

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**Dimensiones perdidas de la escolarización: medición y análisis
de la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza de los
alumnos y alumnas de una escuela privada en Lima, Perú**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER
EN DESARROLLO HUMANO: ENFOQUES Y POLÍTICAS**

AUTOR: DIEGO EMILIO LUZA FERNÁNDEZ

ASESOR: JEAN-MARIE ANSIÓN MALLET

Agosto, 2018

RESUMEN

La presente investigación buscará presentar una propuesta de medición y análisis de la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza teniendo como estudio de caso un colegio privado en la ciudad de Lima, Perú. La capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza es una de las “dimensiones perdidas” investigadas por la Oxford Poverty and Human Development Initiative (OPHI) para medir y evaluar la pobreza en sus diferentes dimensiones. Esta propuesta invita a la necesidad de evaluar (complementariamente a la asistencia a la escuela o el rendimiento académico de los estudiantes) todo tipo de procesos dentro de la escolarización por el bienestar de las personas. El contexto del caso elegido es especial, porque supone un sistema escolar privado conocido mayormente en la literatura anglosajona sobre el tema como *tracking*, que se distingue de la educación básica regular estatal. El objetivo de esta investigación es dar a conocer de qué manera y en qué medida este tipo de sistema escolar tiene efectos sobre la capacidad de los alumnos y alumnas de ir por la vida sin sentir vergüenza. La investigación se presentará en diferentes partes: primero, la presentación de la importancia de tener en cuenta el enfoque de las capacidades para el estudio presente, acompañado de un breve estado del arte en los estudios sobre el enfoque de las capacidades, educación y la vergüenza desde diferentes enfoques; segundo, los conceptos teóricos necesarios para abordar la medición y análisis de los procesos de escolarización; tercero, la metodología mixta empleada en la investigación (encuestas y entrevistas), incluyendo la caracterización del sistema escolar y el público objetivo; y, cuarto, los resultados obtenidos a partir de la investigación, concluyendo que el sistema de escolarización estudiado (A-B) incide en la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza de los estudiantes.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de todo corazón a las autoridades, docentes y estudiantes del colegio. Su confianza con esta investigación, sobre todo para dar sus impresiones, alcances y voz sobre este tema son algo que siempre valoraré. Son ellos los que han hecho posible esta investigación y gracias a ellos que este tema se hace visible en este trabajo. Espero, en este documento, hacer justicia a esa confianza y apertura con la que me recibieron siempre.

Agradecer también al Dr. Jean-Marie Ansión, quien, como mi asesor, no sólo supo conducirme y aconsejarme en el camino de esta investigación, sino que supo con gran entusiasmo alimentar mi curiosidad por este nuevo campo que estuve trabajando.

A mi esposa María Isabel Woo, quien siempre me alentó en esta investigación y me recordó lo valioso que era el trabajo que emprendí y lo necesario de dar a conocer este tema a los demás.

A mi hermano Armando Luza Fernández, quien apoyó esta empresa cuando más lo necesité y sigue haciéndolo.

A Malgorzata Siejka, Luis Landa y Maria Katia Munares, colegas queridos que me enseñaron a combatir las injusticias desde la trinchera de la docencia.

ÍNDICE

0. Introducción.....	10
0.1 Justificación y relevancia del Enfoque de Desarrollo Humano y Capacidades	12
0.2 Estado del arte	14
0.2.1 Educación y enfoque de las capacidades	15
0.2.2 Infancia y enfoque de las capacidades.....	18
0.2.3 La capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza	18
0.3 Objetivos e hipótesis	20
1. Marco teórico.....	21
1.1 <i>Tracking</i> , una práctica escolar en contexto.....	21
1.2 Enfoque de las capacidades y educación: alcances y limitaciones. .	23
1.3 Educación, niñez, adolescencia y el Enfoque de las capacidades: reconociendo al alumno como agente dentro del ambiente escolar	42
1.4 El currículum oculto a las posibilidades de ampliar los estudios sobre el ejercicio de la agencia en ámbitos educativos	49
1.5 La capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza: consideraciones para su medición y evaluación en ambientes escolares	57
2. Metodología	65
2.1 Presentación, caracterización y selección del público objetivo dentro del sistema de escolarización A-B	66
2.2 Identificación y definición de dimensiones y variables de la vergüenza: operacionalización y adaptación a contextos escolares del caso de estudio	72
2.3 Instrumentos de investigación: encuesta sobre nivel de vergüenza en ambientes escolares	75
2.4 Instrumentos de investigación: entrevistas y dinámicas entre alumnos y profesores	79
3. Análisis de la información	82

3.1 Los estándares de los profesores sobre los alumnos de las clases A y B	84
3.2 Comparación de niveles de vergüenza entre salones A-B	105
3.2.1 Sexto de primaria: inicio de separación A-B	107
3.2.2 Segundo de secundaria: último año antes de gran separación	131
3.2.3 Quinto de secundaria: fin de un ciclo para B	152
3.2.4 Bachillerato Internacional: fin de un ciclo para A	171
4. Conclusiones.....	189
5. Bibliografía.....	194
6. Anexos	201
6.1 Anexo 1: Matriz de operacionalización	201
6.2 Anexo 2: Cuestionario para alumnos	204
6.3 Anexo 3: Guía de entrevistas para alumnos del colegio	209
6.4 Anexo 4: Guía de entrevistas para profesores	211
6.5 Anexo 5: Guía de observación para clases	213
7. Lista de imágenes	
Imagen 1: Proceso de desarrollo de capacidades de niños, niñas y adolescentes. Tomado de Hart et. al. 2015:48	40
Imagen 2: Espectro de sentimientos autoconscientes. Tomado de Lewis 1992:65	61
8. Lista de Cuadros	
Cuadro 1: Panorama general sobre el sistema de escolarización A-B ..	68
Cuadro 2: Esquema específico sobre objetivos de salones A y B	70
Cuadro 3: Horizonte de expectativas emocionales para alumnos de salones A. Modificado de Lewis 1992:65	97
Cuadro 4: Horizonte de expectativas emocionales para alumnos de salones B. Modificado de Lewis 1992:65	102

Cuadro 5: Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “2. En mi salón, tengo mucho de que estar orgulloso.”	108
Cuadro 6: Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “4. Siento que he conseguido las metas que me he propuesto.”	110
Cuadro 7: Resultado de encuesta a alumnos de sexto de primaria a la pregunta “15. Los profesores me hacen sentir que tengo mucho de que estar orgulloso.”	111
Cuadro 8: Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “16. Los profesores me hacen sentir que tengo un número de buenas cualidades.”	112
Cuadro 9: Resultado de encuesta a alumnos de sexto de primaria a la pregunta “17. Los profesores me han ayudado a conseguir las metas que me he propuesto	113
Cuadro 10: Resultado de encuesta a alumnos de sexto de primaria a la pregunta “24. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo mucho de que estar orgulloso.”	114
Cuadro 11: Resultado de encuesta a alumnos de sexto de primaria a la pregunta “25. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo un número de buenas cualidades.”	115
Cuadro 12: Resultado de encuesta a alumnos de sexto de primaria a la primaria “9. Tengo un temor de que mis faltas se revelen delante de los demás.”	118
Cuadro 13: Horizonte de agencia escolar para alumnos de salón de sexto de primaria B1. Modificado de Lewis 1992:65	120
Cuadro 14: Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “11. Siento que soy una persona de valor por lo menos igual que otros.”	121
Cuadro 15: Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “27. Con compañeros de otros salones, me siento de alguna manera excluido.”	123

Cuadro 16: Horizonte de agencia escolar para alumnos del salón de sexto de primaria B0. Modificado de Lewis 1992:65	129
Cuadro 17: Horizonte de agencia escolar para alumnos de sexto de primaria A. Modificado de Lewis 1992:65	131
Cuadro 18: Resultado de encuesta a alumnos de segundo de secundaria a la pregunta “2. En mi salón, siento que tengo mucho de que estar orgulloso.”	133
Cuadro 19: Resultado de encuesta a alumnos de segundo de secundaria a la pregunta “24. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo mucho de que estar orgulloso.”	135
Cuadro 20: Resultado de encuesta a alumnos de segundo de secundaria a la pregunta “19. Me siento inseguro acerca de las opiniones de los profesores sobre mí.”	136
Cuadro 21: Horizonte de agencia escolar para alumnos de segundo de secundaria A. Modificado de Lewis 1992:65.....	138
Cuadro 22: Resultado de encuesta a alumnos de segundo de secundaria a la pregunta “21. Tengo un temor a que mis faltas se revelen delante de mis profesores.”	141
Cuadro 23: Horizonte de agencia escolar para alumnos de segundo de secundaria B1. Modificado de Lewis 1992:65.....	142
Cuadro 24: Resultado de encuesta a alumnos de segundo de secundaria a la pregunta “3. Cuando me comparo con otros compañeros, siento que tengo un número de buenas cualidades.”	143
Cuadro 25: Horizonte de agencia escolar para alumnos de segundo de secundaria B0. Modificado de Lewis 1992:65.....	152
Cuadro 26: Resultado de encuesta a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “3. Cuando me comparo con otros compañeros, siento que tengo un número de buenas cualidades.”	154
Cuadro 27: Resultado de encuesta a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “25. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo un número de buenas cualidades.”	156

Cuadro 28: Resultado de encuesta a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “22. Los profesores me hacen sentir que soy una persona de valor por lo menos igual que otros.”	159
Cuadro 29: Resultado de encuesta a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “9. Tengo un temor de que mis faltas se revelen delante de los demás.”	161
Cuadro 30: Resultado de encuesta a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “10. Siento que otros en el colegio tienen la habilidad de ver mis defectos.”	162
Cuadro 31: Horizonte de agencia escolar para alumnos de quinto de secundaria A. Modificado de Lewis 1992:65.....	164
Cuadro 32: Resultado de encuesta a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “4. Siento que he conseguido las metas que me he propuesto.”	165
Cuadro 33: Resultado de encuestas a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “12. Me veo esforzándome por llegar a mis metas, pero no las consigo.”.....	167
Cuadro 34: Horizonte de agencia escolar para alumnos de quinto de secundaria B. Modificado de Lewis 1992:65.....	170
Cuadro 35: Resultado de encuesta a alumnos de bachillerato internacional a la pregunta “9. Tengo un temor de que mis faltas se revelen delante de los demás.”	172
Cuadro 36: Resultado de encuesta a alumnos de bachillerato internacional a la pregunta “10. Siento que otros en el colegio tienen la habilidad de ver mis defectos.”	173
Cuadro 37: Resultado de encuesta a alumnos de bachillerato internacional a la pregunta “13. Cuando me comparo con compañeros de otras clases, siento que no soy lo suficientemente bueno.”	176
Cuadro 38: Resultado de encuesta a alumnos de bachillerato internacional a la pregunta “23. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que no soy lo suficientemente bueno.”.....	181

Cuadro 39: Resultado de encuesta a alumnos de bachillerato internacional a la pregunta “12. Me veo esforzándome por llegar a mis metas, pero no las consigo.”	181
Cuadro 40: Resultado de encuesta a alumnos de bachillerato internacional a la pregunta “24. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo mucho de que estar orgulloso.”	182
Cuadro 41: Horizonte de agencia escolar para alumnos de bachillerato internacional. Modificado de Lewis 1992:65.....	188



0. Introducción

“Jeremy spoke in class today.”

De la canción “Jeremy” de la banda Pearl Jam

Decir “Jeremy habló en clase hoy” suele ser tomado como un resultado positivo de un proceso de escolarización. A partir de este resultado, varios actores dentro de un proceso de escolarización (profesores, padres de familia, dirección o incluso los mismos compañeros de clase) pueden encontrarse satisfechos con este resultado y las reflexiones derivadas a partir de esto: “Jeremy fue a la escuela”, “Jeremy ha prestado atención a la lección de hoy y por eso ha hablado en clase”, “Jeremy habló en clase hoy y es posible que sus notas mejoren o se mantengan en un buen nivel”, “Si Jeremy sigue participando como lo hace hoy, tiene un gran futuro por delante”, entre muchas más cosas que se pueden pensar a partir de esta acción.

Sin embargo, si uno observa el video de esta banda musical, ve que Jeremy es un niño que tiene muchas complicaciones dentro de su vida personal (sus padres no le prestan atención) e incluso dentro de su salón de clases y que hablar en clase incluso lo perjudica con sus demás problemas: sus compañeros se burlan de lo que hace en el salón de clase, lo señalan en frente de todos. Obviamente este es un ejemplo ficticio y extremo de la realidad de un niño yendo a la escuela en un contexto y tiempo diferentes al actual, pero invita a reflexionar sobre las circunstancias en las que se dan los procesos de escolarización: el significado que le dan los alumnos a lo que se les enseña en este proceso y el uso que le dan, dentro del ambiente escolar a lo enseñado tanto por medio del currículum como fuera de este.

La presente investigación buscará, por esta razón, presentar una propuesta de medición y análisis de la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza teniendo como estudio de caso un colegio privado en la ciudad de Lima, Perú. La capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza es una de las llamadas “dimensiones perdidas” investigadas por la Oxford Poverty and Human

Development Initiative (OPHI)¹ para medir y evaluar la pobreza en sus diferentes dimensiones complementarias al ingreso. Aunque el estudio de este caso no sea un contexto de pobreza, es valioso hacer el estudio sobre esta capacidad, ya que esta propuesta también invita a la necesidad de evaluar (complementariamente a la asistencia a la escuela o el rendimiento académico de los estudiantes) a todo tipo de procesos de escolarización si lo que se quiere alcanzar es el bienestar de las personas a través de la educación. El contexto del caso elegido es especial, porque no supone un proceso de escolarización semejante a la educación básica regular proporcionada por el estado peruano (de la cual se tienen amplios estudios sobre el tema de la educación), sino un sistema escolar privado, el cual usa un sistema de organización de sus estudiantes de acuerdo con rendimiento académico conocido mayormente en la literatura anglosajona sobre el tema como *tracking*.

El objetivo de esta investigación es dar a conocer de qué manera y en qué medida este tipo de sistema escolar tiene efectos sobre la capacidad de los alumnos y alumnas de ir por la vida sin sentir vergüenza. Para cumplir dicho objetivo, la investigación se presentará en cinco partes. Una primera parte constará de una presentación de la importancia de tener en cuenta el enfoque de las capacidades para el estudio presente, seguido de una breve revisión del estado del arte en los estudios sobre el enfoque de las capacidades, la educación y la vergüenza desde diferentes enfoques. Asimismo, se presentará la hipótesis planteada para el estudio que se ha realizado. En la segunda parte se expondrá los conceptos teóricos necesarios para abordar los temas que se tratarán en este estudio y sus puntos de conexión para construir una propuesta teórica para abordar la medición y análisis de los procesos de escolarización. Una tercera parte contará con la metodología que ha sido empleada para realizar la investigación, sus alcances, limitaciones y justificación (incluyendo una caracterización del sistema escolar y la elección de diferentes actores dentro del escenario escolar como parte del público objetivo) de la manera que se ha procedido para recoger la información necesaria. La cuarta parte desarrollará los resultados que se han obtenido a partir de la metodología aplicada y los

¹ Para más información sobre esta iniciativa, revisar www.ophi.org.uk

hallazgos más resaltantes del trabajo de campo. Por último, se presentarán las conclusiones sobre el estudio y los hallazgos principales que refuerzan la hipótesis planteada al comienzo.

0.1 Justificación y relevancia dentro del Enfoque de Desarrollo Humano y Capacidades

Como se desarrollará más adelante en el trabajo, el enfoque de las capacidades no ha sido ajeno al tema de educación, pero, al igual que el caso del tema de *tracking*, quedan algunos vacíos de vital importancia que deben ser todavía ser sujetos de discusión y estudio. La presente investigación da un aporte importante al enfoque de las capacidades y a los estudios sobre la educación relacionados al *tracking*², en tanto busca en estos vacíos de la investigación aportar algunas luces que ayuden a ampliar el enfoque, sobre todo en lo que amerita estudios enfocados a los procesos de escolarización.

En primer lugar, en lo que amerita a los estudios relacionados con el tracking, una limitación importante que se debe tener en cuenta se presenta en el enfoque de dichos estudios: ha primado el análisis a partir del rendimiento académico. Es más, un debate constante dentro del estudio del tracking ha sido qué tanto mito o realidad significan las cifras de aumento en rendimiento académico en alumnos bajo este sistema de organización escolar³. Mucho de este debate ha estado en torno a las posibilidades laborales de los alumnos a la salida del sistema de escolarización que incluye el tracking, sus expectativas a futuro (relacionado a su desarrollo profesional). Otro tema recurrente ha sido la utilización del tracking como herramienta para incluir a ciertos grupos marginados (migrantes, refugiados, minorías étnicas, entre otros) en el acceso a la educación, pero siempre el éxito o fracaso de estas experiencias han sido medidas en relación

² En alguna literatura es conocido también como *Ability Grouping* para destacar que los grupos de alumnos son separados por ciertas habilidades según su desempeño académico (por ejemplo, salones con alumnos con mejores aptitudes para las ciencias y otros salones para los alumnos con mejores aptitudes para las letras y humanidades). Lo cierto es que al final de cuentas, sigue siendo una separación de salones de acuerdo al rendimiento de los alumnos en ciertas materias del currículum escolar.

³ Se puede ver en los numerosos artículos dedicados al tema: Slavin (1990), Gamoran (1992), Hallinan (1994), LeTendre et. Al. (2003), Hanushek et. Al. (2006), Leicht (2013).

con el rendimiento académico de los estudiantes. En las investigaciones donde se ha querido tener otra aproximación, ha sido tomada como una dimensión “afectiva” o de “satisfacción” que no ha sido del todo operacionalizada⁴. Utilizar una capacidad como la de “ir por la vida sin sentir vergüenza”⁵ da una mejor oportunidad de poder atrapar estas dimensiones todavía imprecisas que se han escapado de los estudios de tracking y realizar una mejor operacionalización y análisis de los resultados. Conceptos como vergüenza ayudan a analizar mejor los resultados del efecto del tracking en estas dimensiones todavía imprecisas agregando un componente relacional y emocional mucho más preciso.

En segundo lugar, dentro del enfoque de las capacidades, si bien se ha dado un debate conceptual y teórico sobre las capacidades a desarrollar a través de la educación y la manera de analizar la educación dentro del enfoque de las capacidades⁶, las prácticas y relaciones entre actores (alumnos y profesores) dentro del mismo ambiente escolar esperan tener un mayor protagonismo en los estudios relacionados por el enfoque de las capacidades⁷, aunque ya la antropología de la educación ha avanzado mucho con el método de la etnografía para dar a conocer estas relaciones que se dan dentro del aula⁸. Esta investigación, por lo tanto, también es un esfuerzo por poner en contacto métodos y conceptos de la antropología y sociología con el enfoque de las capacidades para el análisis y el estudio de estos casos dentro del ámbito de la escuela. Al mismo tiempo, es un aporte a la identificación de dimensiones y valores para los alumnos en el contexto de la experiencia educativa. El enfoque de capacidades, en este sentido, es de utilidad como un enfoque evaluativo que

⁴ Como es el caso del estudio de Ansalone (2000). Da un buen recuento de las tendencias dentro de los estudios del tracking, pero al momento en que menciona los estudios de estas dimensiones “afectivas” son muy generales los conceptos que se usan en estos estudios como para ser estudiados o replicados en otras investigaciones. Por ejemplo, uno de los conceptos usados “self-concept of students”, es evaluado en términos de alto nivel o bajo nivel, pero se ignora que definición se usa del concepto mencionado. ¿Se refiere a una propia valoración, humillación, propia imagen? No es claro a qué dimensiones del estudiante se hacen referencia.

⁵ Como base se ve las definiciones de vergüenza y humillación en Zavaleta (2016), p.71.

⁶ Nussbaum, Martha (1998), o un trabajo más completo sobre el valor intrínseco de la educación y su conexión con otras capacidades y sus diferentes métodos para operacionalizar en Walker & Unterhalter 2007a.

⁷ Incluso se ha tratado temas de currícula y competencias desde el enfoque de las capacidades en Wilson-Strydom et. Al. (2015). O también, Walker (2006) o Lozano et. Al. (2012).

⁸ Un breve repaso se puede ver en Velasco Maillo et. Al. (2007).

ayuda a identificar las dimensiones que los alumnos valoran y tienen razones para valorar durante la experiencia educativa, más allá de los temas de acceso laboral o rendimiento académico. Por otro lado, el enfoque de capacidades, como recuerda Severine Deneulin⁹, también puede ser utilizado como un enfoque transformativo al identificar estructuras injustas y condiciones de vida (en este caso dentro del espacio de la escuela) que no favorezcan el desarrollo pleno de las capacidades de los alumnos.¹⁰ Usar el enfoque de capacidades de las capacidades en esta investigación es de importancia para poder identificar con mejor precisión las dimensiones afectivas en que ven los alumnos afectadas sus capacidades y dar cuenta de las estructuras y circunstancias que hacen posibles estas privaciones a lo largo de la experiencia educativa.

0.2 Estado del Arte

Evidentemente el tema de la educación y escolarización ha sido extensamente trabajado desde diferentes corrientes, disciplinas y enfoques. El estado del arte presentado en esta sección se centrará en literatura ligada al enfoque de las capacidades o de desarrollo humano, puesto que, al ser el enfoque desde el cual se realizará esta investigación, vale la pena dar cuenta de los alcances y limitaciones de este a partir de lo trabajado anteriormente. Sin embargo, hay tres ejes importantes para tener en cuenta para la revisión de los trabajos de investigación ligados al enfoque de las capacidades: la educación vista desde el enfoque de las capacidades, los estudios del enfoque de las capacidades que han buscado analizar la escuela como centro de su estudio, la infancia y adolescencia vista desde el enfoque de las capacidades y la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza. Estos ejes de revisión bibliográfica han sido escogidos, debido a que cada uno de ellos demuestra lo avanzado en estos campos y la oportunidad de seguir investigando en cada uno de ellos. De la misma manera, uno se dará cuenta que ciertos vacíos de lo revisado serán tratados desde la propuesta teórica y metodológica de esta investigación.

⁹ Deneulin (2014).

¹⁰ Es una demanda que ya viene siendo hecha alrededor del mundo no sólo en términos del enfoque de capacidades. Véase Robinson y Aronica (2015).

0.2.1. Educación y enfoque de las capacidades

Desde una visión general, el tema de la educación ha sido un tema trabajado por el enfoque de las capacidades en los últimos años. Dos grandes aspectos son reconocibles dentro de los estudios realizados por este enfoque. Un primer enfoque se centra en el debate teórico sobre la educación y su relación con el enfoque de las capacidades. Ingrid Robeyns¹¹ hace una distinción entre los modelos de educación propuestos por otros enfoques como el del capital humano y el de los derechos y propone una definición de educación desde el enfoque de capacidades:

“La educación es importante para el enfoque de las capacidades por razones tanto intrínsecas como instrumentales [...] Tener conocimiento y tener acceso a una educación que permite a la persona su florecimiento es generalmente demostrado como una capacidad valorada [...] Pero ser bien educado puede también ser instrumentalmente importante para la expansión de otras capacidades.”¹²

Esta definición, centrada en los valores intrínsecos e instrumentales de la educación, ha sido leída por los demás investigadores posteriores para dar cuenta de que, la educación es un proceso en el que el objetivo es desarrollar la expansión de las capacidades de una persona. De esta manera, la educación ha sido asociada con las ideas de justicia y equidad para proponer las condiciones en que debería darse la educación desde el enfoque de capacidades.¹³ Esto quiere decir, que la educación es definida por su componente instrumental para conseguir las capacidades y no se ha explorado su componente intrínseco.

A pesar de que la discusión teórica hace hincapié en los elementos a tomar en cuenta dentro del enfoque de las capacidades (factores de conversión,

¹¹ Robeyns (2006).

¹² “Education is important in the capability approach for both intrinsic and instrumental reasons [...] Being knowledgeable and having access to an education that allows a person to flourish is generally argued to be a valuable capability [...] But being well-educated can also be instrumentally important to the expansion of other capabilities.” (Robeyns 2006:78, traducción propia).

¹³ Unterhalter (2009) y Walker & Unterhalter (2007a).

discusiones sobre los funcionamientos y las circunstancias en que estos funcionamientos pueden ser medidos, así como las capacidades o las dimensiones a medir dentro del contexto educativo¹⁴), pocos son los estudios que dan ejemplos prácticos de las circunstancias en que se desarrollan estas capacidades en el contexto educativo. En pocas palabras, quedaría trabajo pendiente en comprobar cómo funciona en la práctica la teórica trabajada por los investigadores especializados en el enfoque de las capacidades.

Un segundo enfoque que prima en los estudios de la educación dentro del enfoque de las capacidades se distingue a partir del contexto: casi siempre se tiene en mente contextos educativos de educación superior, o más específicamente, de universidades. La misma Martha Nussbaum, basa su reflexión sobre la defensa de la educación liberal, sobre la base del contexto de la universidad.¹⁵ Los mismos estudios de otros investigadores como Mairidy Wilson-Strydom y Melanie Walker y otros más¹⁶, dan su revisión de la educación desde enfoque de las capacidades a partir de ejemplos de contextos universitarios. Los estudios que hacen alusión a contextos escolares lo hacen de manera muy general (en tanto hablan de la educación en los colegios o los cambios en el currículum o la pedagogía que deberían tener los colegios si impartieran una educación desde el enfoque de las capacidades)¹⁷ o terminan siendo ejemplos que solo tocan un ámbito y espacio muy reducido del desarrollo educativo de las personas estudiadas.¹⁸ Aquí vale la pena reconocer que muchos de estos trabajos se están desarrollando en el marco de ver a la educación como un proyecto de política pública y su importancia para ser impulsada desde el estado. Este es un alcance interesante para poder identificar los diferentes actores responsables de impulsar la educación dentro de un país, pero ignora una realidad que es importante que se debe tener en cuenta: en

¹⁴ Aunque Rosie Vaughan conceptualiza las capacidades que se pueden desarrollar en y a través de la educación, en términos de libertades y realizaciones de funcionamientos en las dimensiones de agencia y bienestar, no se proponen medidas alternativas a los indicadores de EFA (Education for All) o PISA, los cuales se basan mayormente en rendimiento académico y acceso a la educación. Ver Vaughan (2007).

¹⁵ Nussbaum (1998).

¹⁶ Wilson-Strydom & Walker (2015). O también, Walker (2006) o Lozano et. Al (2012).

¹⁷ Wood & Deprez (2012), Biggeri & Santi (2012) o McLaughlin (2015)

¹⁸ Ver Wilson-Strydom & Walker (2015). A pesar de que hablan de la educación universitario sudafricano, el estudio se limita a exponer el ejemplo de un alumno universitario en tan solo su primer ciclo de universidad, sin reconocer el proceso en una mayor extensión.

muchos países la educación es impulsada por el sector privado¹⁹ y las mejores oportunidades para una educación de calidad se ofrecen a las familias que pueden pagar los costos de poder enviar a sus hijos a estos colegios. Es así como, se habla de un contexto de desigualdad de oportunidades para emprender tanto la escolarización como educación superior de los jóvenes. Es por esta razón, que vale la pena tener como estudio de caso una escuela privada: si las escuelas privadas llenan un vacío de oportunidades para un grupo pequeño de la sociedad, valdría la pena preguntarse si las capacidades desarrolladas en estos colegios se encuentran en la misma sintonía que los escenarios de la escuela pública. De no ser así, ¿estaríamos hablando de diferentes modelos de escolarización para diferentes sectores de la sociedad y con diferentes mensajes y oportunidades? ¿Puede tratarse la escolarización desde un enfoque de desarrollo humano y capacidades sin prestar atención a los contextos de desigualdad más allá de la pobreza?

Por otro lado, también se puede hablar de investigaciones desde el enfoque de las capacidades orientadas a los espacios escolares. Un acercamiento interesante puede encontrarse en los estudios más recientes como el editado por Caroline Sarojini Hart, Mario Biggeri y Bernhard Balbic²⁰, donde se aboga por una mayor participación de los niños, niñas y adolescentes dentro de las metodologías de investigación de los estudios realizados en las escuelas²¹. La misma Caroline Hart aboga por “considerar los roles de autonomía del alumno y percepciones de los alumnos en relación con cómo son tratados dentro de la escuela”.²² De la misma manera, John Schischka da a conocer las dificultades y consideraciones para tener en cuenta para poder llevar a cabo investigaciones que involucren al público mencionado (niños, niñas y adolescentes en ambientes escolares). No solo se trata de llevar a cabo metodologías participativas como el *focus group*, sino también tener en cuenta las condiciones y las formas en que se hacen las entrevistas, de manera que se puedan ver las ventajas de conocer

¹⁹ Dígase empresas privadas, colegios financiados en convenio con países extranjeros, entre otros.

²⁰ Hart et. Al. (2015).

²¹ Incluso se propone la idea de tener a los niños, niñas y adolescentes como coinvestigadores.

²² Ibid. “[...] consider further the roles of pupil autonomy and pupil perceptions of how they are treated in school, [...]” Hart et. Al. 2015:28 (traducción propia).

el público que va a hacer investigado, pero también como hacerlo participe de la investigación.

0.2.2. Infancia y enfoque de las capacidades

Otro eje importante de investigación es el de Mario Biggeri y otros autores²³, centrado en el tema de la infancia desde el enfoque de las capacidades. Dos ideas centrales son importantes para la investigación que se quiere realizar. Primero, el reconocer a los niños y niñas como agentes activos.²⁴ Si bien los autores reconocen que no es una idea nueva, ellos dan cuenta de que muchas iniciativas buscan abordar cambios dentro de la infancia sin tener en cuenta a este público como capaz de participar y decidir (con ciertas limitaciones por supuesto) sobre lo que valoran. En ese sentido, el concepto de “*evolving capabilities*” es un gran aporte al análisis de los espacios escolares, porque, si las capacidades de los niños, niñas y adolescentes se encuentran en un proceso de formación y cambio, el ambiente escolar puede ser tomado (y en nuestro caso, bajo influencia del *tracking*) como uno de estos procesos que puede ser medido a través del tiempo, lo cual se muestra como uno de los retos de la presente investigación: hacer la investigación a diferentes alumnos en diferentes momentos del proceso de escolarización del *tracking*. De esta forma se puede dar una visión más amplia de cómo va cambiando la capacidad que va a ser estudiada en diferentes años dentro de un mismo sistema educativo. Si bien tiene las limitaciones de ser sólo una visión del momento (no se verá a todos los alumnos pasar por todo el proceso, es decir, desde que entran hasta que se gradúan de colegio), tiene la ventaja de presentar el sistema en su conjunto para poder brindar una visión panorámica del proceso educativo.

0.2.3. La capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza

Por último, ya que se habla de “la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza”, es necesario explicar el interés por esta capacidad en particular y

²³ Biggeri et. Al. (2011).

²⁴ Biggeri et. Al. 2011:28-29.

explicitar las dimensiones a las que se hace referencia al querer analizar esta capacidad. En primer lugar, el interés por esta capacidad se dirige desde un vacío bibliográfico en la literatura del tracking que ya fue explicado anteriormente. Sin embargo, un segundo acercamiento que conecta los trabajos de niñez de Biggeri et. al. (2011) y la capacidad mencionada no es tan distante como parece. Biggeri y Mehrotra²⁵ llegan a listar las capacidades que son valiosas para un grupo de niños y niñas por medio de estudios de caso y metodologías participativas. Lo que interesa aquí son las capacidades de “educación” y “respeto” que figuran como unas de las más importantes recogidas por los niños entrevistados, pero no se genera ninguna conexión clara entre las capacidades. En este sentido, los conceptos de vergüenza y humillación pueden dar luz de la conexión que tienen estas capacidades cuando se da una privación en el ámbito escolar a través de un sistema como el tracking. Según Zavaleta (2016) la vergüenza es:

*“una experiencia dolorosa y devastadora en la que uno mismo analiza y evalúa negativamente su propia persona (no solo su comportamiento). [...] La vergüenza es una **evaluación individual** ya que genera la idea de que uno ha fallado de acuerdo a sus propios estándares. Esto implica la creencia de que uno merece sentirse así y la humillación puede referirse a dos formas diferentes de experiencias: a un acto (humillar o ser humillado por otro) o a un sentimiento (sentirse humillado). Como acto (un evento externo), comúnmente se relaciona con la **sensación o condición de una persona de ser disminuida en su dignidad u orgullo**, así como también, con relaciones de poder desiguales entre las personas. En tanto sentimiento (un evento interno), ser humillado implica una sensación profunda de infelicidad o desolación que experimenta el individuo cuando es **injustamente degradado, ridiculizado o menospreciado**—sobre todo, en relación con su identidad. Por lo tanto, la humillación es intrínsecamente interactiva: debe haber una interacción entre personas o instituciones/leyes/reglas y personas. [...]”* (Zavaleta 2016:71, resaltado propio).

²⁵ Biggeri et. Al. 2011:51.

Los componentes que aquí interesan son el aspecto relacional y el aspecto de respeto. Si bien las herramientas de Zavaleta fueron diseñadas para ver la vergüenza y la humillación en contextos de pobreza, si los niños valoran tanto la educación y el respeto valdría la pena preguntarse si los niños valoran su proceso educativo y ambiente escolar también en los términos de respeto y dignidad a la hora de pasar por la escuela y establecer relaciones con otras personas (profesores y otros alumnos), de manera que estas relaciones fortalezcan o disminuyan su percepción de trato respetuoso y digno y su percepción de éxito para conseguir algo según sus propios estándares. Autores desde la psicología como Michael Lewis²⁶ y June Price Tangney y Ronda L. Dearing²⁷ han logrado desarrollar conceptos útiles para los sentimientos como la vergüenza que se relacionan con las experiencias de vida y la propia percepción del sujeto a partir de estas experiencias. Es aquí donde uno se pregunta si el *tracking* podría también tener alguna influencia en estas dimensiones o incluso crear una preferencia adaptativa, en el sentido de no tener otra opción más que vivir con ese estado de indignación y sentido de injusticia frente a los otros compañeros dentro del colegio.

0.3 Objetivos e Hipótesis:

Objetivo general: Conocer la influencia del tracking en la capacidad de ir por la vida sin tener vergüenza de los alumnos del colegio privado elegido (CPE)

Objetivos específicos:

- a) caracterizar el modelo educativo que sigue el CPE a partir del uso del tracking en este modelo, es decir, la ruta que sigue los alumnos en el proceso de escolarización a partir de la metodología de enseñanza implementada por la institución educativa.
- b) describir la valoración, la importancia y los motivos que le asignan los alumnos a su capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza de acuerdo con la sección de clase en la que se encuentra (A o B).

²⁶ Lewis (1992).

²⁷ Tangney & Dearing (2002).

c) dar a conocer y analizar uno de los aspectos de la agencia escolar de los estudiantes de la CPE (sus decisiones y estrategias dentro del sistema escolar) a través de la herramienta analítica del horizonte de agencia escolar.

c) analizar la relación entre el tracking y la capacidad de ir por la vida sin tener vergüenza de los estudiantes del CPE.

Hipótesis: A través del sistema de escolarización basado en el *tracking* (A-B), tanto los alumnos de los salones A (que estudian el idioma extranjero a nivel de lengua materna) como los de salones B (que estudian el idioma extranjero a nivel de lengua extranjera) se ven afectados en su capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza. La diferencia se da en cómo cada alumno, de acuerdo, al salón al que pertenece, construye, durante su proceso de escolarización, sus propias metas y expectativas, dando un propio significado al sistema de escolarización. Este propio significado de la experiencia en el sistema de escolarización se expresa en sentimientos como la vergüenza o el orgullo que se ven reducidos o potenciados a través de elementos como currículum (formal y oculto), enseñanza diferenciada y las expectativas diferentes que los profesores tienen de los alumnos de acuerdo con su salón.

1. Marco Teórico

En esta sección se buscará dar a conocer los conceptos clave que servirán para guiar la investigación sobre el tema propuesto. Las definiciones presentadas ayudarán a precisar el campo de investigación y las herramientas conceptuales servirán para el análisis de la problemática presentada.

1.1 *Tracking*, una práctica escolar en contexto

Cuando se habla de *tracking*, a partir de la bibliografía presentada, se ve que hay varios ejemplos de su aplicación y pocas definiciones precisas para dar cuenta de este tipo de modelo educativo. Maureen T. Hallinan presenta una definición preliminar: “El término *tracking* se refiere a la práctica de asignar

*estudiantes a grupos dentro de la institución (salones) sobre la base de su habilidad.*²⁸ Esta definición expresa la acción (agrupación en salones diferenciados por mayor o menor habilidad en ciertas asignaturas), la población que se verá afectada por esta acción (los alumnos) y una institución que tomará la decisión de incorporar dicha práctica dentro de su organización (la escuela).

Le Tendre, Hofer y Shimizu ofrecen una panorámica más amplia sobre lo que implica el *tracking*: “ [...] los estudiantes encuentran diferenciación curricular y son clasificados en grupos, clases y escuelas mientras pasan por el sistema educativo público [...] los estudiantes son de alguna manera juzgados y evaluados y subsecuentemente reciben un currículum diferenciado.”²⁹ Esto quiere decir, que el *tracking* puede ser entendido como un proceso educativo, en el cual, bajo ciertos criterios de evaluación y juicio (en algún área del aprendizaje específico, como, por ejemplo, el dominio de una lengua), los estudiantes son divididos en grupos diferentes. También se puede inferir, que, el *tracking*, al ser una práctica dentro del sistema educativo, involucra a varios actores que influyen en esta práctica dentro de la institución de la escuela: alumnos, profesores, inclusive la dirección como cabeza de la institución escolar. Y también varias relaciones entre estos, ya que el tema del currículum diferenciado supone sistemas de enseñanza que involucra una metodología y material acordes a lo que se propone en ella. Como señalan los autores (Le Tendre et. al. 2003) no hay una sola manera de llevar a cabo esta práctica. En algunos casos, puede ser tomado como una política pública dentro del sistema de educación nacional (caso de los Estados Unidos de América, pero también países europeos como Alemania). Pero también funciona, como se verá en el estudio de caso, dentro de la educación privada. Por lo tanto, es necesario caracterizar el modelo de *tracking* que se está empleando en el caso a ser estudiado dentro de la escuela privada seleccionada, sobre todo en los ámbitos de los criterios para hacer agrupación de los alumnos, la percepción de este sistema por parte de los profesores (en tanto actores involucrados en implementar el currículum para los

²⁸ “The term tracking refers to the practice of assigning students to institutional groups on the basis of ability.” (Hallinan 1994:79, traducción propia)

²⁹ [...] students encounter curricular differentiation and are sorted into groups, classes, and schools as they progress through the public education system. [...] students are somehow judged or evaluated and subsequently receive a differentiated curriculum.” (Le Tendre et. Al. 2003: 43-44, traducción propia)

grupos diferenciados) y la percepción de este sistema por parte de los alumnos (en tanto actores que participan de este proceso educativo).

En este sentido, es interesante utilizar el enfoque de las capacidades para analizar el contexto en el que se sitúa el *tracking*, porque su valoración sobre la educación y los objetivos que esta persigue pueden servir de mucho para poder comprender las otras dimensiones (más allá del rendimiento académico) que entran en juego dentro del ambiente escolar.

1.2 Enfoque de las capacidades y educación: alcances, limitaciones y propuesta del alumno como agente

En primer lugar, una capacidad se puede definir de la siguiente manera: “[...] la habilidad de una persona de hacer actos valiosos o alcanzar estados de ser valiosos; [eso] representa las combinaciones alternativas de cosas que una persona es capaz de hacer o ser.”³⁰ Esto demanda que una persona pueda decidir o tenga de algo manera alguna participación en las decisiones sobre la distribución de los recursos y acciones que lo llevarán a conseguir los estados que valora. Sobre todo, si se trata de un proceso tan complejo como la escolarización, las personas en las que se debería hacer énfasis es en las que llevan a cabo estas acciones o toman estas decisiones en el ambiente escolar: los profesores, los alumnos, la dirección, los padres de familia, entre otros.

Es por esta razón, que investigadores como Melanie Walker y Elaine Unterhalter proponen no sólo medir los funcionamientos, (tomados como los resultados logrados), sino también las capacidades (el potencial para lograr los funcionamientos) en lo que refiere a la educación:

“El enfoque de las capacidades requiere que no solo evaluemos los funcionamientos, sino la real libertad y oportunidades que cada estudiante tuvo disponible para elegir y alcanzar lo que el/ella valoraba. [...] un método para evaluar las ventajas educativas reales y, de igual

³⁰ “[...] a person’s ability to do valuable acts or reach valuable states of being; [it] represents the alternative combinations of things a person is able to do or be.” (Sen 1993:30, traducción propia).

manera, identificar desventajas, marginación y exclusión.” (Walker and Unterhalter 2007:5, traducción propia)³¹

Esto quiere decir que, como se irá presentado a lo largo de este trabajo, el enfoque de las capacidades es un enfoque adecuado para recoger las percepciones de los diferentes actores del ambiente escolar sobre desventajas o desigualdades dentro del modelo de escolarización en el cual se encuentran interactuando.

Para el enfoque de las capacidades, la educación es un proceso que permite que una persona pueda aprender a desarrollar su agencia y terminar este proceso siendo “un digno y responsable ser humano que da forma a su vida a la luz de los objetivos que importan”³². Como uno puede percatarse, los objetivos de la escolarización van, desde este enfoque, más allá del rendimiento escolar o la oportunidad de aumentar en el futuro los ingresos del individuo o de una futura familia. Influye particularmente el planteamiento de objetivos por parte de la persona (metas a conseguir y tomar la escolarización como un medio para conseguir estos objetivos) y como el aprendizaje que uno consigue mediante la escolarización para lograr esos objetivos propuestos que considera valiosos. Esta no es una experiencia automática, es decir, la agencia no desarrolla por el simple hecho de ser parte de un proceso de escolarización, ya que ser parte de este proceso supone la interacción con otras personas, lo cual supone un escenario más interesante y complejo:

“En educación somos agentes de nuestro propio aprendizaje, los agentes o instrumentos de aprendizaje (o falla en alcanzar este) de otros, y los beneficiarios de la agencia de otros. [...] Hacemos ejercicio de nuestra agencia individualmente y en cooperación con otros, [...] Nuestras elecciones están profundamente conformadas por la estructura de

³¹ “The capability approach requires that we do not simply evaluate the functionings but the real freedom or opportunities each student had available to choose and to achieve what she valued. [...] a method to evaluate real educational advantage, and equally to identify disadvantage, marginalization and exclusion.”

³² “[...] a dignified and responsible human being who shapes her or his own life in the light of goals that matter [...]” (Walker and Unterhalter 2007:5, traducción propia.)

oportunidades disponible para nosotros de tal manera que un grupo en desventaja viene a aceptar su estatus dentro de una jerarquía como correcto, aunque involucre la negación de oportunidades. Este tipo de preferencias adaptativas pueden limitar aspiraciones individuales y esperanzas para el futuro. Ajustamos nuestras esperanzas a nuestras probabilidades, aunque estas no se encuentren en nuestros mejores intereses.” (Walker and Unterhalter 2007:6, traducción propia)³³

Uno puede darse cuenta entonces que la agencia de un alumno se desarrolla en un ambiente complejo de interacción entre diferentes personas del ambiente escolar. También se puede decir que hay roles y posiciones distintas que pueden asumir los actores del ambiente escolar en el desarrollo de esta agencia. Es decir, cuando se dice que uno puede ser recipiente, depender o ser dependiente de la agencia de otras personas (según su éxito o fracaso en el aprendizaje), quiere decir que puede estar al mismo tiempo asumiendo diferentes roles, desde diferentes perspectivas y que tienen diferente significado para diferentes actores dentro de la escuela y que tiene un efecto (positivo o negativo) en el individuo y su entorno, en este caso, el entorno escolar.

En lo relacionado al tema de la elección y las preferencias adaptativas, parece que no hubiera mucha opción de análisis sobre la situación de una persona que se encuentra en medio del proceso de la educación: la estructura determina sus oportunidades y el individuo adapta sus esperanzas a partir de estas oportunidades posibles. Entonces uno se preguntaría, ¿está uno simplemente condenado a tomar opciones dentro de su rango de oportunidades o tiene la oportunidad de decir, expresar o sentir algo al respecto? ¿Esta adaptación se da gratuitamente, es decir, ¿cuáles son los costos de tomar este tipo de decisiones

³³ “In education we are the agents of our own learning, the agents or instruments of the learning (or failure to learn) of others, and the recipients of others’ agency. [...] We exercise our agency individually and in cooperation with others, [...] Our choices are deeply shaped by the structure of opportunities available to us so that a disadvantage group comes to accept its status within the hierarchy as correct even when it involves a denial of opportunities. Such adapted preferences can limit individual aspirations and hopes for the future. We adjust our hopes to our probabilities, even if these are not in our best interest.”

dentro del ambiente escolar? ¿Dónde queda la agencia si uno ya se encuentra encasillado por sus oportunidades en una estructura educativa?

El enfoque de las capacidades ha dado cuenta de algunos efectos de puede tener el proceso como resultado de estas interacciones sociales y el contexto:

“El contexto social y las relaciones sociales pueden ampliar o restringir las capacidades individuales para la educación y en la educación; diferencias personales y relacionales establecen condiciones para el desarrollo de las capacidades. [...] circunstancias materiales y no materiales dan forma a las oportunidades que tenemos y las decisiones que tomamos. [...] Las oportunidades de un estudiante pueden verse significativamente apoyadas por las elecciones de otros -buenos profesores, relaciones de pares productivas, haciendo posible la política pública.” (Walker and Unterhalter 2007:9, traducción propia).³⁴

Esta perspectiva también da cuenta de una nueva consideración sobre los efectos de los procesos de escolarización: las expansiones o privaciones de las capacidades de los alumnos pueden darse en ambientes escolares en general, independientemente de hablar de un contexto de pobreza. Es cierto que la pobreza en sus diferentes dimensiones aumenta seguro el efecto que estas privaciones puedan tener en el individuo o la comunidad, pero eso no quita el hecho de que pueden darse escenarios de privación de capacidades en contexto tanto de pobreza como de “riqueza”³⁵, si es que se tiene en cuenta que hay efectos en las dimensiones afectivas de los alumnos. Esto invita a que sea necesario la investigación sobre las capacidades desarrolladas por la educación en ambos tipos de contextos. Además, invitaría uno a preguntarse lo siguiente: ¿todo proceso de escolarización desarrolla capacidades en sus alumnos?

³⁴ “Social context and social relations can enlarge or constrain individual capabilities for education and in education; personal and relational differences set conditions for capabilities. [...] both material and nonmaterial circumstances shape the opportunities that we have and the choices that we make. [...] A learner’s opportunities may be significantly helped by the choices of other -good teachers, productive peer relationships, enabling public policy.”

³⁵ En ambos escenarios se puede encontrar profesores o relaciones entre compañeros que expandan o priven las capacidades de los escolares.

¿Siempre se tendrá a un agente como producto de un proceso de escolarización?

Esto no quiere decir que se deba relativizar el tema del contexto. Más bien, quiere decir que se debe analizar cada proceso de escolarización en su contexto. Esto quiere decir que se debe caracterizar con detalle el sistema de escolarización del que se habla³⁶, como se hará en la siguiente sección sobre la metodología. Lo que hay que tener en cuenta es que, así como cada individuo tiene diferentes seres o haceres valora y tiene razones para valorar, así mismo lo tiene los estudiantes en el ambiente escolar:

“Los estudiantes difieren en dimensiones que se intersectan. Estas incluyen diferencias como el entusiasmo por el estudio académico o la habilidad artística; diferencias en el medio ambiente como la riqueza o si los niños viven en una sociedad con una historia de desigualdades educativas [...]; y diferencias sociales, por ejemplo, en la medida en que las diferencias por raza, etnia o género son sobresalientes en lo que respecta a la experiencia educativa. [...] Las diferencias pueden convertirse en desigualdades.” (Walker and Unterhalter 2007:10, traducción propia)³⁷

De este modo, es necesario tener en cuenta que los alumnos y alumnas de un sistema de escolarización tendrán diferentes experiencias al pasar por este proceso, por lo cual se debe tener bien claro a las particularidades que presenta cada proceso. No basta tan solo con clasificar este tipo de circunstancias como un factor de conversión dentro del desarrollo, sino que, este

³⁶ Sobre todo, si se habla del sistema de educación privado, el cual tiene bastantes alternativas que ofrece.

³⁷ “Learners differ in intersecting dimensions. These include personal differences such as enthusiasm for academic study or artistic ability; environmental differences such as wealth or whether children live in a society with a history of education inequalities [...]; and social differences, for example, the extent to which race, ethnic or gender differences are salient with the regard of the experience of education. [...] differences can become inequalities.”

tipo de reflexiones debe invitar a plantearse escenarios más complejos desde donde analizar los procesos educativos.³⁸

Uno no debe olvidar que el enfoque de las capacidades es un enfoque que busca ser no sólo evaluativo, sino también transformativo. En estos términos Severine Deneulin (2014), puede ser utilizado como un enfoque transformativo al identificar estructuras injustas y condiciones de vida (en este caso dentro del espacio de la escuela) que no favorezcan el desarrollo pleno de las capacidades de los alumnos. Desde este punto de vista, el enfoque de las capacidades plantea un reto grande para todos los estudios hechos desde esta perspectiva, pero especialmente para la educación en este sentido:

“En el enfoque de las capacidades, la educación es asumida (y se espera de ella) como empoderadora y transformativa. [...] educación de baja calidad es una desventaja, y una que persiste a lo largo de la vida. Nuestras experiencias positivas y negativas de la educación formal en las escuelas y las universidades afectarán las decisiones que haremos y cómo embarcaremos nuestros futuros. Estas experiencias incluyen el currículum, pedagogía y evaluación y la cultura dentro de la escuela, particularmente si los estudiantes son equitativamente valorados y respetados. [...] Un profundo sentimiento de fracaso en la escuela podría reducir las oportunidades de una mejor agencia y libertad educativa. [...] Las capacidades pueden ser disminuidas, así como aumentadas.”
(Walker and Unterhalter 2007:11, traducción propia)³⁹

Analizar este tipo de experiencias es lo que se plantea en esta investigación. Aunque se desarrollará más adelante en este capítulo, cabe decir que el tema

³⁸ Escenarios que tal vez no sean tan esperanzadores como el de una educación que no genere capacidades, sino más bien que genere privaciones.

³⁹ “In the capability approach, education is assumed (and expected) to be empowering and transformative. [...] education of poor quality is a disadvantage, and one that can persist through a lifetime. Our positive and negative experiences of formal education at schools, colleges and universities will affect choices that we make and how we navigate our futures. Such experiences include curriculum, pedagogy and assessment, and the culture of the school, particularly whether or not all students are equally valued and respected. [...] A deep sense of failure at school might then reduce the chances of further educational agency and freedom. [...] Capabilities can be diminished as well as enhanced.”

de haber tomado en cuenta la vergüenza como un indicador para el bienestar de estos alumnos pone en duda a que hace referencia la cita con “educación de pobre calidad”. Aunque no se desarrollará el tema de la “calidad educativa” en esta investigación, es necesario preguntarse a qué se hace referencia con “calidad” dentro de la educación y si la dimensión de la vergüenza también debería ser considerada dentro de los que una institución escolar debería tener como meta en los valores que promoverá en sus alumnos.

La cita presentada también remite a la idea de que el análisis de los procesos educativos tiene siempre una perspectiva a futuro (independientemente del enfoque que se utilice), sea vista la educación como un bien inmaterial para alcanzar mayores ingresos o una capacidad a ser desarrollada que abre la posibilidad de ampliar el espacio de oportunidades de desarrollo para un individuo o grupo. Es así como se ha hablado de la capacidad de ser educado: “[...] entendido en términos generales como las oportunidades reales de tanto aprendizaje informal como escolarización formal.” (Terzi 2007:25, traducción propia). Se trata de una capacidad centrada en el aprendizaje que incluye (pero no se limita) al ámbito escolar. Como tal, es, sobre todo para Amartya Sen, una capacidad básica, ya que cubre una necesidad (ser educado). No tenerla genera desventajas y daños al individuo y es también fundamental para el desarrollo de otras capacidades tanto por su valor instrumental (acceso a diferentes oportunidades y elecciones a futuro) e intrínseco (por ser un espacio de sociabilidad con los demás). Aquí es necesario detenerse para ver que el alcance de esta investigación solo se limitará al escenario escolar y no a la totalidad del fenómeno educativo.⁴⁰ Es necesaria hacer esta salvedad, porque, como se mencionó anteriormente, el enfoque de las capacidades ha concentrado sus investigaciones en el escenario amplio de la educación, viendo la oportunidad de formular recomendaciones de políticas públicas y señalar los valores educativos por los que debe velar el estado desde su rol rector político. Sin embargo, la investigación sobre esta capacidad invita a analizar las

⁴⁰ Dentro de la literatura anglosajona, la distinción de estos procesos es más visible, ya que se tiene dos vocablos que diferencian estas perspectivas: “Schooling” para designar a los procesos de escolarización y “education” para hablar de los procesos a nivel general, es decir, a nivel de instituciones, políticas, económicas y sociales. El sentido de “schooling” es el compartido por esta investigación.

condiciones en que se puede desarrollar esta capacidad. Entre ellas, llama la atención el tema de la sociabilidad y la participación:

“Sociabilidad y participación: ser capaz de establecer relaciones positivas con otros y participar en actividades sociales sin tener vergüenza. [...] son funcionamientos fundamentales en educación en diferentes maneras, pero relacionadas. Establecer relaciones positivas con otros permite un desarrollo personal y social, que se encuentra probado por educadores que es fundamental para el aprendizaje. Mucho del aprendizaje es promovido y sostenido por funcionamientos sociales como la cooperación, ser parte de un grupo, apoyo o ser apoyado por otros.” (Terzi 2007:37-38, traducción propia)⁴¹

Nuevamente, no se está estudiando el fenómeno educativo en su totalidad, ni a nivel político o institucional, pero estas ideas apuntan a que la participación y las relaciones sociales entre los diferentes actores dentro del ámbito escolar son de vital importancia para el desarrollo de las capacidades y, por lo tanto, se puede derivar que su observación, análisis y estudio son de vital importancia para encontrar las dimensiones de bienestar que se generan a partir de la educación.

Pedro Flores-Crespo trata de organizar estas dimensiones a evaluar dentro del proceso educativo de la siguiente manera:

“No podemos asumir que la educación promueve seres y haberes valiosos automáticamente. [...] los tres aspectos de la educación presentados en el enfoque de las capacidades (oportunidades sociales, escolarización y desarrollo de la razón) pueden complementarse de tal manera que se pueden alcanzar capacidades valiosas. Si una persona tiene una oportunidad educativa equitativa, las habilidades prácticas y su agencia

⁴¹ “Sociality and participation: being able to establish positive relationships with others and to participate in social activities without shame. [...] are fundamental functionings in education in different, but related ways. Establishing positive relationships with others allows for personal and social development, which is consistently proven by educators as fundamental to learning. Much learning is promoted and sustained by social functionings such as cooperating, being part of a group, supporting, or being supported by others.”

humana puede ser formada en una manera justa.” (Flores-Crespo 2007:50, traducción propia)⁴²

Aparte de encontrar la observación hecha al comienzo sobre la impresión sobre la “automatización” que se tiene sobre la experiencia de los alumnos a lo largo de su paso por el sistema educativo, los tres aspectos mencionados son todavía dimensiones que no ha sido trabajados en su operacionalización y medición. Si bien tiene mucho sentido, desde un enfoque de desarrollo humano, tener en cuenta aspectos más allá de la escolarización, siguen siendo propuestas muy abstractas que no proporcionan un marco más claro para evaluar los resultados de un sistema educativo.⁴³ Aunque tengan argumentos válidos desde la filosofía (partiendo de la premisa de promover una educación liberal) o la pedagogía (promoviendo el razonamiento y la creatividad en los alumnos), la discusión sigue en un terreno teórico, se sigue proyectando un ideal modelo educativo para promover capacidades y no se ha tenido en cuenta las realidades y contextos diversos de cada sistema educativo que en estos mismos momentos se encuentran funcionando. Uno podría preguntarse: ¿Todos los sistemas educativos tienen como objetivo expandir capacidades? La respuesta es un natural no. Y esta respuesta no significa que no valga la pena discutir y debatir sobre los objetivos de los sistemas educativos. Más bien, esto invita no sólo a seguir teorizando sobre el valor de la educación y los objetivos que ella persigue (como muchos otros enfoques lo han hecho anteriormente), sino evaluar y transformar dichos sistemas a partir de considerar nuevas dimensiones operativas y evaluar qué tipos de sistemas educativos ya están promoviendo el desarrollo de capacidades.

⁴² “We cannot assume that education promotes valued doings and beings automatically. [...] the three aspects of education shown in the capability approach (social opportunities, schooling and the development of reason) can complement each other in order to achieve valuable capabilities. If a person has an equal educational opportunity, the person’s practical skills and human agency can be shaped in a fair way.”

⁴³ Sobre todo si se hace mención a aspectos como “desarrollo de la razón” o “oportunidades sociales”. En el caso de “escolarización” no se especifica en el artículo si se está haciendo mención al acceso a la educación, la asistencia a la escuela o el rendimiento académico dentro de la escuela, lo cuales ya ha sido dimensiones de la escolarización exploradas muy detenidamente.

Otra prueba de la necesidad de comprobar los imperativos teóricos formulados por los investigadores dentro del enfoque de las capacidades es el análisis hecho desde la institucionalidad de las escuelas:

“Las escuelas en particular y los sistemas educativos en general, constituyen escenarios donde toman forma y se reproducen patrones cambiantes de comportamiento, costumbres y valores. Algunos de estos hábitos, sin considerar la oferta educativa, pueden afectar tanto el desarrollo de la razón como la adquisición de habilidades de los estudiantes. [...] Ambientes académicos no son inmunes a prejuicios familiares, indiferencia social e impunidad. [...] necesitamos prestar mucha atención a de qué manera la homofobia, bullying, discriminación por género, identidad, orientación sexual, raza, etnicidad, estado migratorio, situación económica, discapacidad o violencia se han originado y reproducido en los sistemas educativos.” (Flores-Crespo 2007:58-59, traducción propia)⁴⁴

Esta afirmación da cuenta de la visión institucional que prima en los análisis hechos desde el enfoque de las capacidades y pareciera que todo niño o niña dentro de un sistema escolar está condenado a reproducir lo que se le enseña automáticamente y lo que se tendría que prestar atención es a lo contenido en lo que se le enseña dentro del ambiente escolar. ¿Esto no entraría en contradicción con la meta de aprender a ser agente? ¿Cómo aprendería un alumno o alumna a ejercer su agencia en un espacio que se encuentra premeditado para tener un resultado? Los contextos sociales mencionados como el bullying, la discriminación o violencia, ¿son aspectos que se pueden cambiar tan solo prestando atención a los objetivos y las acciones de las instituciones

⁴⁴ “Schools in particular, and education systems in general, constitute social settings where changing patterns of behaviours, customs, and values take form and are reproduced. Some of these habits, irrespective of the educational supply, could affect both pupils’ development of reason and their acquisition of skills. [...] Academic environments are not immune to family prejudices, social indifference, and impunity [...] we need to pay careful attention to how homophobia; bullying; discrimination, whether base on gender, identity, sexual orientation, race, ethnicity, inmigration status, economic situation, o disability; and violence have been engendered and reproduced in educational systems.”

escolares? La siguiente cita confirma la visión que se tiene del enfoque de las capacidades de la educación como un proceso:

“[...] el proceso educativo normalmente ocurre dentro de instituciones, el conocimiento es alcanzado a través de material escrito y visual, los estudiantes son guiados por los profesores, y, generalmente los estudiantes son educados teniendo una interacción social intensa entre ellos. El ambiente escolar, por lo tanto, impone diferentes factores que pueden condicionar [...] nuestras presentes y futuras libertades.” (Flores-Crespo 2007:60-61, traducción propia)⁴⁵

Ciertamente parece que el enfoque de las capacidades tiene todavía muchas aristas por cubrir al querer estudiar la escolarización como un proceso. En primer lugar, esta definición del proceso educativo se enfoca el estudio de los procesos educativos a un análisis de instituciones. Cabría preguntarse si detrás de estas instituciones también se encuentran personas que no necesariamente forman parte de una institución propiamente. Segundo, vuelve esta idea de la “automatización” del proceso educativo. Para expresarlo más claramente, parecería que hay una fórmula precisa, una operación matemática que nos presenta exactamente los resultados que tendrá la escolarización en los alumnos y en sus familias. Asume muchos escenarios que todavía estaría en cuestión al momento de las acciones de estos actores en el ámbito escolar. Por ejemplo, que lo principal del proceso educativo es la adquisición de conocimiento. El tema de las amistades, discriminación, identificación con el grupo parece no tener un papel importante en este proceso. Este conocimiento se adquiere principalmente por medio visual o escrito (otras maneras o propuestas no existen o en todo caso no generarían conocimiento). Los estudiantes serán guiados por los profesores, al parecer, de una manera armónica indiscutible (no hay lugar a que pase lo contrario, es decir, que un alumno desobedezca a su profesor, tenga problemas con los compañeros del salón o que el profesor abuse de su autoridad en clase).

⁴⁵ “[...] the educational process normally occurs within institutions, that knowledge is achieved through written and visual material, that pupils are guided by teachers, and that generally students are educated by having an intense social interaction with others. The school environment, therefore, entails diverse factors that may condition [...] our present and future human freedoms.”

Por último, todos los estudiantes interactúan entre ellos, lo cual está suponiendo que todas las interacciones tienen resultados positivos (no habría lugar para el desacuerdo o los conflictos entre estudiantes) y que todos los estudiantes están dispuestos a interactuar (lo que dejaría sin lugar a cualquier alumno tímido como un paria entre el grupo). En este tipo de escenarios automáticos, ¿dónde queda la agencia de los diferentes actores del ámbito escolar? ¿La ejercen los profesores, alumnos o sólo tal vez, desde una perspectiva institucional, la dirección de la escuela?

Este tipo de percepciones mecánicas sobre los procesos educativos hacen recordar al enfoque del capital humano sobre la educación, en el sentido de expresar las interacciones sociales de manera mecánica y en forma de operaciones matemáticas para medir su impacto. A pesar de que Robeyns (2006) diferencia entre estos dos enfoques en el significado que se le da a la educación (el del capital humano se centra en la educación como medio para conseguir habilidades que permitan una mejor inserción en el mercado laboral y poder generar mayores ingresos y el enfoque de las capacidades ve la educación como un medio para alcanzar el desarrollo completo de una persona en todas sus dimensiones), parece ser que, por querer presentar una contrapropuesta al enfoque del capital humano, el enfoque de las capacidades ha sido presentado en los mismos términos procedimentales que el capital humano. Una breve reflexión sobre este tema dará cuenta de que este es una de las grandes limitaciones que ha tenido el enfoque de las capacidades a la hora de analizar procesos educativos más pequeños como las experiencias escolares.

Considérese primero la premisa del valor de la educación para el enfoque del capital humano. Gary Becker, uno de los representantes más conocidos de este enfoque, presenta la educación como una inversión:

“Algunas actividades afectan ante todo el futuro bienestar; el impacto más importante de otras está en el presente. Algunas afectan el ingreso monetario y otras el ingreso psíquico, esto es el consumo. [...] Estos efectos pueden operar a través de recursos físicos o recursos humanos.

[...] actividades que tienen influencia en el futuro del ingreso monetario o psíquico por medio del incremento de los recursos en las personas. Estas actividades son llamadas capital humano. [...] Las muchas formas de este tipo de inversiones incluye la escolarización, [...] todas estas inversiones mejoran las habilidades, conocimiento, o salud, y, por lo tanto, aumentan el ingreso monetario y psíquico.” (Becker 1993:1-2, traducción propia)⁴⁶

Hasta aquí podemos decir que la fórmula planteada por el enfoque del capital humano sería invertir dinero en educación para ver que se adquieren habilidades y mejor posicionamiento en el mercado laboral, lo cual genera mejores ingresos para la persona y familia. Es más, hay una relación clara desde este enfoque entre el nivel de ingreso y el grado de años de escolarización: “personas mayormente educadas y habilidosas casi siempre tienden a ganar más que otras” (Becker 1993:12, traducción propia)⁴⁷. O también a la inversa, si no se invierte en este tipo de capital: “las personas jóvenes sin educación superior no están siendo adecuadamente preparadas para el trabajo en economías modernas.” (Becker 1993:18, traducción propia)⁴⁸. Adicionalmente, el capital humano nos presenta este tipo de inversiones como un cálculo racional que se tiene de los costos y beneficios que tiene la escolarización para las personas: “estas inversiones usualmente son respuestas racionales a un cálculo de costos y beneficios esperados.” (Becker 1993:17, traducción propia)⁴⁹. Es decir, hay un razonamiento detrás que valora educación en tanto oportunidad para poder generar mayores ingresos.⁵⁰ Estas habilidades que se adquieren en la educación

⁴⁶ “Some activities primarily affect future well-being; the main impact of others is in the present. Some affect money income and others psychic income, that is consumption. [...] These effects may operate either through physical resources or through human resources. [...] activities that influence future monetary and psychic income by increasing the resources in people. These activities are called investments in human capital. [...] The many forms of such investments include schooling, [...] all these investments improve skills, knowledge, or health, and thereby raise money or psychic incomes.”

⁴⁷ “[...] more highly educated and skilled persons almost always tend to earn more than others.”

⁴⁸ “[...] young people without a college education are not being adequately prepared for work in modern economies.”

⁴⁹ “[...] these investments usually are rational responses to a calculus of expected costs and benefits.”

⁵⁰ Afirmación cuestionable en el sentido de que sólo se puede ver desde el punto de vista del “inversionista”, es decir, los padres que invierten en la educación de sus hijos e hijas para ver una mejora en sus oportunidades laborales a futuro, lo cual no es falso, pero es una perspectiva incompleta. ¿Los hijos e hijas no tienen algo que decir frente a su asistencia a la escuela? ¿Al menos no demuestran un nivel de aceptación o rechazo al enfrentarse al ambiente escolar? Los escolares con mayor edad, antes de graduarse, ¿también no realizarán este tipo de cálculo racional? ¿No consideran otro tipo de

sobre vitales para conseguir el desarrollo en términos de crecimiento económico, ya que:

“[...] la respuesta está en la expansión de conocimiento científico y técnico que aumenta la productividad del trabajo y otros inputs en la producción. La aplicación sistemática del conocimiento científico a la producción de bienes ha incrementado en gran medida el valor de la educación, escolarización técnica; y entrenamiento dentro del trabajo [...]” (Becker 1993:24, traducción propia).⁵¹

Entonces el sentido de la fórmula obedece a las necesidades de la producción de la fuerza laboral que generará crecimiento económico⁵²: poseer conocimiento técnico y científico para mejorar la productividad. De esta forma, el rol de la escuela y los objetivos que debe cumplir con las personas que la atiende se encuentran expresadas en lo siguiente:

“Una escuela puede ser definida como una institución especializada en la producción de entrenamiento, así como una empresa que ofrece entrenamiento en una conjunción con la producción de bienes. Algunas escuelas, [...] se especializan en una habilidad, mientras que otras, como las universidades, ofrecen un mayor y diverso repertorio. Escuelas y empresas son frecuentemente fuentes substitutas del desarrollo de habilidades particulares. [...] para algunos propósitos, las escuelas pueden ser tomadas como un tipo especial de empresa y los estudiantes como un tipo especial de aprendices.” (Becker 1993: 51-52, traducción propia)⁵³

valores como la amistad con sus compañeros, el ambiente en su salón de clase o su relación con los profesores por ejemplo a la hora de hacer este cálculo?

⁵¹ “[...] the answer lies in the expansion of scientific and technical knowledge that raises productivity of labor and other inputs in production. The systematic application of scientific knowledge to production of goods has greatly increased the value of education, technical schooling; and on-the-job training [...]”

⁵² Dar cuenta también que el tipo de educación que se prioriza es de corte técnico exclusivamente, ignorando el tema de las humanidades y las artes.

⁵³ “A school can be defined as an institution specializing in the production of training, as distinct from a firm that offers training in conjunction with the productions of goods. Some schools, [...] specialize in one skill, while others, like the universities, offer a large and diverse set. Schools and firms are often substitute sources of particular skills. [...] for some purposes schools can be treated as a special kind of firm and students as a special kind of trainee.”

Es así como se puede dar una cuenta que el tema institucional de la escuela ha permanecido en el enfoque de las capacidades como herencia del enfoque del capital humano. En el caso del enfoque de capital humano, se llega a presentar un extremo donde prácticamente la escuela es un centro de entrenamiento de habilidades laborales para el futuro y al mismo tiempo una empresa formadora de habilidades que cuenta con entrenadores (en este caso no lo dicen, pero se podría asumir que son los profesores) y entrenados (los alumnos). Inclusive se podría decir que, si se pregunta por temas de agencia (en tanto libertad para poder decidir lo que uno valora o tiene razones para valorar), los más clásicos exponentes del enfoque del capital humano como Theodore W. Schultz, señalan que:

“[...] educación, es predominantemente una actividad de inversión llevada a cabo con el propósito de adquirir capacidades que entregan futuras satisfacciones o que mejoran las ganancias futuras de una persona como un agente productivo [...] tratar la educación como una inversión y tratar sus consecuencias como una forma de capital.” (Schultz 1971:78, traducción propia).⁵⁴

Visto así, la educación es valiosa en tanto lo convierte a uno en un agente productivo, lo que le permite decidir sobre las mejores maneras de incrementar sus ingresos a futuro para satisfacer sus necesidades (en este caso orientadas al consumo). Cabría la posibilidad de hablar de diferentes tipos de capital (social, económicos, políticos, etc.), pero la idea detrás sigue siendo la acumulación a través del incremento del ingreso. También se consideran dentro de este enfoque escenarios de desigualdad dentro de los sistemas educativos, pero se justifican con la intervención de dos factores importantes para obtener logros educativos y, por lo tanto, el reconocimiento de la adquisición de habilidades productivas para elevar su nivel de ingreso en el futuro: el talento y la riqueza familiar. El tema de la riqueza familiar ya ha sido trabajado ampliamente, pero el

⁵⁴ “[...] education, it is predominantly an investment activity undertaken for the purpose of acquiring capabilities that render future satisfactions or that enhance future earnings of the person as a productive agent [...] to treat education as an investment and to treat its consequences as a form of capital.”

tema del talento es el que más interesa dentro del ámbito educativo que se está investigando. Para economistas como Daniele Checchi, el talento, en lo que respecta a la educación, es una variable difícil de determinar, pero un factor importante para la organización y las expectativas escolares sobre el rendimiento tanto de los estudiantes como de los profesores:

“[...] es difícil de distinguir si un estudiante con alto rendimiento es un genio natural o la descendencia de padres graduados. El problema surge en el hecho que no poseemos buenas medidas de factores como inteligencia, creatividad o ingenio y otros como estos.” (Checchi 2006:28, traducción propia)⁵⁵

A pesar de que se sea tan impreciso a la hora de definir lo que es talento, se ve claramente una preferencia por los alumnos y alumnas que destacan en rendimiento académico. Cabe añadir, que, al ser esta una prioridad, es decir, identificar a los alumnos con más talento, se genera un contexto de desigualdad en las expectativas tanto de los educadores como de los estudiantes. Checchi lo presenta de la manera siguiente:

“Expertos en educación han dejado claro que es mucho más fácil (y más satisfactorio) enseñar a estudiantes brillantes: entienden mejor y más rápido, hacen preguntas inteligentes y están típicamente más motivados al estudio. Pero lo inverso también es verdad: estudiantes son más brillantes cuando los profesores están mejor capacitados y motivados. [...] En muchos casos, los estudiantes brillantes son la descendencia de padres educados, y esto crea un incentivo para los profesores para enseñar en escuelas donde hay una mayor proporción de estudiantes mejor dotados. Lo inverso también es verdad: saber que hay mejores profesores es crucial para producir capital humano y los padres de estudiantes más habilidosos tienen un mayor incentivo para escoger mejores colegios. Como consecuencia, tratar a los estudiantes como input

⁵⁵ “[...] it is difficult to distinguish whether a well-performing student is either a natural genius or the offspring of graduate parents. The problem arises from the fact that we do not possess good measures for factors such as 'intelligence', 'creativity', 'cleverness' and the like.”

educacional está íntimamente relacionado con el problema clasificación en las escuelas (y las clases dentro de las escuelas). [...] Todos quieren estar en una clase con buenos profesores, pero todos también quieren buenos compañeros de clase, porque es conocimiento común que la velocidad de aprendizaje en una clase es una velocidad promedio, lo cual es positivamente correlativo a habilidad promedio. (Checchi 2006:85-86, traducción propia)⁵⁶

Cabe decir que, a pesar de que los investigadores que han justificado el uso del *tracking* en las escuelas no se han presentado a partir de sus publicaciones como partidarios del enfoque de capital humano. Sin embargo, uno puede darse cuenta de que este enfoque justifica, bajo el principio de entender desarrollo como crecimiento económico, la necesidad de priorizar a los alumnos y alumnas con mayor rendimiento académico en el sentido de considerarlos como un input valioso dentro del proceso educativo a ser minuciosamente cuidado.⁵⁷ Por consiguiente, la separación de clases entre estudiantes de nivel de rendimiento académico alto aparte de los estudiantes de nivel académico bajo se justifica como resultado de un equilibrio de oferta y demanda de la calidad educativa. Esto quiere decir que, para agrupar a los alumnos de acuerdo con sus “habilidades observables”⁵⁸, es necesario para poder atender el variado potencial de capital humano en cada clase (enseñar a cada alumno según su rendimiento académico y de las oportunidades que tiene a su disposición)

⁵⁶ “Educationists have made clear that it is much easier (and more rewarding) to teach bright students: they understand better and more quickly raise clever questions and are typically more motivated in studying. But the converse is also true: students are brighter when teachers are better qualified and more motivated. [...] Thus, in most cases the brightest students are the offspring of educated parents, and this creates an incentive for teachers to teach in schools where there is greater proportion of better-endowed students. The reverse is also true: knowing that better teachers are crucial in producing more human capital, parents of abler students have a greater incentive to hunt for better schools. As a consequence, treating students as educational input is intimately related to the problem of self-sorting in schools (and classes within schools). [...] Everyone wants to be in a class with good teachers, but everyone wants good classmates too, because it is common knowledge that the 'speed of learning' in a class is the average speed, which is positively correlated to the average ability.”

⁵⁷ Incluso se podría derivar, a partir de la cita, que hay que protegerlos de los “peligros” de estar interactuando con estudiantes de rendimiento académico más bajo. Hay que también tomar en cuenta que varias de las afirmaciones se basan en plenas suposiciones e hipótesis que no tienen sustento empírico. Decir “efectos depresivos” es muy pretencioso sin tener datos suficientes sobre lo que se quiere decir o lo que se ha investigado al respecto.

⁵⁸ Se pone las comillas, porque no se puede saber si todas las habilidades de un escolar son observables o en qué medida se podrían observar.

(Checchi 2006:86). Como lo señala la autora, esto no se encuentra fuera de complicaciones a la hora de escoger el criterio para clasificar a los estudiantes y agruparlos en las diferentes clases. A partir de esta afirmación sobre la educación y su significado para el enfoque de capital humano, se puede ver que contextos de desigualdad se encuentran justificados.

Si se regresa al modelo presentado por el enfoque de las capacidades, uno puede encontrar las siguientes figuras que expresan los procesos de educativos de los alumnos:

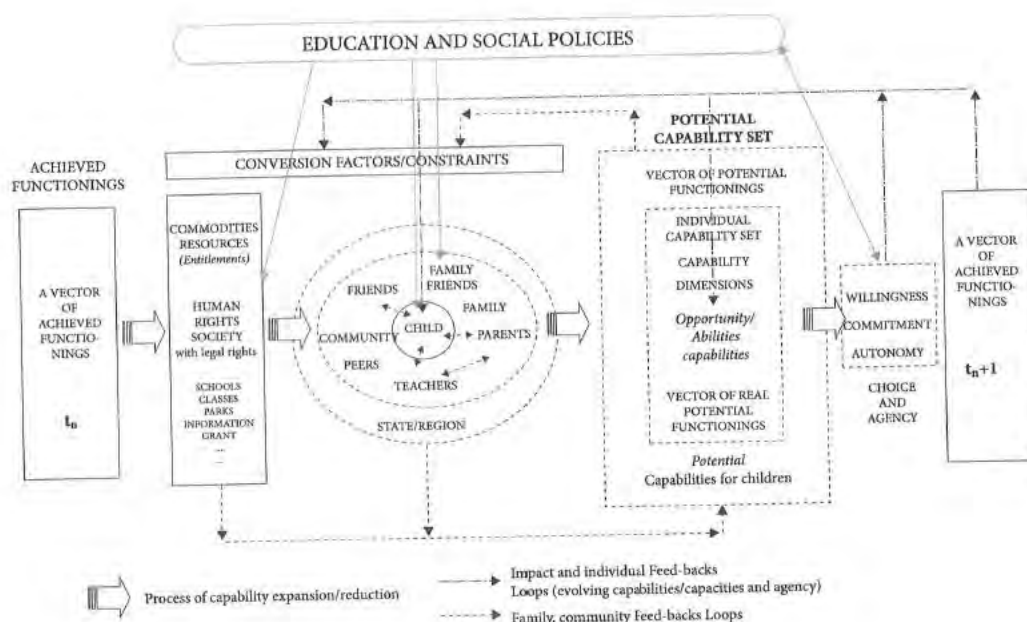


Figure 2.1 Capability approach framework, evolving capabilities and the role of education

Imagen 1: Proceso de desarrollo de capacidades de niños, niñas y adolescentes. Tomado de Hart et. al 2015: 48

Como se puede ver en el siguiente cuadro, el objetivo de este es explicar el rol de la educación dentro del desarrollo de las capacidades de los niños, niñas y adolescentes. Se observan dos tiempos: una inicial (t_n) y otro final (t_{n+1}). La idea de este cuadro es ilustrar como un niño, niña o adolescente pasa por un proceso en el cual entra con factores personales (los recursos que lleva a partir de sus habilidades personales, recursos de su familia, ingresos, entre otros)⁵⁹

⁵⁹ Expresados en ambos lados del proceso como "achieved functionings".

determinados por el contexto en el que nace (el tiempo t_n), va expandiendo o restringiendo sus capacidades a la hora de interactuar con otros miembros de su sociedad e instituciones⁶⁰, hace uso de su agencia (o no) y esto dará como resultado una persona con un nuevo conjunto de funcionamientos conseguidos como ser humano íntegro (el tiempo t_{n+1}). La etapa de los factores de conversión, aunque explicada de manera compleja al identificar diferentes actores que influyen en la persona con su interacción (como los pares, familia, colegio, etc.), parece ser una etapa poco clara dentro de este esquema. Podría sugerirse incluso postular un nuevo tiempo: el tiempo t_{n-0} , donde es una etapa crucial para el desarrollo de este ser humano, sobre todo, donde no se tendría la seguridad de que sus capacidades se podrían expandir o restringir. El proceso de escolarización, como se ha discutido con anterioridad, podría ser contemplado dentro de este tiempo, ya que, dependiendo de las interacciones en este ambiente, ciertas capacidades podrían verse ampliadas o restringidas. La duda aquí residiría si pasar de t_n a t_{n-0} verdaderamente llevaría a t_{n+1} . Naturalmente, el objetivo del enfoque de las capacidades es otro al del capital humano, pero vale la pena resaltar que sigue el interés por presentar el efecto de tiene la educación de una manera mecánica que pueda probar que los procesos educativos (en el caso de este cuadro, claramente se trata de ver dónde se puede intervenir a través de la política pública en educación para expandir las capacidades de los niños, niñas y adolescentes) generarán capacidades si se cuenta con ciertos elementos (lo cual, se ha visto, puede ser demasiado complejo de presentar incluso si se clasifica como un “factor de conversión”). Aunque se tenga a la niñez como punto central del enfoque de las capacidades, no parece tener mucho margen de acción para ejercer su agencia, o al menos, espacios donde poder aprender a ejercerla. Como se verá en el siguiente apartado, la niñez y adolescencia tienen limitaciones sobre el poder de decisión que se tiene para llevar la vida que uno valora y tienes razones para valorar, pero parecería que sigue cayendo el peso de la estructura por sobre el individuo, lo cual dificulta la posibilidad de hablar de un enfoque transformativo.

⁶⁰ Expresados dentro del cuadro como factores de conversión.

Al final de este análisis, uno se encuentra con un proceso de escolarización, visto desde el enfoque de las capacidades, que tiene la posibilidad tanto de expandir como de restringir capacidades (depende, entre otras cosas del contexto de la escuela y el sistema educativo que se analiza), que da un alto valor a la interacción entre los alumnos, alumnas y profesores para poder desarrollar estas capacidades, es un espacio de ejercicio y de aprendizaje de la agencia y tiene como objetivo final conseguir que las personas, al final de su etapa escolar, puedan ser agentes. Las grandes limitaciones al respecto se encuentran en simplificar el proceso de escolarización de una manera mecánica que tiende a ignorar los contextos de desigualdad y no tomar en cuenta las percepciones de los mismos actores escolares (los alumnos y profesores), más allá de los actores institucionales dentro del gran fenómeno educativo. Es por esta razón, que se necesita regresar a los enfoques de la niñez y adolescencia desde el enfoque de las capacidades para encontrar una figura necesaria para entender los procesos de escolarización, pero que ha sido olvidada dentro de todo este proceso: el alumno o alumna como agente dentro de su propio proceso de escolarización.

1.3 Educación, niñez y adolescencia y enfoque de las capacidades

Así como el enfoque de las capacidades demanda poner al centro de la evaluación e investigación a las personas para poder dar cuenta del estado de su bienestar, el presente trabajo demanda poner a un actor del ambiente escolar al centro de la investigación y evaluación que no ha sido considerado normalmente por los estudios: los alumnos y alumnas. Para entender a un alumno como agente dentro del ambiente escolar, hay que entender primero de las posibilidades que tiene un niño o niña durante su desarrollo como persona y las consideraciones que hay que tener cuando se quieren evaluar y analizar sus capacidades. En primer lugar, el enfoque de las capacidades reconoce a los niños, niñas y adolescentes como agentes con cierta capacidad para la autodeterminación y autonomía para poder ejercer su agencia con cierta libertad dentro de ciertos parámetros. Para Mario Biggeri, los niños, niñas y adolescentes se diferencian en el análisis desde el enfoque de capacidades de otros grupos en los siguientes puntos: a) son afectados por las capacidades y

funcionamientos conseguidos por los padres; b) los factores de conversión aumentan a partir de los padres (más limitaciones de lo normal al depender de guardianes legales o tutores y personajes como profesores en los ambientes escolares)⁶¹; c) los funcionamientos afectan sus capacidades presentes y futuras; d) la relevancia de las capacidades varía en la etapa del ciclo de vida en que se encuentran (edad); y d) la propuesta de ver a los niños, niñas y adolescentes como vehículos de cambio, ya que al convertirse en adultos pueden dar nueva forma a los factores de conversión que han experimentado, es decir, considerarlos como un elemento con potencial transformativo dentro del desarrollo (Biggeri 2007:199).

Sobre las consideraciones que han sido presentadas se pueden precisar algunos puntos importantes que ayudarán a construir la figura del alumno como agente del ambiente escolar. Al igual que en el apartado anterior, el ambiente en el que se desarrollan los niños, niñas y adolescentes es de vital importancia para ver las circunstancias en que se expanden o privan capacidades. Como señala Flavio Comim, Jérôme Ballet, Mario Biggeri y Vittorio Iervese:

“Las capacidades de los niños y adolescentes están formados a través de interacciones sociales y receptividad dentro del hogar y ambientes más amplios, y constituyen en gran medida la base del desarrollo de un ser humano.” (Comim et. Al. 2011: 3, traducción propia)⁶²

Dentro de los otros ambientes podemos suponer que se encuentra la escuela y, como se señaló en los apartados anteriores, el desarrollo de las capacidades de la niñez también se encuentra en la interacción con las otras personas del ambiente, en este caso, los otros alumnos y alumnas y los profesores de la escuela. De la misma manera en que un ambiente puede ser orientado y estimulado para los niños, niñas y adolescentes que interactúan puedan

⁶¹ Biggeri encuentra una dificultad en este tipo de ámbitos sobre todo en el tema de la crianza, por lo que aboga por respetar los deseos de los niños, pero a la vez asistirlos para el desarrollo de sus capacidades (incluso en algunos casos en contra de su voluntad, como es el caso de asistir a la escuela).

⁶² “The capabilities of children and adolescents are formed through social interactions and receptiveness within the household and broader environments, and constitute to a large extent the foundation of a human being’s development.”

desarrollar sus capacidades, no prestar atención a este tipo de escenarios e interacciones puede ser perjudicial para ellos mismo:

“Individualismo evolutivo cognitivo y colectivismo evolutivo afectivo se mezclan en una fórmula que explica la vida personal y social de los niños: un niño debe ser criado a través de una relación afectiva y estimulado con un entrenamiento cognitivo; la mezcla de estos dos procesos sociales es considerada exitosa para su socialización. [...] una privación afectiva y una baja estimulación pueden ser fatales para la socialización de los niños, causando dolor y desviaciones.” (Comim et. Al. 2011:10, traducción propia)⁶³

Por esta razón, es necesario prestar atención a estas dimensiones afectivas que se mencionan. Como se ha señalado en esta cita, no todo el bienestar de los niños, niñas y adolescentes depende del desarrollo cognitivo, sino también el aspecto afectivo como resultado de las interacciones sociales. En este sentido, el aspecto de la vergüenza en este trabajo busca explorar esta dimensión poco tratada en ambientes escolares para poder evaluar si en un proceso de escolarización en específico se generan privaciones que puedan afectar a los alumnos y alumnas en los aspectos mencionados. Sin embargo, hay que tener cuidado en cómo se manifiesta el desarrollo de las capacidades en la niñez y adolescencia y el significado que estos puedan darle, puesto que, como lo reconoce Comim y otros investigadores, estos grupos cuentan con su propio lenguaje y percepciones que deben ser tomados en cuenta: “[...] normalmente los niños no son consultados en el sentido de ser vistos como un actor activo dentro de la sociedad manejada por la participación de los adultos. Los niños probablemente definirían el significado de una actor activo o ciudadano de manera diferente.” (Comim et. Al. 2011:7, traducción propia)⁶⁴. De la misma

⁶³ “Cognitive developmental individualism and affective evolutionary collectivism are mixed in a formula that explains children’s social and personal lives: a child must be nurtured through an affective relationship and stimulated through a cognitive training; the mixture of these two social processes are considered successful for her or his socialization. [...] an affective deprivation and a cognitive understimulation can be fatal for children’s socialization, causing pain and deviance.”

⁶⁴ “[...] normally children are not consulted and in the meaning of an active actor in society given by the participation of adults. Children would probably define the meaning of being an active actor or citizen differently.”

manera, Caroline S. Hart advierte de las consideraciones que hay que tener sobre los significados que dan los niños, niñas y adolescentes a las interacciones dentro del ambiente escolar:

“Los niños y las personas jóvenes interactúan con su ambiente social y físico en maneras que constantemente alimentan sus experiencias educativas con y sin la necesidad de intérpretes adultos o instructores. [...] Los niños se pueden asociar con sus ambientes en formas que pueden ser poco convencionales para un adulto.” (Hart 2015:4, traducción propia)⁶⁵

Para poder llegar al entendimiento de estas situaciones y los efectos de las interacciones que tienen lugar para este grupo de personas, uno debe considerar a los niños, niñas y adolescentes como agentes capaces y autónomos:

“Ver a los niños como sujetos con capacidades significa que ellos pueden ser considerados dotados de agencia y autonomía, capaces de expresar sus puntos de vista, valores y prioridades. [...] los niños son más que futuros adultos, ya que son actores sociales antes de convertirse en adultos: [...] el aspecto de la oportunidad en la libertad es de inmensa importancia en los niños. Qué oportunidades tienen los niños hoy y tendrán mañana, en vista de lo que pueden razonablemente esperar querer, [...]” (Ballet et. Al. 2011:22-23, traducción propia)⁶⁶

Habría que añadir que al decir que los niños, niñas y adolescentes son considerados capaces de expresar sus puntos de vista, valores y prioridades, se puede asumir de que pueden dar cuenta de sus capacidades. Por este motivo

⁶⁵ “Children and young people interact with their social and physical environments in ways that constantly fuel their educational experiences both with and without the scaffolding of adult interpreters and instructors. [...] Children may associate with their environments in ways that are unconventional to the adult.”

⁶⁶ “Seeing children as subjects of capabilities means that we can consider them endowed with agency and autonomy, able to express their points of view, values and priorities. [...] children are much more than future adults as they are already social actors before they become adults: [...] the opportunity aspect of freedom is immensely important for children. What opportunities children have today and will have tomorrow, in line with what they can be reasonably expected to want, [...]”

es importante tener al centro al alumno y alumna en la investigación: si se los considera capaces de dar cuenta del estado de sus capacidades (entre ellas la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza), es en ellos mismos donde se debe recurrir para evaluar su bienestar.

Otro punto importante para tener en cuenta es el tema del tiempo, referido sobre todo a la edad de los niños, niñas y adolescentes. Es por esta razón que parece muy útil el concepto de “evolving capabilities” o capacidades en evolución, el cual afirma que el valor de las capacidades variará de acuerdo con los diferentes tiempos del ciclo de vida y madurez del niño, niña o adolescente (Ballet et. Al. 2011:23). Como señalan Ballet, Biggeri y Comim:

“[...] evaluar las capacidades en evolución de los niños desde su propio punto de vista. La oportunidad de hacer ejercicio de la propia determinación y autonomía evoluciona continuamente a través del ciclo de vida. Los niños, de acuerdo con su edad y madurez, tiene mucho alcance para ejercitar su agencia y propia determinación. [...] diferentes niveles de bienestar, agencia y autonomía pueden ser percibidos por los mismos individuos en diferentes puntos de su ciclo de vida.” (Ballet et. Al. 2011: 27-28, traducción propia)⁶⁷

De esta forma las *evolving capabilities* se convierten en una herramienta útil que invita a reconocer y distinguir momentos importantes en el ciclo de vida de la infancia para ver el desarrollo de las capacidades. Si bien este no será un estudio en el que se investigará todo el ciclo de vida de los alumnos, esta herramienta nos obliga a distinguir momentos clave dentro del proceso del *tracking* que puede tener efectos en las capacidades de los alumnos del colegio de manera diferente y con recursos y contextos diferentes (entre los que se incluyen la tutela de los padres, profesores, pero también el tipo de educación que reciben, como se vio anteriormente con el caso del *tracking* como factor de conversión). Esto quiere

⁶⁷ “[...] assess children’s evolving capabilities from their own point of view. The opportunity to exercise self-determination and autonomy evolves continuously over the life cycle. Children, according to their age and maturity, have a lot of scope to exercise their agency and self-determination. [...] different levels of well-being, agency and autonomy may be perceived by the same individuals at different points in their life cycle.”

decir que, a diferentes grados de escolaridad, diferente podrá ser la percepción sobre una capacidad en específica y el contexto y circunstancias por las que pasa un alumno o alumna por este sistema de escolarización también cambian con la edad.

Pero también hay que reconocer, como se mencionó al comienzo, que los niños, niñas y adolescentes pueden ser influenciados por su entorno a la hora de ejercer su agencia: este sería un punto medio entre las estructuras que forman parte de la vida de la niñez y adolescencia y la posibilidad de tener libertad para decidir y expresar las cosas que valoran y tienen razones para valorar:

“[...] es importante entender como los niños construyen sus ideas normativas sobre lo que es bueno y malo o correcto e incorrecto. [...] los niños son significativamente influenciados por sus familias, escuelas, y los mensajes que escuchan en los medios de comunicación. Los procesos de transposición de los valores de los padres a los hijos están basados en su mayoría en juicios normativos que los niños pueden absorber viendo a sus padres actuar en su vida cotidiana. Los aparentes vacíos entre lo que los padres dicen y hacen son inmediatamente formados en un fino entendimiento de lo que los valores cuentan para la vida. La internalización de los valores por parte de los niños es un proceso complejo, pero es esencial para reconocerlos como seres autónomos.”
(Ballet et. Al. 2011:36, traducción propia)⁶⁸

Al final se encuentra la figura del “alumno o alumna agente” del ámbito escolar en el sentido en que se reconoce al alumno o alumna como una persona con cierta autonomía y libertad (dentro de las limitaciones ya mencionadas que tienen las personas en estas edades) para identificar el desarrollo de sus

⁶⁸ “[...] it is important to understand how children form their normative ideas about what is good and bad or right and wrong. [...] children are significantly influenced by their families, their schools, and the messages that they hear in the media. The processes of value transposition from parents to children are mostly based on the normative judgements that children can absorb by seeing their parents act in their everyday life. The apparent gaps between what parents say and what they do are immediately shaped into a finer understanding of what values count in life. [...] Children’s internalization of values is a complex process, but it is essential for recognizing them as autonomous beings.”

capacidades a lo largo de su experiencia dentro del proceso de escolarización. Esto llevaría a replantear el tema de la educación como un proceso mucho más complejo en el cual se puede expresar la agencia del alumno o alumna:

“La escolarización le da a un estudiante dominio en cierta medida sobre las propiedades deseables de la educación como mercancía: satisfacer un deseo por aprender; proveyendo oportunidades de amistad; y abriendo la puerta hacia la prosperidad económica. Sin embargo, la mera adquisición de esta mercancía no garantiza la adquisición de sus propiedades deseables ni su posesión revela lo que se puede hacer con ella. [...] Los funcionamientos conseguidos por un estudiante depende en las funciones de utilización que reflejan decisiones particulares que los alumnos toman, y el bienestar es la evaluación o clasificación de este grupo (indicando el tipo de existencia está consiguiendo el estudiante). Un grupo de funcionamientos realizables de un estudiante es su conjunto de capacidades y representa su dominio sobre la escolarización y las varias combinaciones de funcionamientos que puede tener... y por último, su libertad de llevar la clase de vida que desea.” (Kelly 2012:285-286, traducción propia)⁶⁹

La escolarización entonces puede ser vista como un proceso, que, si bien es manejado por figuras de autoridad como los profesores o autoridades institucionales, es un espacio de interacción donde es posible dar cuenta de la agencia de los alumnos y alumnas como agentes activos dentro de este espacio, capaces de dar cuenta de su bienestar a raíz de su experiencia a partir de su paso por el sistema educativo en el cual se encuentran. Lo que faltaría en este panorama sería ver en qué manera se dan estas interacciones y cómo se pueden

⁶⁹ “Schooling gives a student command to some extent over the desirable properties of education as a commodity: satisfying a desire for learning; providing opportunities for friendship; and opening the door to economic prosperity. However, the mere acquisition of a commodity does not guarantee the acquisition of its desirable properties nor does its possession reveal what can be done with it. [...] A student’s achieved functionings depend on ‘utilization functions’ which reflect particular choices that students make, and well-being is the evaluation or ranking of this set (indicating the kind of existence the student is achieving). A student’s set of feasible functionings is his or her ‘capability set’ and represents his or her command over schooling and the various combinations of functionings he or she can achieve... and ultimately his or her freedom to decide what kind of life to lead [...]”

leer estas interacciones (de las cuales deriva la agencia de los alumnos dentro del ámbito escolar) como indicadores del bienestar de los alumnos y alumnas dentro de un sistema de escolarización.

1.4 El currículum oculto y las posibilidades de ampliar el estudio sobre el ejercicio de la agencia en los ámbitos educativos

Es justo en el desarrollo de la agencia de los niños, niñas ya adolescentes dentro del espacio escolar que es necesario contar con herramientas teóricas para poder analizar los mecanismos que potencian o reducen la capacidad de los alumnos de ir por la vida sin sentir vergüenza. Para esto, es de utilidad dos conceptos claves de la obra del autor Henry Giroux⁷⁰: el currículum oculto y la resistencia. El primer concepto, *currículum oculto*, hace alusión a “[...] aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas.” (Giroux 2004: 72). La idea de este concepto es dar a conocer los efectos de la enseñanza en una escuela más allá de los aspectos formales (temas trabajados en clase, contenido de materiales educativos, rendimiento académico, entre otros) y entrar a investigar las dimensiones informales, es decir, aquellas que se dan en el contexto de la interacción entre alumnos, maestros y otras autoridades dentro de las escuelas. Esta propuesta invita a considerar ver las escuelas:

“como sitios sociales con un doble currículum- uno abierto y formal y otro oculto e informal. La naturaleza de la pedagogía escolar se podía encontrar no sólo en los propósitos declarados, en las razones de ser de la escuela y en los objetivos preparados por los maestros, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales y las rutinas que caracterizan la experiencia escolar.” (Giroux 2004:70)

⁷⁰ Giroux (2004).

Estas interacciones que transmiten valores involucran dimensiones afectivas como la vergüenza, la cual hace el análisis de los procesos de escolarización mucho más complejos: “[...] la escolarización debe ser analizada como un proceso social en el que los diferentes grupos sociales aceptan y rechazan las mediaciones complejas de cultura, conocimiento y poder que dan forma y significado al proceso de escolarización.” (Giroux 2004:90). Si se ha dicho anteriormente que los niños, niñas y adolescentes son personas que están aprendiendo a hacer agentes, dicho proceso, llevado dentro de los ambientes escolares, no solo está marcado por el aprendizaje de contenidos y rendimiento académico, sino también de experiencias de relaciones sociales complejas entre otros compañeros del colegio y con otros actores dentro del ambiente escolar (profesores, dirección, etc.). El *currículum oculto* busca sacar a relucir este otro aspecto de las interacciones sociales entre los actores de la escuela y dar cuenta de los significados que le dan estos actores al proceso de escolarización. En este sentido, también aporta el concepto de *resistencia* manejado por el mismo autor, ya que da a conocer el proceso de escolarización como un proceso dialéctico entre los actores dentro de la escuela (alumnos, profesores y autoridades dentro de la escuela). De aquí se puede inferir, que los alumnos, como uno de los actores principales dentro del proceso de escolarización, dan a este proceso sus propios significados y pueden dar diferentes respuestas (expresadas en actitudes y sentimientos como la vergüenza) como reacción a su paso por este proceso:

“[...] el poder [dentro de los ambientes escolares] no es unidimensional; es ejercido no sólo como dominación, sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación.” (Giroux 2004: 145).

Esto quiere decir, que los alumnos en un ambiente escolar pueden estar haciendo uso de su agencia, en tanto dan a conocer las privaciones o ampliación de sus capacidades por medio de sus sentimientos (como la vergüenza), lo cual sólo puede ser tomado en cuenta a través de un análisis del *currículum oculto* que den a conocer los mecanismos de *resistencia* (entendida como las

expresiones que tienen los alumnos en reacción al proceso de escolarización). Vale la pena añadir que Giroux no es el primero en proponer un escenario de interacciones en el ambiente escolar. Pierre Bourdieu, reconocido exponente de la sociología, realiza diferentes estudios desde el ámbito escolar para poder construir una teoría del poder y la violencia que se expresan dentro de la instrucción dada en las aulas:

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas.” (Bourdieu y Passeron 1996:44)

Para Bourdieu entonces, el proceso educativo es un ejercicio de poder a través de la instrucción que parte de los profesores y otras autoridades escolares que busca imponer significados en los alumnos y alumnas. Como lo remarca Jesús Palacios:

“[...] la violencia simbólica a que Bourdieu y Passeron se refieren no es otra cosa que la imposición, por parte de la acción pedagógica, de una serie de significaciones impuestas como legítimas; el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia.” (Palacios 1984:437)

La escolarización entonces viene a ser un ejercicio de poder en el cual hay diferentes campos de acción donde se impone ciertos significados desde los instructores (profesores) hacia los instruidos (alumnos y alumnas). En este sentido, investigadores como Caroline Hart han buscado analizar con las propuestas de Bourdieu los sistemas escolares teniendo en cuenta los juegos de poder que se tienen en cuenta para el ámbito escolar con el fin que cumple la educación en las aspiraciones de las personas que la valora (Hart 2012). Sin embargo, estas propuestas olvidan la posibilidad de acción y agencia de los actores importantes que se intenta destacar: los alumnos. La propuesta de

Bourdieu claramente expone los sistemas educativos como sistemas con intencionalidad y no neutrales, es decir, hay interés dentro de las autoridades escolares (o inclusive desde el estado) por imponer ciertos valores que se consideran apropiados por cierta autoridad. Por esta razón, Giroux justo responde a la propuesta de Bourdieu resaltando que hay posibilidad de acción y respuesta dentro del alumnado, y, en cierta medida, también hay cierto poder dentro de estos actores del ámbito escolar. En cierta forma, no todo está dicho por el accionar de la estructura escolar a través de las autoridades pedagógicas, hay también cierto campo de acción para contestar de cierta manera al poder que trata de ser impuesto. Es más, no será en las mismas condiciones, pero hay un juego de poder y apropiación de las significaciones presentadas en la acción pedagógica por parte tanto de profesores como de los alumnos y alumnas:

“Los estudiantes y el maestro no simplemente acceden a las características opresivas de la escolarización, [...] En algunos casos, ambos grupos resisten, y en algunos de ellos, modifican las prácticas escolares. [...] Los maestros y estudiantes no reciben simplemente información, también la producen y la median.” (Giroux 2004:86)

Esto quiere decir, que el proceso de escolarización es visto desde una perspectiva mucho más amplia de la que ha presentado el enfoque de las capacidades: es un proceso mediante el cual no solo se transmiten conocimientos y adquieren habilidades mediante la interacción entre diferentes personas, sino que también, los diferentes actores del ambiente escolar (alumnos, profesores y otras autoridades escolares) se apoderan de estos contenidos y los pueden reformular para expresar su agencia dentro del ambiente escolar:

“[...] una visión de las escuelas como sitios de dominación y contestación. [...] la dominación nunca es total en esta perspectiva, ni tampoco es simplemente a la gente. [...] el poder debe ser visto como una fuerza que trabaja sobre la gente y a través de ella. [...] el poder debe ser analizado como parte de una forma de producción inscrita en el discurso y en las

capacidades que la gente usa para da un sentido al mundo.” (Giroux 2004: 91)

Se podría entonces hablar de una “agencia escolar” en tanto poder de decisión para perseguir el desarrollo de las diferentes dimensiones del bienestar (lo que valoran y tiene razones para valorar) a partir de la participación dentro del proceso de escolarización y su accionar en el ambiente escolar. Los diferentes actores del ambiente escolar hacen uso de ella como respuesta y resignificación de los contenidos transmitidos por las autoridades escolares. Este tipo de agencia no solo es contenida en un actor (no se trata solo de alumnos o solo de profesores), sino que todos tienen la oportunidad de ejercerla a partir de sus relaciones con los demás y esto evidentemente tendrá efectos en la vida cotidiana escolar. Este proceso del ejercicio de la agencia escolar puede tener una gran semejanza con lo que Giroux llama el “principio de mediación” que:

“[...] señala la importancia de una intervención activa de hombres y mujeres en la producción y recepción de significado. [...] contiene dos dimensiones importantes [...] [una] es un examen de aquellos aspectos de la vida escolar que parecen 'hablar' por sí mismos, y que son presentados en tal forma que pueden ser juzgados sólo en su inmediatez. La segunda dimensión [...] Examina autocríticamente cómo el pensamiento es construido y producido, y mira tanto a sus consecuencias intencionales como a las no intencionales. [...] ofrece el fundamento para reapropiar y reestructurar aquellos aspectos de las culturas dominantes y subordinadas [...] (Giroux 2004:94).

En el caso de este estudio no se verá con detalle a todos los actores del ámbito escolar ni todas las maneras en que se desarrolla su agencia escolar. Como se ha dicho anteriormente, el estudio se enfoca en los alumnos y alumnas y su paso por la experiencia de un sistema de escolarización particular. En este sentido, para considerar a un alumno o alumnas como agente en el ámbito escolar, se requiere (además de ser reconocido como una persona con cierta libertad y autonomía para tomar decisiones) de ser reconocido como “mediador”, es decir, con potencial de ejercer agencia escolar producto de una reflexión y posterior

apropiación y reinterpretación de los significados transmitidos en el ambiente escolar. En este sentido, investigar el campo de acción de la agencia escolar es importante debido a:

“[...] la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media y responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Las categorías centrales que emergen en la problemática de la resistencia son la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y el valor del comportamiento no discursivo.” (Giroux 2004:144-145)

Como se analizará más adelante, dentro de las categorías mencionadas se puede hablar del orgullo y la vergüenza como productos de la agencia escolar expresada por los alumnos y alumnas. En esta dirección, Elizabeth Vallance trata de precisar los diferentes ámbitos a los que se hace alusión en el análisis del currículum oculto:

“(1) El currículum oculto se puede referir a cualquier contexto de escolaridad, incluyendo la unidad de interacción estudiante-profesor, estructura de clase, todo el patrón organizacional del establecimiento educativo como un microcosmo del sistema social de valores. (2) El currículum oculto puede tener un número de procesos operando en y a través de las escuelas, incluyendo adquisición de valores, socialización, mantenimiento de la estructura de clase. (3) El currículum oculto puede aceptar diferentes grados de intencionalidad y profundidad de ocultamiento percibidos por el investigador, extendiéndose desde productos fortuitos e involuntarios de arreglos curriculares, hasta resultados profundamente incrustados en la histórica función social de la educación.” (Vallance 1983:10-11, traducción propia)⁷¹

⁷¹ “(1) Hidden curriculum can refer to any of the contexts of schooling, including the student-teacher interaction unit, classroom structure, the whole organizational pattern of the educational establishment as a microcosm of the social value system. (2) Hidden curriculum can bear on a number of processes operating in or through schools, including values acquisition, socialization, maintenance of class structure. (3) Hidden curriculum can embrace differing degrees of intentionality and depth of

En esta investigación se trabajará claramente con la interacción entre profesores y alumnos (sobre todo como producto de expresiones de la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza) a través del sistema de escolarización que se describirá más adelante. Naturalmente analizar dicho proceso demanda que se tenga en consideración los procesos para la adquisición de significados desde los profesores hasta los alumnos y alumnas. Por último, al adentrarse en el análisis y evaluación de una capacidad como la de ir por la vida sin sentir vergüenza uno podrá encontrarse con resultados inesperados, porque se trata de un ambiente escolar donde también entran en juego dimensiones afectivas de los actores involucrados. Justo por la manera en que se pueden expresar estas dimensiones en el ambiente escolar, es necesario considerar el concepto de “ritual” expuesto por Peter McLaren para dar cuenta de que estas dimensiones del bienestar de los alumnos se expresan en la experiencia de la vida cotidiana en la escuela:

“[...] la escuela opera como rico receptáculo de los sistemas rituales; que los rituales desempeñan un papel crucial e inerradicable en el conjunto de la existencia del estudiante, y que las variadas dimensiones de los procesos rituales son intrínsecas a los acontecimientos y negociaciones de la vida institucional y a los contornos y entramado de la cultura escolar.”
(McLaren 1995:20)

Es en esta cotidianeidad de la vida escolar que se expresan las acciones de la imposición, apropiación y resignificación que se dan en medio de las interacciones de los actores en el ámbito escolar. Como nuevamente señala McLaren:

“La cultura del salón de clase no se manifiesta a sí misma como una unidad prístina o como entidad incorpórea, homogénea, sino más bien como discontinua, sombría y propiciadora de competencia y conflicto; es una colectividad compuesta por concursos entre ideologías y

hiddenness as perceived by the investigator, ranging from incidental and quite unintended by-products of curricular arrangements to outcomes more deeply embedded in the historical social function of education.”

disyunciones entre condiciones de clase, culturales y simbólicas. Es, adicionalmente una arena simbólica, en la que estudiantes y maestros luchan por sobre las interpretaciones de metáforas, iconos y estructuras de significados, y donde los símbolos tienen impulsos tanto centrípetos como centrífugos.” (McLaren 1995:24-26)

En este sentido, un sistema de escolarización, además de ser analizado y evaluado en función a los objetivos que se plantea como institución y lo que se propone conseguir con sus alumnos, debe también tomar en cuenta de qué manera se pone en práctica este sistema, ya que la realidad puede cambiar ciertas premisas que se habían fijado en el proyecto, pero que la realidad de los actores escolares y sus acciones pueden trastocar y cambiar de significado.⁷² Es decir, un sistema de escolarización puede ser una propuesta desde un punto de vista formal (currículum y la misión y objetivos que se plantea la escuela como institución) y ser convertida en algo replanteado y resignificado por los actores del ambiente escolar. Nuevamente se regresa al tema de los contextos y las circunstancias que convierte al proceso escolar no sólo en un proceso de transmisión de conocimientos y valores, sino también como un momento en la vida de las personas en la que se expresan diferentes dimensiones del bienestar de adultos (profesores y otras autoridades escolares), niños, niñas y adolescentes (alumnos y alumnas): “Los rituales, como formas actuadas de significado, posibilitan que los actores sociales enmarque, negocien y articulen su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales.” (McLaren 1995:69).

Por consiguiente, se sitúa uno en la posición de considerar a los alumnos y alumnas como agentes y con capacidad de ejercer su agencia dentro del ambiente escolar. Esta agencia se expresa a través de la mediación (apropiación, reflexión y resignificación) de los contenidos obtenidos (formales dentro de la enseñanza curricular, pero también informales a través de lo que se

⁷² Aquí cabe decir que ningún sistema escolar es malo o bueno por sí mismo. Es el accionar de los diferentes actores del ambiente escolar y la puesta en práctica del sistema que puede dar una visión de dónde vale la pena hacer cambios o reforzar ciertos aspectos del sistema o qué objetivos no se pueden aplicar a la realidad a la que se quiere aplicar.

ha llamado el “currículum oculto”) que tiene los alumnos y alumnas en las diferentes etapas que supone su paso por un sistema de escolarización. Queda por aclarar el papel que cumplen sentimientos como la vergüenza y el orgullo dentro del panorama que se ha presentado.

1.4 La capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza: consideraciones para su evaluación y medición dentro de los ambientes escolares

Interesa para este estudio la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza, ya que, es considerada, por algunos autores, como una capacidad básica. Si bien Amartya Sen argumenta la necesidad de esta capacidad para reconocer con mejores criterios la condición de la pobreza (entre absoluta y relativa) y la variación de los requisitos materiales para sustentar dicha capacidad, también lo hace con la necesidad de recoger dimensiones sociales de este tipo de privaciones. Como lo presenta Zavaleta, la idea de abordar este tipo de dimensiones es no pasar por alto “experiencias más directas que viven estas personas, como lo son: ataques contra su dignidad, la humillación y la vergüenza. Estas son parte de su vida cotidiana y hablan de ellas como componentes dolorosos de su vivencia [...]” (Zavaleta 2016:73). En este sentido, el concepto de vergüenza elegido, pueden dar luz de la conexión que tienen estas capacidades cuando se da una privación en el ámbito escolar a través de un sistema como el *tracking*. Al mismo tiempo, la perspectiva sobre la vergüenza elegida invita a relacionar este sentimiento con otros con el objetivo de reconocer que una persona es capaz de realizar una propia evaluación sobre su bienestar, lo cual se relaciona estrechamente con el enfoque de las capacidades en tanto este enfoque ayuda a situar a las personas (y en este caso específico sus dimensiones afectivas) como objetivo fundamental del desarrollo.

Para eso, el modelo de Michael Lewis es de gran utilidad para distinguir el espacio donde actúa la vergüenza y otros sentimientos similares. Lewis define la vergüenza como “[...] el sentimiento que tenemos cuando evaluamos nuestras acciones, sentimientos o comportamiento y concluimos que hemos hecho mal. [...] genera un deseo de esconderse, desaparecer, incluso morir.” (Lewis 1992:2,

traducción propia)⁷³. Esta definición limita mucho más el objeto de estudio al incorporar la vergüenza dentro de las emociones que requieren una introspección de la persona, es decir, una propia evaluación de sí mismo. En el caso de la vergüenza, el resultado de dicha evaluación es negativa para la misma persona: “haber hecho o estar mal”. Bajo esta premisa, Lewis entiende a la vergüenza como un sentimiento que necesita que una persona tenga una experiencia emocional, entendida como “[...] la evaluación de una persona e interpretación de sus propios percibidos estados emocionales [...]” (Lewis 1992:27, traducción propia)⁷⁴. Este estado emocional tiene dos partes importantes: una primera que el autor llama experiencia subjetiva que obedece a atender el funcionamiento corporal y “regular”, es decir, las reacciones en forma de los procesos biológicos del estado emocional; y otra segunda, que el autor denomina experiencia objetiva, en la cual se realiza la reflexión sobre uno mismo como persona. Es en este último aspecto donde entra a figurar la vergüenza. Cabe añadir, que se debe considerar que la percepción de los demás y el efecto que esta tiene en uno como parte de la forma en que se da a conocer la vergüenza:

“[...] para estar en un estado de vergüenza debo comparar mi acción con otro estándar, mi propio o el de otra persona. Mi fracaso, relacionado a ese estándar, resulta en un estado de vergüenza y requiere mi objetiva conciencia de mí mismo. Una vez en ese estado, puedo o no experimentarlo. Eso depende si pongo mi atención en mi propio estado.”
(Lewis 1992:29, traducción propia)⁷⁵

Dicha evaluación se encuentra dentro del espacio de reglas y estándares que pueden ser establecidas por uno mismo o también pueden ser incorporadas a través de la comunidad (actitudes, comportamientos, pensar, actuar, inclusive

⁷³ “[...] the feeling we have when we evaluate our actions, feelings or behavior and conclude we have done wrong. [...] it generates a wish to hide, to disappear, or even to die.”

⁷⁴ “[...] a person’s evaluation and interpretation of her own perceived emotional state [...]”

⁷⁵ “[...] to be in a state of shame I must compare my action against some standard, either my own or someone else’s. My failure, relative to the standard, results in a state of shame and requires my objective self-awareness. Once in the state, I may or may not experience it. To experience it depends on whether I focus my attention on my state.”

sentir). En el caso de los alumnos del colegio privado elegido (CPE en adelante), los estándares están fijados en gran medida por el sistema educativo (su modelo de *tracking*), pero también se puede dar a través de los actores que interactúan dentro de este sistema como es el caso de los profesores: ellos también expresan sus expectativas hacia los alumnos (a veces no de manera formal) y, como se verá más adelante, eso influye en la propia percepción de los alumnos y alumnas sobre lo logrado durante su experiencia de escolarización. Curiosamente, Lewis da el ejemplo de un estudiante y una circunstancia en la que puede sentir vergüenza:

“Respuesta a la vergüenza pueden ser variadas: enojo, depresión, o apartamiento. [...] el estudiante, criticado, se vuelve avergonzado, pierde confianza y promete evitar llevar cursos con ese profesor. Diferencias culturales, pasadas y presentes, pueden ser vistas como diferencias en las maneras en que la vergüenza y la propia conciencia son experimentados y enfrentados.” (Lewis 1992:2, traducción propia)⁷⁶

Cuando se habla de diferencias culturales, no solo se puede hablar de diferencias étnicas o socioeconómicas, sino también, como lo ha marcado Paul Willis (1981), diferencias de los grupos que se forman al interior de la escuela, que si bien resaltan diferencias culturales (modas, gestos, maneras de vestir, entre otros), también son catalogados por otros grupos según diferentes criterios (“los nerds”, “los rudos o bravucones”, “los populares”, entre muchos más) y percibidos por los diferentes actores dentro del ámbito escolar con características especiales (por ejemplo, los profesores que consideran a un salón de clase como de “mejor rendimiento” o de “bajo rendimiento” según su desenvolvimiento en el salón de clase).

De acuerdo con Lewis, esta evaluación, a pesar de que se da dentro de los individuos, se da sobre la base de las reglas establecidas dentro de una

⁷⁶ “Responses to shame can be varied: anger, depression, or withdrawal. [...] the student, criticized, becomes embarrassed, loses confidence and vows to avoid taking courses given by the professor. Cultural differences, past and present, can be viewed as differences in the ways in which shame and self-consciousness are experienced and addressed.”

comunidad a partir de los estándares (su éxito o fracaso a partir de la aceptación o rechazo de los estándares establecidos). De esta forma, es igual de importante tener en cuenta que el sentimiento de la vergüenza también es utilizado para cumplir una función social: “La función de la culpa y la vergüenza es interrumpir cualquier acción que viola interna o externamente los estándares o reglas derivadas.” (Lewis 1992:34, traducción propia)⁷⁷. Es así como, se puede decir que la vergüenza también va acompañada de intencionalidad por parte de las personas que lo usan en el momento de interactuar con otros. El autor remarca el alcance global sobre esta propia evaluación, ya que abarca a todo el individuo, a diferencia del sentimiento de culpa, que evoca a una propia evaluación centrada en una acción específica (algo que se hizo que transgredió los estándares establecidos), pero que puede ser corregida al no repetir la misma acción en el futuro (hay un sentimiento pasajero de fracaso, pero que puede ser enmendado en el futuro). En el caso del alcance global del fracaso (la vergüenza), el individuo por su propio accionar y existencia es percibido fuera de los estándares por el mismo y los demás dentro de su comunidad y es un sentimiento de larga duración y constante, ya que en todo momento es percibido de esta manera.

Como lo expresa el autor: “En la vergüenza, la orden es mucho más severa: detente. No eres bueno.” (Lewis 1992:35, traducción propia)⁷⁸. Esta frase expresa las consecuencias que puede tener la vergüenza desde que comienza como un sentimiento interno (una autopercepción total como personas de fracaso) que deriva en una interrupción del aspecto físico (detener toda acción en ese momento y no seguir adelante). Esto podría derivar también en anular expectativas futuras o incluso las acciones para buscar nuevas oportunidades. Lewis elabora el siguiente esquema para situar estas emociones que requieren la introspección de las personas:

⁷⁷ “The function of guilt and shame is to interrupt any action that violates either internally or externally derived standards or rules.”

⁷⁸ “In shame the command is much more severe: ‘Stop. You are no good.’”

- a) Standards and Rules
- b) Evaluation

67

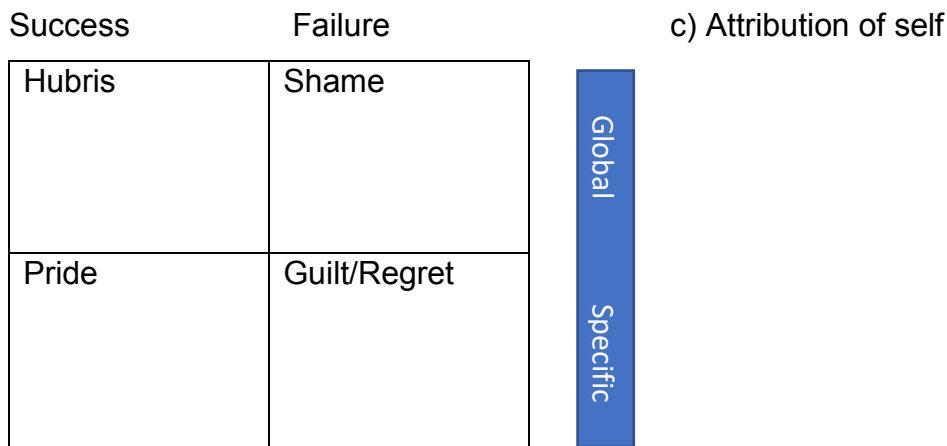


Imagen 2: Espectro de sentimientos autoconscientes. Tomado de Lewis 1992: 65

Un primer nivel identificado en este esquema es el de la letra a), que recibe el nombre de “standards and rules”. Este primer nivel hace referencia a los estándares y reglas a los que se hizo alusión al comienzo, es decir, para Lewis, siempre hay un conjunto de reglas o estándares dentro del grupo o impuestas por uno mismo, a partir de los cuales la persona siente que ha alcanzado un éxito o fracaso por diferentes motivos. El segundo nivel señalado con la letra b), corresponde al nivel de la evaluación. Esto quiere decir la propia evaluación que ha tenido la persona a partir de su accionar según los estándares y reglas del grupo o de uno mismo. Esto se da a partir de las denominaciones “success” y “failure” (éxito y fracaso en inglés), lo cual corresponde al haber conseguido o no los objetivos de acuerdo con los estándares establecidos en a). El tercer nivel se da a partir de lo que Lewis llama el “self”, lo cual significa la forma en que una persona genera una autoconciencia sobre los actos que ha realizado y construye una propia imagen de su persona a partir de esta reflexión. Esta puede ser global o específica. Cuando se refiere a global, quiere decir que la experiencia ha llevado a la persona a una autoreflexión de su persona que lo lleva a la conclusión de que como persona entera puede considerarse un éxito o fracaso, es decir, un éxito o fracaso como ser humano. Hay que añadir que los efectos de este tipo de sentimientos de alcance global también tienen un efecto más

duradero, por lo que han sido reconocidos por Lewis como bastante poderosos y puede ser muy difíciles de lidiar o incluso desapegarse de sus efectos. Por esta razón, Lewis reconoce que la soberbia (“Hubris”) y la vergüenza (“shame”) son sentimientos de poderoso alcance global: la soberbia es un estado constante de sensación de éxito (como persona), lo que lleva incluso a considerarse superior a los demás a partir de su sensación de éxito como persona (“ha tenido éxito como persona sobre los demás”); y la vergüenza es un sentimiento devastador en la persona, porque su autoreflexión lo ha llevado a la conclusión que ha fallado como persona, algo muy difícil de “remediar” o escapar. En lo que amerita a la atribución específica del “self”, refiere a la evaluación de uno mismo, pero a partir de una acción específica que considera que sólo a partir de esa acción, puede llegarse a una sensación de éxito o de fracaso. Lewis, de esta forma, destaca el orgullo (“pride”) y la culpa o remordimiento (“guilt/regret”) como sentimientos de alcance del “self” de manera específica: el orgullo se caracteriza por llevar a cabo una acción que permite generar una sensación de éxito, que, de repetirse, puede, en otra oportunidad, repetir dicha experiencia (por ejemplo, la satisfacción de ganar una competencia y dar orgullo a su familia y de ganar otra podría repetir dicho sentimiento de nuevo); para la culpa, haber cometido un acto que ha llevado a una experiencia de fracaso, hay cierta esperanza en acciones futuras, porque hay un carácter correctivo que se tendrá en cuenta para evitarlo en una próxima oportunidad (por ejemplo, cocinar arroz por primera vez y quemar el arroz como resultado, se puede sentir una sensación de fracaso por no haber podido cocinar bien el alimento, pero una reflexión a partir de lo que se puede hacer para la próxima vez en la preparación u otras acciones que se pueden tomar para tener un mejor resultado la próxima vez que se cocine: la posibilidad de un resultado de orgullo).

Se considera de utilidad incorporar el concepto de “orgullo” expuesto en el modelo de Lewis, ya que se encuentra en el extremo opuesto a la vergüenza y puede servir para incorporar un aspecto positivo en el ámbito que abarca la capacidad de ir por la vida sin vergüenza. Lewis define orgullo como “una evaluación exitosa de una acción específica”⁷⁹ (Lewis 1992: 78-79). Las

⁷⁹ Traducción propia.

diferencias entre orgullo y vergüenza no solo se encuentran en la propia evaluación (resultado de éxito en el caso del orgullo y fracaso en la vergüenza), sino también en el alcance: en el caso del orgullo se trata de una acción específica, pero que causa un sentimiento de satisfacción que, de repetirse en el futuro, puede causar de nuevo estos sentimientos en momentos específicos; en el caso de la vergüenza, al ser una evaluación total de la propia persona, según el autor, este sentimiento es de duración prolongada y con mucha dificultad de apartarse de su efecto en la persona. Este concepto ayuda a conocer el espacio en el cual se hacen visibles sentimientos como la vergüenza y el orgullo y estar atento a la observación de estos en los ambientes escolares. Añadiendo los conceptos del enfoque de capacidades (niñez y adolescencia como etapas donde se aprende a hacer agentes y la vergüenza como privación de capacidades) y del *currículum oculto* de Giroux, se puede deducir, que los alumnos, a través de su proceso de escolarización (basado en el *tracking*), construyen sus propios significados sobre el sistema de escolarización a través de su propia evaluación sobre experiencias de interacción social en la escuela que tiene como resultado la expresión de sentimientos como la vergüenza y el orgullo que dan a conocer la privación o ampliación de sus capacidades.

Ya que el *tracking* supone una separación en grupos de alumnos, según diferentes criterios, el concepto de estigma desarrollado por Erving Goffman puede ser de utilidad para ver qué tipo de relaciones se construyen a partir de esta diferenciación. El autor hace referencia al estigma como una condición en la cual:

“dejamos de verlo [a la persona que posee el estigma] como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio; a veces recibe también el nombre de defecto, falla o desventaja. [...] El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador.” (Goffmann 2006:12-13)

El estigma, en este sentido, podría estar asociado a privaciones en la capacidad mencionada a partir de su pertenencia a un grupo de alumnos que se encuentra diferenciado a partir de condiciones materiales diferentes (diferente aula, diferentes profesores, diferentes compañeros de clase, diferentes currículas, diferente nivel de rendimiento, etc.).

La sociología sobre todo ya ha advertido de posibles escenarios en los que se puede dar este tipo de experiencia emocional como la vergüenza. Sobre todo si se considera a las escuelas como espacios evaluativos, es decir, espacios donde uno es observado y evaluado por los demás y uno observa y evalúa a los otros al mismo tiempo:

“[...] las escuelas son básicamente espacios evaluativos. [...] No es solo importante lo que haces, sino lo que los otros piensan sobre lo que haces. Adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir en la constante condición de encontrar sus palabras y actos evaluados por otros.” (Jackson 1983:35, traducción propia)⁸⁰

De este modo, la escuela es un espacio con potencial tanto para sentir vergüenza como orgullo a partir de logros conseguidos (no sólo en términos de rendimiento académico) y la presencia constante de la evaluación de otros dentro del espacio de la escuela. Esta evaluación se puede dar desde diferentes perspectivas:

“La fuente principal de la evaluación en el salón de clase es obviamente el profesor. Él es llamado continuamente a hacer juicios sobre el trabajo y comportamiento de los estudiantes y comunicar ese juicio a los estudiantes aludidos y otros. [...] Los compañeros de clase se unen frecuentemente al acto. Algunas veces la clase como todo es invitada a participar en la evaluación del trabajo de un estudiante. [...] otras veces la evaluación ocurre sin ninguna iniciativa del profesor, cuando un enorme

⁸⁰ “[...] schools are basically evaluative settings. [...] It is not only what you do there but what others think of what you do that is important. Adaptation to school life requires the student to become used to living under the constant condition of having his words and deeds evaluated by others.”

error permite una carcajada, o una intervención sobresaliente gana un espontáneo aplauso. [...] la evaluación puede dejar su marca.” (Jackson 1983:44, traducción propia)⁸¹

Esta evaluación nace de la interacción social entre los diferentes actores del ambiente escolar (alumnos y profesores) y tiene como resultado efectos significativos en todos. La clave se encuentra en ver las causas y circunstancias que se dan en el ambiente escolar para que los alumnos y alumnas se encuentren expuestas a estos sentimientos.

“Todo niño o niña experimenta el dolor del fracaso y el gozo del éxito mucho antes que entre en edad escolar, pero sus logros, o falta de estos, no se vuelven realmente oficiales hasta que entra en el salón de clase. [...] [La escuela] presenta al estudiante con un conjunto de demandas únicas a las que debe adaptarse.” (Jackson 1983:43, traducción propia)⁸².

Si un alumno o alumna verdaderamente se adapta o responde a su manera al sistema escolar y los significados que se le quiere imponer sigue siendo materia de debate, pero lo que esta investigación dará cuenta es que los alumnos y alumnas poseen un accionar que debe ser tomado en cuenta para analizar los efectos de los sistemas de escolarización en los niños, niñas y adolescentes.

2. Metodología

En la presente sección se expondrá las estrategias y consideraciones metodológicas que se tendrán en cuenta para el proyecto de investigación que

⁸¹ “The chief source of evaluation in the classroom is obviously the teacher. He is called upon continuously to make judgements of students’ work and behavior and to communicate that judgement to the students in question and to others. [...] Classmates frequently join in the act. Sometimes the class as a whole is invited to participate in the evaluation of a student’s work, [...] other times the evaluation occurs without any urging from the teacher, as when an egregious error elicits laughter, or an outstanding performance wins spontaneous applause. [...] evaluation can leave its mark.”

⁸² “Every child experiences the pain of failure and the joy of success long before he reaches school age, but his achievements, or lack of them, do not really become official until he enters the classroom. [...] [School] presents the student with a set of unique demands to which he must adapt.”

se ha planteado. Dicha estrategia sigue el orden de los objetivos expuestos y plantea fases diferenciadas para el cumplimiento de cada objetivo específico que a su vez conducirán al cumplimiento del objetivo general, el cual responderá adecuadamente a la pregunta de investigación. Se ha optado por una metodología mixta que incorpora tanto componentes cuantitativos como cualitativos, ya que, al tratarse de la identificación de experiencias dentro del ámbito escolar y sentimientos ligados a propias percepciones de los alumnos, los componentes cuantitativos nos ayudarán a identificar la presencia y la intensidad con que se dan estos sentimientos y los componentes cualitativos contribuirán a identificar el proceso, las causas y los factores dentro del proceso que han llevado a estas percepciones de los alumnos y a la expresión de estos sentimientos como la vergüenza.

2.1 Presentación, caracterización y selección del público objetivo dentro del sistema de escolarización A-B

Hay que comentar que el colegio privado elegido (desde ahora CPE), es un colegio privado ubicado en el distrito de Miraflores, de la ciudad de Lima, capital de Perú. El CPE posee dos locales, uno donde se alberga a los alumnos y alumnas de Kindergarten, Nivel Menores (primero a cuarto de primaria) y Nivel Medianos (quinto de primaria a segundo de secundaria), y otro local donde se alberga a los alumnos y alumnas del Nivel Mayores (tercero a quinto de secundaria, bachillerato internacional⁸³ e instituto técnico pedagógico⁸⁴). En cuanto al nivel socio económico, el CPE figura dentro de los 20 colegios con pensiones mensuales más altas de Lima y supera en pensiones el salario mínimo vital en el Perú que es de 1500 soles⁸⁵. Se trata de un colegio que tiene financiamiento mediante convenios con un país extranjero, ya que brinda la oportunidad de recibir una educación con la mayoría de cursos en dictados en

⁸³ En este caso el bachillerato internacional supone un año adicional a los 11 años del sistema educativo peruano regular.

⁸⁴ Este instituto ofrece una formación en carreras técnicas después de la formación escolar con miras a formarse en universidades u otros centros de estudios con orientación a esas carreras. A este instituto pueden acceder alumnos de diferentes colegios, así como del mismo CPE, pero en este caso no se lo tendrá en cuenta para la investigación, porque tienen una alta población estudiantil de alumnos que vienen de diferentes colegios que no han pasado por el sistema de escolarización A-B.

⁸⁵ Véase identicole.minedu.org.pe

este idioma extranjero⁸⁶ (incluso dar diplomas de nivel del idioma reconocidos internacionalmente) y la opción de cursar el bachillerato internacional (certificación que permite, cursando un año adicional de escolarización, tener la oportunidad de postular a diferentes universidades en el extranjero e incluso tener facilidades para ingresar a las universidades locales en el Perú).⁸⁷

Una primera fase consta de la caracterización del sistema educativo. Para ello es necesario precisar de qué manera la práctica del *tracking* pasa de ser una práctica que en teoría ha sido descrita por Maureen T. Hallinan como “[...] the practice of assigning students to institutional groups on the basis of ability.” (Hallinan 1994:79) a ser una realidad en tanto experiencia y proceso educativo para los alumnos del CPE⁸⁸. Esto quiere decir, que cada modelo de *tracking* tiene sus particularidades y lo que se trata aquí es tener una visión más precisa del sistema que propone la institución que va a ser estudiada. Una actividad necesaria para cumplir este objetivo desde el punto de vista metodológico se centra en la revisión de los documentos oficiales del colegio que dan el marco institucional para la existencia del *tracking*: el reglamento interno del colegio, cuya información es valiosa para sustentar los objetivos que persigue el sistema y la justificación de dicha práctica dentro de la institución escolar; los convenios del CPE con estados extranjeros (ya que el CPE se encuentra dentro de la nomenclatura de un estado extranjero que le permite recibir financiamiento de dicho estado), que presentan acuerdos que buscan objetivos que son necesarios cumplir a través del sistema de *tracking*; y, por último, los currículum escolares de tanto los salones A como B, para dar constancia de una fuente oficial documentada de la enseñanza diferenciada que se da a los diferentes salones mencionados. De esta manera se tiene una mejor noción de los momentos

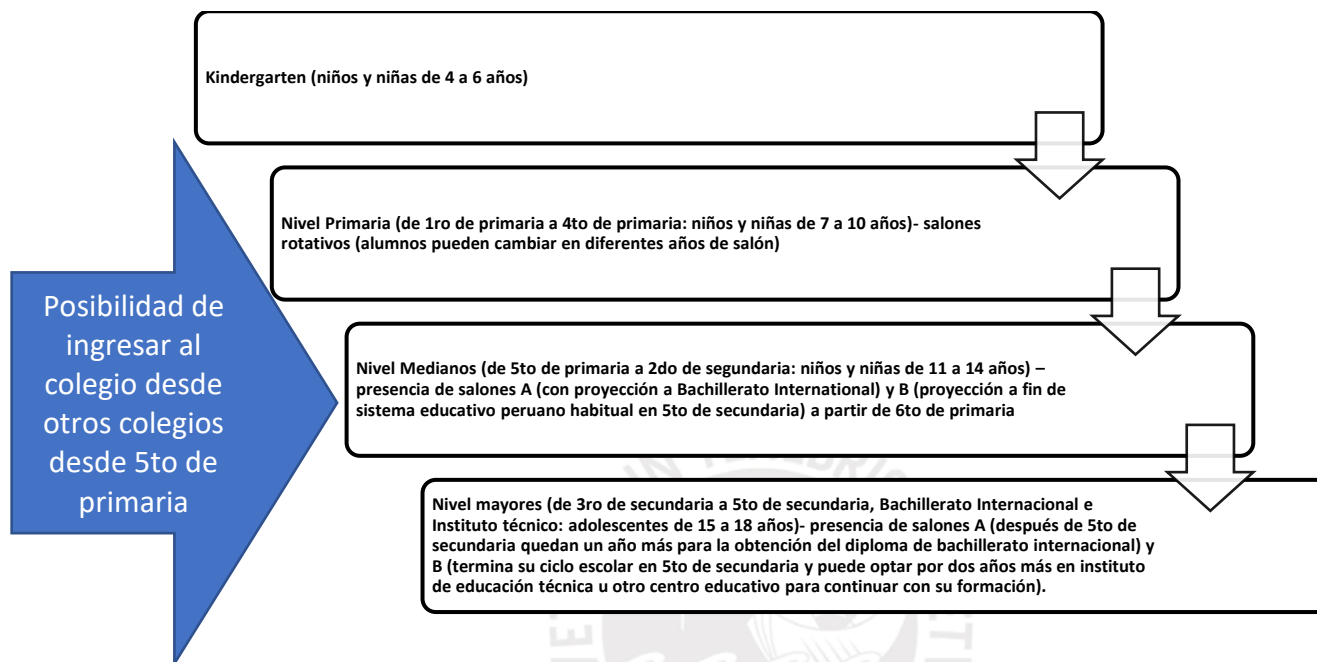
⁸⁶ Aparte de formar en los idiomas de inglés, francés (de manera opcional este último) y por su puesto el idioma local, el español.

⁸⁷ El colegio pertenece a una red de colegios financiados por este país extranjero que brinda el servicio de traer a algunos de los evaluadores desde este país extranjero para realizar las pruebas de idiomas, supervisar las pruebas a nivel del bachillerato internacional e inclusive evaluar la calidad educativa de la institución mediante inspecciones periódicas. Todo esto se hace con el fin de promover la enseñanza de la cultura e idioma de este país extranjero en el Perú y crear alianzas y contactos entre instituciones de ambos países.

⁸⁸ Se usarán estas siglas y muchas otras alternativas más debido a temas éticos de confianza y confidencialidad y protección de la identidad con el colegio estudiado y las personas encuestadas y entrevistadas. En los casos en los que amerite, se cambiará la algunas palabras en las denominaciones para poder cumplir con este compromiso ético hecho con la institución.

claves dentro del proceso de desarrollo de los alumnos dentro de este modelo y realizar un balance sobre las ventajas o desventajas que puede tener este sistema para los alumnos.

El camino dentro del sistema de escolarización A-B puede ser descrito en el siguiente esquema:



Cuadro 1. Panorama general sobre el sistema de escolarización A-B

El presente esquema muestra el recorrido general que tiene un alumno o alumna que quiera comenzar su experiencia dentro del sistema de escolarización A-B. En este aspecto hay varias ideas que resaltar. Primero, que la separación en salones A y B recién se da a partir del sexto grado de primaria. Anteriormente no hay separación de salones en este sentido e incluso hay la posibilidad de cambiar a alumnos y alumnas entre clases. Sin embargo, hay un cambio importante desde el quinto de primaria, el cual es el ingreso de un grupo de alumnos de otros colegios que han postulado a una vacante en el CPE. Para algunos de los entrevistados estos alumnos y alumnas son identificados bajo el nombre de “ingreso lateral”. Este tipo de salones tiene recibe una preparación intensiva en el idioma extranjero durante el quinto y sexto de primaria para poder alcanzar el nivel del idioma extranjero que tiene los alumnos en los demás salones que ya han llevado el idioma extranjero desde el nivel de Kindergarten

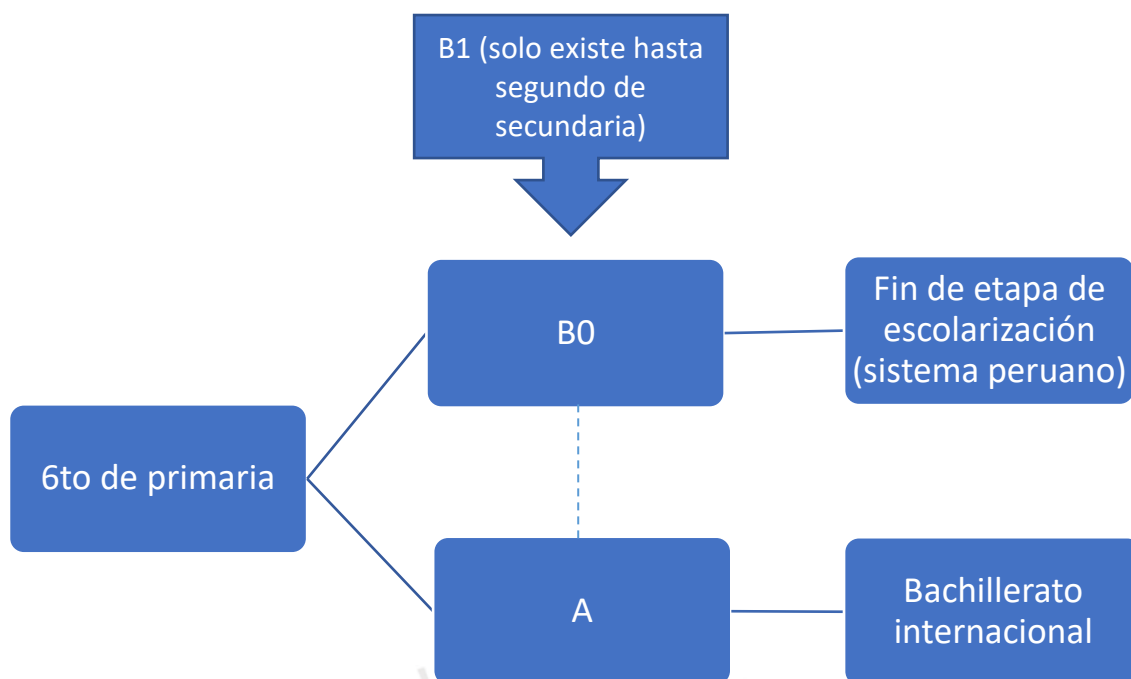
incluso. El objetivo de esta preparación es que tengan el nivel del idioma extranjero y el rendimiento académico alto como para poder tener la oportunidad de ingresar a un salón de preparación para conseguir el bachillerato internacional.

A y B son categorías que califican a los salones en los que se encuentran los alumnos de acuerdo con su nivel de dominio del idioma extranjero. “A” significa que el alumno o alumna domina el idioma extranjero al nivel de idioma materno (es decir, lo habla como un nativo del país extranjero). Esto conlleva a que casi todos los cursos sean dictados en el idioma extranjero (menos el de lenguaje conocido como “castellano” y el de ciencias sociales, ambos dictados en español) y cuenten con un curso adicional de historia en el idioma extranjero⁸⁹. El objetivo es preparar a los alumnos y alumnas para el nivel del idioma extranjero que se les pedirá en los exámenes del bachillerato internacional (la mayoría de exámenes son escritos en este idioma) donde se pide una mayor capacidad de comprensión, análisis y argumentación en esta lengua. Por otro lado, “B” es una categoría utilizada para el alumno o alumna que maneja el idioma extranjero a un nivel regular. Esto quiere decir que el dominio del idioma no es tan avanzado como en A, pero eso no impide que se pueda seguir con el trayecto regular del sistema educativo peruano: terminar la educación escolar en quinto de secundaria.⁹⁰ Como su objetivo final no es cursar el bachillerato internacional, el nivel de alemán que se les exige no es el mismo que el de A, y, como se verá a través de los testimonios de los alumnos, las lecciones del curso del idioma extranjero tratan temas básicos del idioma extranjero como la gramática o vocabulario y no tanto el análisis o la argumentación. En este sentido, los alumnos que ingresan de otros colegios en quinto de primaria ingreso recibirán la categoría de B1 y los que no pertenecen a salones A, serán clasificados como B0. Estas rótulas son necesarias para explicar los caminos

⁸⁹ El currículum de este curso se diferencia del de ciencias sociales en que se encuentra más orientado a historia y geografía universal enfocadas en el contexto del país extranjero. El curso de ciencias sociales se enfocaría más en historia y geografía del Perú y Sudamérica. En varios casos se da que los padres pertenecen al país extranjero y dominan el idioma, por lo que pueden practicarlo en familia cotidianamente y de esa manera apoyar al incremento del dominio del idioma extranjero a nivel de lengua materna.

⁹⁰ Igual siguen teniendo las mismas oportunidades manejar los idiomas de inglés y francés (este último opcionalmente).

que estos diferentes grupos siguen a lo largo de su trayecto por este sistema de escolarización. El siguiente esquema lo precisa con más detalle:



Cuadro 2. Esquema específico sobre objetivos de salones A y B

La línea punteada señala la posibilidad de los alumnos o alumnas de cambiar de salón antes de llegar a los últimos años de sus procesos de escolarización. Las condiciones de hacerlo dependen de las circunstancias y las elecciones que tengan los alumnos y alumnas durante su proceso de escolarización. Para ser más precisos, el esquema nos muestra que los salones B1 sólo existen hasta segundo de secundaria. Esto se debe a que al final de este año escolar, los alumnos y alumnas de las secciones B0 o B1 reciben una carta de la dirección que los invita a cambiar de clase para que puedan acceder a los cursos y el nivel del idioma extranjero que les permita hacer el bachillerato internacional siempre y cuando hayan mantenido un rendimiento académico alto y su nivel del manejo del idioma extranjero también sea tan avanzado como para ingresar a un salón A. Este episodio es de vital importancia, porque, al siguiente año, se forman nuevos salones de clase con los alumnos seleccionados para las clases A y B0 de cara formar grupos según los objetivos que se han trazado a seguir: o bachillerato internacional o educación regular según el sistema peruano hasta

quinto de secundaria⁹¹. Inclusive se puede decir que la proporción de salones A aumentan (de ser un único salón A en sexto de primaria, pasan a ser dos o hasta tres secciones en una promoción de casi seis salones). La posibilidad de cambiar de un salón B0 a un A todavía no se cierra, por lo menos hasta cuarto de secundaria, momento en el cual, a partir de una evaluación del rendimiento e informes de profesores de los diferentes cursos, el alumno o alumna es cambiado a una de estas secciones. En cambio, la posibilidad de cambiar de un salón A a un B0 no es muy común, y muy rara vez se da, debido a que el alumno o alumna haya bajado su rendimiento académico (por diversos motivos) tanto que haya la posibilidad de que repita de año o, si ya lo hizo, que sea expulsado del colegio. Por otro lado, como se verá más adelante en las entrevistas de los alumnos y alumnas, cambiar de A a B0 supone para muchos demostrar que no han podido con el nivel de exigencia que se les ha pedido y procuran hacer el esfuerzo, aun si no llegan a hacer el bachillerato internacional al término de los once años de escolarización del sistema peruano.⁹²

A partir de lo mostrado, se pueden identificar como público objetivo en cuestión de los alumnos, secciones específicas de acuerdo con fases importantes del proceso de escolaridad:

- 1) Sexto de primaria: niños y niñas entre 10 y 11 años. Este es el primer año en que los alumnos son separados en secciones A y B0 y B1. La idea de abordar a este grupo es conocer si desde tan temprana edad se identifica un desarrollo diferenciado (de los alumnos de diferentes salones) de la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza.
- 2) Segundo de secundaria: niños y niñas entre 13 y 14 años. En este período los alumnos son puestos a prueba (se revisa su rendimiento durante todo

⁹¹ Como se puede ver B1 ya no existe como categoría porque, en primer lugar, los estudiantes ya tienen tiempo en el colegio para conocer y familiarizarse con el sistema de escolarización; y en segundo lugar, porque forman nuevos grupos en los salones con diferentes chicos de otras secciones. Esto es mencionado por varios miembros de la institución como el “chocolateo”, puesto que se mezclan en nuevos salones alumnos de diferentes clases, incluyendo A y B

⁹² Resaltar que el bachillerato internacional no es una obligación si se está en un salón A, es una oportunidad que se abre que la mayoría de los alumnos y alumnas en estos salones toman, pero también se han mencionado casos donde alumnos o alumnas de clases A no han querido hacer el bachillerato internacional porque se han planteado otros objetivos.

el año) para ver si se les ofrece la oportunidad de pertenecer a una clase A. Es una fase importante, porque a la hora del ofrecimiento se entrega un compromiso por parte de los alumnos y los padres de mantener un rendimiento académico como condición para su permanencia en dicha clase. Es uno de los momentos clave para establecer los salones que serán A y B0 el resto de la trayectoria escolar.

- 3) Quinto de secundaria: adolescentes entre 16 y 17 años. En este período terminan regularmente su escolaridad las clases B0. Es importante en este período contrastar el desarrollo de la capacidad mencionada, ya que es un momento de culminación de un período para un grupo (B0), pero también que valoración le da el otro grupo (A) a la culminación de esta etapa.
- 4) Bachillerato internacional: adolescentes entre 18 y 19 años. Es la culminación de la experiencia escolar de las secciones A. Lo interesante de investigar en este grupo es su valoración de la capacidad mencionada al culminar finalmente el objetivo de su proceso educativo. Y también como perciben a los chicos que no llegaron a pertenecer a su sección (su percepción de qué lograron “los que se quedaron”).

2.2 Identificación y definición de dimensiones y variables de la vergüenza: operacionalización y adaptación a contextos escolares del caso de estudio

Una segunda fase constó de una etapa cuantitativa, en la cual, se aplicó una encuesta anónima a los chicos de los niveles mencionados. De alguna manera la encuesta buscó confirmar que la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza es algo que los alumnos valoran y que guarda relación con la experiencia de los alumnos a lo largo del sistema escolar. Para eso es necesario una definición operativa de vergüenza que ayude a precisar que aspecto de la vergüenza se van a explorar. Para eso, el modelo de Michael Lewis es de gran utilidad para distinguir el espacio donde actúa la vergüenza y otros sentimientos similares. Lewis define la vergüenza como: “una consecuencia de una evaluación de fracaso relacionada con los estándares cuando una persona hace una evaluación global de sí misma.” (Lewis 1992:75, traducción propia) y orgullo

como “una evaluación exitosa de una acción específica” (Lewis 1992: 78-79, traducción propia). Como se dijo anteriormente, dicha evaluación se hace por medio de una reflexión de la persona a sí mismo (introspección) en relación con las reglas y normas establecidos como estándares de su grupo o comunidad, en este caso, su salón o grupos de compañeros en el colegio (actitudes, comportamientos, pensar, actuar, inclusive sentir). En el caso de los alumnos del CPE, los estándares están fijados en gran medida por el sistema educativo A-B (su modelo de *tracking*), el cual cada sección tiene tanto normas y estándares dentro de su grupo como en comparación entre otros grupos.

Este trabajo se ayuda de los conceptos de vergüenza y orgullo de Lewis para poder identificar dos ángulos diferentes de las experiencias que se desarrollan en lo que respecta a la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza. De esta manera, si una encuesta busca “obtener información relativa a las características predominantes de una población mediante la aplicación de procesos de interrogación y registro de datos” (García Córdoba 2002:20), la encuesta buscará identificar, en la percepción de los alumnos sobre el sistema educativo el nivel de vergüenza u orgullo de los alumnos en estas circunstancias (diferencia curricular, relación con los profesores y relación con alumnos de diferentes secciones).

A partir de la matriz de operacionalización, adjunta en el anexo 1, se han identificado las dimensiones de la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza que se van a abarcar con los alumnos. Se parte de entender a la vergüenza, como se dijo anteriormente, como la propia evaluación del fracaso. Esta propia evaluación se separa en dos dimensiones: la propia evaluación según los propios estándares del alumno, y la propia evaluación según los estándares que el colegio impone al alumno. Se hace esta distinción, ya que, a pesar de que los alumnos de un colegio van asimilando durante el proceso de escolarización las metas establecidas por el colegio (por ejemplo, el rendimiento académico, el nivel de destreza en un idioma o desarrollar su capacidad de análisis en ciertas áreas temáticas), los alumnos mismos también pueden tener metas propias dentro del colegio (por ejemplo, hacer amigos, divertirse, satisfacer su curiosidad, entre otros). De este modo, se tiene dos dimensiones en las cuales

se medirá el nivel de vergüenza que dan a conocer distintas variables. De esas dos dimensiones se tiene diferentes variables para analizar que son explicadas a partir de las preguntas presentadas junto con las variables en el anexo 2. La primera pregunta para cada una de las variables se enfoca en medir el nivel de vergüenza u orgullo del alumno según una circunstancia específica (relación con los alumnos de su misma clase, otras clases y los profesores, incluso contando la relación entre la vergüenza y la pertenencia a un salón A o B). La segunda pregunta se concentra en profundizar sobre las causas que llevaron a este sentimiento, la cual será de utilidad para la tercera fase de la investigación. Por lo tanto, para responder a la pregunta de investigación “¿De qué manera y en qué medida influye el tracking en la capacidad para ir por la vida sin sentir vergüenza de los alumnos y alumnas del CPE?”, la primera dimensión (“Evaluación propia de fracaso del alumno/a según propios estándares”) abarca parte de la respuesta con las siguientes interrogantes: ¿En qué medida sienten los alumnos vergüenza a raíz de las relaciones establecidas con los alumnos de su clase?, ¿Qué factores, dentro de las relaciones con los alumnos de la misma clase, influyen en el nivel de vergüenza?, ¿Qué tanta vergüenza sienten los alumnos a raíz de las relaciones establecidas con los alumnos de otras clases?, ¿Qué factores, dentro de las relaciones con los alumnos de otras clases, influyen en el nivel de vergüenza?, ¿En qué medida los profesores ayudan a alcanzar las metas que ha fijado el alumno/a dentro del colegio?, ¿Qué factores, dentro de la relación con los profesores, han contribuido a alcanzar o no alcanzar las metas del alumno/a?, ¿En qué medida los profesores ayudan a alcanzar las metas que ha fijado el alumno/a dentro del colegio en comparación con otros salones?, ¿Qué factores, dentro de la relación con los profesores, han contribuido a alcanzar o no alcanzar las metas del alumno/a en comparación con otros salones?; y la segunda dimensión (“Evaluación propia de fracaso del alumno/a según estándares de grupo (colegio y compañeros de salón”) completa el panorama con las siguientes preguntas guía: ¿Qué tan avergonzado está el alumno/a de pertenecer a su salón?, ¿Qué factores contribuyen a que se sienta de esa manera al pertenecer a ese salón?, ¿Estar en el salón ha contribuido a alcanzar las metas del alumno/a dentro del colegio?, ¿Qué factores dentro del salón han contribuido a alcanzar o no alcanzar las metas el alumno/a?, ¿Estar en el salón ha ayudado a alcanzar las metas del alumno/a dentro del colegio en

comparación con otros salones?, ¿Qué factores fuera del salón han contribuido a alcanzar o no alcanzar las metas del alumno/a?, ¿En qué medida los profesores ayudan a alcanzar las metas que el colegio ha fijado para el/la alumno/a?, ¿Qué factores, dentro de la relación con los profesores, han contribuido a alcanzar o no alcanzar las metas del colegio?, ¿En qué medida los profesores ayudan a alcanzar las metas que el colegio ha fijado para el/la alumno/a en comparación con otros salones?, ¿Qué factores, dentro de la relación con los profesores, han contribuido a alcanzar o no alcanzar las metas del colegio en comparación con otros salones?

2.3 Instrumentos de investigación: encuesta sobre nivel de vergüenza en ambientes escolares

La encuesta se encuentra basada en una escala de Lickert, adaptada de la Internalized Shame Scale de David Cook (1987). Cook y muchos otros académicos desde la psicología han trabajado en evaluaciones psicométricas para diagnosticar casos de depresión y otros problemas psicológicos. Se ha adaptado la versión de Cook para hacer una encuesta que tome en cuenta el contexto específico escolar de la CPE y las dimensiones tratadas en la matriz de operacionalización:

The Internalized Shame Scale (Cook 1996)	Versión adaptada para la investigación (versión completa en anexo 2)
1. I feel like I am never quite good enough. 2. I feel somehow left out. 3. I think that people look down on me. 4. All in all, I am inclined to feel that I am a success. 5. I scold myself and put myself down. 6. I feel insecure about others' opinion of me.	1. Con mis compañeros de clase siento que no soy lo suficientemente bueno. 2. En mi salón, siento que tengo mucho de que estar orgulloso. 3. Cuando me comparo con otros compañeros, siento que tengo un número de buenas cualidades. 4. Siento que he conseguido las metas que me he propuesto

<p>7. Compared to other people, I feel like I somehow never measure up.</p> <p>8. I see myself as being very small and insignificant.</p> <p>9. I feel I have much to be proud of.</p> <p>10. I feel intensely inadequate and full of self-doubt.</p> <p>11. I feel as if I am somehow defective as a person, like there is something basically wrong with me.</p> <p>12. When I compare myself to others I am just not as important.</p> <p>13. I have an overpowering dread that my faults will be revealed in front of others.</p> <p>14. I feel I have a number of good qualities.</p> <p>15. I see myself striving for perfection only to continually fall short.</p> <p>16. I think others are able to see my defects.</p> <p>17. I could beat myself over the head with a club when I make a mistake.</p> <p>18. On the whole, I am satisfied with myself.</p> <p>19. I would like to shrink away when I make a mistake.</p> <p>20. I replay painful events over and over in my mind until I am overwhelmed.</p> <p>21. I feel I am a person of worth at least on an equal plane with others.</p>	<p>5. En mi salón, me siento de alguna manera excluido</p> <p>6. Me siento inseguro acerca de las opiniones de ellos sobre mí</p> <p>7. En mi salón, siento como si algo estuviera mal conmigo</p> <p>8. Siento que, cuando me comparo a los demás, no soy tan importante</p> <p>9. Tengo un temor de que mis faltas se revelen delante de los demás</p> <p>10. Siento que otros en el colegio tienen la habilidad de ver mis defectos</p> <p>11. Siento que soy una persona de valor por lo menos igual que otros</p> <p>12. Me veo esforzándome por llegar a mis metas, pero no las consigo</p> <p>13. Cuando me comparo con compañeros de otras clases, siento que no soy lo suficientemente bueno</p> <p>14. Los profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente bueno</p> <p>15. Los profesores me hacen sentir que tengo mucho de que estar orgulloso</p> <p>16. Los profesores me hacen sentir que tengo un número de buenas cualidades</p> <p>17. Los profesores me han ayudado a conseguir las metas que me he propuesto</p> <p>18. Los profesores me hacen sentir de alguna manera excluido</p>
--	--

<p>22. At times I feel like I will break into a thousand pieces.</p> <p>23. I feel as if I have lost control over my body functions and my feelings.</p> <p>24. Sometimes I feel no bigger than a pea.</p> <p>25. At times, I feel so exposed that I wish the earth will open up and swallow me.</p> <p>(citado en Zavaleta 2007:23,24)</p>	<p>19. Me siento inseguro acerca de las opiniones de los profesores sobre mí</p> <p>20. Los profesores me hacen sentir como si algo estuviera mal conmigo</p> <p>21. Tengo un temor a que mis faltas se revelen delante de mis profesores</p> <p>22. Los profesores me hacen sentir que soy una persona de valor por lo menos igual que otros</p> <p>23. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que no soy lo suficientemente bueno</p> <p>24. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo mucho de que estar orgulloso</p> <p>25. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo un número de buenas cualidades</p> <p>26. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que he conseguido las metas que me he propuesto</p> <p>27. Con compañeros de otros salones, me siento de alguna manera excluido</p> <p>28. Con compañeros de otros salones, me siento inseguro sobre las opiniones que tienen sobre mi</p>
---	--

La idea de esta herramienta es identificar la intensidad de la vergüenza y la frecuencia (a las personas se les pregunten que marquen, según un código, la frecuencia con la que sienten el sentimiento expresado en la frase: nunca, muy

rara vez, a veces, frecuentemente, casi siempre). En esta oportunidad se ha adaptado para ver el nivel de vergüenza que ocurre en situaciones y contextos del ambiente escolar y se han dirigido las preguntas hacia las variables expuestas en la matriz de operacionalización. Obviamente esta herramienta no será utilizada para diagnosticar a ningún alumno o alumna que ha sido encuestado. La idea de esta herramienta es ver qué tan frecuentemente se dan estas experiencias emocionales como la vergüenza y el orgullo en los ambientes del colegio. A partir de esta evaluación, en la siguiente parte cualitativa, poder ahondar en las causas de la presencia de estas experiencias en el ámbito escolar y si se puede relacionar con el sistema de escolarización A-B y en qué medida lo hace.

Como se ve, la encuesta presenta sentimientos de orgullo y vergüenza relacionados a experiencias dentro del colegio y la interacción entre diferentes actores dentro del ámbito escolar. El objetivo de la encuesta es identificar la presencia de la vergüenza en diferentes salones y en qué medida esta se encuentra más o menos en un salón A o B. La CPE no es ajena a evaluaciones (sobre todo por observadores de afuera, representando a las autoridades del país extranjero) y más bien esta encuesta y estudio sería un complemento a la mejora de la calidad de los servicios que siempre es una preocupación de la dirección del colegio.

Dentro de la encuesta se han incluido variables socioeconómicas como el lugar de nacimiento y el lugar de procedencia de los padres del alumno, ya que se podría hacer correlaciones entre la procedencia y el sentimiento de vergüenza (personas que proceden de otros lugares que no son Lima podrían ser más propensas a tener un sentimiento de vergüenza que es reforzado por el proceso de escolarización. Asimismo, se incluye una variable cultural como el idioma materno, porque, si las rutas de escolarización se basan en el nivel de desempeño del alumno en el idioma extranjero, se puede dar a conocer si los alumnos que tienen el español como lengua materna se encuentran en desventaja frente a los alumnos de lengua materna extranjera. Por lo tanto, podrían ser más propensos a tener experiencias de fracaso a raíz del sentimiento de vergüenza reforzado por el proceso de escolarización.

De esta forma, se pudo ver, de manera cuantitativa (es decir, evidenciar la presencia de la vergüenza en los alumnos de diferentes secciones y en grados diferentes), la confirmación de la hipótesis y una impresión general de las causas que generan este sentimiento, lo cual se verá reforzado a la partir de la segunda actividad relacionada con este objetivo.

2.4 Instrumentos de investigación: entrevistas y dinámicas entre alumnos y profesores

La tercera fase es una cualitativa, ya que es pertinente para atender el objetivo específico de complementar la encuesta con entrevistas personales a alumnos de colegio de cada grado del público objetivo presentado. Las entrevistas tuvieron como objetivo profundizar sobre las experiencias de los alumnos dentro del sistema educativo, pero perfiladas hacia las experiencias (centrado en la manera de enseñar diferenciada, relación con los maestros y relación entre alumnos de diferentes clases) que han dado a conocer en la encuesta (ver guía de entrevistas para alumnos del colegio en anexo 3). Las segundas preguntas guía de las variables en el anexo 1 ayudan a precisar las causas que se entrelazan para dar como resultado el sentimiento de vergüenza en los alumnos. Al preguntar por los factores que causan estos sentimientos en las relaciones entre los diferentes actores del ambiente escolar, se adquiere una profundidad para entender el panorama completo en el cual se desarrolla una privación como la vergüenza dentro del ambiente escolar. Se prefirió en esta oportunidad realizar entrevistas personales con los alumnos en vez del método de *focus group*, por dos razones importantes que tienen que ver con el enfoque y temática de esta investigación. Una razón es la alta posibilidad que niños y niñas (sobre todo de salones diferentes o compañeros de la misma clase) se intimiden en dinámicas de grupo y no quieran expresar o profundizar sobre los temas relacionados a la investigación (como lo señala además Caroline Hart como advertencia desde el enfoque de las capacidades en Hart et. al. 2014:31), sobre todo si se trata de sentimientos como vergüenza y orgullo relacionados a otras personas dentro de su clase o de otras clases, pero en el mismo colegio. Otra razón importante es la expresada por el propio Lewis al observar que temas como los de vergüenza

son muy delicados de tocar con las personas, sobre todo porque son sentimientos en los cuales la misma persona va a buscar ocultarse ante los demás (Lewis 1992:23). Por esta misma razón se realizó una dinámica de tarjetas con palabras clave que permita que el alumno pueda expresar su percepción a partir de las palabras en estas tarjetas y reducir la posibilidad de un ambiente muy frontal entre entrevistador y entrevistado para poder expresar con mayor fluidez en las expresiones de los sentimientos. Son dos juegos de tarjetas: un par con las palabras “A” y “B” (se muestran cara abajo y se pide al entrevistado que elija una para voltear y luego la otra para no generar ninguna preferencia o sugestión) que se muestran primero y luego otro par con las palabras “ORGULLO” y “VERGÜENZA” (mismo procedimiento que en el primer par) para que sean asociadas con el primer par y de esa manera se puedan dar las comparaciones entre clases y los sentimientos de interacción entre profesores y alumnos.

En este caso se buscó alumnos y alumnas de cada clase que sean representantes del alto y bajo rendimiento de la clase. Este criterio busca contrastar las variables de rendimiento académico con el tema de la vergüenza y orgullos para ver que coincidencias y diferencias se encuentran en estos casos. De este modo se vería si hay correlaciones entre el rendimiento y la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza.

Se contemplaron también entrevistas a los profesores, sobre todo del curso de historia tanto en español como en alemán para ver, a través de sus experiencias, si hay un trato diferente o una percepción diferente de los alumnos (inclusive confirmar algunas percepciones que tengan los alumnos de su experiencia en el aula). Además, se busca indagar si los profesores comprenden los objetivos de *tracking* de la misma manera que lo hace la dirección de la institución escolar (ver anexo 4: guía de entrevistas a profesores). Estas entrevistas también siguieron la dinámica de las tarjetas que se usará para los alumnos, pero variando un poco las preguntas para poder alcanzar el objetivo planteado con los profesores.

Por último, a partir de los resultados de las encuestas y entrevistas, se realizaron 5 visitas a clases⁹³ a manera de corroborar lo compartido en las entrevistas con la interacción en el aula. Las visitas sólo se realizaron para casos especiales, donde se corroboraron hechos específicos mencionados por profesores y alumnos (la motivación de los estudiantes de B1 en sexto de primaria, la relación de los estudiantes de B1 con sus profesores en segundo de secundaria, la relación de los estudiantes de B0 con sus profesores en segundo de secundaria, la noción de “familia” de los estudiantes del salón A en segundo de secundaria y la motivación para trabajar de los estudiantes del salón B en quinto de primaria). La visita a las clases es una práctica habitual en el colegio. Muchos profesores hacen uso de ella para aprender nuevas técnicas de aprendizaje o tener retroalimentación entre colegas. En este caso una visita no sería un evento extraño ni para el profesor, ni para los alumnos.

Para analizar la información recogida por los diferentes métodos mencionados, ayuda la propuesta de Henry Giroux, que proponen no solo analizar las relaciones sociales dentro del ambiente escolar a raíz de mecanismos oficiales como el currículum, la planificación de clases y los textos escolares, sino también con lo que se ha denominado el “currículum oculto”: “aquellas normas, creencias, y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas.” (Giroux: 1992:72). A partir de este análisis del currículum oculto, se puede tener una mejor perspectiva sobre las interacciones que suceden en el ambiente escolar durante el proceso de escolarización. Es así como, al analizar el nivel de vergüenza y los factores que hacen posibles estas experiencias de fracaso o éxito en los alumnos del CPE, se puede ahondar profundamente en los aspectos emocionales y relacionales del proceso de escolarización (el sentimiento de vergüenza y las relaciones establecidas por los

⁹³ Cada una de las visitas duró una hora lectiva de clase (45 minutos). Se realizaron una visita en un salón de sexto de primaria (en un curso de lengua extranjera), tres en salones de segundo de secundaria (dos en un curso de Ciencias Sociales y uno en un curso de Historia en idioma extranjero) y una en un salón de quinto de primaria (en un curso de lenguaje). La aproximación a la visita de clases fue una observación participante de manera pasiva, es decir, el investigador asumió un rol de espectador en el salón de clases para no inducir alguna conducta o actitud en el profesor o los alumnos que pudiera parcializar la investigación.

alumnos con sus pares dentro y fuera de sus salones y con los maestros), que no son tan evidentes dentro de las estructuras formales del proceso de escolarización como lo son el rendimiento académico o el nivel de dominio de un idioma como el alemán. Es la herramienta del currículum oculto la que da pie a identificar con mayor énfasis las privaciones que se pueden dar dentro del ámbito escolar y ampliar el análisis del enfoque de las capacidades en lo relacionado a la educación y abordar el plano del análisis y la crítica de las estructuras educativas. En las interacciones dentro del aula que también se pudieron constatar los mecanismos de resistencia que emplean los alumnos y los profesores y si estos mecanismos tienden a generar situaciones de vergüenza en los alumnos.

3. Análisis de información

Este apartado trata sobre los resultados encontrados tras la aplicación de los instrumentos de investigación propuesto en la sección sobre metodología. A manera introductoria, se puede decir, antes de presentar los resultados, que la experiencia misma tanto para los alumnos y los profesores, aunque complicada, porque no es un ejercicio habitual para los alumnos y alumnas el tratar temas como el orgullo y la vergüenza, fue satisfactoria. Muchos encontraron, sobre todo en el ejercicio de la encuesta para el caso de los alumnos, un espacio donde pudieron expresar su satisfacción, descontento o siquiera hablar sobre el tema. Esto pudo percibirse a partir de las respuestas en la pregunta de la encuesta: “¿Hubo alguna pregunta en la que tuviste mucha dificultad para contestar? ¿Cuál o cuáles? ¿Qué dificultad hubo para contestarla?” Muchos alumnos entendieron que esta pregunta hacía alusión a dejar sus comentarios sobre el tema que trataba la encuesta y comenzaron a dejar sus comentarios algunos comentarios sobre el colegio que fueron muy interesantes, pero que demostraron que es necesario tener un espacio seguro dentro de los ambientes escolares para poder tratar estos temas con los alumnos y alumnas (como lo dijimos al reconocer que era agentes con cierta autonomía y libertad), porque son capaces de evaluar y

dar conocimiento de su estado de bienestar (en esta caso dentro del ambiente escolar).

“La verdad es que si tuve dificultad para responder algunas de las preguntas. Sobre todo, cuando tenía que compararme con los demás. Supongo que fueron las más difíciles de responder, porque no es para nada fácil (menos ahora que la mayoría de nosotros esta por entrar a la clase A y en ocasiones la gente se comporta más competitiva de lo normal) que los demás son mejores q uno mismo, o que no destacas académicamente en tu salón/ promoción. lograr tus objetivos se ha vuelto algo muy difícil, por lo menos para mí... La presión, frustración, miedo y angustia poco a poco se van volviendo normales en tu día a día. [...] Pero agradezco que esta encuesta se esté realizando y que los alumnos se puedan sentir escuchados. Porque temas como los tratados en esta encuesta podrían llegar a explicar la baja autoestima y/o inseguridad, a la cual diariamente un alumno (por lo menos en mi promoción) se ve expuesto hoy en día en el colegio. Gracias :)” (encuesta realizada a una alumna de quinto de secundaria de un salón A, 27 de octubre del 2017)

“Yo soy una persona que no le gusta hablar mucho sobre sus sentimientos, sin embargo, me siento protegido por la anonimidad de la encuesta” (encuesta realizada a un alumno de bachillerato internacional, 25 de octubre del 2017)

Para muchos alumnos y alumnas, como lo demuestran estas respuestas a la encuesta, el ejercicio fue difícil sobre todo a la hora de tener que compararse con otros compañeros, pero lo que se puede rescatar de estos testimonios, es que los estudiantes identifican y se sienten seguros con espacios dentro del ambiente escolar donde pueden expresarse sobre su propio bienestar. A raíz de la realización de las dinámicas e implementación de los instrumentos de investigación (las encuestas y las entrevistas), uno puede constatar que ciertos

espacios y ejercicios son valorados por los diferentes actores del ambiente escolar.

Un primer acercamiento son los estándares que fijan los profesores para cada alumno o alumna dentro de las clases. Se observará que muchos alumnos a partir de estos estándares también fijan sus propias metas y hacen uso de su agencia o la ven restringida por alguna de estas razones.

3.1 Los estándares de los profesores sobre los alumnos de las clases A y B

Para las entrevistas de los profesores se seleccionaron diferentes profesores y profesoras que enseñen sobre todo los cursos de Ciencias Sociales e Historia en el idioma extranjero, ya que esta diferencia curricular es la más visible que se tiene para distinguir a un salón A de uno B. A pesar de eso, también se hicieron entrevistas a un par de profesores que enseñaban el curso de Lenguaje (conocido entre la escuela como “Castellano”) y profesores que enseñan el idioma extranjero que promueve el bachillerato internacional. Cada profesor o profesora ha recibido un código según ciertas características: “PROE”, si es profesor; “PROA”, si es profesora; “PER”, si proviene de Perú; “EX”, si proviene del extranjero; “LEN”, si enseña lenguaje; “IDIEX”, si enseña idioma extranjero; “CS”, si enseña ciencias sociales; y “HISEX”, si enseña historia en idioma extranjero.

Si se habla de puntos de coincidencia entre los entrevistados, se debe notar, que todos los entrevistados reconocieron que la separación se debe al rendimiento académico y al manejo de la lengua extranjera. Esto quiere decir, que los profesores han interiorizado los objetivos que tiene el sistema de escolarización

A-B para cada uno de estos grupos y construyen expectativas alrededor de estos objetivos:

“Los A son de alto rendimiento, se espera de ellos un alto rendimiento. Y eso conlleva a que los B no se sientan de alto rendimiento. Porque inteligentes son la mayoría, ¿te das cuenta? [...] se espera más de ellos [los A] que de los B. [...]” (PROA-EX-IDIEX1)

Algunos de los profesores entrevistados reconocen que la expectativa en el salón A es alta, debido a que su objetivo es alcanzar el bachillerato internacional, para lo cual se encuentran mucho más motivados para conseguir sus objetivos (expresados en el rendimiento académico) que los B:

“Yo enseño verdaderamente solo a A. Los A hablan bastante del idioma extranjero en casa, hablan y tienen mucho manejo de él. Ejercicios como transcribir textos para que sean más fáciles de aprender [para B]. Revisar vocabulario, leer textos introductorios y ejercicios de gramática. [...] como sabes no tengo experiencia enseñando a B, mis colegas dicen que los alumnos de B son a veces cognitivamente débiles, [...] Pero eso es lo que he escuchado. [...] A, se les enseña para prepararlos para el bachillerato internacional para los criterios del extranjero. Tiene más cursos en el idioma extranjero como historia e idiomas a nivel más avanzado.” (traducción de entrevista a PROE-EX-HISEX1)

De esta manera, las altas expectativas que tiene los profesores sobre los salones A se ven reflejadas en la manera en que se les enseña el idioma extranjero: contenidos más analíticos y argumentativos, análisis literario, entre otras cosas.

“En A se enseña más el idioma extranjero, te puedo decir que ahí tratas más temas de literatura, como en 'castellano' también, pero en B hablas

más sobre gramática y vocabulario. El trabajo B es el más débil. En B se aprende el idioma extranjero y el A necesitas del idioma para resolver los textos y analizarlos. [...] El objetivo de A es guiar hacia el bachillerato internacional. Los alumnos que quieren hacer bachillerato internacional necesitan un cierto nivel y más cursos en el idioma extranjero para poder escribir el examen del diploma. Los alumnos que están en B, que no planean hacer el bachillerato, y que no necesitan verdaderamente tanto conocimiento del idioma extranjero, con esta separación, el objetivo es hacer posible el bachillerato para quienes lo eligen. [...] (traducción de entrevista a PROA-EX-HISEX1)

Lo que se puede observar, a través de las entrevistas a los profesores, es que los profesores que enseñan el curso de historia en el idioma extranjero son siempre extranjeros y en ningún momento tienen la oportunidad de enseñar a salones B. Es por esta razón, que muchos de ellos han sentido que estaban “especulando” cuando hablaban de los salones B o tan solo pueden dar testimonio de lo que dicen otros colegas sobre la situación de los alumnos en B. Aunque esto ocurra, si reconocen que hay un escenario de desigualdad, pero se enfrentan a un escenario con pocas posibilidades de acción frente a esta situación, puesto que no tiene contacto con los alumnos de salones B.

“Como te digo, sobre B es una discusión puramente teórica, porque yo no he tenido la oportunidad de enseñar a ningún salón B. Pero también se trata de que aprendan un poco de una cultura diferente en un idioma extranjero, [...] todo lo que pueda decir sobre los B es especulación, solo tengo lo que mis colegas dicen que son los 'malos alumnos' y que son más difíciles de enseñar porque no son tan amables y atentos para aprender. Pero eso son cosas que oigo nomás. [...] Eso si me puedo imaginar, que los alumnos en el salón B se valoran menos, se sienten como los 'malos alumnos'.” (traducción de entrevista a PROE-EX-HISEX1)

De la misma manera en que todos los profesores coinciden en que los objetivos de A son diferentes a los objetivos de B, todos los profesores coinciden en que este sistema de escolarización tiene efectos en la autoestima de los estudiantes:

“Definitivamente la autoestima acá baja en B. [...] En el fondo yo creo que todos quisieran hacer [el bachillerato internacional]. Creo que todos siempre queremos lo mejor para nosotros mismos. Entonces también la frustración de no haberlo querido, logrado, podido, [...] Y acá también, los chicos que pasan [de un salón B a un salón A] pueden tener frustraciones muy grandes. Porque no cumplen con lo que se está esperando de ellos. También hay comentarios de alumnos con ellos: '¿tú que haces acá?' O del mismo profesor: 'mejor tú bajas a la B'. Eso es una presión muy grande, por un lado, y por otro lado es estatus, y acá en B es justo la ausencia de este estatus. Muchos chicos entonces se van en quinto de secundaria sin hacer el bachillerato internacional por lo que significa el estatus de esa clase. [...] Muchos lo han hecho. Incluso algunos pasan de regreso a B para tener buenas notas, 'no voy a hacer bachillerato internacional, entonces me cambio a la B para tener buenas notas e ingresar a la universidad.’” (entrevista a PROA-EX-IDIEEX2)

Lo que da cuenta el testimonio de la profesora es que los alumnos también tienen un campo de acción dentro de su proceso de escolarización. Los mismos alumnos tienen una noción de las oportunidades que se les abren a raíz de mantener un rendimiento académico alto y de las reglas y normas que se aplican dentro de este sistema y, como el ejemplo que menciona la profesora, diseñan estrategias que pueden mantener lo que más valoran (en ese caso específico el estatus de pertenecer a la clase A) y mantener cierto nivel de bienestar.

En el caso de los profesores locales, que enseñan el curso de Ciencias Sociales en español, todos ellos catalogan los salones más directamente como “peruanos” (B) y “extranjeros” (A).

“A, es la sección extranjera, [...] Solamente tiene el apellido extranjero o tiene la lengua extranjera, está allí. Pero hay niños que a veces no tienen los hábitos esperados y tampoco tienen un desarrollo intelectual, ni capacidades, ni potenciales intelectuales desarrollados. Si noto una diferencia con aquellos niños que vienen del extranjero, independientemente de donde sea, en la cual si están acostumbrados a trabajar de una manera más autónoma. [...] B, tendría que estructurar mi respuesta con los niños que están hasta segundo de media, y los alumnos que han pasado a tercero, cuarto y quinto de secundaria. Los que han pasado a tercero, cuarto y quinto de secundaria y no han ido a una sección A, vamos a encontrar de dos tipos: porque no han querido en algunos casos, porque no sienten la necesidad de hacer el bachillerato internacional, van a estudiar en el Perú, y se centran desde un primer momento que quieren estar en un B; y hay otro grupo en la cual sienten que no han logrado a través de la lengua extranjera, lograr un dominio para pasar a la otra sección. Pero no solamente es la lengua, porque a veces transmitimos mensajes que los pueden llevar a sentir menos. ¿quieres pasar a una sección A? Tienes que esforzarte. ¿Por qué no se van a esforzar los que quieren permanecer en una sección B? Ese esfuerzo, esa incidencia que hacemos para motivar el esfuerzo tiene que traducirse en B como que esa motivación tiene que transformarse en esfuerzo, pero para pasar de año, no para pasar a B. [...] Porque está hecha la estructura así, [...] La vida te va enseñando que los chicos B van a la universidad peruana y también son profesionales buenos. [...] Pero si muestran, por lo menos en tercero de media, una actitud negativa al idioma extranjero y una actitud también negativa a separar los salones en A y B.” (PROA-PER-CS1)

De esta forma, los profesores peruanos reconocen una diferencia entre los grupos después de todo y un efecto en la autoestima de los estudiantes que puede ser promovida desde los mensajes que transmiten los profesores. Y se puede ver que los mensajes trascienden el mensaje del currículum formal, adquirir habilidades o aprender contenidos se convierte en poder o no poder,

lograr o no lograr, tener éxito o fracaso. En el caso de otro profesor de ciencias sociales, los salones llegan a ser catalogados según sus habilidades cognitivas:

“A, los chicos que estudian ahí tienen mucho más nivel intelectual que los salones B. Para mí, son chicos con más capacidad y [...] trabajar con ellos es más simpático en la medida que responden mejor a los temas intelectuales, tienen más cultura, tienen más estrategias, tiene más recursos, etc. Por otro lado, también son más creídos que los chicos de los otros salones. En los salones A, hay algunos que [...] se sienten superiores a los salones B por el hecho de estar en un salón A. Sienten como que han ganado un premio. [...] no solo te hacen análisis literal de un texto, sino te hacen inferencia, argumentan, tienen mucha más profundidad, tienen más motivación, tiene más herramientas. [...] Son chicos que están compitiendo y tienen metas bastante más altas y que saben que para lograr esas metas tiene que esforzarse. [...] Están interesados en sacar promedios altos para el bachillerato internacional, están interesados por aprender más cosas, porque eso les va a servir en el futuro. Los chicos de los salones B, muchas veces sienten que tienen menos capacidad. Tienen menos autoestima en sus propias capacidades. Y, por otro lado, su meta es solo aprobar el curso e irse a una universidad acá [Perú]. No es que tengan que esforzarse más. [...] En los salones B lo que sucede, es que hay una nivelación hacia abajo. Son chicos que no los han seleccionado. Para mí es un tema de que los han marginado. [...] Entre ellos se retroalimentan hacia abajo. Yo siempre me digo que, si un chico de un salón B lo pasaran a un salón A con más recursos, se subiría muy bien y rendiría mejor. En los salones B yo enseño totalmente diferente que en los salones A, porque me encuentro con chicos con problemas de aprendizaje, problemas de atención, tengo que trabajar mucho más con organizadores gráficos, con estrategias de aprendizaje, más adaptado a chicos con ciertas dificultades para el estudio. [...] Yo con los B trabajo muchas estrategias de aprendizaje, pensando que, además del contenido, le tengo que enseñar cómo aprender, cómo concentrarse, etc. Cosa que cuando yo me voy a A, los chicos ya se concentran solos,

ya tienen estrategias, puedo profundizar más en lo que es los contenidos.”
(PROE-PER-CS1)

En este caso no solo se repite la idea de que hay, según la perspectiva del docente, diferencias sustanciales entre ambos grupos, sino que, esto tiene como consecuencia, la enseñanza diferenciada en metodologías y contenidos de un profesor del mismo curso en grupos de estudiantes diferentes.

Se puede ver de esta manera, que los profesores ya tienen fijado estándares sobre los salones A y B (más allá de los que fija el mismo colegio) y basan su accionar en el colegio bajo esos estándares. Los docentes son conscientes del poder de estos estándares y de los efectos en la autoestima de los alumnos y alumnas, pero poco poder de acción tienen para generar un cambio en la manera en que se hacen las cosas: algunos no pueden tener un panorama entero sobre el asunto (podríamos decir que los profesores extranjeros se encuentran aislados enseñando solo a los A) y los que lo intentan, no encuentran alternativas más allá de la estructura.⁹⁴

A pesar de las limitaciones de los docentes, las percepciones que tienen sobre los alumnos demuestran que estas se encuentran dentro del espectro de sentimientos de Lewis, expuesto en el marco teórico. Esto quiere decir, que los profesores son capaces de asociar estos sentimientos a un salón en específico (A o B) y lo sustentan a partir de su experiencia con los alumnos. Lo que lleva a afirmar que una persona también puede construir su experiencia emocional sobre estados emocionales de otras personas. Es decir, pueden asociar sentimientos que requieren de una introspección y reflexión sobre los actos de otros, y de esa manera crear un horizonte de expectativas a partir del cual se concibe a una persona (en este caso el alumno) y de las capacidades que tiene

⁹⁴ Al último se les preguntó a los docentes sobre posibles mejoras o cambios que harían en el sistema. La mayoría de soluciones solo tuvieron en cuenta incluir más alumnos en las secciones A. Solo un profesor de castellano de los entrevistados se aventuró a decir que se debería romper con este sistema y dar oportunidades iguales a todos los alumnos.

para lograr tanto experiencias de orgullo como de vergüenza. Para nuestro caso, se puede decir que los profesores pueden asociar a alumnos de un salón A o B con sentimientos como la vergüenza y el orgullo. A partir de estas emociones, ellos pueden construir un horizonte de expectativas sobre ese alumno o ese grupo de alumnos. Esperar que A sea de “alto rendimiento”, por ejemplo, deriva en el modo en que un profesor o profesora ha hecho un ejercicio de introspección sobre la manera en que sus alumnos rinden en clase y ha proyectado en ellos una expectativa sobre las emociones que tienen de acuerdo con el salón en el que se encuentran. Esto es justamente lo que se les pidió en las entrevistas al tratar de asociar los letreros que hacían referencia a los salones A o B con los letreros de los sentimientos de vergüenza y orgullo. De esta forma se puede ir construyendo el horizonte de expectativa de los profesores a partir de las asociaciones que hicieron en las entrevistas.

Para los salones A, el horizonte de expectativas emocionales puede comenzar a partir del orgullo. Sobre todo, si se trata del caso de alumnos del salón B que pasan al salón A:

“Orgullo, claro, [asociado] con A. Es claro, como he dicho, 'estoy en un colegio extranjero, estoy haciendo bachillerato internacional, lo he logrado, soy parte de los mejores, he llegado a la meta, [...]'. Me lo puedo imaginar.” (Traducción de la entrevista a PROE-EX-HISEX1)

Una sensación de satisfacción de haber cumplido el objetivo planteado es el producto del proceso de pasar de una clase B a una A. No sólo se trata de un logro individual, sino también el orgullo de pertenecer a un grupo que comparte esa misma experiencia. Por lo tanto, se puede decir que los alumnos del salón A, bajo el horizonte de expectativas de los profesores, comparte una misma experiencia emocional, el orgullo de ser A.

“Con A. [...] Orgullosos de ser escogido, mis papás están orgullosos de mí porque pude pasar, el estatus se está cumpliendo, mis papás pueden alardearse de que yo pasé a una clase A, [...]” (PROA-EX-IDIEX1)

Este horizonte de expectativas es reforzado por las expectativas de la familia. Nuevamente, el aspecto relacional de sentimientos como el orgullo no sólo se basan en sentir una experiencia emocional personal, sino también una experiencia en relación con otros grupos a los que uno pertenece como la familia.

“En el nivel medianos hay varios cambios de salones por parte de los alumnos. Lo que me han dicho los padres de familia conversando es que están orgullosos de que su hijo o hija esté en una clase A. Opinan que tiene la mejor formación, que aprenden más y tienen mejores oportunidades al culminar el colegio. [...] No creo que se pueda asociar orgullo a los B, mientras que la separación siga siendo de esta manera. [...] Ya que los A tiene más cursos en idioma extranjero, y se aprenden más contenidos, se sienten más orgullosos, porque la formación se ve mejor, con mejores contenidos y material [...] piensan que están en un mejor grupo y pueden hacer más [...]” (PROA-EX-IDIEX2)

No sólo se trata de que la familia potencia el sentimiento de orgullo de los alumnos por haber pasado por el proceso de pasar de un salón B a uno A. Al mismo tiempo, la familia, en algunos casos, automáticamente está creando una expectativa emocional de sus hijos a partir del salón donde se encuentra. El mismo testimonio del profesor da a conocer que algunos padres valoran más la educación impartida más en los salones A que en los B. Y, a partir de esta valoración, crean un propio horizonte de expectativas emocionales: A es un salón en el que se sienten orgullosos de los logros de sus hijos, B, no tanto.

Esta misma expectativa de los profesores se materializa en acciones concretas de los profesores a sus alumnos:

“Algunos [A] tienen inclusive demasiada autoestima. Tienen autoestima sobrevalorada a veces por estar en salón A. [...] A veces yo siento que los profesores mismos categorizan a los chicos en más y menos por ser A o B. Yo oigo comentarios de profesores diciendo 'ah, ese es un salón B', 'cómo siendo un salón A, hay un chico que no puede hacer eso'. [...] Yo [relaciono orgullo] con los A. [...] tienen la autoestima muy alta. [...] Yo también enseñé en segundo de media, entonces ves en segundo de media como la familia se desvive porque el chico llegue a A. Cuando no llega a A, para la familia entonces es una desgracia total. Y eso obviamente se lo transmiten al chico. Eso es 'si estoy en el colegio extranjero, pero no estoy en A'.” (PROE-PER-CS2)

La familia entonces también se acopla a los estándares que establece formalmente el colegio (salón A para bachillerato y salón B para fin de escolarización de sistema peruano regular) y establecen su horizonte de expectativas emocionales que tienen sobre sus hijos. Igualmente, los profesores, a partir de estos horizontes, toman tratos diferentes con los alumnos (dependiendo si es de salón A o B) y expresan estos horizontes en acciones cotidianas de la vida escolar (en este caso en el salón de clase) como se ha señalado en el testimonio del profesor.

Aunque todavía no se analice la perspectiva de los estudiantes, los profesores ya pueden dar cuenta e identifican cómo estos horizontes influyen dentro de los alumnos en el momento de que se les pide decidir si tienen como objetivo pasar a un salón A. Una profesora peruana del curso de ciencias sociales cuenta una experiencia que tuvo al dictar salones de segundo de secundaria:

“Sobre todo en segundo de secundaria⁹⁵, [...] a medida que se acerca la fecha [en que tienen que decidir su postular los alumnos de salón B a un

⁹⁵ Cabe aclarar, que los alumnos en este grado son evaluados en tanto su rendimiento académico y sus intenciones de cambiar de salón a uno A para hacer bachillerato internacional. Una primera evaluación se hace a mitad de año con los profesores y tutores de los salones B. Resultado de esa evaluación se da una primera invitación (en forma de una carta a sus padres por parte de la dirección de nivel) a un grupo de chicos que han sido seleccionados para poder ser parte de una clase A el próximo año, en tercero de secundaria. Esta decisión se vuelve a revisar a fin de año y es una segunda oportunidad para considerar

salón A], hasta los alumnos más bajos, intentan pasar a salón A. Hay una presión de grupo, que los hace sentir como que van a lograr mejores cosas en un salón A. Aunque su rendimiento no lo justifique. [...] Hasta los más bajos, aunque se sabía que nunca iban a pasar a un salón A, intentaron postular. Yo me sorprendí mucho. [...] Sin embargo, esa pequeña ventanita siempre se abre. La percepción de los chicos es mejor pertenecer a un salón A. Aunque tú no necesariamente vayas a estudiar afuera o no hagas el bachillerato internacional. [...] Este sentimiento [orgullo] principalmente con este grupo [A]. Más que orgullo yo diría que es gratificante el hecho de pertenecer a un grupo A. Porque se considera un grupo avanzando, también porque ahí se concentran los mejores alumnos, no sólo en rendimiento, sino también en conducta y mejor actitud de trabajo. Hay una sensación de pertenecer a un grupo más avanzado.”
(PROA-PER-CS2)

Una experiencia emocional que nace como orgullo de pertenecer a un salón que, al parecer, no todos los alumnos pertenecen, pero que bien podríamos decir que, usando el modelo de Lewis, puede derivar en soberbia. Este sentimiento puede ser entendido, de acuerdo con autor mencionado, como una experiencia emocional en la cual se siente la satisfacción de haber alcanzado una meta que no está solo limitada a una acción en particular, sino a una condición que puede permanecer por largo tiempo. Es decir, siente orgullo de pertenecer a un salón A (sobre todo haberlo conseguido a partir de su esfuerzo), pero a la vez soberbia, porque, mientras pertenezca al salón A, está en un grupo que, por el tipo de educación que lleva, lo hace ver ante los otros actores del colegio “más avanzado”. El siguiente testimonio de un profesor expresa en conjunto los diferentes horizontes de expectativas interactuando e influyendo en los alumnos que llegan a ser parte de los salones A:

nuevos candidatos a la lista evaluando todo el proceso del alumno incluyendo sobre todo el del año cursado de segundo de secundaria. Los padres de familia tienen incluso la opción de pedir a la dirección de nivel, si su hijo o hija no fue considerado para una clase A a mitad del año de segundo de secundaria, pedir una segunda evaluación a final de año.

“[...] el orgullo está asociado al grupo A probablemente, porque ellos se están construyendo, todo el mundo los alaba, se les dice que son los mejores, porque han logrado un nivel del idioma extranjero muy bueno, [...] ellos se ven así, [...] ellos son conscientes de sus capacidades. Pero no solo es eso, sino que su familia también está feliz. Son A. Sus profesores también están orgullosos de ellos. Son A. Entonces, orgullo es una palabra indeleble que está en una clase A. La gente se esfuerza por entrar a una clase A. [...] El orgullo está ahí y se mantiene. [...] El trabajo sigue en ellos, pero con un refuerzo que probablemente los B no tienen. El espaldarazo y el refuerzo de que lo que están haciendo está muy bien. Nadie en ningún momento duda de ellos, todos están conscientes de su esfuerzo, [...] Estando en la clase A, sin duda, alguien me va a apoyar, porque es la naturaleza de estar aquí en este grupo. Se sienten muy bien protegidos. Así, las condiciones para estudiar son mucho más buenas.”
(PROE-PER-LEN1)

El sentimiento de orgullo y la valoración del salón A se da con mayor fuerza en los salones B1, conocidos como “ingreso lateral”, es decir, como se mencionó anteriormente, alumnos y alumnas de otros colegios que ingresan al colegio en quinto de primaria con la posibilidad de, con un alto rendimiento académico, llegar a pasar a un salón A para poder hacer bachillerato internacional. En este sentido, un profesor de lenguaje llega a la siguiente conclusión sobre estos alumnos:

“Los mejores alumnos de bachillerato internacional, al menos en el tiempo que he estado, han venido de B1. [...] De lejos. Y eso es por una razón. [...] Estos alumnos son superdotados y excepcionales en el sentido de que son buenos alumnos. [...] Ya tienen esa calidad que el bachillerato internacional está exigiendo, que las clases A motivan, etc. Esos alumnos entonces reciben la escalera que necesitan. [...] Simplemente lo que hacen es lo suyo. Avanzan en esta escalera que les pone el colegio y terminan haciendo la vida que habían soñado y la que estaban planeando. [...] El colegio tiene ahí un método extraordinario en cuanto a incorporación de personas, en cuanto a igualdad. [...] Al permitir este

sistema de ingreso lateral, el colegio lo que hace es un poco democratizar las cosas. [...] ya están con un paso en A, por decirlo así. [...] las condiciones están ya casi dadas. Entonces ellos hacen lo que tienen que hacer y lo que saben hacer: estudiar y comprometerse hasta el final. [...] Son chicos que vienen de otra realidad, [...] Son chicos a veces que vienen de colegios estatales. No solamente, pero hay algunos que sí. [...] Tienen otra visión de la vida. [...] Es un mérito para ellos entrar al colegio entonces y que el colegio les dé esta posibilidad de desarrollarse es bastante interesante.” (PROE-PER-LEN1)

En este caso, puede que los alumnos de B1 tienen ya como objetivo, inclusive desde su interés de cambiar de colegio, el pasar a un salón A. Como lo señala el profesor, las condiciones de este sistema de escolarización los benefician en tanto potencia sus capacidades para lograr los objetivos que se han planteado: el bachillerato internacional.

A pesar de haber presentado estos casos, en los que alumnos que han pasado a A, ellos pueden tener experiencias emocionales que terminen en un sentimiento de orgullo. Una profesora da cuenta de que la vergüenza no escapa del horizonte de expectativas de los alumnos de un salón A:

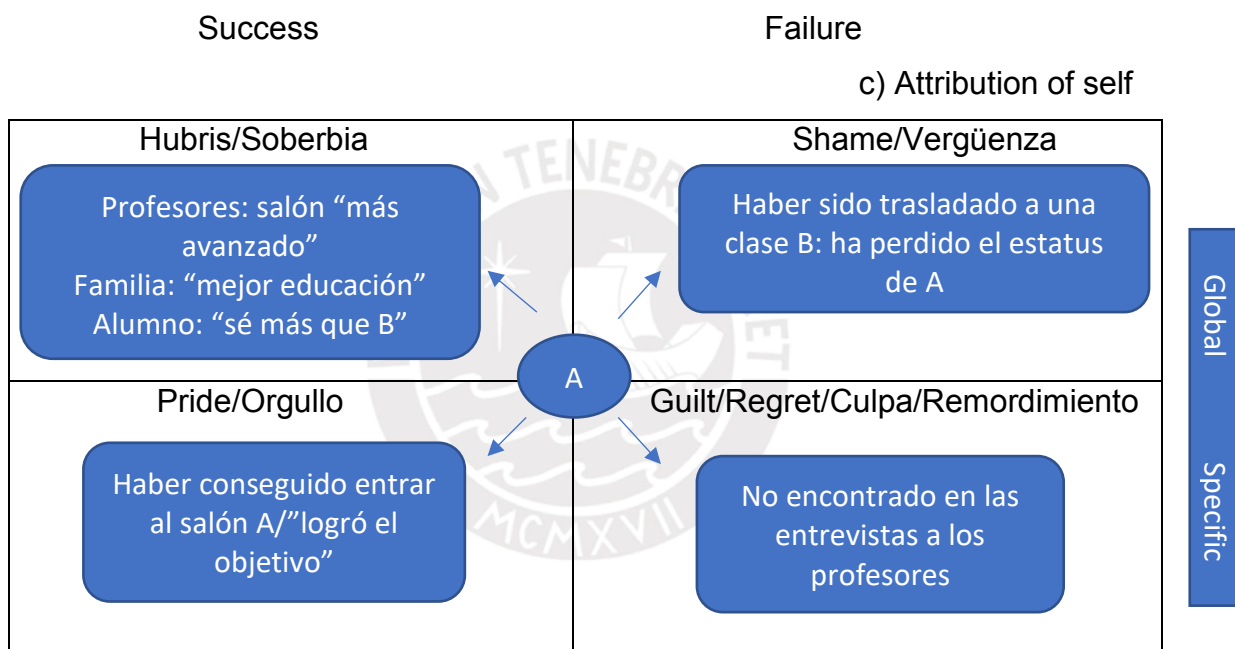
“Ellos [A] si sienten vergüenza si tienen que regresar a una clase B. Ahí si hay vergüenza. Y se justifica muchas veces. [...] Inclusive, cuando se cambian, ante los chicos que están en B, y los reciben a los otros, si pueden sentir vergüenza los que pasan. [...] los chicos han sido bien críticos al respecto. [...] Los chicos que pasan de la A a la B pueden sentir vergüenza y decir 'ay que fácil es todo' y el resto se pican pues.” (PROA-EX-IDIEX1)

En el caso que menciona la profesora, se puede decir, que la situación (paso de A a B) significa una pérdida del estatus del alumno que viene de un salón A, que busca ser compensando y mantenido dentro de un salón B, por medio de experiencias emocionales de soberbia (sigue queriendo sentir satisfacción y en

largo plazo a partir de alguna vez haber pertenecido a una clase A o manejar más contenidos que sus compañeros del salón B) que se dan en la vida cotidiana escolar como lo señala el relato de la profesora.

Es así como, usando el esquema de las emociones de Lewis (1992), se puede plantear el siguiente horizonte de expectativas emocionales de los profesores para los alumnos que llegan a pertenecer a los salones A:

- a) Standards and Rules: salón A = bachillerato internacional; salón B = educación peruana regular
- b) Evaluation



Cuadro 3. Horizonte de expectativas emocionales para alumnos de salones A. Modificado de Lewis 1992: 65

Como se presenta, el sentimiento de culpa o remordimiento no ha sido identificado en las entrevistas a los profesores. No al menos en el sentido que le da Lewis (1992), en tanto se considera una experiencia de fracaso que lleva a un sentimiento de culpa por haber hecho una acción específica con un resultado no desea, pero que puede ser enmendado en otra oportunidad. No quiere decir que necesariamente los alumnos del salón A estén negados a sentir culpa o remordimiento en su experiencia por el colegio, sino que los profesores esperan

que puedan moverse en estos campos de experiencias emocionales debido a lo que viven dentro del ambiente escolar, en este caso, a partir de la experiencia de pertenecer a un salón A. Que se mueva dentro de este campo de experiencias emocionales demuestra que hay diferentes campos de la agencia escolar donde se manejan los estudiantes según su situación, los cuales son ya identificados por los profesores.

Otra referencia interesante, es que la mayoría de los profesores entrevistados relacionaron el sentimiento de vergüenza con los salones B:

“Que los B se sientan de menos valor. Que sea una sociedad de dos clases, [...] Claro, los puedo asociar con vergüenza, naturalmente, porque 'estamos en colegio extranjero y ellos [A] hacen bachillerato internacional, estoy en colegio extranjero, pero yo no conseguí hacer bachillerato internacional.' Por eso ellos ven estar en una clase A en un colegio extranjero mucho mejor que estar en una clase B. [...] Lo que puede pasar es que se les diga que son de segunda clase. Que, otros de sus compañeros pueden cambiar a A y ellos no lo han logrado. Que no puedes ir a la clase A, porque no hablas bien el idioma extranjero. En ese sentido se avergüenzan. Sobre todo, porque están en un colegio extranjero. [...] 'No lo logro, por eso valgo menos.' (traducción de entrevista PROE-EX-HISEX1)

Alcanzar o no alcanzar el estatus del salón A se vuelve el estándar que manejan los salones B para identificarse de alguna manera como actores dentro del ambiente escolar. Una identificación en oposición a A, pero no sólo se trata de identificarse contrario a otro grupo, sino una valoración de uno mismo opuesta a la del otro grupo. Inclusive si es negativa: “el que lo logró” frente a mí, “el que no lo logró”. Y este mismo camino, se sigue justificando a través de los canales formales de la escolarización como la manera de enseñar diferenciada:

“Si se puede asociar la vergüenza a B, porque se sienten más tontos, solo hacen 'lo de B', se sienten peor y avergonzados. Tal vez más si antes tuvieron que pasar de A a B. [...] Tuve una vez un alumno que pasó de A a B y estaba contento de haber pasado a B, porque ya no sentía tanta presión y estrés, pero los padres tuvieron que reflexionar y pensar mucho antes de apoyar al cambio de salón, porque su hermano hizo bachillerato internacional y estuvo en el salón A y era mejor visto. Es decir, tuvieron que pensarlo mucho antes de dejar que el alumno pueda elegir el cambio a B. Tuve otra alumna en A, que quería cambiarse a B, pero los padres no la dejaron. Los padres no querían el cambio, porque no querían que su hija sea educada de peor manera. Querían que haga bachillerato internacional. [...] Los alumnos sienten que están entre dos clases. Y los alumnos [B] se sienten de segunda clase.” (PROA-EX-IDIEX2)

Un salón B, entonces, visto desde la mirada de los profesores, es tomado como una forma de desprestigio para la familia del alumno, incluso cuando pueda ser una opción que sea valorada por el alumno o alumna (tener un ambiente sin tanta presión, más acorde a la exigencia que sus capacidades le permiten). Si se vuelve nuevamente al momento importante de segundo de secundaria, los padres de familia asumen en este momento una posición de tensión ante el miedo de tener que lidiar con esta situación de desprestigio que ellos conciben en sus expectativas sobre sus hijos o hijas en el colegio:

“El problema está con B, donde hay alumnos a veces que están en B que no pudieron pasar a A. [...] Con B [se asocia vergüenza], sobre todo en segundo de media cuando no los escogen para salón A. Y ahí entra mucho a tallar las familias. Yo he visto mamás que me buscan y me dicen 'mi hijo no está en A, ¿qué hago?'” (PROE-PER-CS1)

Dichas percepciones, según los profesores, acompañan a los alumnos en los siguientes años de su experiencia escolar. Es más, en prácticas cotidianas del salón de clases como la entrega de evaluaciones, muchos profesores perciben

que asimilan dichas percepciones como discursos para justificar su bajo rendimiento o esfuerzo dentro del salón de clases:

“Los cuarto y quinto de media [...] sienten que no son buenos alumnos y que sus notas son bajas y que así es. Entonces cuando a veces les he entregado exámenes y reportes de eso, alguno ha sacado más de lo que pensaba él, le muestra a otro y le dice 'mira, yo esperaba menos'. Como que se acostumbran a que su nivel académico es bajo. Y de nuevo, como no hay chicos A, se retroalimentan entre ellos y se dicen 'si pues, así somos nosotros'. [...] Al final es duro para los chicos de B.” (PROE-PER-CS1)

Hay una identificación con el bajo rendimiento y un orgullo asociado a ello que los diferencia de los otros (en este caso específico, de los salones A). Podría ser identificado como una contracultura a la autoridad escolar como lo ha estudiado Willis (1981), pero no es la única manera de verlo. Podría verse también como una estrategia que usan los estudiantes para desarrollar su agencia que es moldeada de diferentes maneras de acuerdo con los objetivos que persigan y las circunstancias a las que el alumno o alumna hacen frente. De esta manera es visto por uno de los profesores:

“Obviamente vergüenza va más asignada al grupo B. Pero es una vergüenza gratuita, es una vergüenza tonta incluso. Lo he experimentado cada vez que hablo con estos chicos y salen opiniones de ellos, del grupo B cuando me dicen, por ejemplo, 'pero somos B, ¿por qué tenemos que hacer esto?'. Tú te quedas pensando y dices 'a ver, ¿por qué dices eso? ¿Qué te hace a ti justificarte como B para no hacer las cosas?' [...] Quizá con eso ya ellos mismos se están avergonzando de su situación. Ellos no se sienten como personas que tienen un nivel, sino como los que han sobrado. Y creo que más o menos por ahí va esta palabra. No podría de ninguna manera ser asociada a un grupo A. [...] una vergüenza gratuita que ellos mismos se incorporan. Esto también es una justificación de estos adolescentes que también la usan para manipular muchas veces.

Les gana la flojera, no quieren hacer las cosas, y encuentran justamente en esta diferenciación A y B, que les otorga el colegio una herramienta para ser un poco flojos, para justificar su flojera. Ellos dicen 'el colegio me ha asignado así, yo soy así'. [...] Estoy totalmente en contra de que los alumnos tomen esto como justificación de su flojera. Como justificación de su inseguridad por sus capacidades. Y ahí está el reto de los profesores, en voltearle esto a estos alumnos.” (PROE-PER-LEN1)

En este caso se estaría evidenciando que la agencia escolar de los alumnos no sólo se ve en cómo una respuesta contestataria a la autoridad escolar, sino también como la apropiación de un significado por parte de los alumnos, transmitido por vías informales en el ambiente escolar (“al ser de salón B, se espera menos de ellos”) y que es reformulada por ellos mismos para articular un discurso que justifica su actuar. Sin embargo, esta no es la única forma o alternativa que los alumnos usan, ya que algunos tienen objetivos diferentes para hacer frente a estas circunstancias:

“Los que han pasado a tercero, cuarto y quinto de secundaria y no han ido a una sección A, vamos a encontrar de dos tipos: porque no han querido en algunos casos, porque no sienten la necesidad de hacer el bachillerato internacional, van a estudiar en el Perú, y se centran desde un primer momento que quieren estar en un B; y hay otro grupo en la cual sienten que no han logrado a través de la lengua extranjera, lograr un dominio para pasar a la otra sección. [...] La vida te va enseñando que los chicos B van a la universidad peruana y también son profesionales buenos. Y son chicos buenos que están en la universidad, que no tiene muchas dificultades. No significa entonces que no tengan ni menos habilidades, ni menos capacidades. (PROA-PER-CS2)

En este caso, se ve que todavía los salones B tienen un objetivo: terminar el período escolar. Para esto, se plantean una serie de objetivos y maneras de alcanzar esos objetivos, pero esto no quiere decir que su motivación para alcanzar estos objetivos no pueda tener una motivación más allá de la

identificación en contra de los alumnos de salones A: algunos de ellos pretenden conseguir los objetivos que valoran por medios que valoran no necesariamente por medio del bachillerato internacional. De este modo, se podría tomar como otra estrategia que usan los alumnos para conseguir los objetivos dentro del ambiente escolar que valoran: no desean ser parte de un salón A, porque sus objetivos no se encuentran en relación con estudios en el extranjero. Incluso, como se mencionó en testimonios anteriores, profesores dan cuenta de alumnos que cambian de salón A a B, porque persiguen el objetivo y, por lo tanto, desean subir su promedio escolar para tener una mejor imagen académica a la hora de postular a universidades en el Perú.

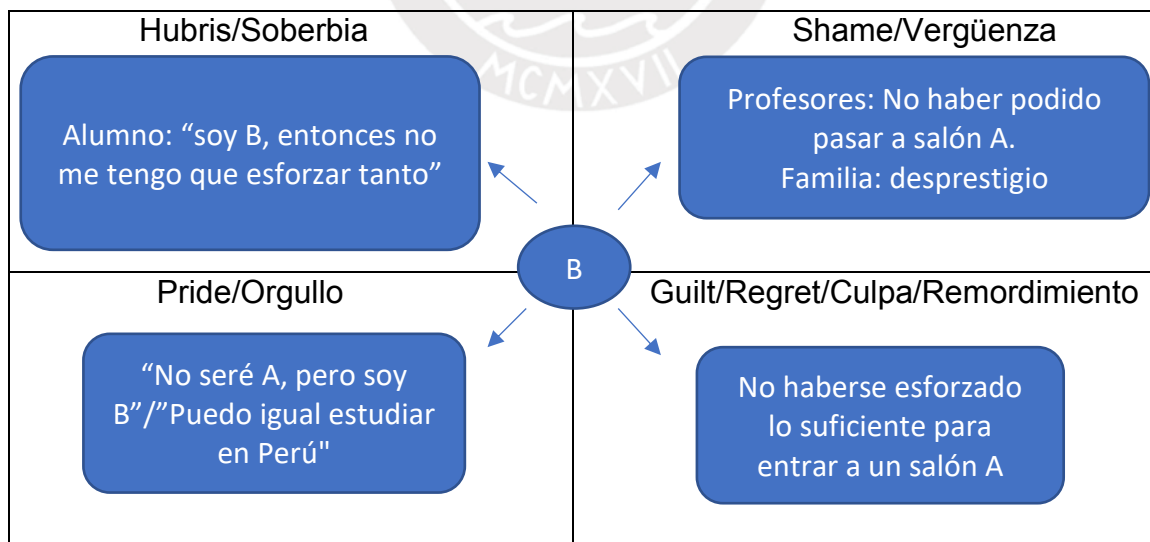
Por lo comentado, el horizonte de expectativas de los profesores para los alumnos de los salones B se puede expresar de la siguiente manera:

- a) Standards and Rules: salón A = bachillerato internacional; salón B = educación peruana regular
- b) Evaluation

Success

Failure

c) Attribution of self



Cuadro 4. Horizonte de expectativas emocionales para alumnos de salones B. Modificado de Lewis 1992: 65

Se encuentran en este nuevo horizonte de expectativas los cuatro campos. En el caso de la vergüenza y el orgullo ya se ha explicado, por medio de los testimonios de los profesores y profesoras, la lógica detrás de estos sentimientos. En el caso de la soberbia, se ha decidido interpretar esta expresión de esperar un bajo rendimiento de sí mismo (“no esforzarse por ser B”) como una señal de este sentimiento, porque de alguna manera es utilizado para expresar una señal de satisfacción que es empleada en el largo plazo para identificarse frente a los profesores. En el caso de la culpa, los alumnos podrían sentirla dentro del “paradigma del esfuerzo” (los alumnos están en los grupos que están debido a su esfuerzo y rendimiento) que exponen los profesores al destacar los logros o fracaso del alumno al no haber podido ingresar a un salón A. De este modo se entienden a los profesores que dicen no percibir el sentimiento de vergüenza en los alumnos y alumnas a raíz de esta separación en salones A y B:

“En los salones ellos se dan cuenta de que el no pasar a una sección A, básicamente está con una actitud de trabajo. Esa actitud de trabajo lo ven como un acto natural. Que, si son flojos, no tienen ellos vergüenza por ser flojos, por no hacer las tareas, por copiarse. Y además porque también hay un grupo que dice 'yo no quiero pasar a una sección extranjera [A]', a pesar de que tiene las habilidades y las capacidades. [...] Ahora, en los últimos años ha habido un cambio y si les interesa pasar a un salón extranjero [A], porque, a quienes quieren trabajar, les gusta trabajar, porque potencia la forma de trabajar. Les cuesta más en la lengua extranjera y eso los potencia más para trabajar. Entonces el chico que, si le gusta trabajar, sí le gusta estar en una sección A.” (PROA-PER-CS3)

Bajo este paradigma, el que no se esfuerza no logra el puesto de prestigio, es decir, estar en un salón A y hacer bachillerato internacional. Pero, por lo visto anteriormente, este paradigma entra en contradicciones cuando se da cuenta de las estrategias que usan los alumnos a partir de su agencia escolar. Por otro lado, el término “esfuerzo” es muy ambiguo y no parece tener claridad incluso para los profesores:

“No me parece que llegue a ese sentimiento [vergüenza]. Ni los alumnos de los salones B. Lo tienen muy claro. No es un tema de vergüenza, es un tema de falta de esfuerzo, o limitaciones en cuanto a manejo de idiomas, [...] o de falta de prerrequisitos. Creo que las cosas están claras. [...] Si ellos saben por qué pertenecen a un grupo o a otro, lo tratan de llevar de la mejor manera. [...] Desde primero de secundaria, se trabaja con los alumnos el tema de que todos tienen esa posibilidad, pero todo depende del esfuerzo y las limitaciones que tienes y las dificultades que tienes para poder superarlas. [...] No perteneces a un grupo solo por rendimiento o manejo del idioma, sino también por esfuerzo personal. [...] La constancia en este proceso es muy importante.” (PROA-PER-CS3)

El tema de la constancia podría encontrar alguna lógica en todo objetivo que los alumnos o alumnas busquen conseguir dentro del ambiente escolar, pero el tema del esfuerzo, si no es sólo académico, sino también personal, ¿a qué se refiere esto último? ¿Algún aspecto afectivo o relacional? Por el momento se está asociando en este estudio con el tema de la culpa, pero ¿cuáles serían las verdaderas dimensiones de este “paradigma del esfuerzo”? ¿Se podría medir sólo en base a los logros académicos que consiguen los alumnos y alumnas a través de su paso por el colegio? Esto sería una interrogante muy importante que contestar con futuros estudios sobre el tema.

Hasta el momento todos los testimonios de los profesores y profesoras han dado a conocer que en este sistema de escolarización hay una alta posibilidad de que la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza se vea afectada independientemente del salón donde un alumno esté. El miedo a no ser escogido para el salón A o poder perder el lugar de prestigio en el salón A por bajar el rendimiento académico dan cuenta de que las presiones son altas para este grupo y el tema de los logros y fracasos en los intentos de logro pueden ser una motivación muy grande para hacer el esfuerzo de conseguir un mejor rendimiento, pero la interrogante quedaría sobre el costo que esto trae para el bienestar de la persona. Es obvio que los alumnos de los salones B pueden verse afectados, pero ellos también desarrollan estrategias y mensajes en contra de

un sistema que les ha dicho, en palabras de los docentes, “que no han sido elegidos”. Lo interesante en este punto será comparar, entre los resultados de la encuesta y entrevistas a alumnos, si estos horizontes también son de alguna manera asimilados por los alumnos y de qué manera. Esto dará un mejor panorama para ver la manera en que el sistema de escolarización A-B influye en la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza.

3.2 Comparación de niveles de vergüenza entre salones A y B

Lo que se presentará a continuación son los resultados más resaltantes de la encuesta aplicada a los estudiantes del colegio. Al mismo tiempo, se reforzarán algunas ideas con testimonios de los alumnos y alumnas, ya que en varios casos el complemento de los resultados de ambas metodologías muestra un panorama mucho más amplio y completo de los alcances en que se ve afectada o potenciada la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza de los escolares del CPE. Como se anunció en la metodología, los grados elegidos para realizar la encuesta fueron: sexto de primaria, segundo de secundaria, quinto de secundaria y las secciones de bachillerato internacional. En cada apartado se irá explicando un poco más sobre los criterios de selección de estas secciones y la situación especial dentro del proceso de escolarización que cada uno de estos grados representa para los alumnos. En lo que refiere a los testimonios, la información proporcionada por los estudiantes ha sido ordenada bajo los siguientes códigos: “ALO”, si es un alumno o “ALA”, si es una alumna; “6”, si pertenece a sexto de primaria, “8”, si pertenece a segundo de secundaria, “11”, si pertenece a quinto de secundaria, y “12”, si pertenece a salones de bachillerato internacional; “B1”, si es un alumno o alumna de ingreso lateral (entra desde quinto de primaria a la CPE, proveniente de otros colegios), “B0”, si es un alumno o alumna que pertenece a un salón que lleva el idioma extranjero como segunda lengua, “A”, si es un alumno o alumna que pertenece a un salón que lleva el idioma extranjero como lengua materna (posibilidad de cursar bachillerato internacional); y “R+”, si es de rendimiento

académico alto o “R-”, si es de rendimiento académico bajo. Como se dijo anteriormente, se ha elegido 2 alumnos por salón en cada grado (sexto de primaria, segundo de secundaria, quinto de secundaria y bachillerato internacional) que presenten los siguientes requisitos: un alumno y alumna por salón y, dentro de estos, uno o una de alto y bajo rendimiento. La nota máxima para aprobar en la CPE investigada es 20 y la nota más baja y desaprobatoria es 05. Cuando se habla de alto rendimiento se quiere referir a un alumno o alumna que tiene en promedio o en los cursos principales como castellano, matemática, idioma extranjero e inglés de 15 para arriba. Cuando se habla de bajo rendimiento se habla de alumnos que tienen en promedio o notas en los cursos principales presentados de 14 para abajo. En total, se entrevistó a 18 alumnos y 18 alumnas para los grados de sexto de primaria, segundo de secundaria y quinto de secundaria. Mitad de estos estudiantes eran de alto rendimiento y la otra mitad era de bajo rendimiento. Para las clases de bachillerato internacional, como son dos salones nada más, se hizo el mismo procedimiento para obtener 4 entrevistas para este grado en total. En esta fase de la investigación no se buscaba tener la representatividad en número que se tenía para las encuestas, ya que el objetivo de las entrevistas era ahondar en temas específicos sobre las causas del orgullo y la vergüenza en el ambiente del colegio y a raíz de la experiencia del movimiento de alumnos de entre las clases A y B. Para buscar una heterogeneidad en el sentido cualitativo, se ha buscado por eso una igualdad de género entre los candidatos en la entrevista e igualdad de perspectivas entre alumnos y alumnas de alto y bajo rendimiento. Este último aspecto era importante para ser contrastado, ya que, a simple vista, se podría decir que los de alto rendimiento pueden estar conformes con el sistema A-B y los de bajo no, o que los de bajo rendimiento tendría una autoestima o motivación más baja que los de alto rendimiento. Se puede ir diciendo que estas premisas pueden ser confusas si se miran a los resultados que se presentarán a continuación, porque se observará que todos los alumnos y alumnas, independientemente de su rendimiento, identifican contextos de vergüenza y orgullo dentro del sistema A-B del que son parte. Es decir, producen una propia visión sobre los alumnos y alumnas de la clase A y B y de los profesores de estas clases, que es muy probable que represente un sentimiento a nivel de grupo, pero al mismo tiempo una visión de los efectos

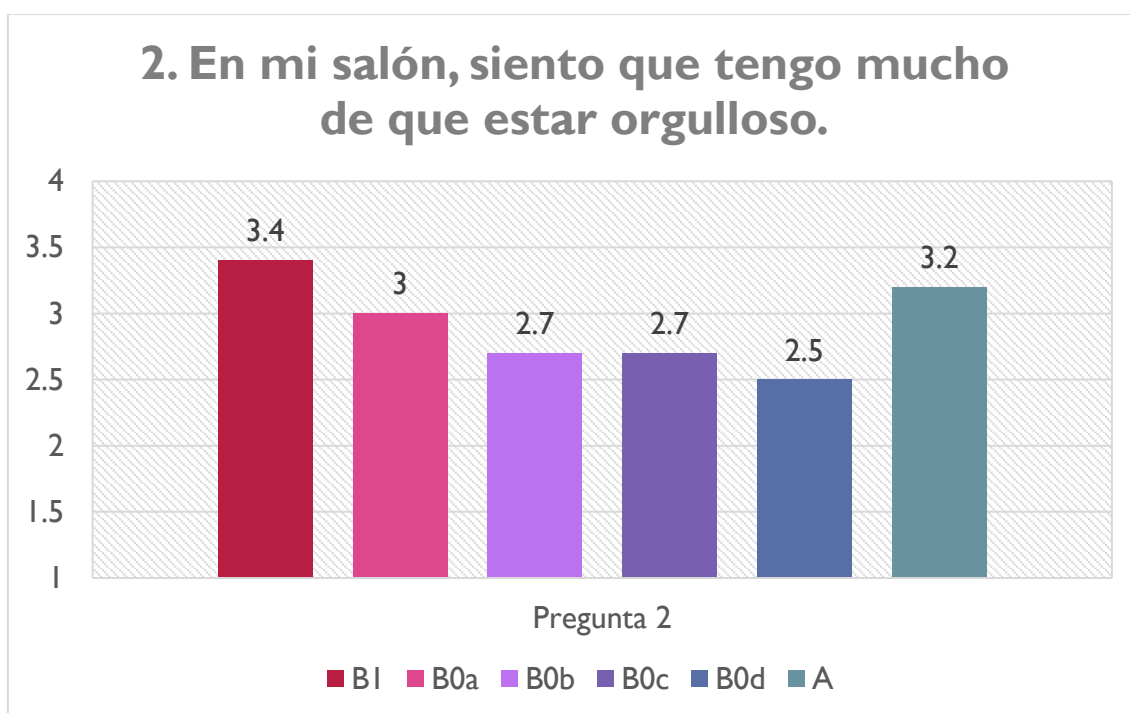
del sistema de escolarización A-B a nivel individual. Se analizará grado por grado separadamente, puesto que, como se ha dicho con anterioridad, la intención de esta investigación es dar una visión sobre la experiencia de momentos clave dentro del sistema A-B. Como se hizo para el caso de los profesores, también será interesante integrar los resultados en el modelo de los sentimientos de Lewis, pero en este caso no se le llamará horizonte de expectativa, ya que no se está hablando tanto de la expectativa de los alumnos, sino del horizonte de agencia escolar que tienen a partir de los sentimientos que surgen en su experiencia dentro del sistema de escolarización. Es decir, a partir de ciertas experiencias vinculadas con la vergüenza y el orgullo dentro del sistema A-B, los alumnos y alumnas adoptan ciertas actitudes y decisiones que les permiten desarrollar su agencia dentro del ámbito escolar.

3.2.1 Sexto de primaria: inicio de separación A y B

Como se mencionó anteriormente, sexto de primaria es tomado por este estudio como el inicio de la separación entre estos dos salones. Es verdad que hay grupos armados desde quinto de primaria que luego pasan a sexto de primaria sin cambios significativos, pero se ha elegido el grado de sexto, porque formalmente comienza a haber una diferencia entre los salones A y B: el curso de historia en idioma extranjero y el curso del idioma extranjero de acuerdo con el nivel de cada salón (como lengua materna al salón A, y como segunda lengua a B). Podemos identificar las tres categorías que se mencionaron en la metodología: A (alumnos con posibilidad de hacer bachillerato internacional, porque llevan el idioma extranjero a nivel de lengua materna), B0 (alumnos que llevan el idioma extranjero a nivel de segunda lengua) y B1 (alumnos que vienen de otros colegios y han ingresado desde quinto de primaria y están siendo preparados en un idioma extranjero a un nivel intensivo para poder nivelarse con los otros salones). En el caso específico de esta promoción, se cuenta con un salón B1, cuatro salones B0 y un salón A. Cada salón tiene en promedio entre 17 y 22 alumnos. Cada categoría está

indicada con un número y un color: 1 = nunca; 2 = no siempre; 3 = casi siempre; y 4 = Siempre. En los resultados se mostrará la proporción de alumnos en una sección que eligieron las opciones presentadas al lado derecho y al lado izquierdo un promedio de todos los resultados del salón.

Un primer resultado llamativo responde al alto nivel de orgullo que poseen la clase B1 en relación con los demás salones:



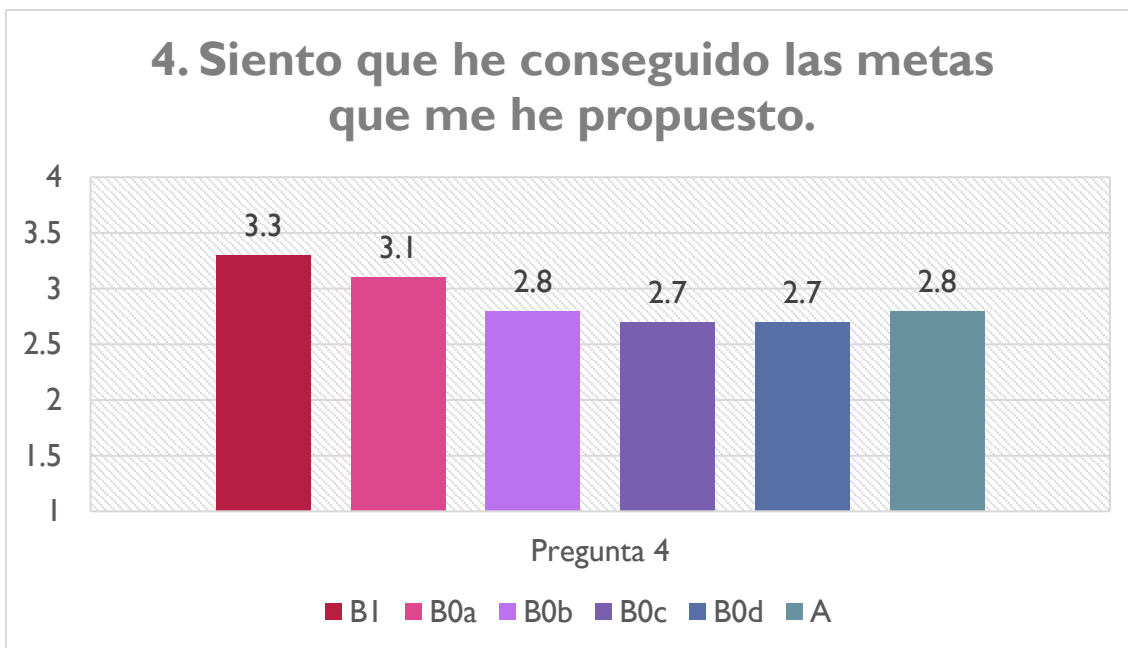
Cuadro 5. Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “2. En mi salón, tengo mucho de que estar orgulloso.”

Es llamativo que los alumnos del salón B1 son los que perciben que, a nivel individual, en su salón encuentran un nivel de orgullo que no se encuentran en otros salones. Para el caso de B1, el orgullo es expresado en las siguientes experiencias que exponen los alumnos y alumnas entrevistados para esta sección:

“Si, yo he sentido orgullo el año pasado y este, porque yo siento que recién voy dos años, pero ya nos estamos igualando al nivel de alemán de los otros, de la DAF y la DAM. Y por eso me siento orgulloso, porque mucha gente puede aprender alemán, pero muy pocos lo pueden aprender tan rápido.” (ALO-6-B1-R+)

En este caso, el sentimiento de orgullo se desprende de haber conseguido cierto nivel del idioma extranjero parecido al que maneja el común de los escolares en el CPE (al menos a nivel B). Esta es una experiencia de éxito para los estudiantes, ya que, sobre todo, el haber experimentado la introducción a un nuevo sistema escolar⁹⁶, junto con un grupo de compañeros que viven la misma experiencia o circunstancias, y comenzar a ver resultados que les permiten mantener condiciones de igualdad (a partir de un factor académico para el dominio de un idioma extranjero) frente a los otros salones, prueba que su esfuerzo está rindiendo frutos. De ahí que, los alumnos y alumnas de este salón, también sientan que están alcanzando los objetivos que se están proponiendo en este nivel, el dominio del idioma extranjero:

⁹⁶ Recordar que estos alumnos y alumnas vienen de otros colegios, en algunos casos nacionales, y postulan a una vacante al colegio para entrar en el quinto de primaria. De ahí deben llevar cursos intensivos del idioma extranjeros para ponerse al mismo nivel de los otros salones y tener la posibilidad, en los futuros años, de ser considerados para un salón de rendimiento académico para cursar el bachillerato internacional.



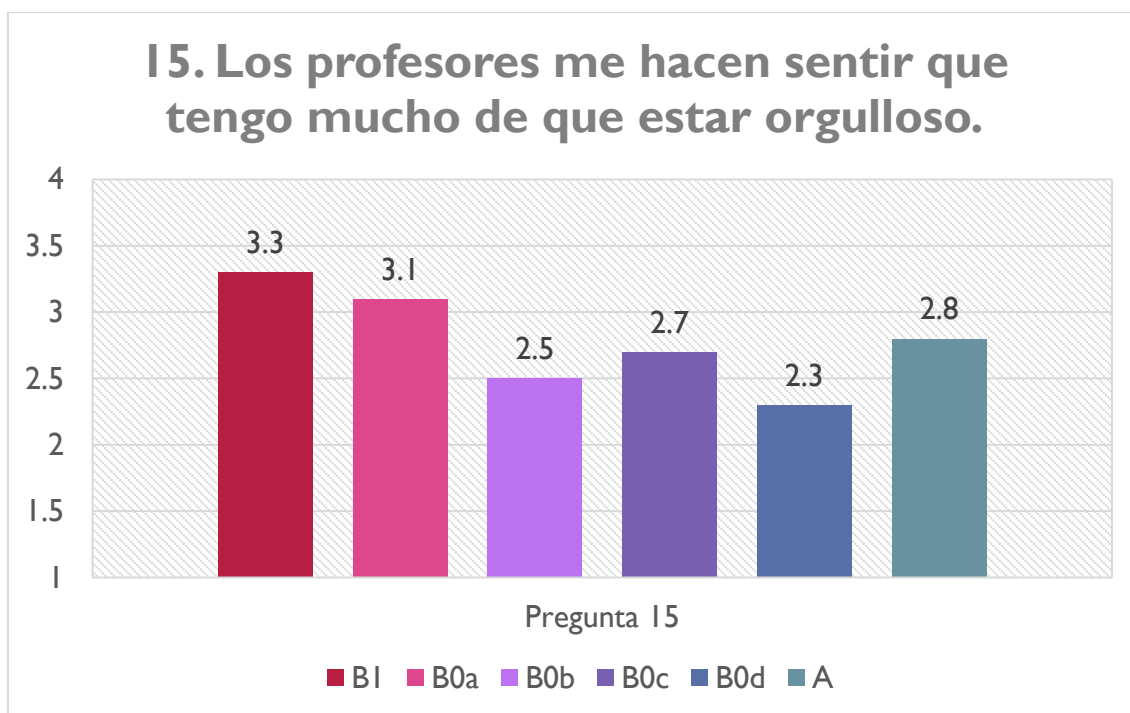
Cuadro 6. Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “4. Siento que he conseguido las metas que me he propuesto.”

No parece haber ninguna diferencia en cuanto a rendimiento, puesto que el objetivo entre estos alumnos es claro y la manera de conseguirlo también: para conseguir igualdad de condiciones, hay que rendir académicamente. Una vez que lo hacen, los resultados se expresan a través de experiencias de éxito que producen el orgullo en ellos:

“[Orgullo] algunas veces lo he sentido, cuando, por ejemplo, en un test, he estudiado, siempre creo que no sé algunas respuestas y, aun así, tengo una muy buena nota. También a veces cuando me eligen para algo por mis habilidades. [...] Para mí, el colegio, así como está me parece bien. [...] Yo pienso que yo me ayudo a mí misma comprometiéndome y estudiando.” (ALA-6-B1-R-)

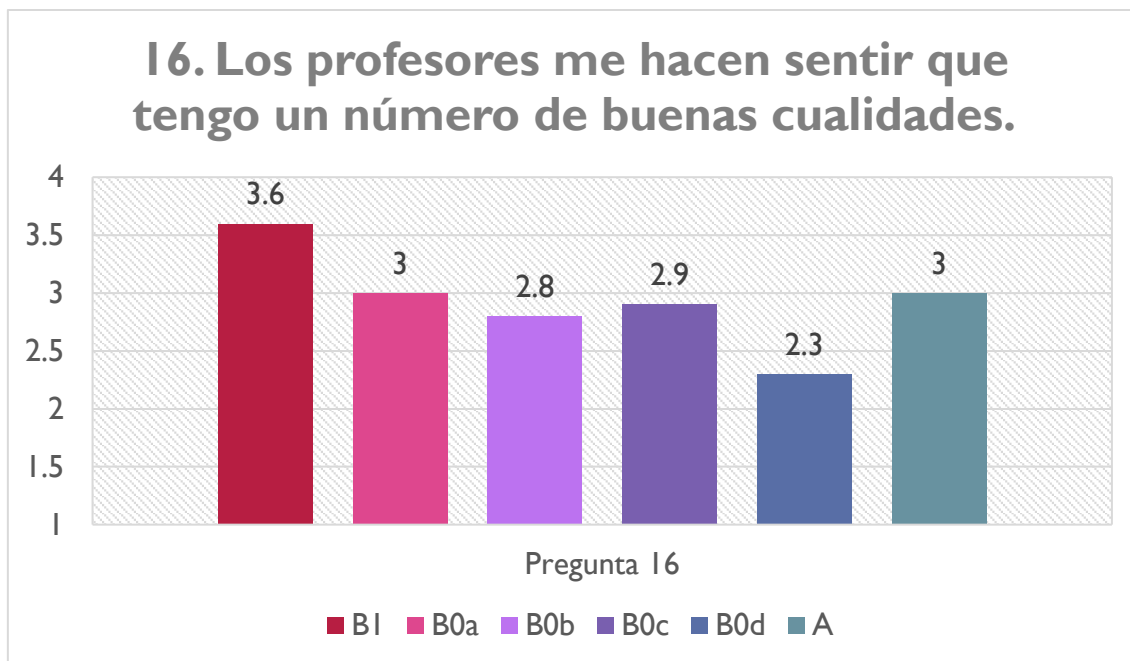
Este sentimiento de orgullo también es producto de la influencia de los profesores o profesoras en el proceso de escolarización de los escolares en

este salón. Cuando se observan los resultados de las preguntas relacionadas con los profesores, los alumnos y alumnas de la clase B1 muestran con gran frecuencia la influencia de los profesores en sus experiencias de éxito a nivel individual en su mayoría:



Cuadro 7. Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “15. Los profesores me hacen sentir que tengo mucho de que estar orgulloso.”

En este sentido, los alumnos de B1 también perciben que sus profesores ayudan a potenciar el orgullo en relación con sus cualidades individuales:



Cuadro 8. Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “16. Los profesores me hacen sentir que tengo un número de buenas cualidades.”

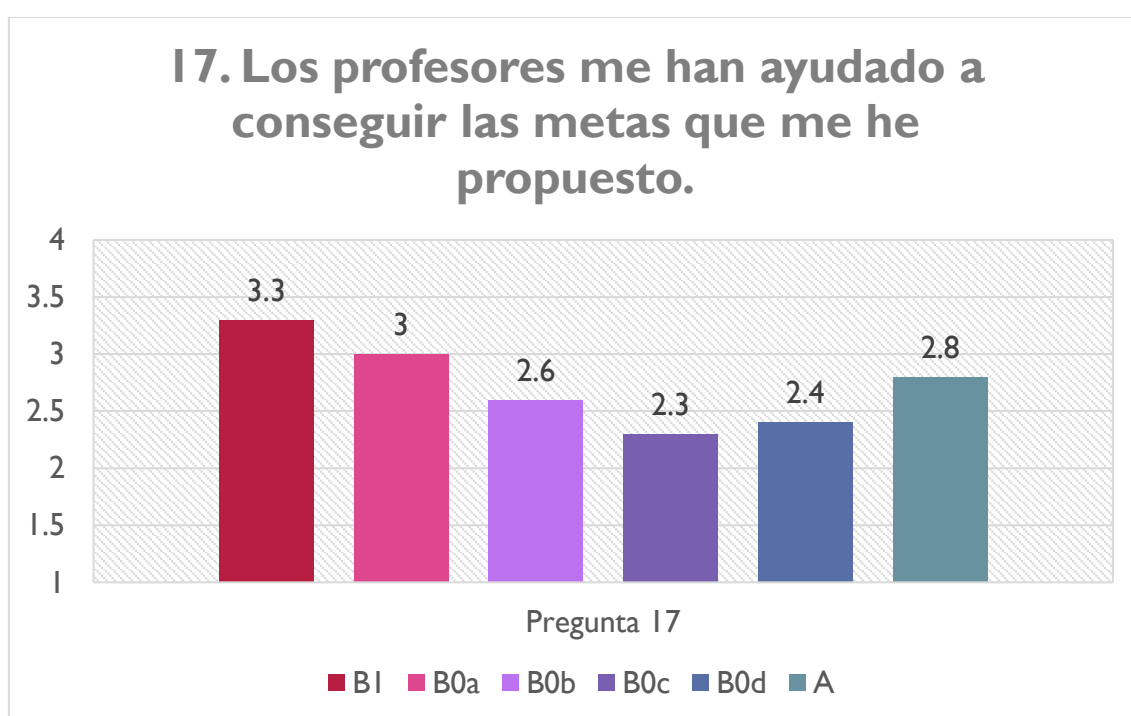
Esto también tendría una explicación en el nivel de confianza que tienen los alumnos y alumnas de B1 con los profesores o profesoras que les enseñan:

“Los profesores son los que más nos ayudan [...] Yo no sentiría nada de vergüenza al hablar con un profesor.” (ALO-6-B1-R+)

Los resultados del salón B0d en las últimas dos preguntas mencionadas (número 15 y 16) merecen una pequeña observación. No hubo una mención clara en los alumnos entrevistados de las causas de tener un puntaje tan bajo en relación con el apoyo de los profesores. Tan solo se tuvo una mención vaga sobre que: *“Hay profesores que tiene preferencia por algunos alumnos y esos alumnos hacen cosas graciosas y ese profesor o profesora no le hace nada.” (ALA-6-B0d-R-)* Al repreguntar no se tuvo una explicación clara sobre que quería decir la alumna entrevistada, pero se podría decir que los alumnos del salón B0d perciben de alguna manera cierta preferencia de los profesores por

ciertos alumnos, pero no hay una relación clara entre esta percepción y el sistema de escolarización A-B (sobre todo que esta preferencia se base en este modelo escolar).

Regresando al nivel de confianza de los estudiantes de B1, este permite que los alumnos y alumnas que pertenecen al salón puedan sentir en la figura del profesor un apoyo para poder alcanzar los objetivos que se han propuesto:

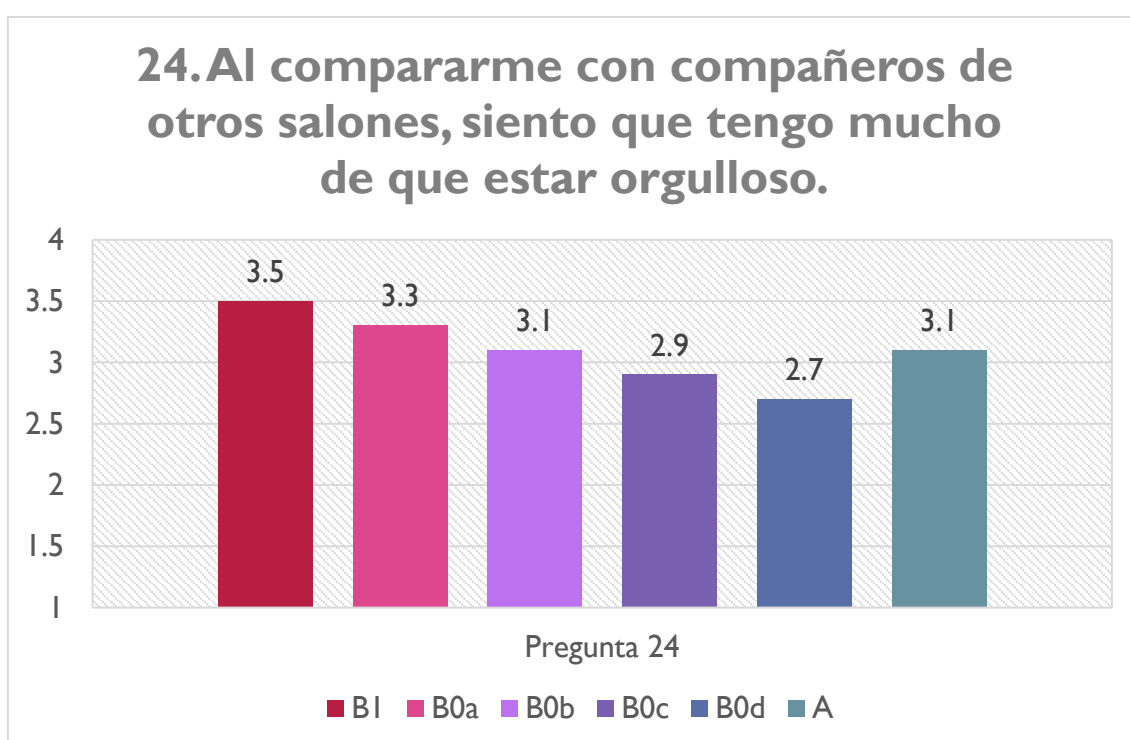


Cuadro 9. Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “17. Los profesores me han ayudado a conseguir las metas que me he propuesto.”

Se podría deducir lo siguiente de los resultados presentados hasta el momento sobre los resultados presentados: los alumnos y alumnas de los salones B1 en el sexto de primaria presentan con más frecuencia experiencias de éxito que otros salones, ya que tienen que enfrentar un contexto adverso con mayores dificultades (“adaptarse” al nuevo sistema escolar y mayor exigencia académica para llegar a la “igualdad de condiciones” ante los demás alumnos y alumnas que ya tienen tiempo en el colegio). Desde su percepción, este

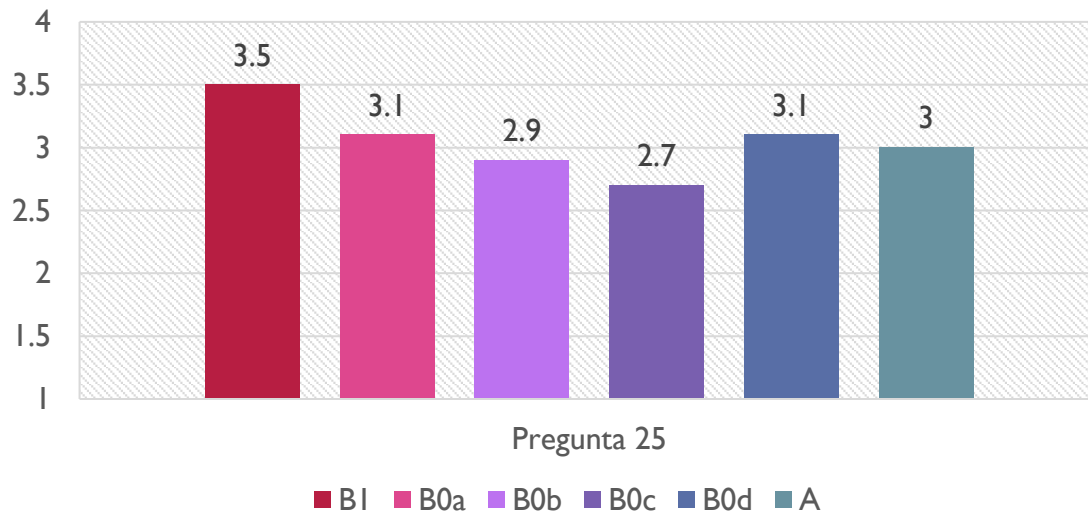
contexto adverso es posible de superar gracias al apoyo que reciben de sus profesores, lo cuales potencian sus cualidades individuales y permiten que, al final, puedan ir alcanzando sus objetivos, es decir, alcanzar esa igualdad de condiciones académica (expresada sobre todo en el dominio del idioma extranjero).

En el caso específico de los alumnos y alumnas del salón B1, la comparación con compañeros de otros salones mantiene la autoestima alta y parece potenciar el sentimiento de orgullo:



Cuadro 10. Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “24. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo mucho de que estar orgulloso.”

25. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo un número de buenas cualidades.



Cuadro 11. Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “25. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo un número de buenas cualidades.”

Se puede observar en los resultados que el orgullo potenciado por la comparación sigue manteniendo un enfoque individual, es decir, se potencia las características del alumno o alumna, pero en ningún momento se ha expresado, incluso en las entrevistas a los alumnos y alumnas, una conciencia de grupo, clase o salón. Esto se puede reflejar en la percepción que tienen los alumnos y alumnas de B1 sobre cuáles son los objetivos del mismo sistema de escolarización A-B:

“Yo me identifico más con el B, porque no soy tan bueno en el idioma, pero también me gusta y estudio. He intento aprender todo lo que pueda para así poder destacar y ser bueno. [...] Me parece [que el objetivo de este sistema] es saber el rendimiento del idioma entre los dos grupos. Nada más. [...] No creo que haya una ventaja [de un grupo sobre otro], porque a mí me parece que ambos aprendemos lo mismo, pero hay

algunos entienden más que otros y necesitamos un poco más de ayuda, [...] Cuando uno tiene dificultad en alguna cosa, necesita un poco de ayuda para así poder mejorar.” (ALO-6-B1-R+)

La idea principal de este testimonio del estudiante es que percibe al sistema de escolarización A-B como un sistema diseñado para potenciar las características individuales de cada alumno o alumna, por más que se hayan separado en salones A y B. Al ser el objetivo el dominio del idioma extranjero podría parecer innecesario un espíritu de grupo o salón, sino tan sólo dedicarse a potenciar las habilidades académicas a nivel individual.

“No [cambiaría de salón], porque me siento bien con mis compañeros, paso momentos divertidos, muchas veces me apoyan cuando me siento triste, y siempre me ha parecido genial estar con la gente con la gente que uno más se relaciona.” (ALO-6-B1-R+)

“La verdad yo creo que con mi salón ya tengo buenas amistades y, si me cambian a otro salón, tendría que volver a empezar, y todavía no tengo muchos amigos aquí en el colegio.” (ALA-6-B1-R-)

No parecería haber una identidad de grupo B1 en estos alumnos. Es decir, no se muestran relacionados directamente con su clase (orgullosos o avergonzados de ser B1). Pero sí habría que precisar que si valoran lo que le ha dado su salón a nivel individual: amistades de compañeros que los ayudan a superar situaciones difíciles. Sobre todo, en un ambiente relativamente nuevo (solo se conoce un año y medio), donde ya encuentran ciertos obstáculos por superar sobre todo en lo que tiene que ver con el idioma extranjero.

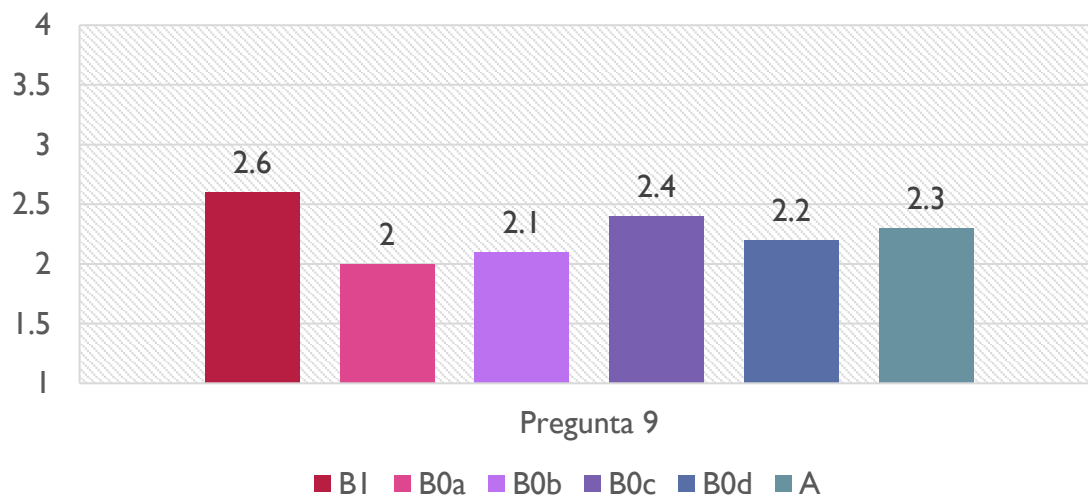
En este sentido, la estrategia de adaptarse al sistema es un camino que los mismos alumnos escogen dentro de sus maneras de ejercer su agencia escolar:

“Yo creo que no [debería cambiar algo en el sistema]. Yo creo que está bien, ya que el rendimiento académico es un poquito mayor. Estaría bien todo esto, casi enseñarnos a todos al mismo nivel, porque también no sería bueno que, a los A, al saber más, les enseñen menos para que se regulen. Sino que nosotros nos podamos adaptar a su nivel y, si no, podemos recibir un poco de ayuda.” (ALO-6-B1-R+)

Los estudiantes reconocen estructuras desiguales, es decir, reconocen que su forma de enseñanza es diferente a la del salón A, pero tienen la impresión de que estudiando y teniendo un rendimiento académico mayor podrán salir de esta desigualdad a nivel individual. Se hace el énfasis en lo individual, porque en ningún momento de las entrevistas a los alumnos de esta clase se hizo referencia a lo que se podía conseguir como grupo en conjunto. Como se han visto en los testimonios, la pertenencia a B1 es valorada en tanto el componente de amistades ayuda al alumno a superar obstáculo cuando tiene dificultades (beneficio propio e individual). Incluso se ve el beneficio propio e individual para salir de la situación de desigualdad: el sistema está bien en tanto haya una manera en que ellos, como alumnos de manera individual, puedan hacer algo con sus habilidades para salir de esa situación.

Al ser el foco de las experiencias de éxito el ámbito individual, también se manifiestan sentimientos de vergüenza en los alumnos y alumnas del salón B1 en escenarios, que, si bien son escenarios de interacción entre varios escolares, generan un impacto profundo en la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza de estos estudiantes:

9. Tengo un temor de que mis faltas se revelen delante de los demás.



Cuadro 12. Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “9. Tengo un temor de que mis faltas se revelen delante de los demás.”

La exposición ante los demás y, el hecho de que pueda cometerse un error en este ambiente genera un miedo en los estudiantes, una sensación de inseguridad que les impide actuar en espacios donde justo deben mostrar sus cualidades individuales ante las demás personas:

“Yo creo que sí [he sentido vergüenza en mi paso por el colegio]. [...] El año pasado, cuando recién había entrado al colegio, sentí un poco de vergüenza, porque la mayoría de las presentaciones o charlas que daban aquí en el colegio eran en idioma extranjero y todos entendían, menos mi salón y yo. Eso es lo que a veces me provocaba vergüenza. [...] Porque no sabía nada del idioma y recién estaba aprendiendo.” (ALO-6-B1-R+)

En este caso, la vergüenza tiene su origen en la percepción de no estar en la misma posición de igualdad de condiciones (en este caso, expresado en el dominio del idioma extranjero) que las otras personas. Pero también puede ser desencadenada a partir de la percepción negativa que el alumno o alumna cree que los demás tienen de él o ella:

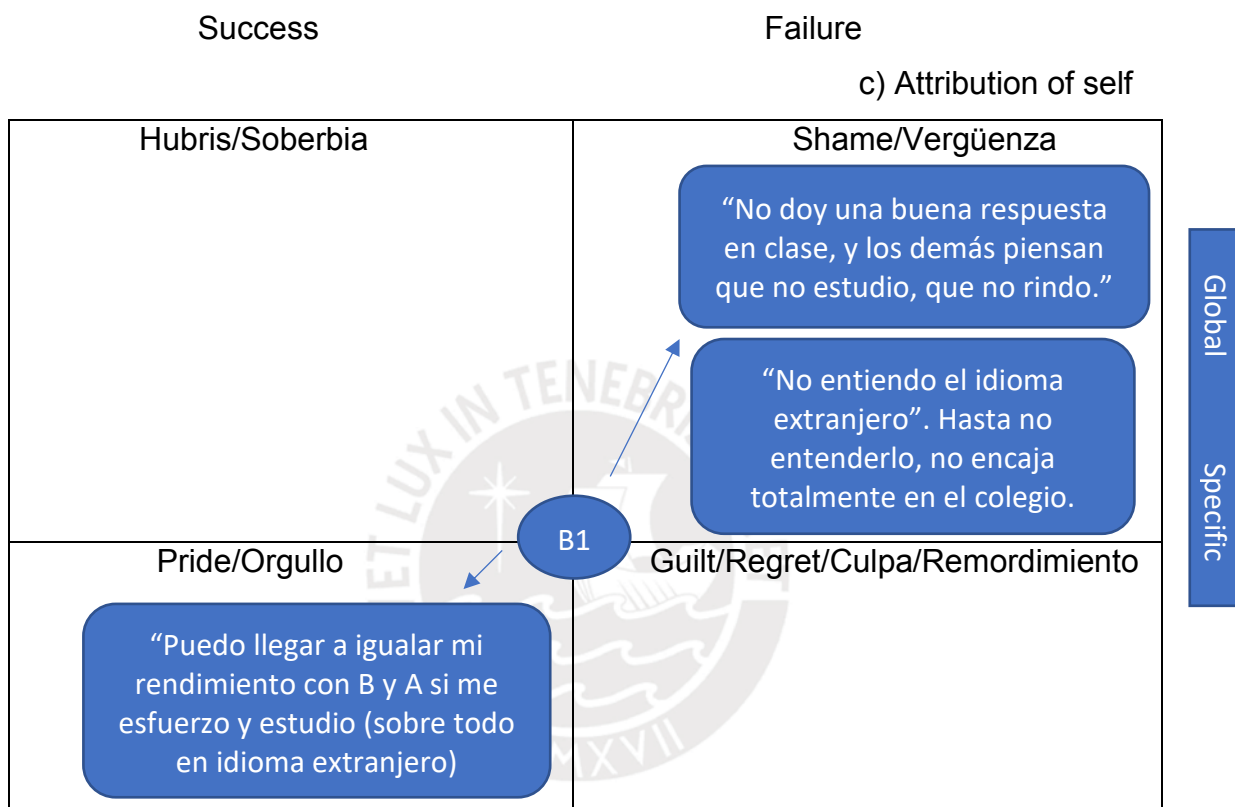
“Algunas veces [he sentido vergüenza] cuando, por ejemplo, el profesor me pregunta algo, o no se la respuesta y la digo mal. [...] Siento que lo hice mal o tal vez que los demás piensan que no estudié o cosas así. [...] Si es con los alumnos, tal vez alguien pueda sentirse excluido [...]” (ALA-6-B1-R-)

En este caso, se puede observar que la alumna crea su propia percepción sobre lo que los demás podrían pensar de ella, por lo que una experiencia de fracaso, como no saber la respuesta a una pregunta generada por el profesor en el ambiente del salón de clase, puede producir un sentimiento de vergüenza a nivel individual (en tanto ella cree que los demás la ven como una alumna que “no estudia”).

Por consiguiente, se puede decir que, para el caso de los alumnos y alumnas del salón B1, el orgullo se ve potenciado a nivel individual por los profesores y por la demostración de la mejora en el dominio del idioma extranjero, el cual es el objetivo primario de los alumnos y alumnas de este salón, según la circunstancia particular que enfrentan, “el ingreso lateral”. De la misma forma, el nivel de vergüenza se ve potenciado a nivel individual sobre todo en escenarios donde el alumno o alumna se encuentra expuesto a la mirada de sus demás compañeros, lo que produce un miedo a cometer errores delante de los demás. Al mismo tiempo, esos errores expuestos en público se pueden trasladar en una percepción negativa (en el sentido de “no ser capaz” o “no estar al nivel”, en tanto dominio del idioma extranjero u otra materia) que evidencia que el objetivo de alcanzar la igualdad de condiciones académicas con los demás no se estaría alcanzando. Los escenarios de poco conocimiento o de fracaso frente al profesor o los demás estudiantes parecen ser un ritual en el sentido que le da McLaren (1995:69), como formas actuadas de significado que posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales. En este sentido, en el ritual de la participación de clase se articula la imagen que da el alumno sobre su nivel de dominio del idioma extranjero u otra materia, lo cual puede desencadenar en un sentimiento de orgullo o vergüenza a nivel

individual. En este sentido, el horizonte de agencia escolar se puede expresar de la siguiente manera:

- a) Standards and Rules: salón A = salón extranjero, buen nivel de idioma extranjero, mayor rendimiento académico; salón B = no tan buen nivel de idioma extranjero, por mejorar más
- b) Evaluation

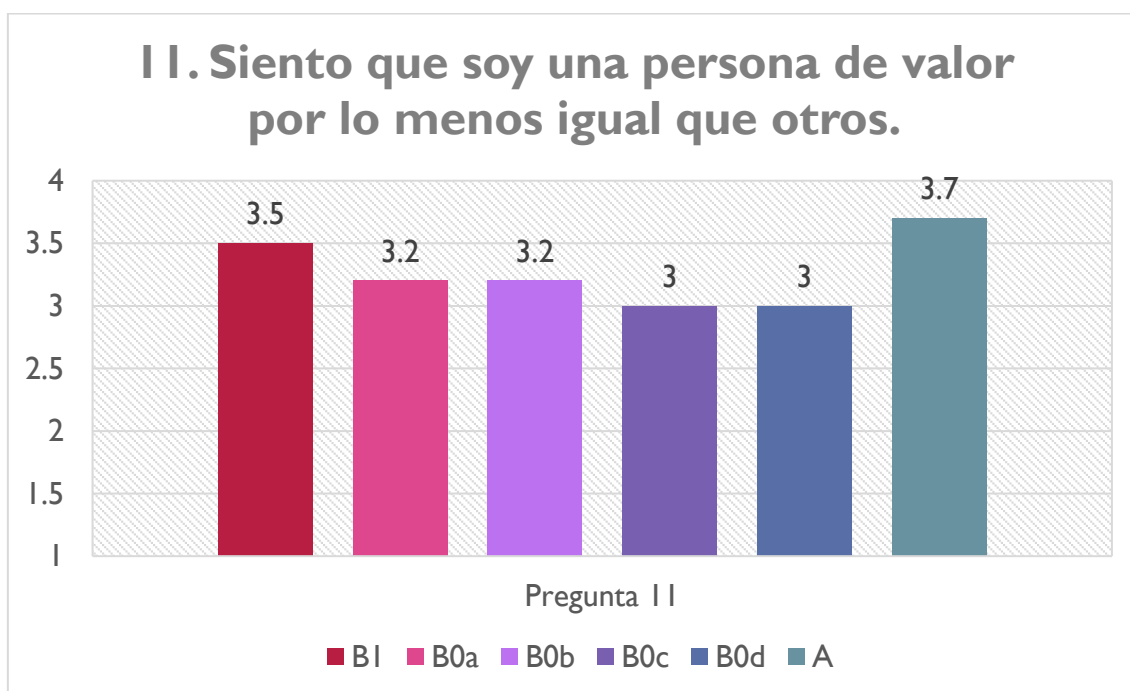


Cuadro 13. Horizonte de agencia escolar para alumnos del salón de sexto de primaria B1. Modificado de Lewis 1992:65

Por otro lado, se puede notar que un salón que figura con puntajes altos en el nivel de orgullo es también el salón A. Se puede evidenciar en el gráfico 5, donde, si bien B1 tiene el mayor promedio en puntaje, A tiene el segundo puesto por muy cerca. El orgullo puede estar fundamentado en la percepción que tienen los alumnos y alumnas del nivel de dominio que tienen en el idioma extranjero, lo cual los acredita para pertenecer a una clase A y las posibilidades que se abren a partir de esta pertenencia:

“Yo me identifico con este [A], porque el idioma extranjero fue el primero que yo aprendí y, además, el idioma extranjero de mi salón es un poco más avanzado. [...] Tiene el sentido [de separar entre A y B] de que un grupo aprenda la lengua extranjera a nivel más avanzado. Y el otro grupo, no es que no lo aprenda tan avanzado, sino que aún no está al nivel. [...] Supongo que los del grupo de A sienten orgullo por hablar un idioma extranjero mucho más avanzado. [...] La ventaja del A creo que es tal vez en un futuro, si es que quieren ir a estudiar al extranjero, tal vez tengan el idioma extranjero un poco más avanzado.” (ALA-6-A-R+)

En la situación del salón A, también tiene presencia el objetivo que ha aparecido como la búsqueda de una igualdad de condiciones:



Cuadro 14. Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “11. Siento que soy una persona de valor por lo menos igual que otros.”

Pero en este sentido, este sentimiento de igualdad en los alumnos y alumnas del salón A se traduce en reconocer, por una parte, que tienen una situación que les brinda oportunidades diferentes que los demás, pero al mismo tiempo, que

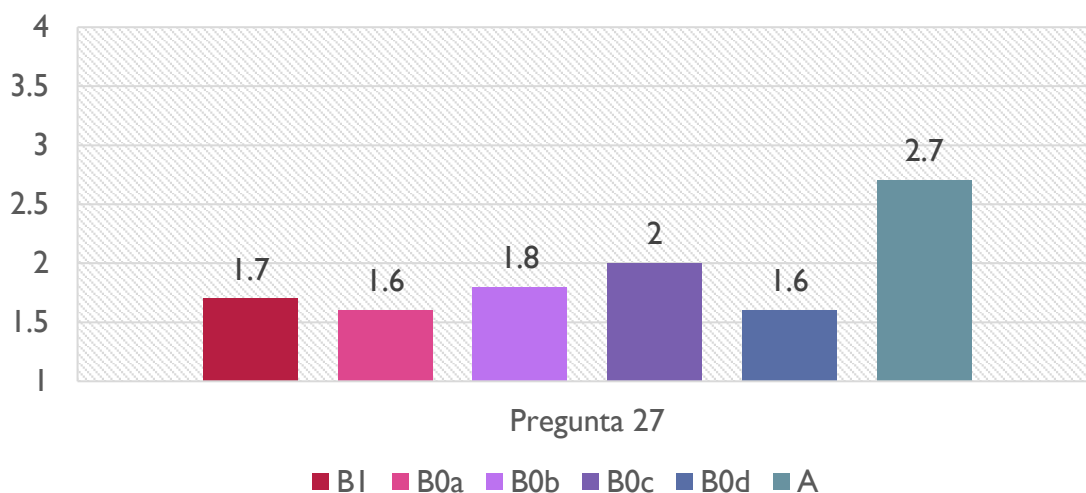
alumnos y alumnas de otros salones tal vez puedan acceder al nivel donde ellos están en este momento:

“Creo que no es bueno que hay una clase que es A y que hay cinco que son B, porque creo que es malo para las B que saben que no pueden hablar tanto de idioma extranjero y creo que se tiene que hacer que algunas personas, sea una clase de unas personas que son mejores en matemáticas y algunos que son mejores en ciencias sociales, que se juntasen. [...] Creo que está bien para los que están en la clase A, que saben que son buenos en idioma extranjero, pero pueden saber que no son tan buenos en matemáticas o en ciencias sociales o castellano. [...] Los B son mejores en castellano. [...] No podría decir alguna diferencia entre los grupos, porque no conozco como trabajan en las clases B. [...] Yo creo que pertenezco a A, porque yo no puedo hablar muy bien el español, pero puedo hablar mejor el idioma extranjero, [...]” (ALO-6-A-R+)

La identificación con A por parte del alumno no sólo se da en relación con las habilidades que tiene con el idioma extranjero, sino también en sus dificultades con el idioma local, castellano. Para este alumno, el sentido del sistema de escolarización A-B tiene sentido, en tanto obedece a las necesidades del dominio del idioma que los grupos de alumnos dominan o no dominan.

Llama la atención también en el caso de los alumnos y alumnas del salón A, lo siguientes resultados:

27. Con compañeros de otros salones, me siento de alguna manera excluido.



Cuadro 15. Resultado de encuesta a alumnos de sexto grado de primaria a la pregunta “27. Con compañeros de otros salones, me siento de alguna manera excluido.”

En esta situación entran dos componentes importantes en juego: la propia percepción de los alumnos y alumnas del salón A, pero también la percepción que tiene los otros alumnos y alumnas de los otros salones B. Se debe recordar que los sentimientos de exclusión, reforzados por un sentimiento de vergüenza, son producto de relaciones sociales entre los actores. Es decir, se tiene la presencia de un excluido y un excluidor (en este caso, una persona que realiza la acción de excluir). En primer lugar, en lo que concierne a la percepción de los estudiantes del salón A, se expresa lo siguiente:

“Si, existen ventajas y desventajas, [...] en nuestra promoción, en nuestra clase nos sentimos un poco aislados, porque los B no hacen mucho con nosotros. Nos ven de vez en cuando como los extranjeros, porque, al parecer, todos venimos del extranjero. Eso no me gusta, pero también puede ser bueno, porque no creo que todos se sientan bien si estuvieran juntos con una clase B, si es que ya saben más idioma extranjero. [...] Los

chicos de A, deberían ganar más confianza para decirle a los profesores que los alumnos de B los molestan.” (ALA-6-A-R-)

En este caso, ya se puede notar la creación de estereotipos, inclusive, como lo ha denominado Goffmann (2006) un estigma, en tanto es considerado como un atributo desacreditador, “los extranjeros”. Hay cierta tensión entre los alumnos del salón A y los salones B que propicia este sentimiento de exclusión por parte de los estudiantes de A. Este estigma, sin embargo, también es utilizado como instrumento de discriminación:

“A es la clase extranjera si no me equivoco. [...] Son, por lo menos en el local 1 (alumnos de Kindergarten hasta segundo de secundaria), chicos que tienen padres extranjeros, o tienen un nivel bastante más avanzado. [...] No necesariamente [tienen los alumnos del salón A una característica en especial]. Son alumnos como cualquier otros. [...]” (ALA-6-B0a-R+)

La palabra “extranjera” nuevamente es usada para diferenciar a los estudiantes del salón A de otros grupos con ciertas características particulares: familia proveniente de fuera del Perú y un rendimiento académico alto (nuevamente enfocado en el idioma extranjero). Aunque se diga que se conciben como estudiantes iguales a los demás, se percibe una estructura de desigualdad más allá de las características individuales de los estudiantes que compongan estos grupos: “los A son iguales a los demás, pero son de esta manera particular o pertenecen a esta clase diferente”.

“Tal vez [una característica especial de A] es que algunos profesores les dan un poco de preferencia a algunos. [...] En algunos eventos del colegio, cuando hacemos venta de comida para recaudar fondos, lo hacían la mayoría siempre las personas de A. ¿Por qué? No sé. Porque los profesores decían que ellos nomás lo hacen. [...]” (ALA-6-B0b-R+)

Aquí entra también un nuevo elemento sobre la percepción de los estudiantes de B0 sobre A. El tema de la preferencia: se identifica una estructura de desigualdad en un ritual escolar (la venta de comida para recaudar fondos para una causa), donde los estudiantes de A se ven favorecidos sobre los de salones B.

“[Una característica de los A es] que son muy picones, [...] Toman todo muy en serio. [...] me acuerdo en el campeonato de fútbol entre salones este año, les íbamos ganando y se molestaron y empezaron a meter un montón de faltas. [...] nos ganaron, y nos sacaron pica. 'Ja, ganamos, primer puesto, ustedes no', decían. Así que todas las clases, menos la A, [...] nos pusimos de acuerdo para que, en la premiación, cuando decía 'primer puesto, la A', todos decían, todos dijimos 'buuuu'. [...]” (ALO-6-B0b-R-)

En este caso, a las características de los alumnos y alumnas del salón A anteriormente presentadas en los testimonios, se suman actitudes que demandan una respuesta por parte de los alumnos de B0 en situaciones cotidianas como las competencias deportivas entre salones en el ambiente escolar. Se podría decir, que se trata de un “ritual de resistencia” por parte de los alumnos de B0. Ritual, en tanto es una forma actuada (la burla del equipo ganador en una actividad cotidiana como una premiación de un campeonato deportivo entre los salones) con un significado que busca enmarcar la existencia de A según los alumnos de B0 (que no son tan buenos como ellos o que no merecen ser felicitados) en un escenario público como la premiación. Resistencia, teniendo en cuenta lo señalado por Giroux (2011), tiene categorías como acción en contra de un sistema de subordinación como el sistema escolar por parte de los agentes escolares, en este caso los alumnos y alumnas. Estas categorías incluyen “la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo.” (Giroux 2011:144-145). En este sentido, la acción descrita por el alumno supone podría ser vista como una respuesta intencional de los alumnos de B0 por dar respuesta al contexto de desigualdad que ellos identifican al tomar acción en un contexto público y desafiando la posición privilegiada que tendrían los alumnos y alumnas

del salón A por medio de un comportamiento no discursivo como la burla. De esta forma, los alumnos de los salones B han intervenido un ritual como la premiación para poder resignificarlo usando su agencia escolar en el sentido de causar vergüenza a un grupo para demostrar su descontento con la “preferencia” cotidiana que se les estaría dando al salón A. Han decidido enfocar su actuar en tratar de hacer frente a esta situación por medio de sentimientos de menosprecio y burla, lo cual crea situaciones de tensión entre los estudiantes de ambos salones.

“[B] son los alumnos que han ingresado normal al colegio sin ningún...sin padres extranjeros ni nada. O simplemente los que son inteligentes y se les da la oportunidad de entrar a A, pero no quieren. [...] Los A, como varios, algunos no pueden hablar español y hablan más el idioma extranjero entre sí.” (ALA-6-B0a-R+)

Se puede evidenciar por este testimonio que incluso el tema del ingreso al colegio es interpretado dentro de las categorías A-B (entrar “normal” y no como A por tener padres extranjeros o familia extranjera) por parte de los estudiantes de B0 como una de las características que la diferencia de A.

La sociabilidad es otra característica que, según la visión de los B0, es más predominante en B que en A y la valoran tanto, que es algo a destacar en algunos casos más que el dominio del idioma extranjero. En esta ocasión, el sistema de escolarización A-B vuelve a tener una razón de ser en tanto puedan ayudarse los alumnos según su nivel de dominio del idioma extranjero.

“[B significa para mí] también la separación de clases. [...] Me caen más, me caen mejor. No se pican tanto y son buenos conmigo. [...] [Me identifico más con] la B, porque tengo más amigos, me llevo mejor, los conozco más. Y también con los de la A, no he estado, nunca he estado con ellos. [...] con los de la B, estoy más veces, en los recreos, jugando fútbol, así. [...] Hay una ventaja de la B sobre la A, porque en la A te enseñan el idioma extranjero muy fuerte, no me gusta tanto, más exigente. En cambio, la B, es más suave, lo cual a mí me parece una ventaja buena

de estar en B. [...] En A te dejan más tareas y te dicen que estudies. Acá [en B] también te dicen que estudies, pero no de esa manera. [...] A la A le dicen 'estudia esto, esto, esto, es obligatorio', en cambio a nosotros nos dicen 'estudien si pueden', 'cuando tengan tiempo, estudien en su casa', [...]' (ALO-6-B0b-R-)

El rendimiento académico es una característica que usan los B0 para distinguirse de los A. También identifican sus amistades y sus relaciones sociales en oposición a A. Es decir, establecen mejores relaciones con los alumnos de B que con los de A. Por último, se podría decir que, además de los niveles de dominio del idioma extranjero, también se pudo notar, desde la perspectiva de las B0, la identificación de un contexto de desigualdad entre los salones A y B sobre la base de la exigencia que hacen los profesores a los alumnos: a los A se les exige más que a los B.

“Yo no sabría decir [con qué grupo me identifico más], yo diría que estoy en el medio. Porque según mis amigos y mis profesores tengo buen nivel del idioma extranjero, pero yo mismo considero que no tengo un nivel tan alto como para ser parte de A. Pero tampoco creo que tengo uno tan medio, uno tan normal como B. Muchos de mis amigos incluso [...] me paran llamando extranjero. [...] Yo de por sí no noto mucho la diferencia [entre A y B]. Pero muchos de mis amigos me han contado que dicen que la clase A tiene más privilegios. Tipo a la hora de hacer paseos o que los profesores le dan más acceso a la sala de cómputo o todas las tablets. [...] Yo consideraría que yo si tenía vergüenza, cuando me reencontraba con mis amigos después de hablar con uno de la clase A. Porque me paraban diciendo extranjero y yo tenía algo así de miedo a equivocarme o decir un error frente a alguien de esta clase.” (ALO-6-B0c-R+)

Dos temas nuevos valen la pena destacar a partir del presente testimonio. Un primer tema es el tema de identificarse “en el medio” de A y B. La propia percepción del dominio del idioma extranjero también entra a tallar aquí. Incluso uno se puede percatar que el alumno es discriminado a partir de la etiqueta

“extranjero”, lo cual le genera tensión y un gran miedo a equivocarse, debido a la expectativa que sienten sus compañeros de clase sobre él. Los compañeros y profesores juegan un rol importante para construir esta propia percepción que puede en algunos momentos entrar en contradicción: uno verse menos de lo que lo perciben los demás. Un segundo tema es el del sentido que tiene el sistema de escolarización A-B. No tiene mucho sentido e incluso se proponen alternativas de cambio: integrar a estudiantes A en clases B. Y estas alternativas de cambio se justifican para hacer frente a la situación de privilegios que se identifican, aunque sea por lo contado por otros compañeros. Sobre todo, si son contados por otros compañeros, parecería que merece su atención más allá que no comparte la misma percepción. De la misma manera, se trata de un tema de oportunidades, donde A es identificada con una ventaja sobre B por su dominio en el idioma extranjero.

“[Orgullo asocio] puede ser con A, por lo que ya dije, si tú dices que estás en la A, tienes un mejor nivel, te felicitan algo así. Y es orgullo de eso, de tener un mejor nivel. [...] Puede ser que los profesores te traten mejor. Como que 'huau, estas en la A' y felicitarte y todo. [...] Todos se conocen ahí [en A].” (ALA-6-B0b-R+)

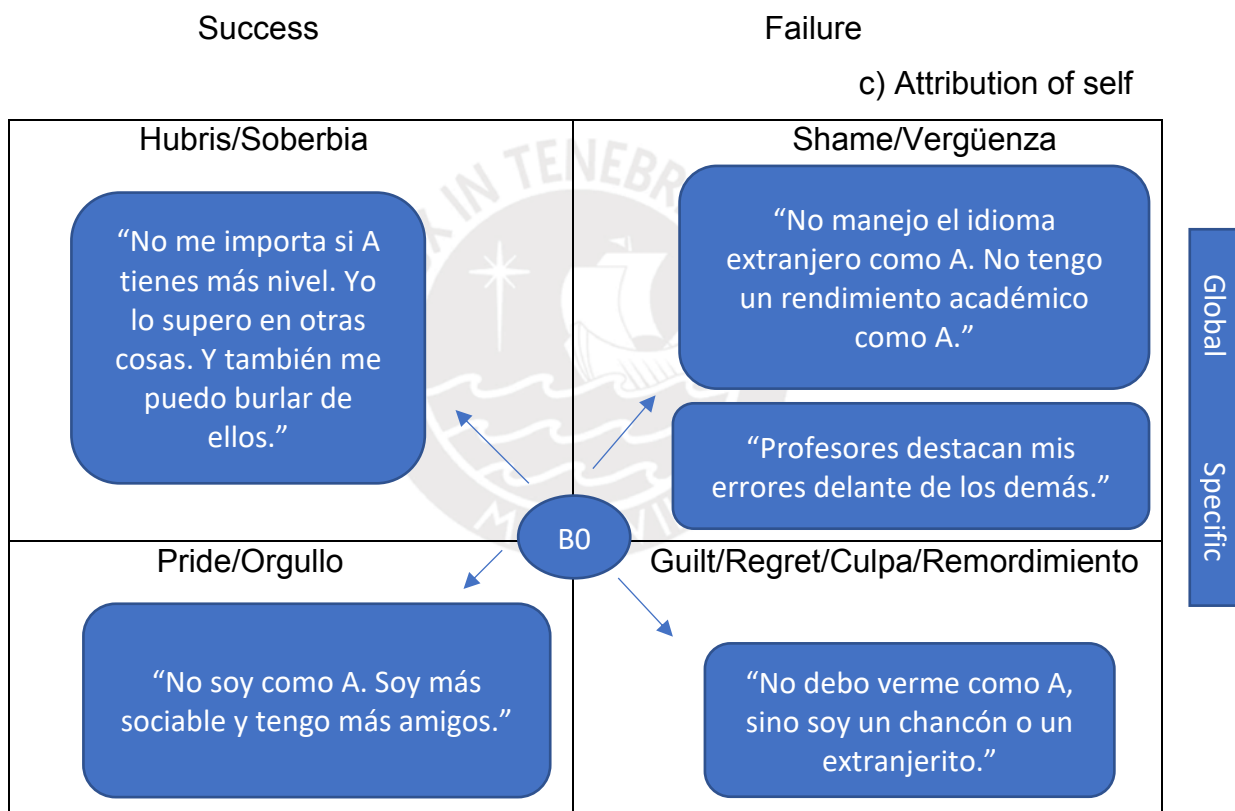
El sentimiento de orgullo en esta ocasión también tiene gran influencia de los profesores al asociar eventos de felicitación y apoyo, e incluso, de comparación con otras personas. Tener orgullo no solo se limita a tener un mejor nivel en el idioma extranjero, sino también cómo se ve y que se consigue ante los demás (también con ayuda de lo que destacan los profesores en delante de los demás estudiantes).

“Orgullo puedes sentir, si puedes entrar a una A. Porque sabes que eres bueno en algo, en el idioma extranjero y en el colegio. [...] Orgullo de sacarte buenas notas, de ser bueno en la clase. Y hacer cosas que a los demás les sorprende. [...]” (ALO-6-B0d-R+)

Entrar a un salón A es entonces un logro que causa un motivo para sentir orgullo en los alumnos. Aquí influye mucho la percepción de los demás sobre los que está consiguiendo uno: no sólo importa pasar a una clase A, sino que a todos los demás les sorprenda.

De este modo, se podría presentar el siguiente horizonte de agencia escolar para los alumnos y alumnas de los salones B0:

- a) Standards and Rules: salón A = salón extranjero, buen nivel de idioma extranjero, mayor rendimiento académico; salón B = no tan buen nivel de idioma extranjero, por mejorar más
- b) Evaluation



Cuadro 16. Horizonte de agencia escolar para alumnos del salón de sexto de primaria B0. Modificado de Lewis 1992:65

En este caso sí se puede hablar de un sentimiento de grupo, el cual hace ver a los estudiantes de los salones B0 frente a una posición contraria a lo que es A. La mayoría se define en oposición a A y los sentimientos de orgullo y vergüenza también están orientados a esta lógica.

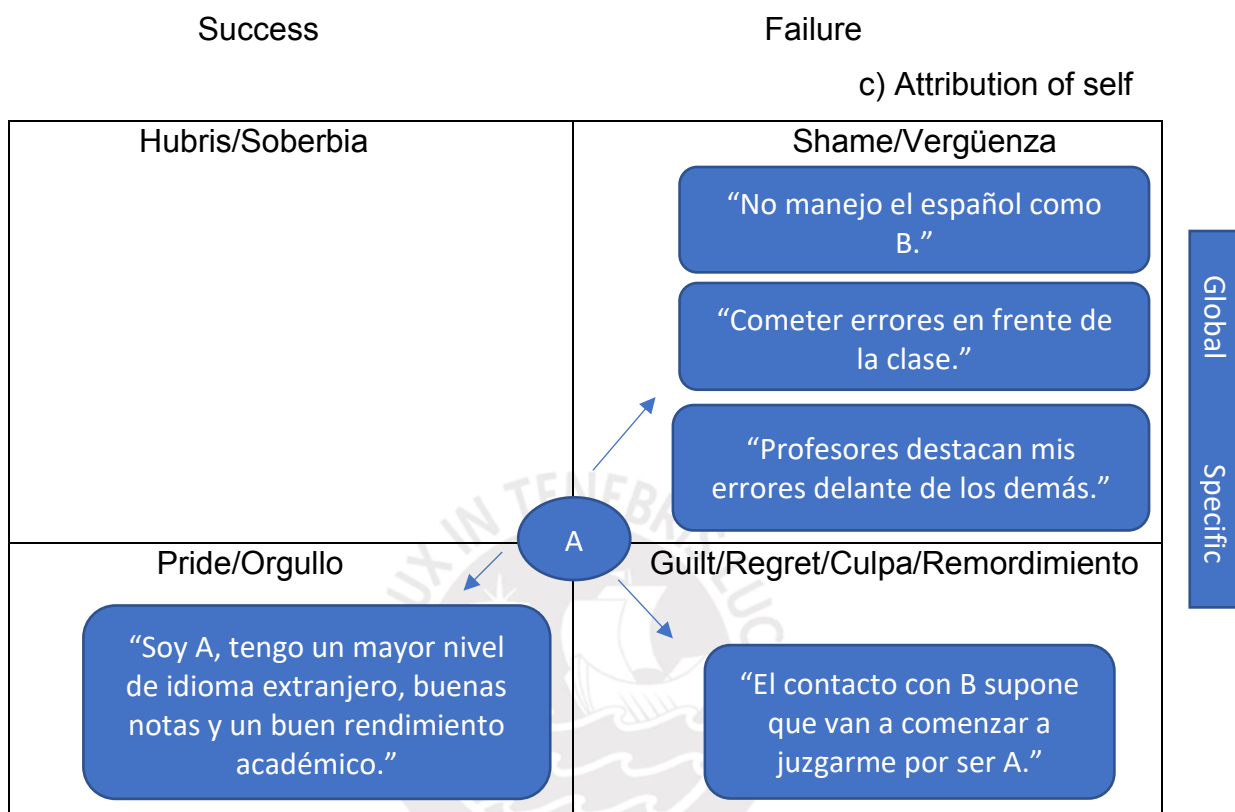
Para cerrar también las ideas sobre los estudiantes de los salones A, se puede añadir una lógica predominante en los testimonios que se usa para justificar la existencia del mismo sistema de escolarización A-B:

“Separar en salones A y B tiene como objetivo, que los que hablan idioma extranjero no se sientan aburridos en una clase B, porque siempre hay que repasar siempre los contenidos y los que hablan mejor el idioma extranjero se aburren y no hacen nada. [...]” (ALO-6-A-R+)

A lo que ya se ha mencionado, se debería agregar la percepción que se presenta nuevamente sobre lo que llamaremos el “paradigma del aburrimiento”, porque se ha mencionado anteriormente como una razón para justificar la separación en salones A y B, pero en ningún momento se ha contado una experiencia al respecto o se ha mostrado en los testimonios recogidos que se haya intentado alguna vez. Este paradigma es algo que tienen en mente todos los alumnos y en algunos casos, como se ha podido observar, los profesores, pero no cuenta con ningún sustento dentro de la CPE. Se podría decir que varios actores del ámbito escolar actúan bajo la premisa de que algo así como el “aburrimiento de los A” existe o se ha dado, pero no se presentan experiencias o ejemplos concretos sobre este paradigma que parece tener un conocimiento pleno dentro de los actores escolares.

La percepción de los B0 sobre el “aislamiento” de los estudiantes de A se confirma con el poco contacto que tienen los estudiantes entre sí. Esto vuelve a generar tensiones, apodosos y la negativa a cambiar de clase, que, nuevamente, no solo incluye el tema de la amistad, sino a huir de ser tratado bajo estos estereotipos. Es así como el horizonte de agencia escolar de los A se expresa de la siguiente manera:

- a) Standards and Rules: salón A = salón extranjero, buen nivel de idioma extranjero, no tan buen manejo del español, mayor rendimiento académico; salón B = no tan buen nivel de idioma extranjero, mucho mejor dominio del idioma español
- b) Evaluation



Cuadro 17. Horizonte de agencia escolar para alumnos del salón de sexto de primaria A. Modificado de Lewis 1992:65

3.2.2 Segundo de secundaria: último año antes de gran separación

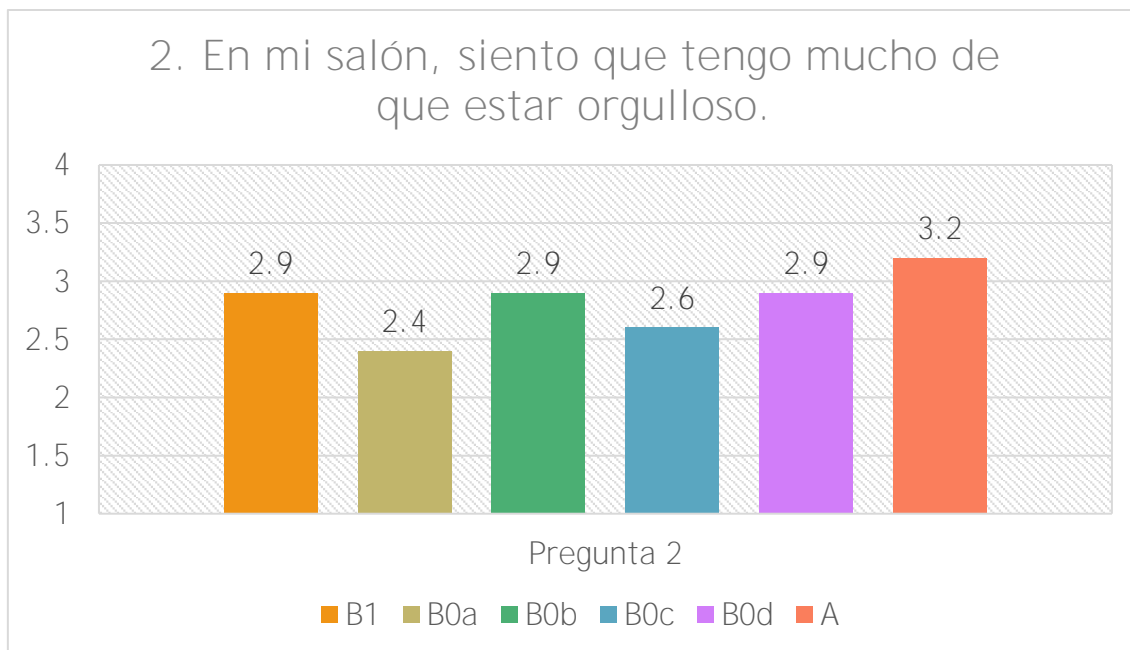
El segundo grado de secundaria, como se señaló anteriormente, es un grado clave para medir la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza de los alumnos del CPE. Es clave en el sentido de que la separación entre salones A y B adquiere mucha importancia en este año, debido a que es un año en que

observará a los alumnos (de acuerdo a su rendimiento en sus cursos, su nivel de idioma extranjero alcanzado y recomendaciones de los profesores durante el año en curso) y se decidirá a fin de año qué alumnos compondrán los salones A y los salones B0 (recordar que en tercero de secundaria B1 deja de existir para integrar parte de los salones A o B). En el momento en que se ha realizado la encuesta, ya ha transcurrido tres cuartas partes del año escolar y los siguientes sucesos son relevantes para el público encuestado: a) a mitad de año han sido propuestos por profesores algunos alumnos de clases B0 y B1, que, por su rendimiento y nivel de idioma extranjero, han sido recomendados para pasar a un salón A el próximo año.⁹⁷ Estos han recibido por parte de la dirección de nivel una carta a manera de invitación a los padres y al alumno o alumna en donde se invita a participar de la oportunidad de pasar a un salón A el próximo año, siempre y cuando mantenga su promedio durante el año de segundo de secundaria. Todos los alumnos en sus salones ya conocen quienes han recibido cartas, pero también son conscientes del siguiente suceso: b) hay una segunda evaluación de alumnos a fin de año para confirmar a los recomendados de salones B0 o B1 que pasarán a A el próximo año y si hay nuevas postulaciones de alumnos que han demostrado para sus profesores su interés de integrar un salón A.⁹⁸ Se puede decir que todavía no todo está dicho hasta fin de año y, también, hay participación de los padres de familia en el proceso.⁹⁹ Es en esta situación de presión y decisión que se encuestó a los alumnos y alumnas y esto se expresa en los siguientes resultados. En primer lugar, se tiene un aumento en el nivel de orgullo del salón A en comparación con los otros salones:

⁹⁷ Incluso, en algunas ocasiones, algunos alumnos o alumnas en los cuales se tiene duda si pueden adaptarse al nivel de exigencia de un salón A, son llevados al salón a pasar una semana de clases y observar su reacción al ambiente académico, sobre todo. Después de esta semana en el salón A, regresan a su salón anterior y se pide observaciones de los profesores que lo tuvieron en clase.

⁹⁸ Esto se expresa en el aumento de su rendimiento académico, pero también a través de conversaciones con el tutor y demás profesores para observar si hay cambios en su rendimiento y actitud de trabajo que ameriten su recomendación para un salón A.

⁹⁹ Si un alumno o alumna no recibe una carta de invitación al salón A a mitad de año, los padres pueden solicitar a la dirección una nueva evaluación a final de año para confirmar si su hijo o hija es apto para pasar a un salón A. Como lo demostraron los testimonios de los profesores, es un momento de bastante presión para los alumnos y alumnas y de gran expectativa para los padres.



Cuadro 18. Resultado de encuesta a alumnos de segundo de secundaria a la pregunta “2. En mi salón, siento que tengo mucho de que estar orgulloso.”

Es un período de tensión en el segundo de secundaria, pero la posición de los alumnos y alumnas del salón ya se encuentra de alguna manera consolidado. Es decir, hay cierta confianza en que no cambiarán de salón, por lo que su posición medianamente asegurada en el colegio, en tanto se encuentran en el salón con mayor exigencia académica.¹⁰⁰ Por otro lado, el grupo de los estudiantes del salón A ya se ha consolidado como grupo después de ya 2 años y medio de haber compartido un mismo salón:

“A son mis hermanos los compañeros, porque hace tiempo, muchos años, estamos juntos en la misma clase. [...] A tiene ventajas, porque pudimos hacer más cosas y nos tocó directores de profesores y entonces pudimos tener más acceso directo a la directora. Y entonces le podíamos preguntar para hacer esas cosas. [...]. (ALA-8-A-R+)

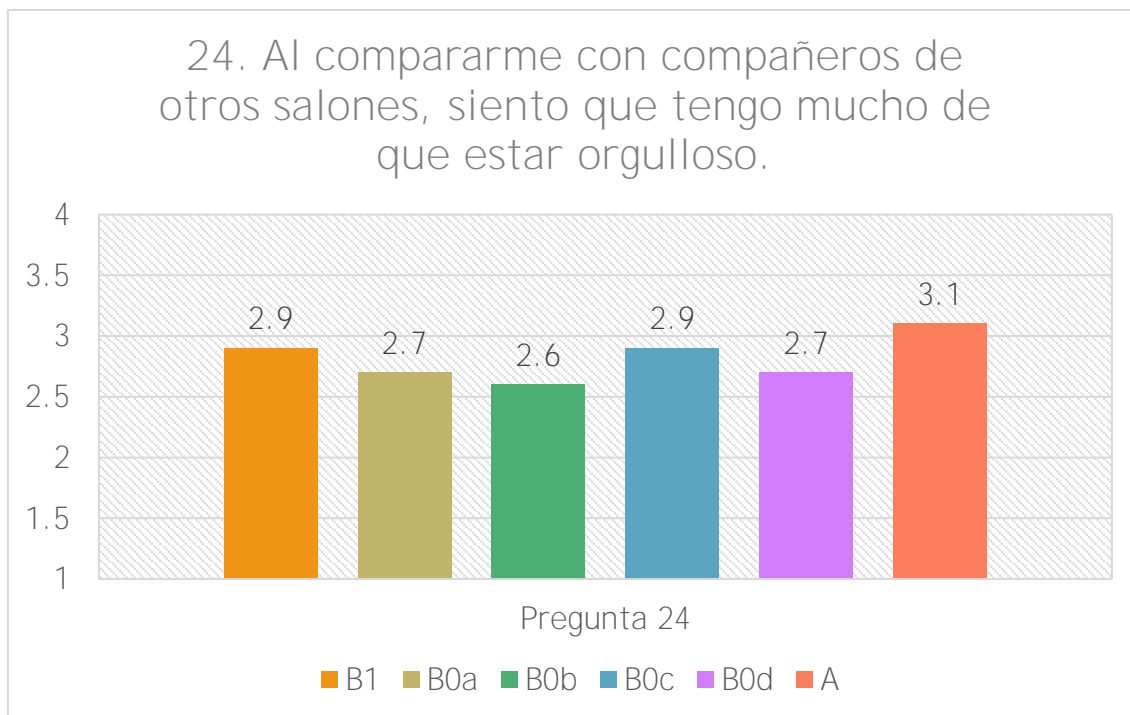
¹⁰⁰ Es muy poco probable que haya modificaciones de salón para los alumnos y alumnas de los salones A. Dichas modificaciones se podrían dar en el marco de bajas notas en los cursos o un cambio pedido por parte de los padres del alumno o alumna.

La consolidación de este grupo se reconoce en la familiaridad con que esta estudiante puede referirse a sus compañeros y compañeras de clase como hermanos. Es lógico que, al compartir un salón por un par de años o más¹⁰¹, el grupo se encuentre mucho más unido y pueda identificarse con ciertas características del grupo que han formado desde hace mucho tiempo. Lo interesante en este caso, es la mención a las ventajas que tienen por pertenecer a este salón, lo cual se evidencia en este caso por su cercana relación con la dirección. En cierta forma la alumna reconoce una estructura de desigualdad, pero también reconoce su posición de ventaja dentro de esta estructura.

“[...] yo estoy en la A, y no nos mezclan y somos bien unidos, es como una familia. [...] A son la gente que viene al colegio, pero ya tiene una base de idioma extranjero. [...] Como normalmente son los extranjeros muy acartonados y los latinos super abiertos, como que uno termina siendo bien unido y por otro lado, uno termina llevándose bien con el otro. [...] Tengo tantas amistades en mi salón y son tan buenas, que no me gustaría perder eso por ir a otro salón.” (ALO-8-A-R-)

Se puede decir entonces que los estudiantes del salón A valoran estar en dicha posición, no solo por el tema de la ventaja sobre los demás, sino también porque valoran la identidad de grupo que han construido tras compartir bastante tiempo con los mismos compañeros y compañeras las mismas circunstancias dentro del proceso de escolarización. Esto también se repite en el momento en que se comparan con otros salones:

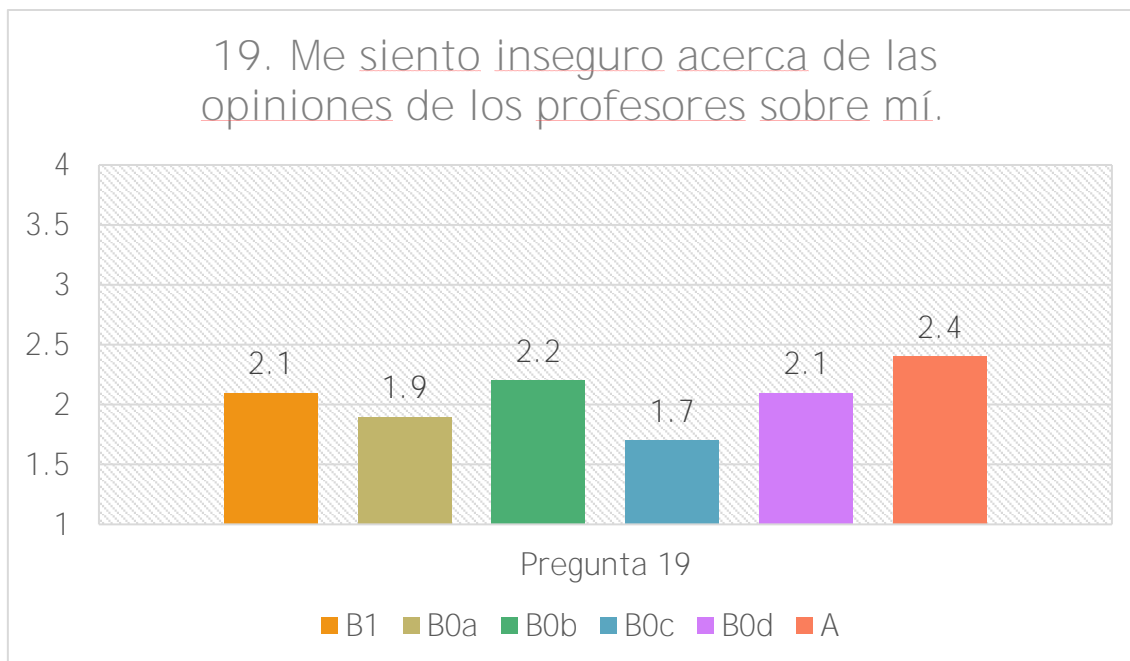
¹⁰¹ En algunos casos algunos se conocen desde Kindergarten y otros se han ido incorporando al grupo desde primero de primaria. Si bien no hay separación de salones A y B en los grados de primaria, no hay muchos cambios entre los grupos de alumnos entre salones. Es decir, es muy probable que el grupo que terminó en un salón A no haya tenido cambios significativos en sus alumnos desde primero de primaria hasta segundo de secundaria.



Cuadro 19. Resultado de encuesta a alumnos de segundo de secundaria a la pregunta “24. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo mucho de que estar orgulloso.”

El hecho de estar en un salón A, entonces, es un motivo de orgullo en tanto comprueba que se encuentra a un posición de privilegio. Primero, por el hecho de tener cierta cercanía a personajes importantes del colegio como la dirección, lo que permite la oportunidad de un trato directo para sus peticiones. Y segundo, porque es la oportunidad de pertenecer a un grupo que se distingue de los demás, lo que lleva a generar una conciencia de grupo o, en palabras de los estudiantes, pertenecer a la “familia” del salón A.

También se puede percibir cierta inseguridad en A que tiene su origen en su relación con los profesores:



Cuadro 20. Resultado de encuesta a alumnos de segundo de secundaria a la pregunta “19. Me siento inseguro acerca de las opiniones de los profesores sobre mí.”

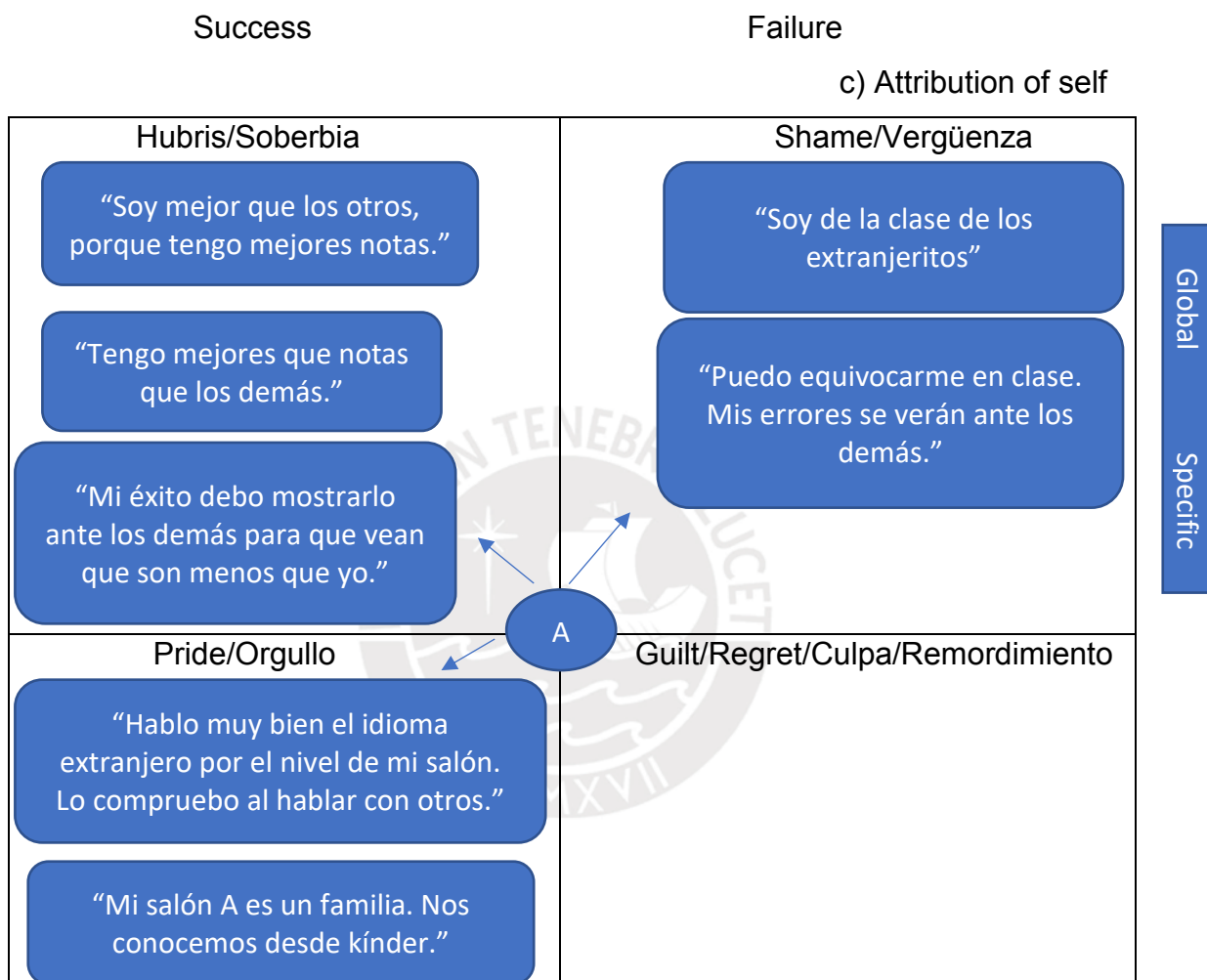
Hay cierta inseguridad hacia los profesores, lo cual genera un sentimiento de vergüenza que repite la misma dinámica que en sexto de primaria: el miedo a equivocarse en público, sobre todo al frente de sus demás compañeros.

“Creo que los profesores se empeñan más en la A que en la B. [...] Se esfuerzan más en enseñar en la A que en la B. [...] Los profesores quieren enseñar mejor en la A que en la B. [...] Vergüenza, en ambos, porque en ambos hay gente que los siente. [...] Sienten vergüenza de decir algo tonto o decir algo que no quieren decir, porque pueden pensar los demás que está mal. [...] En mi salón paran haciendo comentarios con las notas (por qué sacaron tan bajo o por qué tan alto) en público y eso de verdad chanca un poco. Se quejan por un 19 y yo estoy feliz por un 16 y un 15. [...] Hay veces en que me gustaría cambiar de clase, porque en mi salón son puro 19 y 20 y yo estoy entre medias, malas, entre buenas.” (ALO-8-A-R-)

No se trata de que el profesor influya directamente en la autoestima de los alumnos al decir algo en específico. Sino más bien, ocurre que el ambiente del salón A es académicamente tan altamente competitivo que puede afectar a un alumno en su capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza dentro de dos ámbitos. Uno es el ámbito académico, el cual, por lo mencionado en este testimonio, se refleja en la exigencia de los profesores en mucho más fuerte que en los salones B. Los estudiantes del salón A deben mantener un promedio académico alto para poder mantener su posición en este salón. El otro, igual o más importante, se podría decir, es el ámbito relacional entre los compañeros y compañeras del salón A. Esto significa que la vergüenza es producida a raíz de las comparaciones que hacen los alumnos entre ellos y que tienen como resultado demostrar si se encuentran al nivel de las expectativas creadas alrededor de los estudiantes del salón A.

La meta de los alumnos y alumnas del salón A sería conservar su lugar en el salón y demostrar ante los demás que cumplen con las exigencias que tienen los profesores y las expectativas que tienen entre ellos mismos de lo que corresponde rendir al pertenecer a un salón A. Es así como se puede presentar el siguiente horizonte de agencia escolar para los alumnos del salón A:

- a) Standards and Rules: salón A = salón extranjero, buen nivel de idioma extranjero, mayor rendimiento académico, mayores oportunidades, “los mejores” ante los demás en el colegio, grupo más unido; salón B = no tan buen nivel de idioma extranjero, no tantas oportunidades, pueden entrar a A, si se esfuerzan.
- b) Evaluation



Cuadro 21. Horizonte de agencia escolar para alumnos de segundo de secundaria A. Modificado de Lewis 1992:65

Hay cierta percepción de metas no alcanzadas en el salón B1. Puede deberse, por un lado, a la posibilidad de alcanzar o no alcanzar un promedio suficiente como para pasar al salón A el próximo año. La presión aumenta ante la posibilidad de tener éxito o fracaso al querer conseguir esa meta que no solo supone la posibilidad de cursar más adelante el bachillerato internacional, sino también confirmar que se ha alcanzado el nivel de idioma extranjero para el cual

se les ha preparado desde quinto de primaria y ganar un lugar de prestigio que es el salón A.

“Yo me identifico con el de acá [B], porque cuando uno escribe uno comete los típicos errores gramaticales [...] Tendrán un nivel inferior, pero pueden llegar a ser iguales que las de acá [A]. [...] Puede ser que la gente que está en este salón [B] sienta algo de vergüenza por no tener un idioma extranjero tan bueno o no ser tan bueno como los que están en este salón [A]. [...] Creo que, si es en este salón [B], creo que es más por los compañeros, y por la presión de sus padres, porque, si sus padres no se sienten orgullosos de que su hijo sea como los alumnos de acá [A], entonces puede sentir algo de vergüenza.” (ALO-8-B1-R+)

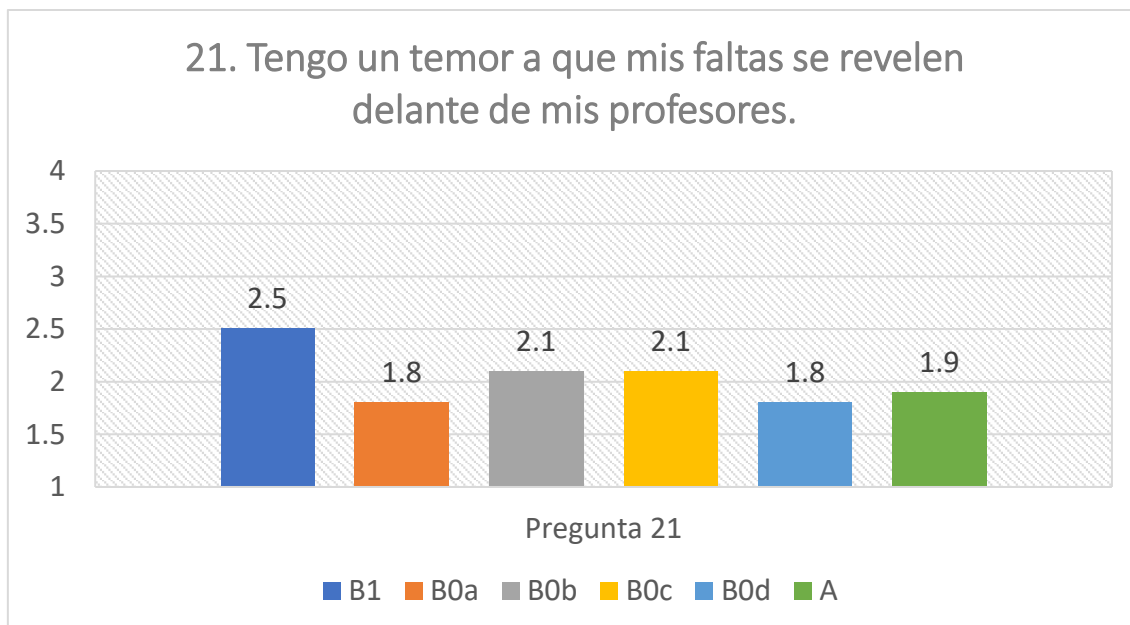
También se puede dar cuenta uno que la presión viene por parte de la familia que tiene expectativas sobre el alumno o alumna. Pero siempre se tiene en mente que el objetivo se encontrar ese nivel que tanto se pide por tantos actores del colegio, profesores, mismo alumnos y dirección.

“A es la clase que 'te vamos a pasar el próximo año' por así decirlo. Si en B es difícil, aquí en A es todavía más difícil. La mayoría de los cursos son en idioma extranjero. También significa una mayor oportunidad de pasar al bachillerato internacional. [...] en la A son personas que son inteligentes y también que se han esforzado todo este tiempo, han 'chancado' por así decirlo y en B hay algunos que son inteligentes, pero no han 'chancado' y no pasan y hay otros que si ya no se han esforzado casi nada. [...] No voy a negar que me gustaría ir a A, porque me da mayor oportunidad de ir al bachillerato internacional y lo que me da de ir a estudiar al extranjero, pero, debido a que no me he esforzado mucho a inicios de año, porque no lo he tomado en serio, creo que iría más a la B. [...] Los que van a A, tiene una muy buena posibilidad de ir a una universidad en el extranjero y los de B también, tienen que llevar cursos extra y es más difícil estudiar

en el extranjero. [...] Si te vas a la A de frente sería orgullo y también si de estar en la B pasas a la A, sería algo de estar orgulloso. Porque la A está catalogada como una de las mejores, y ahí van los que más que todo se esfuerzan y tienen sus objetivos claros.” (ALA-8-B1-R-)

Se nota la presencia de lo que se llamó “el paradigma del esfuerzo” anteriormente. En este caso, el paradigma funciona para explicar que el esfuerzo conlleva el premio de poder cursar el bachillerato internacional, pero también presenta una variante interesante: al presentar la posibilidad de estudiar en una universidad, no cierra la posibilidad al no cursar el bachillerato internacional, sino que hay posibilidades como la universidad peruana, pero costará más esfuerzo. Un episodio importante para los estudiantes de B1 es el ser seleccionado para ser parte de un salón A. De alguna manera, es visto como una recompensa a su esfuerzo y viene acompañado de un trabajo de motivación por parte de los profesores y de apoyo de los propios compañeros que tiene su efecto en una autoestima alta en los estudiantes de B1. Este apoyo es bastante valorado por los estudiantes del salón B1. Del mismo modo, este logro sobre el rendimiento también está teniendo en cuenta a círculos cercanos como la familia y los amigos. El compartir este logro con los demás potencia en sentimiento de orgullo de los B1. De la misma manera, el orgullo podría verse potenciado a partir de las posibilidades y esperanzas puestas en lo que ofrece el salón A con el bachillerato internacional: la oportunidad de una mejor educación.

Esto quiere decir que el paradigma del esfuerzo no solo explica que con el esfuerzo en la escuela se pueden conseguir los objetivos, sino que también, se limitarían los obstáculos para los siguientes objetivos. De ahí que la presión se manifieste en el temor a los profesores de la siguiente manera:



Cuadro 22. Resultado de encuesta a alumnos de segundo de secundaria a la pregunta “21. Tengo un temor a que mis faltas se revelen delante de mis profesores.”

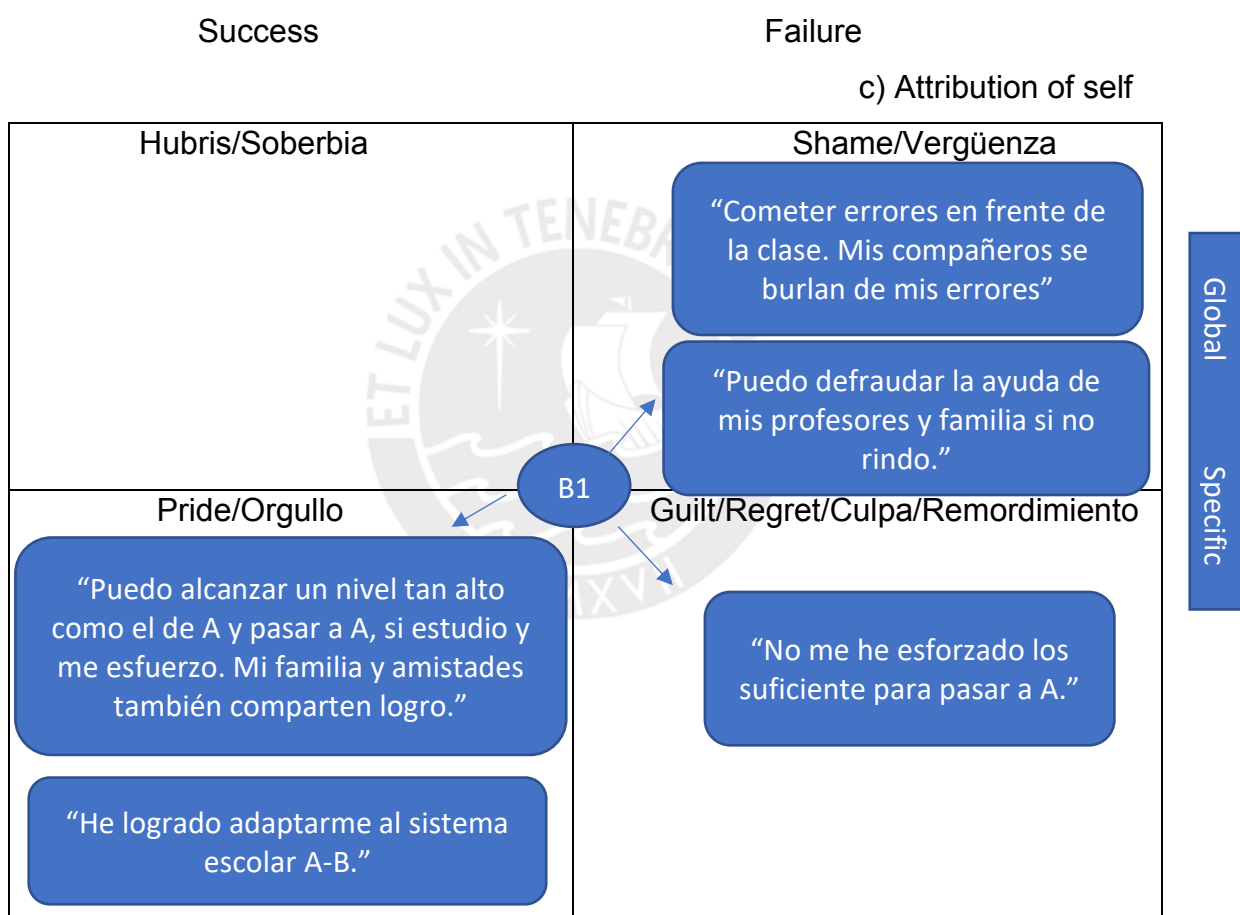
En esta ocasión, no parece ser que los profesores hagan algo en el ambiente de la clase que provoque el temor de cometer un error delante de los profesores. Es más, los alumnos y alumnas del salón B1 valoran la ayuda que ellos y ellas les brindan para lograr sus objetivos:

“Hay profesores que te motivan a que, si no te va bien en un test, sigas esforzándote. Y cuando tus sacas 13 y luego sacas 19, si el profesor te ha dicho que estudies o que estos puntos son los que me equivoco, no lo hubiese logrado.” (ALA-8-B1-R-)

“Creo que los profesores influyen, porque los profesores son, además de nuestros padres, los que nos enseñan en el día a día, no solo cosas como matemáticas o las típicas asignaturas, sino también como actuar o ser en el día a día. También nos pueden decir que estamos en una buena clase, en este caso, del B, y que no hay de que preocuparse, que también vamos a aprender un buen idioma extranjero, a un ritmo más lento que el de nosotros, pero igual van a aprender, [...]” (ALO-8-B1-R+)

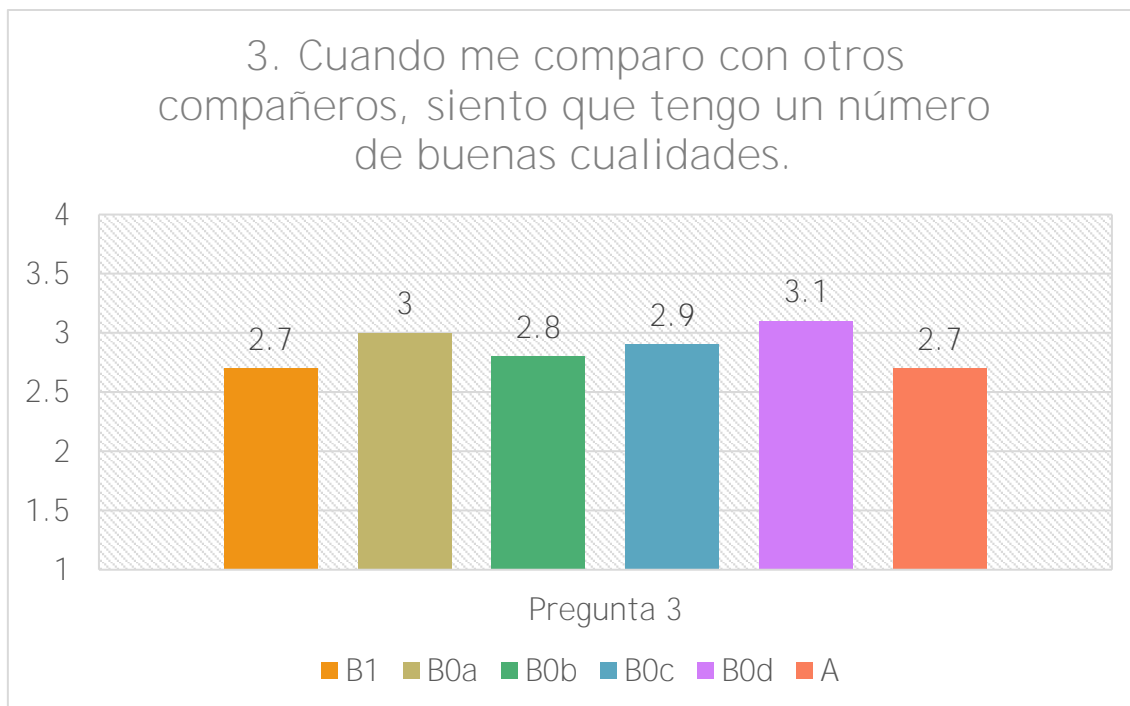
No obstante, la presión y el miedo provienen de fallar a estas expectativas de los padres y profesores, no corresponder el apoyo brindado con los logros que pueden alcanzar, como el caso de acceder a un salón A. El horizonte de agencia escolar de B1 se puede expresar de la siguiente manera:

- a) Standards and Rules: salón A = salón extranjero, buen nivel de idioma extranjero, mayor rendimiento académico, mayores oportunidades, mejor imagen ante familia y amigos (logro); salón B = no tan buen nivel de idioma extranjero, no tantas oportunidades, limitadas (instituto técnico)
- b) Evaluation



Cuadro 23. Horizonte de agencia escolar para alumnos de segundo de secundaria B1. Modificado de Lewis 1992:65

En lo que respecta a los salones B0, hay un alto nivel de orgullo a nivel individual que se muestra en la siguiente información:



Cuadro 24. Resultado de encuesta a alumnos de segundo de secundaria a la pregunta “3. Cuando me comparo con otros compañeros, siento que tengo un número de buenas cualidades.”

Como se puede apreciar, los salones B0 tienen puntajes ligeramente más altos o en algunos casos con una alta diferencia sobre B1 y A. Esto puede desprenderse de varias causas. Una de ellas puede ser, como en casos anteriores, por el contexto específico que viven los alumnos de B0 en este momento: es un año de prueba para ver si hay alumnos que pasarán el próximo año a algún salón A. Debido a esto, los alumnos y alumnas se encuentran en un año donde pueden demostrar ante sus profesores y los demás compañeros que tienen el nivel necesario para lograr este objetivo o también demostrar que no pudieron. Esta presión puede ser motivadora para lograr que los estudiantes se esfuercen.

“La ventaja yo veo es el bachillerato internacional. Sólo puedes hacer bachillerato internacional si estás en A. [...] Yo asociaría vergüenza con B. Porque, a veces, no hay mejores notas, no te sientes más inteligente. Entonces, si no tienes buenas notas, no eres inteligente. [...] Influyen los compañeros. [...] Porque, a veces, los compañeros piensan que no eres lo suficientemente inteligente como para estar en esa clase. [...] te lo

dicen. [...] Yo podría asociar orgullo con A, porque, cuando los alumnos reciben buenas notas, sienten orgullo, están orgullosos de eso. [...] Los profesores influyen, porque pueden felicitar a este alumno por esta nota o esta otra. [...] Cuando me saco buenas notas siento orgullo, [...] he estudiado, me he esforzado, ha valido la pena.” (ALO-8-B0a-R-)

Pero esta presión también puede incidir en disminuir la propia concepción que tiene el alumno sobre sí mismo. Que puede lograrlo o que no puede lograrlo y a partir de su propia evaluación vivir una experiencia de éxito o fracaso que se puede potenciar siempre que es notorio para los demás compañeros y los profesores. En este sentido, es una situación muy frágil para los alumnos y alumnas de salones B0 en lo que respecta a su autoestima.

“A significa idioma extranjero como lengua materna. [...] Mayor exigencia a nivel académico. [...] las clases de idioma extranjero van a ser más exigente, o sea, todo lo que hacemos en castellano, análisis, o sino caracterización, o sea, cosas más ambientadas al pensamiento, lo vamos a hacer en el idioma extranjero. [...] Los dos grupos tiene las mismas oportunidades por igual. [...] Yo me identifico con A, porque mis notas están por encima del promedio y, en mi opinión, tengo una buena conducta. [...] Vergüenza se puede asociar a los dos grupos. Porque puede haber personas que hayan querido entrar a una clase A, pero han terminado en la clase B, por a o b motivos, y puede haber personas dentro de la clase A, porque quizás no sienten que lo merezcan o sus notas bajan tan significativamente que ya no. [...] Porque los mismos alumnos son los que deciden por qué camino ir. Si uno se esfuerza, puede llegar a cumplir sus metas, y si uno ha pensado con claridad lo que ha querido hacer, toca lo que toca.” (ALA-8-B0b-R+)

Este testimonio demuestra que los estudiantes también asumen identidades de salones en los que no se encuentran (identificarse en A cuando se está en B). Al ir cumpliendo con los requisitos para entrar a un salón A, la alumna asume no sólo su entrada al salón A, sino que comienza a identificarse y referirse a sí misma dentro de este salón. Se puede reconocer la presencia del paradigma del

esfuerzo, pero en otro aspecto no observado anteriormente. Tal vez se podría estar hablando de una posible preferencia adaptativa, puesto que, al parecer, quien no se esfuerza, está sujeto a conformarse con el fruto de su mucho o poco esfuerzo. Se está entonces en uno de los límites del paradigma del esfuerzo: las personas que no se esfuerzan están condenadas a no tener muchas opciones en el futuro.¹⁰²

En el caso de los salones B0, también se pueden observar relatos interesantes sobre su percepción del salón A:

“Siento que la clase extranjera [A] es super unida, porque han estado desde kínder juntos. [...] se agrupan solo ellos. Las otras personas de otras clases no socializan mucho con ellos, [...] es como que un grupo cerrado. Yo no tengo amigos en la clase extranjera [A], conocidos sí, porque hacemos atletismo con algunos de ellos, [...] Es la A y las otras clases. [...] la A era como los populares por decirlo así, y la B eran los otros, los que estaban por ahí.” (ALA-8-B0a-R+)

Regresa el tema de “aislamiento” presentado en el sexto grado de primaria en lo que refiere a la percepción de los estudiantes de A como un grupo unido, pero sin mucho contacto con los demás salones. Es claro en este testimonio que la aspiración de muchos alumnos B0 es pasar o llegar al nivel de los estudiantes del salón A.

“Por ejemplo, la clase A es para chicos, como que vienen del extranjero, que tiene familia extranjera y que tienen el idioma extranjero, y la B sería para los de acá, para los peruanos. [...] A es la clase extranjera. [...] hay todos los cursos en el idioma extranjero como historia en idioma extranjero. [...] Puedes estar en A por tus notas, mejoras tu promedio y eso. [...] Yo me siento identificado con B, porque mis notas no son tan

¹⁰² ¿Esta visión responde a la realidad de todos los alumnos? No es materia de esta investigación responder esta pregunta, pero se puede ir insinuando una respuesta en lo que refiere al camino tan diverso que tiene cada estudiante. Sus obstáculos, logros, fracasos y otros aspectos de su vida no pueden garantizar las oportunidades o limitaciones que se tendrán en el futuro.

altas, no son como 18, así, pero mi promedio es normal. [...] A mí, no me gusta ese sistema, porque hay veces que a la A le enseñan más cosas que a la B y eso no me parece bien. [...] Por ejemplo, en historia en idioma extranjero hay más temas me han contado. [...] La ventaja yo veo es el bachillerato internacional. Sólo puedes hacer bachillerato internacional si estás en A.” (ALO-8-B0a-R-)

Es otra oportunidad más en que se vincula A con la característica de “extranjero” expresada en la composición familiar y el dominio del idioma extranjero. La diferencia curricular también se percibe como distinción entre A y B (el curso de historia en idioma extranjero es mencionado específicamente). Categorizarse como B, de alguna manera describe a las cualidades del alumno en tanto su rendimiento académico, y las carencias que tiene su formación en relación con A: cursos diferentes y oportunidades diferentes como el bachillerato internacional u oportunidad de aprender temas distintos.

“La A es justamente la clase extranjera. El idioma extranjero prácticamente reemplaza al español en los cursos. [...] Excepto castellano, todos los demás cursos se hacen en el idioma extranjero, ya que, si haces la A, después puedes hacer bachillerato internacional y permite ir a estudiar en el extranjero por ejemplo o a países de Europa. Te permite entrar a universidades, ya que el bachillerato internacional es un examen que te permite tener un certificado, un diploma, que se lo presentas en las universidades allá y es más fácil que entres. [...] son más dedicados a estudiar. [...] van por trabajos que requieren más esfuerzo o más estudios como ser un doctor o ser un arquitecto, unos trabajos que no se consiguen así nomás. [...] Yo creo que me identifico con la A, porque a mí ya me han invitado, además, que yo aún no sé que quiero estudiar, pero yo quiero, como han hecho mis hermanos, ir a la A y seguir para tal vez ir a estudiar a Europa. A Austria tal vez, porque mi familia viene de allá y estudiar algún trabajo relacionado con tecnología. [...] A mí, cuando me entregaron la libreta de mitad de año, el director me llamó y, como lo hizo con algunos de los demás alumnos, me dijo si quería entrar a la A, si estaba dispuesto a ir a la A, si quería y yo le respondí que sí. Y también

dicen que mandan un correo a los padres del alumno. También para preguntarle a ellos su opinión.” (ALO-8-B0c-R+)

Las oportunidades del futuro profesional también dependen de hacer o no el bachillerato internacional. El tema de la invitación a los salones A, sobre todo, es un acontecimiento importante para los alumnos de B0, porque refuerza la idea de que poseen las características de los alumnos A. Este mensaje, como se ve, es impulsado por la dirección y puede ser considerado un ritual especial de la manera en que ha sido presentado con McLaren, ya que el evento toma un significado para los alumnos que los coloca en una posición de prestigio en el colegio: tienen un puesto en un salón que les brinda más oportunidades laborales para su futuro (aunque no sepan cuáles sean específicamente sus intereses laborales). Por esta razón, también se explicaría identificarse tempranamente como un alumno A: la autoridad escolar (dirección) ya le está diciendo que reúne los requisitos y ya está siendo invitado a participar desde muy temprano en el año escolar. Es más, se le abre la posibilidad de elegir, y se involucra a la familia para reforzar el logro que ha conseguido el alumno.

“Pero, a mí me gustaría ir a la A. Creo que ahí voy a poder aprender más cosas, exigirme más, tener más retos y a aprender más. [...] [El sistema existe] para que los B se den cuenta de que pueden más y llega hasta donde la clase A, donde les exigen mucho. Para que algún día puedan pasar a ahí. Puedan saber que tengan que esforzarse más. [...]” (ALA-8-B0c-R-)

En este caso, la distinción de grupos se daría por su dominio de idiomas en general, más allá que el idioma extranjero. La exigencia en A es algo que es percibido por los alumnos de B0 no sólo como una presión, sino como una motivación para aprender más. Parecería que su salón no presenta un reto ni una motivación para aprender nuevas cosas o tener desafíos que reten o pongan a prueba sus habilidades.

“Me interesa hacer el bachillerato internacional. Y la gran mayoría de mis amigos van a pasar a A. Y no quiero pasar sola. [...] hay algunos que lo

hacen [el bachillerato internacional], porque el idioma extranjero es lo que sus papás quisieran que hiciera. Porque su hermano lo hizo, o algo así. En A demuestras si realmente tienes el interés o no. [...] Depende de lo que tú quieras hacer. Si no te interesa el idioma extranjero, no tiene mucho sentido que te pases a la A. Pero si te interesa el idioma extranjero y no lo logras, la A tendría ventajas en ese sentido.” (ALA-8-B0d-R+)

En este caso, se puede notar que la familia ejerce presión para poder acceder a este salón de prestigio y mucho más si ya ha habido familiares que han tenido una experiencia de éxito al hacerlo. Si bien se recurre constantemente al argumento de la propia elección. Cabría la pena preguntarse que tanto sabe un estudiante de segundo de secundaria lo que quiere hacer con su futuro. La identificación temprana con A en este sentido deriva de su gusto por el idioma extranjero, cualidad que no ha sido mencionada anteriormente. Parece que la percepción se orienta a la cercanía al idioma extranjero más que su dominio.

“Yo me identifico con B, porque nunca he tenido buenas notas, no creo que tenga, y bueno, donde estoy es donde debo estar. [...] El sentido es que los que pueden y rindan mejor tienen más oportunidades y los que estén bajos o no rindan, como yo. [...] A te da más oportunidades, puedes hacer bachillerato internacional, te vas al extranjero, y la B no sé qué te da o te hace, creo que nada.” (ALO-8-B0d-R-)

En este caso, el prestigio que tiene el salón A por las oportunidades que brinda pone en duda el sentido que tiene B. No se tiene claro que se consigue con ese tipo de formación. El alumno se mide sobre el estándar de A, ya que B no parece tener un estándar que fijar para estos alumnos. Es decir, logros tomados en función a las cosas similares que se aproximan a lo que consigue A y fracasos en función a lo que no consiguen y A sí.

Recibir la invitación a una clase A es un motivo de orgullo porque se ha logrado una meta planteada, conseguir el promedio para llegar a pertenecer a un salón A. Nuevamente es relevante para el alumno el mencionar el punto de vista de los profesores, que confirman el alcance del logro. Las buenas notas en este

sentido, es la expresión material de que el esfuerzo realizado por el alumno ha rendido sus frutos.

“Orgullo iría más para la A, porque los que están a la A, muchas veces se sienten que lograron llegar a la A. Lograron estar en la [clase] extranjera. Es como estar en otro nivel, como estar en un escalón más arriba. [...] los otros [B] también se pueden sentir orgullosos de que también pueden sacarse buenas notas y sentirse orgullosos de lo que hacen. [...] Normalmente en la A, el apoyo de los profesores [influye]. Muchos de los profesores apoyan a sus alumnos a que se esfuercen y saquen buenas notas y también puede ser el apoyo de tus compañeros de clase. O el de tus padres. Todo eso ayuda a que te puedas sentir orgulloso de lo que haces. No importa si no tienes una nota no tan alta, por lo menos te dicen que debería sentirte orgulloso de que has mejorado. [...] En la B también. Si tienes buenas notas y te esfuerzas, también puedes sentirte orgulloso. [...] una vez que ya entras a tercero, cuarto, quinto [de secundaria], ahí ya las notas empiezan a bajar, puede ser que tu orgullo baje, pero si mantienes tu buen estudio, puedes seguir sintiéndote orgulloso.” (ALO-8-B0c-R+)

Un lugar de prestigio, otro nivel de cualidades, relaciones y conocimiento de las cosas parece ser el logro que alcanzan las personas que llegan a un salón A desde la perspectiva de los B0. El esfuerzo académico parece ser la vara por la cual se juzga, no sólo su pertenencia a una clase, sino también lo orgulloso que puede estar un estudiante de B0. Notas altas daría orgullo y autoestima alto y, notas bajas, vergüenza y autoestima baja.

Es un sentimiento exclusivo para quienes logran la meta, parece decir el siguiente testimonio. El orgullo sería algo especial que podría sentir un alumno que llega a pasar al salón A o, inclusive, llegar a sentirlo en otro nivel más que un estudiante de B. Parecería buscar un sentido de equidad en la declaración de la alumna sobre el orgullo en B, pero no puedo precisar bien sobre la base de qué se impulsa este orgullo. A pesar de que ella misma pertenece a una clase

B0. Su orgullo estaría en función a alcanzar a A y no a lograr algo como una alumna en un salón B.

Si B, aspira a ser A, no pasar a un salón A, es decir, quedarse en B, supone haber bajado de nivel en varios aspectos como el rendimiento académico, pero también en su propia percepción de sus habilidades (ser menos inteligente). A esa propia percepción se le suma el entorno de los compañeros que refuerza esta idea en el alumno (decirle que es menos inteligente o que no puede pertenecer a un nivel mayor por varias razones).

“Vergüenza se puede asociar a los dos grupos. Porque puede haber personas que hayan querido entrar a una clase A, pero han terminado en la clase B, por a o b motivos, y puede haber personas dentro de la clase A, porque quizás no sienten que lo merezcan o sus notas bajan tan significativamente que ya no. [...] No creo que los profesores influyan, porque todos nos tratan muy bien, pero más que nada en el entorno. Pero viene más que todo de uno mismo hacia uno mismo, porque cada uno vive dentro de su propio mundo y no van a prestar atención a lo que los demás hacen.” (ALA-8-B0b-R+)

La experiencia de fracaso de no haber podido conseguir un cupo en el salón A es una situación que potencia el sentimiento de vergüenza en los alumnos de B0. En este caso, al decir que este resultado viene de uno mismo, puede ocultar cierto conformismo al sistema, ya que no se plantean actitudes o propuestas del cambio de situación. Se podría interpretar que su destino fue así, porque ellos así lo hicieron.

Los compañeros siguen siendo un elemento que se valora en tanto ayudan a superar las dificultades que tienen en el camino. Estar sin este recurso puede ser un motivo por el cuál, se podría tener vergüenza al no tener ese apoyo que se requiere en este tipo de situaciones.

“[...] yo asociaría vergüenza a B, pero personalmente, porque yo quiero pasar a una A. [...] Vergüenza en una A, probablemente por haber pasado

con las justas a una A y no estar tan adelantado como algunos en la A, podría ser. [...] Y a su vez, por haber quedado en una B, en vez de haber tenido la posibilidad de pasar a una A. [...] El año pasado hubiera dicho sí a cambiar de salón [...], pero ahorita probablemente no. [...] Ya me encariñé con mi clase, me acostumbré a cómo funciona mi salón, cómo son los profesores de los cursos, y así. Empezar de cero ahora, sería muy difícil.” (ALA-8-B0d-R+)

Se asocia la vergüenza a A en lo referente a las personas que pasan de B a A, por tener que enfrentar un nuevo contexto, donde no se encuentran todavía familiarizados con este. Inclusive el entrar a un salón A genera expectativa sobre la manera en que rendirán los estudiantes. El mencionar que se “entra por poco” sigue generando dudas en los estudiantes sobre las capacidades que tienen para llevar a cabo las demandas académicas que se les pide a los estudiantes de salón A.

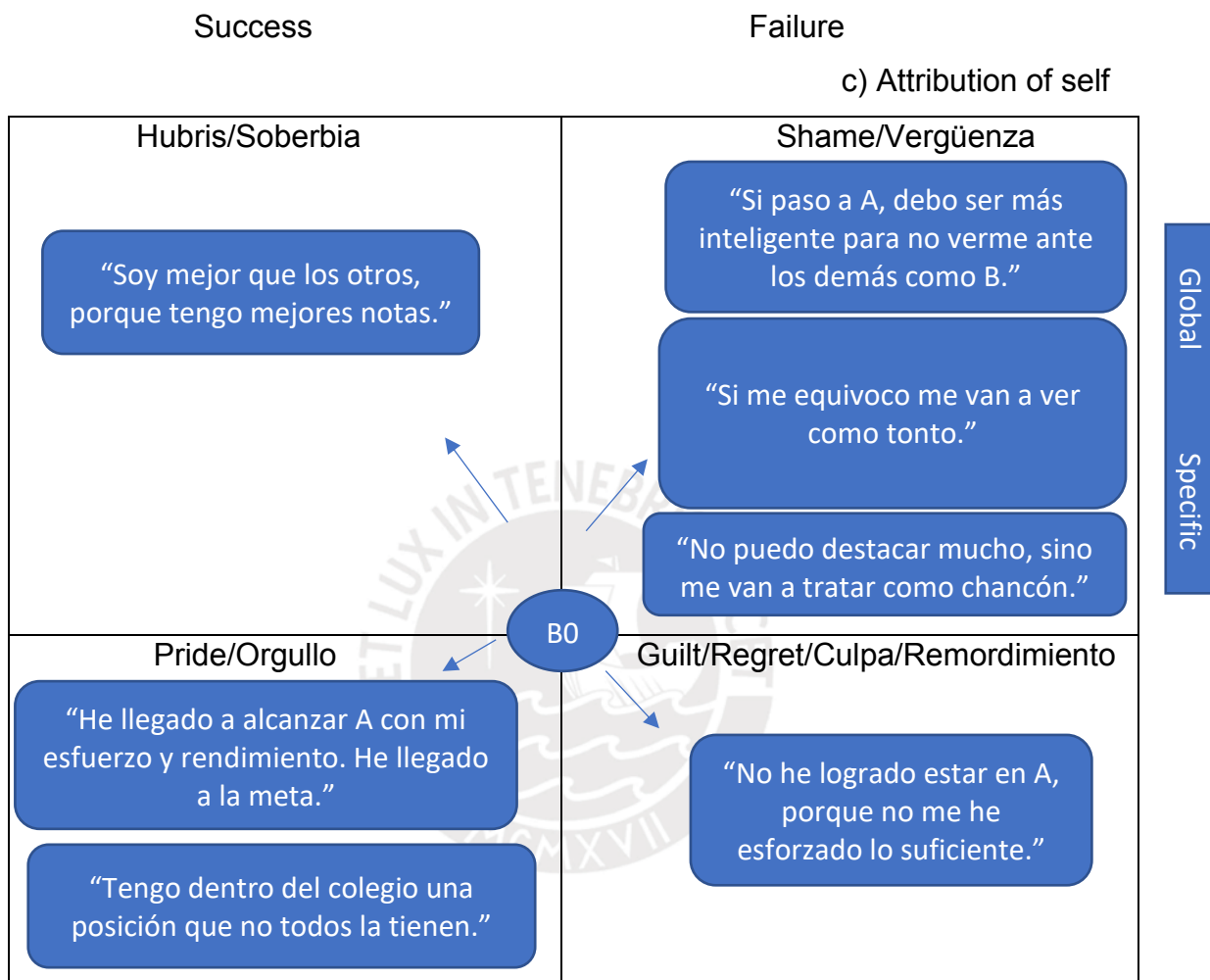
“Vergüenza, [...] podría haber personas que sienten vergüenza por estar en B, porque se van a quedar con los malos, y en A están los buenos. Sería separar a los que sí pueden de los que no pueden. [...] Los compañeros influyen, porque tengo varios amigos que están en tercero [de secundaria] y algunos están en A y otros están en B, y hablan de que los A hablan sobre los B y los B se sienten menos. [...] Lo veo más como clases sociales, como si estos fueran ricos y pobres.” (ALO-8-B0d-R-)

Nuevamente el estereotipo del salón A como “los buenos” y el salón B como “los malos” es comparado en este caso con clases de una sociedad. Los estudiantes perciben en este sentido una presencia de una pequeña sociedad que se forma dentro de la institución escolar, en la cual ocupan un lugar menos privilegiado que los estudiantes del salón A.

Por lo presentado, se podría exponer el siguiente horizonte de agencia escolar:

a) Standards and Rules: salón A = salón extranjero, buen nivel de idioma extranjero, mayor rendimiento académico, mayores oportunidades, “los mejores”; salón B = no tan buen nivel de idioma extranjero, no tantas oportunidades, “los peores”

b) Evaluation



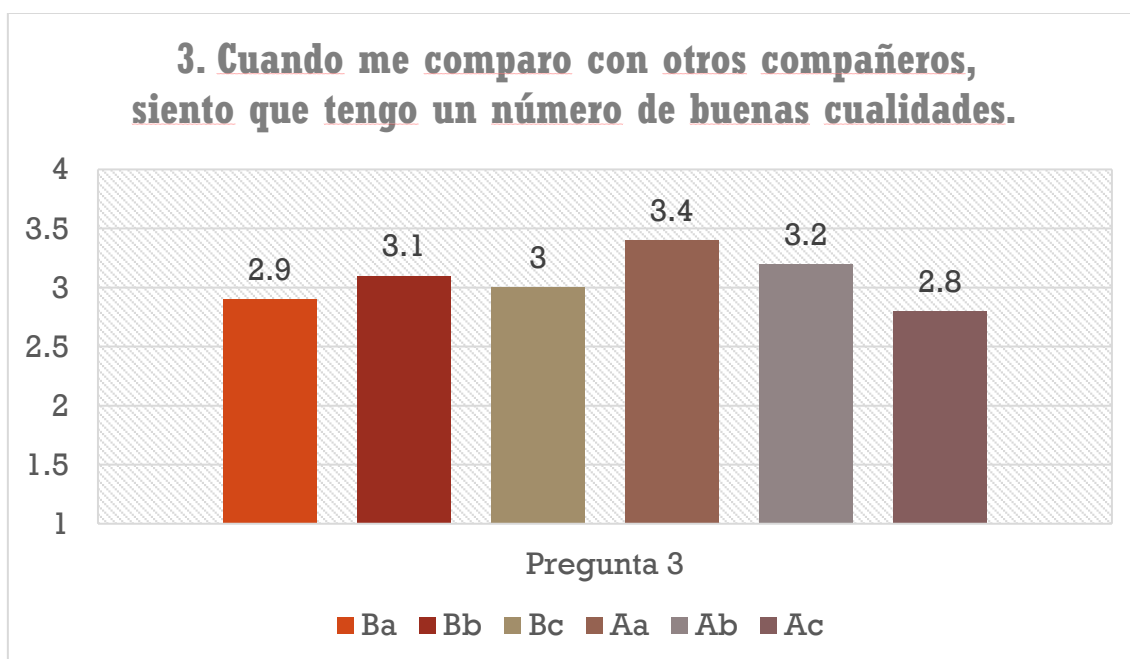
Cuadro 25. Horizonte de agencia escolar para alumnos de segundo de secundaria B0. Modificado de Lewis 1992:65

3.2.3 Quinto de secundaria: fin de un ciclo para B

Como se anuncia en el título de este apartado, el quinto de secundaria es una etapa muy importante para todos los alumnos. Ciertamente supone una etapa importante para los salones B, que culminan su etapa escolar en este grado, pero también es de importancia para A, debido a que también deciden si pasar

adelante hacia un año más de bachillerato internacional o deciden terminar su etapa escolar como los otros B. Se podría decir que A tiene opciones diferentes para culminar su etapa escolar (dos como se han mostrado), mientras que B tiene el fin que corresponde a su proceso. Es este nuevo contexto, desde tercero de secundaria, los salones han sido reorganizados en 6 salones: 3 corresponden a salones B (de ahora en adelante mostrados como Ba, Bb y Bc) y 3 salones corresponden a A (que se mostrarán como Aa, Ab y Ac). Este es un nuevo escenario, ya que los anteriores alumnos de B1 se han visto integrados a nuevos salones A y B, y ya se han realizado las invitaciones a nuevos alumnos al salón A, por lo que se incrementa los números de alumnos que están dispuestos a hacer bachillerato. Por esta razón, se forman 3 salones A que seguirían el currículum descrito para la preparación para el bachillerato internacional. Los otros 3 salones B seguirán el currículum regular peruano y terminarán su ciclo justo en el quinto de secundaria. Para el caso de quinto de secundaria, aunque se dijo anteriormente que era un ciclo para B, también puede ser percibido como el fin de una etapa para A, la cual se muestra un espacio para reflexionar sobre lo que se ha conseguido al terminar el período de escolarización regular en el Perú (11 años). Tanto los estudiantes de salones A como B, tienen la ocasión para evaluar su propio desempeño, experiencias, logros y fracaso en todo el período que ha pasado. El contexto, en comparación con segundo de secundaria, definitivamente ha cambiado: un nuevo local de enseñanza (el local 2, donde se tiene a las secciones desde tercero de secundaria hasta bachillerato internacional e instituto técnico), nuevo orden de salones y un nuevo campo de oportunidades para todos los alumnos, en el cual se deben tomar ciertas decisiones que tendrán efecto en el futuro (hacer bachillerato internacional, hacer instituto técnico o postular a la universidad, son algunas de las que tienen más valor entre las que se van a mencionar). Es un año crucial también para saber si se cumplieron ciertas expectativas que se iban anunciando desde el sexto grado de primaria sobre lo que se conseguía en un salón A y uno B. A pesar de que no se trata de los mismos estudiantes, será interesante ver si algunos sentimientos y percepciones se mantienen y las razones por las cuales cambian o no a lo largo del proceso de escolarización A-B. Aquí serviría tomar en cuenta para los resultados el promedio de los resultados generales de las clases, ya que se supone que tenemos grupos más uniformes, en el sentido de

que hay un clara separación y experiencia diferentes en cuanto al currículum enseñado y la culminación de los procesos de escolarización, además de una población más o menos igual en proporción para los tipos de salón (mitad aproximadamente se encuentra en salones A y la otra mitad en B. A continuación, se muestran los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a las secciones de quinto de secundaria y el análisis contiguo. Hay que destacar que ciertos salones A tiene un mayor puntaje en cuanto se refiere a preguntas que resaltan el orgullo individual:



Cuadro 26. Resultado de encuesta a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “3. Cuando me comparo con otros compañeros, siento que tengo un número de buenas cualidades.”

El motivo del orgullo de los salones A tiene diferentes aspectos. Como se mencionó para las otras etapas de alumnos encuestados, el contexto es de gran importancia para reconocer las reacciones que tendrán los alumnos y alumnas según su respectivo salón. Si desde sexto de primaria se sabe que el salón A es un puesto de prestigio, el orgullo de estos salones, aunque no se trate de la culminación de un proceso todavía (queda un año para terminar el objetivo que se han planteado, el bachillerato internacional), mantener ese

puesto de prestigio hasta este momento culminante en la etapa escolar es una experiencia de éxito.

“Yo me identifico con A, porque voy a hacer el bachillerato internacional. Quiero conseguir madurez y sé que no es un desperdicio. Un año más en el colegio me va a abrir más oportunidades. Yo he pasado de B a A. En tercero de secundaria los profesores me dieron una recomendación y también di una manifestación de interés. [...] El sentido de separar es que A se enfoca en temas del bachillerato internacional y B se prepara para la universidad en Perú. [...] Si hay beneficios en el sistema. B es más fácil en comparación con A que es más complicado. Eso se ve cuando comparas los cursos de ciencias sociales con historia en idioma extranjero. El último es mucho más análisis y exige más que ciencias sociales. [...]” (ALA-11-Aa-R-)

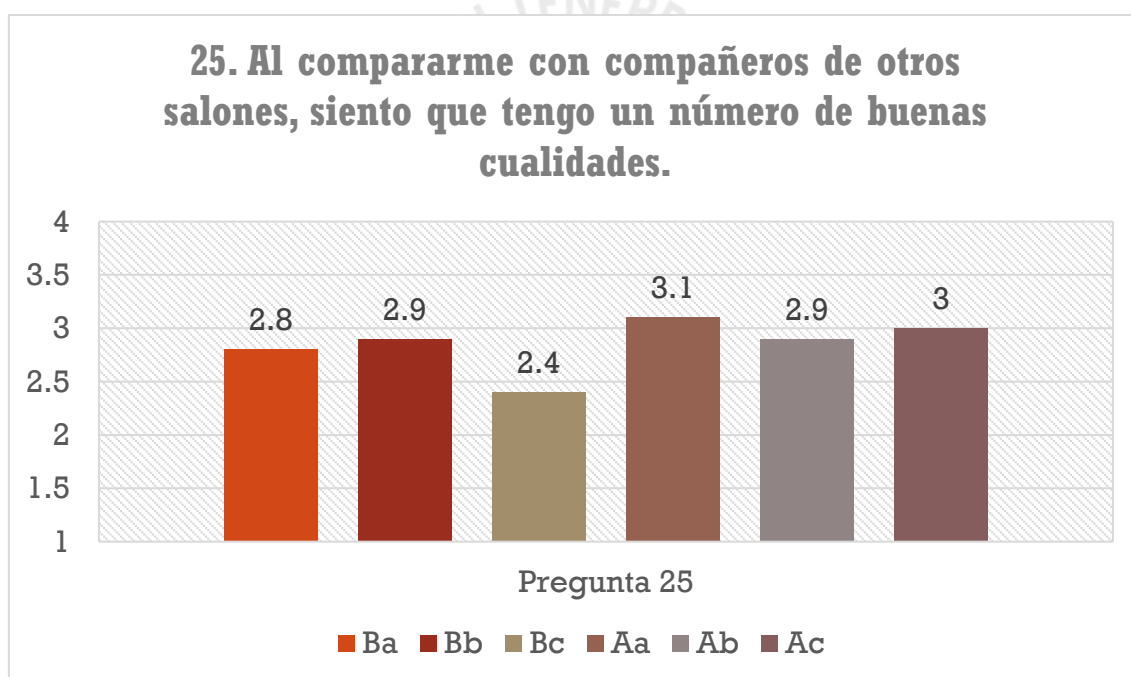
La exigencia, dificultad y dedicación en el estudio siguen manteniéndose en los estudiantes de A como un sello de su actuar en el colegio. Para los estudiantes de A, es un tema de elección y tener elecciones tiene consecuencia sobre lo que uno persigue y también sobre como lo perciben los demás y uno mismo.

“A, siento que es una palabra, una sección. En verdad, oportunidades. Exige del alumno un poco más de responsabilidades. Los temas de clases de repente son más difíciles. Y la competencia en tu propio salón es mucho más difícil. Porque estás en un mismo salón con personas que manejan perfectamente el idioma extranjero y estar a la par es bien difícil. [...] Por lo menos a mí me dio bastante presión de que no me vean como 'ah sí, la tontita'. Y de hecho dentro del colegio te da un poco de privilegios por estar en A. [...] De por sí, como te trataban los profesores, como eras visto en el colegio, si es que hacías bachillerato internacional o no decía mucho de ti y creo que los profesores se guiaban por eso. Y daban como ciertos tratos que no eran iguales a los de la B. Por ejemplo, se nos daba más apoyo en general. [...] Creo que hay ese estereotipo de que los que están en A son más inteligentes, más aplicados, más chancones, que son los que tienen mejores notas en la promoción. Y es por eso que el colegio

los junta y trata de darles y fomentarlos más. Entonces hay esa creencia que somos los inteligentes, los intelectuales.” (ALA-11-Ab-R-)

En este sentido, pertenecer a A también, sobre la base de la exigencia académica que reciben estos alumnos y alumnas, crea un estigma del “intelectual”, centrado en destacar a un grupo académicamente sobre otro. En el apartado donde se trabajaron los testimonios de los profesores, muchos de ellos reconocieron tener más expectativas y, en algunos casos, poder realizar ejercicios más complejos con estudiantes de salones A. Esto demuestra que el estigma circula por varios círculos, incluyendo los profesores y los escolares.

Otro aspecto de este orgullo de los salones A, se manifiesta a la hora de preguntar sobre situaciones de orgullo comparando con otros salones:



Cuadro 27. Resultado de encuesta a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “25. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo un número de buenas cualidades.”

No basta con identificarse como A, también hay que demostrarlo a la vista de todos (profesores y alumnos) dentro del colegio. De ahí que se ve a la necesidad de no verse como tonto o con menos capacidades o habilidades que los

estudiantes de A. Ser A, según este testimonio, no es gratuito, hay que demostrarlo, hay que verse, y actuar según se esperar de los alumnos de salones A. Dichas características incluyen las antes mencionadas, pero también la de “intelectual” muestra cierta superioridad cognitiva sobre los demás. Estas diferencias sitúan a la alumna en posibilidades extremas, o ser o conseguir algo o no ser y no conseguir nada.

“A es la clase extranjera que significa idioma extranjero como lengua materna, esto no significa que las personas que no tengan este idioma como lengua materna no puedan ingresar, este es mi caso, por ejemplo. [...] El nivel es más avanzado en todos los cursos. [...] Es más que todo ciencias e idiomas que son más fuertes en A. [...] Al comienzo A se veía un poco aislado, pero a partir de la mezcla, conocí a muchas más personas de la promoción y ahora tengo amigos en las dos clases. [...] No me arrepiento de haberme pasado a A por las oportunidades que me abre, siento que es mucho más difícil, pero estoy contento con la decisión que tomé. [...] Cuando quiera estudiar en el extranjero, voy a tener la oportunidad de estudiar allá si lo quiero.” (ALO-11-Ab-R+)

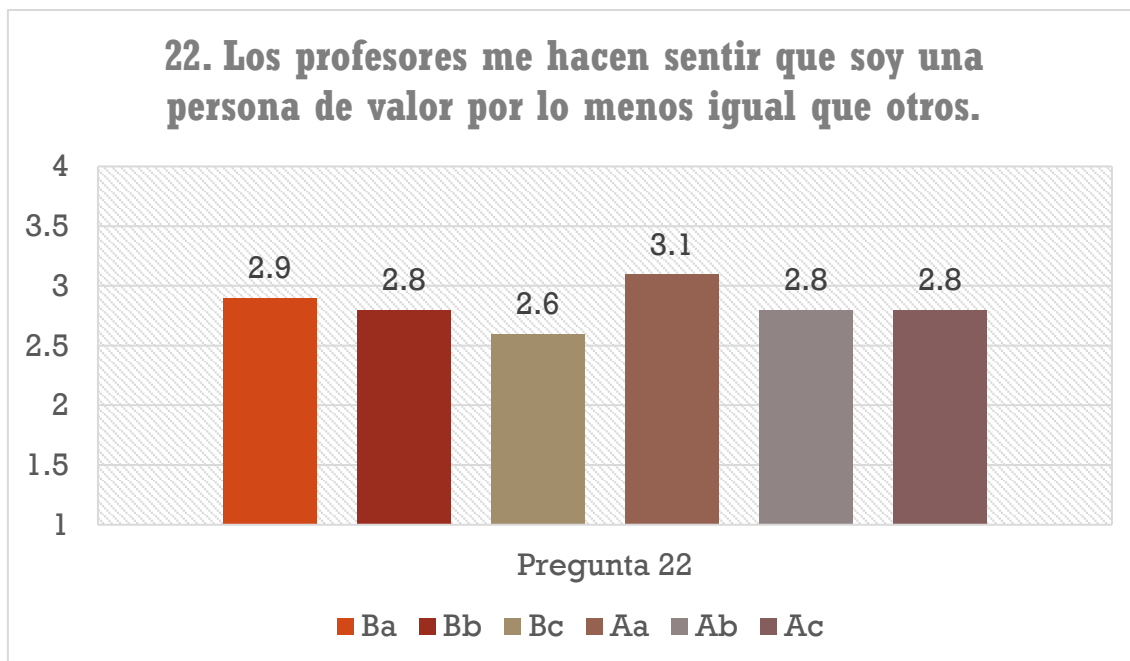
A raíz de la formación de nuevos salones A (ya no quedar como el único salón A aislado de los B), se tiene una mayor perspectiva de las personas que integran la promoción. A pesar de esto, se sigue aspirando a ser de A, porque se distingue una desigualdad de oportunidades entre los dos tipos de salones.

“En A enseñan temas vinculados al bachillerato internacional, por ejemplo. Y después puedes estudiar afuera. Pero también tengo amigos que están en A y van a quedarse acá en Perú. O terminan quinto y se van a una universidad en Perú o terminan quinto y bachillerato internacional y tienen facilidad para ingresar a una universidad en Perú. [...] La única razón para separar estos grupos es brindar lo mejor posible para la elección de los estudios a futuro. Creo que, si preparas igual a estos salones, y los destinos son diferentes (una va a Perú el otro al extranjero), no vas a prepararlos bien para sus objetivos. [...] No me cambiaría de salón, porque en mis planes si está salir y estudiar afuera. Yo creo que la mejor

formación para mi objetivo está en A. Si estudiara en Perú, si elegiría a B. [...] Solo hay que verlos como dos caminos con metas diferentes que no te debe marcar socialmente en el colegio.” (ALO-11-Ac-R-)

Es interesante el escenario que se da, cuando los estudiantes son conscientes de que pertenecer a A no los obliga a llevar el bachillerato internacional. Parecen ser más conscientes del rango de opciones que tienen a su disposición y una mayor responsabilidad para tomarlas. Este no parece ser el escenario para B, quienes, como ya se ha mostrado en anteriores testimonios, no llegan a este tipo de reflexiones o no sienten que tienen este rango de opciones. La mayoría de veces, se han tomado decisiones en función a lo que pueden hacer con su formación en B (más limitada según ellos que los que están en A), sintiendo cierto remordimiento al no poder haber aprendido lo mismo que A. Elegir poder o no estudiar en el Perú o en el extranjero y las condiciones de presentarte a una universidad peruana o extranjera parece, según esta percepción, un privilegio que tienen los alumnos de salones A.

En este ámbito, también los profesores influyen en crear el ambiente propicio para que los estudiantes de los salones A puedan sentirse con en igualdad de capacidades para lograr sus metas frente a los demás y poder sentir orgullo de lo que están consiguiendo:



Cuadro 28. Resultado de encuesta a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “22. Los profesores me hacen sentir que soy una persona de valor por lo menos igual que otros.”

El apoyo de los profesores es valorado por los estudiantes de A con mucho entusiasmo:

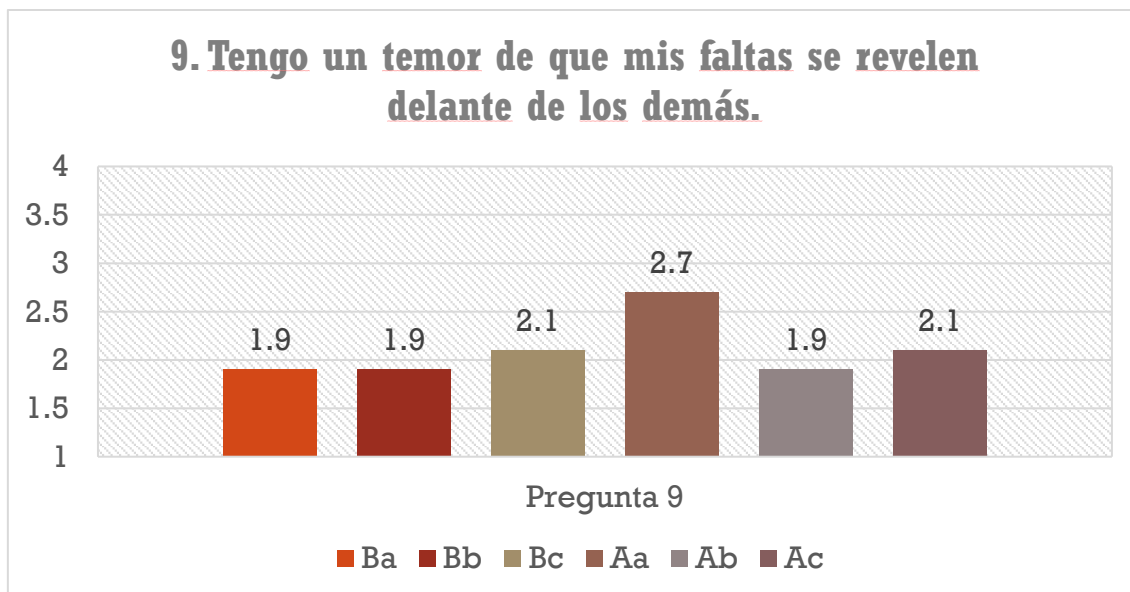
“Orgullo lo puedo asociar con A, ya que se motivan para estudiar, porque no quieren cambiar a B. Aunque hay gente que ha cambiado de clase de A a B para mejorar su promedio y terminar con mejores logros académicos. [...] Los profesores influyen a la hora de calificar o motivar a los alumnos. Uno sabe que con este profesor puede ser muy motivadora la clase y con este otro no necesariamente.” (ALA-11-Aa-R-)

En el caso de los alumnos y alumnas de salones A, parece ser que los profesores motivan a que los objetivos planteados sean alcanzados. Por lo que, se sienten iguales estos estudiantes, en tanto, con su esfuerzo y apoyo de los profesores, pueden lograr y valer orgullo igual que los demás compañeros. Sin embargo, en escenarios cotidianos dentro del ámbito escolar, también pueden en algunas ocasiones producir cierto miedo y presión que impacta en la propia percepción que tiene el escolar sobre lo que puede rendir:

“Los profesores te dicen que la A es mejor, que las clases son más difíciles, si tú puedes eres bueno, sino quédate en la B, porque no tienes lo que se necesita. Entonces al escuchar eso y sí está uno en la A, se siente asombrado, porque puede. Pero no es que puede, es que se esfuerza. [...] Es un estigma que está aquí. Así lo hacen parecer. [...] Cuando yo estaba en B y los profesores me decían que me pasara a la A, pero yo no quería, yo igual me sentía super orgullosa, porque entonces yo podía y me decían que podía más que eso. Esperaban bastante de mí y yo me sentía bien y para mí la clase extranjera era como asombrada, porque yo no era extranjera y me preguntaban por qué me están mandando aquí [a A]. Porque no fue mi decisión, no fue algo que yo hice, sino que fue lo que los profesores decidieron de mí. Si hubiera sido mi decisión y yo hubiera estado ahí por mi decisión, hubiera estado mucho más orgullosa de mi esfuerzo, no por la clase. Supongo que se siente bien que se espere mucho de alguien.” (ALA-11-Ac-R+)

Sobre todo, en esta etapa escolar que concluye un ciclo para todos los estudiantes, el tema de la propia decisión que se puede tomar para decidir los caminos y responsabilidad a futuro encuentra mucha importancia para determinar experiencias de éxito o fracaso. No tener cierta autonomía y libertad en este tipo de decisiones, como lo demuestra el testimonio, puede ser contraproducente, es decir, puede desmotivar a la alumna.

Este miedo también se presenta en los siguientes resultados de la encuesta, sobre todo en los salones A, sobre todo en lo que concierne las faltas o errores cometidos en presencia de los compañeros o profesores:

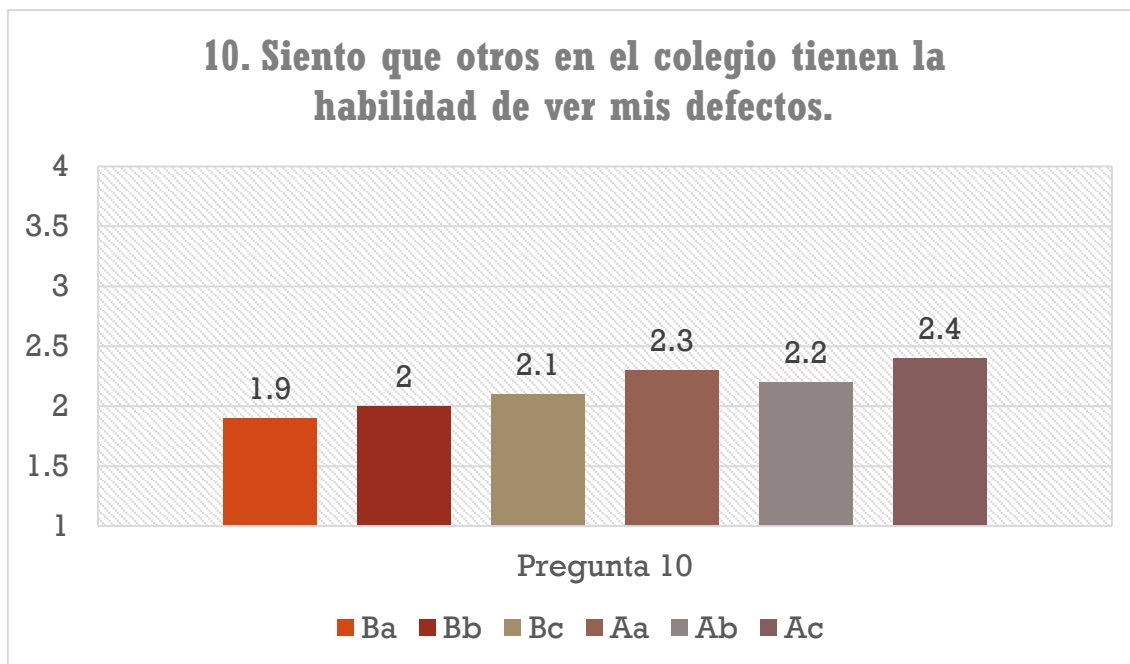


Cuadro 29. Resultado de encuesta a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “9. Tengo un temor de que mis faltas se revelen delante de los demás.”

Los estudiantes de los salones A son muy claros al expresar situaciones donde se han visto con este temor, que en muchos casos ha tenido origen en las expresiones de los profesores en el ambiente de clases:

“Con la vergüenza creo que ahí si los profesores entran. [...] Si sacas una nota mala y te dicen enfrente de los demás, puedes sentir vergüenza y puedes decirte que eres inferior que los demás, que no perteneces a esta clase por las notas.” (ALO-11-Aa-R+)

El elemento de la exposición de las experiencias de fracaso motivadas por los profesores vuelve a ser un elemento recurrente que impulsa la vergüenza. Una vergüenza que es experimentada en relación con cómo es percibido uno sobre otros, una percepción de falla que es pública ante los demás: que los otros sepan las notas bajas de uno. Esto se puede tomar como evidencia de cómo los alumnos y alumnas son capaces de identificar los momentos claves donde se encuentran privaciones o expansiones de su agencia escolar durante el recorrido de su proceso de escolarización (y el de sus otros compañeros).



Cuadro 30. Resultado de encuesta a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “10. Siento que otros en el colegio tienen la habilidad de ver mis defectos”

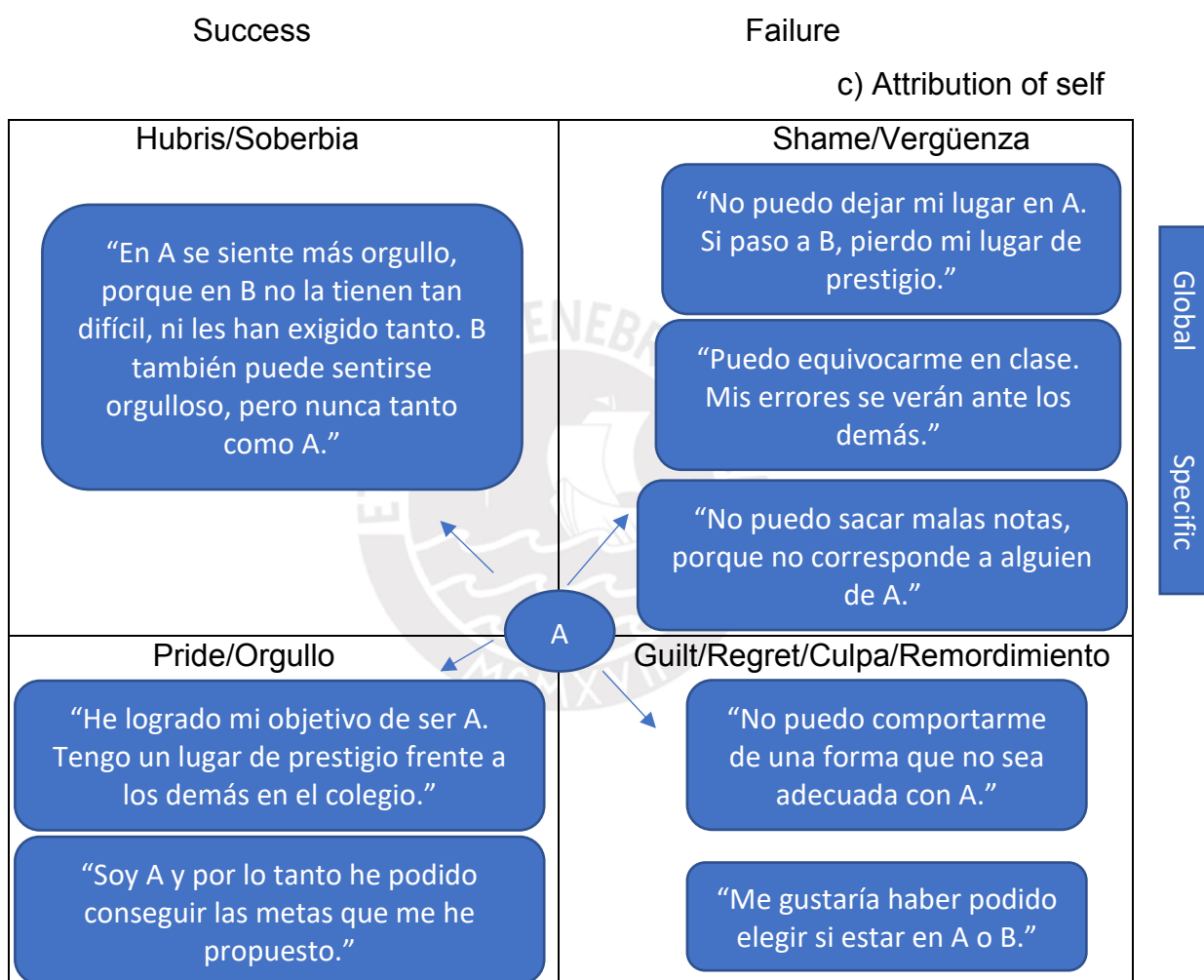
En este caso, las interacciones no sólo se dan en el marco de las relaciones profesor-alumno, sino también en las relaciones con compañeros de otras clases:

“[...] la A siempre ha estado aislada y ha habido fiestas u otras cosas con amigos que tengo ahora de la A, pero que no se sentían cómodos, sino excluidos. [...] había una fiesta, estaba invitada toda la promoción, pero los A ni se enteraban. Esto causa en el alumno bastante inseguridad. [...] cuando tienes que decidir a qué clase vas o qué vas a hacer, dice bastante de ti, define bastante quién eres lamentablemente el ir a una clase. [...] Se centran en dar una mejor formación a los B que a los A. [...] los profesores juegan un rol super importante. [...] una amiga que está en la B me comentaba que estaban en el curso de física y que un profesor les repartió unas hojas y nadie sabía lo que tenían que hacer, y luego el profesor se dio cuenta y dijo que no les podía dar eso, porque ellos eran B. Esto a los B les da inseguridad o inferioridad como a los A les da lo contrario, seguridad, orgullo. Como si los A se sintieran que son los únicos

que pueden. [...] Sobre todo para los B que los profesores les digan que no pueden, porque son B. [...] Los profesores hacen bastantes comentarios que influyen en el alumno. Desde preguntas tan simples como si vas a hacer bachillerato internacional que genera expectativas en ellos, o te preguntan qué quieres estudiar y te dicen que tienes o no que hacer bachillerato internacional para estudiar eso. Tienes presión de una de las personas más cercanas al alumno que son los profesores. [...] He sentido vergüenza de mis notas, vergüenza de que no vean mis notas, de que me comparen con otras personas, o de que por esa nota me califiquen de cierta manera, [...] y tener miedo de que lo que digas esté mal. [...] La desventaja es esta creencia que se tiene de esta separación, de que uno es mejor que otro, y de que la gente tiene que pertenecer a una A, porque la A es mejor. Esta diferencia hace que el alumno [...] tome una decisión [...] por parte de esta presión de todos lados [...] De los profesores, hasta de los mismos papás.” (ALA-11-Ab-R-)

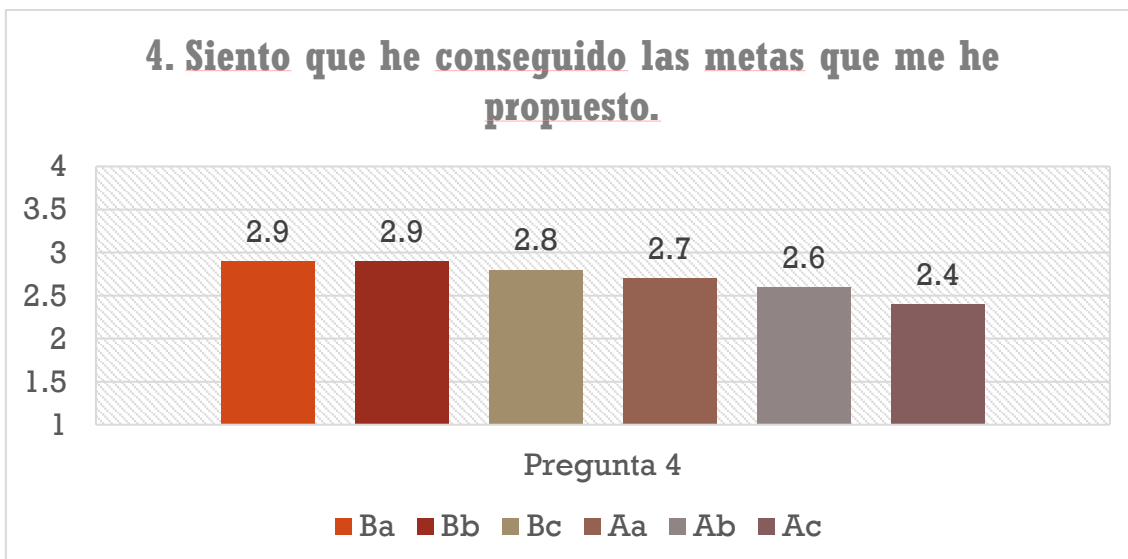
Así como se tiene una experiencia exitosa por excelencia para el caso del orgullo, pasar de B a A, se tiene también una experiencia marcada y constante que los estudiantes de A y B relacionan al fracaso: la comparación de los profesores de las habilidades y capacidades de alumnos de salón A y B. De ahí que la alumna en este caso prefiera no revelar sus notas o que no se expongan sus logros o errores académicos en público, lo que intensifica el sentimiento de vergüenza en su persona y las acciones que pueda realizar mediante su agencia escolar. En este sentido, la vergüenza es identificada como una privación de la agencia escolar, en tanto impide que los estudiantes tomen decisiones sobre su futuro (escolar o después de su período de escolarización) con seguridad, y más bien con miedo y constantes comparaciones y tensiones en relación con la percepción que tiene los demás (compañeros, familia, profesores, entre otros) sobre ellos. De esta forma, se puede mostrar el siguiente horizonte de agencia escolar para los salones A:

- a) Standards and Rules: salón A = salón extranjero, buen nivel de idioma extranjero, mayor rendimiento académico, mayores oportunidades, “los mejores” ante los demás en el colegio, salones con ventajas si quieres estudiar en el extranjero; salón B = no tan buen nivel de idioma extranjero, pueden ir a instituto técnico o universidad en Perú, en desventaja con A, “los que no pudieron”, “los que no son A”. “Los que no pueden rendir tanto como A.”
- b) Evaluation



Cuadro 31. Horizonte de agencia escolar para alumnos de quinto de secundaria A. Modificado de Lewis 1992:65

En el caso de los salones B, hay resultados que muestran un gran sentido de orgullo a partir de un sentimiento de logro en el cumplimiento de las metas que se han propuesto:



Cuadro 32. Resultado de encuesta a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “4. Siento que he conseguido las metas que me he propuesto.”

Este resultado puede interpretarse como el logro que sienten los estudiantes de salones B al culminar la etapa de su escolaridad satisfactoriamente.

“Si he sentido orgullo cuando, como estoy en el salón B, cuando saco una buena nota. [...] Me siento feliz de lo logrado, de haber estudiado y haber sacado una buena nota.” (ALO-11-Ba-R-)

El tema de las notas y el esfuerzo personal recompensado percibido por los estudiantes es otro factor importante del orgullo.

“Se puede sentir orgullo sobre todo de estar en el colegio. En B no creo que se dé mucho, porque no se hace nada especial y en A, no necesariamente, porque también es difícil. [...] Me he sentido mucho más orgullosa al acabar mi ciclo escolar. Cuando me veo frente a otros colegios o los veo en otras competencias, me siento super orgullosa. También al ver a los exalumnos, porque hay cierta identificación con el colegio, el ser del colegio.” (ALA-11-Ba-R+)

El orgullo de los estudiantes B tiene como referencia más a la pertenencia al colegio que a su salón en particular. Como lo dice la misma alumna, en B no hay

ningún logro especial o tan especial como lo que logra A. La pertenencia al colegio se ve reforzada por la imagen del colegio ante otros: otros colegios y exalumnos, por ejemplo.

También se siente como un logro haber afianzado amistades en otros salones que no necesariamente son A:

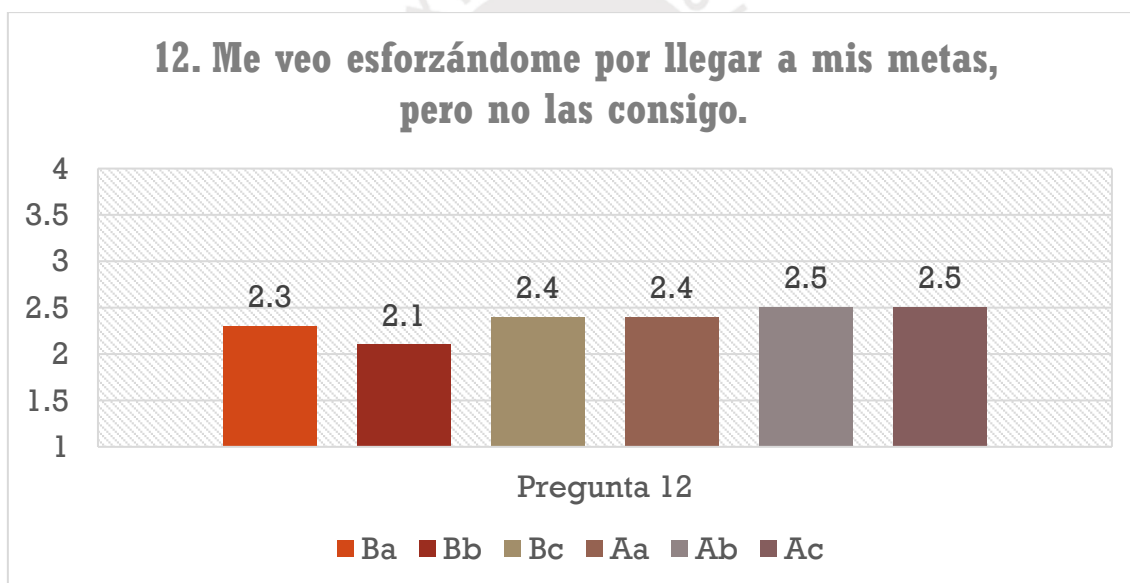
“Orgullo lo puedo asociar con todos. Yo por lo menos estoy orgullosa de mi clase, por lo menos de cómo somos ahorita en comparación a cómo éramos en tercero [de secundaria]. Nos hemos unido un montón, hemos aprendido el uno con el otro. De la A, mis mejores amigas están en la A. Y estoy super orgullosa de ellas. De que vayan a hacer bachillerato internacional. Tengan un buen plan establecido para el futuro. [...] Orgullo del colegio también, creo que soy la persona más orgullosa del colegio. [...] En quinto [de secundaria] te rompen la burbujita y te das cuenta de que hay otras personas de otros colegios, que son más inteligentes que tú y tienes que aceptarlos. [...]” (ALA-11-Bc-R+)

Este testimonio expresa logros a nivel individual y colectiva, pero que trascienden la separación entre A y B. La pertenencia al colegio es un gran factor de orgullo, así como los profesores que han contribuido, en este caso, a reforzar la autoestima de la alumna para superar y lograr sus metas.

“Orgullo lo relaciono con los dos, porque cada uno tiene su propio orgullo y se tienen que sentir orgullosos de cómo es. [...] Si un alumno siente orgullo, siento que su moral va a subir, pero también va a subir su motivación. Porque si yo me siento orgulloso de, por ejemplo, haber estudiado el idioma extranjero, podría aplicar a más cosas en un futuro. [...] Si he sentido orgullo, por ejemplo, yo, hacia mitad de año no tenía buenas notas, no podía ingresar al instituto técnico con esas notas. Me dijeron que tenía que subir mis notas si quería ingresar. Las subí, ingresé y me siento orgulloso de lograr eso.” (ALO-11-Bc-R-)

Lo que cabría destacar este testimonio es que se insiste en los logros a nivel personal. No se tiene evidencia de que alguno de los estudiantes entrevistados haya en algún momento sentido orgullo por pertenecer a su salón o destacar algo que caracterice (más allá del idioma) positivamente las cualidades de los estudiantes de los salones B. Si bien una alumna ha expresado su orgullo por estar en un salón B. No parecería ser una identificación con B y lo que significa, sino una identificación en contra de A, para hacer frente a las percepciones que se tienen sobre B o demostrar que pueden tanto como los alumnos o alumnas de A sin necesidad de hacer el bachillerato internacional.

Asimismo, se encuentran ciertos resultados que presentan cierta sensación de incumplimiento de metas. Aunque los salones A tengan mayores puntajes en estos resultados, se puede atribuir este resultado al miedo que se describió con anterioridad a perder su posición o descuidar la imagen de “intelectuales” de acuerdo con su rendimiento académico que los demás esperan de ellos.



Cuadro 33. Resultado de encuesta a alumnos de quinto de secundaria a la pregunta “12. Me veo esforzándome por llegar a mis metas, pero no las consigo.”

En el caso de los salones B, los testimonios demuestran ciertas carencias que no salen a la luz a partir de las encuestas:

“Si alguien sintiera vergüenza por estar en A o en B, la solución sería tener una sola promoción más unida. [...] No vería una ventaja en este sistema, pero sí veo una desventaja. El simple hecho de separar una clase, por ejemplo, los cursos, los profesores. Yo no sé si tendrán los mismos profesores, pero sé que enseñan diferente. Entonces no es una igualdad. [...] Habría que disolver todo este sistema jerárquico. [...] Avergonzarte por no estar en la A o por estar en la B, me parece no debería ser algo que debería sentir alguien.” (ALO-11-Bb-R-)

La solución de un mayor contacto evidencia una situación en la cual los estudiantes de B y A no mantienen relaciones amicales muy seguidas y no tienen motivos para hacerlo tampoco.

“No considero que las personas deberían tener vergüenza de pertenecer a ninguno de estos dos grupos. [...] Fácil alguien de la A podría sentir vergüenza por ser chancón [...] Y de la B, ser considerado una persona revoltosa o no tan inteligente, y por eso también podrías sentirte menos. [...] Tú sabes lo que puedes, tú sabes lo que eres, tú sabes lo que eres capaz. [...] nunca he pasado vergüenza en mi vida en el colegio. [...] Considero que mi personalidad no es totalmente fuerte, pero no me considero una persona débil. [...] Durante un buen tiempo quise cambiarme a la A, intenté todo y me llegó la aceptación de que sí lo podía hacer, pero por un extraño motivo, no me cambiaron, pero ahorita, no hay forma de que me cambien de clase. [...] Estoy más que feliz en mi clase. [...] Más que feliz de acabar con esta clase tan linda que tengo.” (ALA-11-Bc-R+)

Esta alumna nuevamente demuestra su alta autoestima para superar los obstáculos que le supone enfrentar este contexto de desigualdad. Lo que habría que remarcar en esta oportunidad es que los logros siempre se resaltan a lo que se consigue a nivel personal. Nuevamente, no se cree que se pueda hablar de un sentimiento de grupo en el caso de los salones B, sino que hay una mayor concentración en los logros personales e individuales para hacer frente a las desventajas: como dijo la alumna, de uno depende todo. El salón parece no

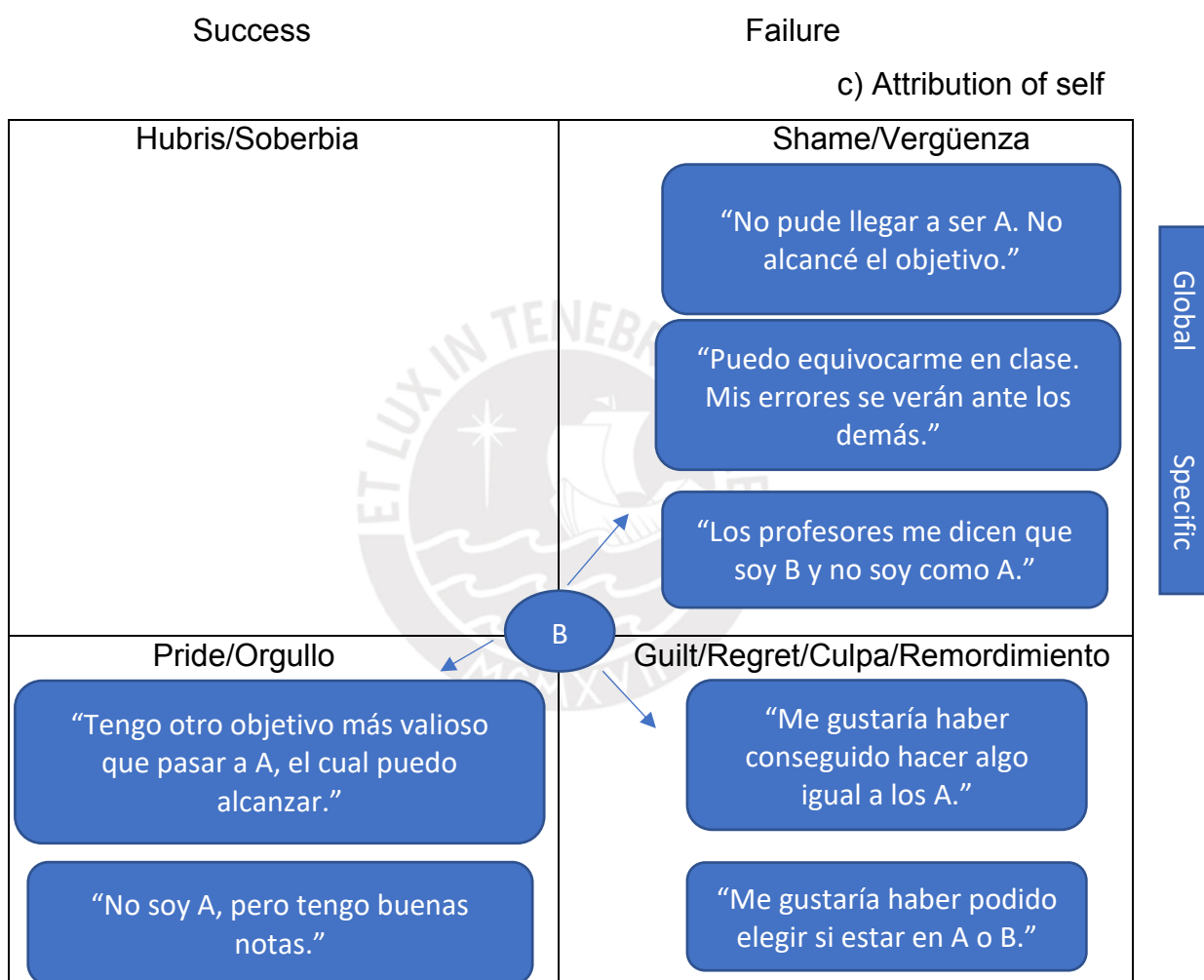
ayudar como grupo y sólo perjudicar cuando se hace referencia a sus debilidades con relación a los salones A.

“La vergüenza la podría relacionar con B, porque puede ser que uno quiera ingresar al aula A, se esfuerza, se sienten seguro de que va a ingresar, y luego, por temas x, no ingresa. Una persona se puede sentir avergonzado de no haber logrado lo que se propuso. [...] Si un alumno siente vergüenza, se va a sentir inseguro. Por consiguiente, no va a participar en clase, en los exámenes puede ser que le vaya mal, puede ser que cuando un profesor vaya a hablar con él, se sienta intimidado, no pueda dar un argumento concreto. Entonces lo bajonea y [...] no va a rendir lo mejor. [...] La ventaja es que el colegio enfoca los objetivos de cada alumno. Porque los alumnos pueden elegir cuál de estos caminos siguen. Pueden elegir el extranjero o pueden elegir Perú. [...] Siento que no deberían separar las clases, [...] Todos deberían estar unidos, mezclar B con A entre sí. Todos tienen que alcanzar el mismo nivel, y en quinto [de secundaria], decidirse si quieren hacer el bachillerato internacional. [...] Todos deberían estar en el [mismo] nivel [...] No me cambiaría de salón, porque yo soy de ingreso lateral, y yo siempre estuve en una pequeña clase. [...] Hemos hecho una pequeña sociedad, nos queremos mucho entre nosotros y en sí, todas las B son bien unidas. Y con los A, como son personas que vienen a la mitad del camino, tienen más motivación para hacer las cosas.” (ALO-11-Bc-R-)

B termina siendo una categoría que denota no haber alcanzado los objetivos. Una categoría en oposición a A. Esta experiencia de fracaso, junto con otras más que han mencionado los entrevistados, muestra que el sentimiento de vergüenza tendría un impacto en cómo el alumno ejerce su agencia escolar en clase (el miedo lo puede llevar a dejar de participar y expresarse en clase). Nuevamente, el pedido de una igualdad en el nivel de exigencia en el colegio es un pedido lógico que responde al deseo de los estudiantes de salones B de encontrar igualdad y cercanía relacional con los estudiantes de los salones A.

De esta manera, se puede construir el siguiente horizonte de agencia escolar para los alumnos de los salones B:

- a) Standards and Rules: salón A = salón extranjero, buen nivel de idioma extranjero, mayor rendimiento académico, mayores oportunidades, “los mejores” ante los demás en el colegio, salones con preferencia; salón B = no tan buen nivel de idioma extranjero, pueden ir a instituto técnico o universidad, en desventaja con A, “los que no pudieron”.
- b) Evaluation



Cuadro 34. Horizonte de agencia escolar para alumnos de quinto de secundaria B. Modificado de Lewis 1992:65

3.2.4 Bachillerato Internacional: fin de un ciclo para A

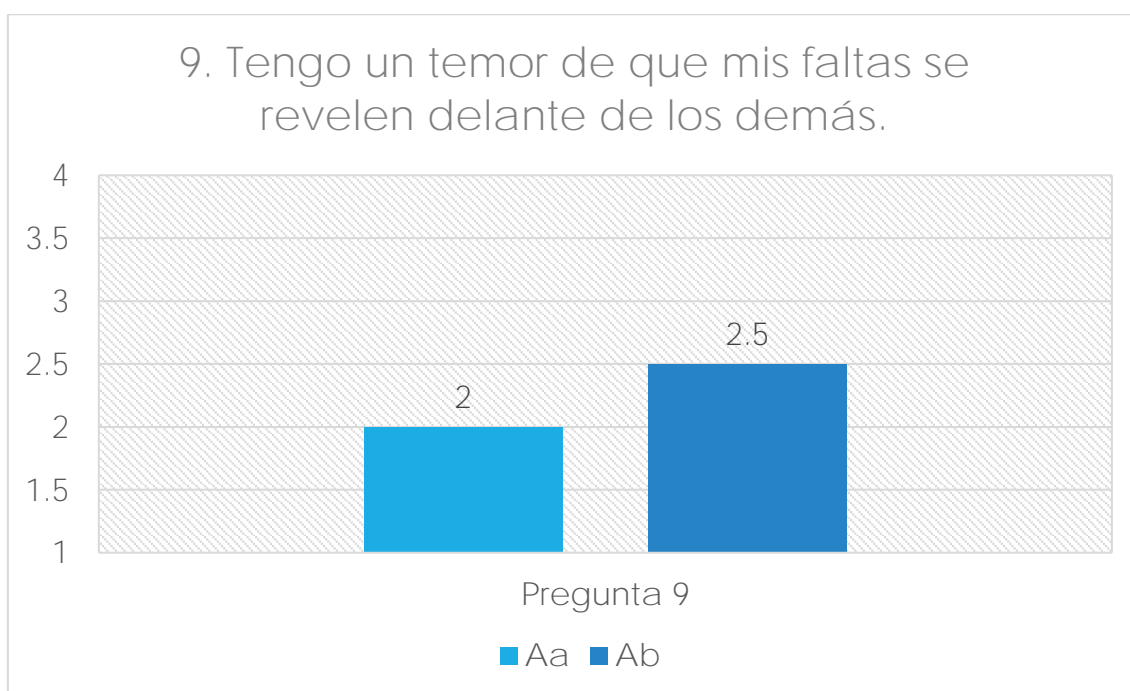
Se ha tomado en consideración este grupo, ya que, aunque no se pueda comparar con otros grupos que estén estudiando al mismo nivel (otros salones paralelos que tengan otra forma de enseñanza y cursos), este año marca el final de una etapa para los salones A. Es también interesante como terminan este ciclo los salones que han sido escogidos para hacer el bachillerato internacional, ya que de los 3 salones A que tenía la promoción en el quinto de secundaria, se ha reducido a 2 salones (se mencionarán de ahora en adelante como Aa y Ab). Además, marca el fin de un ciclo donde los estudiantes son el producto de la enseñanza según un sistema extranjero (trabajado a partir, pero no sólo, del dominio del idioma extranjero). La encuesta fue tomada cuando los estudiantes han dado el examen final del bachillerato internacional¹⁰³ y se encuentran a la espera de saber sus resultados y dar ciertas pruebas orales para mejorar su puntaje final¹⁰⁴, por lo que es un tiempo de reflexión de los estudiantes para pensar en lo que han conseguido y si sienten que han tenido un buen rendimiento para tener la posibilidad de concluir esta etapa de su ciclo escolar satisfactoriamente. Uno podría suponer en un comienzo que los resultados en ambos salones podrían ser iguales y uniformes, ya que no hay ninguna diferencia curricular o de maestros en ambas secciones. No obstante, los resultados que se van a mostrar prueban que hay ciertas disparidades que la misma encuesta no puede responder y para lo que es necesario profundizar con las entrevistas.

¹⁰³ Varios exámenes escritos sobre diferentes materias (la mayoría en idioma extranjero) que tiene un alto porcentaje de valor en la nota final para aprobar el bachillerato internacional. Este es el examen para el cual se han estado preparando los salones A desde las secciones anteriores. De alguna manera, podría compararse a algún examen de admisión en la universidad, dado que son exámenes de larga duración (4-5 horas) sobre diferentes materias y se promedian para dar una nota final, con la cual se pueden postular a ciertas carreras (según el puntaje) a universidades en el extranjero. Dentro del sistema universitario peruano, también hay convenios con ciertas universidades que permiten el ingreso directo o por medio de entrevista y la convalidación de cursos por medio de pruebas pequeñas.

¹⁰⁴ Son exámenes orales donde a los alumnos y alumnas se les pide resolver un problema de alguna materia (en algunos casos si no pudo pasar el examen escrito sobre esta materia o si el alumno opta por da un oral en una materia que domina para conseguir un mejor promedio de notas) y exponer sus hallazgos frente a un jurado de profesores. No se puede saber qué exámenes orales dar hasta tener el resultado de los exámenes escritos.

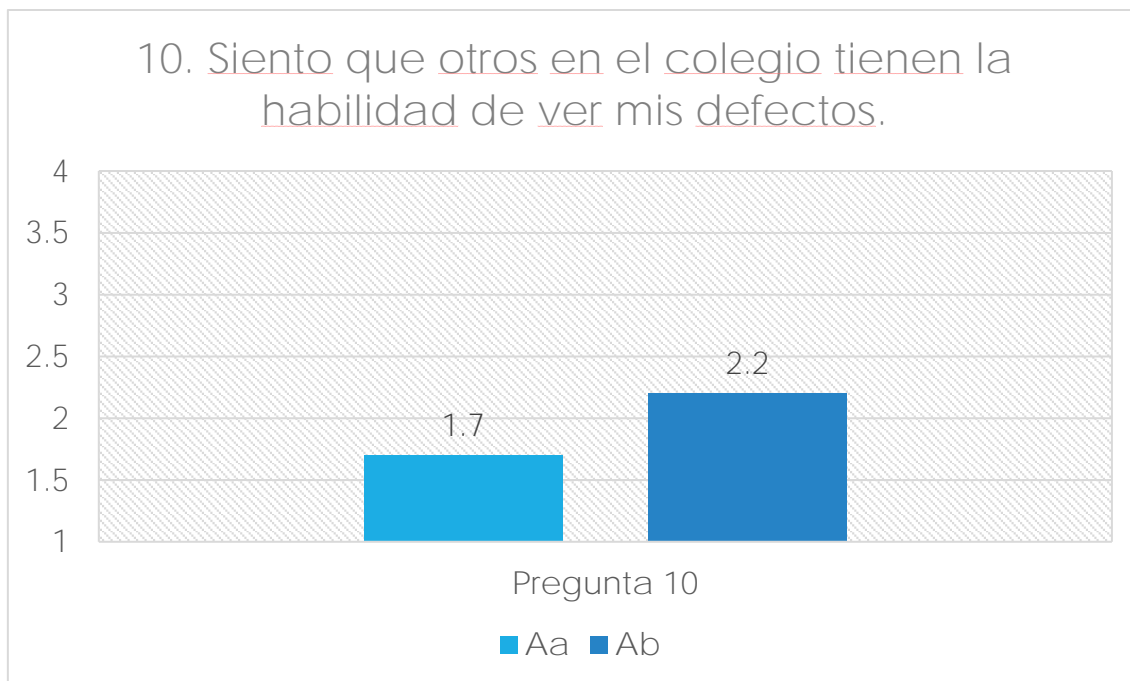
Cabría señalar algo importante desde el punto de vista cuantitativo. En este nivel de bachillerato internacional, se tiene una población de alumnos variada (provenientes de Lima, otras partes del Perú y del extranjero), pero que pasan por una misma etapa de culminación del proceso de escolarización A-B y tienen características demográficas similares (proporción equitativa de hombres y mujeres, mínimo número de profesores diferentes y misma edad). Se podría intuir que no habría muchas diferencias en los resultados de la encuesta. Sin embargo, uno se puede encontrar con los siguientes resultados.

Por un lado, se puede encontrar un miedo de cometer errores frente a los demás en el caso del salón Ab:



Cuadro 35. Resultado de encuesta a alumnos de bachillerato internacional a la pregunta “9. Tengo un temor de que mis faltas se revelen delante de los demás.”

Y también se encuentra un miedo constante a que alguien dentro del ambiente escolar pueda encontrarlos cometiendo un error o mostrando algún defecto:



Cuadro 36. Resultado de encuesta a alumnos de bachillerato internacional a la pregunta “10. Siento que otros en el colegio tienen la habilidad de ver mis defectos.”

Se puede deducir, de los resultados en los grados anteriores, que hay gran expectativa de los logros que puedan conseguir especialmente los alumnos y alumnas de estos salones. Después de todo, se podría decir que ellos son el producto del sistema de escolarización A-B. De ahí que, sientan bastante presión por lo que se espera de ellos:

“B, bueno, yo siempre he estado en A, entonces B siempre han sido las otras clases. Donde se encontraba la mayoría de gente y creo que también la más movida. [...] Y recuerdo que por mucho tiempo nosotros los de la A creíamos que a los de la B los favorecían. Porque las cosas eran más fáciles, y tenían un montón más de paseos, por ejemplo. En verdad yo no conocía gente de la promoción de B, porque sólo parábamos las A. Recién a partir de tercero y cuarto [de secundaria] comencé a hacerme amiga de las personas que estaban en B. Fue una pena tener sólo lo que quedaba de quinto [de secundaria] juntos. Siempre hemos

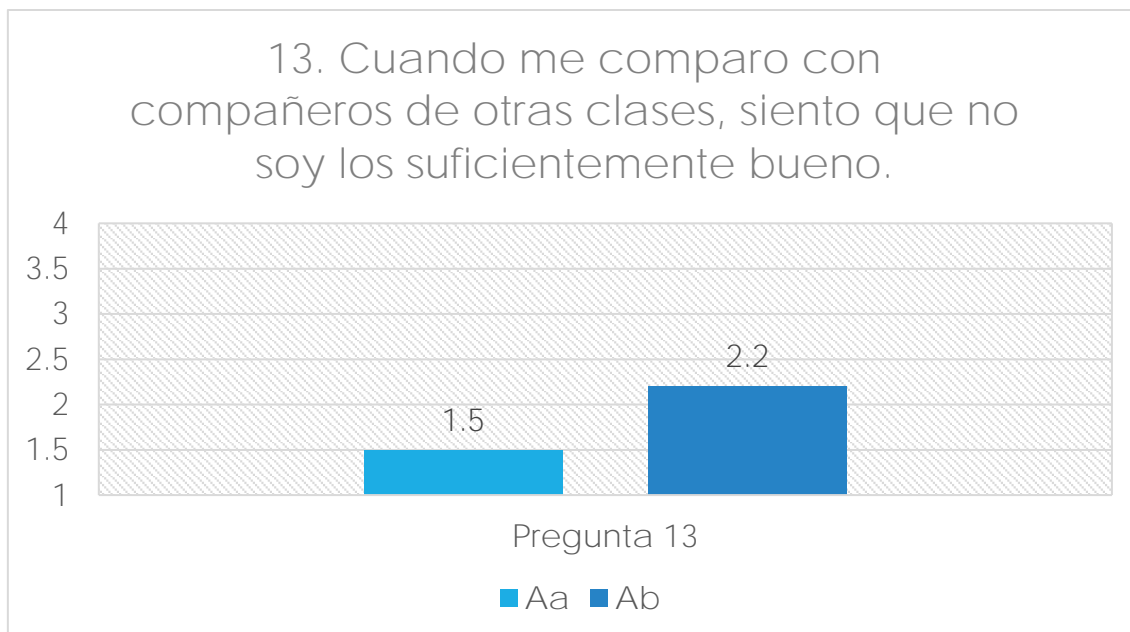
estado como separados. [...] Yo creo que son un poco más movidos que nosotros los de la A. Yo creo que en la A siempre nos han dado un poco más de reglas y siempre han sido un poco más estrictos con nosotros. Había un poco más de presión de la autoridad. Yo siento que en la B eran más patas con los profesores y se trata de pasarla bien. Obviamente también se trata de aprender algo, pero me parece que no es tan estricto.”
(ALA-12-Aa-R+)

Es curioso ver que los estudiantes identifican la proveniencia de sus clases más allá de haber pasado de una clase B a una A o de haber comenzado en una sección A y haber integrado nuevas secciones A con alumnos y alumnas provenientes de clases B. Este es el caso de una alumna que siempre ha estado en un salón A y ha seguido el curso de su proceso de escolarización hasta el bachillerato internacional. Lo primero que resalta es la continuidad del sentimiento de aislamiento al comienzo del sistema (la referencia de los estudiantes de salones B como “los otros”). Pero este sentimiento de aislamiento va acompañado de una sensación de desventaja frente a los estudiantes de B: el tener las cosas más fáciles (en términos de exigencia académica) les da tiempo para ocuparse de interactuar en actividades como paseos y excursiones. Este se ve como un elemento que favorece a los estudiantes de B sobre los A, la interacción y el poder relacionarse es una de las primeras y únicas características que se mencionan por primera vez por parte de una alumna proveniente de un salón A. Esto va acompañado del remordimiento de haber podido conocer a algunos de sus compañeros, pero no tanto como se quisiera (no haber podido desarrollar la capacidad de interactuar con todas las personas de su promoción como se quisiera). Aquí también se asocia la presión de la autoridad: se percibe que las reglas, sobre todo de conducta, interacción y comportamiento con los demás, son más estrictos para ellos que para los estudiantes de B.

“Yo he estado toda mi vida en una B hasta tercero de secundaria que la profesora de idioma extranjero me dijo que podía estar en una A si rendía bien. [...] Son más relajados, hay menos exigencia, toman el colegio un

poco a la ligera. [...] Los trabajos los hacen, porque tienen que hacerlos, pero no por ellos mismos. No hay mucha dedicación, [...] Toda mi vida, cuando he estado en una B, desde primero de primaria hasta tercero de secundaria, todos han visto que le dan preferencias a la A. Entonces las B se sienten como que no son importantes para el colegio. Por varios motivos, porque no se van a ir al extranjero, porque se van a quedar en Lima, etc.” (ALO-12-Aa-R-)

Nuevamente se encuentra el momento de reconocer la proveniencia de uno, el camino que ha recorrido para llegar al momento del proceso de escolarización donde se encuentra: el bachillerato internacional. Aquí cabe resaltar algunos temas importantes. En primer lugar, el tema de resaltar el haber sido propuesto para un salón A sigue siendo un episodio que cabe la pena resaltar desde el comienzo. En segundo lugar, el alumno ya no se ve familiarizado con B, porque ya no comparte las características que describe para este grupo: falta de dedicación para trabajo en el colegio. Además, sigue el tema de la preferencia para una sección que se viene arrastrando desde su pertenencia en B, por lo que, ahora en A, el alumno lo comienza a analizar no necesariamente desde los privilegios que tiene A sobre B, sino de las desventajas que esto genera para los estudiantes de los salones B. Es esta expectativa grande que se tiene sobre lo que los demás dirán que desencadena adicionalmente un sentimiento de vergüenza que se expresa en el siguiente resultado:



Cuadro 37. Resultado de encuesta a alumnos de bachillerato internacional a la pregunta “13. Cuando me comparo con compañeros de otras clases, siento que no soy lo suficientemente bueno.”

“Vergüenza, yo siento personalmente de no haber buscado amigos en la B antes. Las A son bastantes cerradas. De haberme perdido de haber contraído amistades antes. [...] como las B son más movidas, tenían muchas más fiestas y se reunían más. Y entonces a la gran mayoría de nosotros no nos invitaban. Vergüenza también por no haber entablado ningún tipo de amistad. [...] El colegio tiene una inclinación a la A, a pesar de que nos tratan con mucho más rigor que a la B, igual somos como la joyita del colegio, [...] resaltan el nombre del colegio afuera. Entonces, yo creo que mucha gente de la B sentía que eran mucho menospreciados. Y viceversa, muchos de nosotros nos sentíamos excluidos, porque a nosotros siempre nos trataban duro y los de la B eran con los profesores que eran los mejores amigos, se reían, que hacían más paseos o desayunos compartidos. Eso contribuyó a separar a los dos grupos. [...] En verdad no es culpa de nadie, solo que no se dio, porque ninguno de los dos grupos quiso. [...] En general, pertenecer a un grupo lleva a una comodidad. [...] Habría que [...] tratar de intensificar la integración entre los dos grupos.” (ALA-12-Aa-R+)

El tema del remordimiento por no haber podido relacionarse con alumnos de salones B vuelve a aparecer en este escenario, sobre todo cuando se trata de un estudiante que ha pertenecido a un salón A en toda su etapa escolar. Relacionarse con alumnos de otros salones, si bien no es su meta principal, es un objetivo que valoran que no han sentido que ha sido completado dentro de su experiencia por el sistema de escolarización A-B. Se percibe, una vez más, que hay una situación que favorece más a los estudiantes de salones A que a los de salones B que es impulsado por la institución escolar. Desventajas también para los alumnos de salones A, en términos relacionales, con profesores y entre otros compañeros de la promoción. Parece ser que persiste este sentimiento de haber comenzado aislados del resto de la promoción y cierta culpa de no haber sido capaz de romper con esta imagen.

“Vergüenza, en ambos. Yo no he sentido vergüenza para nada de estar en B. Pero si ha habido gente que quería estar en A y no pudo y se sentía inferior a los que estaban en A. Incluso los mismos alumnos utilizan el argumento de que yo estoy en A y yo soy mejor que tú. Y de ahí se encuentra vergüenza en B por estar en una B. [...] Me pasé a la A, porque quería hacer el bachillerato internacional y eso es lo que pensaba. Desde tercero de secundaria pienso estudiar en el extranjero. Pero si no hubiese sido necesario para mi pasar a una A, no lo hubiera hecho. Vergüenza en A encuentro de los alumnos B que pasan a la A. Y eso sí me pasó en cuarto de secundaria, al principio. [...] cuando preguntaban algo en el curso de historia en idioma extranjero, que era algo que yo solo había llevado en castellano, [...] sentía que en B no profundizábamos tanto. Yo escribí un examen en castellano en tercero de secundaria y me saqué 20 y al año siguiente seguí escribiendo igual y me saqué 08, es un super cambio. [...] También en A la vergüenza tiene que ver con el idioma. Se supone que ellos tienen el idioma extranjero como lengua materna. Y un peruano o un hispanohablante, puede verse intimidado. No solo en el idioma extranjero, sino en inglés, en biología, en todos los cursos. [...] los profesores tenían una gran expectativa de la A, era LA A. La manera de enseñar también, porque enseñan mejor las cosas, explican mejor las cosas y los alumnos se lo toman más en serio estar en el colegio [en el

salón A]. En la B hay grupos más chéveres, más unidos. En la A veo que se han formado grupos desde kínder, son grupos que se conocen, pero es más difícil hacer nuevos grupos con ellos. [...] En la B puede haber vergüenza cuando no pasas el diploma del idioma extranjero o no pasa algún diploma de idioma. [...] Los de la A dominan mejor los idiomas. [...] Las cosas que aprende la A son diferentes a las que aprende la B, son diferentes currículums. Hay ciertas cosas que la A sabe que la B no y B puede sentirse inferior o con vergüenza de no saber. [...] Me queda un vacío hasta ahora en algunos cursos, donde se habían adelantado en A antes que yo pasara y hasta ahora siento vergüenza de tenerlo. [...] se debería cambiar que los de la B no deberían pensar que los de la A tiene preferencia. [...] todos los alumnos de la B piensan que los de la A tienen preferencia. Creo que eso es lo que marca más las experiencias en A y B.” (ALO-12-Aa-R-)

Para un alumno que ha pasado de un salón B a A, se puede decir que la vergüenza se presenta en el ejemplo opuesto que le ha tocado vivir: compañeros que han aspirado a ser parte de un salón A y no han podido, por lo que han permanecido en salones B. También se puede dar cuenta que el costo que ha tenido el pasar a un lugar de prestigio como un salón A, han tenido consecuencias para los demás de estudiantes en otros salones: percibir que los demás no han conseguido lo que uno y manifestar malestar sobre eso parece ser una experiencia que sólo se puede entender dentro de alumnos de B0 que han pasado a un salón A, pero que han tenido que ser testigos (inclusive prestado más atención que A o B1, por lo que son más próximos a los compañeros de B0) del costo emocional que puede tener para los demás. Se podría hablar nuevamente de una situación de una preferencia adaptativa, ya que se observa un contexto de desigualdad en el cual, si bien se puede actuar para conseguir el beneficio individual, se hace sobre un contexto de desigualdad, porque no parece haber otro camino por el cual hacerlo. Vale incluso experimentar la baja autoestima a partir del bajo rendimiento académico que genera la nueva experiencia en el salón A (incluso se podría decir que se experimenta las dudas sobre las mismas habilidades que posee el alumno) con

el fin de adaptarse para conseguir el mayor logro que es el bachillerato internacional.

“Vergüenza yo también lo asociaría con A, porque si acepto que, al principio, cuando me mezclaron con los extranjeros, a veces tenía demasiada vergüenza de leer. Ellos leían demasiado fluido y cuando yo levantaba la mano me demoraba bastante tiempo en leer. Y ahí si me avergonzaba bastante y también me avergonzaba por mi inglés, porque no es tan malo, pero no al nivel de ellos. Cuando el profesor hablaba fluido y a mí me constaba entender, ahí si me sentía avergonzada. [...] Al principio me abstuve de participar en clase, en idioma extranjero, sobre todo. [...] Pero eso pasa con el tiempo y sin darte cuenta, mejoras tu vocabulario. Y ya te sientes normal con las palabras y todo. [...] Vergüenza, a veces en inglés y el idioma extranjero nada más. [...] Como tuve que poner los pies sobre la tierra cuando me cambiaron a A y tuve que tomar decisiones sobre lo que quería hacer con mi futuro, diría que si sirve para mucho el sistema. [...] Varias veces tuve en cuenta cambiar de salón. Al principio, sentía mucha vergüenza, cuando me mezclaron con los extranjeros. A veces, porque no podía con el idioma extranjero. Me iba mal en un examen del idioma extranjero y eso me bajaba la autoestima y me decía que debía cambiarme a una B.” (ALA-12-Ab-R-)

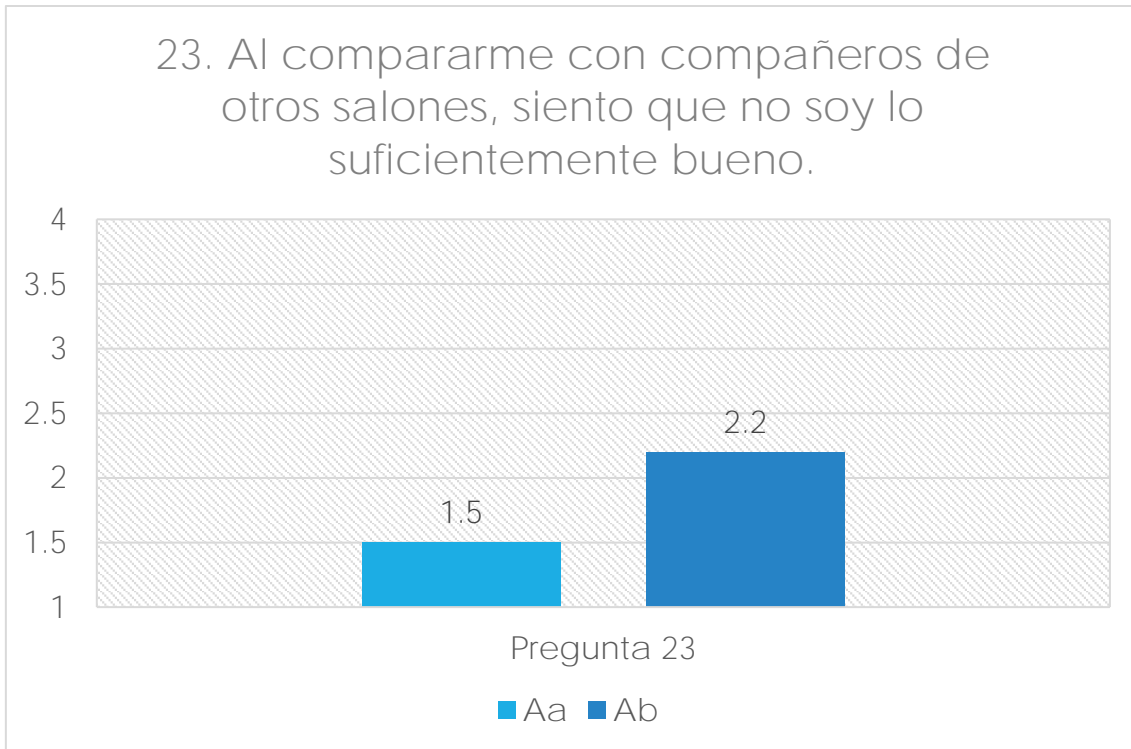
La vergüenza en estos contextos pone a la luz las inseguridades de los estudiantes, sobre todo de bachillerato internacional, a la luz de los demás. La sensación de miedo ante los errores que se pueda cometer ante los demás se intensifica, pero parece que debe ser un precio que pagar por la adopción de la alumna al sistema, tal vez de alguna manera un rito de paso basado en la experiencia de la vergüenza personal: superarlo es lo que verdad muestra la pertenencia a un salón A. Cambiar de salón a uno B, en este sentido, es la mayor muestra de fracaso que podría mostrar un alumno que se encuentra en un salón A: no ha podido rendir, no ha logrado el objetivo, no ha podido alcanzar el nivel de un salón A. Por esta razón, según este testimonio, cambiar de salón a un B, por más que pueda ser un deseo del alumno, no puede ser una opción viable en

tanto exponga su fracaso en A ante los demás agentes dentro del sistema escolar.

“Siento que es el grupo al que perteneces, porque tu objetivo está dirigido a tal meta, a tal lugar. [...] Influye para que no haya vergüenza la autoestima del alumno en sí y como el colegio trata a ambos grupos. Los alumnos particulares que yo tengo ninguno me ha dado la impresión de que tiene vergüenza de pertenecer a ninguna de las dos clases. [...] Hay muchos rumores y eso he escuchado toda mi vida de que a los A los tratan mejor, pero verdaderamente yo no siento eso. Yo he sido los dos y no he sentido que me hayan tratado peor por ser B y viceversa. [...] Lo desventajoso es cuando se crean los sentimientos entre los alumnos [...] Eso escapa del colegio, eso no es responsabilidad del colegio. Es responsabilidad de los alumnos sinceramente.” (ALO-12-Ab-R+)

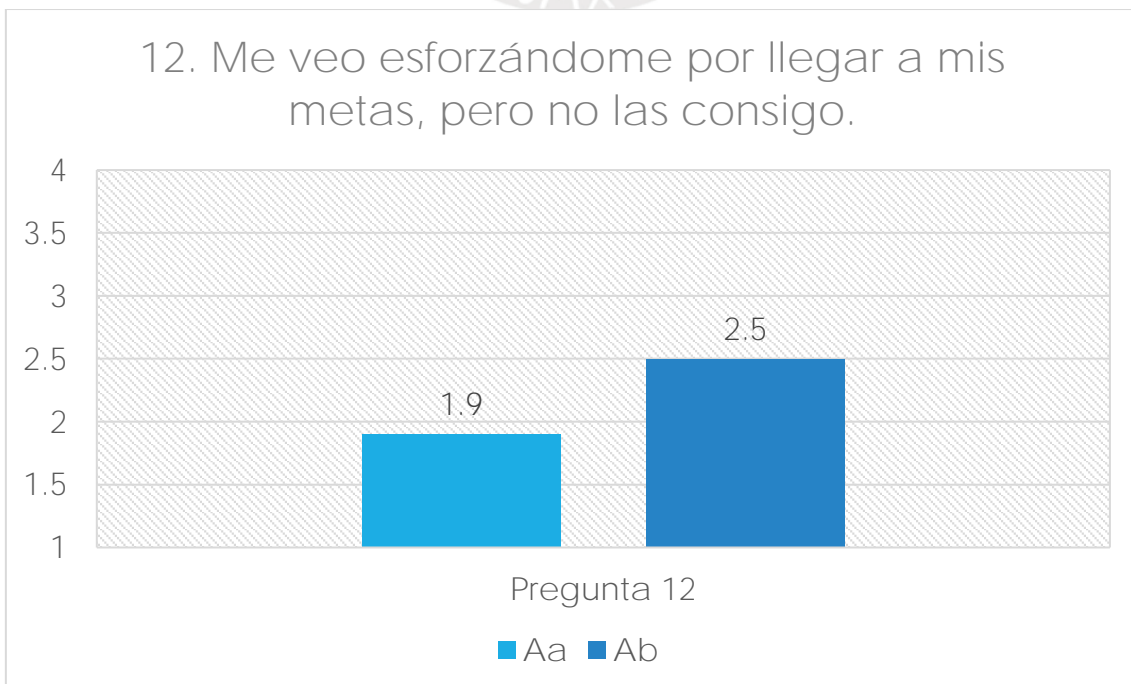
La postura que presenta el alumno puede ser vista como razonable dentro de la lógica de los logros o fracasos que puede conseguir uno de acuerdo con los objetivos que se propone y el camino que recorre. Pero es justo eso lo que hace incompleta la percepción del alumno: si todo depende del alumno, pareciera que no existe influencia sobre ellos de parte de los profesores o de los compañeros de clase en relación con su experiencia dentro del sistema de escolarización, asunto que se ha demostrado ampliamente en esta investigación. Bajo este análisis, se podría decir que la percepción del alumno se centra en lo que puede conseguir como individuo, lo demás, es decir, las interacciones entre sus compañeros de salones A como B, parece no llamar su atención, en tanto no influyen en su propio camino hacia cumplir sus objetivos. Habría que añadir, que existe todo un ambiente de interacciones alrededor de los alumnos del ambiente escolar que parece que este estudiante no se encuentra interesado en prestar atención.

Esto explica que este sentimiento de vergüenza expresado en los testimonios también se observe en las encuestas en cuanto a su propia percepción al compararse con compañeros de otros salones:



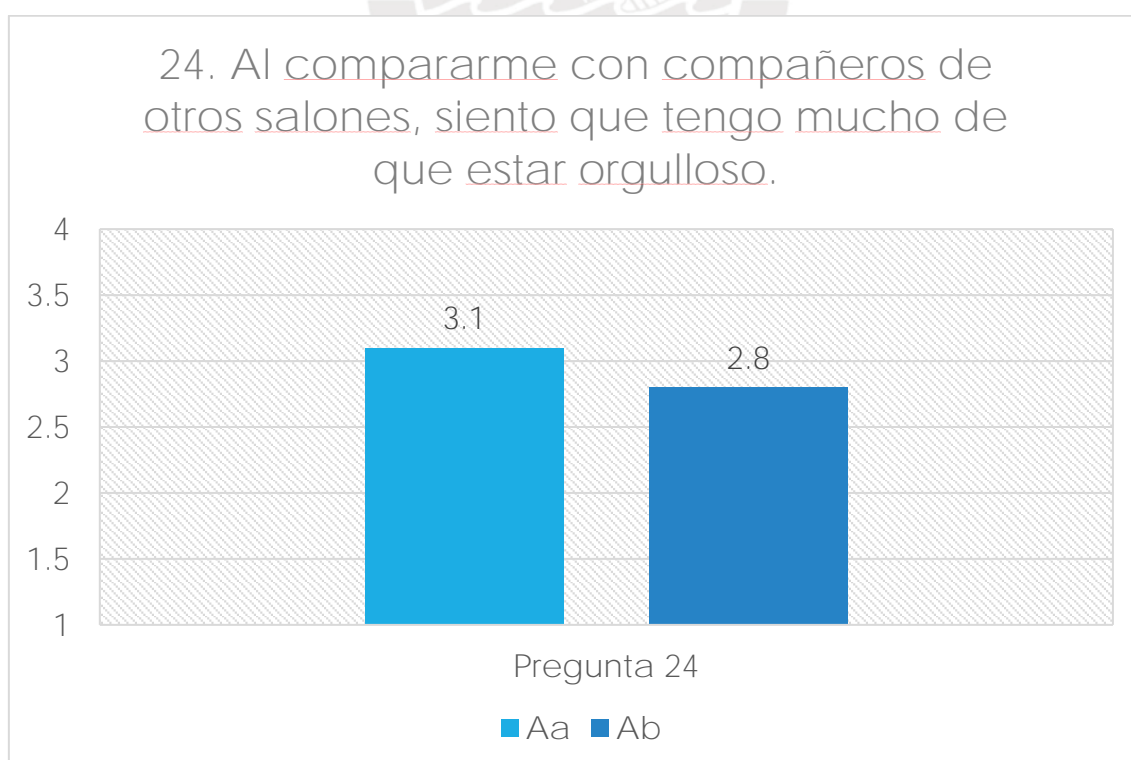
Cuadro 38. Resultado de encuesta a alumnos de bachillerato internacional a la pregunta “23. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que no soy lo suficientemente bueno.”

Además, esta propia percepción de vergüenza puede tener repercusiones sobre la percepción de estos estudiantes sobre las metas que no ha podido conseguir:



Cuadro 39. Resultado de encuesta a alumnos de bachillerato internacional a la pregunta “12. Me veo esforzándome por llegar a mis metas, pero no las consigo.”

Esto podría estar asociado a metas no necesariamente académicas, sino relacionales como las mencionadas en los testimonios anteriores. Haber estado “aislado” en un salón A no pudo permitir que los estudiantes de salones A pudieran establecer relaciones amicales de importancia con los alumnos de otros salones B. Por otro lado, los estudiantes de los salones A todavía tiene una prueba grande que pasar antes de concluir con el bachillerato internacional, los exámenes finales. Como se ha mencionado antes, los alumnos deben dar dichos exámenes que prueban los contenidos de años anteriores y tienen un peso en su promedio final general para adquirir el diploma del bachillerato internacional. Por esa razón adicional, los estudiantes todavía no se sienten dentro de la meta, aunque en la recta final del ciclo que iniciaron cuando se comprometieron a seguir el camino del salón A. Por último, también hay muestras de orgullo dentro de los salones del bachillerato internacional:



Cuadro 40. Resultado de encuesta a alumnos de bachillerato internacional a la pregunta “24. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo mucho de que estar orgulloso.”

Para el caso del orgullo, los estudiantes del bachillerato internacional se expresaron de la siguiente forma:

“Orgullo [...] primero lo relaciono con la A, porque, como ya he dicho, hemos trabajado durísimo en el bachillerato internacional y estoy a punto de graduarme del bachillerato internacional y el orgullo está de haber superado un montón de obstáculos. [...] Simplemente de haber pertenecido a un lugar, estar en este colegio desde un inicio. También orgullo de la B obviamente, porque somos una promoción, entonces haber podido compartir la graduación del año pasado juntos, que era como una meta, pero ahorita mi meta principal es el bachillerato internacional. Yo creo que tengo más orgullo por la A, pero tampoco siento menosprecio por el orgullo de la B. [...] El viaje de promoción tuvo que ver mucho, porque comencé a hablarles a mucha gente que no le hablé nunca. Era gente con la que has estado mucho tiempo, pero que has visto nomás. [...] Ver a mis compañeros de promoción en la fiesta de exalumnos después de tiempo y verlos que les va bien en la universidad. Orgullo de pertenecer a la promoción también. [...] Los profesores juegan un gran rol. Yo creo que este colegio tiene profesores que en su mayoría impulsan a mejorar y por ese lado sientes orgullo cada vez que superas una meta, o cuando terminas un año con buenas notas. Y los compañeros, porque nos impulsamos los unos a los otros. Si alguien está mal, vamos a ayudarlo. Es como una familia, entonces, el orgullo está presente. [...] No cambiaría de salón, porque yo siento en que, en la A, trabajo duro y mi esfuerzo se ve reflejado en las notas o en lo que sea. En la A me ha parecido como que trabajas duro y recibes algo a cambio.” (ALA-12-Aa-R+)

El orgullo de haber conseguido un logro tan grande como haber conseguido el bachillerato internacional va acompañado de la pertenencia a una promoción

(como un grupo más grande dentro del grupo que son sus compañeros del salón A) y al colegio en general (como grupo más grande dentro del grupo que es su promoción. Aquí si se distinguen dos tipos de orgullo en el caso de los estudiantes que siempre han pertenecido a una sección A: uno a nivel individual, por haber conseguido el bachillerato internacional; y otro, a raíz de este, de pertenecer al colegio donde sus demás compañeros también han tenido logros o también pueden mostrar sus logros ante los demás. No es coincidencia que haga referencias a lugares como fiestas de exalumnos como un escenario donde se perciben y ven los logros de las demás personas pertenecientes al colegio, haya pasado por una clase A o B, hayan hecho bachillerato internacional, instituto técnico, universidad u otros. Es más, los estudiantes del bachillerato internacional tienen las mejores impresiones al ser el resultado de haber superado los obstáculos más grandes que el colegio le puede presentar a un estudiante: el reto del bachillerato internacional. Mostrarlo ante los demás, no hace sino reforzar más su orgullo de haber pasado por ese proceso en esta institución escolar. El sentimiento de familia descrito en segundo de secundaria por los estudiantes A se intensifica y se expresa en la alta valoración de los compañeros para conseguir el objetivo del bachillerato internacional. El esfuerzo sigue siendo más valorado en A que en B. No se trata únicamente de un tema personal que expresa la alumna. Parecería, según este testimonio, que el esfuerzo siempre será mayor en A o los de bachillerato internacional, pero B parece que nunca se habrá esforzado tanto como ellos, por lo que no estarían tan orgullosos de ellos.

“Orgullo más que nada con la A. Por la gente que está ahí, que se siente orgullosa de estar en A. Ir al extranjero y mantener un nivel mayor de lo que dicen. [...] Los compañeros influyen. [...] Todos veíamos como raros a los A. No sé si sean raros, pero cuando los he conocido, han sido super buenas personas, incluso hay personas que estaban en la A que me caían mucho mejor que personas que estaban en la B.” (ALO-12-Aa-R-)

En A es un orgullo de haber alcanzado ese lugar de prestigio. Al compartir la misma experiencia y dificultades para llegar a su objetivo, hay más cercanía con los que alguna vez vieron como “raros”.

“Orgullo, por mi punto de vista, lo asocio más con la misma A. Cada vez que me saco una buena nota me siento buenazo y siento alegría y todo eso y siento que el día de mi graduación voy a estar super orgullosa de lo que he hecho. [...] Yo creo que también se puede asociar con B. Cuando ingresé al colegio, no sabía nada de esto de A y B. Estaba super orgullosa de haber ingresado al colegio y estaba en una B. Me sentí muy bien en la B. Cuando me sacaba una buena nota me sentía super orgullosa de haber logrado algo. [...] se pueden sentir los dos grupos igual. [...] Yo siento que influye más el apoyo de mis compañeros, porque nos apoyamos para estudiar por Skype, Whatsapp, por teléfono y nos sentimos super orgullosos todos cuando nos sacamos una buena nota. [...] podemos resolver todos los problemas y ejercicios que nos pongan en las clases con mucho esfuerzo, [...] se siente muy bien poder hacerlo. Además, estoy super orgullosa del grupo con el que estoy. [...] Cuando faltó, por ejemplo, me guardan mis cosas, me informan de todo, así sea vida social. Cuando me saco una mala nota, me dicen que me tengo que preparar más para el siguiente examen y nos intercambiamos resúmenes entre todos. Este año sobre todo he tenido un gran apoyo de mis compañeros, aun cuando yo, a veces, ya me quería dar por vencida, y aunque faltara mucho tiempo, varios días, ahora me dicen que faltan dos semanas y ves que el esfuerzo valió la pena. [...] Mis compañeros son el soporte que me permiten conseguir estos objetivos. [...] Como tuve que poner los pies sobre la tierra cuando me cambiaron a A y tuve que tomar decisiones sobre lo que quería hacer con mi futuro, diría que si sirve para mucho el sistema. [...] Ahora me quedaría y puedo decir que he sobrevivido al bachillerato internacional [...]” (ALA-12-Ab-R-)

El logro máximo y la fuente del orgullo de los estudiantes de bachillerato es alcanzar esa posición. Ayudan los compañeros y refuerzan el sentimiento de sentirse orgulloso de los logros de uno, que no debe confundirse con pertenecer a A: hay orgullo porque en el ambiente del bachillerato internacional tienen compañeros que les ayudan a superar las dificultades y conseguir los objetivos individuales, no necesariamente porque hay un sentimiento de grupo de pertenencia a un salón A. De nuevo, el logro de A es percibido siempre como

ampliamente superior al de B. “Sobrevivir” a estas dificultades al parecer únicas, es lo que hace a los estudiantes bachillerato internacional sentirse orgullosos por sobre los demás.

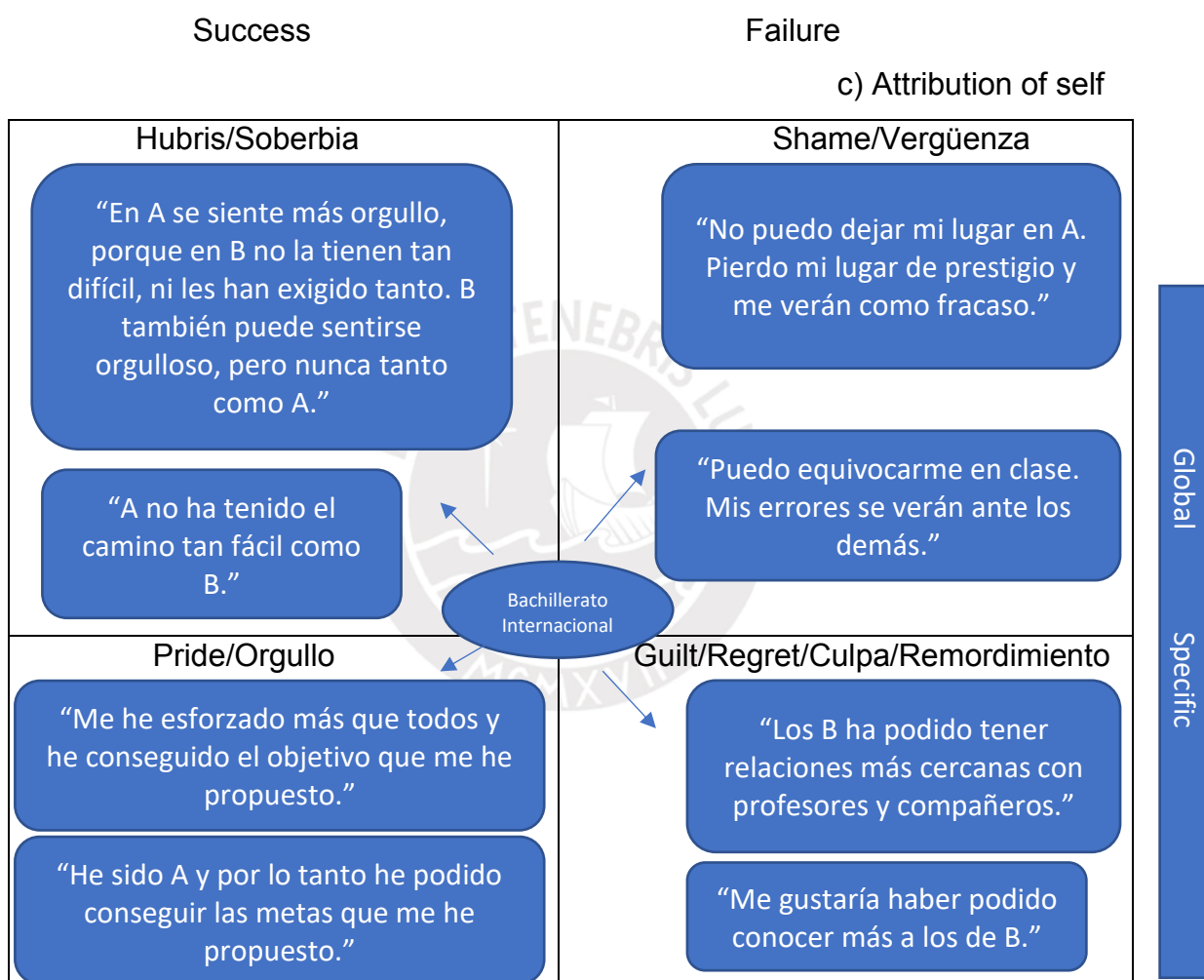
“En la A, si veo que muchos de mis compañeros sienten un orgullo [...] por estar en una clase extranjera. Tengo compañeros que están felices de no pertenecer a una B. [...] se siente mejor estar en la A. Es como si pudiera elevar la autoestima que no se tiene. [...] Creo que es simplemente por el hecho de que es un logro tan fuerte, tan especial que les haga brillar, algo tan íntimo, que su única manera de expresarlo es pertenecer a un grupo que supuestamente está mejor visto en el colegio. Porque el colegio es un colegio peruano extranjero. [...] Se ven superiores, porque hablan el idioma extranjero. [...] Me siento orgulloso de haber podido lograr la mayoría de mis objetivos, haber perfeccionado mi idioma extranjero. [...] me han dicho mis profesores que lo hago muy bien y me hace sentir bien sinceramente. Porque mi objetivo es ir a estudiar al extranjero [...] El año pasado entré entonces entre los 5 mejores. Me he esforzado durante toda mi carrera estudiantil, entonces si me siento orgulloso. [...] Nunca estuvo en mi cabeza cambiar de clase, porque mi objetivo, a partir de tercero de secundaria, cambió, yo quería estudiar en el extranjero y la B no me ofrecía lo que yo quería. [...] Me motiva estudiar en el extranjero más que todo, [...] que lo que yo quiero estudiar que es ingeniería civil, es mucho mejor en el extranjero que en Perú. Entonces me voy al extranjero, porque allá la educación es mejor [...] Parece ser algo que siempre está ahí de generación en generación. [...] El cambio de segundo a tercero de secundaria fue un choque muy fuerte. Fue como tirarnos de frente a nadar y como sea hemos salido a flote y avanzado con nuestro idioma extranjero. [...] El idioma extranjero es la medida de estar en una clase extranjera [A]. [...] De tercero a quinto de secundaria siempre nos decían que hay que ir a una clase extranjera, que la clase extranjera es mejor. Había este incentivo de parte de los profesores y el colegio de que las personas que estaban en una clase extranjera tenían mejor rendimiento y que era más inteligente y que yo me di cuenta, cuando entré a tercero de secundaria, que no era así. [...] Creo

que las expectativas que nos creamos por la clase extranjera son falsas. Y dan la impresión de que la clase extranjera es un premio. Y que lo mejor es A, los mejores rendimientos académicos, las mejores notas, lo cual me parece falso sinceramente. [...] Da la impresión de que la clase A tiene un mejor nivel de idioma extranjero que la B, lo cual es cierto, pero no se puede dar la imagen de que el colegio trata mejor a las clases extranjeras que a las peruanas. Es una realidad que las clases extranjeras hablan el idioma extranjero mejor que las peruanas, porque se concentran más en el idioma extranjero. [...] Hay una preocupación mayor.” (ALO-12-Ab-R+)

Aquí se puede observar el paso desde el orgullo a la soberbia. No pertenecer a B es un orgullo, porque no se ha caído en esa posición de desventaja. Aunque el alumno no se muestre conforme, es un suceso que aparece no sólo en su generación de compañeros, sino también en otras, lo cual da cuenta de que las percepciones, si bien son variantes entre diferentes años de escolaridad, también cuentan con continuidades que pueden salir expresadas en episodios importantes de la vida escolar, como los fines del ciclo escolar como es el caso de los estudiantes de bachillerato internacional. Aunque el alumno descalifique los escenarios de soberbia como “falsos”, se puede detectar una sensación de contradicción que pone en conflicto la misma experiencia del alumno: parece absurdo que se den este tipo de escenarios ahora que se reflexiona sobre todo su proceso de escolaridad vivido, pero no se niega que se ha tenido que actuar bajo los parámetros de este sistema. Esto se expresa en la mención a los logros individuales: un orgullo muy grande de haber conseguido lo que le proporcionó el haber tomado el camino hacia el bachillerato internacional, pero no puede negar que hay desventajas y desigualdades que se expresan de varias maneras a su alrededor. De este modo, se puede ver el siguiente horizonte de agencia escolar para los alumnos de bachillerato internacional:

a) Standards and Rules: salón A = salón extranjero, buen nivel de idioma extranjero, mayor rendimiento académico, mayores oportunidades, salón donde se esfuerzan más, salón de mayores experiencias de éxito, salón mejor visto por colegio, salón con “preferencia”; salón B = no tan buen nivel de idioma extranjero, pueden ir a instituto técnico o universidad en Perú, en desventaja con A, “los que no pudieron”, “los que no son A”. “Los que no pueden rendir tanto como A.”, salón en desventaja con A.

b) Evaluation



Cuadro 41. Horizonte de agencia escolar para alumnos de bachillerato internacional. Modificado de Lewis 1992:65

Sobre todo, en este grado, se puede ver que, aunque la sección Ab mostraba puntajes más altos que Aa en ciertas preguntas, lo que no se expresaba en la encuesta, podía también ser expresado por alumnos y alumnas de Aa. Por lo tanto, las entrevistas también han servido para descubrir que las situaciones cuantitativamente también pueden replicarse en otros grupos y tener mayor

explicación por medio de la metodología cualitativa. Por lo tanto, un método mixto muestra grandes hallazgos, sobre todo si se habla de resultados que tiene que ver con percepciones de actores como los alumnos y el tipo de valoración que dan a las interacciones que tienen en el ámbito escolar.

4. Conclusiones

A partir de las ideas expuestas, el estudio realizado y la información recolectada y analizada, se pueden llegar a las siguientes conclusiones:

- 1) Se ha comprobado, por medio de esta investigación, que los alumnos y alumnas son capaces de dar cuenta de sus propias capacidades, sobre todo si se habla dentro del ambiente escolar. Como ejemplo, se puede ver que, en el caso de la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza, los estudiantes son capaces de dar cuenta cómo se ve afectada a raíz de su experiencia escolar, mostrando expresiones afectivas como el orgullo, la vergüenza, la soberbia o la culpa. También pueden relacionar estos aspectos con diferentes experiencias que tienen que ver con el tipo de relaciones que establecen con otros agentes dentro del ámbito escolar como los profesores y otros estudiantes.
- 2) Los estudiantes no solo forman parte del sistema de escolarización y son formados dentro de él, sino que también poseen una agencia escolar, es decir, que pueden tomar decisiones sobre su actuar dentro de este sistema escolar. Dentro de estas decisiones se encuentran la posibilidad de idear estrategias (como la de los estudiantes de B, que no buscan rendir más de lo que se les pide, porque no se espera de ellos), las cuales son implementadas y llevadas a cabo a través de sus relaciones con los profesores (por ejemplo, decir que es B para justificar su falta de dedicación con las tareas) o también con estudiantes de otros salones (decir a un estudiante de salón A la palabra “extranjero” para bajar su autoestima por parte de estudiantes de los salones B).

- 3) Los profesores sí tienen una gran influencia dentro de la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza de los estudiantes del CPE. Esto se debe a que los profesores también son capaces de ejercer agencia escolar, en el sentido de tomar acciones dentro del sistema de escolarización: ellos crean horizontes de expectativas sobre los estudiantes que parten de una caracterización propia de las clases A y B y genera una expectativa de las relaciones y efectos afectivos relacionados con los estudiantes según el salón al que pertenecen. A partir de estos horizontes de expectativas, los profesores producen expresiones y acciones que pueden tanto impulsar como frenar la motivación que tiene un alumno para rendir mejor académicamente, pero también para tener una motivación o desmotivación a partir de la propia percepción del alumno o alumna, que toma como un estándar la percepción transmitida por el profesor (por ejemplo, las comparaciones entre alumnos, la exigencia diferenciada en los ejercicios dados a estudiantes de un salón A y uno B, entre otros). Este puede contarse como parte de lo que se ha venido a llamar el “currículum oculto”, ya que son conocimiento transmitido informalmente por los profesores a partir de, no una directiva o política de la institución escolar, sino de la propia percepción de los profesores sobre lo que la estructura del sistema de escolarización A-B demanda de ellos que impulsen en los alumnos. Es decir, no se tiene ningún documento formal de la CPE que indique que los alumnos y alumnas de los salones A o B deban ser tratados de manera diferenciada. Esta es una interpretación hecha por los profesores a partir de los lineamientos que les da el sistema.
- 4) La capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza de los alumnos puede sufrir cambios a lo largo del tiempo. En el caso del sistema de escolarización A-B, hay que tener en cuenta los contextos que viven los estudiantes del CPE, según el grado en que se encuentran: los grados utilizados como sexto de primaria, segundo de secundaria, quinto de secundaria y bachillerato internacional, han demostrado ser grados en los cuales los estudiantes, independientemente si son de un salón A o B, experimentan episodios de vital importancia dentro de su desarrollo

escolar, sobre todo para la capacidad trabajada (como la percepción de salones A por alumnos de sexto de secundaria B0 que generaban tensiones por ser visto como soberbios; y la percepción de varios de B0 en segundo de secundaria que aspiran a pasar a un salón A al siguiente año independientemente de qué relación tengan en ese momento con los alumnos del salón A) . Sin embargo, al mismo tiempo, también se encuentran continuidades en la capacidad que se mantienen a lo largo del tiempo (por ejemplo, la sensación de aislamiento de los estudiantes de salones A que, se mantuvo hasta el grado de bachillerato internacional). Es importante tener en cuenta el contexto que enfrentan los alumnos en diferentes tiempos del proceso de escolarización, porque, como se ha probado, no es un proceso homogéneo, ni lineal en cuanto al desarrollo de las capacidades (no necesariamente va a expandirse o privarse en todos los años).

- 5) El sistema de escolarización A-B si incide en la capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza de los estudiantes del CPE. Crea percepciones antagónicas (A en oposición a B y B en oposición a A) dentro de los alumnos de diferentes salones al ofrecer un tipo de formación que goza de prestigio (el caso de salones A) por sobre el otro (el caso de los salones B). Estas percepciones antagónicas toman las formas de una categorización utilizada tanto por los profesores como estudiantes para asignar características y establecer relaciones con los estudiantes de acuerdo con el salón de donde provienen: A es categorizado como un salón extranjero, con alumnos de origen extranjero, con tendencia a aislarse en su grupo, tener un mayor rendimiento en todos los cursos, pero por sobre todo en el idioma extranjero, y aspirar en un futuro, con el bachillerato internacional a estudiar en el extranjero (en casos extremos, incluso ser más inteligente o poseer mayores habilidades para catalogarlos como “intelectuales”); B es categorizado como un salón no extranjero, con alumnos de origen peruano/local, con tendencia a ser más bulliciosos e inquietos, tener un bajo rendimiento, tener una relación más cercana con los profesores, y dominan mejor el castellano en comparación con el idioma extranjero, lo que los ubica como candidatos

idóneos para estudiar en Perú. El efecto de estas categorizaciones, reforzadas por las acciones de profesores y estudiantes en la vida cotidiana escolar o el desarrollo del dictado de clase, influye en la percepción de éxito y fracaso que tienen los alumnos de su desarrollo en el ambiente escolar, lo cual se expresa en demostraciones públicas y autopercepciones de vergüenza, orgullo, soberbia y culpa.

6) Los estudiantes del CPE consideran el sistema de escolarización A-B como un sistema que genera desigualdad en entre los estudiantes. Esto se percibe en las propuestas de los estudiantes entrevistados por cambiar el sistema: en tanto se ofrezca el mismo nivel de enseñanza a todos los alumnos, eliminando los tipos de salones A y B; o también cambiar la situación de aislamiento relacional con los alumnos de los salones A. La desigualdad es un sentimiento que comparten todos los alumnos, ya que, por diferentes razones, estudiantes de A y B tienen una percepción por los compañeros de otros salones como si el sistema de diera atención preferente a uno de ellos. Este sentido de preferencia acentúa la oposición entre grupos y abre la posibilidad de generar tensiones en las relaciones entre los alumnos de salones A y B (como en el caso de sexto de primaria con el campeonato de fútbol).

7) La capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza debe ser considerada como una de las dimensiones perdidas para medir los efectos de la escolarización en la infancia y la juventud, puesto que las experiencias de fracaso y éxito que se expresan en sentimientos de orgullo, vergüenza, soberbia y culpa, tiene una incidencia directa en cómo se desempeñan los estudiantes en el ambiente escolar tanto en términos de rendimiento académico, como en las relaciones que establecen con otros agentes dentro del ambiente escolar (compañeros de clase, profesores, etc.). Es decir, si la escolarización va a ser propuesta, desde el enfoque de las capacidades, como un proceso por el cual se convierte a una persona en un agente, hay que tener en cuenta las condiciones en que se da ese aprendizaje, porque ellas también determinan el tipo de

agente que se tendrá al final de ese proceso y de qué manera utilizará esa agencia aprendida en la escuela con las demás personas fuera de ella. En este sentido, un sistema escolar, basado en el enfoque de las capacidades, no puede, como en el caso del enfoque del capital humano (expresado en la práctica en el “tracking”), sólo enfocarse en el rendimiento académico para dar cuenta del bienestar de los estudiantes. Es necesario que este sistema escolar considere una visión integral y humana de los estudiantes que tenga en consideración, adicionalmente al rendimiento académico, estas otras dimensiones afectivas que tienen valor importante durante el paso por la escuela.

- 8) El sistema de escolarización A-B refuerza, en el microcosmos de las interacciones entre los diferentes actores del ambiente escolar, una sociedad más jerárquica que democrática. Esto se evidencia en la percepción que tienen los estudiantes al final del proceso escolar: los que pudieron, tienen mayores oportunidades y se esfuerzan más (A), sobre los que no pudieron, son flojos, no quieren estudiar o pueden todavía tener una carrera en el Perú (B). Las percepciones construidas dentro del ambiente escolar también influyen en las interpretaciones que tendrán los estudiantes del colegio para comprender la sociedad y el mundo fuera del colegio: elegir el extranjero sobre Perú como lugar para desarrollar su carrera, valorar la formación extranjera (o el conocimiento en el idioma extranjero) por sobre las otras formaciones locales. Esto llevaría a cuestionar en qué medida los colegios peruano-extranjeros verdaderamente consiguen la integración entre diferentes grupos culturales en el Perú o refuerzan las jerarquías culturales y sociales dentro del Perú y su relación con otros países del extranjero: incluso en los estereotipos creados por los diferentes actores del CPE, lo “extranjero” (en lengua, tipo de sistema de escolarización o diplomas) es mayor valorado por los estudiantes y profesores por sobre lo “peruano”. En este sentido, se puede decir que los modelos de escolarización basados en el enfoque del capital humano (como es el caso del “tracking”), refuerzan y justifican (y hasta cierto punto, naturalizan en las

personas) las situaciones de desigualdad en una sociedad. Un modelo de escolarización, basado en el enfoque de las capacidades debe buscar, en este sentido, confrontar a los estudiantes con estas desigualdades y promover su cambio y transformación.

5. Bibliografía:

- ANSALONE, George,
2000 "Keeping on Track: A Reassessment of Tracking in the Schools",
Race, Gender & Class, Vol. 7, No. 3, Race, Gender & Class in
Education (Part I) (2000), pp. 108-132.
- BALLET, Jérôme, Mario Biggeri and Flavio Comim
2011 "Children's agency and the capability approach: a conceptual
framework" en Biggeri, Mario, Jérôme Ballet and Flavio Comim
(eds.), *Children and the capability approach*, London: Palgrave
Macmillan.
- BECKER, Gary
1993 *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special
reference to education*, Chicago: The University of Chicago Press.
- BIGGERI, Mario
2007 "Children's valued capabilities", en Walker, Melanie and Elaine
Unterhalter (eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social
Justice in Education*, New York: Palgrave Macmillan.
- BIGGERI, Mario, Jérôme Ballet and Flavio Comim (eds.),
2011 *Children and the capability approach*, London: Palgrave Macmillan.
- BIGGERI, Mario & Marina Santi
2012 *The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-
becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for
Children*, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13:3,
373-395

- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron
1996 La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México D.F.: Distribuciones Fontamara.
- BOURDIEU, Pierre
2012 La distinción: criterio y bases sociales del gusto. Buenos Aires: Taurus.
- CHECCHI, Daniele
2006 The economics of education: human capital, family background and inequality, Cambridge: Cambridge University Press
- COMIM, Flavio, Jérôme Ballet, Mario Biggeri and Vittorio Iervese
2011 "Introduction- Theoretical foundations and the book's roadmap", en Biggeri, Mario, Jérôme Ballet and Flavio Comim (eds.), Children and the capability approach, London: Palgrave Macmillan.
- COOK, David R.
1987 "Measuring shame: The Internalized Shame Scale", Alcoholism Treatment Quarterly, Vol 4(2), 1987, 197-215.
- DENEULIN, Severine
2014 "Acting Justly: Relations and Responsibility", en Deneulin, Severine, Wellbeing, justice and Development Ethics, London: Earthscan from Routledge, pp.45-64.
- GAMORAN, Adam
1992 The Variable Effects of High School Tracking, American Sociological Review, Vol. 57, No. 6 (Dec., 1992), pp. 812-828
- GARCÍA CÓRDOBA, Fernando
2002 *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México D.F.: Editorial Limusa
- FLORES-CRESPO, Pedro

2007 "Situating education in the human capabilities approach", en Walker, Melanie and Elaine Unterhalter (eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, New York: Palgrave Macmillan.

-GIROUX, Henry

2004 *Teoría y Resistencia en educación*, México D.F.: Siglo XXI Editores.

-GOFFMANN, Erving

2006 *Estigma: la identidad deteriorada*, Amorrortu: Buenos Aires.

-HALLINAN, Maureen T.,

1994a "Tracking: From Theory to Practice", *Sociology of Education*, vol. 67, no. 2 (Apr. 1994), pp. 79-84

- HALLINAN, Maureen T.

1994b *School Differences in Tracking Effects on Achievement, Social Forces*, Vol. 72, No. 3 (Mar., 1994), pp. 799-820

- HANUSHEK, Eric A., and Ludger Wößmann

2006 *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries*, *The Economic Journal*, Vol. 116, No. 510, Conference Papers (Mar., 2006), pp. 63-76

-HART, Caroline

2012 *Aspirations, education and social justices: applying Sen and Bourdieu*. London: Bloomsbury Academic.

-HART, Caroline

2015 "Introduction", en Hart, C. S., Biggeri, M. & Babic, B. (eds), *Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*, London: Bloomsbury.

- HART, C. S., Biggeri, M. & Babic, B. (eds)
 2015 *Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*, London: Bloomsbury.
- JACKSON, Philip
 1983 "The daily Grind....", en Giroux, Henry & David Purpel (eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- KELLY, Anthony
 2012 "Sen and the art of educational maintenance: evidencing a capability as opposed to an effectiveness approach to schooling", *Cambridge Journal of Education*, vol. 42, nr. 3, September 2012, pp.283-296.
- LE TENDRE, Gerald K., Barbara K. Hofer and Hidetada Shimizu,
 2003 "What Is Tracking? Cultural Expectations in the United States, Germany, and Japan", *American Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 1 (Spring, 2003), pp. 43-44
- LEICHT, Ericka
 2013 *Effects of Different Types of Educational Tracking on Achievement and Achievement Variance*, Summer 2013, Volume 9, *Vanderbilt Undergraduate Research Journal*
- LEWIS, Michael
 1992 *Shame: The Exposed Self*. Ontario: Maxwell Macmillan.
- LOZANO, J. F., Boni, A., Peris, J. and Hueso, A.
 2012 *Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach*. *J. Philos. Educ.*, 46: 132–147.

-MCLAREN, Peter

1995 La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México D.F: siglo XXI editores.

- MCLAUGHLIN, C. (ed.)

2015 The Connected School: A Design for Well-Being – Supporting Children and Young People in Schools to Flourish, Thrive and Achieve, London: Pearson.

- NUSSBAUM, Martha

1998 Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education. Harvard University Press

-PALACIOS, Jesús

1984 La cuestión escolar: críticas y alternativas. Barcelona: Editorial Laia.

- ROBINSON, Ken y Lou Aronica

2015 Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación. Barcelona: Grijalbo.

- ROBEYNS, Ingrid

2006 “Three models of education”, Theory and Research in Education, 4(1), pp. 69–84.

-SCHULTZ, Theodore W.

1971 Investment in human capital: the role of education and research. New York: the Free Press.

-SEN, Amartya

- 1993 "Capability and well-being" en Nussbaum, Martha and Amartya Sen, The quality of life: studies in development economics, Oxford: Oxford University Press.
- SLAVIN, Robert E.,
1990 Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis, Review of Educational Research, Vol. 60, No. 3 (Autumn, 1990), pp. 471-499
- TANGNEY, June Price & Ronda L. Dearing
2002 Shame and Guilt. The Guilford Press: New York.
- TERZI, Lorella
2007 "The capability to be educated", en Walker, Melanie and Elaine Unterhalter (eds.), Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, New York: Palgrave Macmillan.
- UNTERHALTER, E.
2009 What is Equality in Education? Reflections from the Capability Approach, Studies on Philosophy and Education, 28, pp. 415–424.
Y Walker, M. and Unterhalter, E. (2007) Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education (London, Palgrave-Macmillan).
- VALLACE, Elizabeth
1983 "Hiding the hidden curriculum: an interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform", en Giroux, Henry and David Purpel (eds.), The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?, Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- VAUGHAN, Rosie

- 2007 "Measuring capabilities: an example from Girls' Schooling", en Walker, Melanie and Elaine Unterhalter, Amartya Sen's capability approach and social justice in education, New York: Palgrave Macmillan
- VELASCO MAILLO, Honorio M., F. Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (eds.)
- 2007 *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.
- WALKER, Melanie
- 2006 Higher Education Pedagogies (Maidenhead, The Society for Research into Higher Education and Open University Press)
- WALKER, Melanie y Elaine Unterhalter
- 2007a Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education. Palgrave Macmillan: New York.
- WALKER, Melanie y Elaine Unterhalter
- 2007b "The capability approach: its potential for work in education" en Walker, Melanie and Elaine Unterhalter (eds.), Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, New York: Palgrave Macmillan.
- WILLIS, Paul
- 1981 Learning to labor: how working-class kids get working class jobs. New York: Columbia University Press.
- WILSON-STRYDOM, Merridy & Melanie Walker
- 2015 A capabilities-friendly conceptualisation of flourishing in and through education. *Journal of Moral Education* 44 (3):310-324.
- WOOD, Diane & Luisa S. Deprez

2012 Teaching for Human Well-being: Curricular Implications for the Capability Approach, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13:3, 471-493

-ZVALETA, D.

2016 “La capacidad de ir por la vida sin sentir vergüenza”, en Zavaleta, D., *Las dimensiones faltantes en la medición de la pobreza*. Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI) & Corporación Andina de Fomento (CAF).

6. Anexos

6.1 Anexo 1: Matriz de operacionalización

Pregunta de investigación		¿De qué manera y en qué medida influye el <i>tracking</i> en la capacidad para ir por la vida sin sentir vergüenza de los alumnos y alumnas del CPE?	
	Dimensiones (grandes conceptos)	Definiciones operativas de las dimensiones	Variables
Y: “a consequence of a failure evaluation relative to the standards when the person makes a global evaluation of the self.”	1.Evaluación propia de fracaso del alumno/a según propios estándares	1.1 Sentimiento de vergüenza como resultado propia evaluación de fracaso (como persona) a raíz de no llegar a los propios estándares fijados como alumno del CPE (relaciones con alumnos/as de su salón y relaciones con alumnos/as de otros salones y profesores	-1.1.1 Nivel de vergüenza del alumno/a según la relación con los alumnos/as de su salón. -1.1.2 Nivel de vergüenza del alumno/a según la relación con los alumnos/as de otros salones. 1.1.3 Nivel de vergüenza del alumno/a según la relación con los profesores (contribución a alcanzar propias metas) de su salón.

Definición operativa de Y: propia percepción de fracaso del alumno/a (como persona) a partir de estándares propios y del grupo		como apoyo para llegar a sus propias metas).	1.1.4 Nivel de vergüenza del alumno/a según la relación con los profesores (contribución a alcanzar metas propias) en comparación con otros salones.
	2.Evaluación propia de fracaso del alumno/a según estándares de grupo (colegio y compañeros de salón)	2.1 Sentimiento de vergüenza como resultado de propia evaluación de fracaso (como persona) a raíz de no llegar a los estándares o metas fijadas por el colegio (pertenencia a salón, relación con profesores como apoyo para llegar a las metas del colegio y rendimiento académico).	-2.1.1 Nivel de vergüenza del alumno/a según su pertenencia a un salón determinado (A/B). -2.1.2 Nivel de vergüenza del alumno/a según su rendimiento académico dentro de su salón. -2.1.3 Nivel de vergüenza del alumno/a según su rendimiento académico comparado con otros salones. -2.1.4 Nivel de vergüenza del alumno/a según relación con profesores (contribución a alcanzar metas del colegio) dentro de su salón. -2.1.5 Nivel de vergüenza del alumno/a según relación con profesores (contribución a alcanzar metas del colegio) comparado con otros salones.

Variables y preguntas guía

-1.1.1 Nivel de vergüenza del alumno/a según la relación con los alumnos/as de su salón.

¿En qué medida sienten los alumnos vergüenza a raíz de las relaciones establecidas con los alumnos de su clase?

¿Qué factores, dentro de las relaciones con los alumnos de la misma clase, influyen en el nivel de vergüenza?

-1.1.2 Nivel de vergüenza del alumno/a según la relación con los alumnos/as de otros salones.

¿Qué tanta vergüenza sienten los alumnos a raíz de las relaciones establecidas con los alumnos de otras clases?

¿Qué factores, dentro de las relaciones con los alumnos de otras clases, influyen en el nivel de vergüenza?

1.1.3 Nivel de vergüenza del alumno/a según la relación con los profesores (contribución a alcanzar propias metas) de su salón.

¿En qué medida los profesores ayudan a alcanzar las metas que ha fijado el alumno/a dentro del colegio?

¿Qué factores, dentro de la relación con los profesores, han contribuido a alcanzar o no alcanzar las metas del alumno/a?

1.1.4 Nivel de vergüenza del alumno/a según la relación con los profesores (contribución a alcanzar metas propias) en comparación con otros salones.

¿En qué medida los profesores ayudan a alcanzar las metas que ha fijado el alumno/a dentro del colegio en comparación con otros salones?

¿Qué factores, dentro de la relación con los profesores, han contribuido a alcanzar o no alcanzar las metas del alumno/a en comparación con otros salones?

-2.1.1 Nivel de vergüenza del alumno/a según su pertenencia a un salón determinado (A/B).

¿qué tan avergonzado está el alumno/a de pertenecer a su salón?

¿Qué factores contribuyen a que se sienta de esa manera al pertenecer a ese salón?

-2.1.2 Nivel de vergüenza del alumno/a según su rendimiento académico en su salón.

¿Estar en el salón ha contribuido a alcanzar las metas del alumno/a dentro del colegio?

¿Qué factores dentro del salón han contribuido a alcanzar o no alcanzar las metas el alumno/a?

-2.1.3 Nivel de vergüenza del alumno/a según su rendimiento académico comparado con otros salones.

¿Estar en el salón ha ayudado a alcanzar las metas del alumno/a dentro del colegio en comparación con otros salones?

¿Qué factores fuera del salón han contribuido a alcanzar o no alcanzar las metas del alumno/a?

-2.1.4 Nivel de vergüenza del alumno/a según relación con profesores (contribución a alcanzar metas del colegio) en su salón.

¿En qué medida los profesores ayudan a alcanzar las metas que el colegio ha fijado para el/la alumno/a?

¿Qué factores, dentro de la relación con los profesores, han contribuido a alcanzar o no alcanzar las metas del colegio?

-2.1.5 Nivel de vergüenza del alumno/a según relación con profesores (contribución a alcanzar metas del colegio) comparado con otros salones.

¿En qué medida los profesores ayudan a alcanzar las metas que el colegio ha fijado para el/la alumno/a en comparación con otros salones?

¿Qué factores, dentro de la relación con los profesores, han contribuido a alcanzar o no alcanzar las metas del colegio en comparación con otros salones?

6.2 Anexo 2: Cuestionario

Edad:

Género: Masculino Femenino Otro

Lugar de nacimiento (ciudad y país):

Lugar de nacimiento del padre (ciudad y país):

Lugar de nacimiento de la madre (ciudad y país):

Distrito donde vives:

Lengua materna: Español/Castellano Lengua extranjera Otro

Si marcaste Otro, responde: ¿Qué lengua dominas más?

A continuación, se muestra una lista de oraciones que describen sentimientos o experiencias que podrías tener de vez en cuando o que son familiares para ti en tu salón de clase o con tus compañeros en el colegio. Trata de ser lo más honesto posible para responder. Lee cuidadosamente cada oración y marca con una X o + la palabra que indica la frecuencia con la que sientes esta experiencia en el colegio. No olvides completar todas las preguntas.

1. Con mis compañeros de clase siento que no soy lo suficientemente bueno.

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

2. En mi salón, siento que tengo mucho de que estar orgulloso.

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

3. Cuando me comparo con otros compañeros, siento que tengo un número de buenas cualidades.

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

4. Siento que he conseguido las metas que me he propuesto

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

5. En mi salón, me siento de alguna manera excluido

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

6. Me siento inseguro acerca de las opiniones de ellos sobre mí

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

7. En mi salón, siento como si algo estuviera mal conmigo

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

8. Siento que, cuando me comparo a los demás, no soy tan importante

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

9. Tengo un temor de que mis faltas se revelen delante de los demás

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

10. Siento que otros en el colegio tienen la habilidad de ver mis defectos

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

11. Siento que soy una persona de valor por lo menos igual que otros

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

12. Me veo esforzándome por llegar a mis metas, pero no las consigo

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

13. Cuando me comparo con compañeros de otras clases, siento que no soy lo suficientemente bueno

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

14. Los profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente bueno

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

15. Los profesores me hacen sentir que tengo mucho de que estar orgulloso

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

16. Los profesores me hacen sentir que tengo un número de buenas cualidades

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

17. Los profesores me han ayudado a conseguir las metas que me he propuesto

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

18. Los profesores me hacen sentir de alguna manera excluido

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

19. Me siento inseguro acerca de las opiniones de los profesores sobre mí

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

20. Los profesores me hacen sentir como si algo estuviera mal conmigo

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

21. Tengo un temor a que mis faltas se revelen delante de mis profesores

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

22. Los profesores me hacen sentir que soy una persona de valor por lo menos igual que otros

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

23. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que no soy lo suficientemente bueno

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

24. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo mucho de que estar orgulloso

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

25. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que tengo un número de buenas cualidades

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

26. Al compararme con compañeros de otros salones, siento que he conseguido las metas que me he propuesto

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

27. Con compañeros de otros salones, me siento de alguna manera excluido

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

28. Con compañeros de otros salones, me siento inseguro sobre las opiniones que tienen sobre mi

Nunca	No siempre	Casi siempre	Siempre
-------	------------	--------------	---------

29. ¿Hubo alguna pregunta en la que tuviste mucha dificultad para contestar?
¿Cuál? ¿Qué dificultad hubo para contestarla?

6.3 Anexo 3: Guía de entrevista para alumnos del colegio

-Lo que le voy a mostrar a continuación son una serie de palabras relacionadas con los alumnos del colegio. Me gustaría saber, a partir de tu experiencia como alumno en el colegio, qué significado les puedes dar:

1) Muestra cartas A-B (una con A escrito y otra con B) volteadas boca abajo sin ver qué contienen

-Escoge una por favor (voltea la escogida)

a) ¿qué significa para ti esta palabra?

b) ¿qué características tienen los alumnos de esta clase?

c) ¿hay algo en particular en este tipo de clase?

-Voltea la otra

d) ¿Y esta palabra? ¿Qué significado le puedes dar?

e) ¿hay alguna característica en especial que tengan los alumnos de esta clase?

f) ¿encuentras alguna diferencia con la otra? ¿de qué manera?

-Con las dos cartas volteadas

g) ¿A qué clase perteneces tú?

h) ¿Qué sentido tiene, según tu opinión, separar las clases en A y B?

i) ¿Crees que hay alguna ventaja de un salón sobre otro? ¿Cuál dirías, que es esa ventaja?

2) -Voy a mostrarte dos tarjetas más y quiero que escojas una por favor (tarjetas de vergüenza y orgullos volteadas boca abajo)

j) ¿Cuál de las dos clases asociarías a este sentimiento? ¿Por qué?

k) ¿Qué factores hacen posible que los alumnos de estas clases puedan experimentar estos sentimientos? ¿La manera de enseñar? ¿Los profesores?

¿Otros factores?

k) ¿Qué experiencias de tu vida escolar asociarías con este sentimiento?

-Voltea la otra tarjeta

l) ¿Y este sentimiento? ¿A qué clase lo asociarías? ¿Por qué?

m) ¿Qué factores hacen posible que los alumnos de estas clases puedan ser asociados a estos sentimientos? ¿La manera de enseñar? ¿Los profesores? ¿Otros factores?

n) ¿Qué experiencias de tu vida escolar asociarías con este sentimiento?

3) -Haciendo un balance del tema que hemos estado hablando,

n) ¿Encuentras alguna ventaja en separar salones en A y B? ¿Tienen los alumnos alguna desventaja por seguir este sistema de salones? ¿Cuál?

o) ¿crees que hay algo que se deba mejorar o cambiar? ¿Por qué?

p) Si pudieras cambiar de salón, ¿lo harías? ¿Por qué?

q) ¿Hay algo que desees agregar a lo que hemos conversado?

-Muchas gracias por compartir su experiencia y su colaboración. Su participación ha sido de gran valor para nuestro estudio.

6.4 Anexo 4: Guía de entrevistas a profesores

-Lo que le voy a mostrar a continuación son una serie de palabras relacionadas con los alumnos del colegio. Me gustaría saber, a partir de tu experiencia como docente en el colegio, qué significado les puedes dar:

1) Muestra cartas A-B (una con A escrito y otra con B) volteadas boca abajo sin ver qué contienen

-Escoge una por favor (voltea la escogida)

a) ¿qué significa para ti esta palabra?

b) ¿qué características tienen los alumnos de esta clase?

c) ¿hay algo en particular en este tipo de clase?

-Voltea la otra

d) ¿Y esta palabra? ¿Qué significado le puedes dar?

e) ¿hay alguna característica en especial que tengan los alumnos de esta clase?

f) ¿encuentras alguna diferencia con la otra? ¿de qué manera?

-Con las dos cartas volteadas

g) ¿qué sentido crees que tiene separar a los alumnos en estas clases?
¿tiene algún objetivo en particular?

h) ¿crees que hay alguna ventaja de un salón sobre otro? ¿Cuál dirías,
según tu experiencia que es esa ventaja?

i) ¿qué clase de efectos crees que pueda tener la separación en
estos salones en los alumnos del colegio? ¿Crees que pueda
tener algún efecto en la autoestima o propia percepción de los
alumnos? ¿Por qué?

2) -Voy a mostrarte dos tarjetas más y quiero que escojas una por favor
(tarjetas de vergüenza y orgullo volteadas boca abajo)

j) ¿Cuál de las dos clases asociarías a este sentimiento? ¿Por qué?

k) ¿Qué clases de experiencias crees que tienen los alumnos de este
salón para ser asociado con este sentimiento?

-Voltea la otra tarjeta

l) ¿Y este sentimiento? ¿A qué clase lo asociarías?

m) ¿qué factores hacen posible que los alumnos de esta clase puedan
ser asociados a este sentimiento?

3) -Haciendo un balance del tema que hemos estado hablando,

n) ¿qué fortalezas encuentras en este tipo de sistema escolar (A-B)?

o) ¿crees que hay algo que se deba mejorar o cambiar? ¿Por qué?

p) ¿Hay algo que desees agregar a lo que hemos conversado?

-Muchas gracias por compartir su experiencia y su colaboración. Su
participación ha sido de gran valor para nuestro estudio.

6.5 Anexo 5: Guía de observación para clases

Tema:

Objetivo de la clase:

Entrada	Desarrollo	Cierre
Actividad:	Actividad:	Actividad:
Rol del profesor:	Rol del profesor:	Rol del profesor:
Rol de alumnos:	Rol de alumnos:	Rol de alumnos:
Reacciones:	Reacciones:	Reacciones:

