinión sobre coeducación de los sexos.	Necesidad de formación para coeducar.
1ro.	La mujer es vista como un objeto; un ser inferior; vive relegada; por el machismo.	Para que los alumnos no sean sexistas; entender y evitar marginación de la mujer; que no se crea inferior.	Suplir a la familia en esta lucha; maestro modelo de identidad sexual, buscar coeducación desde la infancia.	Para vencer el machismo; fomentar la unión; la mujer debe saber lo mismo hasta en lo laboral si se quiere democratizar.	No cree que hay cursos de formación laboral sólo para mujeres o sólo para varones.	Para construir una sociedad no machista; conocer al otro; superar el temor; naturalidad en el trato.	Para desterrar el machismo, incentivar a la mujer en carreras técnicas; el sistema educativo discrimina.
2do.	Por paternalismo; no tiene decisión ni oportunidad; padres desconfían de hijas; son celosos.	Lograr un cambio de mentalidad; superar nosotros estos prejuicios.	Orientar sobre sexualidad; respeto mutuo entre varones y mujeres; trato más natural, rechazar tabúes.	Porque son iguales; tienen las mismas necesidades, intereses, deberes, derechos, está en la Constitución.	No sólo sino de preferencia. Para mujeres las de menor fuerza física, electrónica, colocar mayólicas.	Se desarrollan las mismas facultades, los mismos trabajos, habría igualdad.	Para evitar errores; comprender mejor los problemas, que los alumnos vean la coeducac. como normal.
3ro.	Los varones son los que migran, ellos deben prepararse más; la división sexual del trabajo no es por machismo.	Es un problema social que hay que superar para orientar a los alumnos.	Todos somos iguales, lo sexual no debe ser factor de discriminación; luchar para superar prejuicios.	Porque son seres humanos; deben superarse; la escuela es para la vida.	Cocina, repostería, manualidades para ambos. Los de mayor fuerza física sólo para varones.	Son una unidad biológica, es lo natural, se enriquecen, resultados superiores.	La experiencia debe volcarse en ciencia; la coeducación tendría teoría; para el desarrollo de la educación; dar calidad a la enseñanza.
4to.	Problema socio-cultural, la ley fundamental no las ampara.	El problema es mayor en zonas rurales y en provincias; los padres piensan que sólo los hombres surgen.	Preparar para la familia y el matrimonio, dar bibliografía sobre el tema.	En la sociedad no hay tanta diferencia, ya pasó de moda, no es época de machismo; es necesario.	Mujeres: secretarías, cosmetología, costura. Varones: mecanografía, peluquería, sastrería y de mayor fuerza física.	Preparar para la familia y el matrimonio, dar bibliografía sobre el tema.	No porque improvisamos diariamente, lo general es suficiente, está implícito; en el curso de OBE aprendemos a resolver los problemas.

5to.	Por tradición desde los españoles; históricamente.	La mujer aportaría al desarrollo, permitiría el desarrollo humano.	Con adultos motivar sin ser juez, que ellos recapaciten, evalúen.	Pueden pero no necesariamente deben; se asimilaría mejor; para evitar tabú del sexo.	Contabilidad, mecánografía, cultivo para ambos más otros no comunes; todos menos cocina.	Para incentivar la competencia; uno puede trabajar mejor, para evitar desviaciones; depende del medio ambiente.	La educación es una sola e igual para ambos sexos, eso se lo enseña la vida, la práctica, la experiencia; no lo he necesitado.
6to.	La educación de la mujer es muy costosa; trabajan y no estudian; en zona rural hay pocos colegios.	Mayor información y formación; la mayoría de alumnos son mujeres; darles apoyo, ayuda.	Capacitar a madres sin educación sobre sus derechos.	No, por diferencia de fuerza física; el hombre ya no respeta a la mujer como antes.	Femeninos para ellas; la gran mayoría aequibles a ambos.	Tendría que haber una infraestructura; personal preparado; se debe orientar respeto al sexo.	Lo vemos en Psicología, allí se nos prepara, en estos momentos no es necesario.
7mo.	La base es tanto física como ideológica; hay más mujeres que hombres; procrean desde jóvenes; el hombre rinde más.	Se terminaría con analfabetos; para incentivar a las mujeres a que se culturicen.	Que se acepten como mujeres y maestras; no perder su feminidad; que sean más recatadas.	En todo menos en orientación del educando porque físicamente son diferentes; en el sexo son diferentes.	Mujeres: Administrativos, artísticos, sociales, de salud. Varones: granja, radio-TV, las demás fuerza física.	No, tareas de acuerdo a su sexo, difícil tratar sexualidad para todos, educación física separados.	Sólo para formación laboral; no hay mucha diferencia entre colegios separados y mixtos.
8vo.	La mujer no tiene interés; es conformista, falta de iniciativa para superarse; es machista; es cómplice.	No es indispensable pues en Lima no nos hemos enfrentado con esto.	Respetar las diferencias sexuales; son complementarios; objetivos de curso de acuerdo a cada sexo.	No, porque la orientación debe ser diferente, si no chicas se masculinizan y viceversa; reacciones diferentes.	Mujeres: domésticos, confecciones, cosmetología, puericultura, servicios. Varones: maquinarias; actividades de carácter	No, las niñas pierden feminidad, la mujer tiene intereses diferentes, la mujer imita al hombre; riesgo de embarazo.	Sí, para conocer las diferentes características de cada sexo, el trato es diferente, la visión es distinta.

En la quinta categoría continúa la afirmación más explícita de negación del sexismo o la afirmación de una utilidad social de la promoción femenina.

En las tres últimas categorías aparecen claramente las posiciones sexistas:

En la sexta se refleja una actitud benigna hacia la mujer, dada su incapacidad.

En la séptima se da una justificación física y psicológica a la desigualdad social de género.

En la octava, se responsabiliza a la mujer por el sexismo, se lo niega totalmente o se lo justifica como necesario para el bienestar social.⁷

La cuantificación acordada a cada una de las categorías en las que clasificamos los siete indicadores nos permitieron elaborar la variable compuesta que denominamos posición sexista, que consiste en el valor promedio de los indicadores considerados para cada uno de los sujetos entrevistados. La distribución de frecuencias de la variable posición sexista la dividimos en tres categorías aplicando el criterio de intervalos equivalentes y las denominamos grado de sexismo nulo, medio y alto.⁸ En el Cuadro N^o 24 presentamos esta variable con los datos totales.

-
7. Las ocho categorías elaboradas a partir de las posiciones de menor a mayor sexismo no están igualmente representadas en cada uno de los siete indicadores. Hay indicadores que tienden a concentrarse en las categorías menos sexistas, pero hay otros que se encuentran más repartidos en las diferentes categorías o también que se polarizan. Este último caso se presenta en el indicador referido a las opciones laborales para mujeres y varones; es el que presenta el más alto porcentaje de rechazo al sexismo (73%), pero también presenta el mayor porcentaje netamente sexista (19%). La explicación del analfabetismo femenino que ofrecen los profesores es una de las más repartidas entre todas las categorías, mientras que los alumnos se concentran en los no sexistas. Las opiniones sobre dar la misma educación a mujeres y varones, y hacerlo en forma coeducativa son otros dos indicadores que se concentran en las tres primeras categorías de posición no sexista.
 8. Este procedimiento metodológico es el mismo que se utilizará con las otras formas de discriminación.

Cuadro N° 24

POSICION SEXISTA

Grado de sexismo	Población total	
	%	N
Nulo	67.0	(183)
Medio	29.7	(91)
Alto	3.3	(9)
Total:	100.0	(273)

Hemos cruzado la variable sexismo con un conjunto de variables de diferente naturaleza con el propósito de encontrar aquellas con las cuales está más fuertemente asociada. Presentaremos en primer lugar las de carácter demográfico; luego las que se refieren al medio educativo donde se ha desarrollado cada sujeto, tanto a nivel escolar como magisterial incluyendo su experiencia docente escolar; a continuación las que recogen su formación y experiencia magisteriales; y, finalmente, las de carácter más cualitativo como son su identidad cultural, sea ésta capitalina o provinciana andina, y su ideología.

1.1. Sexismo y características demográficas

Los profesores y alumnos que conforman la población estudiada presentan una gran variedad de características demográficas; las principales que hemos retenido son el sexo, la edad, el tipo racial, la región de nacimiento y el tiempo de permanencia en la provincia de Lima. Además hemos tomado en cuenta el nivel socioeconómico.

La confrontación de estas características con la posición sexista de sus poseedores nos ha permitido afirmar la existencia o la ausencia de asociación entre ellas y el sexismo. Un primer resultado es que la posición sexista no se ve influenciada por la región de nacimiento, ni por el nivel socioeconómico; y que las otras cuatro características presentan algunas asociaciones sólo cuando se toma por separado alumnos y profesores.

Es interesante comprobar que *el sexo* de los alumnos no está asociado significativamente a la posición sexista, aunque los alumnos varones no sexistas son un 71% y las mujeres sólo 62%; y que el de los profesores sí lo está pero en un sentido inverso al que hubiéramos supuesto. Los profesores varones son menos sexistas que las mujeres ($x = 11.2$, 4 g.l., 0.02 nivel de significación). La explicación de esta paradoja la podemos encontrar en la situación privilegiada de estas mujeres quienes, por el hecho de haber alcanzado la categoría de profesor universitario (31% del profesorado universitario en educación son mujeres), limitan la visión del problema femenino a su experiencia personal y al modo de haberle dado solución (Guzmán y Ciudad, 1975).

Son catedráticas universitarias las que ofrecen las explicaciones al analfabetismo femenino que más culpabilizan a la mujer: "no tienen interés", "es conformista", "le falta iniciativa para superarse". Esta visión del problema es distinta entre las profesoras de Instituto, donde ellas son mayoría (74%).

La edad tanto de profesores como de alumnos está vinculada a la posición sexista que ellos asumen, aunque la asociación que se presenta es negativa entre los alumnos y positiva entre los profesores.

El hecho que los profesores sean más sexistas a medida que aumenta la edad es explicable porque la elevación del status femenino, en nuestro país, es un proceso que sólo se manifiesta abiertamente en las dos últimas décadas.

Resulta más difícilmente explicable el mayor sexismo de los alumnos más jóvenes, pero si tomamos en cuenta que se trata de un alumnado que se prepara para la carrera educativa y que esta profesión está pasando por un proceso continuo de feminización, se puede comprender que los más jóvenes la identifiquen como carrera femenina. Según nuestro estudio, tenemos que entre los alumnos más jóvenes el 72.3% son mujeres, lo cual explicaría que una buena parte del alumnado más joven tienda a cierta forma de sexismo.

Cuadro N° 25

POSICION SEXISTA DE PROFESORES Y ALUMNOS SEGUN EDAD

Grado de sexismo	Edad de profesores			Edad de alumnos		Total
	20 a 39 %	40 a 49 %	50 a 68 %	20 a 29 %	30 a 39 %	
Nulo	73.7	75.8	54.3	63.8	71.4	67.3
Medio	26.3	22.7	37.0	31.9	28.6	29.4
Alto	-	1.5	8.7	4.3	-	3.3
Total:	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
(N)	(38)*	(66)	(46)	(94)	(28)	(272)**
Gamma (G)		0.31			-0.20	
Nivel de signif.		0.01			0.01	

* Incluye 7 profesores entre 20 y 29 años

** Fue excluido un alumno de 44 años

El rasgo físico de alumnos y profesores tiene una asociación poco significativa con el sexismo; sólo podemos señalar una tendencia opuesta entre ambos grupos en la categoría de rasgo físico mestizo. Entre los profesores de esta categoría se encuentra el menor porcentaje (62%) de los que presentan un grado de sexismo nulo, mientras que los alumnos mestizos son los menos sexistas con un 73%. El resultado que presentan los profesores es el más esperado de acuerdo a los estudios que anteriormente se han hecho en nuestro medio relacionando mestizaje y machismo como una expresión de la herencia colonial (Sara-Lafosse, 1984). El menor sexismo de los alumnos mestizos podría explicarse por la influencia positiva de la coeducación, la cual se ha desarrollado mayormente en los pueblos jóvenes donde la mayor parte del alumnado es mestizo (Sara-Lafosse, Fernández y Chira, 1989).

La permanencia en Lima es otra variable demográfica que presenta una asociación poco significativa con el sexismo, pero con diferencia entre alumnos y profesores. Entre estos últimos no hay una influencia de la permanencia en Lima sobre su posición sexista, mientras que entre los alumnos encontramos una ligera tendencia a que los limeños

(68%) sean menos sexistas que los provincianos sin distinción del tiempo de permanencia en la capital (61%).

Podemos concluir de esta parte del análisis de los resultados, que la edad es la única característica demográfica que está asociada al sexismo; y que la asociación negativa presente en el caso de los alumnos exige un tratamiento especial dirigido a las alumnas más jóvenes.

1.2. Sexismo y medio educativo

La posición sexista asumida por los profesores y los alumnos aparece asociada en mayor o menor intensidad con el medio educativo en el que se han formado o ejercido escolarmente. Estos resultados los podemos observar en el Cuadro N° 26.

Cuadro N° 26

POSICION SEXISTA SEGUN CENTRO DE EDUCACION Y DOCENCIA ESCOLAR

Centros de educación y docencia escolar	Posición sexista			
	Profesores		Alumnos	
	G	(N)	G	(N)
Grado de educación estatal	-0.27	(150)	-0.25	(122) *
Grado de educación religiosa	0.33	(150)	0.07	(121) *
Grado de coeducación	-		-0.29	(123)
Nivel académico de la formación	-0.20	(150)	-	

* Los casos que faltan no dieron respuesta.

La observación conjunta de los coeficientes de asociación gamma muestra que la posición sexista está más fuertemente asociada a una educación religiosa, sin embargo esta asociación que corresponde a los profesores, es insignificante para el caso de los alumnos. Esta diferencia entre profesores y alumnos pone de manifiesto la menor influencia de la Iglesia en la juventud universitaria en estas últimas décadas. Sólo el 38% de los alumnos declara ser católico practicante frente a un 54% de profesores que está en esa condición.

La segunda asociación importante es la que, por ser negativa, nos indica la importancia de la coeducación en el rechazo al sexismo, expresado por los alumnos. En el caso de los maestros no se ha podido obtener un coeficiente asociativo porque el 93% de los profesores están ubicados en la categoría intermedia de una experiencia doble de educación coeducativa y separada; y esto ha sucedido porque en la historia de ellos se ha incluido la formación docente y la experiencia docente escolar, lo que les daba mayor oportunidad de experiencias múltiples.

En tercer lugar encontramos que a mayor educación estatal hay un mayor rechazo al sexismo tanto en profesores como en alumnos. Una posible interpretación de este resultado estaría en el hecho que los centros de educación estatal están abiertos a todos los alumnos en forma incondicional y que esta apertura puede hacerse extensiva a valorar a mujeres y varones sin posturas discriminatorias.

Finalmente el nivel académico formal de los centros de formación magisterial donde se educaron los actuales profesores también está asociado a la postura sexista de éstos aunque en sentido inverso; es decir, a mayor nivel académico del centro de formación, menor sexismo del profesor. En otras palabras, las universidades formarían en forma menos sexista que los institutos.

La tendencia sexista de los institutos podemos explicarla porque, a nivel nacional, hay una presencia importante de institutos unisexuales, los cuales no propician la igual valoración de mujeres y varones.

1.3. Sexismo y formación magisterial

El grupo de variables que están referidas a la formación magisterial tienen una incidencia importante en el sexismo, lo que se puede comprobar en los cruces que presentamos a continuación.

El primer cruce nos permite afirmar que el nivel de formación docente no se relaciona con la discriminación sexual ; es decir, los profesores tienen la misma posición sexista que los alumnos.

La vocación pedagógica de los profesores y alumnos si se halla asociada al sexismo. El coeficiente gamma es de 0.19 para los alumnos

y de 0.21 para los profesores. Esto quiere decir que la mayor vocación pedagógica implica una posición más discriminatoria respecto a la mujer (Cuadro N° 27). Esta contradicción puede ser comprendida por la creciente feminización de la carrera magisterial, quienes más vocación presentan son las mujeres y al mismo tiempo ellas tienden a ubicar su vocación como algo connatural a su condición femenina y en eso son sexistas. Por el contrario los varones, muchos de los cuales no han llegado al magisterio como una primera opción, no tienden a juzgar las opciones vocacionales como adscritas a un sexo u otro.

Cuadro N° 27

POSICION SEXISTA SEGUN FORMACION MAGISTERIAL

Formación magisterial	Posición Sexista			
	Profesores		Alumnos	
	G*	(N)	G*	(N)
Vocación pedagógica	0.21	(150)	0.19	(123)
Antigüedad en doc.universit.	0.25	(148) **	-	-
Nivel de grado pedagógico	0.24	(150)	-	-
Antigüedad de la universidad peruana del postgraduado.	-0.43	(96) ***	-	-

* Nivel de significación 0.01

** Dos casos no respondieron

*** Corresponde a los que hicieron postgrado en Educación en el Perú.

La *antigüedad* en la docencia universitaria también se presenta asociada al sexismo. Este resultado sería congruente con el de la edad de los profesores, donde los de más edad son más sexistas y podemos suponer que son, al mismo tiempo, los que tienen una mayor antigüedad en la docencia.

La variable sobre nivel del *grado pedagógico* es muy reveladora porque en el primer nivel de quienes no tienen grado pedagógico se encuentran otros profesionales como abogados, historiadores, psicólogos, sociólogos, filósofos, literatos, lingüistas, administradores, economistas, agrónomos y hasta un técnico en electrónica. Ahora bien, estos profesionales que no han recibido formación pedagógica son los

menos sexistas de los profesores. Los siguen los educadores que son sólo bachilleres o licenciados. Por el contrario los pedagogos que han alcanzado un postgrado de maestría o doctorado tienden a presentar posiciones más sexistas. Estos resultados totalmente inesperados pueden ser explicados con la información adicional obtenida acerca del centro de estudios donde realizaron los estudios de postgrado.

Las universidades peruanas han pasado, en estas últimas décadas por un crecimiento acelerado que no siempre ha significado, cuidado en la calidad de la formación ofrecida. Haciendo una clasificación entre aquellos centros universitarios cuya experiencia docente es anterior a la década de los sesenta y aquellos que son posteriores, encontramos que la posición sexista está asociada en forma significativa con los profesores egresados de las universidades menos antiguas ($\gamma = -0.43$).

La *especialidad* de profesores y alumnos muestra alguna asociación con la posición sexista de quienes la han elegido. Así tenemos que los más sexistas corresponden al grupo formado por quienes se especializan en Filosofía, Psicología, Religión y en Orientación y Bienestar del Educando (OBE); por el contrario los menos sexistas son los que se especializan en Ciencias Sociales y como profesores de primaria y aún los de mecánica. Los resultados son explicables en las especialidades de Filosofía, Religión y Psicología (tendencia psicoanalista), pero son francamente preocupantes en la especialidad de OBE cuya misión exige de ellos una actitud tolerante y desprejuiciada que rechace, precisamente, toda forma de discriminación.

La *experiencia en docencia escolar* del profesor universitario está débilmente asociada a su postura no sexista; es decir, el catedrático que enseña o ha enseñado en primaria y/o en secundaria tendería a adoptar posiciones menos sexistas que aquellos que no han tenido esa experiencia.

1.4. Sexismo y características culturales

El grado de andinización en la *identidad cultural* del profesor o alumno no influye significativamente en su posición sexista. En ambos casos hay una ligera asociación entre la identidad más andina y un

mayor sexismo ($\gamma = 0.11$). Llama la atención la similitud del grado de asociación en los profesores y en los alumnos, mostrando quizás la persistencia de ciertos valores andinos que sostienen, sobre todo, el concepto de complementariedad entre los sexos, aunque este concepto, en ellos, no corresponde al occidental que supone especialización masculina en la producción y femenina en la reproducción. En la cultura andina la complementariedad es a nivel de tareas en el mundo productivo, como la siembra para las mujeres y el arado para los varones; y, en el mundo doméstico, la alimentación, responsabilidad femenina y la vivienda, masculina.

La *ideología* de profesores y alumnos, entendida como grado de conservadurismo tiene una influencia significativa entre los profesores, pero no la tiene entre los alumnos tal como podemos observar en los resultados presentados en el Cuadro N° 28.

Cuadro N° 28

SEXISMO DE PROFESORES Y ALUMNOS SEGUN CONSERVADURISMO

Grado de sexismo	Grado de conservadurismo						Total %
	en profesores			en alumnos			
	Nulo %	Medio %	Alto %	Nulo %	Medio %	Alto %	
Nulo	78.3	64.6	64.0	75.0	59.2	70.8	67.0
Medio	21.7	31.6	28.0	21.4	36.6	29.2	29.7
Alto	-	3.8	8.0	3.6	4.2	-	3.3
Total (N)	100.0 (46)	100.0 (79)	100.0 (25)	100.0 (28)	100.0 (71)	100.0 (24)	100.0 (273)
Gamma (G)		0.25			0.05		
Nivel de signif.		0.01					

El resultado obtenido de un mayor sexismo entre los profesores más conservadores era el que habíamos esperado, dado que la discriminación por sexo es la que históricamente se ha presentado como dominante en épocas anteriores y que el individuo conservador es más apegado a la tradición. Los datos de los alumnos no son fá-

cilmente explicables y lo único que podríamos anotar es que la incongruencia entre sus ideas políticas y las que tienen que ver con su vida cotidiana o doméstica sería fruto de un discurso político predominante que no cuestiona las relaciones de género. Sus respuestas en este último aspecto no serían fruto de una reflexión crítica sobre el tema, sino la expresión de las ideas de su medio familiar.

2. Discriminación hacia el trabajo manual

El tipo de ocupación es otro factor importante de discriminación. El poco prestigio de que gozan las ocupaciones técnico-manuales y en general, el desprecio hacia el trabajo manual expresan la pervivencia de valores propios de sociedades tradicionales y aristocráticas (Hagen, 1964). En este sentido, quienes se consideran miembros de la élite tradicional necesitan sentirse diferentes en esencia de la gente común, y en ello sustentan su supuesta superioridad. Una de las maneras de distanciarse de las concepciones y del modo de vivir del pueblo es precisamente la de afirmar su menosprecio hacia el trabajo con las manos, considerándolo como "propio de la gente de clase baja".

Aunque esta situación no es exclusiva del Perú, en nuestro país presenta rasgos peculiares por la herencia colonial y es más acentuada que en otras sociedades por estar estrechamente asociada a la discriminación étnica y racial. En efecto, en el orden estamental establecido durante la colonia, se colocó a los indios en los estratos más bajos, asignándoles las ocupaciones más penosas en el trabajo de las minas y de la tierra; obligándoles, al mismo tiempo, a labrar la tierra de los señores y a prestarles servicios personales.

Tal condición, comparable a la de los siervos, fue asociada de tal manera por los españoles a aquella de los indios, que el desprecio que sentían por éstos se trasladó a las actividades que realizaban. La ideología política en que se fundaba esta forma de dominación era la misma según J. Cotler (1978) de la tradición católica y medieval "partía de la premisa que la forma de organizar saludablemente la sociedad era sobre la base de constituir claras jerarquías sociales... que se justificaban en los postulados aristotélicos y tomistas por la necesidad que cada uno de ellos "cumpliera en forma adscrita funciones especializadas a fin que el conjunto se desarrollara con normalidad". ..."En el

caso americano se justificaba por el origen de los diferentes estratos sociales. Mientras los conquistadores eran "cristianos viejos" o se destacaban por su limpieza de sangre, la población sojuzgada tenía un origen gentil. Por lo tanto los primeros debían encargarse de cristianizarla a cambio del cumplimiento de tareas serviles".

Es el desprecio así heredado hacia el trabajo manual el que impulsa a amplios sectores de la población a reducir el abanico de sus opciones profesionales. El modelo de éxito al que aspiran los padres para sus hijos es el del profesional universitario; y las carreras técnico manuales aparecen entonces como opciones de segunda, es decir, como única salida ante un ingreso frustrado a la universidad.

En el mismo orden de ideas, muchas veces el éxito de un colegio se mide por el número de sus exalumnos ingresados a la universidad. Por otra parte, los medios de comunicación de masas rara vez presentan, por ejemplo, a un obrero o un técnico calificado como personas realizadas, exitosas o dignas de imitar. No constituyen una referencia valorada positivamente.

En este sentido, siguen siendo válidas las conclusiones de G. Flores y W. Whyte (1965), en su estudio a nivel nacional de alumnos de secundaria de todas las clases sociales, al señalar que "la categoría obrero parece ocupar un status muy bajo en el Perú y aparentemente la idea de llegar a ser un obrero experto todavía no ha afectado mucho su reputación social".

El desprecio hacia el trabajo manual y las carreras técnicas se encuentra enraizado en la población criolla y mestiza. Hasta puede afirmarse que el menosprecio al trabajo manual se aleja de la tradición andina, dentro de la cual, los valores del trabajo y el esfuerzo son piedra angular en la organización campesina, en la socialización de los niños y en el empuje empresarial.

El sistema educativo peruano no es extraño a esta minusvaloración del trabajo manual. Al contrario, puede decirse que la alienta. Exceptuando la época de la Reforma Educativa de 1972 la educación técnica siempre tuvo un status inferior al de la educación común. Tal como fue concebida por sus promotores (pensadores y políticos como V.A. Belaúnde, Villarán, Romero) la educación técnica estuvo marca-

da desde sus inicios, por la idea de que ella era el requisito para obtener la mano de obra calificada que reclamaba el desarrollo del país. Por ello, casi siempre se consideró como una instancia de capacitación de trabajadores, en la que el adiestramiento estaba destinado, generalmente, a los alumnos menos dotados intelectualmente que debían empezar a producir cuanto antes.

En cambio, la situación y el prestigio de la educación secundaria común son muy distintos. Tiene mayor status por estar destinada a dotar al alumno de conocimientos teóricos, científicos y humanistas. No tiene carácter terminal y se constituye de hecho en la antesala de la universidad. El curso de formación laboral, uno de los pocos cursos de secundaria en los cuales se desarrollan las aptitudes manuales, tiene poco prestigio y suele ser considerados como asignatura de "relleno". Una muestra de la poca atención que recibe es también el hecho de que los profesores a cargo carecen generalmente de formación pedagógica y a veces hasta de formación técnica en la materia.

De este modo, la escuela consagra una disociación y jerarquización de las aptitudes manuales e intelectuales atribuyendo mayor importancia a estas últimas. La escuela sólo valora los saberes teóricos y relega los saberes prácticos y técnicos. Esta jerarquización no es ciertamente exclusiva del Perú y se encuentra en realidades educativas tan distintas como la francesa, por ejemplo donde ha sido objeto de preocupación recogida en una reflexión hecha por el Colegio de Francia (1985) sobre los principios fundamentales de la educación del futuro.

Para medir la discriminación de los profesores y de los alumnos hacia el trabajo manual y las carreras técnicas se elaboró una variable compuesta llamada, en el marco de este análisis "discriminación laboral", tomando la opinión de ambos a partir de cinco indicadores.

De éstos, tres, expresan las opiniones de todos los sujetos; los dos restantes se refieren a la opinión expresada en un caso sólo por los alumnos y en el otro sólo por los profesores. Los indicadores comunes tratan de medir la conciencia de la discriminación a través de las razones expresadas del por qué hay un número reducido de alumnos matriculados en las carreras técnicas a pesar de las necesidades existentes en el país. El segundo se refiere a la opinión sobre los fines de

la formación laboral en los colegios; mientras que el tercero, pretende recoger la opinión sobre la necesidad de que los CFM ofrezcan una formación especializada para los profesores de esta asignatura. El indicador específico en el caso de los alumnos se expresa en la opinión sobre la necesidad de tratar la discriminación laboral en algún curso. A los profesores se les preguntaba si habían dado algunas recomendaciones pedagógicas para luchar contra la discriminación estudiada.

Las respuestas a cada uno de estos indicadores fueron clasificadas, en orden creciente, en ocho categorías según el grado de discriminación que expresaban utilizando un puntaje de 1 a 8 (Cuadro N° 29).

Cuadro N° 29

INDICADORES DE LA DISCRIMINACION LABORAL

Grado	Opinión sobre desinterés de carreras técnicas	Opinión fines de la formación laboral	Opinión sobre necesidad de formación pedagógica	Opinión sobre tratar el tema en curso	Recomendaciones pedagógicas
1	Hay prejuicio contra el técnico, se le discrimina; nuestra idiosincracia de desprecio a lo manual; por el mito de la Universidad, mentalidad colonial.	Desarrollo integral de la persona; crear ética laboral; no subestimar trabajo manual, revalorado.	Motivar para el trabajo, la vocación; se aprendería a valorar esta especialidad; es error preparar sólo para universidad	Hacer tomar conciencia de la realidad; de la educación que se requiere; ser técnico no es menos, superar prejuicio a trabajo manual.	Promover carreras técnicas; dar un panorama opciones técnicas.
2	Se piensa, se cree que es mejor ser profesional, se ignora que el mejor futuro no está en la técnica.	El desarrollo de habilidades, destrezas, creatividad; conocer vocación del alumno, reorientar su vocación.	Contarían con mejores métodos para incentivar; de mejor formación	Somos los que orientamos a la vocación; por falta de elección; somos malos profesionales.	El trabajo es liberación, única forma de existencia en la sociedad, dejar prejuicios.
3	Por influencia de los padres, familiares y amigos; por tradición, por falta de información, de formación vocacional, colegios fomentan profesiones, los medios de comunicación influyen.	Orientar sobre aspectos manuales, para luego especializarse.	Para llegar a la práctica evitar improvisación; se superarían deficiencias; son necesarios ambos; especialidad en formación pedagógica; La Cantuta es un ejemplo, deben haber otras universidades.	Contribuir al desarrollo, vienen con lo técnico, el Perú necesita técnicos. Para recibir información sobre carreras técnicas hay demasiados profesionales y poco personal técnico.	Encaminar hacia desarrollo de mejores habilidades, fomentar vocación, desarrollar conciencia estudiando doctrina social de la Iglesia.

4	Los Técnicos ganan poco, el título universitario tiene más validez, tienen mayor status en nuestro medio; por falta de trabajo en la industria.	La formación de técnicos, mano de obra calificada, capacitación técnica moderna; hacer asequible la ciencia y la técnica, contribuir al desarrollo.	Perú necesita técnicos calificados, se requiere de especialistas, orientarían mejor; primero solucionar infraestructura.	Orientar a la técnica por beneficios, carrera corta, bien remunerada, ayuda a otras profesiones.	Reformular contenidos en función de la realidad nacional.
5	Ahora es diferente, es más fácil conseguir trabajo como técnicos; el gobierno no implementa las carreras técnicas, no captan los recursos humanos necesarios, ni los del mercado ocupacional.	Para información, conocer la producción, aprovechar la riqueza del país.	Sí, aunque el técnico podría capacitarse para enseñar en su área; dotarlo de conocimiento pedagógico.	Hay que discutir los problemas, pero la solución no depende de nosotros, influencia de padres es mayor sería interesante se incentivaría el interés.	El sector educación debe ayudar a revalorarlo, los fines y objetivos deben ser fijados partiendo de un diagnóstico.
6	Por deficiencias en la enseñanza técnica; bajo presupuesto.	Que aprenden una carrera, oficio de mando medio que les sirve para el sustento económico, que sea útil para algo.	Ayuda a los alumnos a enfrentar la vida, medio de vida, crear pequeñas industrias.	Nos brindan más nociones, formación más adecuada para ese problema.	Ver la relación producción-educación, necesidad de formación tecnológica, de técnicos especialistas.
7	No hay un plan de desarrollo tecnológico, Plan Nacional.	Ayuda para desenvolverse en el hogar.	Para primaria basta con la universidad, para secundaria se va a Institutos Técnicos; basta dominar lo que va a enseñar.		Que aprendan actividades manuales para poder defenderse.
8	La carrera profesional da prestigio, enaltece, abre las puertas, permite desarrollo personal; es vehículo de movilidad social.	Util si no ingresan a la universidad, es un filtro, no persigue ningún fin, preparan mano de obra barata.	Deben formarse en Institutos Tecnológicos, no, mejor se deberían implementar talleres.		

Categorías de discriminación laboral

En la primera categoría se ubican los que no manifestaron "discriminación laboral", la rechazan porque se trata de un prejuicio, de una mentalidad colonial. Estiman que la formación laboral es importante porque propicia el desarrollo integral de todos las aptitudes humanas.

En la segunda, si bien, no exista una percepción muy clara de la discriminación las razones por la cual la formación laboral es apreciada denota un reconocimiento de la importancia de desarrollar las destrezas y habilidades manuales.

En la tercera, se expresan opiniones más restringidas a los aspectos educativos del curso de formación laboral. Esta asignatura es valorada porque permite dotar al educando de una formación técnica de base necesaria para orientarlo a escoger una especialización.

En la cuarta, se niega la desvaloración de lo manual. El fin de la formación laboral sería la capacitación de una mano de obra calificada para mandos medios. Es decir, sólo sería útil para cierta categoría de alumnos.

En la quinta, también se niega la discriminación, las opiniones de la formación laboral son vagas y cada vez más alejadas de sus aspectos formativos.

En la sexta, aparecen las opiniones discriminatorias en la medida que se desvanecen completamente los objetivos formativos de la formación laboral. Sólo se precisa la utilidad inmediata de generar ingresos.

En la séptima, se expresa una visión muy limitada y tradicional de la formación laboral que se asocia sólo a la capacitación de tareas domésticas.

En la octava se ubican los que manifiestan un desprecio abierto por las carreras técnicas y la formación técnica que sólo serviría de filtro para restringir el ingreso a la universidad.

La discriminación no está igualmente presente en las respuestas de los cinco indicadores. Si examinamos como están representadas las ocho categorías en tres de ellos podremos constatar que existen diferencia. Así en las explicaciones de los fines de la formación laboral las categorías más discriminatorias representan el 57% de los casos, mientras que el indicador sobre el desinterés de las carreras técnicas traduce una poralización: 63% de las respuestas son no discriminatorias y otro 22% son abiertamente discriminatorias. La necesidad de una formación pedagógica para los profesores de formación laboral expresan 61% de respuestas no discriminatorias.

El procedimiento metodológico fue similar al utilizado en la discriminación sexual. Se arribó a tres grupos, el primero corresponde

a los de discriminación nula representa 41% de los casos, el segundo a un grado medio de discriminación representa el 54% de los casos y el tercero con grado alto cuenta con el 5% de los casos.

Para comprender mejor estas posiciones frente a la "discriminación laboral" se las asoció a una serie de variables socio-demográficas, educativas y culturales cuyos resultados son objeto del siguiente análisis.

2.1. *Discriminación laboral y características demográficas*

No se ha encontrado asociación entre la discriminación laboral y las variables demográficas, salvo en el caso de la edad de los profesores. También se halló asociación con el nivel socio-económico.

La edad de los alumnos no aparece asociada con la posición discriminatoria mientras que los profesores manifiestan una leve tendencia (gamma -0.13) a ser menos discriminatorios en el grupo de edades mayores.

Uno de los factores que podría explicar tal tendencia es el hecho que los profesores mayores han sido confrontados con las propuestas de la Reforma Educativa de 1972 y por ello mostrarían una mayor conciencia frente al problema de la discriminación laboral. Se ha escrito mucho sobre las razones de la experiencia truncada de la Reforma; para explicarla se alude de manera reiterativa al rechazo de los maestros (Ballón 1979, Tovar 1990) por sentir que esta Reforma les fue impuesta "desde arriba". Ello sin embargo, no impide un tipo de acercamiento hacia los planteamientos teóricos. En nuestra investigación los profesores, en más de 60% de los casos, han manifestado opiniones positivas hacia la "Reforma". Más aún, Pozzi-Escott y Weber (1981) en una evaluación hecha en 1978 sobre la interpretación e implementación de la Capacitación para el Trabajo en la Educación Básica Regular, concluían: "la concepción de la educación en y para el trabajo,...fue un acierto si nos atenemos al sentir de educandos y maestros entrevistados".

Se encontró una ligera influencia del *nivel socio-económico* de los alumnos (gamma 0.12) sobre la posición discriminatoria: un mayor

nivel socio-económico está ligado a una mayor discriminación. En cambio, en los profesores se observó una asociación inversa (γ -0.18).

Para explicar tal asociación inversa se recurrió a la variable ideología. Hay evidencias empíricas que muestran que, a medida que se eleva el status socio-económico no aumenta necesariamente el conservadurismo, como tampoco que las clases populares serían de hecho más progresistas. En el caso de las clases medias no es de extrañar que sus orientaciones ideológicas no sean homogéneas puesto que ni en los países desarrollados (Pastor 1986) ni en América Latina (Rostinoff 1964) existe acuerdo sobre su composición.

Sotelo (1972) al analizar la clase media latinoamericana distingue en ella la burocrática (dependiente), más bien centrista en su ideología y la profesional liberal (independiente) en cuyo seno se han formado los dirigentes más radicales de derecha como de izquierda. Al parecer se podría hacer un paralelo entre esos últimos y los profesores universitarios de clase media alta. Se recordará que su ubicación socioeconómica se hizo no sólo a partir de su propio desempeño profesional (intra y extra universitario) sino que fueron considerados también las ocupaciones del cónyuge y de los padres.

Se cruzó la variable discriminación laboral con la región de nacimiento y con el tiempo de permanencia en Lima de los migrantes. En los dos casos no se encontró ninguna relación. La relación no se vio tampoco afectada cuando se la controló por el sexo de la población estudiada.

2.2. *Discriminación laboral y medio educativo*

El medio educativo en el cual se formaron alumnos y profesores condiciona en distinto grado su posición frente a la discriminación laboral como se verá a continuación.

En el caso de los alumnos se encontró que una historia educativa más confesional está asociada a una mayor discriminación. Mientras que en los profesores hallamos una situación inversa como lo muestra el cuadro N° 30.

Se intentó interpretar las diferencias observadas entre alumnos y profesores de la siguiente manera.

En el caso de los profesores, entre los factores que podrían intervenir en esta relación está la incursión de las corrientes más progresistas de la Iglesia que se hicieron sentir con mayor fuerza en el establecimiento donde laboran actualmente.

Cuadro N° 30

DISCRIMINACION LABORAL DE ALUMNOS Y PROFESORES
SEGUN HISTORIA EDUCATIVA CONFESIONAL

Grado de discriminación	Grado de Confesionalidad						
	en alumnos				en profesores		
	Sólo laico %	Laico relig. %	Religioso %	Total %	Sólo laico %	Laico y religioso %	Total %
Nulo	46.0	31.0	28.0	41.0	34.0	47.0	41.0
Medio	52.0	63.0	61.0	54.0	58.0	48.0	53.0
Alto	2.0	7.0	11.0	5.0	8.0	5.0	6.0
Total:	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N	(87)	(96)	(18)	(121)	(67)	(83)	(150)
%	71.9	13.2	14.9	100.0	44.7	55.3	100.0
Gamma	G = 0.34				G = -0.23		
Nivel de signific.	al 0.01				al 0.05		

En el caso de los alumnos, la variable compuesta historia educativa religiosa incluía sólo la experiencia en colegios religiosos durante los estudios primarios y secundarios. Estos colegios religiosos, dirigidos en su mayoría a sectores de clases medias más tradicionales, fomentaban la predilección por las carreras universitarias de mayor prestigio.

No se encontró influencia de la historia educativa estatal o particular sobre la posición discriminatoria como tampoco la de una historia educativa más o menos coeducativa.

2.3. Discriminación laboral y formación magisterial

Partimos del supuesto que un profesor mejor formado estaría también en mejores condiciones para cuestionar los prejuicios sobre los que descansa la reproducción social. Por ello se asoció la discriminación laboral con una serie de variables relacionadas con la formación docente.

En primer lugar se trató de ver si el *grado de formación pedagógico* (el hecho de ser alumno o profesor) está relacionado con la posición discriminatoria. No se encontró tal relación ya que las opiniones de ambos grupos son casi similares.

Por otra parte, se quiso ver si existía una relación entre la discriminación laboral y el grado de formación del profesor, y tampoco se encontró asociación entre ellos. Sin embargo, se encontró una ligera tendencia (γ 0.13), a ser más discriminadores los que tenían estudios pedagógicos, en comparación con los profesores que no cursaron estudios de educación (Cuadro N° 31). Esos últimos son especialistas en ciencias humanas (ciencias sociales, historia, psicología), quizás más acostumbrados por el tipo de formación recibida a cuestionar, develar y poner dentro de una perspectiva histórica los criterios con los cuales se aprecia o desprecia las personas de una determinada sociedad.

Cuadro N° 31

DISCRIMINACION LABORAL SEGUN ESTUDIOS PEDAGOGICOS

Grado de discriminación	Estudios pedagógicos		Total %
	No tiene %	Sí tiene %	
Nula	54	40	41
Media	33	55	53
Alto	13	5	6
Total (N)	100 (15)	100 (135)	100 (150)

Gamma = 0.13

La *experiencia docente escolar* entendida como el hecho que el docente haya sido o siga siendo profesor de primaria o de secundaria o sólo tenga experiencia de docencia a nivel universitaria, está asociado a nivel de la muestra, a la posición discriminatoria (γ 0.35). A mayor experiencia docente escolar mayor discriminación. Uno de los factores intervinientes podría ser el hecho que la mayoría de los profesores de los CFM que son o fueron maestros de escuela viven más de cerca en su práctica cotidiana la minusvaloración del trabajo manual y de las carreras técnicas lo que los llevaría a tomar distancia de las asignaturas y profesores de menor prestigio como son las técnicas manuales y por consiguiente a desvalorarlas. Los profesores que siempre laboraron en un centro universitario no son confrontados, generalmente, en su centro docente, con este tipo de problema y no sentirían esta amenaza en su prestigio.

La mayor o menor *vocación* que mostraron los profesores al haber escogido ser docente no está relacionado con su posición discriminatoria. En el caso de los alumnos se observa una ligera tendencia en los que mostraron tener mayor vocación a ser menos discriminatorios. Una posible explicación podría venir del hecho que los alumnos que actualmente han escogido la carrera magisterial a pesar del poco prestigio del cual goza, son también los que mayor conciencia mostrarían acerca de la necesidad de elegir una carrera por las aptitudes de cada uno y no por presiones del entorno.

No se encontró asociación entre la *especialidad* de los entrevistados y su posición discriminatoria. Sin embargo, tanto profesores como alumnos de la especialidad de educación técnica tienen una ligera tendencia a ser más discriminadores que los entrevistados de otras especialidades. Recordamos que la especialidad de educación técnica se imparte en un solo CFM. Si bien ello constituye un avance en cuanto a la lucha contra la discriminación laboral no garantiza por sí solo un cambio en la mentalidad discriminatoria de los profesores y alumnos de técnica. En efecto, se aprecia la técnica sólo como un medio económico sin llegar a percibir y por lo tanto a cuestionar los prejuicios existentes hacia el trabajo manual y las carreras técnicas.

En cuanto a la antigüedad en la docencia universitaria, no se observó asociación entre el número de años que el profesor labora dentro de la enseñanza superior y su posición discriminatoria.

2.4. Discriminación laboral y características culturales

La variable *ideología* aparece asociada débilmente, a la posición discriminatoria de los profesores. Los de ideología más progresista son también los que más sienten la necesidad de una transformación de la sociedad y la adopción de actitudes distintas en materia de educación.

En cambio, en el caso de los alumnos no se ha encontrado relación entre el factor conservadurismo y la discriminación laboral. En un análisis más fino de la información se advierte que los jóvenes muestran menor consistencia en sus respuestas. Se nota todavía una cierta dificultad a situarse como educadores. Las opiniones expresadas sobre la discriminación laboral no reflejan o no expresan una reflexión personal, se recurre a explicaciones impregnadas de pragmatismo. Pragmatismo que caracteriza a los jóvenes de la década de los ochenta como respuesta a la situación de crisis del país y el futuro incierto que les espera.

Un resultado que se desea relevar fue que una mayor *identidad cultural andina* de los alumnos se ve asociado, al nivel de la muestra, a un menor grado de discriminación laboral ($\gamma -0.36$). Esta relación se puede entender fácilmente si se considera la alta valoración del trabajo en el mundo andino actual como en el del pasado. Basta recordar que el migrante serrano cuando se compara con el limeño siempre se identifica como más trabajador. La experiencia del trabajo manual está íntimamente ligada a la vida del poblador andino. Desde muy temprano está socializado para participar tanto en las tareas de la casa como en las de la chacra. Por otra parte la experiencia de la migración en Lima le hace ver que el ascenso social y económico no se logra sólo con los estudios: hace falta algún otro trabajo y mucho esfuerzo.

3. Discriminación racial ⁹

Una de las definiciones de racismo dice que este es un discurso ideológico que fundamenta la dominación social asumiendo que existe una relación jerárquica entre las razas (Flores Galindo 1988, pág. 260).

9. La adopción del término "raza" no deja de ser cuestionable. Los genetistas opinan que esta denominación sólo es adjudicable a las especies animales, no

Existe la opinión que, en la actualidad, la discriminación racial es un problema inexistente, y que ha sido en parte resuelto por el extendido proceso de mestizaje. Los hechos muestran, sin embargo, lo contrario. Se comprueba cotidianamente la presencia de un racismo disimulado entre un sector importante de la población, para el cual el color de la piel y el tipo físico en general siguen siendo importantes, influyendo en la configuración de las jerarquías sociales.

También es cierto que a través de los años el comportamiento racista ha ido variando de forma, en respuesta a los cambios sociales y políticos de nuestra sociedad.

Existe cierto consenso respecto a que la discriminación racial hacia el indio o "cholo" tuvo su origen en la época colonial¹⁰. Para consolidar su poder y legitimar la marcada jerarquización social, la élite dominante, blanca y occidental se basó en los postulados aristotélicos de "la necesidad natural entre los que son torpes de entendimiento y de bárbaras costumbres —los indios— de ser regidos y gobernados por quienes exhiben virtudes de elevación moral y cultural —los españoles— " (Gines de Sepúlveda,1979).

En tanto que en la época se carecía de un argumento científico, no se podía hacer alusión directa a la superioridad de la "raza" como unidad físico-biológica. Sin embargo los ideólogos concebían que el indio, así pudiera deponer la barbarie y cristianizarse, no podría dejar nunca sus "bajos instintos y su poca facultad para razonar". Es decir que los atributos intelectuales, habilidades y virtudes se concebían más allá de la cultura, a decir de Sepúlveda, se hallaban en la naturaleza misma de los aborígenes. De la devaluación de las supuestas capacidades y predisposiciones a la devaluación de los rasgos físicos del indio no existe mas que un paso de asociación.

así a los seres humanos ya que las diferencias entre estos son accidentales no dando lugar a razas diferentes como las existentes en otras especies. Por esta razón en la medida de lo posible, hemos abandonado en este estudio la palabra raza reemplazándola por rasgo físico. Sin embargo por ser un término bastante convencional, su omisión podría en algunos casos confundir al lector, por ello se seguirá utilizando la palabra "racial", "racismo" y "racista".

10. A ella se agregaría la discriminación al negro esclavo y luego al chino.

En esa medida se avaló la idea de jerarquías raciales, colocando al indio en el último peldaño de la estratificación social. Según Bárbara y Stanley Stein (1970, pág.58):

“Mientras que en la península Ibérica el ingreso, el status y el poder colocaban a la gente en uno u otro estrato, en las colonias iberoamericanas *el color* al igual que el ingreso, el status y el poder determinaban la posición social”.

Luego de la independencia política y en el trance de las nuevas clases dominantes por intentar reconstruir el país, se fue afinando un planteamiento racista de interpretación de la realidad social peruana. El contexto que favoreció tal corriente fue el desarrollo y auge de las ciencias biológicas evolucionistas. Se trató de mostrar científicamente que existían razas más fuertes que otras, más trabajadoras, más inteligentes. Esta manera de pensar y sentir el racismo caló profundamente tan es así que aún ahora se sigue asociando caracteres morales e intelectuales a causas biológicas, de patrimonio genético. Podemos presumir que estas nociones terminaron por reforzar los patrones estéticos convencionales asociando lo bello, lo deseable a los rasgos físicos del blanco.

En nuestro medio tales planteamientos fueron el aval para culpar a los indios de todos los males que aquejaban a nuestra sociedad, debido a su raza degenerada, pasiva y agotada. Bajo este concepto se trató de fomentar la inmigración europea con la expectativa que las uniones con gente blanca contribuirían a “mejorar la raza”.

En el presente siglo la sustentación pseudo científica del racismo ha ido debilitándose frente a las investigaciones antropológicas y genéticas que niegan la asociación entre rasgos físicos y características de personalidad y cualidades morales. Aún más actualmente se afirma que las diferencias entre los individuos son sólo externas ya que ni siquiera existe asociación comprobada entre los grupos raciales convencionales (blanco, negro, amarillo) y otras características biológicas (como tipo de sangre, funciones endocrinológicas etc.). De allí que la noción de “raza”, desde un punto de vista biológico, no tiene ningún sentido (Blanc, 1982). En consecuencia, desde el ámbito oficial se fue tornando cada vez más difícil utilizar dicho argumento para reproducir la dominación social.

Sin embargo, el racismo sobrevivió en la conciencia social generando actitudes y comportamientos que cotidianamente podemos advertir en el Perú de hoy. Según Portocarrero, el racismo, desprovisto de fundamento ideológico, sigue subyaciendo en el campo de las sensibilidades: "Los rasgos físicos funcionan como signos que aluden a diferencias sociales y que interpretamos gracias a códigos que aprendimos en nuestra infancia". Se plantea también que el tema racial se tiende a abordar sólo en la intimidad de los grupos pequeños, por ejemplo en las familias, y que en el medio público se ha convertido en un tema tabú. Es muy probable que la resistencia a tratar el asunto racial tenga directa relación con el temor a confrontarse uno mismo y además porque despierta recuerdos dolorosos y traumáticos principalmente entre la población de los sectores populares. (Portocarrero, 1990).

Por otro lado, advertimos en nuestro estudio, que aún actualmente lo racial continúa asociándose con aspectos intelectuales, culturales y/o de personalidad. Así por ejemplo se piensa de una raza que es inteligente, trabajadora o por el contrario que es floja, sensual, atribuyéndose dichas características a la naturaleza de la raza y no al desarrollo cultural de cada pueblo. Es interesante señalar que esta interpretación de raza, herencia del evolucionismo, es expresada tanto por quienes mantienen posiciones discriminatorias hacia el indio así como por quienes tratan de defenderlo y revalorarlo. Este punto será desarrollado más adelante.

Para medir la discriminación racial en profesores y alumnos se tomó la opinión de ambos sobre tres indicadores, uno de ellos común y dos específicos a cada uno de los grupos. El primero solicitó a todos su opinión acerca del supuesto que los españoles nos mejoraron la raza, el segundo demandó a los alumnos su opinión frente a la posibilidad de tratar el tema en alguno de los cursos, y finalmente el tercero inquirió a los profesores sobre las recomendaciones brindadas a los alumnos y la forma como tratar el racismo, en caso que lo hubiesen hecho.

La información recogida fue graduada desde los no racistas hasta los más racistas, graduación que presentamos en el Cuadro N° 32.

Cuadro Nº 32

INDICADORES SOBRE RACISMO

Grado de racismo	Juicio respecto al supuesto que nos mejoraron la raza.	Opinión si el tema racial debe tratarse en cursos.	Recomendación pedagógica frente al tema racial
1ro.	Por racismo, criterio trasnochado inútil, si fuésemos todos indios sería mejor.	Para superar discriminación, para valorar lo nuestro, forma parte de problema de desigualdad.	Hacer destacar nuestros héroes mestizos, dar testimonio a alumnos.
2do.	La dominación mostró a blanco como triunfador, por mentalidad colonial, por prejuicio, problema de identidad nacional no resuelto.	Pues la marginación se da en todo lugar incluso en la Universidad, porque gente vive con estereotipos, es problema disimulado pero latente.	Todos somos iguales, no debe haber discriminación; revalorar raza andina, desmitificar superioridad de raza blanca.
3ro.	Por alienación cultural, medios de comunicación, por educación en familia y colegio.	El profesor a veces tiene racismo y debe estar preparado, para que docente oriente, porque es problema entre educandos.	Reivindicar al campesino, que tomen conciencia de identidad nacional.
4to.	Por ignorancia, por el contrario el imperio incaico era desarrollado, no es cierto más fue para que se llevaran riqueza, trajeron ociosidad; se piensa que es superior, se tiene esa idea.	Los complejos impiden identidad nacional, porque tenemos sentimientos de inferioridad, para que se nos reconozca como raza trabajadora y técnica.	Ser conscientes de su extracción étnica y social para enfrentarse a zonas urbano-marginales.
5to.	No empeoraron ni mejoraron nada; pensamos que raza blanca era superior, aun se tiene esa idea.	Como profesionales nos interesa el tema, es chocante que le digan inferior al no instruido.	Si se trabaja con adultos que ellos recapaciten; no ser juez, motivarlos.
6to.	Puede ser por la raza pero culturalmente no, fue a un precio muy alto, sólo están viendo lo físico; sí mejoraron, pero no le doy valor a eso; son mejores pero no conocen ingenio de peruanos.	Sólo si se presenta problema con alumnos, como religiosas ya tenemos esa formación moral, eso se ve con otras personas no con profesores.	Se debe buscar encuentro entre diferentes sectores, se necesita disciplina.
7mo.	Por el adelanto cultural que nos trajeron, no hay raza pura, todos somos mestizos, depende quién lo diga, como están las cosas las razas están iguales.	No es tan importante acá, el problema racial está superado, lo que importa es el legado cultural de españoles, sólo en charlas pero no quitar el rol a la currícula.	El mestizaje es mejor para razas puras, que todos somos mestizos, no es cuestión de rasgos físicos sino económico-social, ese no es el problema de la humanidad.
8vo.	Antes éramos indios, toscos ellos nos afinaron el blanco es mejor, por el color somos cholos, la mezcla de razas fue negativa (indios se volvieron orgullosos, sensuales), en la sierra falta mestizaje.	Aunque creo que no va a cambiar, está bien metido en nosotros.	

Categorías de racismo

A continuación se aprecia la descripción de cada uno de los grupos que aparecen en el Cuadro N° 32.

En la primera categoría de racismo se ubican los que rechazan terminantemente la discriminación adjetivándola de inútil o trasnchada e invocando su superación; los profesores son además concretos y directos en sus recomendaciones.

En la segunda, se sitúan también quienes expresan rechazo al racismo tratando esta vez de explicarlo ("es parte de nuestro problema de identidad no resuelto"). Se agrega la percepción que el racismo está presente en todas las instituciones sociales incluso en la universidad.

En la tercera se cuestiona el racismo, aunque con una visión un poco más corta que las anteriores. Se presentan algunos de los factores condicionantes del racismo, como son la familia y los medios de comunicación.

En la cuarta se tiende a confundir raza con cultura, aunque se expresa identificación con lo nativo ("no nos mejoraron la raza pues los incas eran más desarrollados").

En la quinta se colocan los ambiguos, aquellos que no asumen una posición clara; así mismo el interés por el tema se toma como un asunto profesional. ("Como profesionales nos interesa el tema")

En la sexta comienzan a aparecer más claramente las opiniones racistas: se expresa que la raza blanca "es mejor" aunque sólo en lo físico, porque "culturalmente lo peruano lleva ventaja". Se muestra además una actitud de superioridad frente al tema ("eso se ve con otras personas, no con profesores").

En la séptima se plantea que el racismo es un problema superado ya que todos seríamos mestizos; en cualquier caso se piensa que el mestizaje es "mejor para las razas puras". También se superponen raza y cultura, aunque en este caso se valora la cultura occidental ("sí mejoraron la raza, pues trajeron adelanto cultural").

En la octava se manifiesta explícitamente que la raza blanca es mejor y superior a la nativa (“nuestra raza es fea y tosca, los blancos son mejores”).

La variable discriminación racial compuesta por los tres indicadores mencionados fue segmentada, al igual que las demás, en tres categorías que denominamos grado de racismo nulo, medio y alto. La distribución la podemos observar en el Cuadro N° 33.

Cuadro N° 33

POSICION RACISTA

Grado de racismo	Población entrevistada	
	%	(N)
Nulo	43.2	(118)
Medio	35.9	(98)
Alto	20.9	(57)
Total	100.0	(273)

La variable compuesta “discriminación racial” o “racismo” se asoció con los datos demográficos y el nivel socio-económico, luego con los referentes al medio educativo, en tercer lugar con la formación pedagógica y, finalmente con los datos que hemos denominado culturales.

3.1. Racismo y características demográficas

Los resultados señalan que es significativa la influencia de la edad, la región de nacimiento y la permanencia en Lima sobre el racismo. El sexo y el rasgo físico también covarían con el racismo aunque un poco más débilmente que las anteriores. Además de lo demográfico también influye el nivel socio-económico.

Es interesante constatar, como primer resultado, que las alumnas mujeres se identifican con las posiciones racistas. Es pertinente mencionar la influencia del sexismo que enseña a la mujer a valorarse y a valorar por el físico. En nuestro medio se asocia un "buen físico" al tipo blanco o también al mestizo, y son las mujeres las más sensibles a esta percepción. Encontramos pues al sexismo y al racismo interrelacionados dentro de una misma situación discriminatoria.

Un segundo resultado muestra una dirección opuesta entre alumnos y profesores en lo referente a la asociación *edad* y discriminación racial.

Cuadro Nº 34

RACISMO SEGUN EDAD

Grado de racismo	Edad de alumnos		Edad de profesores				Total
	20-29	30-39	20-29	30-39	40-49	50-59	
	%	%	%	%	%	%	
Nulo	35.1	39.3	42.9	54.8	53.0	41.3	43.2
Medio	38.3	42.9	57.1	32.3	31.8	30.4	35.9
Alto	26.6	17.8	12.9	15.2	28.3	20.9	
Total:	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
(N)	(94)	(28)	(7)	(31)	(66)	(46)	(273)
	Gamma = -0.13		Gamma = 0.18				

En el cuadro anterior se observa como tendencia, que el racismo se encuentra en asociación inversa a la edad de los alumnos. Lo contrario ocurre con los profesores quienes conforme avanzan en edad son más racistas. Que los de más edad sean más discriminadores puede explicarse por el tipo tradicional de educación en la cual fueron socializados, cuyos mensajes avalaban abiertamente las diferencias de raza. ¿Pero que ocurre con los más jóvenes? Para explicar esta tendencia es pertinente recordar que los alumnos más jóvenes son principalmente mujeres quienes, como se ha visto, tienden a ser más racistas.

Además es probable que entre los 20 y 29 años los jóvenes se vuelvan más sensibles a los distinguos físicos ya que es el momento de formalizar una relación afectiva. En la escala social de Bogardus se asocia el grado nulo de racismo a la aceptación de contraer matrimonio con una persona de "raza" diferente. Las personas se dicen no racistas siempre y cuando no se trate de su matrimonio ni el de sus hijos.

Por último, no hay que desestimar la influencia de la televisión en los jóvenes. A través de este medio se envían continuamente mensajes que asocian el éxito y la prosperidad a la tez y a los rasgos blancos.

La discriminación racial según *región de nacimiento* nos indica que los oriundos de Costa y Selva son poco discriminadores en relación a los oriundos de Lima y de la región Sierra (Cuadro N° 35).

A manera de hipótesis podemos señalar que allí donde el mestizaje es más homogéneo, como lo es en la población popular costeña, las actitudes racistas tienden a atenuarse. Es distinta la situación por ejemplo en la capital, donde las diferencias raciales son más visibles y en donde la confrontación cotidiana sensibiliza a la población para el arraigo de estos distinguos. En otro estudio se afirma que el conflicto entre razas se presenta fundamentalmente ligado al fenómeno migratorio, el cual permite poner en contacto directo e inmediato a razas netamente distintas (Sagrera: 1974, pg. 257)

La discriminación racial entre los nacidos en la Sierra puede reflejar la persistencia del sistema colonial tradicional. Se supone que quienes migran en la posibilidad de seguir y terminar la profesión de docentes provienen, en su mayoría, de capas medias en su lugar de origen. Podrían ser mistis o hijos de mistis quienes como se sabe establecieron históricamente una relación jerárquica y racista con la población comunera. Su relación con los nativos estuvo, y por lo visto aún está caracterizada, por el rechazo y distanciamiento hacia sus rasgos físicos aun cuando posiblemente sean parecidos (Kleymeyer 1982).

Cuadro N° 35

RACISMO DE ALUMNOS SEGUN REGION DE NACIMIENTO

Grado de Racismo	Región de nacimiento			Total %
	Lima y Callao %	Sierra %	Costa y Selva %	
Nulo	30.4	34.3	57.9	35.8
Medio	40.6	37.1	42.1	39.8
Alto	29.0	28.6	-	24.4
TOTAL (N)	100.0 (69)	100.0 (35)	100.0 (19)	100.0 (123)

$X^2 = 8.7$; Nivel de sig. = 0.07

El Cuadro N° 36 nos informa que a mayor tiempo de permanencia en Lima mayor discriminación racial. Esta situación que es común entre profesores y alumnos no es de extrañar pues, como antes explicamos, en la capital existe una confrontación más abierta en torno a lo racial propiciando que se acuse el racismo.

Cuadro N° 36

RACISMO SEGUN PERMANENCIA EN LIMA Y CALLAO

Grado de racismo	Tiempo de permanencia			Total
	2-15	16-67	siempre	
Nulo	48.1	50.0	35.3	43.2
Medio	36.5	30.4	40.3	35.9
Alto	15.4	19.6	24.4	20.9
Total: (N)	100.0 (52)	100.0 (102)	100.0 (119)	100.0 (273)

$\text{Gamma} = 0.18$

Luego se presenta la asociación entre racismo y *rasgo físico* de los entrevistados. El Cuadro N° 37 deja apreciar una tendencia muy interesante: las opiniones son más racistas en el grupo cuyo tipo físico es americano o andino. Este resultado induce a pensar que al ser despreciados por su color y por sus rasgos las personas no generan necesariamente una reacción defensiva, de negación al racismo sino todo lo contrario, un sentimiento de identificación con el agresor.

Por otro lado los europeos o blancos se concentran visiblemente entre quienes expresan opiniones de menor racismo. Cabe señalar sin embargo que nos estamos refiriendo específicamente al sector magisterial; por lo tanto este resultado no puede generalizarse al resto de la sociedad.

Este menor racismo puede obedecer además a la mayor libertad que tienen "los blancos" frente al tema, es decir, en ellos no aparece el problema del bloqueo psicológico y emocional frente al tema como sí lo experimentan tanto mestizos como andinos.

Cuadro N° 37

RACISMO DE ALUMNOS Y PROFESORES SEGUN RASGOS FISICOS

Grado de racismo	Europeo %	Mestizo1* %	Mestizo2* %	Americano %	Total %
Nulo	59	42	37	37	43
Medio	25	39	42	37	36
Alto	16	18	20	26	21
TOTAL (N)	100 (51)	100 (33)	100 (59)	100 (106)	100 (249) **

* Los que presentaban una combinación de rasgos americanos y europeos fueron agrupados en dos categorías:

Mestizo1 : mestizo sólo por el color

Mestizo2 : mestizo por los rasgos y el color de piel

** No se obtuvo información para 8 entrevistados; además para fines de la presentación se excluyó a 16 entrevistados de rasgo físico africano y asiático.

El cruce entre *nivel socioeconómico* de profesores y alumnos y discriminación racial muestra un coeficiente gamma de -0.16 el cual expresa la tendencia a un mayor racismo entre quienes son más vulnerables económica y socialmente. Se reafirman otros estudios que igualmente observan el desarrollo de los distingos raciales entre los sectores socio-económicamente marginados de la sociedad. En efecto, cuando la población analizada se va acercando étnicamente a lo cholo y a la vez pertenece a un nivel económicamente bajo, el tema genera evasión, bloqueo, inseguridad. Sin embargo en otros se desarrolla un resentimiento tal que se canaliza despreciando a los cholos aunque éstos sean como ellos mismos (Cosamalón, 1990, pág.40).

Los resultados anteriores contribuyen a comprender mejor el desarrollo racista en nuestro país. Esta ideología termina por introducirse con fuerza precisamente entre los más vulnerables. Debido a los conflictos psicológicos que se desarrollan fruto de una socialización racista, los "cholos", los marginados terminan por participar de los valores y gustos estéticos occidentales. Tal parece que no les queda otra salida, despreciando en otros lo que posiblemente desprecian en ellos mismos.

3.2. *Racismo y medio educativo*

En lo que se refiere al medio educativo y tomando en consideración sus diferentes modalidades, se encuentra al racismo condicionado por el medio educativo religioso. La relación señala que las actitudes menos racistas se manifiestan preminentemente entre las personas que se formaron en un medio religioso.

Pensamos que dicha actitud corresponde a la labor de un sector de la Iglesia y los esfuerzos por desarrollar una línea de mayor democracia frente a las diferencias raciales y étnicas. Si comparamos ambos coeficientes comprobamos que la tendencia es más nítida entre los alumnos, expresando lo reciente de este proceso.

Cuadro N° 38

RACISMO SEGUN CONFESIONALIDAD DE LOS CENTROS
DE EDUCACION Y DOCENCIA ESCOLAR

Grado de racismo	Confesionalidad de los centros de formación y docencia escolar				Total
	Alumnos		Profesores		
	Sólo laico %	Laico y religioso %	Sólo laico %	Laico y religioso %	%
Nulo	29.9	50.0	44.8	53.0	43.2
Medio	43.7	29.4	34.3	31.3	35.8
Alto	26.4	20.6	20.9	15.7	21.0
Total:	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
(N)	(87)	(34)	(67)	(83)	(271)
	Gamma = - 0.28		Gamma = -0.15		

3.3. Racismo y Formación Magisterial

La relación entre racismo y *grado pedagógico* es muy revelador. El Cuadro N° 39 indica que aquéllos que han realizado estudios de post-gradado tienden a la actitud racista en cambio quienes tienen título o sólo egresaron de educación repuntan entre los menos racistas. Cabe pensar, entonces, que entre los primeros la realización de un post-gradado no significa avanzar en contenidos y principios pedagógicos, sino antes bien ganar un mayor status como parte de una carrera social ascendente. Según una entrevista realizada en una facultad nacional limeña los alumnos que siguen estudios de post-gradado no son precisamente los que sobresalen en los estudios previos y su rendimiento deja mucho que desear.

CUADRO N° 39

RACISMO SEGUN FORMACION MAGISTERIAL

Status Magisterial	Gamma	(N)
Nivel de Grado pedagógico	0.13	(150)
Nivel de formación docente	-0.22	(273)
Antigüedad de la universidad	-0.15	(96)
Antigüedad en la docencia superior	0.15	(148)
Experiencia docente escolar	-0.20	(129)

A continuación observamos dentro del mismo cuadro una significativa asociación inversa entre la discriminación que nos ocupa y el *nivel de formación docente* (alumno o profesor). Es decir en relación a los profesores los alumnos son más racistas. Es probable que la variable edad esté interviniendo en este resultado. La juventud aparece nuevamente como un sector proclive a los distingos raciales. No es reiterativo señalar nuevamente la responsabilidad de los mensajes transmitidos a través de los diferentes medios de comunicación. Ellos asocian el éxito a las personas de raza blanca, rara vez a personas mestizas o andinas. Los "ídolos" del canto y del baile también son seleccionados en base a un tipo de presencia física generalmente blanca o aproximada, convirtiéndose en modelos para nuestra juventud, aunque muy poco tenga que ver con su propia realidad.

En tercer lugar en el mismo Cuadro N° 39 observamos como tendencia una asociación inversa entre discriminación y el *tipo de universidad* peruana donde se realizó el post-grado: a mayor antigüedad de la universidad menor discriminación. Creemos importante llamar la atención sobre la notoria improvisación y falta de organización de los programas de post-grado en universidades de menor antigüedad, sumado al hecho que una mayoría de los que estudian lo hacen por un único afán de ascenso social que los tiende a identificar con el racismo.

La *antigüedad* en la docencia también aparece asociada positivamente a la discriminación racial. Posiblemente la variable edad inter-

viene en este resultado pues, como se dijo, en los profesores la posición discriminadora se acentúa con la edad.

El último resultado reporta una asociación negativa importante entre discriminación racial y *experiencia docente escolar*. Es decir, los catedráticos que también cuentan con experiencia en enseñanza primaria tienen opiniones menos discriminadoras. Puede obedecer a que en su trato cotidiano con los niños se haya desarrollado una mayor sensibilidad que los incline a protegerlos y a no considerar los distingos raciales. Sin embargo contradictoriamente este mismo grupo manifestará más adelante una actitud etnocentrista.

3.4. Racismo y características culturales

La variable *ideología* se encuentra asociada positivamente a la discriminación racial, vale decir los profesores más conservadores son los más racistas. Este resultado, sin embargo, no se repite cuando se trata de los alumnos ya que la asociación no es significativa.

Cuadro N° 40

DISCRIMINACION RACIAL DE PROFESORES SEGUN CONSERVADURISMO

Grado de racismo	Grado de conservadurismo			Total %
	Nulo %	Medio %	Alto %	
Nulo	58.7	51.9	24.0	43.2
Medio	30.4	29.1	48.0	35.9
Alto	10.9	19.0	28.0	20.9
Total:	100.0	100.0	100.0	100.0
(N)	(46)	(79)	(25)	(273)

Gamma = 0.31

Por otro lado en el Cuadro N° 41 se aprecia que la identidad con la cultura andina está asociada a posturas menos discriminatorias.

Cuadro N° 41

DISCRIMINACION RACIAL SEGUN IDENTIDAD
CULTURAL ANDINA EN ALUMNOS Y PROFESORES

Grado de discriminación racial	Identidad Cultural Andina			Total %
	Nula %	Media %	Alta %	
Nula	36.1	38.2	52.9	40.2
Medio	38.2	50.0	29.4	38.0
Alto	25.7	11.8	17.6	21.8
Total: (N)	100.0 (144)	100.0 (34)	100.0 (51)	100.0 (229)*
Gamma = -0.22				

* Excluidas 44 personas nacidas en Costa (excepto Lima), y en Selva.

4. Discriminación hacia la cultura andina

Existe una estrecha relación entre racismo y etnocentrismo occidental, quizás más de lo que inicialmente se pensó. Sin embargo es importante especificar las características particulares de cada una de estas formas discriminatorias. En las siguientes líneas se desarrollarán los fundamentos de la discriminación étnica.

La conquista española implicó el sometimiento de la cultura nativa latinoamericana y su subordinación. Este proceso tuvo como consecuencia no sólo el aniquilamiento físico de parte importante de la población indígena sino además la destrucción de muchos de sus referentes culturales. Las misiones evangelizadoras participaron e hicieron suyo este plan de aniquilamiento de la cultura aborigen, aun cuando desde su seno también se levantaron voces de protesta frente al trato cruel e inhumano que se dispensaba a los indígenas. Posteriormente a raíz de las sublevaciones encabezadas por Manco Inca, Tupac Amaru y Pumacahua, que tuvieron un fuerte impacto en las esferas del poder, se afianzaría esta política desintegradora y de ensañamiento contra todo soporte ideo-cultural de los primeros peruanos.

Sólo en algunos casos los nativos pudieron conservar sus patrones culturales, su religión e incluso sus autoridades, dado que esta política de desintegración no afectaría a todas las regiones por igual. Las zonas más vulnerables fueron las costeñas y aquéllas donde se extendió el sistema de la encomienda. Por otro lado, en las zonas altas, donde supervivieron los ayllus o comunidades, los nativos pudieron mantener muchos de sus patrones culturales, desarrollando un sincretismo cultural.

La creencia en una cultura superior y en otra inferior fue el soporte ideológico utilizado para justificar la dominación. Se razonaba en base a lo que se llamaba derecho natural, según el cual, "las gentes bárbaras ajenas a la vida civilizada deberían someterse al imperio de naciones más cultas y humanas para que merced a la prudencia de sus leyes depongan la barbarie" (Ginés de Sepúlveda, 1979). Si bien la Corona, a través de las leyes de Indias, trató de intervenir evitando las matanzas colectivas, no pudo evitar los atropellos, abusos de los conquistadores y colonos.

La independencia política no cambió sustancialmente la actitud discriminadora hacia la cultura andina. Los criollos conservadores hicieron suya la mentalidad colonial y reprodujeron un sistema social que excluía a los andinos, considerándolos como ciudadanos de segunda clase. Desde una perspectiva más liberal se concibió la idea de la educación del indio como un medio para contribuir a la construcción del Estado-nación. Se abogaba por acelerar el proceso de mestizaje del indio que se traducía en su occidentalización y por lo tanto nuevamente en la discriminación de sus valores culturales.

La marginación cultural es pues parte de una práctica vieja que sin embargo sigue aún vigente. Según Inés Pozzi-Escot (1989, pág.1) lo terrible de la discriminación étnico-cultural es que a uno se le niega la existencia, "se hace como si algo o alguien no existe". Efectivamente, a la cultura andina se la sigue ignorando, no obstante existir un 25.06% de población vernáculo-hablante concentrada principalmente en las áreas rurales de los departamentos de mayor pobreza (de los cuales el 22% son quechuahablantes), y a pesar que como cultura se sigue reproduciendo en las áreas urbanas originando un fenómeno que ha llamado la atención de investigadores, incluso de algunas entidades oficiales.

Como parte de la actitud discriminatoria se desarrolló un concepto de integración nacional que pretende borrar lo andino, asimilándolo a la cultura occidental. En ese sentido se ha querido ver en el "mestizaje cultural" la única alternativa para la integración y el desarrollo nacional.

Lo más grave es que tal concepción ha influido sostenidamente en nuestro sistema educativo, propiciando un conjunto de acciones discriminatorias, como por ejemplo; la castellanización violenta, la implantación de un currículo único, la inadecuada relación profesor-alumno, etc. Se ha dicho que nuestra historia educativa debería llamarse mejor deseducativa ya que los mayores esfuerzos se han dedicado a borrar lo andino creando un tipo de persona que a la postre no se identifica con ninguna de las dos culturas (Mayer 1982, citado por Pozzi-Escot). Una de las consecuencias es la alta tasa de deserción escolar principalmente en el medio rural.

Es cierto también que en los últimos años un sector educativo ha realizado esfuerzos importantes por tratar de revertir dicha situación¹¹. Se trata de propiciar que estas iniciativas no queden sólo en proyectos pilotos. De allí la necesidad de trabajar urgentemente en la formación docente, propiciando la revaloración de la cultura andina y el respeto hacia los alumnos que no piensan ni hablan como los niños occidentales.

Para operacionalizar la variable discriminación étnica andina se tomaron cinco indicadores:

- La opinión sobre la necesidad u obligatoriedad de la enseñanza del quechua en los centros de formación docente.
- La opinión sobre los problemas que afronta el campesino que no sabe castellano cuando migra a la ciudad.
- El juicio sobre los problemas que enfrentan en el aula los alumnos que no saben hablar bien el castellano.
- El juicio de los alumnos sobre si se debería tratar esta discriminación en los cursos.

11. Auspiciados en parte por el Ministerio de Educación se vienen desarrollando Programas para maestros bilingües en los departamentos de Puno y Loreto.

- El tipo de recomendación pedagógica que brindaron los profesores al tratar la discriminación étnica.

El conjunto de datos fue graduado tal como se observa en el Cuadro Nº 42. Se organizó la información en ocho grados o categorías, de menor a mayor discriminación a la cultura andina.

Cuadro Nº 42

INDICADORES SOBRE DISCRIMINACION ETNICA

Grado	Opinión sobre necesidad u obligatoriedad del quechua en los CFM.	Opinión sobre problemas que afronta migrante quechua-hablante en la ciudad.	Opinión sobre problemas de niños bilingües en escuela.	Juicio de alumnos sobre tratarse tema en cursos.	Recomendación pedagógica de los profesores.
1ro.	Es la lengua de nuestros antepasados, idioma materno, por identificación cultural del peruano, por ser multilingües.	Se burlan de él, lo humillan, lo maltratan; se le margina, no consigue empleo.	Se burlan de ellas, les ponen chapas, las discriminan.	Para que profesores se den cuenta que niños son iguales.	Los métodos educativos deben ser diferentes, se hicieron dramatizaciones haciendo resaltar coraje de peruano antiguo.
2do.	Para comprender nuestra cultura andina, entender el país, se democratiza la educación.	Se siente menos, se avergüenza, problemas psicológicos.	El niño se cohíbe, se hace introvertido, el niño de la sierra es más inteligente.	El problema es frecuente, el profesor debería aprender quechua.	El profesor no debe discriminar, los alumnos deben combatir discriminaciones.
3ro.	Para el nuestro es importante para trabajar en serranía, para enseñar y aprender uno debe saber idioma.	Destruyen su mundo cultural, no pueden vivir sus propias tradiciones.	No pueden expresarse con naturalidad y soltura en su lengua quechua.	El profesor conatará así con metodología, para comprender realidad de alumnos.	Tienen que aprender a valorar nuestra cultura, reivindicar sentimiento nacional.
4to.	Gran número de personas hablar quechua, para comunicarse con esas personas.	De comunicación, relación, expresión, problemas de aprendizaje.	Hay dificultad en la comunicación con compañeros, problema de frustración.	Para entender problemas que trae no hablar se va a trabajar, adoptar programa a realidad de pueblos jóvenes.	Hay que ser respetuosos de la comunidad donde se va a trabajar, ser consciente de su extracción social y étnica.
5to.	Para saber más, es interesante, para viajar al interior.	Problema empieza con migración, mala organización de la población engrosa fila de ambulantes.	Se refleja en bajo rendimiento, no pueden asimilar fácilmente, deserción escolar, no he visto esas cosas.	Cada vez es mayor la población que emigra a la ciudad.	Reconocer que Perú es unidad compuesta de particularidades, que busquen justicia, profesor debe ser crítico.

6to.	Sólo por necesidad en caso que se trabaje en zona quechuahablante, de acuerdo a especificidades.	Problema de adaptación, integración, pero se están adaptando rápidamente.	Problema de adaptación, integración, forman sus grupos, se hacen arribistas, egoístas.	Para integrar al alumno.	Buscar integrar al marginado, son postrados culturalmente.
7mo.	Es innecesario, ya no se utiliza mucho, es opcional.	Problema de vivienda, salud, viven en condiciones infrahumanas, por ello caen en drogas, alcohol, conductas anómicas.	Se vuelven rebeldes, agresivos, con ansias de revancha, algunos optan por Sendero.	Ampliar los cursos, en la discusión se requieren argumentos.	
8vo.	No es válido a nivel de la ciencia, quechuahablantes deben aprender otro idioma, es preferible aprender inglés.	Falta de trabajo por su ignorancia, cultura del migrante es inferior. No pueden entender socialización occidentalizada.	El problema es relativo en la sierra; perdemos el tiempo ellos no captan como limeños, falta presentación y aseo.	La orientación general es suficiente, sólo para los de primaria.	

Categorías de etnocentrismo

En la primera categoría de discriminación étnica se ubican quienes denuncian claramente las prácticas discriminatorias, a la vez que expresan alta identificación con la cultura andina.

En la segunda también se rechaza el etnocentrismo, reflejando una preocupación por los problemas psicológicos que afectan a los discriminados, así como un interés por comprender la cultura de nuestros antepasados nativos.

En la tercera se resalta el papel del profesor frente a la problemática, el compromiso que les compete en su calidad de pedagogos; al mismo tiempo se menciona el problema de desarraigo cultural de los migrantes.

En la cuarta se empieza a tomar distancia frente a la problemática, planteándose que sólo se trataría de un problema de comunicación entre dos culturas diferentes.

En la quinta se refleja una visión paternalista de la cultura andina considerándola más bien como folklor (“es interesante conocerla para viajar”), se reprueba la presencia de los migrantes, subrayando los problemas que acarrearán a la ciudad.

En la sexta se expresa con más claridad la posición discriminadora al plantearse la necesidad que los andinos se integren al sistema occidental; por lo tanto el aprendizaje del quechua, por parte de los profesores, sólo podría ser condicional.

En la séptima se sitúan quienes piensan que los andinos son un problema social, una amenaza permanente para la ciudad y el mundo moderno (“son agresivos, tienen ansias de revancha”).

Finalmente, en la octava se afirma explícitamente que el mundo andino ya no cuenta, que se trata de una cultura inferior con la que hay muy poco o nada por hacer.

La distribución de frecuencias de los promedios fue segmentado en intervalos equivalentes resultando la conformación de tres grupos de grado nulo, medio y alto de discriminación cultural. Los porcentajes los podemos observar en el Cuadro N° 43:

Cuadro N° 43

POSICION ETNICO DISCRIMINATORIA HACIA LO ANDINO

Grado de discriminación étnica	Población total	
	%	(N)
Nulo	58.3	(159)
Medio	37.7	(103)
Alto	4.0	(11)
Total:	100.0	(273)

Reparemos que los mas etnocentristas son pocos en relación a las mas racistas. Esto podría explicarse ya que la problemática del bilingüismo ha merecido amplia discusión y difusión en los últimos años.

Al igual que para el resto de las discriminaciones se va a relacionar la variable compuesta discriminación étnica con las variables demográficas y socioeconómicas, del medio educativo, de la formación magisterial y las culturales.

4.1. Discriminación étnica y datos demográficos

En esta primera sección se ha encontrado que la discriminación étnica se ve influida por la edad y sólo como tendencia por la permanencia en Lima. No hallamos asociación con el sexo, con la región de procedencia, ni con rasgo físico. El nivel socio-económico también influye en la discriminación étnico-andina de los alumnos.

El primer resultado reporta, en los alumnos, una asociación positiva importante entre *la edad* y la discriminación étnica hacia lo andino (Cuadro N° 44). Que los alumnos más jóvenes expresen una mayor apertura e identificación con la cultura andina concuerda con otras investigaciones referidas a la mentalidad popular. Para Portocarrero, a propósito de los cambios en las actitudes de los jóvenes entre 16 y 17 años, "estos resultados testimonian el surgimiento de una actitud hacia lo peruano y en especial hacia lo andino. En vez de ocultamiento y vergüenza se imponen como actitudes el orgullo y la naturalidad en el modo de ser" (Portocarrero y Oliart 1988, pág.135).

Sin embargo sorprende que al mismo tiempo, aunque solo como tendencia, los mas jóvenes se inclinaron al racismo (Cuadro N° 34). Se presenta entonces la posibilidad que convivan estas actitudes valorativas hacia la cultura andina junto al rechazo o poco aprecio por los rasgos físicos correspondientes a dicha cultura.

El etnocentrismo según *nivel socioeconómico* muestra tendencias opuestas entre alumnos y profesores. Sin embargo sólo es significativa la asociación en el caso de los alumnos: son los de sector popular los que expresan opiniones menos etnocéntricas. Aunque el coeficiente no es significativo, como tendencia se encontraron profesores del sector medio bajo que se ubican con distancia y paternalismo frente a la cultura andina (Cuadro N° 46) Pensamos que es una interesante línea de investigación profundizar los mecanismos a través de los cuales los profesionales de sectores socio-económicos bajos hacen suyos las concepciones de discriminación hacia la cultura andina. Adicionalmente se recuerda que, en relación a la variable ideología, este mismo grupo de profesores tiende también a ser más conservador.

Cuadro N° 46

DISCRIMINACION ETNICA SEGUN NIVEL SOCIO-ECONOMICO

Grado de discriminación étnico-andina	Nivel Socioeconómico						
	Popular	Alumnos			Profesores		
		%	Medio bajo	Medio Medio	Medio bajo	Medio medio	Medio alto
Nulo	77.2	65.0	54.5	43.5	44.1	51.1	
Medio	20.6	30.0	45.5	50.0	50.8	44.5	
Alto	2.2	5.0	-	6.5	5.1	4.4	
Total (N)	100.0 (92)	100.0 (20)	100.0 (11)	100.0 (46)	100.0 (59)	100.0 (45)	
		Gamma = 0.33			Gamma: -0.09		

4.2. Discriminación étnica y medio educativo

La influencia del medio educativo es muy importante. Nuevamente, al igual que la discriminación racial, se encuentran asociadas inversamente las variables discriminación étnica y medio educativo de tipo religioso. Es decir los alumnos y profesores que se educaron bajo este medio expresan menos discriminación étnica. Cabe resaltar que dicho resultado es, también, más nítido en los alumnos, posible-

mente pues en los últimos años se ha fortalecido el cambio, cuestionando la discriminación étnica desde la Iglesia (Cuadro N° 47).

Cuadro N° 47

DISCRIMINACION ETNICA SEGUN CENTRO DE EDUCACION Y DOCENCIA ESCOLAR

Centro de educación y docencia escolar	Discriminación étnica			
	Alumnos		Profesores	
	G*	(N)	G*	(N)
Religioso	-0.23	(121)	-0.18	(150)
Estatal	-0.14	(122)	-0.13	(150)
Coeducacional	-0.13	(123)	-	
Nivel académico de formación			0.24	(150)

* Nivel de significación 0.01

En segundo lugar se encuentra, como tendencia, una asociación también inversa entre las variables medio educativo estatal y discriminación étnica. Es de suponer que en los centros estatales se da una apertura a los sectores menos favorecidos, lo cual redundaría en un ambiente de mayor aceptación de la cultura andina. Por otro lado, los centros particulares son selectivos desde el ingreso de los alumnos, reproduciendo su alumnado este comportamiento discriminador.

En tercer lugar, la discriminación étnica se encuentra inversamente asociada, en el caso de los alumnos, al medio coeducativo. Esta relación puede explicarse por el ambiente de mayor horizontalidad que existe en los colegios mixtos, que favorece el desarrollo de actitudes más democráticas.

Finalmente se tiene que los docentes formados en facultad son más discriminadores que los de instituto. Aparentemente en las facultades se desarrolla un ambiente de mayor arribismo social posiblemente alentado por la heterogeneidad en la composición de sus integrantes.

4.3. Discriminación étnica y formación magisterial

En esta sección hemos agrupado a las variables que nos muestran la trayectoria magisterial y el compromiso adquirido con la carrera.

El cuadro N° 48 informa que la discriminación a la cultura andina se encuentra asociada, como tendencia, al mayor *grado de estudios pedagógicos*. Esta situación preocupante, que también la hemos hallado para otras discriminaciones, puede estar describiendo un sesgo arribista en el comportamiento de los docentes que siguen estudios superiores de perfeccionamiento.

Cuadro N° 48

DISCRIMINACION ETNICA SEGUN FORMACION MAGISTERIAL

Formación magisterial	Posición étnico-discriminatoria		
	G*	χ^2	(N)
Nivel de Grado pedagógico	0.13		(150)
Nivel de formación docente	0.50		(273)
Antigüedad en docencia	0.11		(148)
Experiencia docente escolar	0.51		(148)
Especialidad		9.2**	(136)

* Nivel de significación 0.01

** Nivel de significación 0.10

Respecto al *nivel de formación docente*, los resultados señalan que el mayor etnocentrismo se encuentra en el grupo de profesores. Contradictoriamente son ellos menos racistas que los alumnos por lo que nuevamente se nos plantea el reto de profundizar en el campo de las actitudes y en el proceso de elaboración racional de los individuos.

Hemos hallado a la variable *antigüedad* en la cátedra asociada, como ligera tendencia, a la posición étnica discriminatoria. Esta relación corrobora que el prestigio por antigüedad de la cátedra orientaría no hacia la revaloración de lo andino, en tanto componente básico de nuestra nacionalidad, sino hacia un distanciamiento del mismo.

Inesperadamente los profesores que además de la experiencia universitaria cuentan con *experiencia docente escolar* son más discriminadores que los que no la tienen. En el Cuadro N° 48 podemos ver que ésta es una asociación bastante significativa. Nuevamente encontramos que este resultado entra en contradicción con la posición racista, ya que precisamente los que tienen este tipo de experiencia son los menos discriminadores.

Por último se halló, sólo como tendencia, que los profesores menos discriminadores se ubican en las especialidades de *primaria, de letras y de lengua y literatura*, posiblemente en virtud a una mayor reflexión en su campo que los lleva a identificarse con los problemas que se derivan del bilingüismo en los niños.

4.4. Discriminación étnica y características culturales

La discriminación cultural andina está condicionada por el grado de conservadurismo y ligeramente, en el caso de los alumnos, por la identidad cultural.

Cuadro N° 49

DISCRIMINACION ETNICA SEGUN CONSERVADURISMO

Grado de discriminación étnica	Grado de conservadurismo					
	A l u m n o s			P r o f e s o r e s		
	Nula %	Media %	Alta %	Nula %	Media %	Alta %
Nula	64.3	76.1	75.0	56.5	46.9	24.0
Media	35.7	21.1	28.8	39.1	50.6	60.0
Alta	-	2.8	4.2	4.4	2.5	16.0
Total: (N)	100.0 (28)	100.0 (71)	100.0 (24)	100.0 (46)	100.0 (79)	100.0 (25)
	Gamma = -0.14			Gamma = 0.34		

En el grupo de profesores se presenta una alta asociación entre ideología conservadora y discriminación étnica. Esto es plausible en tanto que el tipo conservador se caracteriza por ignorar y marginar a lo nativo, a lo andino. Inesperada fue la asociación en el caso de los alumnos, pues los menos conservadores son, como tendencia, los más discriminadores. Somos de la opinión que esta asociación obedece a la influencia del marxismo ortodoxo para el cual la cultura, los valores, la llamada superestructura son deducibles de la economía. En consecuencia no ha existido por parte de ellos preocupación alguna por lo étnico ni por lo racial (Cuadro N° 49).

En cuanto a la identidad cultural andina, sólo se encontró una débil asociación inversa ($G=-0.11$), en el caso de los alumnos, lo cual es coherente.

4.5. Dos caras de la misma moneda: racismo y etnocentrismo

Los resultados anteriores conducen a interrogarnos sobre el significado de racismo y etnocentrismo en la percepción de los entrevistados.

Una primera apreciación es que, como se mencionó, cuando se interroga sobre lo racial un número importante de entrevistados tiende a responder en términos de cultura. Por ejemplo en las respuestas se atribuye a las razas la condición de ser trabajadoras, técnicas u ociosas.

Es cierto que en nuestro medio el aspecto físico (el color de piel, del cabello, la talla), es muy importante. Es una realidad palpable la aspiración —mas secreta que explícita— de parecerse físicamente al blanco, y por otro lado el sentimiento de angustia y frustración frente a la imposibilidad de cambiar los rasgos y el color de la piel, salvo ciertas experiencias de excéntricos y multimillonarios artistas extranjeros.

Pero aquí se quiere indagar el significado de raza para las personas. ¿Es lo físico estrictamente, lo cultural o lo intelectual?, ¿qué se entiende cuando se piensa en raza?. Según las respuestas del estudio, en la percepción común la raza no remite sólo a lo físico aún cuando

repetimos es un criterio muy importante, sino que también incluye ciertas capacidades y virtudes (inteligencia, energía etc.). La controversia es antigua: existen o no características —no originadas en la cultura— propias o inherentes a las razas o si, como afirma Delacampagne, la unidad biológica de las razas —sin considerar su origen socio-cultural— es sólo imaginaria: un invento de los racistas (citado por Portocarrero: 1990).

El desarrollo científico permite afirmar hoy que dichos atributos no son inherentes a la "raza" sino que forman parte del desarrollo cultural de los pueblos. Es más, hoy día se cuestiona la existencia de "razas" en la especie humana. Las investigaciones antropológicas y genéticas muestran que no existe correspondencia entre los llamados tipos raciales (negro, blanco y amarillo) y las características biológicas de los seres humanos.

No obstante, afirmar que existen cualidades innatas a un fenotipo es una forma de razonamiento muy extendido en la mayoría de los sectores sociales, confirmando la notable influencia de la corriente biológico-evolucionista de principios de siglo. Para Levi-Strauss el racismo es una doctrina que pretende ver en los caracteres intelectuales y morales atribuidos a un conjunto de individuos, de cualquier manera que se lo defina, el efecto necesario de un patrimonio genético común. (Levi-Strauss, 1983). Aún cuando en algunos casos se trate de una actitud defensiva, el intento de resaltar las cualidades de la "raza nativa", ("la raza inca era laboriosa, los viciosos eran los españoles"), no hace sino repetir el error. Son los mismos argumentos, aunque invertidos en favor del nativo; en última instancia se ingresa al terreno construido por la ideología racista. Ingenuidad o racismo, lo cierto es que una gran parte de la población piensa la raza bajo estos términos.

IV. Los centros de formación magisterial

Se abordará a continuación el entorno en el que la formación docente se imparte así como los contenidos de la misma.

En primer lugar, se describirá los centros de formación de la provincia de Lima clasificándolos según cuatro criterios escogidos por su relevancia para la investigación.

En segundo lugar, se analizará el tratamiento que reciben las discriminaciones en estudio en el conjunto de dichos centros, a través de un análisis de los contenidos curriculares ofrecidos en el momento de la recolección de la información.

Por último, se caracterizará, a partir de su mayor o menor grado de contribución a una sociedad democrática, el "tipo de educación" que reciben, en cada tipo de centro, los futuros docentes.

1. Clases de Centros

Para apreciar la incidencia que podría tener el marco institucional en el tratamiento de las discriminaciones, se clasificó a los Centros de Formación Magisterial (CFM) a partir de cuatro criterios principales y

dos clases para cada criterio. Estos incluyen, respectivamente, institutos pedagógicos y facultades; centros estatales y particulares; centros laicos y confesionales; centros coeducativos y unisexuales.

La característica de cada clase de centro se focalizó en algunas dimensiones básicas como el número de establecimientos; los estamentos académicos: alumnos y profesores; el nivel socioeconómico; las especialidades ofrecidas y algunas peculiaridades de la formación ofrecida. El marcado proceso de feminización apreciado en el magisterio nos llevó a prestar especial atención a la distribución de los Centros según sexo.

La información recogida así reagrupada se presenta a continuación.

1.1. Facultades e Institutos

Las facultades de educación de las universidades y los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) constituyen las dos clases principales de centros de formación magisterial, existentes en el Perú, considerados desde el punto de vista académico. Mientras las primeras conducen al grado académico de Bachiller en Educación las segundas llevan el título de Profesor. El Profesor titulado que desea obtener un grado académico deberá seguir un programa especial de complementación ofrecido por algunas facultades de Educación.

Las facultades, de mayor nivel académico, como era de esperarse se concentran en la capital (en 1988 Lima contaba con 7 de las 28 facultades de educación del país mientras los ISP con menor exigencia académica están mucho menos representados en Lima (7 de los 78 ISP del país).

Desde el punto de vista del número de estudiantes se observan acentuadas diferencias entre facultades e institutos. De acuerdo con los datos recogidos en la presente investigación, 85% de los alumnos, de la provincia de Lima, se concentraban en las facultades y el 15% restante en los institutos.

Las condiciones en las cuales se desarrolla la labor docente son marcadamente distintas como está reflejado en el Cuadro N° 50.

Cuadro Nº 50

FACULTADES E INSTITUTOS SEGUN ESTAMENTOS ACADEMICOS

	Alumnos		Profesores		Total	
	%	(N)	%	(N)	%	(N)
Facultad	47	(104)	53	(119)	100	(223)
Institutos	38	(19)	62	(31)	100	(50)
Total	45	(123)	55	(150)	100	(273)

En efecto, se puede apreciar que en las facultades hay una proporción de alumnos con relación a los profesores mayor que en los institutos. Los niveles socioeconómicos de alumnos y profesores son representados de manera distinta en facultades e institutos como se observa en el Cuadro Nº 51.

Cuadro Nº 51

FACULTADES E INSTITUTOS SEGUN NIVEL SOCIOECONOMICO DE SUS ESTAMENTOS

	Alumnos					Profesores				
	Popular	Medio bajo	Medio medio	Total		Medio bajo	Medio medio	Medio alto	Total	
	%	%	%	%	(N)	%	%	%	%	(N)
Facultad	82	12	6	100	(104)	34	41	22	100	(119)
Instituto	37	42	21	100	(19)	16	32	52	100	(31)

La principal diferencia que se puede apreciar entre facultades e institutos es la pertenencia de alumnos y profesores de las facultades a niveles socioeconómicos más bajos que los de los institutos. Esta característica es más acentuada en el caso de los alumnos, pues como se observa en el caso de los profesores no está representado el nivel propiamente popular.

Por otra parte se encontró mayor homogeneidad de los alumnos en las facultades (82% son de sectores populares) y mayor heterogeneidad en los institutos. En el caso de los profesores se observa una situación inversa a la de los alumnos: las facultades tienen un nivel socioeconómico más heterogéneo (pertenecen mayormente a los sectores medio medio y medio bajo) mientras que en los institutos tienden a una mayor homogeneidad hacia la clase media alta.

La distribución por sexo acusa también notables contrastes en uno y otro caso (Cuadro N° 52).

Cuadro N° 52

FACULTAD E INSTITUTOS SEGUN SEXO DE SUS ESTAMENTOS

	Al u m n o s			P r o f e s o r e s			
	Mujer %	Varón %	Total % (N)	Mujer %	Varón %	Total % (N)	
Facultad	61	39	100 (104)	31	69	100 (119)	
Instituto	95	5	100 (19)	74	26	100 (31)	

La representación de mujeres tanto alumnas como profesoras en los institutos está muy por encima de su participación en las facultades. Podemos inferir que pertenecen mayormente a la clase media alta pues como se vio en los institutos este nivel socioeconómico representa más de la mitad de los otros niveles.

En el caso de los alumnos, cabe destacar que aún dentro de la creciente feminización del magisterio la participación relativa de varones es más importante en las facultades donde el nivel académico y el prestigio son mayores. En los profesores, su mayor presencia se aprecia también en las facultades, observándose una vez más como forma de discriminación el hecho que pasen a ser mayoría las mujeres que ocupan los escalones más bajos de la jerarquía ocupacional.

Asimismo se podría añadir también que, en las facultades, aunque las mujeres representan el 61% de las alumnas, en las facultades sólo representan el 31% de profesores.

En lo relativo al régimen de estudios y diplomas puede anotarse en primer lugar, que mientras las facultades gozan de autonomía para la elaboración de sus currículos, los institutos dependen para ello del Ministerio de Educación.

De otro lado, en ambos casos el ingreso se hace por medio de una prueba de admisión, acreditando previamente el término de los estudios secundarios. Dicha prueba, que es reconocidamente más exigente en el caso de las facultades, se complementa, sin embargo, en los institutos con una entrevista personal al candidato y, en el caso del Instituto Pedagógico Nacional, con un test de personalidad.

Los énfasis en la orientación académica difieren principalmente en que las facultades acuerdan una mayor importancia a la formación general y los institutos, en cambio, tienen mayor preocupación por la práctica profesional (lo que se analizará más adelante en la parte dedicada a la currícula).

La duración de los estudios que era anteriormente de cuatro años en los institutos y de cinco años en las universidades ha sido uniformizada en 10 semestres académicos. Sin embargo como ya se ha señalado, las facultades otorgan el grado académico de Bachiller en Educación y los institutos el título de Profesor.

Tradicionalmente, la formación para la educación primaria estuvo a cargo de los institutos, reservándose las facultades la preparación para la educación secundaria. Esta tendencia, ha ido desapareciendo en Lima ya que en la totalidad de los institutos y en cinco de las facultades estudiadas (exceptuando una estatal) se ofrece ahora tanto la especialidad en educación secundaria como primaria.

1.2. Centros estatales y particulares

El principal rasgo que distingue a los centros estatales de los particulares es que en los primeros la formación es gratuita, en función del presupuesto público, mientras en los segundos se cobra pensiones a los alumnos para su financiamiento. Este hecho resulta determinante para atraer hacia los centros estatales una creciente proporción de alumnos de extracción cada vez más popular donde, a su vez destaca la mayor presencia relativa de varones.

El mayor atractivo de los centros estatales se refleja en que mientras los 7 centros particulares estudiados (4 facultades y 3 institutos) cuentan con el 29% de alumnos, en los 4 centros estatales (3 facultades y el Instituto Pedagógico Nacional) se concentra el 71% restante.

En cuanto a la distribución por sexo se observa que las alumnas mujeres preferentemente (82%) se concentran en los centros particulares mientras los varones tienen mayor presencia en los centros estatales (Cuadro N° 53)

Cuadro N° 53

CENTROS ESTATALES Y PARTICULARES SEGUN SEXO
DE LOS ESTAMENTOS

	Alumnos			Profesores		
	Mujeres %	Varones %	Total % (N)	Mujeres %	Varones %	Total % (N)
Estatal	62	38	100 (87)	41	59	100 (101)
Particular	82	28	100 (36)	39	61	100 (49)

En cuanto a la formación, destaca el papel protagónico que pueden cumplir algunos centros estatales en aspectos curriculares y de experimentación pedagógica. Son los casos del Instituto Pedagógico Nacional, que tiene carácter experimental en todos los aspectos académicos; y de las facultades de la Universidad Nacional de Educación, que es el centro que ofrece la gama más completa de especialidades que corresponden a la educación secundaria incluida la formación técnica. En los programas de estudio de las facultades estatales es más marcada la inclusión de cursos de carácter ideopolítico que en los otros centros sean particulares o estatales.

1.3. Centros laicos y confesionales

En cuanto al carácter laico o confesional, la mayoría de los CFM de Lima son confesionales, habiéndose encontrado en el estudio 5 centros laicos y 6 confesionales. En estos últimos se incluye la totalidad

de los institutos y dos de las facultades. Todos los centros confesionales estudiados son católicos y hacen explícita su finalidad de formar a sus alumnos dentro de esta doctrina. Son dirigidos por congregaciones religiosas o, en su defecto, pertenecen a la Iglesia Católica, como sucede con la Universidad Católica y el Instituto Catequético. Aunque se trata generalmente de centros particulares cabe mencionar que el Instituto Pedagógico Nacional es un centro estatal dirigido por una congregación religiosa.

Del total de alumnos con que cuentan los CFM estudiados, un 79% pertenecen a centros laicos y el 21% restante a centros confesionales. En lo que concierne a los profesores los porcentajes son de 69% y 31% respectivamente.

La distribución por sexo en los centros confesionales y no-confesionales presenta algunas particularidades (Cuadro N° 54).

Cuadro N° 54

CENTROS CONFESIONALES Y LAICOS SEGUN SEXO
DE SUS ESTAMENTOS

	A l u m n o s			P r o f e s o r e s		
	Mujeres %	Varones %	Total % (N)	Mujeres %	Varones %	Total % (N)
Laico	60	40	100 (97)	25	75	100 (104)
Confesional	92	8	100 (25)	74	26	100 (46)

Además de la elevada participación femenina, tanto en alumnos como en profesores, es de destacar que existe una tendencia en los centros confesionales estudiados a ser también unisexuales. Ello refleja la idea que suele prevalecer todavía en las órdenes religiosas, de que existirían características de personalidad diferentes e innatas entre varones y mujeres que lleva a la idea de la complementariedad de los roles sexuales y que a su vez conlleva la necesidad de una educación separada para varones y otra para mujeres.

En cuanto al tipo de formación, cabe reiterar que la diferencia fundamental entre los centros laicos y confesionales radica en el compromiso de los últimos con su fe religiosa y la ausencia de la misma en los primeros. Aún cuando tal compromiso puede traducirse en una manera distinta de enfocar la enseñanza, la sola diferencia que se da en términos curriculares es, que en el caso de las facultades confesionales, se imparte uno o varios cursos de religión o teología a lo largo de la carrera, mientras en los laicos están completamente ausentes. En los institutos, en cambio, no existe este tipo de diferenciación ya que los currículos de todos ellos, sean estatales o particulares, incluyen el curso de religión.

En relación a las especialidades ofrecidas puede decirse que, salvo dos institutos, no existe mayor diferencia entre los centros laicos y confesionales estudiados. En uno de los casos de excepción sólo se forman profesores de la especialidad de religión y en el otro los futuros docentes son formados en dos especialidades a la vez, siendo una de ellas obligatoriamente la de religión.

1.4. Centros coeducativos y unisexuales

En los que se refiere al acceso que los alumnos de uno y otro sexo tienen a los centros de formación magisterial estudiados cabe señalar el predominio que tiene en Lima los centros de formación coeducativos en relación a los unisexuales.

Sin embargo, persisten todavía centros unisexuales y todos femeninos. Ellos incluyen una facultad y un instituto particulares que estatutariamente tienen un acceso reservado a alumnas mujeres y un instituto estatal donde tal reserva no deriva de una restricción formal sino de la fuerza de la tradición y de algunas experiencias fracasadas (los pocos varones que alguna vez ingresaron desertaron al poco tiempo, al parecer por estar menos preparados que las alumnas o desanimados por la abrumadora presencia femenina¹²). Puede contrastarse este último caso con el de otro instituto particular, preferentemente

12. Sin embargo desde 1990 ingresaron nuevamente un reducido número de varones.

religioso, que inicialmente estuvo reservado a los varones y que ha ido incorporando progresivamente a algunas mujeres.

Como lo muestra el Cuadro Nº 55 la docencia en los centros unisexuales está casi exclusivamente en manos de profesoras mujeres.

Cuadro Nº 55

CENTROS COEDUCATIVOS Y UNISEXUALES POR SEXO
DE LOS PROFESORES

	Profesores		Total % (N)
	Mujeres %	Varones %	
Unisexual	83	17	100 (30)
Coeducativo	29	71	100 (120)

En la medida que los centros unisexuales son también confesionales responden a la misma idea de separar la educación por sexo ya descrita. A ello se añade que pese a no existir diferencias significativas entre los currículos manifiestos de los centros coeducativos y los unisexuales, la sola existencia de estos últimos establece una diferencia que alimenta, en el currículo "oculto", los estereotipos sexuales y traduce de hecho un sexismo abierto.

2. ¿Formando maestros discriminadores?

En el presente acápite nos preocupamos de analizar ciertos aspectos del funcionamiento interno de los CFM (los currículos, las asignaturas y los sílabos), que pueden reflejar el grado de interés de los centros respecto al problema de las discriminaciones. También se analiza el tipo de educador que forman los centros según las diferentes modalidades de estos últimos. Por último incluimos la información correspondiente a las actitudes discriminatorias de alumnos y profesores según tipo de centro donde estudian y trabajan.

2.1. Currículos

En el análisis siguiente se tratará de evaluar en qué medida los currículos elaborados por los Centros de Formación Magisterial (CFM) traducen un reconocimiento de las discriminaciones objeto de nuestro estudio.

Para tal efecto, cabe señalar que la formación magisterial regular se desarrolla en diez semestres, equivalentes en total a unos 200 créditos, con pequeñas diferencias desestimables según los centros. Los cursos se clasifican en las tres áreas curriculares tradicionales, a saber: formación general, formación profesional básica y formación profesional especializada, además de la práctica profesional. En general, los cursos de las dos primeras áreas son obligatorios y comunes a las tres modalidades de formación docente (educación inicial, primaria y secundaria).

La importancia que se otorga a las distintas áreas curriculares varía según el régimen de cada centro. Los ISP estatales, se rigen por el programa elaborado por el Ministerio de Educación con excepción del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) que tiene carácter experimental. Los institutos particulares, por su parte, elaboran sus propios planes de estudio¹³ cuya aprobación por el Ministerio les concede valor oficial. Las facultades de Educación de las universidades públicas y privadas cuentan con plena autonomía para la elaboración de sus programas de estudio.

Estas diferencias traducen cierta heterogeneidad en las estructuras programáticas de los CFM; heterogeneidad que se percibe en la proporción de créditos que se asigna a cada área curricular a lo largo de los diez semestres, lo que se ilustra en el cuadro N^o 56.

Es de notar el mayor peso acordado a la formación general en las facultades universitarias así como el IPN a diferencia de los ISP, que son más orientados a la formación pedagógica. En el caso de los CFM de carácter confesional se amplía la formación general al incluirse

13. En la práctica suelen seguir, con reducidas diferencias, los programas del Ministerio de Educación.

cursos de orientación religiosa; a ellos se añade, en el caso de UNIFE una línea axiológica de cursos como el de Teoría de los Valores o el de Ética Profesional. Las Facultades de Educación de la UNE dedican menos importancia a la formación general, lo que traduce cierto cuidado en no dispersar esfuerzos en cursos que no tengan relación directa con la formación pedagógica. Puede apreciarse también la mayor importancia que recibe la práctica profesional en los ISP que en las facultades universitarias de educación, con excepción de la UNIFE.

Cuadro N° 56

ESTRUCTURA CURRICULAR SEGUN CENTROS
DE FORMACION MAGISTERIAL

Centros de Forma- ción Mag. ¹⁴	Proporción de créditos por áreas curriculares				Total % (N)	
	Formación General	Profesional Básica	Profesional Especializada	Prácticas Profesionales		
	%	%	%	%		
PUCP	36	29	27	8	100	(200)
UNMSM	29	30	33	8	100	(200)
UNE	17	26	47	10	100	(200)
Garc. de la Vega	28	35	34	3	100	(200)
UNIFE	48	19	18	15	100	(200)
Minist. de Educac. ¹⁵	25	26	36	13	100	(200)
Inst. Ped. Nac. ¹⁶	33	25	34	12	100	(200)

Lejos de ser una simple lista de asignaturas, los currículos reflejan una determinada concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como del "perfil docente" del educador que se forma y del papel que se espera que la institución educativa cumpla en la sociedad.

14. No incluye la Universidad F. Villarreal por no seguir sistema de créditos ni la Universidad S. Martín de Porras que no proporcionó la información.

15. Ver nota 1.

16. El instituto Pedagógico Nacional tiene carácter experimental.

Para estudiar el grado de reconocimiento que existe en los CFM de las discriminaciones objeto de nuestro estudio se indagó en primer lugar si en los currículos se incluían asignaturas que pudiesen traducir una preocupación real para enfrentarlas y en segundo lugar, se trató de analizar, a través de los sílabos disponibles, los contenidos de éstas y otras asignaturas en relación a las discriminaciones.

2.1.1. *Revisión de asignaturas*

Para identificar las asignaturas relevantes se consideró en principio que la sola introducción de una disciplina en el plan de estudio de un centro de enseñanza significa que éste la reconoce, la legítima; aún cuando tal reconocimiento debía ser ponderado por el número de créditos que se la asigna, su carácter electivo u obligatorio y el número de alumnos que la siguen según su ubicación en el nivel de formación general o profesional básica.

Podría decirse que se trataba de identificar el "status" entendido como importancia de las asignaturas más relacionables con el tema de la investigación, considerándose por ello los cursos de Antropología, Quechua, Didáctica del Castellano como Segunda Lengua¹⁷, Educación en Población, Orientación y Bienestar del Educando (OBE) y Educación Cívica. Los tres primeros fueron escogidos en tanto pueden ser indicio del interés por enfrentar la discriminación hacia la cultura andina. El curso de Educación en Población, en tanto tiene unidades de estudio relativas a la igualdad de sexos. El curso de OBE, a su vez, en tanto puede jugar un papel importante en la orientación profesional que los futuros docentes proporcionen a sus educandos. Y por último, el curso de Educación Cívica en la medida que al propiciar una mayor igualdad entre las personas, busca luchar contra las discriminaciones.

El curso de Antropología sólo se dicta en tres CFM. En el primero se trata de un curso de formación general obligatorio, en el que se imparten nociones sobre la cultura y la evolución humana, con un reconocimiento de 3 créditos. En el segundo, encontramos tres cursos de Antropología, todos obligatorios, que incluyen un curso de Antro-

17. Se encuentra mayor fundamentación en el punto dedicado a las características culturales.

pología Cultural (3 créditos) a nivel de la formación general y dos a nivel de la formación básica profesional en la línea de estudios filosófico-religiosos. Por último, en el tercer CFM se imparte un curso obligatorio de Antropología Educativa (3 créditos) en el área de la FBP, dirigido a los alumnos de último año.

En cuanto al curso de quechua debe destacarse que no se impartía como asignatura obligatoria en ningún CFM. Más aún, a pesar de que dos de los centros evaluados cuentan con posibilidades de seguir el curso en forma regular, de hecho los alumnos no lo estudian. Más bien, cuando se exige el conocimiento de otro idioma se trata generalmente del inglés. Tampoco se incluyen cursos de Didáctica del castellano como segundo idioma en los planes de estudio revisados, ni se menciona la Didáctica de la lecto-escritura para niños de lengua vernacular¹⁸.

El curso de Educación en Población fue introducido por el Ministerio de Educación en 1985, siendo obligatorio tanto en los ISP estatales como particulares reconocidos por el Ministerio. Sin embargo, todavía no se ha incluido esta asignatura en los planes de estudio de todas las facultades de Educación. En una de ellas se incorpora con el nombre de "Educación y Familia" como parte de la formación general y con carácter obligatorio. En otra, se trata de un curso electivo de formación general.

En lo que respecta al curso de OBE, creado con la Reforma Educativa de los 70's, cabe destacar que se encuentra incorporado en todos los currículos analizados con carácter obligatorio y generalmente en la FBP.

El curso de Educación Cívica, en cambio, se incorpora como tal y con carácter obligatorio en la formación general, únicamente en los ISP. En las facultades de Educación no se incluye el curso como tal, aunque algunos aspectos del mismo pueden ser dictados como parte de otras materias. Además la Educación Cívica sí puede ser parte de la Formación Especializada para los alumnos de Filosofía y Ciencias Sociales.

18. En las regiones donde el idioma vernacular no es el quechua, se tomará en cuenta, naturalmente la lengua prevaeciente en la región.

Recientemente, se introdujo en el nuevo currículum de una de las principales facultades universitarias un curso de formación general electivo, denominado "Constitución del Perú y Derechos Humanos" y otro sobre "Etnicidad y Cultura", abordando en este último los problemas de las principales etnias andinas y amazónicas, así como los conflictos raciales.

Se puede afirmar para concluir que en los CFM cuyos currículos fueron revisados no existe todavía un reconocimiento generalizado de la necesidad de enfrentar, a través de propuestas curriculares, las discriminaciones en estudio. Se puede apreciar una preocupación en tratar los temas de formación sexual, ocupacional y hacia la cultura andina. Así, en los ISP hay mayor énfasis en tratar el primer tema, a través de las asignaturas de Educación Cívica y Educación en Población, mientras que en una facultad universitaria estatal se incluye una asignatura destinada a incentivar las habilidades técnico manuales y en otra se aborda la necesidad de revalorar la cultura andina a través del curso de Antropología. Sin embargo, es necesario ser cauto ya que no se puede asegurar que un mayor tratamiento del tema implique necesariamente una perspectiva crítica frente a la discriminación. En efecto, más adelante se verá (en Sexismo y centros de formación magisterial) que la clase de centro que ofrece un mayor conocimiento de sexismo es paradójicamente la misma que presenta una mayor posición sexista.

2.1.2. Revisión de los sílabos

Para completar el estudio de los currículos se propuso hacer un análisis de los contenidos de las asignaturas de ciencias sociales y humanas de la formación común, utilizando a tal efecto los sílabos correspondientes.

El cumplimiento de este objetivo, sin embargo, fue mucho más difícil de lo esperado pues por lo general se tuvo un acceso limitado al material requerido. Ello podría reflejar o bien que dicho material no se encontraba expedito o bien que existía reticencia frente a nuestro trabajo, el cual podría ser interpretado como una actividad fiscalizadora. A este respecto, cabe recordar que existe suficiente conciencia sobre las deficiencias que se pueden presentar en la elaboración de los

sílabos. En un diagnóstico de la estructura curricular de una facultad de Educación se llega a reconocer casos como el de “el profesor que se ocupa de temas que no tienen relación con el sílabo de la asignatura o aquel otro que en todos sus cursos repite los mismos temas. También del profesor que desarrolla un sílabo sin considerar la sumilla aprobada por la institución y, finalmente el profesor que no presenta sílabos”.

Además el funcionamiento de varios de los CFM estaba obstaculizado con frecuencia por problemas políticos o de reorganización interna. Todas estas dificultades conviene tomarlas en cuenta en futuras investigaciones.

En estas circunstancias se optó por analizar únicamente los sílabos en los que los propios profesores entrevistados declararon que se incluía algún punto o “unidad de estudio” relativa a las discriminaciones. En una primera revisión, no obstante, se pudo comprobar que en muy pocos casos tal inclusión se hacía en forma explícita, por lo que el análisis derivado de ellos y que se presenta a continuación, sólo puede tener un carácter indicativo.

El análisis consistió principalmente en detectar si las discriminaciones estudiadas eran parte de una “unidad de estudio” o de un punto del sílabo, mereciendo así algún tratamiento sistemático. Se llegó a los siguientes resultados en cada forma de discriminación.

Discriminación étnico-cultural

- La discriminación étnico-cultural es la que con mayor frecuencia se trata en los sílabos y sobre todo en los cursos de *Lengua* en donde con diferente énfasis se da a conocer la situación de “multilingüismo” del Perú. El aspecto cultural, sin embargo, recibe menor atención.
- En el curso de *Corrientes Pedagógicas* de una facultad de Educación en el que se propone brindar una visión crítica de las finalidades de la educación, se busca explícitamente aplicar “las propuestas metodológicas” a nuestro medio. Por ello, junto con la educación personalizada, la participativa y la popular se incluye la pluricultural y se postula el estudio de la cos-

movisión y de la lengua como método para propiciar la comunicación entre las culturas que conviven en el Perú.

- En un curso de *Realidad Social Peruana* se aborda el etnocentrismo como un mecanismo de reproducción social de la dominación.
- En el curso de *Antropología Educativa* hemos encontrado la propuesta probablemente más consistente para encarar la discriminación hacia la cultura andina. Además de “realimentar actitudes de respeto y aprecio por los valores culturales de nuestro pueblo”, el curso busca lograr una visión panorámica de las características antropológicas del hombre y de la mujer peruana. En una unidad de estudio se aborda las diferentes formas de transmisión cultural y se incide en la violencia simbólica y la dominación. En otra unidad, se ahonda en el problema de los niños monolingües de lengua vernacular, planteando una escuela andina alternativa que promueva una educación bilingüe e intercultural.

Discriminación sexual

En un mismo CFM se mencionaron tres asignaturas de especial interés:

- Un curso de *Sociología de la Familia* dentro del que se incluye una unidad de estudio (“Familia y Status de la Mujer”) que cuestiona la posición de subordinación de la mujer en nuestra sociedad. En ella, se trata de hacer visible la situación de la mujer a nivel demográfico y su participación en la producción; y, se analiza la socialización diferenciada que reciben el varón y la mujer, tanto en la escuela como en la familia.

En la misma asignatura se caracteriza la división del trabajo por sexo en la estructura familiar campesina andina así como el acceso a la tenencia de la tierra por parte de la mujer. La mujer campesina norteña recibe un tratamiento especial por el bajo status de la mujer debido, según la autora, a la práctica del machismo y de la poligamia.

- La familia campesina se estudia de manera más extensa en un curso de *Antropología Educativa*, donde encontramos también un punto dedicado a los roles sociales según el sexo.
- En un curso de *Realidad Social Peruana* existe un punto dedicado al machismo como uno de los mecanismos que reproducen la estructura social.

En otros centros, se mostró los siguientes casos:

- En una asignatura de *Educación Cívica* se aborda la igualdad del hombre y de la mujer peruana frente a la ley, particularmente en el marco del estudio de la Constitución.
- Se ha empezado a reconocer la necesidad de la coeducación al ser introducido como un tema de estudio en el curso de *OBE*. Este tema también se aborda como un punto dentro de un curso de *Sociología de la Educación*.

Discriminación laboral

- En un curso de *Historia de la Educación* se hace varias veces alusión a la problemática de la enseñanza técnica. Se recuerda la polémica Deustua-Villarán comparando “la escuela técnica y la humanística”, se revisa la Reforma Educativa de 1972 y su fundamentación doctrinaria y por último se estudia la enseñanza polivalente en el trabajo, defendida por pensadores socialistas.
- El curso de “*Sistematización Ocupacional*” busca “impulsar el desarrollo de la educación técnica” y “proporcionar al educando el dominio de una técnica que genere una vocación productiva” con el fin de “contribuir con el desarrollo productivo de la comunidad”, de “incentivar más en el estudiante el valor del trabajo técnico práctico e integrarse a la comunidad” y de “mejorar la situación económica con miras a la industrialización”. Este curso, semejante al de Formación Laboral de la enseñanza secundaria, tiene varias opciones de capacitación como biohuertos, fontanería, serigrafía, zapatería y otros. Es el único de los cursos de formación básica común dentro de los

CFM estudiados, donde se propicia la revaloración del trabajo técnico manual de manera concreta y práctica y no sólo a nivel intelectual. A menudo el curso ha llevado a una reorientación vocacional de los alumnos que abandonan la carrera docente para montar micro empresas.

La discriminación racial

- En un curso de *Realidad Social Peruana* se incluye un punto dedicado al racismo.
- Los cursos de *Historia* de la formación general son señalados porque hacen a veces una caracterización de la República de españoles e indios, aun cuando por lo general el tema se aborda como un fenómeno del pasado, hoy ya desaparecido.

Hasta aquí nos hemos ocupado del tratamiento de las discriminaciones sólo a partir de las intenciones manifiestas, es decir, de la selección de conocimientos, valores y actitudes que se intenta transferir en forma deliberada a través de currículos y sílabos. Pero estos elementos tienen también otros aspectos menos deliberados, "ocultos", que dependen sobre todo de la forma como se enseña, ya que como señalan algunos autores "la interacción social entre maestro y alumno es tanto o más importante que el mismo contenido transmitido (Alberti, 1977). Aún cuando en el presente estudio siempre se estuvo atento a estos aspectos menos visibles del tratamiento de las discriminaciones en los CFM, se consideró que el análisis documental hasta aquí realizado debería complementarse con una observación de aula más directa; realizable en un futuro de situación política menos conflictiva.

El análisis de los sílabos destaca la gran importancia que tienen el interés y la motivación personal de los docentes para llegar a un reconocimiento formal de temas como el de las discriminaciones en los CFM.

2.2. Tipo de educador

Ver cómo el sistema educativo reproduce o combate las discriminaciones a través del tipo de educador que él mismo propicia es el objeto de la siguiente sección.

Por ello, conocer el tipo de educador que, desde el punto de vista de las discriminaciones en estudio, se forja en los CFM significa también saber hasta qué punto están preparados para vencer los obstáculos que se oponen a una real igualdad de oportunidades en la escuela y, por lo tanto cuán integral es la educación impartida por los CFM. Es decir en qué medida el futuro docente está entrenado a comprender la realidad, relacionando las diferentes áreas del conocimiento, a tomar una posición crítica frente a la arbitrariedad que representa seleccionar contenidos curriculares ajenos a los patrones socioculturales de las mayorías. Por otra parte, hasta qué punto adopta prácticas pedagógicas concretas que luchan contra las discriminaciones descritas.

En efecto, no basta que los contenidos puedan manifestar cierta conciencia de la existencia de las discriminaciones sino que tal propósito deba traducirse en la práctica. Así, por ejemplo, para luchar contra el sexismo, no basta con propiciar la coeducación sin llevar a los alumnos a hacer sus prácticas en colegios mixtos. No basta tampoco con reconocer la importancia de la formación laboral si en la práctica se desatiende la especialidad de educación técnica o se obvian en el currículo los cursos que desarrollan las aptitudes manuales. De qué sirve, por último, reconocer los grandes problemas de aprendizaje que tienen los niños monolingües vernaculares, si es que el futuro docente no tiene oportunidad de aprender el quechua o la forma de transmitir el castellano como segunda lengua.

Para medir cuán integral, en el sentido de comprometerse con la lucha contra las discriminaciones, es el educador que se forma en los CFM estudiados, se construyó una variable compuesta denominada "educación integral" en base a seis indicadores tomando, en este caso, sólo las respuestas de los alumnos, ya que es el resultado de un tipo de educación, el que nos interesaba medir. El primero se refería a los idiomas aprendidos en el centro docente y el segundo a la posibilidad de aprender el quechua¹⁹. En el tercero, se clasificó a los CFM según la posibilidad de seguir cursos de formación laboral o de graduarse como profesor de educación técnica. El cuarto se refería a la posibilidad

19. Para mayor explicación sobre las razones que llevaron a escoger este indicador ver la parte dedicada a las "características culturales".

de formarse con miras a la coeducación y en el quinto a la de realizar las prácticas profesionales en colegios coeducativos. Por último, el sexto indicador se basaba en las recomendaciones pedagógicas que los alumnos declararon haber recibido para luchar contra el sexismo, el etnocentrismo, el racismo y la discriminación laboral.

Cada indicador recibió un puntaje de 1 a 3, y con el promedio de los puntajes de los seis indicadores se obtuvo la variable compuesta "educación integral". La distribución de frecuencias de esta variable fue dividida inicialmente en tres categorías utilizando el criterio de intervalos equivalentes, subdividiéndose posteriormente la primera de ellas en dos por la alta concentración de frecuencia que contenía. De este modo, se obtuvo finalmente cuatro "grados de educación integral" desde el punto de vista de la formación recibida frente a las discriminaciones; a saber: nula, baja, media y alta.

Un 11.6% de los alumnos habría recibido una formación nula en este sentido, conformando, en consecuencia, el tipo de educador menos integral mientras un 32% habrían recibido poca formación al respecto y podrían llamarse educadores poco integrales. Los medianamente formados para combatir la discriminación, los medianamente integrales, representan el 47% de los casos y, finalmente, un 10% pueden ser considerados como educadores integrales, formados con un claro compromiso hacia la cultura andina, la coeducación, la formación laboral y la lucha contra el racismo.

Para identificar la "clase de centros" donde se imparte una "educación más integral" se cruzaron ambas variables, encontrándose que la formación más integral está asociada significativamente al carácter estatal del centro (Chi cuadrado 15,9 gl 3 y 0.001 de nivel de significación). El mayor compromiso que muestran los centros estatales puede derivar de una preocupación más cercana de la realidad de los sectores mayoritarios del país, así como de los problemas educativos que los afectan; especialmente a través de su propio alumnado que, como se ha visto, es mayoritariamente de extracción popular y más propenso a enseñar en colegios estatales.

Cuadro N° 57

EDUCACION INTEGRAL SEGUN CLASES DE CENTROS

Clases de centros	Tipo de educador	
	G*	N
Grado de confesionalidad	-0.50	(123)
Nivel académico	0.42	(123)
Grado de coeducación	0.54	(123)

* Nivel de significación 0.01

Se encontró también asociación entre la educación integral y las demás clases de centros, siendo la más significativa con los centros que tienen el grado de coeducación más alto, seguido de los centros según confesionalidad y por último según el nivel académico. Resalta también el hecho que la asociación se invierte en el caso del grado de confesionalidad.

El mayor compromiso de las facultades puede derivarse por una parte, de su carácter universitario y de la mayor formación general que, en consecuencia, reciben los alumnos, proveyéndolos de herramientas para entender mejor las raíces de cada discriminación.

El menor compromiso de los centros confesionales puede derivar de su composición social más heterogénea, de la extracción mayoritaria de clase media de sus profesores y del hecho que sus egresados son solicitados para enseñar por colegios particulares, en los cuales los padres de familia suelen fomentar comportamientos más discriminatorios.

Que los centros coeducativos imparten significativamente mayor "educación integral" podría explicarse por el hecho que al haber roto con una de las discriminaciones más profundas, como es el sexismo, los lleva también a ser más abiertos para luchar con las demás discriminaciones.

2.3. Las discriminaciones según clases de centros

En esta parte vamos a tomar en cuenta no sólo la posición discriminadora de profesores y alumnos según los tipos de CFM donde se encontraban laborando y estudiando sino también el conocimiento que se imparte sobre el tema, así como la cobertura de los cursos en los que se trata el tema. La cobertura de los cursos donde se tratan las discriminaciones implica la cantidad de alumnos que asisten a dichos cursos. Esta cantidad depende asimismo del nivel de formación en el cual se ubican los cursos. Los cursos de formación general, usualmente obligatorios, son recibidos por alumnos de varias profesiones; los de formación profesional, sólo por los de educación; y los de especialidad, sólo por los que estudian un determinado nivel o modalidad educativos.

2.3.1. Sexismo y centros de formación magisterial

En el Cuadro N° 58 se puede apreciar los resultados expresados mediante el coeficiente gamma (G) entre las variables contrastadas. Podemos afirmar que los centros más confesionales tienden a mostrar un mayor sexismo que los laicos; mientras que aquellos donde estudian juntos mujeres y varones, en una proporción semejante, son menos sexistas que los centros sólo para mujeres. Asimismo las universidades son menos sexistas que los institutos.

Cuadro N° 58

SEXISMO SEGUN CENTRO DE FORMACION MAGISTERIAL

Clase de centro de formación magisterial	Posición sexista		Conocimiento sexista		Cobertura de cursos	
	G*	(N)	G*	(N)	G*	(N)
Confesionalidad	0.18	(273)	0.23	(271) **	0.27	(64)***
Coeducación	-0.20	(273)	-0.20	(271)	0.27	(64)
Nivel académico	-0.17	(273)	-0.25	(271)	-0.47	(64)

* Nivel de significación 0.01

** Hubo 2 casos que no dieron respuesta

*** Corresponde sólo a los profesores que tratan el tema.

El último criterio de clasificación de los centros, el de su condición de ser estatal o particular también ha sido usado para compararlos entre sí según su grado de sexismo. El coeficiente chi cuadrado, usado en este caso, da un valor de 14.34 al 0.01 de nivel de significación y con 2 grados de libertad, que permite afirmar que hay una asociación significativa entre ambas variables y que los centros particulares son más sexistas que los centros estatales.

Si se observan los resultados obtenidos sobre el sexismo de los profesores y alumnos según los centros la formación magisterial donde actualmente ejercen (Cuadro Nº 58), en comparación con el mismo sexismo pero en función de los centros escolares donde estudiaron o donde se formaron o enseñaron los actuales profesores (Cuadro Nº 26), encontramos que en ambos casos hay una asociación semejante entre las variables aunque en menor grado cuando se trata del centro de formación magisterial actual.

El *conocimiento* que se ofrece sobre sexismo es nulo en la mayor parte de los centros de formación magisterial, es fragmentario u ocasional en la cuarta parte de ellos y sólo se lo trata en forma sistemática en la quinta parte de los centros. Sin embargo el hecho de ofrecer un conocimiento sobre el tema no es una garantía para prevenir el sexismo porque no hemos encontrado asociación alguna entre ambas variables. Por el contrario, los resultados presentados en el Cuadro Nº 58 permiten observar que la clase de centro que ofrece un mayor conocimiento sobre sexismo es, paradójicamente, la misma clase que presenta una mayor posición sexista. Esta observación nos lleva a considerar que, la interpretación que en estos centros se hace sobre la discriminación educativa que sufre la mujer, no es de naturaleza crítica y, por lo tanto, no tiene efectos en modificar el sexismo, sino más bien en confirmarlo. Se reconoce el derecho de la mujer al estudio y al trabajo, pero ambos condicionados a sus obligaciones familiares. Um dirigente fascista lo dijo ya en forma halagadora: "El trabajo honra a la mujer tanto como al hombre; pero el hijo ennoblece a la madre" (Reich, 1973, p. 84).

En lo referente a la *cobertura*, los datos nos muestran que los centros de menor grado académico (institutos) ofrecen estos cursos en los niveles de formación general y por tanto tienen una mayor cobertura, semejante a la que tienen en los centros unisexuales y en los confesionales. Estos resultados permiten deducir que los centros en los que se

presenta una posición que tiende al sexismo son los que tratan más el tema y que lo hacen ante un alumnado más numeroso por estar en el nivel de formación general.

2.3.2. Discriminación laboral y Centro de Formación Magisterial

No se encontró ninguna asociación entre la posición discriminatoria frente a lo técnico manual y las diferentes clases de centros.

Para medir el *conocimiento* impartido por los centros docentes, se le preguntó tanto a los alumnos como a sus profesores si en algún curso se trataban contenidos en relación al desprecio hacia el trabajo técnico y hacia las carreras técnicas. Las respuestas fueron reagrupadas en las tres categorías siguientes:

- | | |
|--|-----|
| 1. En ningún curso es tratado: | 58% |
| 2. Se trata pero sin debate ni recomendaciones pedagógicas o circunstancialmente a iniciativa del docente: | 21% |
| 3. Forma parte del sílabo y hubo recomendaciones pedagógicas: | 21% |

Podemos, pues, afirmar que el tema de la discriminación laboral no es abordado en los CFM o lo es insuficientemente. Las respuestas de la tercera categoría que indicarían que el tema fue desarrollado con alguna sistematización deben, sin embargo, ser tomados con cautela pues la confrontación de estas respuestas con el análisis de los sílabos elaborados por los profesores que afirmaron haber incluido el tema, en la mayoría de los casos, no coincidían. Esta situación de desconocimiento de la discriminación laboral en los CFM no varía si el centro es laico o religioso, nacional o particular o si se trata de un instituto pedagógico o de una facultad de Educación.

2.3.3. Racismo y Centros de formación magisterial

La *posición racista* se halla asociada como tendencia al nivel académico de los CFM. Esto significa que en los centros de mayor nivel, vale

decir, en las facultades se es más discriminador que en los institutos. Reiteramos nuestra hipótesis que un medio heterogéneo coadyuva a resaltar los distingos raciales. A ello se añade, tal como se verá más adelante, el interés de los institutos en considerar el tema racial entre los cursos generales que son extensivos al conjunto de la población estudiantil.

En segundo lugar observamos, también como tendencia, una asociación positiva entre nivel coeducativo y posición discriminataria. Esta asociación inesperada puede tener una explicación en las expectativas que generaría un medio mixto. La posibilidad de encontrar pareja en el medio que se estudia presiona y sensibiliza a los jóvenes hacia una actitud racista, ya que lo último que se tiende a admitir es la relación de tipo amoroso entre personas de físico diferente. A ello se añade la menor importancia que se otorga al tema racial en los centros coeducativos, como se verá en el punto referido a la cobertura.

Cuadro N° 59

RACISMO SEGUN CENTROS DE FORMACION MAGISTERIAL

Clase de centro de formación magisterial	Posición racista		Cobertura de cursos	
	G	(N)	G	(N)
Confesionalidad	-0.16	(273)	0.28	(62) *
Nivel académico	0.12	(273)	-0.49	(62)
Coeducación	0.11	(273)	-0.36	(62)

* Corresponde sólo a los profesores que tratan el tema.

Por último se observa a la posición racista asociada en forma inversa a los centros de tipo confesional, lo cual nos reitera la necesidad de estudiar más a fondo la presencia de nuevos grupos en el seno de la iglesia que optan por una mayor identificación con los sectores marginados étnica y racialmente.

El estudio de la variable *conocimiento* que los CFM brindan sobre racismo confirma que, en general, esta problemática no se aborda en

absoluto o se aborda insuficientemente en los centros responsables de formar docentes. La mitad de los entrevistados declara que el tema no fue visto en ninguno de los cursos; el 27% que se trató pero deficientemente y sólo el 20% que se discutió en forma adecuada (en tanto se brindó recomendación pedagógica o fue incluido en el sílabo). La variable conocimiento cruzada con los diferentes tipos de centro no reporta ninguna asociación.

En lo referente a *cobertura* vemos en el mismo Cuadro N° 59 que considerar el tema de racismo como meritorio de ser incluido en los niveles generales y básicos, es política o iniciativa de profesores de CFM de tipo religioso. Nuevamente se manifiesta esta mayor toma de conciencia de la problemática racial por parte de algunos sectores al interior de la Iglesia.

También observamos una alta asociación inversa entre tipo de centro según nivel académico y cobertura de los cursos, es decir los de menor nivel, vale decir los institutos, tratan el tema racial en cursos de mayor cobertura.

Por último se aprecia en este mismo cuadro una relación también inversa entre cobertura y centros según grado de coeducación lo cual significa que los de menor grado, es decir los unisexuales tratan el tema en los cursos generales o de mayor cobertura. No deja de ser preocupante que los centros coeducativos estén tratando el tema racial sólo en los cursos de especialidad, lo cual restringe a unos pocos alumnos las posibilidades de estudio y discusión de un tema gravitante de la problemática social peruana.

2.3.4. *Etnocentrismo y centros de formación magisterial*

La *posición discriminatoria* hacia la cultura andina sólo se encuentra asociada, como tendencia, a los CFM de tipo facultad. Este resultado es similar al que se observa al analizar el medio educativo de profesores, reiterándonos así que en las facultades, como resultado de la heterogeneidad y de las fuertes expectativas de ascenso social, se generan actitudes discriminatorias frente a lo andino. (Cuadro N° 60).

En los que se refiere al *conocimiento*, el 44% de los entrevistados declara que el tema no fue visto en ninguno de los cursos; el 29% que se trató pero insuficientemente y el 27% que se discutió en forma adecuada, porque o fue incluido en el sílabo o se concluyó brindando algún tipo de recomendación pedagógica.

A pesar que frente a otras discriminaciones se observa un relativo mayor interés por el tema, aún existe más de un 70% que no ha abordado la discriminación cultural en la profundidad que se debiera o que nunca lo abordó. Ello es más grave si recordamos la amplia difusión que se dio a la problemática a raíz de la Reforma Educativa de 1972.

Cuadro N° 60

DISCRIMINACION ETNICA SEGUN CENTROS DE FORMACION
MAGISTERIAL

Clase de centro de formación magisterial	Posición discrimi- natoria étnica		Conocimiento		Cobertura de cursos	
	Coefic.	(N)	Coefic.	(N)	Coefic.	(N)
Promotor estatal, nacional o particular	—	—	$\chi^2=4.6^{**}$	(273)	$\chi^2=7.1^{***}$	(90)
Nivel académico	G=0.11*	(273)	—	—	—	—
Confesionalidad	—	—	G=0.16*	(273)	G=0.12*	(90)
Coeducación	—	—	—	—	G=-0.20*	(90)

* Nivel de significación 0.01

** Nivel de significación 0.09

*** Nivel de significación 0.03

En el cuadro N° 60 el coeficiente chi cuadrado permite afirmar que, como tendencia, existe en los centros estatales una menor preocupación en tratar el tema de discriminación cultural en relación a los centros particulares. Es posible que como en los primeros se encuentra más desarrollada la ideología marxista ortodoxa, no se genere interés por tratar el tema.

También como tendencia y reiterativamente hemos hallado que los CFM de tipo religioso brindan un mejor conocimiento de la problemática étnico discriminatoria en nuestro país.

Veámos a continuación la *cobertura* de los cursos donde se trata la discriminación étnica. Según los catedráticos, un 17% abarcó el tema en cursos que pertenecen a la formación especializada, un 32% en cursos de formación profesional básica y un 51% lo hizo en el nivel general que es de mayor cobertura. A partir de estos resultados podemos afirmar que, en forma general, el tema de la discriminación étnica es tratado y discutido por un alumnado numeroso lo cual es un avance en la lucha por su erradicación.

Aquéllos que ven el problema étnico en los niveles de mayor cobertura son los centros de tipo particular, por las razones ya mencionadas; en segundo lugar los centros unisexuales y por último, sólo como tendencia, los centros de tipo religioso (Cuadro N° 60).

V. Resultados

El análisis de las discriminaciones a la luz de las características de los profesores y alumnos y de las clases de CFM así como de los currículos y el tipo de educador nos muestra resultados muy interesantes y variados que presentaremos aquí para, a partir de ellos, llegar a algunas conclusiones.

V.1. Las discriminaciones y los docentes:

La discriminación sexual o sexismo es la menos acentuada porque sólo un tercio de la población estudiada se presenta como sexista en menor o mayor grado:

1. El sexismo entre los profesores es mayor en las mujeres que en los varones.
2. La edad tiene efectos contrapuestos. Los profesores de mayor edad son más sexistas que sus colegas más jóvenes; mientras que los alumnos más jóvenes son más sexistas que sus compañeros mayores.
3. El medio educativo religioso está asociado a un mayor sexismo en los profesores.
4. El medio coeducativo está asociado a un menor sexismo entre los alumnos.

5. El medio educativo estatal está asociado a un menor sexismo tanto en profesores como en alumnos en oposición al medio educativo particular.
6. Los profesores formados en facultades tienden a ser menos sexistas que los formados en institutos.
7. El sexismo de los docentes está asociado a su mayor grado pedagógico.
8. Entre los docentes con estudios de post-grado son más sexistas los que hicieron dichos estudios en universidades originadas después de 1960.
9. Hay una tendencia a mayor sexismo entre los alumnos y profesores que presentan mayor vocación pedagógica.
10. Los profesores con ideología conservadora son más sexistas.

La discriminación hacia el trabajo manual o técnico es la que presenta rasgos menos definidos porque la mayoría (53.9%) se ubica en una situación discriminatoria media.

1. Los profesores de mayor nivel socioeconómico tienden a ser menos discriminadores hacia el trabajo manual o técnico.
2. El medio educativo confesional condiciona la posición discriminatoria laboral. En el caso de los profesores, aquellos que frecuentaron únicamente instituciones laicas son más discriminadores; en cambio, los alumnos provenientes de escuelas religiosas son los más discriminadores.
3. Los profesores con experiencia en docencia escolar se muestran más discriminadores hacia el trabajo manual o técnico.
4. La identidad cultural andina de los alumnos está asociada a un menor grado de discriminación laboral.

La discriminación racial o racismo es la más acentuada porque la mayoría de la población estudiada (56.8%) es racista en mayor o menor grado y entre ellos un 21% es netamente racista

1. La edad en profesores y alumnos tiene efectos contrapuestos. Los profesores de mayor edad son más racistas mientras que los alumnos más jóvenes tienden a serlo.
2. Los alumnos de origen limeño y serrano son más racistas que los originarios de la costa y selva.

3. Los migrantes con mayor permanencia en Lima y los limeños son más racistas que los recién llegados. Esta asociación es significativa entre los alumnos y sólo como tendencia entre los profesores.
4. Los profesores y alumnos de menor nivel socioeconómico son más racistas.
5. Los que provienen de un medio educativo religioso, en especial los alumnos, son menos racistas.
6. Los alumnos son más racistas que los profesores.
7. Los profesores que cuentan con experiencia en docencia escolar son menos racistas.
8. Los profesores conservadores son más racistas.
9. Los profesores con una mayor identidad cultural andina muestran una actitud menos racista. Los alumnos también aun que sólo como tendencia.

La discriminación hacia la cultura andina o etnocentrismo occidental es medianamente acentuada (40% son discriminadores en mayor o menor grado). Es un poco más acentuada que el sexismo y menos pronunciada que el racismo.

1. Los alumnos más jóvenes muestran un notable aprecio hacia la cultura andina.
2. Los alumnos de menor nivel socioeconómico son menos discriminadores de la cultura andina.
3. El medio educativo religioso está significativamente asociado al mayor aprecio por la cultura andina, en los profesores y más aún en los alumnos.
4. Los alumnos son menos etnocéntricos que sus profesores.
5. Los profesores que estudiaron en facultad son más etnocéntricos que los provenientes de instituto.
6. Los profesores que cuentan con experiencia docente escolar son mas discriminadores de la cultura andina.
7. Los profesores conservadores son más etnocéntricos.

V.2. Las discriminaciones y los CFM

1. En los CFM cuyos currículos fueron revisados no existe todavía un reconocimiento generalizado de la necesidad de enfrentar,

- a través de propuestas curriculares, las discriminaciones en estudio.
2. La discriminación étnico-cultural es la que con mayor frecuencia se trata en los sílabos, sobre todo en los cursos de Lengua.
 3. El tipo de educador integral se encuentra asociado:
 - Con el carácter estatal del CFM.
 - Con el grado de coeducación del CFM.
 - Con el nivel académico del CFM.
 - Con los CFM no religiosos.
 4. Entre los C.F.M., las posiciones sexistas predominan en los particulares, religiosos y unisexuales; y también en los institutos.
 5. Entre los C.F.M., el mayor conocimiento sobre la condición femenina se ofrece en los religiosos, particulares y unisexuales; y también en los institutos.
 6. La cobertura de los cursos donde se trata el tema de la condición femenina es mayor en los C.F.M. religiosos y unisexuales; y también en los institutos.
 7. Entre los CFM, las posiciones no racistas predominan, como tendencia, en los religiosos.
 8. Entre los CFM, la mayor cobertura sobre la problemática racial se ofrece en los institutos, los unisexuales; y también en los religiosos.
 9. El mayor conocimiento sobre el tema de discriminación étnica se ofrece, como tendencia, en los CFM de tipo religioso.
 10. La cobertura de los cursos donde se trata la discriminación cultural es mayor en los particulares y unisexuales.

VI. Conclusiones

La observación conjunta de los resultados relativos a las cuatro discriminaciones estudiadas, aquellos relacionados al tipo de educador y las discusiones con los especialistas nos permite sacar algunas conclusiones.

Conclusiones Generales

1. El racismo es la discriminación que presenta el mayor porcentaje en el grado más alto de discriminación, le siguen la discriminación laboral, el etnocentrismo occidental y por último el sexismo.
2. La edad y el nivel socioeconómico afectan las posiciones discriminatorias y tienen efectos opuestos en profesores y alumnos. Resalta la alta valoración de las expresiones culturales andinas entre los alumnos más jóvenes y también entre los de menor nivel socioeconómico.
3. El medio educativo religioso es el dato pedagógico presente en todas las discriminaciones aunque como condicionante discriminador en lo sexual y no discriminador en lo racial y cultural.

4. La ideología conservadora de los profesores está presente en todas las posiciones discriminatorias, aunque con mayor fuerza en la cultural y en la racial.
5. La identidad cultural andina de los alumnos tiene una presencia importante en la valoración del trabajo manual o técnico, y también, aunque en menor medida, en rechazar el racismo y el etnocentrismo. La de los profesores también está presente en el rechazo al racismo.
6. No existe una clara delimitación de lo racial y lo cultural en la conciencia de los individuos. Para un sector de los entrevistados la raza no implica sólo lo físico sino también la presencia de ciertas cualidades intelectuales y culturales.
7. También podemos concluir que, frente a terceras variables, las posiciones racista y etnocentrista no correlacionan en igual dirección. Se presenta, pues, una disociación peculiar pues a la vez que se revaloriza la cultura andina no se modifica la apreciación de patrones estéticos internalizados en la socialización primaria.
8. Los CFM que ofrecen una educación más integral son los estatales, coeducativos, laicos y de nivel universitario.
9. El seminario-taller destacó el mayor interés y avance relativo, tanto de conocimientos como de experiencias, alcanzados en el enfrentamiento de la discriminación étnico-cultural y en el reconocimiento del carácter pluricultural y multilingüe de la sociedad peruana. Menor avance se ha logrado en la revaloración del trabajo manual, reflejando cierta discontinuidad de las acciones en este campo así como en el enfrentamiento de la discriminación sexual, ésta última debido en parte a las contramarchas dadas en materia de coeducación. Donde el avance es aún incipiente es en la lucha contra la discriminación racial, reconociéndose, sin embargo, que existen las condiciones y las exigencias para un estudio objetivo y científico del tema.

VII. Recomendaciones

Las conclusiones anteriores nos llevan a las siguientes recomendaciones de política educativa. Asimismo, como resultado del trabajo en el Seminario-taller también se llegaron a sugerir algunas recomendaciones de políticas educativas y de investigaciones a realizar.

1. Apoyar los esfuerzos de valoración de la cultura andina, especialmente entre los profesores, organizando con ellos talleres de debate sobre el tema.
2. Sería altamente valioso trabajar con los profesores de entidades religiosas en talleres que traten el tema del sexismo.
3. Iniciar con los profesores de los diferentes niveles un debate amplio en torno a la vigencia del racismo, profundizando en las características peculiares que ha adquirido en nuestra sociedad.
4. Es indispensable que en los currículos de los C.F.M. se trate en forma sistemática todas las formas de discriminación, tanto en los cursos iniciales como en los terminales, así como en los metodológicos.

5. Poner en marcha una real política coeducativa en todos los centros de enseñanza. Esta coeducación deberá extenderse también al curso de formación laboral.
6. Preparar a los docentes para que en el aula desarrollen actitudes que estimulen de manera igual a alumnos varones y mujeres. Tener especial tratamiento con las alumnas más jóvenes.
7. Contribuir a elevar la calidad de formación de los post-grados de educación en especial de las universidades de más reciente creación.
8. Reformular el curso de Orientación y Bienestar del Educando para que las carreras aconsejadas no respondan a los clásicos estereotipos sobre los sexos.
9. Fomentar una actitud crítica frente a los medios de comunicación respecto de los estereotipos sexuales y raciales.
10. Articular una política global en el cual el hecho de garantizar el acceso igualitario en el campo educativo sea seguido de un acceso igualitario en el campo de la producción.
11. Adoptar medidas compensatorias que permitan a las alumnas de sectores populares tener mayor permanencia en la escuela.
12. Fomentar un cambio de actitud en los responsables de las políticas educacionales para que el curso de quechua sea obligatorio en todos los Centros de Formación Magisterial del país.
13. Propiciar que los niños vernáculo-hablantes y los bilingües incipientes puedan utilizar su lengua materna, desde el nivel inicial, y el castellano, como segundo idioma.
14. Propiciar que los Centros de Formación Magisterial desarrollen metodologías que permitan la enseñanza del castellano como segundo idioma, allí donde el quechua u otras lenguas vernaculares sean el idioma materno.

15. Incentivar a los Institutos Pedagógicos regionales para que elaboren currículos alternativos, materiales didácticos que permitan incorporar en las diferentes asignaturas las tradiciones y los saberes locales.
16. Trabajar conjuntamente con los científicos sociales para introducir o perfeccionar cursos de Antropología, desarrollando estudios específicos que traten las repercusiones en los niños por la interrupción brutal de la socialización en su lengua materna y el rol del folklore en la revaloración de las culturas vernaculares.
17. Mejorar la situación de los maestros rurales capacitándolos mejor y ofreciéndoles mejoras materiales.
18. Reformular el curso de formación laboral, dándole mayor importancia para que los alumnos desarrollen una vocación que responda a sus reales capacidades y habilidades y si fuera necesario, para prepararlos a alguna actividad productiva a la salida del colegio.
19. Repensar el curso de Orientación y Bienestar del Educando para que pueda realmente estar al servicio de los estudiantes tomando en cuenta las necesidades reales de mano de obra en el país.
20. Desarrollar investigaciones que estudien la formación de los estereotipos (rol de la familia y de la escuela y la relación entre estos dos agentes de socialización).
21. Revisar los estereotipos raciales culturales, sexuales y laborales en los textos escolares.
22. Desarrollar investigaciones que estudien la relación entre problemas de aprendizaje, deserción escolar y diferencias étnico-raciales. Se recalca la importancia de las observaciones en el aula.

ANEXO N° 1

ANEXO METODOLOGICO

El *universo* elegido estuvo formado por los CFM que, al momento de la observación, contaban con alumnos que estaban culminando sus estudios. La muestra elegida fue de naturaleza geográfica, nos limitamos a los CFM que funcionaban en la provincia de Lima. En ella encontramos siete universidades que contaban con facultades de Educación y ocho institutos superiores pedagógicos; sin embargo tres de ellos, de reciente creación, fueron excluidos porque no contaban con un alumnado que estuviera culminando sus estudios. El motivo de esta exclusión se debió a que deseábamos conocer el impacto del CFM en el futuro docente, lo cual nos exigía tomar en la muestra a alumnos que ya habían recibido toda la formación que cada centro podía ofrecerles.

La *muestra* también estuvo limitada al alumnado que se preparaba para ser maestro de primaria, secundaria o técnica; y fueron excluidos los futuros maestros de inicial y de educación física. La exclusión de los de educación inicial se debió a la limitación de la muestra proyectada, porque el alumnado de educación inicial era, generalmente, de un nivel socioeconómico diferente al conjunto del alumnado de educación, lo cual nos habría obligado a aumentar sustancialmente la muestra. A la inversa el profesorado de los alumnos de educación física tenía una deficiente calificación académica. Por estas razones, un instituto pedagógico dedicado exclusivamente a la formación de maestros de educación inicial, también fue excluido de la muestra de CFM, quedando ésta compuesta por once centros.

Una vez ubicados los once centros, objeto de nuestro estudio, y habiendo decidido recoger las opiniones de profesores y de alumnos, procedimos a fijar como criterio general de selección de los profesores, las especialidades que considerábamos relevantes para analizar las discriminaciones. Fueron excluidas las especialidades de ciencias exactas y naturales, así como los cursos que, por ser electivos, no constituían parte de la formación ofrecida a todo el alumnado.

En base a los criterios señalados el universo de alumnos que culminaban sus estudios en Lima durante 1989 fue calculada en 1946 y el de profesores en 475.

El cálculo de la muestra fue efectuado utilizando la fórmula siguiente $n = \frac{Z^2 \times p \times q \times N}{E^2(N-1) + Z^2 p \times q}$ donde para un nivel de confianza del 95%, el error de las estimaciones E fue 5 y el valor de Z fue 2. En el caso de los alumnos, dada su gran homogeneidad (considerando la edad y nivel socio-económico) se tomó p=90 y q=10. Para los profesores se redujo la homogeneidad dándose los valores de p=80 y q=20.

Efectuados los cálculos la muestra de alumnos fue aproximadamente de 134 y la de profesores de 166. Sin embargo, múltiples obstáculos, como huelga de alumnos, de profesores o de personal no docente en unos casos y en otros, reticencia de los alumnos y de los profesores para dejarse entrevistar por allanamiento policial de los locales universitarios, nos impidieron completar la muestra calculada tal como puede verse en el Cuadro N° 1.

Cuadro N° 1

MUESTRA DE PROFESORES Y ALUMNOS DE LOS CFM DE LIMA*

Muestra	Profesores			Alumnos			Total	
	n	(%)	E(%)	n	(%)	E(%)	n	(%)
Calculada	166	100.0	5.00	134	100.0	5.00	300	(100.0)
Obtenida	150	90.4	5.41	123	91.8	5.24	273	(91.0)

* No están incluidos 3 CFM que en 1989 no completaban los estudios y los alumnos y profesores de educación inicial y física.

Se pudo obtener el 91% de la muestra calculada con lo que el error de las estimaciones se elevó ligeramente en algunos décimos. Otro de los efectos que tuvo esta reducción de la muestra fue que la proporción del personal femenino aumentó en un 6% para las alumnas y en un 4% para las profesoras.

Nos parece ilustrativo señalar cuántas personas fueron buscadas para solicitarles una entrevista, cuántas fueron contactadas y los motivos por los cuales no se las pudo entrevistar (Cuadro N° 2).

Cuadro N° 2

PROFESORES Y ALUMNOS BUSCADOS PARA LA ENTREVISTA

Personas buscadas y no entrevistadas por:	Profesores		Alumnos		Total	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Dirección errónea	8	3.9	32	17.7	40	10.4
No se le encuentra	30	14.7	16	8.8	46	11.9
Rechazo indirecto	5	2.5	8	4.4	13	3.4
Rechazo directo	9	4.4	2	1.1	11	2.9
Otros motivos	2	1.0	-	-	2	0.5
Entrevistadas	150	73.5	123	68.0	273	70.9
Total:	204	100.0	181	100.0	385	100.0

El alto número de personas buscadas se debe a que no sólo se obtuvo una muestra al azar, representativa del universo; sino que también se tomó una submuestra para posibles reemplazos. Del total de las muestras de 95 alumnos de las dos facultades más numerosas cuyas referencias nos fueron entregadas, el 32.6% no tenía dirección. Esto redujo enormemente las posibilidades de completar la muestra. Hemos considerado como rechazo indirecto al caso de la persona que daba una cita y luego no cumplía, sin dejar alguna explicación. Los casos de rechazo explícito a ser entrevistados no llegan al 3% siendo mayor entre los profesores que entre los alumnos. Hubo un caso extremo de una profesora de un instituto nacional que citó seis veces a la entrevistadora y sólo en la sexta vez dijo que no deseaba ser entrevistada.

ANEXO Nº 2

LOS ESPECIALISTAS (EL SEMINARIO-TALLER)

Los días 24 y 25 de agosto de 1989 se llevó a cabo en Lima, en la sede de la Asociación de Defensa y Capacitación Legal y Asociación Trabajo y Cultura (ADEC-ATC) el seminario-taller sobre "La Discriminación en la Escuela" organizado por la Universidad Católica en el marco de la investigación que sobre el mismo tema desarrolló el Departamento de Ciencias Sociales de esta casa de estudios.

El interés central de esta parte del estudio es explorar el tratamiento que distintas formas de discriminación (sexual, racial, étnico-cultural y hacia el trabajo manual) reciben en los Centros de Formación Magisterial, bien sea reproduciéndolas o luchando contra ellas.

Tres fueron los objetivos fijados:

- observar el grado de conocimiento y de interés que despiertan los temas entre los participantes,
- propiciar el debate teórico y el intercambio de experiencias,
- estimular la elaboración de planteamientos de políticas, tanto estatales como institucionales.

El seminario contó con la participación de 24 profesionales provenientes de institutos de investigación, de Centros de Formación Magisterial y del Ministerio de Educación cuya lista se incluye en el Anexo Nº 3.

Se presentaron y debatieron 4 ponencias relativas a cada uno de los tipos de discriminación mencionados:

1. "La cuestión racial: espejismo y realidad", por Gonzalo Portocarrero.
2. "Discriminación sexual y educación", por Carmen Lora,
3. "La discriminación étnico-cultural en la escuela peruana", por Inés Pozzi-Escot y
4. "Alcances sobre la implementación y enseñanza en las áreas laborales y ocupacionales en el colegio Juan XXIII", por el Padre Adriano Tomasi.

Las ponencias fueron ampliamente motivadoras aún cuando cada tema suscitó intervenciones de carácter marcadamente distinto. Mientras la discriminación racial y sexual provocaron intervenciones más bien de tipo testimonial vinculadas a experiencias de los participantes, la discriminación étnico-cultural y hacia el trabajo manual provocaron discusiones más bien de tipo técnico e ideológico.

El intercambio de experiencias estuvo referido principalmente a programas de educación bilingüe, de educación sexual para docentes, un programa integral de formación laboral y un trabajo relacionado con la construcción de una identidad afro-peruana.

El seminario-taller fue una ocasión para reafirmar la necesidad de un diálogo fluido entre los científicos sociales y los educadores.

ANEXO N° 3

RELACION DE PARTICIPANTES DEL SEMINARIO-TALLER DISCRIMINACION EN LA ESCUELA 24-25 de Agosto de 1989

1. Elizabeth Acha: Socióloga, Investigadora Asociada de la Pontificia Universidad Católica - PUC, Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales.
2. Hernán Alvarado: Director de la Escuela Académico-Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-UNMSM.
3. Norma Añanos: Coordinadora del Programa de Educación en Población del Ministerio de Educación.
4. Juan Ansión: Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales PUC, especialista en problemática cultural.
5. Gabriela Arrieta: Profesora del Colegio Santa Margarita. Miembro del equipo de investigación de la PUC.
6. Francisca Bartra: Jefe del Departamento de Educación PUC.
7. Gloria Benavides: Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFE.
8. José Campos: Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Univ. Nac. Enrique Guzmán y Valle. Director del Instituto de Estudios Afro-Peruanos.
9. Silvia Carranza: Socióloga. Estudia la Educación Inicial en el Perú.
10. Héctor Castro: Profesor del Instituto de Comercio en Comas. Miembro del equipo de investigación de la PUC.
11. Hernán Fernández: Investigador del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación-INIDE.
12. Adriana Flores de Saco: Profesora de la Facultad de Educación PUC.

13. Irmgard Gentges: Investigadora Asociada PUC.
14. Carmen Lora: Educadora con estudios en Psicopedagogía. Directora del Centro de Estudios y Publicaciones -CEP.
15. Aurora Marrou: Profesora de la Facultad de Educación UNMSM, especialista en problemática de género.
16. Carmen Montero: Socióloga. Investigadora independiente especializada en temas educacionales.
17. Patricia Oliart: Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales-PUC. Estudia la problemática racial en el Perú.
18. José Luis Pérez: Funcionario de la Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación.
19. Gonzalo Portocarrero: Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales PUC. Corresponsable de la investigación.
20. Inés Pozzi-Escot: Profesora de la Facultad de Educación UNMSM, especialista en multilingüismo.
21. Manuel Rotta Olivares: Director de la Escuela Académica Profesional de Educación, Universidad San Martín de Porras.
22. Violeta Sara-Lafosse: Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales PUC. Corresponsable de la investigación
23. Denis Sulmont: Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales, PUC. Corresponsable de la investigación
24. Adriano Tomasi: Profesor y ex-Director del Colegio Juan XXIII, colegio experimental en educación integral.
25. Elsa Tueros: Profesora de la Facultad de Educación PUC. Directora del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - CISE.
26. Consuelo Valle: Profesora del Instituto Pedagógico Nacional.
27. Madeleine Zúñiga: Profesora del Departamento de Lingüística UNMSM. Investigadora del Centro de Investigación de Lingüística Aplicado.

Referencias Bibliográficas

- Alberti, G. (1977) "Educación y movilización colectiva" En G. Alberti y J. Cotler. *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Lima: IEP.
- Ansión, J., D. Del Castillo M. Piqueras e I. Zegarra (1992) *La escuela en tiempos de guerra*. Lima: TAREA.
- Ballón E., C. Pezo e I. Penano (1979) *La condición del maestro en el Perú*. Lima: DESCO.
- Bartolomé, M. (1976). *La coeducación*. Madrid: Narcea.
- Blanc, M. (1982) "¿Existen las razas humanas? *Mundo científico*, Nº 18, Barcelona.
- Colegio de Francia (1985) "Proposiciones para la enseñanza del porvenir". *Debates en sociología*, Nº 17, Lima: PUCP.
- Cosamalón, A.L. (1990) "Valoración y Subvaloración de lo cholo en la juventud limeña" *Páginas*, Nº 104, Lima.

- Cotler, J. (1978) *Clases, Estado y nación en el Perú*. Lima: IEP.
- Cotler, J. (1985) "La política y los jóvenes de las clases populares en Lima". En F. Rospigliosi. *Los jóvenes de los 80: inseguridad, eventualidad y radicalismo*. Lima: IEP.
- Cotler, J. (1990) (Comp.) *Estrategias para el desarrollo de la democracia en el Perú*. Lima: IEP.
- Flores-Galindo, A. (1988) *Buscando un inca*. Lima: Editorial Horizonte.
- Franco, C. (1990) "Para la construcción de un régimen político democrático-participativo". En W. Alarcón y otros. *¿De qué democracia hablamos?*. Lima: CEDEP.
- Ginés de Sepúlveda, J. (1979) *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. México: FCE
- Golte, J. y N. Adams, (1977) *Los caballos de Troya de los invasores. Estrategias campesinas en la conquista de la Gran Lima*. Lima: IEP.
- Grandpré, M. de (1973) *La coéducation dans les écoles de 45 pays*. Québec: Ed. Paulines.
- Guzmán, V. y T. Ciudad (1975) "Estudio cualitativo de las mujeres que ocupan altos cargos públicos" En Gabriela Villalobos. *Situación económica y social de la mujer Peruana*. Lima: CEPD.
- Hagen, E. (1964) *On the theory of social change*. London: Tawistock Publications.
- Hugenin, E. (1929) *La coéducation des sexes*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

- Kleymeyer, Ch. (1982) *Poder y dependencia entre quechuas y criollos: Dominación y defensa en la sierra sur.* Lima: Univ. Agraria.
- Levi-Strauss, C. (1983) *Mirando a lo lejos.* Argentina: EMECE editores
- Lipset, S. y A. Solari, (1967) "Elites y desarrollo en América Latina" En L. Ratinoff (Compilador) *Los nuevos grupos urbanos: las clases medias.* Buenos Aires: Paidós.
- Mayer, E. (1972) "Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe". *América Indígena*, Nº 2, Vol. XLII.
- Portocarrero, G. y P. Oliart, (1987) *El Perú desde la escuela.* Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Portocarrero, G. (1990) "La cuestión racial, espejismo y realidad". En G. Portocarrero y E. Acha *Violencia estructural en el Perú: Sociología.* Lima: APCP.
- Pastor Ramos, G. (1986) *Ideologías, su medición psico-social.* Barcelona: Editorial Herder.
- Pozzi-Escot, I. (1989) "La discriminación étnico-cultural en la escuela peruana". Ponencia en el Seminario-Taller "Discriminación en la Escuela". Mimeo, PUC.
- Pozzi-Escot, I. y R. Weber (1981) "Interpretación e implementación de la capacitación para el trabajo en educación básica regular." Informe de investigación. Lima: Inst. de investigación educativa. Facultad de educación de la UNMSM (Mimeo).
- Reich, W. (1973) *Ideología de masas del fascismo.* Lima: Ed. Universitaria.

- Sagrera M. (1974). *Los Racismos en América Latina. Sus Colonialismos Internos y Externos*. Buenos Aires: Ediciones La Bastilla.
- Sara-Lafosse, V. (1984) "Crisis familiar y crisis social en el Perú". *Revista de la Universidad Católica*, N° 15-16, Lima.
- Sara-Lafosse, V., B. Fernández y C.Chira (1989) *Escuela Mixta: Alumnos y maestros la prefieren*. Lima: Fondo Editorial de la PUC.
- Sotelo, I. (1971) *Sociología de América Latina*. Madrid: Tecnos.
- Stein, S. y B. Stein (1970) *La herencia colonial en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Sulmont, D., M. Valcarcel y W. Twanama (1991) *El camino de la educación técnica: Los otros profesionales*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- UNESCO. (1970) *Estudio comparado de la enseñanza mixta*. París: UNESCO.
- Whyte, W. y G. Flores (1965) "Los valores y el crecimiento económico del Perú" En J. Kahl *La industrialización en América Latina*. México: FCE.

¿Formando maestros discriminadores?
se terminó de imprimir en el mes de
abril de 1994, en los Talleres de Servicio
Copias Gráficas s.a. (RUC: 10069912),
Jorge Chávez 1059. Lima 5, Perú.

PUBLICACIONES RECIENTES

CARLOS AGUIRRE

Agentes de su Propia Libertad. 1993. 336 p.

QUINTIN ALDEA VAQUERO

El Indio Peruano y la Defensa de sus Derechos. 1993. 656 p.

ANITA G. COOK

Wari y Tiwanaku: entre el estilo y la imagen. 1994. 346 p.

MIGUEL GIUSTI - HORST NITSCHACK (Editores)

Encuentros y Desencuentros. 1993. 248 p.

GUILLERMO LOHMANN VILLENA

Amarilis Indiana. 1993. 398 p.

MERCEDES LOPEZ-BARALT

Guamán Poma: Autor y Artista. 1994. 214 p.

MANUEL DE LA PUENTE Y LAVALLE

El Contrato en General. 2da. parte, 3 tomos. Biblioteca para leer el Código Civil. Vol. XV. 1994. 1,648 p.

ALFONSO W. QUIROZ

Deudas Olvidadas. 1993. 236 p.

CARLOS AUGUSTO RAMOS

Toribio Pacheco. Jurista Peruano del Siglo XIX. 1993. 312 p.

JAVIER SOLOGUREN

El Rumor del Origen. 1993. 392 p.

MARIO D. TELLO

Mecanismos hacia el Crecimiento Económico. 1993. 248 p.

MAXIMO VEGA-CENTENO

Desarrollo Económico y Desarrollo Tecnológico. 1993. 234 p.

