

La construcción de ciudadanos precarios

Leyendo al Estado desde el aula

MARIANA EGUREN



CAROLINA DE BELAUNDE



NATALIA GONZÁLEZ



El Estado es una construcción social que proviene de ideas y representaciones, por un lado, y de los actores que lo representan y sus prácticas, por otro. Es con dichos actores y sus prácticas que las personas interactúan cotidianamente y forman, a su vez, sus ideas y representaciones sobre el Estado (Gupta 1995, Migdal y Schlichte 2005). Este trabajo se ha centrado en las prácticas de un actor estatal en particular y en los impactos que estas podrían tener en la configuración de las relaciones entre la sociedad y el Estado: el maestro de escuela. Entendemos, en esta línea, que no es solo el Estado quien necesita poner en práctica ciertas estrategias que le permitan hacer legible a la sociedad, sino que desde la misma sociedad se hace indispensable también darle sentido a un Estado cuyas prácticas y discurso pueden resultar opacos. El maestro sería, en este contexto, un actor clave en dos niveles: por un lado, debe hacer legibles *para sí mismo* el discurso y las prácticas del Estado para poder desempeñarse como docente y, por otro, funge como una suerte de *traductor* de dicho Estado ante la comunidad

de estudiantes y sus familias, los cuales no necesariamente demandan lo mismo de la educación pública que los diversos niveles del Estado.

Como cualquier otro, el Estado peruano pone en juego estrategias orientadas a hacer legible y manejable la enorme diversidad de las interacciones que ocurren en los niveles locales (Scott, 1998). En el campo educativo y luego de las reformas de los años noventa, estas estrategias se manifiestan, entre otras formas, en la presencia de un currículo nacional único, basado en competencias y no en contenidos. El proceso de constante reelaboración por el que ha pasado dicho currículo ha terminado por consolidarse en el discurso actual, que enfatiza la labor de la escuela en la construcción de una ciudadanía democrática, deliberante y participativa, y explicita el hecho de que los aprendizajes en lectura, escritura y matemática son insuficientes si no se orientan hacia el desarrollo de una sociedad que respeta la diversidad y los derechos de todos. Para formar ciudadanos con estas características, el currículo

Revista Argumentos, Edición N° 2, Año 12, 2018. 59-65
 Instituto de Estudios Peruanos
 ISSN 2076-7722



Fuente: Andina

propone una serie de orientaciones pedagógicas que enfatizan el análisis crítico, el pensamiento complejo y la reflexión.

Otra de las estrategias centrales planteadas por el Estado en el ámbito educativo consiste en la existencia de un sistema nacional de evaluación de los aprendizajes escolares que, paulatinamente, ha logrado posicionarse como uno de los mecanismos más explícitos a través de los cuales el Estado se hace presente en el territorio nacional. Este sistema, más que un discurso paralelo al del currículo, se constituye como un conjunto de prácticas, cuya finalidad y racionalidad parece resultar mucho más familiar a los diversos actores del sistema educativo. Así, mientras el currículo es fuente de controversia y cuestionamiento,¹ y aún está lejos de actualizarse en las aulas, las prácticas de medición de aprendizajes gozan de una legitimidad casi generalizada en los diversos niveles del sector educativo y se implementan con

regularidad en las aulas. De hecho, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), por un lado, ha logrado convertirse en la herramienta principal a partir de la cual se toman decisiones de política en los distintos niveles del sector, y, por otro, ha conseguido dinamizar de manera importante lo que ocurre en las aulas, las escuelas, los organismos intermedios del sector y hasta los gobiernos regionales.² Lo anterior podría estar contribuyendo a mantener las condiciones de desigualdad, al considerar que la condición socioeconómica aparece como uno de los principales predictores de éxito en la ECE.

Ahora bien, ¿cómo se traducen y se adaptan en las aulas los mecanismos puestos en marcha por el Estado? En primer lugar, los maestros han adoptado ciertos aspectos del enfoque curricular y pedagógico propuesto por el Estado central, los cuales podrían proporcionar la apariencia de que dicho enfoque se implementa en el aula. Así, por

1 El currículo es cuestionado por sectores conservadores de la opinión pública y la comunidad educativa que se encuentran en contra de que se incluya el enfoque de género en la educación. Ver al respecto Guerrero 2018.

2 Esta situación se ha intensificado a partir de 2014 con el otorgamiento de incentivos económicos a directores y maestros de escuela en función de los resultados obtenidos por sus estudiantes en la ECE.

ejemplo, hay una constante participación de los estudiantes, pero esta suele estar mediada por el maestro, quien, por lo general, busca respuestas únicas que le permitan avanzar con la sesión que ha planificado. Algo similar ocurre con los constantes trabajos en grupo y sus correspondientes presentaciones orales frente al resto del aula, los cuales no merecen mayores comentarios, salvo para corregir la ortografía o la presentación. De otra parte, el trabajo de contenidos en el aula suele hacerse de manera muy superficial y esquemática, privilegiando los productos que los estudiantes elaboran con ellos —como gráficos o cuadros sinópticos, idealmente en papelotes que son expuestos ante todos y luego copiados en los cuadernos— antes que el diálogo sobre los temas, la investigación al respecto o su profundización. Es así como la gran mayoría de maestros ha traducido el enfoque propuesto a partir de las reformas de los años noventa: esta es la manera en que actualizan en el aula el hecho de que es el estudiante y no el maestro quien debe ser el centro de los procesos en el aula; que son las competencias y no los contenidos los ejes alrededor de los cuales se deben organizar la enseñanza y el aprendizaje.

Se trata, entonces, de darle un *barniz* de pedagogía activa a lo que ocurre en las aulas cuando, en realidad, nos encontramos frente a simulacros de enseñanza que obtienen su legitimidad a partir de la ritualización de ciertas prácticas como la repetición, la copia y la reducción del conocimiento a etiquetas (Luykx, 1999). Ello ocurre, en parte, debido a las limitaciones de formación de los docentes y su necesidad de recurrir a prácticas que les permitan —tanto a ellos como a sus estudiantes— guardar las apariencias (Hornberger y Chick, 2001). Ocurre también debido a la dificultad que el lenguaje escolar y pedagógico supone para los maestros (Luykx, 1999; Gee, 2004), dificultad que va aparejada con un reconocimiento del poder y la autoridad de dicho lenguaje. En efecto, a diferencia de lo que ocurre en otras sociedades, donde el lenguaje de socialización familiar de los maestros tiene múltiples puntos de encuentro con el lenguaje escolar,³ en el caso del Perú, ni los

maestros ni los estudiantes suelen tener mayor relación con patrones discursivos propios de la escuela antes de llegar a ella.

Ahora bien, las prácticas de enseñanza que despliegan los docentes se enmarcan también en su condición de funcionarios que siguen una lógica burocrática. La dificultad intrínseca del trabajo del burócrata lo lleva a utilizar diversas estrategias para poder cumplir con sus labores, a pesar de los limitados recursos de los que dispone. En esta línea, podemos entender la presencia de prácticas de enseñanza repetitivas y poco demandantes como una forma de simplificar el trabajo a partir de rutinas. Asimismo, los prejuicios y percepciones de los maestros acerca de los estudiantes y sus familias pueden entenderse como factores cruciales en la toma de decisiones acerca de cómo racionar los pocos recursos disponibles, por ejemplo, para determinar en qué contenidos y acciones hay que concentrarse. Por último, el hecho de que los docentes coloquen la responsabilidad de los aprendizajes de sus estudiantes en factores familiares y socioeconómicos resultaría siendo una estrategia de modificación de las concepciones sobre sus «clientes» tendiente a minimizar la exigencia sobre su propio desempeño como maestros.

En suma, las prácticas de enseñanza de los maestros serían el resultado de la adaptación que los docentes realizan de los mandatos oficiales, en el espacio concreto del aula, a partir de sus propias creencias sobre el proceso educativo, los distintos insumos con los que cuentan y las diversas demandas a las que se enfrentan. En efecto, los lineamientos curriculares y metodológicos, los materiales educativos de los que dispone el maestro, la formación que ha recibido, su relación con el lenguaje escolar, las demandas burocráticas del sistema y las demandas del contexto local con respecto a la educación que deberían recibir niños y niñas, así como la alineación del docente con determinadas orientaciones pedagógicas o sus concepciones sobre la finalidad de la educación escolar, se entrecruzan en un complejo tramado que el maestro debe *hacer legible*, des-

3 Ver, por ejemplo, el estudio fundacional de Heath (1983), el cual encuentra que los maestros comparten el patrón de literacidad de la escuela en sus núcleos familiares, lo cual los lleva a reaccionar de manera negativa frente a otros patrones de literacidad que traen los niños a la escuela, que han sido socializados en ellos en sus familias.

de su particular posición, dando lugar así a las prácticas de enseñanza concretas que podemos observar en las aulas.

El tema de las demandas a las que se enfrenta el maestro como funcionario es crucial. De una parte, el Estado demanda, al menos en el plano del discurso, la implementación de un currículo orientado a la construcción de una ciudadanía que se relaciona críticamente con el conocimiento y que valora la diversidad; al mismo tiempo, el propio Estado demanda obtener buenos resultados en una evaluación única estandarizada en la que, casi por definición, dicha relación crítica con el conocimiento no tiene mayor lugar. Paralelamente, desde las escuelas, tanto las familias como los maestros (aunque en diversas proporciones) demandan que los estudiantes aprendan a leer, escribir y a realizar operaciones matemáticas básicas, así como a asumir ciertas formas de comportamiento y determinadas maneras de hablar, propias de la escolaridad.

¿Cómo conciliar el discurso de un Estado preocupado por la educación para la ciudadanía y el diálogo con un Estado cuyas prácticas están orientadas a la cuantificación y la respuesta única? ¿Cómo conciliar lo anterior con las demandas de las familias y con lo que los mismos maestros consideran que debe hacer la escuela en el Perú? Frente a esta multiplicidad de demandas, los maestros utilizan aquello que, según Lipsky (2010) caracteriza al burócrata de la calle: la *discrecionalidad*. En efecto, en tanto «[l]os burócratas no son neutrales, [estos] interpretan las reglas y programas siguiendo sus propias preferencias y prejuicios» (Dubois, 2018: 1007). Las prácticas que observamos en las aulas resultan de decisiones (más o menos deliberadas, más o menos conscientes) que toman los maestros acerca de cómo implementar el currículo y el enfoque pedagógico, qué prácticas usar en el aula, y qué y cómo deben aprender los estudiantes. En el ejercicio de la discrecionalidad del maestro, influyen sus concepciones acerca del Estado, la burocracia del sector, la escuela, los estudiantes y sus familias, así como de sus posibilidades y limitaciones en términos

pedagógicos. Así, frente a la incompatibilidad de las demandas recibidas, el maestro encuentra algunas soluciones que parten de su experiencia de vida y de su particular posición y relación con el Estado como funcionario y ciudadano.

Las soluciones encontradas por los maestros frente a lo anterior han pasado por tomar solo algunos aspectos de las reformas curriculares y pedagógicas, aquellos que les resultan manejables y que son lo suficientemente aceptables como para que, al menos en apariencia, sea posible observar un cambio en los procesos que ocurren en las aulas. En otras palabras, no se trata solo de prácticas de enseñanza, se trata de las técnicas que utiliza el maestro para lidiar con el Estado. Así, los maestros logran mantener cierta posición de autoridad en el aula, no porque manejen los contenidos o porque dominen el lenguaje escolar, sino porque son los únicos que hacen las preguntas y tienen las respuestas. Tal vez el hecho que muestra de manera más explícita lo anterior es que los maestros no están dispuestos a recoger aportes y preguntas de los estudiantes que podrían enriquecer enormemente la calidad de las interacciones en el aula, probablemente porque no saben qué hacer con ellos.

En este proceso de encontrar soluciones, la existencia de un sistema de evaluación estandarizada —al que el Estado le otorga centralidad a partir de sus acciones y políticas— ha contribuido a darle legitimidad a las estrategias que han desarrollado los maestros para adaptar y traducir el discurso del Estado que se plasma en el currículo. En efecto, frente al discurso opaco del currículo,⁴ el cual presenta a los maestros ciertas representaciones e imágenes idealizadas de lo que se espera lograr a través de la escolarización, las prácticas de medición resultan para los docentes concretas, comprensibles, conocidas. Eso explica que se hayan extendido y replicado sin mayor cuestionamiento y que sean, actualmente, el factor que más dinamiza las escuelas. Adicionalmente, el sistema de evaluaciones estandarizadas no necesita apelar a un plano representativo abstracto, sino que se vincula con consecuencias concretas de la

4 Recordemos que existe poca claridad entre los maestros incluso acerca de los conceptos básicos alrededor de los cuales se estructura el currículo, tales como *competencia* o *desempeño*.

práctica en sí misma: obtener buenos puntajes, recibir incentivos monetarios, adquirir prestigio, lograr el involucramiento de las familias, entre otras. De otra parte, se trata de una práctica que se alinea con facilidad con lo que los maestros están acostumbrados a hacer: plantear preguntas que buscan una respuesta única.

Se trata, en síntesis, de prácticas que resultan mucho más legibles para la comunidad educativa en general y para los maestros en particular, sobre todo si nos remitimos a los orígenes de la escuela como institución y a la función que cumple en el fortalecimiento de una idea determinada de Estado, con ciertos valores y criterios únicos:

«Las escuelas no fueron establecidas originalmente para promover [...] un espíritu de investigación en libertad [...] Esperar que un Estado permita que sus escuelas sirvan propósitos distintos de aquellos de la estructura política nacional es esperar que un Estado no se comporte como tal» (Cohen, 2000 [1971]: 2173).

Siguiendo esta línea,

«La esencia de la educación es que solo hay una respuesta correcta para un problema o una pregunta. La esencia de una orientación universalista es que solo hay una manera correcta de comportarse dentro de la sociedad como un todo» (Cohen, 2000 [1971]: 2194).

Así, la existencia de exámenes o evaluaciones estandarizadas (sobre todo si están organizados como parte de un sistema eficiente y ordenado) reforzaría la idea de que existe una uniformidad de criterios desde el Estado, en tanto todos son evaluados de la misma manera, con la misma prueba, incluso en el mismo momento.⁵ Pero, adicionalmente, serviría para que los maestros se sientan validados en la puesta en práctica cotidiana que hacen de algo que podríamos llamar la *pedagogía de la respuesta correcta*. Como hemos mostrado a lo largo de este texto, el rasgo característico de dicha pedagogía estaría en la ausencia de diálogo. Se trata del factor común entre las

prácticas de enseñanza más extendidas en las aulas peruanas: repeticiones, copias, carencia de explicaciones y de elaboraciones lingüísticas, preguntas que se suceden hasta dar con la respuesta única que espera el maestro, intervenciones de los estudiantes que no son consideradas si no encajan en el guion propuesto y que solo reciben comentarios referidos a aspectos formales o accesorios. La respuesta correcta se viste, además, de ciertas formalidades, de un cumplimiento de carácter ritual de las sesiones de clase; en suma, de elementos que permitan establecer con la mayor claridad posible la distinción entre *lo escolar* y lo que está por fuera de ello.

Ahora bien, las prácticas de enseñanza cotidianas y concretas que resultan de la forma cómo los maestros hacen legible lo abstracto del discurso del Estado, no solamente nos dicen algo acerca de ellos, sino que también nos permiten proponer algunas interpretaciones acerca de lo que estas prácticas significan para la configuración de las relaciones que los estudiantes y sus familias establecen con el Estado.

Un primer aspecto por destacar al respecto está en el hecho de que los maestros son eficaces en lograr que el Estado se haga presente en la escuela para los estudiantes y sus familias. En efecto, los maestros consiguen que se reconozca que existen niveles superiores de autoridad (Mitchell, 2006; Ferguson y Gupta, 2017 [2002]) los cuales deciden qué se aprende en la escuela y cómo dichos aprendizajes son evaluados periódicamente. Los docentes refuerzan este efecto a partir de la clara separación que proponen entre el ámbito escolar frente el ámbito familiar y comunal. Así, existen contenidos y aprendizajes propiamente escolares; así como ciertas formas de hablar, comportamientos y modales que son propios de la escuela y no tienen lugar fuera de ella.

Lo anterior refuerza la posición del maestro como agente del Estado, como representante de esa instancia superior con la cual los ciudadanos se ven en la necesidad de relacionarse. Es por ello que el tipo de interacción que establecen los do-

⁵ Hay que acotar en este punto que el Ministerio de Educación ha hecho un importante esfuerzo por diseñar evaluaciones de comprensión de lectura y matemática en diversas lenguas originarias del Perú. Se trata de un esfuerzo importante por tratar de lograr más coherencia entre los ideales declarativos del currículo y las prácticas de medición.

centes con sus estudiantes cobra tanta importancia, pues se constituye en una suerte de modelo de relación con el Estado. Y, como hemos visto a lo largo de este trabajo, las características fundamentales de dicha interacción son la relación esquemática, fragmentaria y superficial con el conocimiento a partir de la copia y la repetición; la elevada valoración de los aspectos formales; y la falta de consideración hacia los aportes y opiniones de los estudiantes. Ello nos da indicios acerca del tipo de ciudadano que la escuela peruana está formando: ciudadanos que no han desarrollado en la escuela capacidades para la deliberación ni para el diálogo. En suma, se trata de ciudadanos que están muy lejos de «hacerse preguntas, descubrir la información relevante, hacer deducciones, identificar un problema, plantear hipótesis, buscar datos y examinar su validez, [y] proponer soluciones diversas» (Canals y Pagès, 2011:39), condiciones necesarias para participar activamente en un Estado democrático.

Ello no quita, sin embargo, que la escuela forme ciudadanos que, al igual que los maestros, desarrollan sus propias estrategias para lidiar con el Estado. En efecto, el hecho de marcar claramente la diferencia entre el ámbito estatal y el familiar o comunal, así como el énfasis en la importancia de los aspectos formales del lenguaje, por ejemplo, resultan útiles para que los estudiantes puedan navegar la complejidad de las relaciones entre el Estado y la sociedad. En otras palabras, una interacción como la que observamos en la siguiente viñeta no es una interacción neutral, así como no es neutral la maestra que participa en ella. Se trata de enseñarle a la niña que pide permiso para ir al baño que existe cierto lenguaje que debe ser empleado cuando nos hallamos en una situación formal, cuando hablamos con una

autoridad, cuando queremos que nos concedan un pedido:

A: Profesora, voy a lavarme a los baños.

P: Pide permiso.

A: Voy a lavarme las manos.

P: Ven, Dariana, ¿cómo se pide permiso? «Voy a lavarme las manos», ¿así? ¿Cómo se dice?

A: Profesora, voy a lavarme las manos... Profesora, permiso para ir a lavarme las manos.

(Comunicación, tercer grado. Escuela urbana de Moquegua).

En suma, es cierto que la escuela peruana parece no estar cumpliendo con las tareas básicas para consolidar la posición de un país en camino al desarrollo económico. Ello se observa tanto desde la incoherencia entre el discurso y las prácticas del Estado central, como desde las prácticas y concepciones de los maestros, ninguno de los cuales estaría contribuyendo a «nivelar la cancha» para los estudiantes menos privilegiados ni a construir ciudadanía tal como la plantea el currículo. Pero lo anterior no quiere decir que algo no se construya en el aula pues, a partir de su compleja posición frente al Estado y de su propia experiencia de la desigualdad, el maestro toma una serie de decisiones sobre lo que hace o no y sobre lo que dice o no en el aula, en función de sus propias nociones acerca de la mejor manera de preparar a los estudiantes para sobrevivir en el Perú. En esa línea, podría entenderse el énfasis que dan los docentes al manejo del castellano y de las formalidades, y al hecho de que los estudiantes sepan «las respuestas correctas», como habilidades que los maestros desarrollan en sus estudiantes para que puedan sobrevivir en un sistema fundamentalmente desigual y poco democrático.

BIBLIOGRAFÍA

CANALS, Rosery Joan Pagès. «El conocimiento social y su contribución a la competencia social y ciudadana». Aula de Innovación Educativa n° 198, enero, 35-40. 2011.

COHEN, Yehudi A. «The shaping of men's minds: Adaptations to imperatives of culture». En: B. Levinson et al. (2000 [1971]). (Ed). *Schooling the symbolic animal: Social and cultural dimensions of education* (Kindle edition).

DUBOIS, Vincent. «The State, Legal Rigor, and the Poor: The Daily Practice of Welfare Control». En: T. Thelen, L. Vetter y K. von Benda-Beckmann. *Stategraphy. Toward a Relational Anthropology of the State* (Kindle edition). 2018.

FERGUSON, James y Akhil Gupta. «Espacializando Estados: hacia una etnografía de la gubernamentalidad neoliberal»(pp. 305-342). En P. Sandoval (ed). *Las máscaras del poder. Estado, etnicidad y nacionalismo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 2017 [2002].

GEE, James Paul. *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. (Kindle edition). 2004.

GUPTA, Akhil. Blurred Boundaries: The Discourse of Corruption, the Culture of Politics, and the Imagined State. *American Ethnologist*, Vol. 22, No. 2 (Mayo, 1995), pp. 375-402. 1995.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge university Press. 1983.

Hornberger, Nancy y Keith Chick. Co-Constructing School. *Voices of authority: Education and linguistic difference*, 1, 31. 2001.

LIPSKY, Michael. *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services* (Kindle edition). 2010.

LUYKX, Aurolyn. *The citizen factory: Schooling and cultural production in Bolivia*. NY: SUNY Press. 1999.

MIGDAL, Joel. S., & Schlichte, Klaus. Rethinking the state. En *The Dynamics of States: The Formation and Crises of State Domination*, 1-40. 2005.

MITCHELL, Timothy. Society, economy, and the state effect (pp. 169-186). En: A. Sharma & A. Gupta. *The anthropology of the state: A reader*. John Wiley & Sons. 2006.

SCOTT, James C. *Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed* (Kindle edition). 1998.