

Inclusión de todos en la escuela: ilusiones y posibilidades

VANETTY
MOLINERO NANO

RESUMEN

En el presente artículo discutimos las tensiones y contradicciones del proceso de inclusión de los niños y niñas en la educación primaria peruana, con el fin de plantear que no es suficiente estar en la escuela para ser incluido y de presentar algunas reflexiones que aporten en la construcción de una escuela que acoja las diferencias.

Comenzamos abordando el proceso de expansión de la educación primaria en el Perú. Seguidamente llevaremos la discusión de la inclusión al funcionamiento escolar y a las medidas que se vienen planteando a nivel macropolítico para hacer frente a los problemas de la escuela pública peruana. De esta manera tratamos de llamar la atención sobre la necesidad de intervenir en la dimensión micropolítica para que la inclusión se constituya, proponiendo la autogestión como práctica que potencia la inclusión.

Palabras clave: educación, educación inclusiva, diferencias, autogestión

ABSTRACT

The present article attempts to discuss about the tensions and contradictions emerged from the process of social inclusion of children in elementary public education in Peru, in order to pose that is not enough to be in school as to be considered «included».

The discussion starts reviewing the process of expansion of elementary education in Peru. Then, it follows to the examination of the operation of schools and the measures considered within a macro-policy level, in order to face the problems of public schools in Peru. In this way, we propose the self-management as a practice at the micro-policy level, which allows, from our point of view, the strengthening of the process of inclusion.

Key words: education, inclusive education, differences, self-management

Perú es uno de los países de la región que está próximo a alcanzar la cobertura universal de la educación primaria, a pesar de que son pocas las distinciones que se hacen de la cobertura por sexo, el área de residencia y niveles de pobreza¹. Esto nos puede llevar a pensar fácilmente que tenemos una escuela primaria que ha logrado incluir a gran parte de la población peruana, que es diversa en términos de experiencias sociales y culturales. Sin embargo, dicha universalización se refiere fundamentalmente a una inclusión geográfica, es decir, de colocar dentro de la escuela a poblaciones que se encontraban fuera de esta. Se trata, por lo tanto, de una inclusión precaria que ha dado lugar a formas más sutiles de exclusión al interior de la escuela.

Si se consideraran indicadores educativos más precisos en el análisis de la educación pública primaria como permanencia, conclusión y resultados de aprendizaje² estableciendo diferencias entre las regiones en las que predominan lenguas nativas, o con mayores niveles de pobreza, podremos evidenciar las dificultades que enfrenta el sistema educativo para incluir a todos los peruanos, aun cuando consigue colocarlos en su mayoría al interior de la escuela. Esto sin considerar que en las relaciones y prácticas que se dan en el cotidiano de las escuelas, tampoco todos los estudiantes caben en el funcionamiento escolar, pues este utiliza modelos únicos y hegemónicos.

En ese sentido, el presente texto tiene como propósito discutir la inclusión educativa, a partir de la educación pública primaria en el Perú, buscando presentar algunas reflexiones que aporten en la construcción de una escuela que acoja las diferencias. Para ello, comenzaremos abordando de manera general el proceso de expansión de la educación primaria en el Perú a fin de comprender las tensiones y contradicciones que se irán dando en ese proceso de inclusión. Seguidamente llevaremos la discusión de la inclusión al funcionamiento escolar y a las medidas que se vienen planteando a nivel macropolítico para hacer frente

¹ Según los indicadores del Ministerio de Educación del Perú (2007) la cobertura urbana era de 93,6% frente a un 93,2% de la rural; la cobertura por sexo era de 93,7% para los hombres frente a un 93,6% para las mujeres; la cobertura a la población pobre era de 93,2% frente a un 93,7% de la población extremadamente pobre.

² La evaluación nacional de rendimiento estudiantil en comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos evidencia la dificultad que enfrenta la escuela pública para conseguir que los estudiantes adquieran aprendizajes tan básicos como comprender un texto que leen o resolver un problema haciendo uso de operaciones de suma, resta, multiplicación y división. Según la Evaluación Censal de Estudiantes 2008, en comprensión de textos solo un 11,9% de los estudiantes de segundo grado de escuelas públicas logran los aprendizajes del grado, presentándose diferencias entre áreas urbanas y rurales (un 22,5% frente a un 5,5% respectivamente). En matemática, solo un 8% logra los aprendizajes del grado, habiendo un 10,9% en áreas urbanas y 6,2% en áreas rurales. (Ministerio de Educación del Perú, 2008).

a los problemas que enfrenta la escuela pública peruana y que producen exclusión. De esta manera llamamos la atención sobre la necesidad de intervenir en la dimensión micropolítica para que la inclusión se constituya, proponiendo la autogestión como práctica micropolítica potencializadora de la inclusión.

Queremos señalar que si bien a lo largo del texto vamos a hablar de «la escuela» como artículo definido, ello no supone la existencia de un modo único, abstracto y genérico de escuela y sí de formas dominantes instauradas en la sociedad occidental moderna. Así, al desarrollar el texto desde las formas dominantes dejaremos de lado posibilidades de inclusión que pueden existir como líneas de fuga de un sistema que es predominantemente excluyente.

1. EXPANSIÓN EDUCATIVA, INCLUSIÓN DE TODOS EN LA ESCUELA

La expansión de la educación primaria en el Perú se dio principalmente en el siglo XX. Si bien con la instauración de la República en el siglo XIX, el nuevo Estado peruano abraza las ideas de modernidad y del iluminismo que colocan a la educación en un lugar importante en los textos legales (leyes, proyectos, decretos que el nuevo Estado dictaba), la inestabilidad política y las crisis económicas que el país enfrenta durante dicho período desplazan de la prioridad nacional el tema educativo. Como refiere Bonilla (2001), los textos legales del inicio de la República expresan las aspiraciones e ilusiones de un segmento de la clase política nutrida por la ideología liberal, mas no tiene ninguna correspondencia con la realidad peruana de ese momento. Así, en la práctica, la educación continuó siendo un privilegio para algunos, tal cual ocurría en la época colonial, aunque las ideas modernas tuviesen vigencia en los documentos oficiales. Recordemos que los ideales políticos liberales responden principalmente al modelo económico de sociedades industriales, regidas por el capital.

La expansión educativa que se dio en el siglo XX respondió a un proyecto uniformizador y homogeneizador, que no reconocía las diferencias. Estas eran vistas como un problema que debía ser superado, ya que la unidad nacional se sustentaría en una unidad lingüística y cultural. Esta idea de expansión estuvo fuertemente influenciada por la ideología del progreso y del nacionalismo dominante en Europa durante el siglo XIX (Ames 2002).

Como señala Patto (1993), los ideólogos de las Naciones-Estado insistían en que debía haber solamente una lengua y un medio de instrucción oficial. De esa manera, la unificación lingüística, de costumbres y la adquisición de consciencia de nacionalidad sería la primera misión de la escuela en el mundo capitalista del siglo pasado. Desde esa perspectiva, la escuela cumplía una función estratégica en la construcción de la unidad nacional.

Por otro lado, el liberalismo —que fue otra perspectiva de pensamiento bastante importante para la expansión de la escolarización— también compartió con el nacionalismo el tema de la igualdad y del progreso, siendo la escuela el mecanismo para la formación del ciudadano libre y racional. Bajo esta perspectiva, la escuela tendría la función de transmitir «las luces», sacando a la humanidad entera de la ignorancia, la pobreza, la incultura, para transformarla en ciudadanos «ilustrados». De esta manera, la escuela tendría la misión de producir el sujeto moderno «emancipado, libre y racional», que encarna los ideales del proyecto iluminista (Lyotard, citado por Veiga-Neto 1997: 13).

El Perú, al asumir el proyecto de construcción de la nación peruana, toma como modelo de vida y visión de mundo los patrones culturales occidentales (compartidos por los sectores medios y altos de la sociedad peruana), que fueron considerados símbolos de progreso; en contraposición a la cultura indígena, que fue considerada símbolo de atraso e ignorancia. Así, los planes de integración de los indígenas a la nación peruana tuvieron como principal mecanismo a la educación masiva, que buscaba su asimilación a la cultura dominante del blanco o mestizo urbano y de clase media. De esa manera, como lo señala Degregori (2001), los indígenas tuvieron acceso a una ciudadanía homogeneizadora. El enfoque homogeneizador de la escuela lo que buscaba era superar las barreras que separaba a los blancos de los indígenas (López 2001), fiel a su preocupación igualitaria. De esa manera, la escuela peruana ofrecía la promesa de ciudadanía, a cambio del olvido de su diversidad cultural (Portocarrero, citado por Ames 2002: 21). Mas no será solo de su diversidad cultural, sino también de las diferencias individuales, ya que los niños y niñas serán vistos a través de un modelo que será el referente de normalidad. De esta manera, el alumno que no encajara con este modelo sería considerado un alumno al que le faltaría algo, o bien, por contraposición, un súper o infradotado, o uno lento o acelerado, etcétera. La escuela, por medio de los planes de estudio y de las prácticas educativas impuso un patrón social hegemónico de normalidad, dejando de lado otros modos de existencia, de producción de subjetividad, asumiendo la universalidad de los sujetos como defensa de la igualdad. Así, las singularidades de los alumnos se tornarían un problema para los profesores, dificultando el trabajo pedagógico que busca la homogeneización.

La expansión de la educación primaria en el Perú fue producto de múltiples situaciones y coyunturas, como el de la aparición del movimiento civilista³ e indigenista, y la intervención de iglesias adventistas y evangélicas

³ El interés del movimiento civilista por expandir la educación a la población indígena, que según el censo de 1876 representaba el 57% de la población peruana, es producto de varias

que fundaron escuelas en lugares distantes para enseñar a leer la Biblia y así evangelizarlas. Sin embargo, la expansión, principalmente la ocurrida a partir de la segunda mitad del siglo XX, respondió también a la demanda popular que exigía la inclusión. Como nos recuerdan algunos autores (Oliart 2001; Montero 2006; López 1989, 2001), muchas de las escuelas actualmente existentes son producto de colectivos organizados (comunidades indígenas, organizaciones vecinales, organizaciones obreras) que se encontraban segregados de la escuela y que fueron descubriendo los beneficios del castellano y de la escritura para integrarse a la sociedad peruana, por lo que desarrollaran iniciativas para que la escuela llegara a sus comunidades. Así, estas organizaciones donaban terrenos, construían el local educativo, inicialmente cubrían el salario del profesor, o realizaban gestiones junto con los órganos responsables para el funcionamiento de la escuela. Todos ellos mecanismos para forzar al Estado a asumir su responsabilidad. En ese sentido, el acceso a la escuela se dio en el marco de una lucha por ciudadanía e inclusión social. La apropiación de la escritura y de la lengua hegemónica, el castellano, tenía y continúa teniendo mucha importancia para las poblaciones indígenas, por cuanto las ayudaba a asumir la defensa de sus intereses colectivos e individuales. Como señala Flores (1994), el acceso a la educación en los movimientos campesinos fue una reivindicación de primer orden después de la tierra.

En la ampliación de la cobertura educativa en el Perú se aplicaron estrategias de bajo costo y se expandió una escuela pobre para pobres. Las escuelas unidocentes y multigrado constituyeron una estrategia para expandir el acceso a poblaciones pequeñas o dispersas (actualmente un 43,9% de las escuelas primarias públicas son multigrado y un 32,4% son unidocentes [Ministerio de Educación 2007]). Se dieron además acelerados procesos de formación docente para habilitarlos, y se contrató profesores sin título. Así también, se eliminó la jornada escolar completa, según la cual los alumnos iban a la escuela de mañana y de tarde. Al reducirse el número de horas de aprendizaje a media jornada y al crearse los turnos, el Estado consiguió atender a un mayor número de alumnos en las grandes ciudades, haciendo uso de la misma infraestructura. Recordemos que a partir de la década de 1950 se producirán procesos de

situaciones. Entre estas destacan el fracaso del proyecto de inmigración europea liderado por el Estado a finales del siglo XIX para fomentar el progreso del país; la necesidad de reducir el poder de los gamonales; la derrota que sufrió el país en la Guerra del Pacífico (1883) que sirvió para demostrar la vulnerabilidad del Estado y la inexistencia de una nación peruana; la influencia del pensamiento positivista que tomó fuerza en los círculos intelectuales de los últimos años del siglo XIX e inicios del XX, entre otras (Molinero 2009). Sobre este tema puede consultarse los textos de Contreras (1996), Flores (1999), Johnston (1995), Salazar Bondy (1965), entre otros.

migración del campo a la ciudad, modificando la estructura demográfica del país que tornó más fácil la atención educativa

En la fase inicial de la expansión de la educación primaria, muchas poblaciones quedaron excluidas de la escuela; sin embargo, hoy es inconcebible que alguien pueda estar fuera de ella. La educación básica, además de ser un derecho, es obligatoria y los años de educación básica también han sido ampliados. Según la nueva Ley de Educación, la educación básica peruana comprende la educación inicial, primaria y secundaria. La escuela en el contexto actual aparece como un mecanismo de inclusión forzada —usando el término que Virginia Fontes (1997) utiliza para explicar el proceso de mercantilización de la vida social— es decir, nadie puede ser excluido de ella.

Con la ampliación de la educación primaria la diversidad de usuarios se ha incrementado. Sin embargo, el sistema educativo no está preparado para atender dicha diversidad, aunque quiera que todos los niños y niñas se adecuen a su molde fiel de preocupación igualitaria. La inclusión de alumnos diferentes en el sistema educativo, es decir, que no corresponden con el patrón de individuo sobre el cual opera la escuela, no ha conseguido afectar dicho sistema. Como dice Skliar (2002), hemos incluido al «otro» en la escuela como un anexo de la cultura dominante. Es decir, partimos de sus conocimientos previos, usamos su lengua, «estamos respetándolos», pero tienen que aprender las pautas, las normas, los valores de la escuela que los acoge, o en términos de Derrida (2000), «que los hospeda».

Para Derrida la hospitalidad (acogida, atención, rostro, palabra y relación) tiene una doble cara, una ambigüedad, como si se tratara de una capacidad que es al mismo tiempo un tanto ilimitada como limitada, incondicional como condicional. En ese sentido, el autor nos habla de la Ley, con mayúsculas, y las leyes, con minúsculas de la hospitalidad. La Ley de la hospitalidad es incondicional, una acogida sin condición: se trata de abrir las puertas de nuestra casa sin hacer ninguna pregunta; de hospedar al otro sin que nos solicite hospedaje, sin que nos lo pida en nuestra lengua. Las leyes de la hospitalidad imponen condiciones. Es el otro quien tiene que pedir hospedaje, quien tiene que presentarnos su documentación, decirnos su nombre, hablar nuestra lengua. Las leyes de la hospitalidad pueden terminar transformando la hospitalidad en hostilidad.

En esa acogida u hospitalidad que da la escuela, la lengua del alumno, su conocimiento, su cultura, son considerados como agregados del currículo y de la metodología, sin tener el mismo valor de la lengua, conocimientos y cultura del currículo oficial (podrán ser considerados en la diversificación del currículo). En ese sentido, se trata de un acogimiento, de una inclusión de tipo conservador y tolerante que tiene que ser problematizado, porque

como bien nos alertan Duschatzky y Skliar (2001), la tolerancia opera en la educación como un mecanismo de indiferencia, como por ejemplo cuando admitimos en la escuela a las minorías étnicas, lingüísticas, religiosas, aunque dicha aceptación no supone un reconocimiento simbólico. Somos tolerantes cuando naturalizamos los mandatos de la competitividad como las únicas formas de integración social, cuando no disputamos con los significados que nos confieren identidades terminales. Somos tolerantes cuando evitamos examinar los valores que dominan la cultura contemporánea, cuando evitamos contaminaciones, mezclas, disputas.

En la misma línea, Bauman (citado por Skliar 2002: 105) nos recuerda que la tolerancia no incluye la aceptación del valor del otro. Por el contrario, es tal vez la manera más sutil y subterránea de reafirmar su inferioridad. Yo que me considero «superior» voy a ser tolerante contigo.

Finalizando esta parte podemos decir que la expansión de la cobertura educativa que buscó revertir la exclusión, garantizando el acceso de todos los peruanos a la educación primaria, fue produciendo otras formas de exclusión al interior de la escuela.

2. PROBLEMATIZANDO LA INCLUSIÓN EN EL FUNCIONAMIENTO ESCOLAR

Si bien en los últimos años en el discurso educativo se habla de la interculturalidad, de la atención a las diferencias como parte de un discurso políticamente correcto (hoy en día todos están a favor de la inclusión educativa en la escuela y en contra de lo que se entiende por homogeneidad de la escuela), podemos ver que aún no se consiguen modificar las formas dominantes de funcionamiento escolar constituidas a lo largo del tiempo que obedecen a una lógica de exclusión de la diferencia. Hay un modo de ser escuela instituida en el cotidiano que le confiere estabilidad frente a los cambios que se quieren hacer. Por *instituido* nos referimos al efecto de un proceso que se torna hegemónico pero que no es permanente.

En las prácticas educativas prevalece la lógica de la homogeneización de la escuela moderna, donde una aspiración de los profesores es tener una sección lo más homogénea posible, ya que la heterogeneidad es percibida como una dificultad para su trabajo. Las diferencias que presentan niños y niñas con relación al alumno ideal se tornan en dificultades para el día a día escolar. A ello se suma la formación docente, que no los prepara para atender a una población diversa como la nuestra. Como afirma López (2001), los profesores, una vez convertidos en profesionales, quedan imbuidos en el afán homogeneizador del sistema, llevando esa preocupación hacia las prácticas pedagógicas.

Esto porque los profesores son producto de una formación y una práctica pedagógica que busca la homogeneización.

En el cotidiano de la escuela es común encontrarnos con profesores/as que se sienten impotentes ante el escaso o nulo aprendizaje de sus alumnos/as, atribuyendo la culpa de esto a los propios alumnos/as o a sus familias. Los profesores/as que fueron preparados para enseñar de una determinada forma a un alumno patrón, cuando se encuentran con su salón de clase se enfrentan a cuestiones étnicas, culturales, lingüísticas, sociales, de género e individuales que interfieren y generan una dinámica diferente a la generada por el alumno patrón, que es el modelo para la elaboración de los planes de estudio. De esta manera, las diferencias que los profesores encuentran en sus aulas sirven para que expliquen el fracaso de sus alumnos en el aprendizaje, y es una de las causas de sus frustraciones impidiendo mejores encuentros de aprendizaje.

Ejemplos de este tipo se han puesto de manifiesto cada vez que hemos realizado visitas y acciones de acompañamiento en escuelas de diversos lugares del país. Nos hemos encontrado con profesores que no consiguen modificar las prácticas escolares para transformarlas en posibilidades de aprendizaje para ellos mismos y para sus alumnos. Al contrario, todo era vivido como un territorio de carencia, de falta, que no consigue dar cuenta de los problemas que se van constituyendo en las relaciones de trabajo. El desencuentro con el currículo, las condiciones pedagógicas de trabajo, las características de la población frente a los patrones de desarrollo y aprendizaje, la formación del docente, la precariedad de la infraestructura básica generaban mucho desánimo y un peso insostenible para el cotidiano. Esa lógica de mirar lo que falta también se extendía a las familias, que eran vistas como desinteresadas por la educación de sus hijos, ausentes de la dinámica escolar, con poca educación o analfabetas. El análisis de los profesores no potencializaba estrategias que facultasen el enfrentamiento de la complejidad educativa, quedando su análisis centrado en los alumnos, en sus familias, en las carencias físicas y de insumos de la escuela. De esa manera, los profesores expresaban cierta frustración e impotencia por no tener ni las condiciones ideales para trabajar ni los alumnos ideales, asumiendo que no podían hacer mucho para que sus alumnos aprendiesen.

Por ejemplo, en una escuela rural unidocente en la que los alumnos de segundo y tercer grado aún no conseguían leer, no había propuestas ni perspectivas para comprender lo que estaba pasando. Para el profesor era «normal» que los niños rurales aprendieran a leer en cuarto grado. Es decir, ¿el alumno debía permanecer cuatro años asistiendo a la escuela primaria para conseguir leer! El fracaso escolar no estaba en cuestionamiento, se aceptaba y se esperaba poco de los alumnos, sin analizar el funcionamiento del sistema educativo y

las implicancias de sus efectos en la vida de niños y niñas⁴. En otra escuela rural, la profesora había asumido que sus alumnos no podían aprender, y nos decía desanimada que intentaba enseñarles, les repetía una y otra vez, pero no conseguían aprender. Lo que les enseñaba se olvidaban al día siguiente⁵.

Como producto de esos desencuentros entre el profesor y sus alumnos, los padres de familia terminan creyendo que sus hijos/as no tienen capacidad para aprender, y niños y niñas asumen que «no sirven para el estudio». Asimismo, muchos profesores terminan asumiendo que sus alumnos tienen «limitaciones para aprender» o que son «lentos para el aprendizaje» y abrigan pocas expectativas con relación a su rendimiento.

En el día a día de la escuela también podemos ver que las diferencias operan para que tanto profesores y alumnos reproduzcan los prejuicios y estigmas que existen sobre determinadas poblaciones, así como la jerarquía social. Ansión (2005), en su investigación sobre discriminación y pluralismo cultural en la escuela peruana, evidencia que las escuelas, además de tener un enfoque homogeneizador, reafirman la supremacía social de unos sobre otros, en función de algunos elementos diferenciadores como trazos fenotípicos, apariencia física y lengua (diferenciadores étnicos); ropa, accesorios y refrigerio (diferenciadores económicos); lugar de residencia, procedencia de los padres, higiene (diferenciadores sociales). Las diferencias presentes en las relaciones y en los cuerpos que se encuentran en el día a día escolar reproducen en esos encuentros relaciones desiguales, segregaciones, que han sido naturalizadas y que no siempre son visibles de inmediato, y por tanto, no ayudan a reconocer lo que funciona como dispositivo de exclusión.

3. PROBLEMATIZANDO LA INCLUSIÓN A NIVEL MACROPOLÍTICO

A nivel macropolítico podemos ver que las medidas que se están aplicando a lo largo de estos años, para hacer frente a los problemas que enfrenta la escuela pública y que producen exclusión, no consiguen tomar en cuenta el contexto histórico de cómo la escuela se fue produciendo como institución que genera exclusión, el funcionamiento escolar que no acoge las diferencias, así como las prácticas y las relaciones presentes en el cotidiano de la escuela. La problemática educativa se reduce a una cuestión pedagógica

⁴ Visita de monitoreo a escuelas primarias de la provincia de Abancay. Setiembre de 2000.

⁵ Entrevista realizada a docentes de la provincia de Huancavelica en el marco del diagnóstico del Proyecto de Atención Integral a niños y niñas menores de seis años de la serra rural. Junio de 2002.

(currículo, metodología) o de insumos (materiales educativos, computadoras, infraestructura, aumento del tiempo destinado al aprendizaje, programas de alimentación escolar), aplicándose medidas que no consiguen afectar la lógica de funcionamiento de la escuela.

Sobre las medidas aplicadas queremos destacar cuatros procesos llamando la atención sobre algunos riesgos que observamos. Así tenemos:

3.1. Individualización de la exclusión que la escuela produce

Se sustentan procedimientos que no consiguen salir de la lógica de la individualización, según la cual todo pasa a ser responsabilidad o atributo del sujeto. Así por ejemplo, se propone estrategias pedagógicas de recuperación y tutoría para aquellos alumnos que presentan dificultades porque se asume que el problema es de los estudiantes y que juntando lo que se considera homogéneo en una clase de recuperación, es decir, los alumnos que no aprenden, se solucionará el problema.

En los últimos años la responsabilidad del fracaso de la escuela se está colocando en los profesores. Se cree que seleccionando los mejores profesores, acreditando a las instituciones encargadas de su formación, incentivando el buen desempeño profesional y desarrollando una cultura de evaluación y formación permanente se solucionarán los problemas que enfrenta la escuela. Se continúa pensando que el problema está en los individuos, esta vez, los profesores.

Desde la lógica de la individualización también se proponen medidas para revertir las diferencias o «deficiencias» culturales y psicológicas de las cuales serían portadores los alumnos pertenecientes a grupos menos favorecidos, medidas que podrían ser denominadas como compensatorias. Recordemos que las políticas de educación compensatoria fueron desarrolladas en los Estados Unidos basadas en la Teoría de la Carencia Cultural, en boga en dicho país en la década de 1960. Dicha teoría buscaba explicar científicamente el fracaso de los pobres y de los inmigrantes en la escuela. Como señalan Coimbra y Nascimento (2005), la educación compensatoria, partiendo de los mismos presupuestos que la Teoría de la Carencia Cultural, se propone ser una medida preventiva que busca eliminar los «déficits» traídos por los niños y niñas provenientes de ambientes y familias consideradas en falta, frente a los patrones denominados en la educación formal como «los adecuados».

Un riesgo que observamos en la aplicación de medidas que siguen la lógica de la individualización es que se coloca la responsabilidad de los resultados en los sujetos. En un país como el Perú, en donde los problemas de rendimiento

educativo se expresan principalmente en poblaciones indígenas y pobres, puede tornarse natural lo que es social y políticamente producido, dando margen a que se concluya que en esas poblaciones habita la falta, la inferioridad. El Estado mostrará estar cumpliendo su papel invirtiendo en programas de especialización y formación de profesores, en sistemas de evaluación permanente, en insumos educativos y en programas compensatorios ofertando una «igualdad de oportunidades». De ese modo, al individualizarse la exclusión esta servirá para justificar las desigualdades presentes en nuestra sociedad: «a cada uno según sus posibilidades». Con ello, no queremos negar que los insumos no sean importantes y que los profesores no necesiten tener una buena formación. Lo que queremos destacar es que esto no es suficiente para tratar la cuestión de la exclusión escolar.

3.2. Estandarización como máscara de la homogeneización

De otro lado, también vemos que las medidas que vienen siendo aplicadas buscan estandarizar los procedimientos de trabajo, así como los resultados en la búsqueda de orden, coherencia y unidad del sistema educativo, aprisionando con ello la pluralidad. Por ejemplo, con la diversificación curricular se abre la posibilidad para atender a diversas realidades y necesidades socio-culturales de cada lugar, y sin embargo, esta se presenta dentro de los límites de los parámetros regionales, que a su vez parten de un Diseño Curricular Nacional (DCN) que es monocultural y que parte de una concepción universal de desarrollo humano. Si bien el DCN asume en su fundamentación la diversidad humana, la interculturalidad y la inclusión, la organización de competencias, capacidades y contenidos se hace considerando «las características evolutivas de los estudiantes en una perspectiva de continuidad de 0 hasta 17 ó 18 años de edad». Es decir, se construyen a partir de una concepción de individuo universal.

Así también, se asume que todos los estudiantes, considerados diferentes, tienen que llegar a los mismos resultados educativos. La inclusión de lo que se presenta como diferente se hace por la normalización de patrones generales de desarrollo y aprendizaje. El tema de la calidad educativa no se constituye en una lucha por mejores condiciones educativas para todos, sino que queda reducida a un estándar de desempeño a ser alcanzado por todos.

Consideramos que dicha estandarización no es otra cosa que la búsqueda de homogeneidad, aun cuando en los discursos educativos esté presente la cuestión de la diferencia. Entonces, ¿de qué diferencia se habla?

3.3. Igualdad como ecualización

Parece ser que una preocupación que acompaña muchas de las medidas educativas es el de la igualdad. Se proponen medidas compensatorias y de intervención focalizada en las poblaciones que presentan mayores problemas educativos, es decir, se plantea dar un tratamiento diferenciado porque se asume que no todos son iguales. Sin embargo, se cree que compensando las faltas, las carencias, «igualando las oportunidades», todos podrán llegar a los mismos resultados. En ese sentido, consideramos que no debemos confundir igualdad con *ecualización*, una igualdad en el sentido de que todos sean los mismos, como fue entendido en la expansión inicial de la escuela.

Veiga-Neto (2005) nos ayuda a superar esta oposición igualdad/diferencia. El nos dice que igualdad no es antónimo de diferencia. Lo contrario de igualdad es la desigualdad y lo contrario de diferencia es lo mismo, nociones que para el autor son fáciles de comprender pero difíciles de ejecutar. Sobre esa oposición de diferencia con igualdad proveniente en los discursos y en documentos oficiales, Veiga-Neto llama la atención de que no es una simple cuestión de nomenclatura, sino que a través de esas palabras está entendido que el diferente debe ser ecualizado con los demás.

3.4. Inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)

Una conquista importante a nivel de política educativa es la inclusión de alumnos con NEE en la escuela regular. Alumnos que fueron segregados históricamente en escuelas especiales como una forma de ordenamiento que pasó a ser visto como natural, y que producía exclusión al introducir una partición de tipo binario entre quienes eran «normales» y «anormales»⁶. Sabemos que en una oposición binaria (normal/anormal, hombre/mujer, oyente/sordo, vidente/ciego, etcétera) el primer término define la norma y el segundo no puede existir fuera del dominio de aquel porque depende de él.

Queremos señalar que el problema de los binarismos es que no consiguen dar cuenta de la multiplicidad, ordenando la realidad entre dos polos (sordo/oyendo, alumno que aprende/alumno que no aprende, disciplinado/indisciplinado, etcétera) estableciendo con ello relaciones de exclusión (o esto, o aquello). Sobre estas oposiciones binarias Deleuze (Deleuze y Parnet 2004)

⁶ Sobre la producción de los «anormales» en la modernidad puede verse el trabajo de Foucault (2001). Para Foucault la palabra «anormal» se usó para designar a muchos tipos de multiplicidad humana que la modernidad encontraba como diferente, desviado o extraño: los deficientes, los psicópatas (en todas sus varias tipologías), los sordos, los ciegos, los rebeldes, los poco inteligentes, etcétera.

nos recuerda que la existencia se hace entre las extremidades de las relaciones y que las situaciones y cuestiones que componen nuestras experiencias a cada momento nos aproximan más o menos a uno u otro extremo, dependiendo de las herramientas que tenemos para lidiar con ellas. En ese sentido, el autor nos propone remplazar la «o» (o esto o aquello) por la yuxtaposición «y» (las dos cosas), para así tomar cuenta de las multiplicidades que atraviesan las relaciones binarias y de las singularidades que son producidas entre las extremidades.

La presencia de alumnos con NEE en la escuela regular hace más visibles algunas diferencias, y podría constituir un dispositivo para poner en cuestionamiento el funcionamiento del sistema educativo y para tornarnos «otros» en ese encuentro con la diferencia, con la alteridad, o simplemente podría servir para confirmar lo que no somos (no soy ciego, no soy sordo, no soy Down, no soy retrasado mental, etcétera. «Soy normal»), reduciéndose su presencia a una cuestión técnica (insumos, metodología para trabajar con alumnos con NEE) a fin de brindarle una atención diferente, manteniéndose con el resto de alumnos la misma atención de siempre. Es decir, su presencia no cuestiona en nada la uniformidad del trabajo pedagógico, solo crea una excepción para el alumno con NEE.

4. CONSTRUYENDO OPORTUNIDADES PARA INSTITUIR OTROS MODOS DE FUNCIONAMIENTO ESCOLAR A FAVOR DE LA DIFERENCIA

Como lo hemos venido señalando la escuela que hemos heredado de la modernidad es una escuela que no puede incluir a los que son diferentes del modelo hegemónico de subjetividad que la escuela utiliza, por tanto, la inclusión de todos exige inventar una nueva escuela, una escuela para la diversidad y multiplicidad humana.

Para ello, son fundamentales cambios profundos, rupturas del esquema homogeneizador que está presente en la génesis de la escuela, para que la inclusión como dispositivo, es decir, como forma de pensar/hacer el cotidiano, pueda afectar su lógica de funcionamiento. En ese sentido, las rupturas no pueden ser ordenadas ni decretadas. Antes de todo nos desafían a actuar en la dimensión micropolítica, en el cotidiano de las escuelas, donde las prácticas se constituyen para equalizar y neutralizar las diferencias, donde las diferencias co-existen y son perturbadoras. Es a nivel cotidiano de cada escuela donde se pueden construir alternativas singulares y utilizar otros modos de funcionamiento a favor de la diferencia.

En ese sentido, proponemos la autogestión, como práctica micropolítica, para problematizar la inclusión/exclusión presente en las relaciones y prácticas cotidianas del día a día escolar y para constituir otros modos de funcionamiento escolar a favor de la diferencia. Consideramos que es a nivel micropolítico que se puede suscitar pequeños acontecimientos, por menores que sean, líneas de fuga frente a un sistema que es predominantemente excluyente. Donde se puedan instaurar otras formas de vivir y de pensar el enseñar y aprender.

La producción de campos de experimentación, de alternativas singulares, es lo que puede generar una nueva escuela, con modos de funcionamiento a favor de la diferencia. En ese sentido, consideramos que el desafío es apostar por territorios de análisis y reflexión colectiva con/los grupos que hacen parte de las escuelas, para que se pueda construir alternativas singulares a sus circunstancias y condiciones. Para ello será importante intervenir en la organización de la misma.

4.1. La gestión educativa en las escuelas peruanas

En el Perú se está dando un proceso de implementación de algunos mecanismos descentralizadores del sistema educativo. Según la nueva Ley de Educación la gestión del sistema educativo nacional es «descentralizada, simplificada, participativa y flexible» (artículo 63) y se establece como mecanismos de participación a nivel regional el Consejo de Participación Regional en Educación (COPARE), a nivel local el Consejo de Participación Local en Educación (COPALE) y a nivel de las instituciones educativas el Consejo Educativo Institucional (CONEI). La idea es que las regiones, provincias y escuelas tengan un proyecto educativo para conducir el desarrollo de la educación en su ámbito de intervención así como órganos de participación, concertación y vigilancia del proceso educativo.

Sin embargo, los mecanismos de participación instaurados con la nueva Ley de Educación (2003) no consiguen huir del modelo jerárquico y burocratizado del sistema educativo, ni eliminar el régimen de correlación de fuerzas desiguales entre el Ministerio de Educación y los órganos descentralizados del sector (Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local y las escuelas). Como lo señala Montero (2006), las decisiones de primera importancia continúan concentrándose en el Ministerio de Educación (presupuesto educativo, formación docente, currículo, textos escolares). A partir de ello, podríamos decir que el proceso de descentralización que se está promoviendo se refiere principalmente a una desconcentración de tareas, es decir, apenas transfiere responsabilidades y constituye nuevas funciones para la escuela, manteniendo el

poder de decisión concentrado en el sistema educativo. En ese sentido, como lo señala Popkewitz (citado por Souza 2003: 19) la descentralización actúa más en la implementación de aquello que ya fue previamente decidido.

Así también, la fragilidad de la organización sindical de los profesores se constituye en un refuerzo más a la jerarquía establecida entre los órganos descentralizados de educación y las instituciones educativas. Al mismo tiempo, debilita los procesos de cambio hacia una mayor autonomía de las escuelas y las luchas por mejores condiciones de trabajo y de calidad de vida en la escuela. Si bien el Sindicato Único de Trabajadores del Perú (SUTEP) tiene una fuerza social y política innegable en la reivindicación económica y laboral no consigue tener participación e incidencia en la política educativa. Asimismo, como lo señala Uccelli (2006), el SUTEP también mantiene una estructura jerárquica y centralizadora que no favorece procesos participativos.

La jerarquía también está presente en las escuelas que se encuentran organizadas verticalmente (director, profesores, padres de familia y por último los alumnos). Dicha jerarquía establece territorios para cada uno de los actores, siendo el director el que concentra el poder en la escuela, mientras el profesor en la sala de clase. Los padres de familia están para apoyar a los profesores, pero sin sobrepasar su autoridad, y a los alumnos les queda la obediencia. De esta manera, en el cotidiano de la escuela, la relación que se establece entre padres de familia, alumnos, profesores y directores está basada en el reconocimiento tácito del espacio que a cada uno le corresponde, más allá de lo que las normas señalan (González 2006). Así, lo estrictamente pedagógico corresponde de manera exclusiva a los profesionales de la educación y el apoyo a las actividades de la escuela a los padres organizados (González 2006). Desde ese reconocimiento tácito del espacio de cada uno de los actores educativos para Eguren (2006), el nivel de participación al que se puede llegar en las escuelas a través del CONEI es probablemente solo el de consulta, dado que es muy difícil que la cultura escolar tradicional permita a los representantes de padres de familia y alumnos el ejercicio real de poderes.

La conformación del CONEI, la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que se presenta como un instrumento de planificación estratégica, solamente consiguen tener un sentido burocrático, es decir, «hacer para cumplir». Eguren (2006) afirma en su investigación que la elaboración del PEI no acaba por consolidarse en las escuelas. En muchos casos, se ve limitado por la necesidad de cumplir los requerimientos burocráticos del sistema (un formato, plazos exigüos de entrega, etcétera), y por la precariedad en la que funcionan muchas escuelas. Asimismo, el Ministerio de Educación (2006), en un estudio de casos que realizó en cinco escuelas de Lima, revela que la elaboración

del PEI responde fundamentalmente a una obligación que según los profesores les demanda mucho tiempo y esfuerzo, y no consigue transformarse en mecanismo para que los profesores puedan dirigir su trabajo.

La elaboración del PEI, al tener el carácter burocrático exigido por el sector, no consigue crear espacios para que los profesores puedan reflexionar y analizar sus prácticas y el funcionamiento de la escuela. Ese es el motivo por el cual las soluciones que son colocadas en el PEI para enfrentar los problemas terminan produciendo más cristalizaciones, lo que no ayuda a producir movimientos que generen cambios. Por ejemplo, en los cinco PEI que fueron revisados en la investigación del Ministerio de Educación (2006), se encontró que para enfrentar la cuestión disciplinar en la escuela la solución apuntaba a que el Ministerio de Educación creara un departamento psicológico permanente de encaminamiento de los alumnos indisciplinados. Lo que provoca indisciplina en la escuela queda fuera del campo de análisis porque se cree que el problema está en el sujeto.

Los procesos participativos —regidos por moldes burocráticos y estandarizadores— imponen una manera de organizar el trabajo de los profesores y de las escuelas, lo que debilita su potencia y el ejercicio diario de su autonomía. La gestión que se propone bajo el actual sistema termina aprisionando el hacer de los actores a una forma de funcionamiento y al cumplimiento de tareas que uniformizan las acciones de todas las escuelas peruanas, dándose pocos márgenes de libertad y creación.

Queremos afirmar que la constitución del CONEI en las escuelas, o la conformación de grupos de trabajo orientados a la elaboración del PEI, no van a producir territorios autogestionarios; así como tampoco bastará «dar la palabra» a los sujetos afectados en los nuevos espacios de participación creados por ley, sin antes crear condiciones para un ejercicio total de dicha enunciación.

4.2. Autogestión como herramienta para trabajar la inclusión desde el cotidiano de la escuela

La autogestión no viene a ser lo mismo que la perspectiva participativa tan presente en las políticas educativas de los últimos años. Por autogestión nos referimos a un modo de gestión cuyo análisis colectivo empodera a los actores en su capacidad de búsqueda de otras posibilidades, lejos del tedio, de la frustración, del lamento y de la impotencia presentes en sus prácticas. Un proceso por el cual los profesores puedan usar su saber y su poder decisorio para dirigir su trabajo.

Una de las cosas que llama nuestra atención en los encuentros que tenemos con docentes de algunas escuelas públicas, es que han naturalizado muchas de

las formas de trabajo, aceptándolas, sin esperar muchos cambios. El descontento que sienten queda en un plano de queja, de lamento, que no consigue tomar fuerza para convertirse en una lucha por mejores condiciones de trabajo. Los profesores no asumen que tienen que participar de las decisiones que afectan su trabajo. Cuando dan cuenta de la organización del trabajo en su escuela surgen expresiones como «es así, pero estamos acostumbradas», «tenemos que acostumbrarnos, qué podemos hacer». Parecería que las luchas se vuelven individuales. Cada profesor intenta responder a su manera para adaptarse a sus condiciones de trabajo, donde su sala de clase es el espacio en el que experimentan cierta autonomía para dirigir su trabajo.

Así también, cuando enfrentan dificultades en su práctica pedagógica piden cursos de capacitación para que alguien les diga y les enseñe qué hacer frente a los problemas. Generalmente se asumen como ejecutores de conocimientos producidos por otros, y no como productores de conocimiento a partir de su experiencia, sin poder construir alternativas par enfrentar las situaciones que surgen en su día de trabajo. Esperan que otros les muestren el camino a seguir. Sin embargo, como nos recuerda Gessinger (2006), no puede haber receta para los problemas que se presentan en el día a día de la práctica pedagógica, puesto que esta se encuentra influenciada por varios factores que necesitan ser comprendidos en su contexto y en sus singularidades. Por ello, las respuestas tienen que ser construidas en las circunstancias y condiciones de la sala de clase y de la escuela. Y nos recuerda que la incerteza, la singularidad y la imprevisibilidad son parte del cotidiano, y tienen que ver con que el profesor tenga que enfrentar situaciones para las cuales no es posible estar preparado a priori.

Consideramos que la perspectiva participativa no se constituye en proceso autogestionario. Como bien lo resaltan Aguiar y Rocha (2008), la gestión participativa se caracteriza por la colaboración en una actividad que ya existe a nivel de estructura y finalidad, pero que efectivamente es dirigida por otro. La participación sería entonces, para las autoras, una habilidad de los nuevos dirigentes para crear interés y suscitar contribuciones y adhesiones a un emprendimiento, a partir de un sentimiento de participación activa y espontánea.

La perspectiva autogestionaria a la cual nos referimos—que viene del Análisis Institucional (movimiento inspirado en Lapassade, Lourau, Guattari)— presupone, como lo mencionan Aguiar y Rocha (2008), que una vez iniciado un trabajo, sean creados dispositivos⁷ de colectivización que puedan analizar la

⁷ La noción de dispositivo desarrollada por Foucault y trabajada por Deleuze apunta hacia algo (un montaje, un artificio, una estrategia) que accione un proceso, que produzca nuevos acontecimientos, que transforme los horizontes de lo real, de lo posible y de lo imposible (Baremblytt 1992).

experiencia vivida en el cotidiano, a la luz de la comprensión de las reglas, los valores y las normas instituidas en los sistemas sociales, y que no siempre son visibles de inmediato. Esto posibilitaría la creación de contra-movimientos a los modelos hegemónicos de funcionamiento y a sus efectos.

La apuesta por un proceso autogestionario va a demandar que en la vivencia del cotidiano los profesores consigan disponer de tiempo y espacio para producir un territorio colectivo, donde puedan llevar sus incertidumbres, angustias, conflictos, compartiendo saberes y desequilibrando creencias que sustentan sus prácticas. Colocar en discusión las propias leyes, normas, valores y modos de funcionamiento de la escuela y producir otras cosas a favor de la diferencia no es una tarea fácil. Hay que estar abierto a los conflictos y contradicciones, a las incertidumbres y al caos que se puede producir en esos encuentros. Queremos resaltar que orden y caos son indisolubles y son parte de un mismo proceso que a cada momento gana y da nuevas formas. Es importante que la heterogeneidad del grupo, las diferencias de opiniones, no sean vistas como impedimento para construir un colectivo. Esto último lo resaltamos porque en un encuentro que tuvimos con profesores de una escuela urbana de Lima para abordar el tema de la organización del trabajo, había la idea de que estar juntos, en grupo es estar sin tensiones, en consenso, el conflicto era percibido como destructivo y desorientador. En ese sentido, el hecho de ser muchos profesores y de ser muy diferentes entre ellos era visto como una dificultad para construir un colectivo. Así también, hay que tener cuidado de no asumir ni buscar un pensamiento único.

Un trabajo autogestionario también demandará asumir un permanente proceso de análisis de la gestión, tomando cuidado de la formación de líderes que quieran asumir la conducción y centralización de decisiones, llevando al grupo para prácticas jerarquizadas de heterogestión (estar dirigidos por otros) que se asumen como algo natural. Por ello, Lourau (1993) nos habla de una autogestión-artificio porque la heterogestión es una forma hegemónica de funcionamiento en diferentes espacios de la vida cotidiana.

Una apuesta autogestionaria nos lleva también a asumir el trabajo no solo como repetición, sino también como creación, dado que contribuye a que cada trabajador pueda apropiarse de manera singular de lo que le es propuesto para responder a las singularidades de su día a día, tomando decisiones, corriendo riesgos, asumiendo los imprevistos, inventando estrategias. Afirma también un campo de decisiones y empoderamiento, orientado a la construcción de caminos posibles y singulares para las circunstancias y condiciones que circunscriben las salas de clase, las escuelas y las vidas. Finalmente, ayuda a construir respuestas para las singularidades de lo que se vive y trabaja.

5. ALGUNAS ANOTACIONES FINALES

Como hemos señalado a lo largo del texto, la escuela ha sido pensada teniendo como referencia a un sujeto universal. Al abrir sus puertas a los pobres y a poblaciones diferentes en términos de experiencias socioculturales, creando la ilusión de haberlos incluido y de estar incluyendo, fue produciendo formas de inclusión precarias que acaban excluyendo. Por tanto, para que la inclusión de todos en la escuela se torne una posibilidad se requieren cambios profundos que afecten su forma de funcionamiento. Cambios que demandan una intervención micropolítica puesto que es en el cotidiano de las escuelas que las prácticas se constituyen para neutralizar las diferencias y homogeneizar.

En ese sentido, consideramos que un desafío que tenemos es que los espacios de participación instaurados por ley puedan ir más allá de los procesos burocráticos que debilitan la autonomía de los profesores y de las escuelas. Una alternativa para que esos espacios puedan funcionar dando lugar a procesos de autogestión tal vez sea eliminar las regulaciones que establecen una única forma de funcionamiento y el cumplimiento de tareas que solamente consiguen tener un sentido burocrático, y pensar en regulaciones más flexibles y generales que apuesten por la producción de espacios colectivos y no documentos, dando mayores márgenes de libertad y creación para elaborar otros modos de funcionamiento escolar a favor de la diferencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Kátia y Marisa ROCHA

2008 «A inclusão do conflito como estratégia de intervenção na escola» En I. S. Bonamigo, C. F. Tondin y K. Bruxel (orgs.). *As práticas da Psicologia Social com(o) movimentos de resistência e criação*. Porto Alegre: ABRAPSO Sul, pp. 35-45.

AMES, Patricia

2002 *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ANSIÓN, Juan

2005 «Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Lima - Cusco, Perú». En R. Hevia y R. Hirmas (coords.). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: OREALC/UNESCO, pp. 315-373.

BAREMBLITT, Gregório

1992 *Compendio da análise institucional*. Río de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos.

BONILLA, Heraclio

2001 *Metáfora y realidad de la independencia en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

COIMBRA, Cecília y María Livia Nascimento

2005 «Programas compensatórios: seduções capitalistas?». *La página del idioma portugués*. Fecha de consulta 26/01/2008. <<http://www.slab.uff.br/exibetexto2.php>>.

CONTRERAS, Carlos

1996 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de trabajo N° 80. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

DEGREGORI, Carlos Iván

2001 «Perú: identidad, nación y diversidad cultural». En M. Heise (comp.). *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en el Perú, pp. 87-96.

DERRIDA, Jacques y Anne DUFOURMANTELLE

2000 *La hospitalidad*. Mirta Segoviano (trad.). Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

DELEUZE, Gilles y Claire PARNET

2004 *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

DUSCHATZK, Silvia y Carlos SKLIAR

2001 «O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação». En Larrosa, J. y C. Skliar (orgs.). *Habitantes de Babel, políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.

EGUREN, Mariana

2006 «Educación y participación: enfoques y prácticas promovidas desde el Estado, la sociedad civil y las escuelas». En Carmen Montero (ed.). *Escuela y participación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 43-125.

FLORES, Alberto

1994 *Buscando un Inca: identidad y utopía en los Andes*. Cuarta edición. Lima: Editorial Horizonte (original publicada en 1986).

1999 *La tradición autoritaria: violencia y democracia en el Perú*. Lima: APRODEH y Sur Casa de Estudios del Socialismo.

FONTES, Virginia

1997 «Capitalismo, exclusões e inclusão forçada». *Tempo*, vol. 2, n° 3, pp. 34-58, Río de Janeiro.

FOUCAULT, Michel

2001 *Los anormales: curso en el Collège de France (1974-1975)*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

GESSINGER, Rosana Maria

2006 «Uma escola que se abre às diferenças: narrativas do cotidiano». Tesis doctoral. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

GONZÁLEZ, Natalia

2006 «Participación de los padres de familia en la educación: el caso de las asociaciones de padres de familia» En Carmen Montero (ed.). *Escuela y participación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 313-353.

JOHNSTON, Anthony

1995 «La educación y los maestros en la formación de la patria en el Perú entre 1855-1930». *Cibertextos, Revista electrónica*, Año 1, n° 2, noviembre, Lima.

LÓPEZ, Luis Enrique

1989 «La política lingüística peruana y la educación de la población indígena» En L.E López y R. Moya (eds.). *Pueblos indios, Estado y educación*. Lima: Ed. Graf S.R.L., pp. 133-165.

2001 «La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana». Documento del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes) - Universidad Mayor de San Simón - Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

LOURAU, René

1993 René Lourau na UERJ: Análise Institucional e Práticas de pesquisa. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ - Unidad de Medición de la Calidad Educativa

2006 *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

2008 «Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2008 - ECE 2008: segundo grado de primaria». *La página del idioma español*. Fecha de consulta: 10/05/2009. <http://www2.minedu.gob.pe/umc/ECE2008/documentos/Resultados_ECE2008_2do.ppt>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ - Unidad de Estadística Educativa

2007 Variables Educativas Básicas 2007.

MOLINERO, Vanetty

2009 «As tramas da inclusão nas escolas públicas peruanas». Disertación de Maestría. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

MONTERO, Carmen (ed.)

2006 *Escuela y participación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

OLIART, Patricia

2001 «¿Qué podemos aprender de las escuelas rurales? Reflexiones acerca de los dilemas de la escuela rural en la sierra peruana». En *Seminario internacional, 1: Investigación para una mejor educación*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

PATTO, Maria Helena

1993 *A produção do fracasso escolar*. 3ra. reimpressão. São Paulo: Queroz, Editor TTDA.

SALAZAR BONDY, Augusto

1965 *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo*. Lima: Francisco Moncloa.

SOUZA, Ângelo

2003 «Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar». *Educar*, N° 22, pp. 17-49, Curitiba.

SKLIAR, Carlos

2002 «Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?». *Educação & Sociedade*, ano XXIII, agosto, pp. 85-123, Campinas, SP.

UCCELLI, Francesca

2006 «Docentes en las calles: magistério, SUTEP y el reto de los aprendizajes». En Montero (ed.) 2006, pp. 197-312.

VEIGA-NETO, Alfredo

1997 «Michel Foucault y la educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol?». En Veiga-Neto (comp.). *Crítica post-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, pp. 9-62.

2005 «Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão». En A. M. Machado e cols. (orgs.), *Psicologia e Direitos Humanos. Escola Inclusiva. Direitos Humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp 55-70.