

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POST GRADO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

**ANÁLISIS ANTROPOLÓGICO DEL FUNCIONAMIENTO DE UNA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE JÓVENES Y
ADULTOS**

Tesis para optar el grado de Doctor en Antropología

Presentado por: Olga Teodora Bardales Mendoza

Asesor: Dr. Juan Ansión

Jurados:

Presidente: Dr. Antonio Alejandro Diez Hurtado
Segundo Miembro: Jean Marie Ansión Mallet
Tercer Miembro: Dra. Patricia Paola Ames Ramello
Cuarto Miembro: Dra. Carmen del Pilar Díaz Bazo
Quinto Miembro: Dra. Susana Victoria Córdova Ávila

Lima, 2016

Dedicatoria

A mi adorada familia, quienes me otorgaron desprendidamente tiempo de sus vidas para este logro. El camino fue largo, pero valió la pena, esto es para ustedes: Nicole, Nicolás y Oswaldo

Para mi padre, desde lejos seguro muy feliz; a mi madre, hermanos y todos los que me demuestran su cariño sinceramente

Agradecimientos

A todas y todas los protagonistas de esta tesis, a quienes se les dio voz y protagonismo para avizorar un futuro con inclusión y calidad educativa.

A mi asesor, el Doctor Juan Ansión, por la confianza y la orientación sabia en este camino difícil de la aventura de la tesis.

RESUMEN

La presente tesis describe y analiza desde una perspectiva antropológica y subjetiva el funcionamiento de un Centro Educativo Básico Alternativo (CEBA) de jóvenes y adultos de la nocturna, develando la teoría subjetiva construida por los actores educativos en base a sus representaciones, imaginarios, prácticas, interacciones y acuerdos establecidos que forman parte de la llamada cultura organizacional del CEBA, que se distancia del sistema establecido normativamente.

La presente tesis, asume una posición teórica concordante con el interaccionismo simbólico de Blumer, H. (1969), que señala al sujeto como dinámico en su entorno, que da significado a sus prácticas, y sobre ellas actúa; así como, con la propuesta de Crozier y Friedberg (1990), quienes señalan una visión constructivista de la realidad producto de las interacciones entre los individuos con su entorno; es decir, ven al individuo como agente de cambio, que produce acomodaciones y adaptaciones de la realidad educativa frente al sistema normado; con la teoría crítica de Giroux; la propuesta de Gray, quien propugna y defiende que la teoría de las organizaciones debe construirse desde la subjetividad de los individuos, que no se basa en lo que deben hacer los individuos, sino en lo que realmente hacen; y finalmente, con la propuesta de Weick, y su libre convivencia organizacional (looseness coupled).

El desarrollo de nuestra tesis sobre el rol protagónico de los estudiantes EBAJA sobre el sistema que configura el funcionamiento institucional educativo, comprendió el estudio de un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) de jóvenes y adultos del nivel

secundario de la nocturna. El abordaje de campo comprendió, por un lado, la exploración a través de entrevistas de las opiniones y testimonios de los actores educativos del CEBA; y por otro lado, la observación de los comportamientos entre los actores educativos, y de estos frente a las reglas institucionales del Centro Educativo. Por ello, se enfatizó la metodología cualitativa que recogió información de fuentes primarias, como los actores educativos; y de información secundaria, como documentos relacionados y estadísticas que permitió enriquecer el análisis de lo encontrado. Las técnicas cualitativas fueron: la entrevista a profundidad y la observación participante para la información primaria; y la revisión documental para la información secundaria.

Los resultados muestran que en el funcionamiento del CEBA, existe un papel activo de parte de los actores educativos jóvenes y adultos de la EBAJA en el contexto micro educativo en interacción con lo normado-establecido, que a pesar de ser defendido por las autoridades pedagógicas, finalmente, en la realidad estas normas son redefinidas sobre las necesidades de los actores mediante una serie de estrategias individuales y colectivas que dan sentido y legitimidad al funcionamiento del CEBA. La institución de la EBAJA cobra sentido y opera en la base a acuerdos de convivencia entre los actores, que se manifiestan en pactos informales establecidos en dos sentidos, uno pragmático y otro comprometido.

ABSTRAC

This Thesis to describe and analyze from a subjective, phenomenological and anthropological perspective the functioning of an Alternative Basic Education Center (CEBA) for youths and adults in the night, it pretends to know the subjective theory built up by the educational actors through their representations, imaginaries, practices and established agreements that it is different to the established normatively.

We assume a theoretical position concordant with symbolic interactionism from Blumer, H. (1969), who conceive to the human being as dynamic in their environment giving meaning to their performance; also the Crozier y Friedberg (1990) proposal who's signed the reality is built up by the interaction between the individuals and of they with their environment; so they conceive to the human being as changing agent that facing to the system; with Giroux and their critical theory, with the Gray proposal, who says that the organizational theory must be built from individuals subjectivities, it not should be based in the things that must be do the individuals but also in the thing that they do; and finally, on Weick proposal in their looseness coupled.

We studied an Alternative Basic Education Center (CEBA) for youths and adults in the night. The field strategy to explore opinions and testimonials from educative actors and the observing the behavior of educational actors in relation with the other and facing to the school rules. In consequence, we pose a qualitative methodology that picked up

primary information from actor in school and secondary information for enriching the data. The deep interview, observation and documental review were developed.

The results show us the active role of educational actors into of micro educative space and regulated for establish rules to defend by pedagogical authorities; but finally the norms are defined on the actors necessities and though the individuals and collective strategies that to give meaning and legitimacy to the CEBA performance; regardless of the problem to reach the pedagogic goals. The EBAJA institution has meaning on the basis of coexistence agreements between the actors though established accords, one pragmatic and the other committed.



INDICE TEMATICO

Introducción	09
Capítulo 1: Planteamiento de la situación a estudiar: El funcionamiento de las instituciones.....	12
Capítulo 2: La Educación en la Modalidad Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos.....	31
Capítulo 3: Metodología.....	51
3.1. Aspectos metodológicos	
3.2. Aspectos éticos	
Capítulo 4: Resultados del Funcionamiento Institucional Educativo CEBA-EBAJA.....	63
4.1. El caso del centro de educación básica alternativa (CEBA)	
4.2. El significado de la EBAJA dado por los actores educativos	
4.3. EBAJA medio para cambios y mejoras en los educandos	
4.4. EBAJA única opción para una población excluida	
4.5. Se cuestiona la denominación Educación de Jóvenes y Adultos	
4.6. Explicación sobre los aprendizajes logrados en estudiantes EBAJA	
4.7. La actuación de los actores educativos en el contexto micro educativo de la EBAJA frente a lo establecido por el sistema educativo.	
4.8. Conflictos y acuerdos de convivencia en los actores de la EBAJA	
Capítulo 5: Conclusiones.....	161
Referencias Bibliográficas.....	168
Anexos.....	178

INTRODUCCIÓN

Durante mi práctica en el sector educación he podido percibir que las modalidades educativas básica regular y básica alternativa operan de manera diferente e independientes, cada una con su propia lógica organizacional, pedagógica y curricular que supuestamente responden a las características de sus educandos según la normativa educativa vigente; sin embargo, siendo la propuesta de la tesis que la EBAJA es un sistema institucional construido, nos motiva conocer el papel, el proceso y el accionar que tienen los actores educativos que definen la institucionalidad de la Educación Básica Alternativa, manifestada en el CEBA, la misma que es poco conocida y entendida en el marco de un contexto social de inclusión y equidad, política priorizada en nuestro país.

Por tanto, esta tesis pretende comprender y analizar a la institución de la Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos a la luz de las teorías orientadas a la acción del sujeto/ actor, a la subjetividad que explican el funcionamiento escolar que nos devela el accionar conjunto del educando y el docente en su entorno micro educativo, condicionado hasta cierto punto por el sistema político educativo establecido, como lo señalan Pérez, Sánchez y Ros, 2011; y Villarán, 1995.

Esta investigación está focalizada en la Educación Básica Alternativa (EBA), y se presenta como oportuna en un momento en que la implementación del proceso de conversión de los antiguos modelos de Centros Educativos de Adultos hacia los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) que se dio a partir del 2005, lo que significó un

cambio en la organización y la atención al educando de esta modalidad educativa en el país; siendo esta política una respuesta a las demandas de una población que por algún motivo no pudo acceder o retornar a la educación formal, y a la mayor demanda para ampliar la cobertura, habiendo sido esta presencia mayor en las zonas urbanas; a pesar de esto algunas evidencias como la de Fierro (s.f) evidencias aún al interior de estas instituciones deficiencias, entre ellas, la más importante la pérdida del compromiso social de parte de los docentes; añadiendo a lo anterior, Cardoso, y De Resende (2012) también señalan que si bien las leyes educativas para la educación de jóvenes y adultos han dado oportunidades y derechos para continuar estudios en respuesta a la igualdad de todos como ciudadanos, ésta aún no se ha concretado en los educandos de la EBAJA, como grupo de alumnos con diferencias generacionales, socioculturales y de género. Por ello, sobre la base de este contexto actual, la tesis dará respuestas sobre el funcionamiento de la institucionalidad EBAJA, en el accionar de sus actores; es decir, conocer cuál es el sentido otorgado que se le da a esta institución CEBA cuya realidad es diversa, como diría Weick (1976) conocer la institucionalidad desde los diversos intereses de sus actores ligados.

El desarrollo de la tesis comprende en una primera parte, sobre las aproximaciones teóricas de las organizaciones que nuestra tesis considerará para la organización educativa CEBA; en un segundo capítulo, se dará un panorama sobre la Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (EBAJA) a nivel internacional y nacional, aspectos legales e institucionales, que incluyen las estadísticas y estudios que nos permite caracterizarla. El tercer capítulo, describe los aspectos éticos metodológicos aplicados al desarrollo de la tesis, indicando las técnicas, instrumentos, los procedimientos y las consideraciones éticas. El cuarto capítulo, presenta los resultados empíricos del caso estudiado de la modalidad

educativa estudiada; en el capítulo quinto, las conclusiones basadas en los objetivos planteados; y finalmente, se consignan las referencias bibliográficas y los anexos.

Consideramos que los resultados de este estudio constituirán un insumo importante para el conocimiento y la comprensión de una realidad poco estudiada, como es la educación alternativa de jóvenes y adultos; así como, un aporte teórico sobre el papel y los mecanismos usados por los actores educativos que configuran la organización institucional de esta modalidad frente a un sistema político de *inclusión social* aplicado a la educación básica alternativa de jóvenes y adultos (EBAJA), la misma que es presentada como una reivindicación a los derechos de una población vulnerable del país que estuvo excluida de las políticas de acceso educativo, y que ahora toca ser considerada en las política de inclusión de segundo nivel; es decir, aquella que les brinde condiciones de equidad y calidad educativa; en ese sentido, la adecuación y el cumplimiento de esta política en la EBAJA dependen de la comprensión de la dinámica del espacio de convivencia educativo construido y definido por los actores educativos.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN A ESTUDIAR: EL FUNCIONAMIENTO DE LAS ORGANIZACIONES

Entender la dinámica del funcionamiento de una institución educativa desde la acción de sus actores requiere prestar atención tanto a las normas del sistema formal educativo que impactan en la realidad micro educativa como en la interacción de los actores educativos que dan sentido a su convivencia e institucionalidad. Por ello, nuestra tesis plantea que el funcionamiento de la EBAJA es producto de un proceso activo, constante y recurrente de interacciones, acciones conjuntas, conflictos, diálogos y acuerdos entre los actores de la EBAJA en un marco político educativo establecido que cede al cambio.

1.1. Los actores y el sistema establecido

Entre las propuestas teóricas que se alinea la tesis, que defienden y explican el accionar de los actores educativos, como grupo, frente al sistema establecido, está el *interaccionismo simbólico*, con una fuerte tradición sociológica y psicológica que explica la conducta de un grupo humano. Me referiré a Herbert Blumer (1969) quien señala tres premisas de esta posición:

- 1) Los actos de los seres humanos hacia las cosas se basan en los significados que estas cosas tienen para ellos;
- 2) El significado de las cosas derivan o emergen de la interacción social
- 3) Los significados son manejables o modificables a través de los procesos interpretativos de las personas (p.2).

Asimismo, añade que los seres humanos están ligados por acciones, que consisten en las diversas actividades que los individuos realizan en su vida cuando se encuentran unos con otros o cuando realizan acuerdos en las múltiples situaciones donde se confrontan. “Los individuos pueden actuar solos o colectivamente y asumir un rol. Esto es la sociedad humana. Estas actividades continuas es lo que establece y retrata la estructura u organización” (pp. 6-7).

Por tanto, según este autor, la vida de un grupo presupone interacción entre sus miembros; esta posición es discrepante con otros esquemas sociológicos y psicológicos que intentan explicar la conducta por factores presentes en sus miembros; Blumer, señala que la interacción social, es decir, la interacción entre los actores es aquella que pone simplemente al ser humano en interacción con el otro, y donde se toma en cuenta lo que cada uno está haciendo, se maneja su conducta según qué es lo que está tomando en cuenta el otro, y sobre esto uno puede decidir abandonar su intención, revisarla, suspenderla, intensificarla o reemplazarla. Por tanto, las acciones de los otros entran a formar parte de lo que uno ha planeado hacer como parte de la interacción humana.

Este mismo autor, señala que los actos humanos se dividen en dos, aquellos de interacción no simbólica, que vienen a ser los reflejos (más automáticos e individuales), y aquellos de interacción simbólica que involucra la interpretación; sobre estos nos centraremos para nuestra tesis; ejemplo de estos actos tenemos a los requerimientos, las ordenes y las declaraciones, las mismas que se manifiestan como gestos, una idea, una intención, un plan de acción que es presentado a otros, y sobre ello, la persona que

responde organiza sus respuestas sobre la base de lo que estas acciones significan; así para ambas personas que interactúan son importantes los significados.

Dentro de esta teoría, son importantes *los objetos*, producto de la interacción simbólica. El objeto es aquella cosa que puede ser referida como algo; por ello, el medio ambiente, donde están los objetos, está comprendido por un conjunto de significados que es otorgado a los objetos en los diferentes grupos humanos; y muchas veces aunque estos grupos estén juntos sus significados pueden ser diferentes, y sobre este mundo de los objetos es donde los individuos dirigen sus acciones. Entonces, los objetos son creaciones sociales que emergen del proceso de definición e interpretación en la interacción; y la vida de grupo es un proceso donde los objetos son creados, afirmados, transformados o desechados.

Bajo el interaccionismo simbólico, el ser humano como organismo activo da indicaciones a otros e interpreta sus indicaciones. Además el propio ser humano puede ser un objeto de su propia acción, el que se puede definir en base a su rol, y esto también emerge de su interacción con el otro, nos vemos a través de cómo otros nos definen. Otro concepto señalado por Blumer es *la interconexión*, “que se representa en la acción conjunta, la que se expresa en patrones recurrentes; es decir, se comparten significados comunes y pre establecidos de qué es esperado en la acción de los participantes; de esto deviene el concepto de cultura y orden social” (p.18), entonces la cultura es el resultado de un proceso interpretativo.

De otro lado, la propuesta de Bonami (1999) defiende el hecho de que los cambios y las innovaciones pedagógicas no se dan por decreto, esto lo señala rescatando la libertad de

acción del sujeto en un sistema escolar, planteando una eficacia relativa a las reformas pedagógicas; asimismo, la propuesta de Boudon (1986) quien resalta que los cambios sociales son el resultado de las acciones individuales en el entorno; pero Crozier y Friedberg (1990) van más allá que Boudon, prestando atención a la acción colectiva, más que a la individual, esta instancia colectiva donde muchas veces los intereses pueden ser diferentes individualmente, sin embargo, bajo la existencia de un mínimo de integración para lograr resultados, se inventan y determinan nuevas formas de jugar en un espacio común de poder; estos autores añaden que una situación organizativa nunca limita al actor. Otra propuesta que aproxima lo cualitativo al funcionamiento de las organizaciones, es la de Gray (s.f.), quien define la educación como la experiencia personal, y considera que las actuaciones individuales son independientes a los determinantes estructurales; por ello, insiste que las organizaciones se definen según lo que las personas hacen, no sobre lo que deben hacer; y finalmente, el planteamiento de Weick, (1976), quien señala que los elementos en una organización a pesar de estar juntos mantienen diferencias que les permiten conservar su identidad; pero que en conjunto dan protagonismo a los individuos dentro de un contexto formal educativo; es decir, bajo esta mirada, lo establecido desde los sistemas educativos al entrar en contacto con el espacio micro educativo o realidad de los actores educativos es transformado, recreado y redefinido; resultando finalmente normas y reglas consensuadas y aceptadas a nivel de la realidad micro educativa; expresión del funcionamiento de una institución educativa.

Por tanto, entendemos que la realidad del funcionamiento de una institución educativa, y en este caso específico, de un centro educativo de jóvenes y adultos, es producto de la relación entre los actores educativos bajo un sistema establecido; relaciones

que en un momento pugnan por afianzarse en el poder y prevalecer sobre otros intereses, pero que al final terminan entendiéndose mutuamente y compartiendo resultados en espacios de imaginarios comunes dentro de las diferencias individuales donde cada uno gana, esto coherente con la acción colectiva de Crozier y Friedberg, 1990, quienes señalan que en las organizaciones se dan arreglos entre los individuos en función de sus posibilidades de agruparse y hacer funcionar su solidaridad, esto para dar pase a la negociación, la que también depende de la capacidad para establecer relaciones, ya que un grupo o una organización no tienen sentido fuera de la relación de sus miembros; o como señala Weick, en torno a que los actores institucionales son producto de la llamada institucionalidad aparejada libremente “loosely coupled” (1976, p. 2), esto en la medida que la organización depende de una unión o convivencia entre los actores, y donde lo individual conserva su libertad (unidos con independencia), y que esta unión mantiene aspectos independientes que fortalece la relación, como se ve en los actores educativos que definen su organización.

Nuestra posición no es aquella racional o funcional que trata de explicar que el funcionamiento de la institución educativa depende solo de las estructuras macro sociales, o que la escuela es un ente importante para la subsistencia de la sociedad (Durkheim, 1986; Parsons, 1991), sin participación alguna de los docentes o los educandos; por el contrario, consideramos que lo que explica la institucionalidad es la actividad de los actores, bajo un enfoque crítico, activo y subjetivo, como lo señalan entre otros Weick, 1976; y Gray. s.f. posición que asume nuestra tesis. A propósito de Gray, este manifiesta que las instituciones educativas están socialmente determinadas, y que los cambios en la dinámica organizacional va más allá de la mirada burocrática de los administradores de la educación,

quienes aceptan las normas muchas veces de manera no crítica, además añade que es más importante comprender la institución educativa desde lo subjetivo que desde lo objetivo, es decir, desde los actores que la mantienen socialmente, económicamente, ideológicamente y psicológicamente, y que la hacen su punto de referencia; a esto le llamó Gray, el *enfoque o teoría subjetiva de la organización educativa*, donde se valora la experiencia individual y personal de los que se acogen allí; y donde metodológicamente más que preocuparse en generalizar datos, se interesa en las diferencias individuales. En ese sentido, esta tesis aspira analizar el funcionamiento institucional educativo desde lo que las personas hacen dentro, más que de lo que deben hacer o se espera que hagan.

De acuerdo a nuestra posición, si bien el currículo de la EBAJA plantea, da las orientaciones pedagógicas y señala las competencias a lograr en los educandos para su contribución en la sociedad, en realidad este documento en sí no determina el cumplimiento de lo establecido y menos la dinámica institucional educativa, sino representa sólo un marco institucional en el cual los actores educativos se desenvuelven activamente.

En este sentido, consideramos que la actividad del actor educativo, estudiante joven y adulto de la EBAJA con sus propios intereses frente a un conjunto de reglas establecidas en la escuela, sentidas como ajenas, lejanas, y homogeneizadoras, toman acción crítica sobre ellas, como lo señala Giroux (1988) en su teoría de la resistencia, donde se le dota al individuo de capacidad para interactuar con el medio y de resistir a las presiones externas. Por ello, las metas trazadas y alcanzadas en la EBAJA no son producto exclusivamente de lo establecido por el sistema educativo a través del currículo, sino del fuerte protagonismo de los diferentes actores educativos bajo un sistema en el cual se ubican y del que de alguna

manera dependen, como señalaría Crozier (1990), lo que se intenta plasmar en la figura siguiente en base a la experiencia de campo de nuestra tesis.

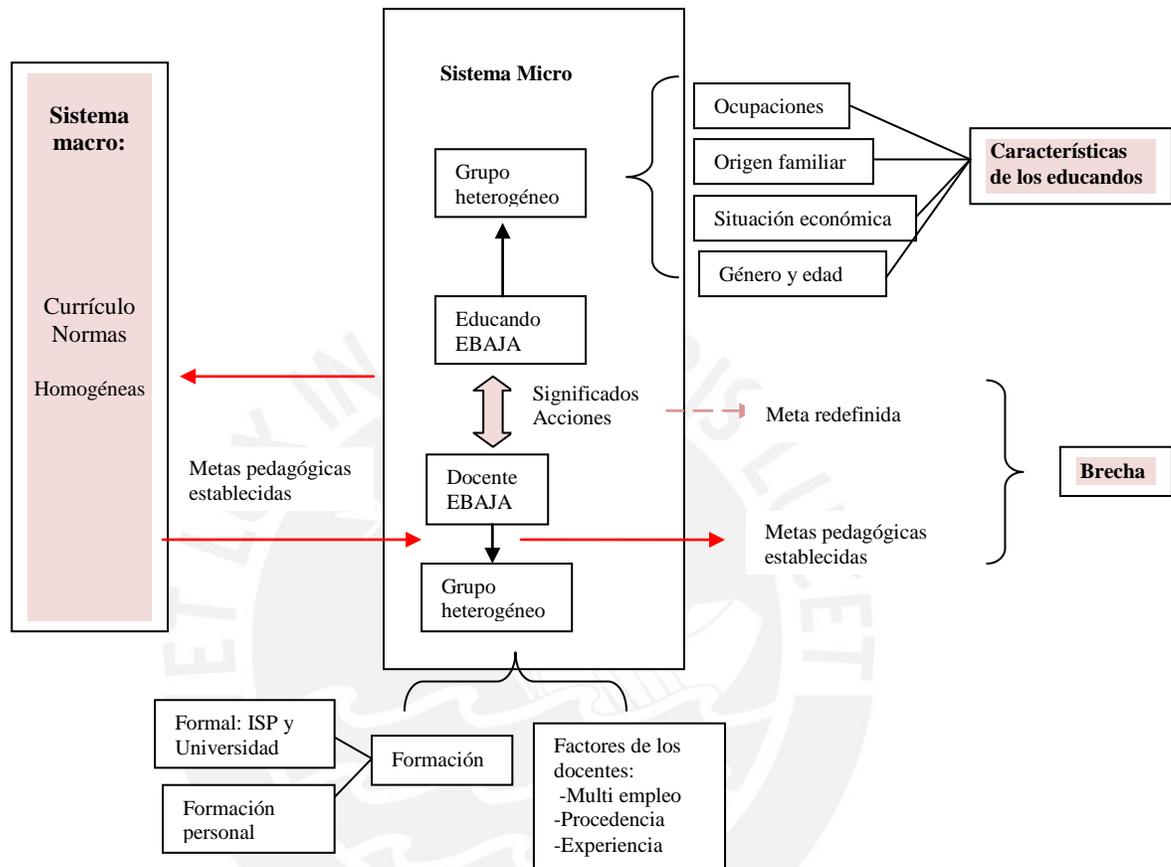


Figura 1. Interacción entre el sistema macro (normado) y el micro educativo (actores)
Elaboración propia

De acuerdo al esquema planteado, apreciamos que si bien existe una relación estrecha de interdependencia entre el nivel macro y el micro educativo, ya que uno requiere del otro para definirse, finalmente lo establecido, al entrar en contacto con la realidad micro educativa donde se operan mecanismos y se permean las características e intereses de los actores, los outputs o salidas en relación a las metas esperadas son redefinidas por los actores, siendo estas las cobran un nuevo significado como objeto de la realidad educativa EBAJA..

1.2. La reproducción y la violencia simbólica en los entornos educativos

En el micro espacio de la EBAJA, se ponen en juego diversos intereses individuales y colectivos entre los actores educativos, cada uno de los cuales tratan de imponerse sobre los otros; así, por un lado tenemos la acción del docente sobre la de sus alumnos lo que Bourdieu y Passeron (1996) llamaron la acción pedagógica, donde según su teoría, se da la reproducción simbólica o cultural, entendiendo que la institución educativa reproduce violencia a través de esta acción pedagógica. En el caso de la EBAJA, cuya población estudiantil es joven y adulta, además de la violencia basada en el poder de la autoridad pedagógica, esta estaría operando entre los propios pares educandos y de estos con los docentes en la búsqueda de afirmación sobre el otro, situación no contemplada por estos autores en su teoría; es decir la violencia simbólica no se da solo en una autoridad legitimada o formal; sino también en una autoridad construida y simbólicamente validado en el entorno micro educativo, visto que estamos en un marco educativo donde el protagonismo es netamente adulto. De otro lado, otro tipo de reproducción de las estructuras, es la económica; aquí su representante Althusser (1984) contempló que habían diferentes tipos de educación en las instituciones educativas; es decir, una planteada para los obreros, otra para los técnicos, y una tercera para los ingenieros y cuadros superiores; situación no considerada en las normas explícitas de la EBAJA; pero en la realidad los imaginarios de los docentes se enfoca una enseñanza que favorece y transmite obediencia a una cultura de poder, lo que no se ajusta a las expectativas de los y las alumnos, generando esto rechazo y discrepancia estudiantil en el espacio micro educativo; es decir, se ha apreciado que los docentes transmiten contenidos y mensajes pedagógicos orientados al logro de competencias ocupacionales de baja calificación, sin desarrollar capacidades para que el alumno/ a pueda promoverse a otros niveles de educación superior, como lo propone

el currículo formalmente. Asimismo, se ha verificado en el estudio de campo que los docentes emiten mensajes que reproducen la sumisión, la inequidad y una cultura de dominio sobre todo a las estudiantes mujeres, y a esto le llamaría Althusser (1984), una enseñanza para obedecer, lo que se engarza con las labores económicas dependientes que en la actualidad se vienen desempeñando los y las estudiantes de la EBAJA, como son empleados de oficina, de comercio o trabajadoras del hogar; es así por ejemplo, que una profesora del curso de industrias alimentarias, señaló lo siguiente: *“este curso es muy útil, aquí se les enseña a cocinar, de manera que ellas (refiriéndose a las estudiantes mujeres) puedan tener contenta a su patrona, y esto es importante para su trabajo”*; esto demuestra, como el docente como autoridad asume un papel y posición en la transmisión y reproducción de una cultura social y económica inequitativa, dominante y violenta. En este sentido, la autoridad pedagógica transmite un modelo de ser humano dependiente y sumiso; aunque el receptor, el educando, no sintonice lo mismo,

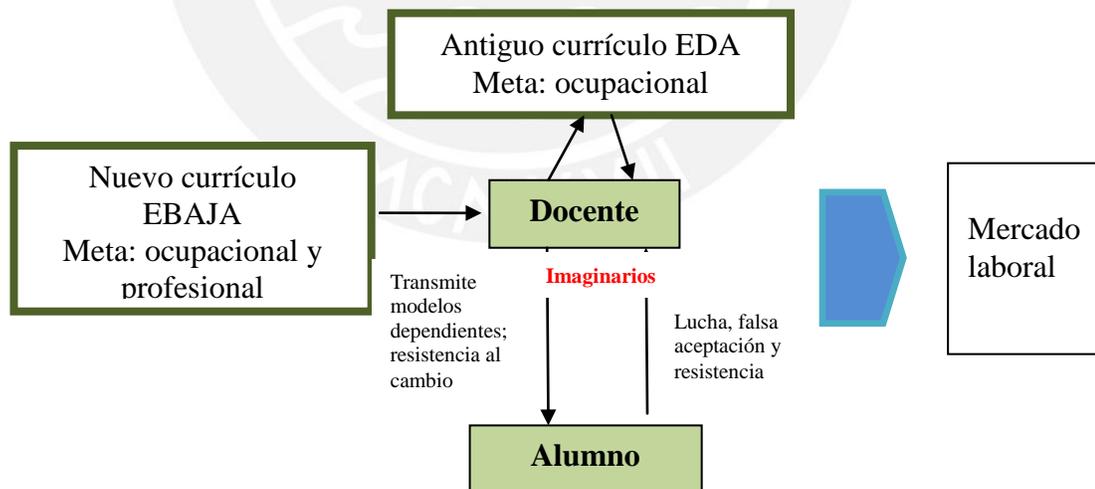


Figura 2. La EBAJA y la reproducción
Elaboración propia

La estructura normativa del currículo establecido de la Educación Básica Alternativa de jóvenes y adultos, como vemos en el esquema anterior, no logra influenciar totalmente en los docentes en la práctica pedagógica, ya que prevalecen los significados hacia la enseñanza y los estudiantes en esta modalidad, lo que hace que se preocupen más en preparar a los alumnos para *aprender a hacer* antes que *aprender a pensar o a crear*, es decir, los contenidos y espacios pedagógicos están orientados desarrollar competencias para el mundo laboral, resistiéndose al cambio; lo que nos hace pensar que la violencia simbólica señalada por Bourdieu y Passeron (1996) se estaría operando, ya que según estos autores este tipo de violencia es definida como “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 de fuerza” (p.44), añaden que la acción pedagógica (AP) es una violencia simbólica en la medida que el docente interacciona con un conjunto de grupos o clases, sustento de una condición para transmitir un modelo arbitrario. Por tanto, considerando que la población estudiantil EBAJA está representada por estudiantes la gran mayoría de niveles sociales y económicos bajos, con ocupaciones sin calificación, con carga de dependencia económica y migrantes; pensamos esto estaría favoreciendo la condición para que se dé una violencia simbólica basada en la interpretación de los docentes sobre la normativa de la EBAJA, en el hecho de que es necesaria una incorporación rápida de los educandos al mercado laboral más que integrarlos como grupo calificado o profesional en la sociedad, esto expresión de una sociedad inequitativa que ubica a los individuos de los niveles socio económicos bajos a ocupaciones no calificadas, manteniendo los intereses dominantes. A pesar que la nueva propuesta de Ley Educativa pretendió la integración de los alumnos/ as de la EBAJA a otros niveles educativos, pero igual indica a la educación

para el trabajo; lo que avala los imaginarios colectivos y las acciones de los docentes que transmiten violencia simbólica en la realidad micro realidad educativa:

La educación Básica Alternativa es una modalidad de la Educación Básica destinada a estudiantes que no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular, (...), enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de competencias empresariales.

(Ley General de Educación, Título segundo, capítulo I, artículo)

1.3. La acción activa de los actores en el sistema educativo

El proceso interactivo en el espacio micro educativo considera que los actores individuales tienen un papel importante en su realidad, y no son meramente pasivos. La perspectiva micro política le da valor y acción a los actores más allá del sistema, plantea que el orden en las escuelas está siendo siempre negociado políticamente, y que por debajo de esa negociación hay una lógica interna que requiere de “una tensión necesaria para tener un currículo como práctica social, entendiendo al currículo como múltiples identidades, discursos y formas de representación” (Gutiérrez, K.; Larson, J. y Kreuter, B., 1995, p. 413); o como también señala (Verhoeven, 1998) señalando que “el orden social se produce en forma inductiva (...) los actores producen las desigualdades, resisten a las normas impuestas por la institución y construyen un orden escolar” (p. 08).

Otro modelo que prioriza y valora al actor, es el *individualismo metodológico*, modelo que deviene desde el pensamiento de Max Weber y continúa con Buchanan; donde el hombre es visto como un ser con elección racional individual (Gonzales, s/f), y que tomó más fuerza cuando el funcionalismo no pudo explicar las acciones populares y los nuevos actores sociales como, las mujeres, los jóvenes, los trabajadores entre otros, dándose un

mayor protagonismo al sujeto (Tanaka, 1994). Además este autor señala que este modelo “es la aproximación del estudio de la realidad social que postula tomar como unidades básicas a los individuos y sus orientaciones, en base a los cuales podemos llegar a agregados institucionales que pueden desarrollar lógicas supra individuales que se constituyen en límites de la acción individual” (p. 227). Asimismo, apoyándose en esta postura, Boudon (1986) señala: “los cambios sociales son el resultado de las acciones individuales” (p. 29),

Por ello, bajo estos enfoques, el actor educativo es quien construye sus elecciones de manera racional a partir de la suma de opciones individuales, estas posiciones alcanzadas en la escuela que están en función de las decisiones de los individuos, dependen de la información que tienen y las posibilidades del medio; indicando con todo esto, que el sujeto social no es totalmente libre (Verhoeven, 1998), y que no es irracional como otros intentarían explicar, muy por el contrario, establecen sus estrategias bien pensadas, como señala Boudon (1989) tácitamente: “debemos darnos cuenta que los actores sociales están situados en un lugar y que la visión de mundo depende del punto ventajoso de alguien” (p. 11). Por tanto, lo establecido no necesariamente es compartido por los actores; muy por el contrario, a través del individualismo metodológico, estos actores recrean y cambian su realidad dándole un nuevo significado para su acción estratégica, y que como este autor argumenta, racionalmente suele ser utilitaria porque persigue objetivos acordes con sus inmediatos intereses.

Bajo este modelo individualista, se evidencian situaciones en la institución educativa alternativa de jóvenes y adultos estudiada donde los educandos adultos y jóvenes

frente a diversas situaciones en el entorno escolar evalúan e interactúan con su medio y modifican su realidad, tomando como ventaja las oportunidades que tienen a su alcance, lo que al parecer les permitiría tener mayores ganancias y menor perjuicio para su vida futura; es más la acción colectiva se entiende en base al entendimiento de la suma de las acciones individuales. Para ilustrar este hecho, podríamos señalar que a pesar que algunos estudiantes EBAJA entrevistados no están conformes con estudiar en esta modalidad educativa, ellos y ellas han tenido que evaluar sus posibilidades personales y sacar ventajas estratégicas de acuerdo a sus condiciones personales, económicas y laborales; por ejemplo, ellos manifiestan *“estudiar en esta institución en la noche nos permite ganar tiempo para trabajar en el día y mantenernos económicamente en la ciudad”*; así como, en el caso de los estudiantes más jóvenes que no trabajan, señalan: *“me permite aprovechar el tiempo de la mañana para adelantar estudios más profundos en una academia, lo que me permitiría tener el cartón de secundaria y un mayor conocimiento para posteriormente postular a una universidad”*. Esto demuestra que estos estudiantes jóvenes y adultos de esta modalidad han trazando sus metas futuras en base a las posibilidades que el entorno les brinda y las capacidades que cada uno tiene para aprovecharlas.

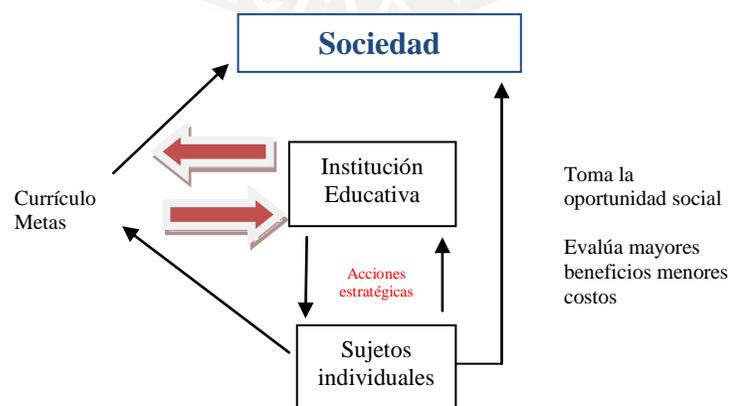


Figura 3. EBAJA según enfoque individualismo metodológico
Elaboración propia

Como vemos en la figura 3, los sujetos educativos son activos bajo las oportunidades que la sociedad les ofrece, y bajo sus capacidades individuales, ellos procesan y transforman su realidad en su beneficio, de manera que la institución educativa les sirva para cumplir sus metas.

Otro modelo que considera a los individuos como actor constructor activo de su realidad, es el interaccionismo simbólico, que como anteriormente se señaló el actor da sentido en su accionar cotidiano y a las situaciones en las que está implicado. Por ello, el mundo social está definido por las constantes construcciones simbólicas cognitivas de los actores; y la realidad debe ser aprehendida a partir de los procesos de interpretación de los actores que dan sentido a sus prácticas, siendo esta la base de la producción de la sociedad (Verhoeven, 1998). Garfinkel, señala que este modelo considera “las propiedades formales del sentido común como logros prácticos de la organización” (2006, p. 3). Es decir hay que entender la realidad no por el sistema social en sí; sino por cómo es la lectura de estos hechos que configuran nuevos escenarios desde los propios actores. Asimismo, reforzando esta posición activa del sujeto, me referiré a Michel Crozier, quien rechaza el determinismo simple, y asume que el ser humano en cualquier situación que esté, por más extrema que sea, siempre tiene un mínimo de libertad o autonomía, que no sólo depende de su individualidad sino de la capacidad para relacionarse con los otros en su entorno y de la evaluación de estas situaciones (Crozier, 1990).

Crozier, añade que “el modelo oficial prescriptivo ejerce su influencia, determina en gran medida el contexto de la acción, y por ende los recursos de los actores (...) los actores no son nunca totalmente libres y que de cierta manera el sistema oficial los *recupera*, pero

solo a condición de que reconozcamos también que ese sistema está igualmente influido, incluso corrompido por las presiones y las manipulaciones de los actores” (pp. 36-37).

En este caso el protagonismo del actor educativo de la EBAJA frente a un sistema de normas establecidas, como es el currículo; depende de cómo vemos al hombre y al ejercicio de su libertad, así si consideramos que el hombre y su realidad son productos de una cadena de causas o eventos externos que no pueden manipularse o modificarse, o si vemos al ser humano como un agente capaz de realizar cambios sobre su realidad; así en la segunda posición hablaríamos de la *agencia individual*, la que requiere de libertad, la misma que es favorecida o detenida por la oportunidades sociales, políticas y económicas que nos es disponible (Sen, 1999). Es decir, esta libertad para el cambio, se resume en la fórmula: *individuo acuerdo con lo social*; además estas libertades depende de los otros individuos y de los acuerdos (Mays, 2011); estos autores señalan que hablar del ser humano como *agencia*, es entenderlo en su *rol activo*, en su lugar natural y cuyas acciones son razonadas y explicadas; si bien señalan que todos somos libres, hay que tener en cuenta la capacidad de elección y la relación entre libertad y autonomía.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, la posición teórica que esta tesis asume para el análisis del funcionamiento de la institución de la modalidad EBAJA será aquella que alude al papel activo de los individuos como decisores, constructores, otorgadores de significado de su realidad educativa, con capacidad para resistir; esto sin perder de vista a las estructuras o al sistema normativo ante el cual los actores están expuestos.

A continuación se presenta un esquema de elaboración propia, basado en las teorías revisadas anteriormente y en nuestra posición y trabajo de campo que permite explicar lo que ocurre en la dinámica micro educativa y organizativa, motivo de esta tesis. Este esquema muestra la presencia de diversos campos que generan tensiones y luchas en diferentes niveles, y que finalmente, el resultado del funcionamiento educativo se define en el espacio micro educativo. Un primer campo externo, se le llamará el campo de las estructuras macro sociales, aquí se encuentra el sistema social que señala reglas y las competencias para los educandos, aquí están las políticas y normas educativas; en un segundo nivel, se encuentran el campo de las instituciones sociales, entre ellas, la institución educativa CEBA con sus propias normas institucionales en respuesta a las políticas educativas, con el fin de operar cambios directos en los educandos; y finalmente, el tercer campo, el micro o el de los actores educativos, al interior del cual se dan las interacciones entre los actores educativos bajo el marco normativo institucional; aquí está la autoridad pedagógica que traduce y transmite la norma, y expresa sus expectativas y resistencias hacia el sistema; y también están los educandos, quienes de acuerdo a sus condiciones e intereses negocian, luchan, realizan cambios y toman decisiones, lo que les lleva a redefinir el sistema educativo en complicidad con la autoridad pedagógica, otro actor importante.

En este último espacio surgen los cambios y las transformaciones del sistema establecido, visto que estos actores son activos. Es decir, aquí es donde realmente se define el funcionamiento de las instituciones educativas, desde los individuos que luchan en una tensión constante frente a lo establecido desde las estructuras que tratan de mantener un sistema social, y es este el espacio donde focalizamos nuestro estudio.

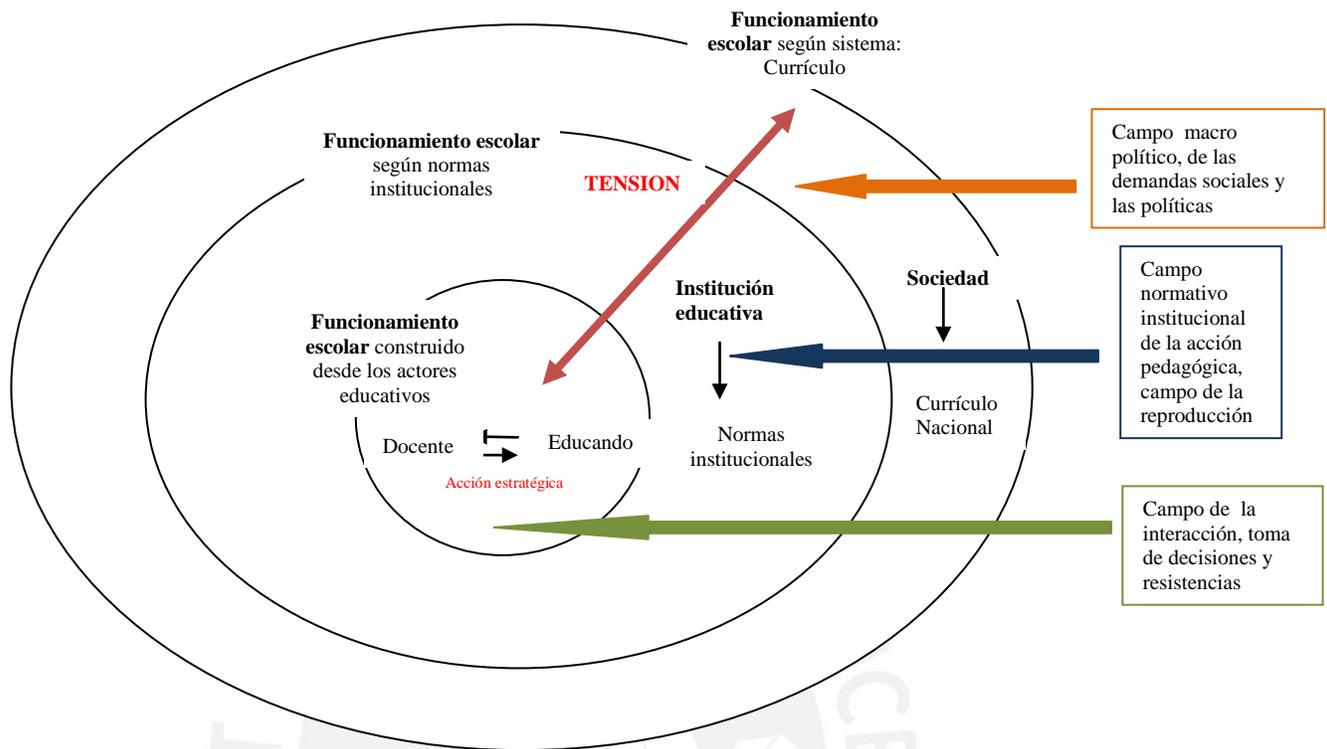


Figura 4. Modelo explicativo de la EBAJA según espacios de encuentro
Elaboración propia

Por ello, se considera que en la institución educativa de la modalidad alternativa de jóvenes y adultos operan una serie de fuerzas en diferentes espacios y niveles que luchan por afianzarse en la realidad micro educativa; por un lado, operan las estructuras macro que dan un marco de acción a los actores sociales: y por otro, están los individuos activos, que recrean y re significan lo dado, transformando su realidad.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, esta tesis formula las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Pregunta principal.

¿Cómo se explica el funcionamiento institucional de la EBAJA desde las actuaciones de los actores educativos en un marco normativo establecido?

Preguntas secundarias:

- ¿Cuáles son los significados otorgados a la educación EBAJA desde los actores educativos de esta modalidad educativa?
- ¿De qué manera se explican los logros de aprendizaje de los estudiantes de la EBAJA?
- ¿Cómo son las actuaciones de los estudiantes y docentes en el contexto micro educativo de la EBAJA frente a lo establecido en el sistema educativo?
- ¿Cómo se manifiestan los conflictos y establecen los acuerdos de convivencia entre los docentes y los estudiantes de la EBAJA que dan sentido al funcionamiento institucional?

De acuerdo a estas preguntas nos hemos planteado una serie de objetivos, siendo estos los siguientes.

Objetivo General:

Comprender el funcionamiento institucional de la EBAJA a través de las actuaciones de los actores educativos en un marco normativo establecido

Objetivos Específicos:

- Develar los significados otorgados a la educación EBAJA desde los actores educativos de esta modalidad educativa
- Identificar las razones dadas a los logros de aprendizajes de los estudiantes de parte de los actores de la EBAJA
- Analizar la actuación de los actores educativos EBAJA en el contexto micro educativo frente a lo establecido.
- Delinear los conflictos y los acuerdos de convivencia entre los docentes y los estudiantes que dan sentido al funcionamiento de la EBAJA.

El interés por develar este conocimiento, se sustenta en la ausencia de estudios antropológicos sobre el funcionamiento educativo organizacional en la modalidad alternativa de jóvenes y adultos; ya que la gran mayoría de investigaciones de esta naturaleza se han focalizado en la educación infantil de la modalidad básica regular, y se han dado en países como, Argentina, Brasil y México (Milstein, 2009).

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN EN LA MODALIDAD BÁSICA ALTERNATIVA DE JÓVENES Y ADULTOS

2.1. Situación internacional y nacional de la Educación Básica Alternativa

La educación de adultos a *nivel internacional*, recién cobró notoriedad a partir de los años de 1990 a través de una serie de conferencias y acuerdos internacionales. Esto se inició con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990; donde se afirmó que la emancipación de la persona pasa por la educación, abriendo con ello, una vía de desarrollo sostenido a escala humana y de una paz fundada sobre la tolerancia y la justicia social. La pretensión de esta Conferencia fue brindar una educación básica a niños, jóvenes y adultos; para ello, se plantearon 6 objetivos, aquellos relacionados con los jóvenes y adultos fueron: “Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa” (Objetivo 3); “aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente” (Objetivo 4); y el objetivo 6: “mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas”. Posteriormente, en el año 2000 en Dakar se vieron los avances de la Conferencia de

Jomtier, concluyéndose que la mayor dificultad para alcanzar los objetivos planteados de Educación para Todos (EPT) fueron los recursos invertidos (UNESCO, 1994).

De otro lado, en 1996 desde las Naciones Unidas (UNESCO) se preparó dos importantes informes que incluyen a la EBAJA; el documento: La Educación Encierra un Tesoro de la Comisión Delors, este informe abrió nuevos horizontes a la educación, introduciendo la idea que todos los aprendizajes escolares deben ir hacia cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, y aprender a ser; y el informe Nuestra Diversidad Creativa, de la Comisión Pérez de Cuellar, que considera a la cultura como una manera de vivir juntos y enfatiza que no puede darse el desarrollo de un país si este no se cimenta en el crecimiento cultural, esto estuvo basado en los principios del respeto y de la libertad. Este informe sienta las bases de una educación sustentada en los derechos humanos y en el respeto de los derechos culturales (MINEDU, 2005 a).

En 1997, se realizó la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) en Hamburgo, que significó un esfuerzo de revaloración de la educación de jóvenes y adultos; superándose los conceptos de educación compensatoria y supletoria que antes tenía, y se alentó una educación básica que mejore la calidad de vida y se oriente a insertar al joven y al adulto en el mundo del trabajo en mejores condiciones. CONFINTEA V destaca la importancia de la educación durante toda la vida, como concepto que debe animar toda reforma educativa con jóvenes y adultos, y la necesidad de privilegiar sus aprendizajes efectivos, asociando sus procesos educativos a procesos sostenidos de desarrollo personal, socio-económico, político y cultural.

A pesar de lo anterior, un informe de UNESCO, señala las dificultades a nivel internacional que se ha tenido para lograr avances en la modalidad educativa de adultos:

Se han realizado progresos desiguales en la consecución de los objetivos de la Educación para Todos, (...). Los avances menos satisfactorios se observan especialmente en los objetivos directamente relacionados con la educación de adultos, a saber, velar porque se atiendan de modo equitativo las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos, y reducir a la mitad las tasas de analfabetismo de los adultos en 2015 (2010, p. 01)

Este mismo documento, señala que el hecho de que la educación de adultos no haya sido considerada como una estrategia en los objetivos del milenio (ODM) también pone de manifiesto esa marginación, especialmente porque para alcanzar estos objetivos, se requiere que los adultos aprendan nuevas competencias, nuevas informaciones y nuevos valores; además de la mejora de la oferta, la participación y la calidad en el ámbito de la educación de adultos puede acelerar el avance hacia la consecución de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (UNESCO, 2010).

Con lo anterior se muestra un creciente interés internacional por esta modalidad educativa; sin embargo, la implementación de políticas expresada en la consecución de estos logros es aún muy débil, consecuencia de temas presupuestales, y probablemente también por una valoración negativa a este grupo educativo.

A nivel nacional, el marco de las políticas educativas donde se ubican las acciones de los actores educativos, la actual Ley General de Educación (28044), señala sobre la educación que “es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad” (artículo 2); como vemos, la persona es el centro del proceso educativo, y la institución educativa un espacio importante de interacción en este proceso aprendizaje – enseñanza, espacio donde se desarrolla nuestra tesis.

La política educativa peruana ha tenido varios cambios, antes de la creación de la modalidad alternativa de jóvenes y adultos (EBAJA); estos cambios sustentados en las crisis sociales y económicas del país; y en respuesta a las necesidades y características de los educandos; siendo estas reformas educativas, según Bonami (1999) importantes porque facilitan las innovaciones pedagógicas. En este sentido, me permito señalar algunos hitos marcados por las diferentes Leyes Generales de Educación promulgadas en nuestro país. Nuestro sistema educativo antes de los años de mil novecientos sesenta, sólo planteaba la educación primaria, la secundaria y la superior como niveles educativos, siendo según Morillo (s.f), centralista, elitista y respondía a intereses externos al país que se orientaba a producir personas que contribuyan a la economía; luego a partir de la reforma educativa de 1968 del gobierno militar de Velasco Alvarado, en 1972 se promulga la primera Ley General de Educación, Decreto 19326, la misma que tomó en cuenta que la educación era un factor importante para el desarrollo de las sociedades democráticas, por ello, en contra a lo que ya se venía haciendo, se dio atención a las necesidades educativas de las poblaciones

que no accedían a este derecho, como fueron los adultos y las poblaciones rurales, impulsándose acciones de alfabetización sobre todo en los adultos en todo el país (Sánchez, 2002). En la sección III de la exposición de motivos de esta Ley, se señala que los niveles de educación son inicial y educación básica, considerándose en este último, dos modalidades, la regular y la laboral; en la educación regular que fue de 9 ciclos persiguió al final un grado de capacitación al poblador peruano para desarrollarse como persona y tenga habilidades específicas para un trabajo útil para el mismo y su comunidad; mientras la modalidad laboral fue pensada para los que no tuvieron oportunidad de seguir la educación básica, era desescolarizada, representa un mecanismo de recuperación flexible, pensada en la dignidad personal de aquellos que ya no se ajustan a una educación infantil, además de acuerdo al artículo 39 de la misma Ley, indica que la educación básica laboral, “pretende el desarrollo integral y la calificación laboral de adolescentes y adultos (...)”. Posteriormente; en el año 1982, se promulgó la Ley general de educación 23384, proponiéndose los niveles educativos de inicial, primaria, secundaria y superior, y sólo para el caso de los niveles de primaria y secundaria se creó al interior modalidades educativas, entre ellas la de adultos (EDA) que atendió a las personas entre los 16 y los 40 años que no pudieron acceder a la educación; sus objetivos eran similares a la modalidad de menores, y su metodología y contenidos estaban relacionados con su edad, experiencia e intereses (artículo 53 y 54). Asimismo; es importante señalar que en el capítulo III de esta Ley señala que es un contenido transversal a todos los niveles y modalidades educativas, la educación ocupacional que desarrolla aptitudes, habilidades y destrezas que lo preparen al trabajo. Los artículos 42 y 53, indican que hay una educación primaria y secundaria de adultos que está dirigida a la educación ocupacional, pero los contenidos y metodología deben tener en cuenta los intereses y las características para ofrecer a sus egresados las mismas

posibilidades de egreso al nivel superior que los infantes, esta reforma se mantuvo hasta el año 2003, cuando se promulgó la nueva Ley General de Educación 28044, donde siguió manteniendo la capacitación para el trabajo en el último año de todas las modalidades, la misma que se podía realizar en el colegio o por convenio; de otro lado, estableció en su artículo 32, como un tipo de educación, a la educación básica, con sus modalidades, a) la básica regular (EBR) dirigida a los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva; y b) la básica alternativa (EBA) (<http://www.minedu.gob.pe/institucional/cronologia.php>). Una expresión de este cambio de la Educación de Adultos (EDA) de 1980 a la Educación Básica Alternativa (EBA) fue la conversión de los colegios de adultos a los centros educativos básicos alternativos (CEBA) que se inició en el 2005 (Resolución Ministerial 0542-2005-ED) y que obedeció a la necesidad de reducción de los factores de exclusión e inequidad y al enfoque de educación a lo largo de toda la vida, lo que lleva a atender en la educación alternativa a todos los jóvenes y adultos, e incluso adolescentes en edad extraescolar y escolar a partir de los 14 años que compatibilizan el estudio y el trabajo. Esta modalidad alternativa tiene como características el ser relevante, pertinente, participativa y flexible; la EBA de esta Ley, según artículo 37, atiende a dos poblaciones: los niños y adolescentes (PEBANA) de 9 a 18 años; y a los jóvenes y adultos de 18 a más años (PEBAJA). Frente a estos cambios en la educación de adultos, ahora con una población de jóvenes incluidos en esta educación alternativa, merece ser estudiada desde los espacios micro educativos, en el entendido, como señala Bonami, de evaluar la “eficacia relativa de las reformas pedagógicas” (1999, p. 03), y del hecho que los actores educativos son quienes finalmente dan sentido a la existencia y al funcionamiento institucional. Este cambio de reforma en el 2003, donde se incluye a los jóvenes a esta educación y no sólo a los adultos, es parecida al

proceso ocurrido en Brasil, señalado por Dos Santos; Dal'igna y Estermann (2013), en relación al proceso de juvenilización de la EJA siendo común jóvenes entre las escuelas públicas y las clases populares, y muchas veces a esto se llamó el “paso directo del pasaje, es decir, la migración diurna para la nocturna” (p.16).

Si bien la educación de adultos como vimos fue creada en la reforma educativa de los años 70, transformándose hasta el año 2003 en la modalidad de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (EBAJA), según Rivero fue lo más conveniente, y lo señala en su artículo sobre el estado actual de la educación de las personas jóvenes y adultos en el Perú, Colombia y Venezuela, “el Perú hasta los años ochentas ha sido uno de los pocos países, que mantuvo la denominación educación de adultos en los diversos niveles institucionales vinculadas a esta modalidad, sin considerar que los jóvenes fueron una población mayor en los centros vespertinos y nocturnos (...)” (2008, p.15), atendiendo esto al principio de realidad. Esto nos indica que las crisis económicas y sociales que ha atravesado nuestro país han hecho que la edad de las personas con necesidades especiales de educación se acorte, y que se requiera pensar en políticas con nuevas modalidades y estrategias educativas para incluirlos, tal como es la EBAJA.

En un primer momento, la política nacional de integración educativa para estos grupos de jóvenes y adultos, alcanzó atender la demanda con una amplia oferta de instituciones educativas, quedándose rezagado aspectos de equidad y de calidad, condiciones demandadas hace más de una década, por ejemplo en la Conferencia Internacional de Dakar, compromiso 7: ”iii. Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje

adecuado y a programas de preparación para la vida activa” (UNESCO 2,000, p. 08). Afirmación que concuerda con el comentario de José Rivero, sobre la calidad; señalando que para que la educación básica alternativa sea un mecanismo efectivo de igualdad social debiera tener claros correlatos con el presupuesto asignado a esta modalidad; así como, una actitud comprometida para con sus fines y objetivos por parte de los funcionarios del sector educativo (2008); y por este motivo no se estaría logrando una real integración o inclusión sino un grupo que acumula *una disconformidad y frustración social*.

Asimismo, la creación de la modalidad básica alternativa de jóvenes y adultos (EBAJA) en el escenario educativo peruano fue coherente con el contexto educativo latinoamericano de esa época; así, lo explica el argentino Tedesco, quien narra que hacia fines del siglo XX en América Latina los países entraron a un proceso para superar el problema del analfabetismo a través de la expansión masiva de la escolarización, generando esto que la educación esté al alcance de poblaciones excluidas y de todos los migrantes, siendo por ello, el Perú uno de los países que en el siglo XX redujo esta situación; sin embargo, estaba pendiente la situación de la brecha urbana - rural que se estaba agudizando (Tedesco 1980). Por ello, diríamos que una primera preocupación para que se dé la educación masiva en el país fue la de superar el analfabetismo; es decir, enseñar a leer, escribir y a realizar cálculos, a los que no sabían, generalmente a los adultos; luego, las crisis económicas y movimientos sociales en el país motivaron la creación de nuevas modalidades educativas para diversas poblaciones, entre ellas, la educación dirigida a adultos, cuyo currículo, en un primer momento estuvo muy ligado a lo productivo y ocupacional; y que a partir de la Ley General de Educación peruana promulgada en el año 2003 creó la EBAJA, que la definió como aquella modalidad equivalente a la modalidad

básica regular; dándoles así, a esta población de jóvenes y adultos iguales oportunidades y abriendo las posibilidades para que puedan también seguir estudios avanzados o calificarse laboralmente. Es decir, de acuerdo a esta Ley, el estudiante egresado de la EBAJA podía continuar estudios de nivel superior y no quedarse únicamente en su situación laboral actual; sin embargo, de acuerdo a la experiencia de campo de esta tesis, y como veremos más adelante, la realidad del cumplimiento curricular progresista de la EBAJA no se da, y muchas veces parece que la tendencia va más por la optimización del status ocupacional del alumnado con dificultades para aspirar status profesional.

Con la Ley General de Educación del 2003 se crearon nuevas direcciones pedagógicas y modalidades educativas; resultando que ahora los adultos, los quechua hablantes, los niños, niñas y jóvenes trabajadores, entre otros, pueden acceder a una institución educativa adaptada a sus necesidades; sin embargo, un problema vigente sigue siendo la calidad y la equidad educativa, reto pendiente para los gobiernos frente a esta población escolar que se ha insertado al sistema educativo con muchas esperanzas pero con pocos resultados, constituyéndose esto en señales de desigualdad. Esta afirmación se basa en Tedesco, quien hace mención a la tesis de los economistas fordistas sobre las consecuencias negativas de la masificación de la educación, señalando que “la escolarización de masas estaría asociada a nuevas formas de desigualdades” (2009, p. 59), lo que nos llevaría a pensar que a pesar de las reformas educativas en el país, esta modalidad alternativa de jóvenes y adultos no estaría respondiendo a las necesidades individuales de sus educandos.

Algunas diferencias entre la modalidad educativa básica regular de menores y la modalidad básica alternativa de jóvenes y adultos que afectan los logros educativos, por ejemplo, es el caso de la infraestructura y el mobiliario de la institución educativa donde funciona el CEBA que no le son propias, ya que esta modalidad no está ocupando instituciones educativas nuevas, sino que están dentro de instituciones educativas de infantes, y los educandos jóvenes y adultos deben adaptarse a las características del mobiliario del infante; las horas lectivas de estudio son menos en la EBAJA que en la EBR; a pesar de estas dificultades, esta modalidad sigue vigente en su demanda y con un funcionamiento que se desea develar en el marco de lo normado. Asimismo, de acuerdo a entrevista sostenida con el especialista del Ministerio de Educación, evidencia la brecha existente entre el discurso normativo político y las necesidades y expectativas de los alumnos EBAJA, situación que también se da en la EBR, pero que en la EBA son más notorias; así por ejemplo, para el especialista entrevistado, el alumno que egresa de la modalidad alternativa según política debería ante todo adquirir habilidades de aprendizaje para seguir aprendiendo en la vida, hecho que es diferente a la expectativa que se genera al interior desde los educandos sobre la posibilidad de continuar estudios superiores o lograr un buen rendimiento académico; textualmente señala el especialista:

“el aprendizaje autónomo es el fin de esta educación; es decir, que una vez que los alumnos terminan, puedan seguir aprendiendo basado esto en que la persona puede aprender hasta el último momento de su vida” (Especialista MINEDU).

2.2. Aspectos legales e institucionales de la Educación Básica Alternativa

El Ministerio de Educación, entidad gubernamental rectora, diseña las políticas educativas e implementa los diversos programas educativos en el país. El documento normativo más importante, es la Ley General de Educación (LGE) 28044 y su modificatoria, Ley 28123, que establece dos etapas en la educación peruana:

- La educación básica y,
- La educación superior.

Señala además, que la educación básica es gratuita y obligatoria; y la comprende: a) la educación básica regular, b) la educación básica alternativa, y c) la educación básica especial.

En relación a la modalidad básica alternativa, que compete a esta tesis, la presente Ley en su artículo 37, menciona: “la educación básica alternativa tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la educación básica regular; enfatiza la educación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales”; artículo que si bien propone equivalencia con la educación regular, se señala énfasis hacia la educación para el trabajo, lo que al final, en vez de lograr una integración curricular, las diferencia marcadamente. Este mismo artículo indica que la educación básica alternativa “la comprenden aquellos jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla; niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente a la educación básica regular o que abandonaron el sistema educativo y su edad les impide continuar los estudios regulares; y estudiantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo”.

Al interior del Ministerio de Educación, a nivel administrativo, la Dirección General de Educación Básica Alternativa es la responsable de formular y proponer la política nacional de la Educación Básica Alternativa. De otro lado, el Reglamento de la Educación Básica Alternativa, aprobado por DS 015-2004-ED, congruente con la Ley General de Educación, señala:

La educación Básica Alternativa es una modalidad de la Educación Básica destinada a estudiantes que no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular, en el marco de una educación permanente, para que adquieran y mejoren los desempeños que la vida cotidiana y el acceso a otros niveles educativos les demandan. Tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la Educación Básica Regular, enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de competencias empresariales. (Título segundo, capítulo I, artículo 3)

Este reglamento indica además como característica de la Educación Básica Alternativa, el ser abierta tanto a la diversidad de los sujetos como a sus intereses de aprendizaje, ser participativa y democrática, y ser flexible en su organización y en el contexto. Otros articulados importantes de este Reglamento brindan insumos para el análisis de la política educativa en esta modalidad, estos son el artículo 10º.- Sobre los estudiantes, menciona que la Educación Básica Alternativa se imparte tanto a niños y adolescentes (PEBANA) como a jóvenes y adultos de 18 años a más (PEBAJA); entre esta población están aquellos que: “no se insertaron oportunamente en el Sistema Educativo; no pudieron culminar su Educación Básica; requieren compatibilizar el estudio y el trabajo; o

los que han egresado del Programa de Alfabetización y desean continuar sus estudios” (artículo 10). El artículo, sobre los derechos; señala:

(...) gozar de los mismos beneficios que los estudiantes de otras modalidades educativas; recibir un servicio educativo de calidad en locales y espacios educativos adecuados que garanticen su seguridad; contar con el equipamiento y los materiales adecuados a los requerimientos de aprendizaje; organizarse en Consejos de Participación Estudiantil, a fin de ejercer sus derechos y participar responsablemente en la gestión de la Institución Educativa; ser representado en el Consejo Educativo Institucional, por sus padres o tutores en el PEBANA, y participar como delegados en el programa de jóvenes y adultos(...); entre otros (Artículo 11).

El artículo 16, sobre los profesores, refiere que el docente debe mostrar compromiso y dedicación; debe tener una formación o especialización idónea en la modalidad de adultos que les permita interactuar adecuadamente con sus alumnos; agrega además: “los programas y las áreas curriculares que no cuentan con docentes especializados, son desarrollados por profesionales de carreras afines a ellas, con formación y capacitación pedagógica, en concordancia con la Ley y el Reglamento del Colegio de Profesores” .

Finalmente, el reglamento señala la organización de los programas alternativos; así, tanto el Programa Educativo Básico Alternativo de Niños y Adolescentes (PEBANA) como el Programa Educativo Básico Alternativo de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) se organizan en tres ciclos:

- (a) Ciclo Inicial, que comprende dos grados;
 - (b) Ciclo Intermedio, que comprende tres grados”; estos dos ciclos representan a la educación primaria; y
 - (c) Ciclo Avanzado, comprende cuatro grados, equivalente a la educación secundaria.
- (Artículo 65)

Tabla 1
Ciclos PEBANA / PEBAJA

Ciclo	PEBANA / PEBAJA	Equivalencia con básico regular (EBR)
Inicial	2 grados	Primaria
Intermedio	3 grados	
Avanzado	4 grados	Secundaria

Fuente: Reglamento de la Modalidad Alternativa

A partir del año 2005, en mérito de la Resolución Ministerial 0542-2005-ED; se inicia el Plan de Conversión de la Educación Básica Alternativa (EBA); es decir, la antigua estructura de la Educación de Adultos (EDA) se convertirá a la nueva concepción de la Educación Básica Alternativa (EBA), iniciándose esta conversión con 40 centros educativos pilotos. Este proceso está sustentado en la necesidad de construir la modalidad desde la demanda y no desde la oferta; bajo esta idea, esta norma define a los Colegios de Educación Básica de Adultos (CEBA) de la siguiente manera:

CEBA, constituidos por un centro de referencia y un conjunto de programas de la modalidad que se brindan en diversos turnos, bajo diversas formas de atención y en diversos espacios dentro de un ámbito determinado. (...) el CEBA, como tejido de

programas y servicios, puede brindar todos los programas, en los tres turnos, todos los ciclos y todas las formas de atención de manera descentralizada, utilizando ambientes comunales, centros educativos con infraestructura compartida con otras modalidades del sistema. Todo ello depende necesariamente de la demanda. (Ministerio de Educación 2005, p. 06).

Se reconoce el esfuerzo del Plan de Conversión por flexibilizar la idea de educación de este grupo de alumnos, y diferenciarla de la rigidez de la educación regular, reconociendo en estos alumnos no sólo sus múltiples responsabilidades sociales que asumen en la actualidad, sino de adecuarse a sus necesidades como jóvenes y adultos; sin embargo, en la realidad, vemos algunas dificultades en su implementación; esto apoyado en lo que el especialista del Ministerio de educación entrevistado menciona:

(...) ahora la modalidad de jóvenes y alumnos considera no sólo la modalidad presencial, sino también la semi presencial y a distancia; sin embargo, esta no se implementa en la realidad; se les ha capacitado y dado las facilidades a los profesores, pero creo ellos tienen miedo que los alumnos desaparezcan y con ello se cierren los CEBAS; por ello, se mantiene lo tradicional; es decir, lo presencial, sin entender que los alumnos como tú y yo tenemos responsabilidades en nuestro tiempo y ellos necesitan organizarse. La mayoría de los alumnos que están en esta modalidad presencial son alumnas mujeres, sobre todo trabajadoras del hogar que demandan fuertemente la nocturna, pero también hay demanda en la mañana y en la tarde, esto porque también hay alumnos que trabajan en turnos de noche como vigilantes u otros.

(Entrevista a especialista MINEDU).

La realidad del CEBA estudiado muestra una ausencia de medios y contenidos pedagógicos que ayuden a que los alumnos adquieran los conocimientos en una sociedad globalizada, situación que agravaba el analfabetismo moderno en la población estudiantil.

Me acerqué a la Directora del CEBA y le pregunté por las computadoras que habían llegado la semana pasada al plantel por el convenio Huascarán, pero me dijo que éstas han sido designadas al turno de la mañana EBR para su uso, que no están destinadas para nuestros alumnos de la noche, porque se aduce que el alumnado joven y adulto lo puede malograr. Entonces fui a ver las máquinas en el segundo piso y ciertamente estaban allí nuevas, tapadas y la nocturna no tenía llave ni posibilidades de uso.

(Observación: en Dirección, jueves 10 de mayo 2007)

Las estadísticas del Censo Escolar (MINEDU 2012) sobre la EBAJA, reporta un total a nivel nacional de 47, 427 alumnos y alumnas matriculados en instituciones educativas de gestión pública del nivel avanzado (secundario), de los cuales 40, 243 (85%) son jóvenes de 18 a 29 años, y los adultos de 30 años a más ascienden solo a 7, 184 (15%).

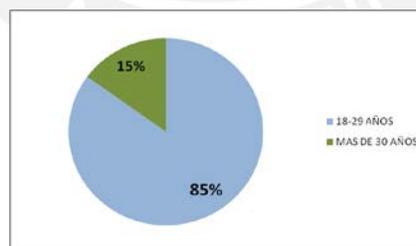


Figura 5. Educación secundaria pública EBAJA según edad. Perú.

Fuente: Ministerio Educación-Escale 2012

Esta población en relación a la modalidad regular secundaria representa solo el 3%; sin embargo, en relación a la demanda potencial de la EBAJA, podríamos referir como dato estadístico importante, que en la EBR los educandos de la secundaria regular de 18 a más

años han ascendido a 96,822 (5%); y aquellos con uno o más años de retraso representan un alto porcentaje del 43%; situación que aunada a la estadística de la ENAHO 2009 que indica que en el Perú el 54% de los y las adolescentes entre los 14 y 17 años trabaja en alguna actividad económica, nos puede ir perfilando un panorama de una demanda potencial a corto plazo para la EBAJA. Por ello, se considera pertinente el cambio de denominación de la antigua educación de adultos, por la de educación alternativa de jóvenes y adultos, más ajustada a la realidad. Otra estadística importante es la derivada de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) del cuarto trimestre 2010, revela que un 24.3% de los adolescentes de 12 a 16 años no ha tenido ningún año de estudios secundarios, representando esto también una demanda potencial para la educación alternativa de jóvenes y adultos. Este mismo informe, reporta las causas de por qué la población en edad escolar no acude al colegio, teniéndose que: “el 57,8% de la población entre 6 a 16 años de edad que no asiste al colegio señala como principal razón, los problemas económicos o familiares. La segunda razón, que representó el 21,2% fue porque no le interesa el estudio o sacaba bajas notas. La tercera razón, fue por enfermedad o accidente representando el 7,2% de dicha población. La cuarta razón, se debe a la inexistencia de establecimientos educativos en el centro poblado, que alcanzó el 4,2%”. (INEI, 2011, p. 06). Estas cifras nos permiten pensar que la EBR de secundaria no ha sido capaz de mejorar pedagógicamente ni de cubrir la demanda estudiantil; y en el caso de la educación alternativa de jóvenes y adultos, no está captando esta demanda potencial también, por ausencia de implementación de CEBA masivamente o por una inadecuada difusión de sus diversos programas y la implementación de la modalidad virtual; esto es refrendado por el Ministerio de Educación, en un estudio de aprendizajes de la EBA, que señala: “el norte es que la población EBA no

atendida calculada en millón y medio, acceda a una educación de calidad con equidad” (MINEDU, 2010, p. 03).

Otra estadística importante sobre la modalidad básica alternativa reportada por el Ministerio de Educación para el 2010, es en relación a las instituciones educativas. Para dicho año se contó con un total de 1,639 instituciones educativas con dicho Programa a nivel nacional; de las cuales 796 fueron de gestión pública y 843 de gestión privada; de acuerdo al área de ubicación 1,620 son de zonas urbanas y sólo 19 están en áreas rurales.

Tabla 2
Matrícula y características de los alumnos EBAJA

Gestión	Pública	796
	Privada	843
Área	Urbana	1620
	Rural	19
Total		1639

Fuente: Ministerio de Educación- Escale

Finalmente, algunas características develadas del entorno educativo de la educación de jóvenes y adultos desde las investigaciones, podemos señalar a nivel de la región a Godino (2007), quien en su trabajo etnográfico en la educación de jóvenes y adultos en Argentina, encontró que los alumnos de esta modalidad señalan una necesidad, deber y altas expectativas de acabar sus estudios; mientras por otro lado, sus compatriotas Llosa y Sirvent (2001) encontraron que los estudiantes jóvenes y adultos tienen una imagen positiva hacia sus docentes, no solo en los aspectos de la enseñanza sino afectivamente, hablan del “docente que escucha, continente de sus problemas y consejero” (p.32). En el caso de Brasil, Cardoso y De Resende Ferreira (2012), indican que los estudiantes entrevistados que

retornaron a la escuela, señalaron que lo hicieron en el sentido de que “la escuela es un medio para tener un trabajo mejor, un espacio para convivir con otros y protegerse de la violencia; es decir, un espacio de relaciones socio identitarias” (p.66).

Como balance de esta parte, podemos señalar que la educación, y específicamente la educación de jóvenes y adultos ha tenido cambios a través de los años; estas reformas se han desarrollado dentro de un sistema macro social educativo como respuesta al progreso del país en cada uno de sus momentos, pero además consideramos que estos cambios no se hubieran dado si desde el espacio de la realidad micro social no se operan muestras de demandas de los diversos grupos emergentes que van apareciendo en escena, constituyéndose en un elemento importante y apalancador de las políticas educativas. Hemos apreciado como en un primer momento antes de los años de 1970 nuestra educación sirvió al interés externo, la formación era centralista, elitista para los básicos y más en los niveles superiores, y en los niveles básicos orientada al trabajo a la mano de obra, ya que este sistema educativo pretendió atender demandas sociales alineadas intereses económicos y sociales extranjeros, sin tomar en cuenta requerimientos de nuestra sociedad; en la reforma de Velasco Alvarado, se rechazó esta situación dependiente externa y la educación pensó que debía ser universal, descentralizada, y pretendió que responda a intereses nacionales, se incluyó a poblaciones emergentes, y se dio un espacio importante a los adultos, en una educación aparte que recupere lo que no pudieron estudiar ya que debido a la reforma anterior estos se vieron excluidos de la educación básica, entonces aquí el alfabetismo se combatió fuertemente y con ello, la educación para el trabajo fue vital en el contexto de que estos adultos ya formaban parte de la fuerza económica del país, se le dio espacio a la mujer e impulsó una educación de valores nacionales, la educación básica

laboral estuvo orientado a capacitar en el trabajo, no habla de acceso a otros niveles educativos de los adolescentes o adultos que accedían a ella; pero esta reforma no se continuó por los cambios de gobiernos, que vieron que aún la reforma de los años 70 no era suficiente, así que se enfatizó en la cobertura educativa, las diferencias culturales regionales, atención preferente a sectores marginados, y para ello, se crearon varias modalidades para que las diferentes poblaciones accedan a la educación, se transversalizó entre modalidades la educación ocupacional, y se creó la modalidad de adultos tanto para el nivel primario como secundario, en la medida que se concibió que esta supera a la educación de adultos dirigida al trabajo, esta forma de modalidad de adultos incluía a otros grupos que frente a los cambios socio económicos han emergido como los adolescentes, los jóvenes y adultos; y en la última reforma vigente, ya no se llama modalidad de adultos sino educación básica alternativa de jóvenes y adultos, que se diferencia de la anterior porque es una modalidad paralela a la básica regular, equivalente y donde se le ofrece además acceso al nivel superior. Ahora el reto pendiente ya no solamente incluirlos sino poder darles calidad de educación e iguales oportunidades para que accedan a otros niveles, si optan por ello; es decir, aún queda pendiente todo un trabajo de equidad y calidad educativa, sobre todo para este grupo de jóvenes y adultos que no están en la educación regular por diversos motivos, sobre todo de tipo laboral. Por ello, retomando señalamos que los actores educativos y sociales cobran un rol importante en las concepciones de las políticas que el sistema educativo asume en un momento determinado, esto tiene que ver con la figura del actor educativo como agente de cambio y promotor de la construcción social de un sistema, como lo propugnan diversos teóricos, como Crozier; Bonami; y Hoyle y Mc Mahon.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1. Aspectos metodológicos

La propuesta metodológica, consideró el estudio empírico de un caso concreto en un Centro Educativo de la Modalidad Básica Alternativa de jóvenes y Adultos (CEBA) del nivel avanzado (secundaria) del turno noche; el estudio comprendió como unidades de análisis a los actores educativos individuales (educandos, docentes, administrativos, y directivos) y a la dinámica relacional al interior del CEBA. Este CEBA está ubicado en el cono norte de Lima, en el distrito de Los Olivos, y era uno de los Centros considerado en la primera etapa de la Conversión de los centros de EDA a CEBA, en el año del estudio. El periodo de trabajo de campo, comprendió todo el período académico escolar del año 2007.

A continuación, se muestra el número total de actores educativos al momento del estudio:

- a. Total de educandos jóvenes y adultos = 82.
- b. Total de docentes, personal directivo y administrativo = 16

Las unidades primarias analizadas para esta tesis fueron:

- 1 Los alumnos y las alumnas de EBAJA del CEBA estudiado, nivel secundario, noche.
- 2 Los profesores y profesoras de EBAJA del CEBA estudiado, nivel secundario, noche.
- 3 El personal directivo y administrativo de EBAJA del CEBA estudiado, nivel secundario, noche.
- 4 El ambiente educativo físico (infraestructura, equipamiento, materiales, etc.)

- 5 La dinámica al interior del colegio (interacciones, juegos, actuaciones, clases y diálogos)

El presente estudio es de naturaleza básica, porque pretende incrementar el cuerpo de conocimiento y aportar en las teorías del funcionamiento de la institución educativa sustentada en la acción de los actores educativos en un sistema establecido; y en la antropología educativa en torno a develar desde la perspectiva subjetiva de los actores educativos EBAJA un modelo explicativo de esta modalidad. Como diría Campos, que la tarea investigativa debe “(...) corregir, verificar y extender el conocimiento (...)” (2006, p.37). Asimismo, de acuerdo al enfoque es cualitativo, de tipo de estudio de teoría fundamentada, que trata de construir de teorías empíricas de una realidad.

El nivel del estudio, según profundidad es observacional y descriptivo, ya que no manipulará ninguna variable y pretende conocer, describir y comprender una realidad, en este caso, las dinámicas y prácticas que dan sentido al funcionamiento de la Institución Educativa Alternativa de Jóvenes y Adultos.

La metodología del estudio tiene un enfoque **cualitativo**, con la intención de estudiar y comprender el caso CEBA en profundidad. Asimismo, con el fin de contribuir al entendimiento integral y dar mayor objetividad y validez en el análisis de los datos, se consideró como recurso la triangulación metodológica, expresada en el recojo de información desde diversas técnicas, instrumentos, fuentes y actores educativos para aproximarnos a la realidad; así tenemos, que se usó las entrevistas a profundidad, la observación participante y el análisis documental; así como la

triangulación de datos, se colectó información tanto de fuente primaria, como de fuente secundaria.

En el marco de la metodología planteada, se ha considerado diversas fuentes y técnicas cualitativas; así tenemos:

- *Entrevista a profundidad*, se realizaron entrevistas a docentes y alumnos (as); y para tal fin se elaboró dos guías temáticas: una para educandos y otra para el personal docente y administrativo, las que inicialmente fueron probadas en 3 educandos y un personal directivo pertenecientes a otro CEBA de la modalidad alternativa con similares características al caso estudiado. Este proceso fue realizado con el fin de probar la pertinencia de los temas planteados en el diálogo, la comprensión, la relevancia y enriquecer las preguntas de las guías, en el entendido de que la real validación se daría durante todo el proceso del estudio (Anexo 1 y 2).

Se planificó que el número total de entrevistas a profundidad realizadas estaría condicionado al criterio de saturación de la información; bajo esta condición se tuvo finalmente un total de 5 entrevistas a docentes y 12 entrevistas a educandos de ambos sexos, de diferentes edades y grados. Los informantes de estas entrevistas fueron elegidos de manera accidental; es decir, dependía de su aceptación y el momento libre que dispusieran para conversar.

- *Entrevista semi estructurada a informante clave*, se realizó una sola entrevista; esta se manejó en base a una guía de temas semi estructurados, ya que otros temas

fueron discutidos libremente de acuerdo a la dinámica del diálogo. La entrevista realizada fue con un especialista de la Modalidad Básica Alternativa de la sede del Ministerio de Educación; quien dio sus opiniones y brindó su conocimiento de acuerdo a su experiencia en políticas y en campo de esta modalidad educativa.

- *Observación participante.* Con el objetivo de captar aquello que no necesariamente se da de manera explícita o verbal y que devela el significado de las interacciones entre las personas en una realidad determinada.

La observación participante se desarrolló de manera abierta, y fue durante todo el periodo de trabajo de campo; es decir, todo el período académico escolar, este comprendió 7 meses de observación donde se acudió al colegio con una frecuencia de dos veces a la semana, lo que da un total de 56 sesiones de observación participante o lo que equivale a 224 horas de observación. Dichas observaciones, descripciones, impresiones sobre eventos y diálogos no estructurados fueron recogidos en un cuaderno de campo o bitácora, en donde de forma anecdótica se fueron anotando los diversos incidentes.

De otro lado, además de recoger información de fuente primaria a través de técnicas cualitativas, se acopió información de fuentes secundarias; a través de:

- Reportes oficiales estadísticos del MINEDU sobre la Modalidad Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos: Escale.

- Investigaciones o estudios de evaluaciones del aprendizaje y otras investigaciones con la población de la modalidad EBAJA estudiada.
- Documentos normativos de política de la EBAJA del Ministerio de Educación

El procedimiento para la ejecución del trabajo de campo, comprendió primeramente, presentarme con la Directora de la Institución Educativa (CEBA), y le expuse los objetivos y las actividades a desarrollar en la investigación tanto con los alumnos como con los profesores; asimismo, se le propuso como beneficio indirecto del estudio a la comunidad educativa, espacios de consejería y asesoría psicológica, según demanda, puesto que soy psicóloga, se le indicó que para el estudio se acudiría dos veces a la semana, momento en que se realizaría el levantamiento de la información y las sesiones de asesoría psicológica según demanda frente a lo que tuve respuesta positiva, y entonces la Directora autorizó verbalmente la realización de mi estudio. Solicité me pueda presentar formalmente en la formación del día lunes ante la comunidad educativa y yo pueda explicar mi presencia ese año escolar.

Al inicio mi presencia era notoria, pero después del primer mes no llamaba más la atención. El ofrecer una asesoría psicológica fue una estrategia que permitió que fuera acogida por las autoridades y mimetizada entre el personal del colegio; y así, pude registrar los eventos y situaciones al interior de la institución educativa, que de otra manera, no se hubiera logrado, como diría Scribano sobre la observación “establecer la confianza, poniéndose en una situación social con los otros” (2007, p. 65).

Es importante también señalar que el asumir el rol de psicóloga, en algunas oportunidades, limitó el tiempo para dedicarme a las entrevistas y a la libre observación del escenario institucional, porque en algunos casos tuve que atender casos específicos y distraerme de mi papel investigativo; sin embargo, como psicóloga se me permitió ingresar a reuniones que como investigadora externa no lo hubiera podido realizar y de conocer de manera más profunda a los educandos y docentes que me confiaban sus emociones y dudas. Finalmente, es importante señalar que los casos de los educandos atendidos en consejería, no han sido considerados como insumo de esta investigación, puesto que ese no era el propósito.

Es así, en la formación de bienvenida del año escolar en la actuación central se me presentó a la comunidad educativa y se me dio la oportunidad de entablar un pequeño diálogo y explicarles mi presencia y los objetivos de mi estudio. Ciertamente, al inicio, algunos profesores no me miraban con agrado, puesto que a pesar de la explicación dada, ellos pensaban que yo era un personal infiltrado de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y que los estaba evaluando a través del contacto con los alumnos y alumnas; sin embargo, posteriormente, la mayoría de los docentes acudían donde mí y me hacían consultas o derivaban algunos casos que creían conveniente.

Es importante señalar, que las entrevistas a profundidad que sostuve con los profesores y los alumnos, se desarrollaron con la mayor privacidad posibles dentro de las limitaciones en infraestructura de la institución educativa, estas entrevistas se desarrollaron en un aula destinada para el descanso de los profesores (cuando estaba vacía o en horarios donde no se la solía usar). Para el caso de las entrevistas a los educandos, el lugar de las

entrevistas fue diverso y más flexible; es decir, se podía entrevistar al alumno en el aula de descanso de los docentes o en una banca del patio (en horas que no coincidía con el recreo), o si ellos se sentían más cómodos se realizó hasta en los balcones, o en las bancas en desuso en un pasadizo detrás del área de primaria.

La observación de la dinámica institucional, comprendió la aplicación de sus reglamentos internos, la disciplina impartida, los juegos, las interacciones y los diálogos en algunas clases, las formaciones, las actuaciones, los mensajes dados en las interacciones entre los alumnos, y entre los docentes y los alumnos.

Tabla 3
Resumen sobre la metodología del estudio

Metodología	Técnica	Instrumento	Unidades de análisis	Tipo de Fuente
Cualitativa	Entrevista	Guía de entrevista	Alumnos y alumnas	Primaria
			Profesores	Primaria
			Especialista MINEDU	Primaria
	Observación	Cuaderno de apuntes	El ambiente educativo	Primaria
			La dinámica educativa	Primaria
	Revisión documental	Fichas de revisión documental	1. Reglamento de Educación Básica Alternativa 2. Proyecto educativo institucional 3. Plan de conversión de EDA a EBA 4. Cuadro de equivalencias de la educación básica alternativa,	Secundaria

			educación básica regular y la educación de adultos	
			1. Estadísticas 2. Estudios e investigaciones	Secundaria

Elaboración propia

Los instrumentos preparados para este propósito, fueron:

1. Guía temática de entrevista a profundidad dirigida a los educandos

Esta guía exploró las opiniones y los significados de los alumnos y alumnas sobre la educación en general, los actores educativos y la dinámica escolar al interior de la modalidad alternativa de jóvenes y adultos (véase anexo 1).

2. Guía temática de la entrevista a profundidad dirigida a los profesores

Esta guía exploró las opiniones y significados sobre los actores educativos y la dinámica escolar al interior de la modalidad alternativa de jóvenes y adultos (véase anexo 2).

3. Cuaderno de campo o bitácora

La observación fue registrada en un cuaderno de campo que permitió registrar las ocurrencias y las manifestaciones no verbales, y verbales emanadas de la observación por fecha o evento.

3.2. Aspectos éticos de la investigación

En este punto, vamos a referir el tratamiento ético que se ha tenido en cuenta durante el estudio, aspecto muy importante y que se constituye en un reto y una discusión pendiente. Los aspectos éticos deben ser considerados en todas las investigaciones, sobre todo si estudiamos a seres humanos, referencia importante sobre este aspecto tenemos en la American Anthropological Association (AAA); y la American Educational Association (AERA) que emite pautas éticas para las investigaciones. Estamos seguros que una investigación con un adecuado tratamiento ético potencializa la calidad de la información recogida dándole mayor validez, y esto es especialmente relevante en los estudios de las ciencias sociales y antropológicos, y en estudios con metodología cualitativa que en su mayoría se caracterizan por ser observacionales.

Existen una serie de principios y prácticas éticas que deben ser aplicados en la acción investigativa, y ellos han sido considerados en esta tesis; entre estos principios tenemos: el respeto, la no maleficencia, la beneficencia, la autonomía, la confidencialidad y la justicia, los mismos que han sido considerados como un aspecto transversal; es decir, presente en todas las etapas del desarrollo de la investigación. De otro lado, también se ha tomado en cuenta lineamientos y guías internacionales y nacionales a fin de proteger los derechos de las personas involucradas en las investigaciones; así tenemos, el Código de Núremberg, del Tribunal Internacional de Núremberg (1946); la Declaración de Helsinki con sus modificatorias, de la Asociación Médica Mundial (1964); el informe Belmont, del Departamento de educación, Salud y Bienestar de los Estados Unidos (1979); la Guía Ética para la Investigación Biomédica donde están involucrados seres humanos

vulnerables, del Consejo para las Organizaciones Internacionales de Ciencias Médicas, de la Organización Mundial de la Salud-OMS (2002); y nivel nacional, del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, los Lineamientos Éticos en las Investigaciones en Violencia Familiar y Sexual (2014).

La presente tesis ha tenido el cuidado de aplicar las recomendaciones éticas, adaptándolas al contexto educativo estudiado; es así, que esta propuesta de tratamiento ético, deja un modelo factible de ser discutido, mejorado o replicado en otras investigaciones similares. A continuación se señalan los tratamientos éticos realizados para esta investigación:

- *El Respeto y la autonomía*, para preservar estos principios se consideró la aplicación del consentimiento informado en su modalidad verbal a los participantes de las *entrevistas a profundidad y semi estructurada*.

Es importante señalar que como las entrevistas estaban relacionadas con su experiencia en el CEBA y sus autoridades, se convino aplicar el consentimiento informado verbal, para evitar algún riesgo que pudiera acarrear la firma de un documento en la institución educativa y que con ello se dificulte la libertad de expresión o su autonomía para decidir sobre su participación o no en el estudio (véase anexo 3).

Adicional al consentimiento informado verbal, como investigadora firmé un documento de compromiso en el cual declaré que apliqué el consentimiento

informado verbal a los entrevistados y se cumplió con los compromisos éticos del estudio (véase anexo 4).

Para el caso de la *observación participante*, donde se pretende captar la información en su forma más natural posible, la estrategia para no afectar la naturalidad, los derechos y la intimidad de las personas participantes en el campo de la observación fue realizar mi presentación general e inicial a toda la comunidad educativa; así como se consideró la observación de conductas no identificando a un individuo, estas fueron descritas en su interacción con otras personas o contextualizadas como parte de un proceso integral. En los casos de observación no se aplicó formalmente un consentimiento informado, además considerando que la observación no acarrea ningún peligro o riesgo a las personas observadas, puesto que no se las identifica. Es importante señalar que en la experiencia internacional, en algunos casos de acuerdo al Comité de Ética de Investigación (CEI) se recomienda la no aplicación del consentimiento informado, sobre todo para las intervenciones que son netamente observacionales que no generan daño o perjuicio a los participantes, lo que coincide con nuestro caso.

- La Privacidad: La privacidad es importante en la medida que brinda comodidad durante las entrevistas a los y las participantes, les permite hablar libremente de los temas discutidos. En ese sentido, se previó que las entrevistas se realizarán en las mejores condiciones de privacidad y comodidad de acuerdo a las condiciones que ofrecía el colegio; es decir, en aulas donde no hubiera personas presentes, interrupciones u otras incomodidades.

- La confidencialidad y el anonimato de la información brindada, toda la información captada fue usada únicamente para los fines de la investigación, no fue brindada a ninguna otra persona. No se solicitó los nombres de los participantes sino se les denominaba por algún seudónimo que ellos elegían o se les identificaba por el año y sección. Asimismo, se tuvo cuidado de que en las entrevistas no salga ningún dato que permita identificar a la persona entrevistada. También para el presente informe de tesis no se ha identificado al colegio, sólo se han dado datos generales de su ubicación física que no lo identifica.
- Evaluando riesgos, este estudio no acarreó ningún riesgo para los participantes; asimismo, se evitó cualquier situación que pudiera significar peligro.
- La beneficencia, es conocido que este es un punto importante en los estudios, ya que generalmente se suele prever o evitar los riesgos, pero no se precisa beneficios, situación complicada en los estudios observacionales puesto que no hay intervención alguna; siendo los beneficios generalmente indirectos y de largo plazo. En el caso del presente estudio, visto que no acarrea beneficios directos el propio estudio, producto de su naturaleza observacional; ni se previó como estrategia ninguna situación de retribución tangible a los participantes, porque esto podría vulnerar la autonomía y la libertad. Se ofreció aparte del estudio la ejecución de charlas masivas y sesiones de consejería psicológica a la comunidad educativa.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS DEL FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL EDUCATIVO. CEBA- EBAJA

4.1. El caso del centro de educación básica alternativa (CEBA)

El caso estudiado pertenece a un centro educativo básico alternativo (CEBA) del ciclo avanzado (secundaria) de gestión estatal, mixto, que funciona en el horario de la nocturna, ubicado en el cono norte de Lima, en el distrito de los Olivos, el mismo que se implementa físicamente en una Institución Educativa de Educación Básica Regular de Primaria.

A la fecha del estudio, el colegio contaba con un total de 82 alumnos y alumnas matriculados en esta modalidad educativa. En relación al personal administrativo, este comprendía a la directora, el sub director y la secretaria; y los docentes que ascendían a un total de 12; además en dicho año, se contrató a un personal instructor quién tenía entre sus tareas, según lo observado, el entrenamiento de los alumnos (as) para la marcha de las fiestas patrias, así como, el control de los partes y los horarios, e impartía el orden y la disciplina al interior de la institución educativa.

En relación a la **descripción física** del CEBA, podemos indicar que esta institución educativa está cuidada en su pintado externo e interno; teniendo en cuenta que los ambientes y aulas pertenecen a la IE de la Modalidad Básica Regular de Primaria Mixta del Turno Mañana, y por ello el mobiliario en algunos casos para estudiantes infantiles. Cada una de estas modalidades cuenta con su propio personal docente y directivo, los que de acuerdo a comentarios y observaciones no coordinan frecuentemente; por lo menos

mientras duró mi estadía nunca presencié alguna coordinación. El local educativo contaba con dos portones: uno usado por los alumnos y alumnas de la primaria del turno de la mañana, que colindaba con una calle de una urbanización; y el otro portón, que era usado por los alumnos y alumnas de la EBAJA del turno de la noche, el mismo que colinda con una avenida principal. La Directora del CEBA, me señaló que esta disposición sobre el uso diferenciado de los portones fue pensando en la seguridad de los educandos menores frente a posibles accidentes a los que pudieran estar expuestos en avenidas transitadas; mientras que para el caso de los jóvenes y adultos que salen por la otra puerta, lo han dispuesto así, simplemente por el hecho de suponer que saben cuidarse; además fue por evitar quejas del vecindario porque a las afueras suelen estar gente desconocida que se para cerca al portón.

La mayoría de las aulas están bien conservadas; además que el mobiliario apropiado para el tamaño de los infantes, no son apropiados para los y las jóvenes, y menos aún, para los adultos. Esta situación incómoda para la EBAJA obedece a una inadecuada inversión presupuestal e implementación en relación a la normativa del MINEDU que señala que para el funcionamiento de un CEBA, este debe usar la infraestructura en uso de la EBR; lo que hace aparecer a la comunidad EBAJA en los imaginarios de la comunidad educativa EBR como unos intrusos que ocupan espacios, situación que genera conflictos entre estas modalidades. Es decir, la modalidad alternativa estudiada está finalmente sometida a los espacios, infraestructura y mobiliario de los locales que les acogen.

Este colegio cuenta con dos pisos y tres pabellones; así como, un patio amplio y un pasadizo ancho en la parte posterior que se usa para colocar las carpetas en desuso. La

población de la nocturna usa sólo dos de los tres pabellones, esto por tener una menor población estudiantil.

En la parte externa del colegio, próximo al portón, siempre se aprecia a la hora de entrada o salida a personas del sexo masculino en actitud de espera a sus parejas, enamoradas o amigas; asimismo, en esta zona externa hay poca iluminación, situación cómplice de los enamorados, lo que escandaliza a algunos vecinos. Asimismo, a una cuadra del colegio, funciona una discoteca en un tercer piso, de la que cuentan los propios alumnos y alumnas que suelen acudir con frecuencia para bailar, tomar bebidas alcohólicas y divertirse en vez de entrar a clase.

Es importante mencionar que todos los ambientes que ocupan los alumnos de esta modalidad EBAJA sólo son aulas donde reciben clases, no cuentan con espacios especiales para talleres; como se esperaba según declara el Currículo de esta Modalidad en lo que se refiere a la preparación de sus educandos para el trabajo y la empresa, aspecto que obstaculiza el logro de competencias en estos estudiantes. Por ello, la Ley por sí sola no da respuesta en la atención a las necesidades educativas de esta Modalidad Alternativa; es así, que pude observar por ejemplo que para el dictado del curso de industrias alimentarias (programado en ese año); hubo varias dificultades como no contar con un espacio y mobiliario especial, equipos, materiales e insumos para las clases, por lo que la profesora y los alumnos tenían que adaptar las aulas como taller, financiar los insumos y traer de sus casas los implementos (las ollas, la cocinilla, la batidora, la licuadora, los utensilios, el horno eléctrico etc); y las preparaciones de las recetas se realizaban al interior del aula que por un momento eran convertidas en un ambiente de cocina; es decir, se cocinaba con una

cocinilla eléctrica o un horno eléctrico, según sea el caso, colocados en el piso para evitar malograr las mesas, puesto que anteriormente han habido conflictos con la vespertina, culpándose a los estudiantes de la noche por los perjuicios o roturas del mobiliario del colegio y obligándoles a realizar aportes económicos para su reparación o mantenimiento; situación que tiene muy molesta a la comunidad de la Modalidad Alternativa de la nocturna.

El horario escolar institucional formal de esta modalidad inicia a las 6:00 pm y culmina a las 10:30 pm; cada hora pedagógica es de 40 minutos, teniendo un recreo de 20 minutos. Es decir, en total se tiene 4 horas 10 minutos de estudio; sin embargo, en la realidad la norma establecida es modificada por los actores en la realidad, ya que lo observado u aceptado fue que generalmente la primera hora se inicia cerca de las 7:00 p.m., debido a que la mayoría de los alumnos llega a esta hora por sus trabajos. Asimismo en la práctica, algunos alumnos suelen salir antes de la hora establecida, esta situación porque muchas veces no se hace clases a la última hora porque algunos profesores se retiran antes con permiso. Esto demuestra que las reglas establecidas en el colegio no son compatibles con los compromisos laborales o personales que los educandos asumen en su vida laboral, personal y social como jóvenes y adultos.

En relación a la población estudiantil, debo manifestar que personalmente mis expectativas basadas en mi experiencia educativa me hicieron pensar que me encontraría en este colegio con una población estudiantil mayoritariamente adulta; sin embargo, grande fue mi sorpresa cuando encontré más bien que la mayoría eran adolescentes o jóvenes, y muy pocos adultos. Entre las características de los educandos en general, se tuvo que la

mayoría de entrevistados fue migrante (60%), siendo de este porcentaje el 70% de la sierra; en el caso de los que trabajó, en el 100% tenían ocupaciones no calificadas, que en el caso específico de los hombres educandos jóvenes y adultos generalmente se desempeñaron como comerciantes, vendedores y empleados; y en el caso de las mujeres jóvenes y adultas, fueron empleadas del hogar, vendedoras, y además en el caso de las adultas, estas se dedicaron a las labores de la casa.

Otro aspecto que ilustra la modificación o negociación de los actores de la EBAJA sobre las reglas institucionales, fue sobre su presentación personal, pude ver que los alumnos y alumnas de la Modalidad EBAJA al ingresar al colegio lucían informales en su vestimenta y arreglo personal; situación poco tolerada por los docentes, pero resistida por los estudiantes, según Giroux (1997), ya que se generaban luchas y resistencias entre los actores educativos. Se pudo observar que el tutor les llamaba la atención cuando la vestimenta de los educandos era muy informal o desaliñada (la camisa fuera del pantalón, despeinados, con peinados raros o con cabello largo, en el caso de varones), es más, algunos vestían como que se iban de paseo o a una reunión social, traían celulares, mp3, entre otros, siendo esto mal visto por algunos profesores y el instructor; quienes aplicaban a veces algunas sanciones de llamadas de atención por la dirección del colegio. Evidentemente hay aquí una lucha entre lo que el sistema de la organización educativa rígidamente impone dentro de la lógica de la educación infantil y la resistencia de los alumnos jóvenes y adultos que luchan por una identidad propia diferente a la de los niños y niñas; finalmente la negociación se daba y se les decía que pueden traer el mp3 pero lo usan solo en determinadas horas, por ejemplo el recreo; claro que los alumnos rompían la regla

varias veces. A continuación un testimonio de docente que da cuenta de lo explicado anteriormente:

...ellos bien frescos, los viernes casi ni vienen, pueden venir? Yo sé que pueden venir son pocos ahora su horario los alumnos están llegando a los 7 – 7:30 ¿y eso que son horas perdidas? Y que hacen? Van se copian de su compañero o sacan copias, no hay un trabajo real de el por lo menos a la hora de clase de que están.

(Profesora 1)

Probablemente, al inicio, mi falta de mayor conocimiento y entendimiento sobre la dinámica del estudiantado de esta modalidad se correspondió con la intolerancia de los docentes frente a la informalidad de los educandos; y es que algunos nos hemos acostumbrado a percibir la dinámica escolar al interior de una institución educativa, igual que la de un colegio de Educación Básica Regular de Menores, Modalidad donde sí se les exige reglas rígidas como, hora de entrada y salida, el uso de uniformes y otras normas de conductas relacionadas con el aseo y la presentación personal; y que vistas las características de los alumnos jóvenes y adultos estas deberían estar adaptadas; sin embargo, existe una tendencia de parte de los docentes a que los adultos asuman normas al igual que los niños.

Todas las descripciones realizadas líneas arriba nos indica la existencia al interior del colegio, de una dinámica escolar donde el conflicto, las luchas, resistencias y acuerdos entre los actores educativos es frecuente, basada en que los educandos y docentes requieren construir una identidad institucional que les permita ejercer su rol educativo y social.

4.2. El significado de la EBAJA dado por sus actores educativos

Espacio que reproduce poder

Debemos partir mencionando que la Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (EBAJA), es una educación que plantea una serie de retos debido a que los educandos no son infantes, sino personas jóvenes y adultas que han transitado un camino de aprendizajes y experiencias personales que debe ser tomado en cuenta por esta institución educativa desde un enfoque generacional. Sobre este punto intergeneracional de la educación, Durkheim (1974) distinguió, por un lado, a la acción educativa de los contemporáneos sobre otros contemporáneos; y de otro lado, a aquella que se ejerce desde los adultos sobre los más jóvenes, pero donde se valora el mayor conocimiento y experiencia de parte del educador sobre el aprendiz, un enfoque tradicional no aplicable para la realidad de actor activo de la EBAJA estudiada.

De acuerdo al trabajo de campo con los actores educativos del CEBA, encontramos argumentos dados que definen a la educación en base al **aspecto generacional** y a la relación establecida entre los educandos y los profesores, y entre los pares, donde por la diferencia de edad y los recursos económicos, se señala ocurrir reproducción del poder; así tenemos:

...aunque hay varios alumnos que son mayores que los profesores 2 o 3, pero igual los tratan como niños.

(Alumno 5)

Entré al aula de primero de secundaria, y pude apreciar que había bastante alumno joven, pero también 2 adultos, un varón y una mujer (que parecían mayores de 40 años) que compartían carpeta con alumnos más jóvenes; pude observar la relación entre ellos, vi que el más joven le explicaba la clase al alumno mayor y le ayudaba en las tareas.

(Observación en aula en primero de secundaria, 12 de octubre 2007, 7:10 pm)

Estas relaciones señaladas, en el caso del docente que infantiliza a sus educandos (significado) representa una violencia simbólica en el deseo de mantener la autoridad pedagógica hegemónica, como señalaría Bourdieu y Passeron (1996), quienes conciben que la violencia simbólica se manifiesta en las agencias educadoras como la escuela, en la que se establece la reproducción de la cultura dominante; además indican que lo interesante de esta violencia simbólica, es que no usa la fuerza física para imponer sino se inculca de forma sutil, y para ello el mejor medio de transmisión es la comunicación, elemento presente e importante en toda acción pedagógica (AP).

Esta concepción del docente *infantilizadora* que minimiza y desvaloriza a los educandos, afecta definitivamente su proceder pedagógico en comparación a lo que el currículo formal establece; y frente a ello, a diferencia de la respuesta pasiva de los educandos, como se propone desde Bourdieu y Passeron, los alumnos del CEBA tienen una actitud crítica sobre la educación recibida y el trato recibido, como lo defiende Giroux (1997); ya que se ha podido comprobar que los educandos no son pasivos, inconscientes o

acríticos; sino por el contrario, hay una constante evaluación hacia los docentes y su enseñanza, como se evidencia a continuación:

Es más suave (refiriéndose a la EBAJA), las tareas no es como si estuvieras en la tarde, te exigen más te meten más cursos

(Alumno 2)

Para mí estudiar de día o de noche no es igual que en el día acá hay menos cursos pero bueno terminando acá la secundaria me voy a preparar para seguir estudiando y ser algo

(Alumna 3)

En el caso de los profesores son diferentes a los de la mañana, porque algunos te explican, y los otros dejan ahí no mas, no les interesa, te dan hojas y ahí lo dejan y te dicen resuelve no más

(Alumno 5)

No, no creo en la mañana si, porque nosotros tenemos menos horas de clase los profesores todas sus horas la pasan haciendo tiempo hay veces que no hay clases (...). Aquí en la noche son buenos profesores, enseñan bien, pero no tanto como en el día, siento que prestan más atención, enseñan más, las clases son más adelantadas en el día. Si, si si dicen que saben y al final no saben, o yo lo hago sola, tú sabes, no pasa nada y eso me amarga

(Alumna 9)

Otra concepción del funcionamiento de la institución CEBA, es la *relación afectiva* sostenida entre los actores educativos, semejante a la relación padre-hijo; es decir relación protectora y autoritaria, lo que es valorado puesto que la mayoría de jóvenes y adultos de esta Modalidad al están lejos de sus familias de origen y tienen carencias emocionales, lo que favorece como condición para la reproducción de la violencia simbólica en el CEBA; pero contrario a lo que se puede pensar, los actores educativos del CEBA generan resistencias y luchas en el ambiente pedagógico, como lo señalaría Giroux, actores que despertando de su supuesta inconsciencia, resisten a la imposición de un sistema sentido como injusto, pero que a su vez no exime lo importante y necesario de la relación afectiva; es decir, a pesar de no estar de acuerdo con muchas cosas en el CEBA, ellos finalmente, dependen de las relaciones que le generan satisfacción de afectos, así tenemos los siguientes testimonios que avalan esto:

Cuando vengo al colegio siento que descanso un poco mi mente, ósea del trabajo y me concentro en mis estudios (...). Extraño mucho a mi mamá y ahora que estoy viviendo en un cuarto, viviendo con una amiga, la chica es mayor de edad. Antes de venirme yo escuchaba que tenía que ir a Lima para que estudie porque acá no hay que los colegios así hay que mandarla si hay que mandarla

(Alumna 5)

Aquí en la escuela no solo se aprende, sino hay consejos, valores como portarse bien

(Alumna 9)

Sí, porque en el cuarto te aburras acá bienes y te sientes bien estas conversando con tus compañeros

(Alumno 12)

De la teoría de Giroux (1997) se desprende la pedagogía crítica que insta a moldear nuevas categorías de análisis que permiten a los maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación ser más concientes del sistema de reproducción social y cultural al que pertenecen, particularmente, a través de mensajes y valores que son transmitidos por las prácticas sociales del currículum oculto.

Mis compañeros son para mí como mis hermanos, entre nosotros nos contamos nuestros problemas

(Alumna 6)

Esta teoría en la que estamos de acuerdo, promueve la consciencia de la comunidad educativa sobre lo que se reproduce en las aulas, con el fin de superar las dificultades; y apoyar la construcción de oposición de sus actores para no ser conformes con un sistema muchas veces inequitativo y vertical. Es decir, no se niega la existencia de las estructuras macro, ni la influencia que estas puedan tener, pero se reconoce por sobre todo, la capacidad de crítica y de cambio desde los actores educativos. Los principios de Giroux se muestran en una serie de oposiciones y resistencias de parte de los alumnos (as) y docentes EBAJA con el fin de cambiar o mejorar el sistema y la dinámica del centro educativo o de las situaciones adversas o aquellas que les parecen injustas. Por tanto, aquí se confirma que estos actores no son pasivos receptores; sino por el contrario, se configuran en

protagonistas de sus experiencias en el colegio y de la cultura institucional que ellos mismos modifican.

Para mí estudiar de día o de noche no es igual que en el día, acá hay menos cursos (...)

(Alumna 3)

En el caso de los profesores son diferentes a los de la mañana, porque algunos te explican, y los otros dejan ahí no más, no les interesa, te dan hojas y ahí lo dejan y te dicen resuelve no más

(Alumno 5)

Ah sí, me siento discriminado porque los que estudian en la noche, a veces por el mismo sacrificio que uno hace tiene que salir adelante porque trabaja y se esfuerza, pero el alumno que tiene ayuda y viene a estudiar en la noche, es porque no le gusta el estudio, es flojo

(Alumno 7)

No, no creo, en la mañana si (refiriéndose a los logros educativos); porque nosotros tenemos menos horas de clase los profesores todas sus horas la pasan haciendo tiempo hay veces que no hay clases

(Alumna 9)

El profesor debe de ver la andrología debemos de ver los problemas que ellos tienen para poder desempeñarse como escolares lamentablemente en la tarde son muy pocos los que se desempeñan bien (...)

(Profesor 4)

No era director encargado, entonces yo veo esa diferencia con la Sra. Angélica, él se avocaba más para la disciplina, él pasaba de salón en salón tratando de reeducar algunos aspectos de la conducta de los chicos y había mejorado, mejoro ¿por qué sería? Si en el salón destruían o hacían cualquier tipo de deterioro lo tenían que pagar y se tenía que cumplir, entonces por allí ellos cuidaban por ejemplo el mobiliario ellos sabían que a las 6:30 se cerraba la puerta y corriendo tenían que llegar por que el profesor estaba afuera. En cambio con esta profesora hay que darle facilidad que nosotros esperemos a los alumnos hasta las 7 y ¿cómo va a ser hasta las 7?, y los dejan entrar.

(Profesora 1)

Un ejemplo de cómo la resistencia de los alumnos modifica las reglas del CEBA, es el hecho de que los horarios formales de entrada ya no se siguen y los alumnos en base a sus trabajos están ingresado al CEBA lo que es aceptado. Asimismo, es la resistencia mostrada de parte de los y las estudiantes sobre su forma de vestir y complementos personales, los que han sido permitidos en la disciplina escolar del CEBA; mientras de parte de los docentes, esto está enmarcado en lo que realizan al interior del aula, en una implementación del currículo, en tanto rechazo de la forma de enseñar a los alumnos, la que de acuerdo a los docentes, debe estar más dirigida a la orientación más que a la formación.

La nocturna les ayuda en su calidad de vida, pero finalmente el colegio no les llena porque por ejemplo el colegio, el currículo no se adecua a la realidad de la noche, este no es como para que sean técnicos como antes que la secundaria era diversificada técnica agropecuaria entonces la comercial, ahora no prácticamente ahora ha desaparecido ahora la secundaria es ciencias y humanidades que es para postular a la universidad La currículo no está adaptado

por eso es que se van de mi curso piden que los alumnos mejoren su nivel de vida y no se puede mejorar porque no hay talleres y hay que ser flexibles en la enseñanza.

(Profesora 2)

Muy similar a la posición de Giroux, está la de Paulo Freyre (2005), quien no solo analiza el poder, sino da una salida para liberarse de este; él propone una pedagogía liberadora, y añade que la educación no es para el oprimido; sino debe ser del oprimido, dándole protagonismo al educando que en su actividad frente a lo impuesto se libera a través de la consciencia de su cultura; asimismo, este autor textualmente señala “la pedagogía de la liberación debe ser elaborada con él y no para él” (p. 42); sin embargo, también señala que en esta pedagogía de la liberación muchas veces el oprimido en vez de buscar su liberación se vuelve en opresor o como lo llama Freire, “sub opresor”, en lo que es “la identificación con su contrario” (p.43), situación que generará nuevos oprimidos; en tanto la liberación no significa un nuevo hombre libre contrario al opresor o no un opresor de otros bajo un interés individualista; esto sucedería porque la opresión en realidad no fue suprimida; esto es en cierta medida, la reproducción de la situación inequitativa, aspecto que complementa la idea de reproducción de Bourdieu y Passeron, pero no desde las estructura, sino desde los actores propios, docentes hacia alumnos, y entre los propios pares donde aparecen nuevos oprimidos, y que se evidencia en nuestro estudio de campo.

(...) a veces me pongo a pensar, que yo soy mucho mejor que ellas, porque yo veo que mis amigas son mucho de fiesta, en cambio yo le digo vamos a hablar de este tema, vamos a hablar lo que hicimos la vez pasada y mis amigas dicen – ay que aburrida que eres (...)

(Alumna 1)

Hay oportunidades en que nosotros, yo particularmente, hablo con ellos sobre sus metas, muchas veces dejo de hacer clases y tocamos un tema, así los viernes conversamos y dialogamos le voy orientando de repente responderles sus preguntas, entonces parece que les debe satisfacer bastante

(Profesora 1)

En la nocturna hay un trato más amical pero eso también es relativo hay chicas que lo hacen con sinceridad con cariño como hay profesores que lo pueden ver también distinto yo por ejemplo hay veces vienen alumnas y me saludan y yo no soy muy cariñoso pero no le puedo cortar porque yo veo un cariño sincero pero también hay casos que son muy avispadas que profesor UD es soltero preguntan no, va a la discoteca

(Profesor 5)

Bueno mis colegas como son jóvenes no hay una estrecha relación con los profesores antiguos, ellos recién han llegado, no le decía yo soy saliente, ellos recién entran

(Profesor 4)



Figura 6: El significado de los actores de la EBAJA como reproductora

Elaboración propia

De acuerdo a las observaciones de campo en el CEBA, se ha podido evidenciar que el ambiente escolar tiene una población diversa, tanto en los aspectos sociales, económicos y laborales, manifestados en los intereses y las conductas en la institución educativa, que más que servir para que los docentes entiendan las realidades de sus estudiantes y adapten sus estrategias pedagógicas para que todos logren las mismas competencias, estas generan una serie divisiones imaginarias y tipologías, como veremos más adelante, que producen inequidad en las oportunidades de sus estudiantes, expresada estas en las relaciones entre el docente y los estudiantes, y entre los pares; asimismo, el hecho que los estudiantes tengan diferentes posiciones y condiciones sociales y económicas, hace en la realidad que solo algunos puedan cumplir cabalmente con las tareas o demandas escolares que se hace desde los docentes. A continuación testimonios de estas diferencias y acciones frente a ellas:

Hay una señora que tiene 50 años. Nos llevamos bien pero hay un grupo de que son puro movidas, otro grupo más desordenados; yo no me integro a ellos, y a mí me dicen la estudiosa, y siento que me tienen cólera, y si yo le pregunto a un amigo porque no sé algo, me miran mal

(Alumna 9)

No puedo dejar de trabajar, porque con lo que estoy trabando estoy juntando mi plata para poder postular y comprando libros; a otros les va mejor, a ellos les ayudan, a mí no.

(Alumno 5)

(...) el profesor tiene que desarrollar su clase, ver qué método emplea y es así (gesto) porque ellos (estudiantes) están dispuestos a aprender pero depende que metodología emplee el docente porque si emplea una metodología difícil se loquean pues, porque yo les

digo a la mayoría de profesores la educación no debe de ser forzada porque son personas que trabajan entonces ustedes háganlo así poquito pero bueno, no es la cantidad si no la calidad entonces Uds. son profesores Uds. salen de las aulas universitarias entonces están preparados porque yo sé que lo hacen en los colegios particulares; casi todos enseñan en colegios particulares, entonces lo que hacen allí háganlo aquí (...)

(Profesora 3)

4.3. EBAJA medio para cambios y mejoras en los educandos

A través de las entrevistas realizadas a los profesores del colegio de la Modalidad Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos, se indica que la educación significa *mejora social y laboral*. Esta idea se basa en que la obtención del certificado secundario a los educandos EBAJA les abrirá puertas al progreso, lo que nos hace pensar que la educación está más pensada como un medio. Asimismo, los docentes mencionan que la educación para estos estudiantes representa un medio para la *transformación personal*; es decir, se señala que con la educación el alumno (a) EBAJA dejaría de comportarse como un provinciano para performar como ciudadano, lo que le conviene porque le protegería de posibles exclusiones o discriminaciones en la ciudad. Este cambio, producto de la educación es reconocido por los profesores como una tarea difícil, debido a que los educandos por ser jóvenes y adultos vienen con costumbres y modales fuertemente afianzados a través de su socialización de otras agencias socializadoras. A continuación ilustramos evidencia respecto a lo señalado:

Teniendo un cartón de secundaria los alumnos pueden derrepente aspirar, ya no ser simplemente empleados del hogar, las chicas; y los hombres a trabajar en otras cosas en mejores condiciones.

(Profesora 1)

Ellos tratan de por lo menos mejorar, (...) no solo adquirir conocimientos sino también mejorar el léxico de su expresión, se hacen más sociables, eso les ayuda bastante.

(Profesora 1)

Aquí vemos bajo la concepción de los docentes, la contribución de la educación al éxito social del educando, y donde el docente es clave para generar y mantener este imaginario en la comunidad educativa y mantener la supervivencia reproductora. Se considera que el cambio en el comportamiento del educando es importante para vivir en una metrópoli como Lima, lo que no solo demanda capacidades o conocimientos, sino también una actuación acorde; por tanto, el papel del docente transformador es muy valorado en comparación al papel pedagógico; lo que da un nuevo sentido al rol del docente construido por los actores, en comparación con lo establecido en el sistema educativo, en la norma EBAJA.

Este rol del docente transformador del alumno (a), termina por configurarlo estratégicamente como una autoridad reproductora y modeladora en la EBAJA, esto alineado con Foucault, quien señala que “el cuerpo es objeto y blanco de poder (...); hay mucha atención en el cuerpo, al que se manipula, se le da forma, se educa, obedece y responde” (Foucault, 1996, p.140). Es decir, los docentes EBAJA se conciben como talladores de los educandos, con más o menos éxito, considerándose este uno de los resultados esperados, acordados y demandados al colegio de la EBAJA, definiéndose este rol más allá de lo establecido por el currículo formal pedagógico.

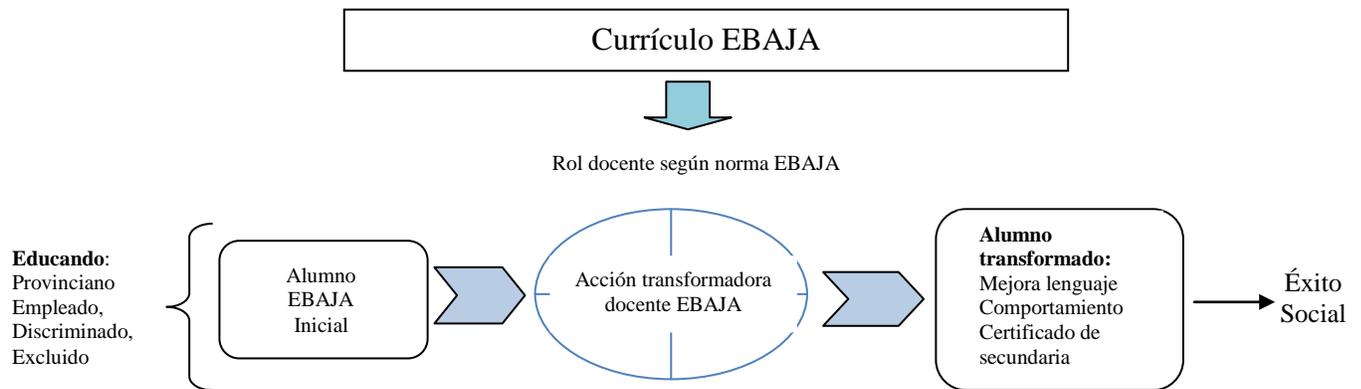


Figura 7. Representación del docente de la EBAJA

Elaboración propia

Como se aprecia en el esquema anterior, si bien desde el currículo se establece un rol erudito o pedagógico del docente y establecen las metas en el conocimiento y habilidades para los educandos; sin embargo en el plano de la realidad micro educativa, el docente respondiendo a su propia lectura de lo esperado para los estudiantes, asume la tarea transformadora como garantía del éxito demandado en la comunidad EBAJA y la sociedad.

(...) veo verdaderamente que todavía no están muy adaptados entonces todavía se les ve sus caritas de serranitos y entonces también su dejo, entonces si no, no.

(Profesora 1)

4.4. EBAJA única opción para una población excluida

Los profesores perciben a la modalidad básica alternativa de jóvenes y adultos como la única opción educativa formal para esta población estudiantil que trabaja, entre otras cosas por el horario nocturno de la EBAJA es más compatible con las ocupaciones económicas que realizan esta población que desea continuar estudiando. En este sentido, se

señala que estos jóvenes y adultos, son la expresión de una sociedad discriminatoria que les ofrece escasas oportunidades para insertarse socialmente, y si lo logran, estas son en condiciones de inequidad y de baja calidad en todos los ámbitos donde se mueven, incluido el educativo.

Estoy contribuyendo para la educación de estos jóvenes porque en el día no los aceptan, (...) hay más pobreza, hay más miseria; entonces el alumno debe de trabajar, no les queda otra que meterse a la nocturna. Esa es una opción para que ellos puedan continuar con sus estudios

(Profesora 3)

(...) la misma necesidad hace que vayan a la noche, debemos de entender que ellos están aquí por necesidad (...).

(Profesor 4)

A veces hay topes, porque en el día también no les permiten por la edad y también ya son mayorcitos para su grado (...)

(Profesora 2)

Sí, en el registro del colegio podrá encontrarse que la mayoría acude aquí por el aspecto laboral, por razones de trabajo han tenido que ir a la noche, otros por la repetencia y ya no quieren estar en la diurna.

(Profesor 5)

Un ejemplo del trato discriminatorio hacia estos alumnos en la institución educativa, se pudo evidenciar a través de la observación realizada en el colegio *en una reunión de docentes, donde el Director de la diurna insistió en alquilar a una academia los ambientes que se usan en la nocturna, consiguiendo con esto ingresos económicos para el colegio, y con ello, se estaría tramitando el desplazamiento de la comunidad educativa de la noche a otra institución educativa*; clara expresión de rechazo y falta de valoración a esta modalidad.

(...) la idea del Ministerio de Educación era cerrar las nocturnas ¡imagínate la cantidad de alumnos fuera; y cerrarlo sería lo peor!, crear más analfabetos y ¿dónde van a ir estos alumnos?

(Profesora 3)

(...) y el Director de la regular no es una persona que apoya la educación alternativa, él quisiera desaparecerla porque él quiere este espacio, y él dice que el mobiliario no es adecuado para los adultos, el mobiliario es de primaria; ah pero él sí ve que el mobiliario sí es adecuado para alquilarlos a las academias pre universitarias.

(Profesora 2)

Coherente a lo señalado, la educación de adultos siempre ha sido aludida como aquella dirigida a las personas excluidas y de menor nivel socio económico; así, Peter Duckler ilustró por ejemplo, que la educación de adultos en los Estados Unidos “ha sido siempre una modalidad para los no privilegiados, como los inmigrantes del sur de Europa

que requirieron aprender inglés y las personas que necesitaron trabajar temprano” (Duckler, citado en Halsey y Anderson, 1961, p. 19).

El siguiente testimonio de una alumna ilustra como la Modalidad Básica Regular sin mayor argumento, no acepta el retorno de estudiantes una vez que ellos han entrado a la Modalidad Alternativa de Jóvenes y Adultos; es decir, sin posibilidad de retorno, lo que demuestra nuevamente la discriminación y estigma que sufren estos estudiantes por pertenecer a la EBAJA.

(...) porque me dijeron que como había empezado a estudiar en el turno de noche, ya no puedo estar en el turno de día.

(Alumna 3)

El Reglamento de la Educación Básica Alternativa define a esta Modalidad como aquella “destinada a los estudiantes que no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular, con el fin de que adquieran y mejoren los desempeños en la vida cotidiana y el acceso a otros niveles educativos” (DS 015-2004, Título segundo, capítulo I, artículo 3); también este Reglamento señala como característica de esta modalidad, la condición de vulnerabilidad y exclusión, y que muchas veces en vez de entenderla como una condición a superar, por el contrario, es usada para estigmatizarles:

(...) es una opción preferente a los grupos actualmente vulnerables y excluidos, y responde a la diversidad de los sujetos educativos con una oferta específica, que tiene en cuenta los criterios de edad, género, idioma materno, niveles educativos, así

como sus intereses y necesidades; posibilita procesos educativos que estimulan en los estudiantes aprendizajes para identificar sus potencialidades de desarrollo personal y comunitario, así como ciudadano y laboral, plantear sus problemas y buscar soluciones. (DS 015-2004, Título segundo capítulo 1, artículo 4)

En ese sentido, esta declaración de la política educativa refuerza la idea de que este tipo de educación, a pesar de significar la dación de un derecho expresado en el acceso educativo, es una educación para una población vulnerable y excluida; sin embargo, esta misma definición del sistema, refuerza la vulnerabilidad y discriminación social de estos actores.

4.5. Se cuestiona la denominación educación de jóvenes y adultos

Una brecha más entre lo establecido y lo construido en la realidad educativa EBAJA, se da sobre el término formal *educación de jóvenes y adultos*, puesto que tanto profesores como estudiantes manifiestan que en realidad en estos tiempos, los educandos que acuden a esta Modalidad no son únicamente aquellos que pertenecen a las etapas de vida de la juventud y la adultez, sino por sobre todo, acuden a esta institución por criterios netamente económicos y laborales. En ese sentido, de acuerdo a la observación realizada en el CEBA, se ha encontrado una mayor población de jóvenes, e incluso adolescentes en comparación a los estudiantes adultos; esto es entendido por los cambios y las crisis económicas que en el país ha ocasionado que los miembros de las familias, cada vez menores, tengan que salir a apoyar en el sostenimiento económico familiar (ENAH0 2011), quedándoles como única opción para estudiar conciliando el trabajo, a la Modalidad Básica Alternativa. Entonces para los actores educativos, la oferta de la EBAJA, más que obedecer a las etapas de vida

del educando, lo es por la actividad económica, y hasta por su situación de exclusión social. Los propios actores educativos sugieren un cambio de nombre de la modalidad; así como, los docentes al ser conscientes del tipo de población que acude al CEBA.

Jóvenes sí, adultos casi no, porque ya no hay adultos (...) la mayoría son jóvenes; debería de llamarse educación de adolescentes y jóvenes, porque en realidad son adolescentes.

(Profesor 4)

El número de adultos en la nocturna va bajando cada día más, ahora los más jóvenes trabajan en el día, ellos deben ir en la primaria, son de 14, 15 años.

(Profesora 2)

Porque la norma dice de 15 para arriba, yo he tenido alumnos de hasta 40 años; pero ahora ya no ves de 40 años, son contaditos; ahora yo tengo de 10, 11. Este colegio no me parece que sea una escuela de adultos, porque hay chicos de 18.

(Profesora 3)

La mayoría de mi salón no son adultos, tienen máximo 19 años, hay de 15, 16.

(Alumno 12)

Obviamente es diferente, esta modalidad es completamente diferente (...) lo que pasa, es que al comienzo habían más alumnos adultos. Son varios los motivos

porque ya no hay muchos adultos, uno es el caso de alumnos de la diurna que tienen problemas de conducta y los colegios tratan de enviarlos a la nocturna (...).

(Profesor 5)

Esta situación de que pocos alumnos de edad adulta estén matriculados en esta modalidad, es coincidente con un diagnóstico realizado por Conislla, O.; Chiroque, S.; Leon, J.; y Castillo, J. (2013) quienes encontraron que en la Región Ica, la edad promedio de los estudiantes en los CEBA era de 17.6 años, y apenas el 5% fueron mayores de 25 años; situación corroborada también por mis observaciones en el CEBA estudiado:

cuando uno camina al interior de esta institución educativa, en los pasillos, o al entrar al aula parece como si uno estuviera caminando dentro de un colegio secundario regular que funciona en el turno de la noche, puesto que se ven más alumnos vivaces jóvenes, y una minoría de los alumnos eran adultos. Los alumnos más jóvenes suelen interactuar en los espacios abiertos o tener actividades muy activas, como jugar fútbol u otro deporte; y los estudiantes adultos se mantienen más al interior de las aulas conversando o avanzando con tareas (Observación: 7 de setiembre 2007).

Asimismo, cuando entré a un aula observé y anoté lo siguiente:

...en el aula de segundo año, me di cuenta que habían alumnos de diferentes edades (esto por las caritas) y todos en la misma aula de un mismo grado, pude ver tanto adolescentes como jóvenes; pero los adultos pude contar sólo a 2 de 12 alumnos en total. (Observación: 18 de mayo 2007).

Por ello, es importante mencionar que la propuesta política de esta Modalidad Alternativa de Jóvenes y Adultos (EBAJA), que señala como educandos a los mayores de 18 años limita la inclusión de otros grupos poblacionales como los adolescentes que asumen los mismos roles económicos que los jóvenes y adultos y que solo tienen tiempo en la noche para estudiar; motivo por el cual, en contra de la norma estos educandos menores de edad que les corresponde estar en EBANA estarían ocupando plazas en la EBAJA de la nocturna.

4.6. Explicación sobre los aprendizajes logrados en los estudiantes EBAJA

En el trabajo de campo de esta tesis, encontramos a través de los testimonios de los docentes que el razonamiento sobre los logros educativos de sus alumnos son atribuidos a la variable social y cultural y a las experiencias sociales y educativas previas de los estudiantes EBAJA, considerada como aspectos básicos para la consecución del aprendizaje, y además se piensa que estas condiciones, a las que los docentes llaman déficit, ha condicionado su aprendizaje escolar negativamente, a continuación testimonios:

No se comprende al alumno de la noche por que ellos vienen con una serie de problemas y con ciertos déficit y eso los profesores deben de comprenderlo eso no significa que debemos de bajar el nivel de exigencia si yo veo un alumno que no trabaja solo estudia le voy a exigir más que el que si trabaja además los grados de madures digamos una señora que ya cumplió su etapa de madures no le voy a exigir igual que un adulto que esta iniciándose y esta con más energía

(Profesor 5)

En la noche son personas que tienen muchos problemas tanto violencia pandillaje y hay veces son explotados en los centros de trabajo y las instituciones deben de dar apoyo porque ellos vienen con una tremenda ignorancia y tergiversan las cosas para esto hay que hacer una gran reforma pedagógica y educativa dentro del rol de la sociedad. (...) hay que reducir contenidos para que ellos tengan la igual comprensión; en ese aspecto, la noche tiene que ser más simple y elemental

(Profesor 4)

(...) Si ya cambio totalmente, porque los chicos ya traen unas experiencias y unos saberes previos que muchas veces que uno les escucha y hay una interacción de aprendizaje y el profesor aprende del alumno y el alumno aprende del profesor, hay una inter relación. Por ejemplo mi caso porque hay alumnos que traen unos saberes previos de las costumbres de sus pueblos y cuentan

(Profesora 1)

No, he notado algunas veces veo verdaderamente que todavía no están muy adaptados a la ciudad (...) entonces también su deajo, entonces si no, no (...)

(Profesora 1)

A continuación ejemplos de la procedencia de los alumnos que es tomada por los docentes para justificar la ausencia de logros, adquisición de competencias o bajo nivel de rendimiento educativo.

(Sobre la procedencia social de la alumna). Mis obligaciones era ayudar a mi mama, cuidando a los ganados, todas las mañanas iba a la chacra a ver a los animales. Allá estudié la primaria y primero de secundaria. Mis padres si no pudieron estudiar ellos no tuvieron apoyo de sus padres.

(Alumna 6)

(Experiencia de violencia). Hace un año estoy en Lima, porque mi mama con mi papa se separaron cuando yo tenía 14 años. Cuando estaba allá, yo no me llevaba con su mujer y mi papa me gritaba y ahí me pasó todo esto, además me pegaba

(Alumna 3)

(Familia y ocupación familiar). Tengo 22 años, estoy en tercero B, yo soy del norte de Huamachuco, ahí termine mis estudios primarios, allá he vivido con mis padres, somos 6 y yo soy el último. Mi padre se dedicaba a la chacra

(Alumno 4)

Durante la observación participante en la institución educativa de la modalidad alternativa de jóvenes y adultos, se ha podido evidenciar que estos alumnos sí tienen problemas para aprender contenidos enseñados en el colegio, pero los estudiantes a diferencia de sus profesores, no se perciben como causa de esta dificultad, sino lo atribuyen al esfuerzo y a la metodología desarrollada por los docentes; así tenemos:

Cuando un docente había faltado me pidieron entrar a clase para darles alguna orientación a los alumnos, una alumna como de 30 años se me acercó y me dijo, *no entiendo lo que el profesor explica, es muy difícil, por más que repaso no entiendo, me miraba apenada, pidiéndome ayuda con su mirada; le repliqué ¿y los demás qué dicen?, me respondió no sé, seguro que no, pero no le dicen nada al profesor, se chupan.*

(Observación: en clase de 3er año de sec., lunes 01 de octubre 2007)

El futuro que le espera a cada alumno de la noche es el futuro que debe nacerle al mismo alumno porque el profesor de la noche da de todo, una formación moral y académica que el alumno de la noche no la aprovecha (...).

(Profesor 4)

Independientemente de las causas atribuidas al rendimiento desde cada actor educativo, ciertamente hay evidencia del deficiente rendimiento EBAJA, lo que es corroborado por un estudio del Ministerio de Educación (MINEDU, 2010) que mostró que los aprendizajes de la educación de adultos en las áreas de comunicación integral y de matemáticas del primer ciclo del nivel avanzado (secundaria) en su mayoría en los tres momentos de evaluación fue del 45% para el nivel inicial, sobre todo en el intento de producir un texto comprensible, sólo el 22% y el 6% alcanzó en total en los tres momentos de prueba un nivel satisfactorio o destacado respectivamente (MINEDU 2010).

Tabla 4

Resultado de las pruebas de alumnos de primer ciclo avanzado, por niveles de logro y momento de la prueba, 2010

Momento de prueba	De Inicio		De proceso		De salida		TOTALES	
	Total	%	Total	%	Total	%	TOTAL	%
En inicio	25	14	94	58	96	67	215	45
En Proceso	66	37	34	21	29	20	129	27
Logro satisfactorio	68	38	24	15	13	9	105	22
logro destacado	19	11	8	5	6	4	33	6
TOTAL	178	100	160	100	144	100	482	100

Fuente: Estudio de aprendizajes EDA, MINEDU 2010

En relación a estos resultados, es oportuno reflexionar sobre la brecha entre lo establecido por el sistema educativo y la práctica pedagógica real como determinante del resultado deficiente en los aprendizajes. Es decir, a pesar que el currículo establece las capacidades y competencias que deben ser logradas; así como, las estrategias pedagógicas que deben desplegarse en el aula; los docentes acondicionan su quehacer sobre aspectos extra pedagógicos, como la procedencia y las deficiencias del alumno, lo que debilita la acción pedagógica, y con ello los resultados. En este sentido, siguiendo a Tedesco (1980), quien señala que a pesar de los cambios sociales y tecnológicos, la escuela termina siendo una agencia socializadora mas, resultando que los contenidos pedagógicos enseñados no están de avanzada sino de retaguardia, y esto además por la errónea percepción de los docentes, situación que ha hecho que la legitimidad de la autoridad pedagógica sea cuestionada por sus alumnos y hasta los propios docentes.

Los lentos cambios en el currículo y el débil proceder pedagógico del docente, dejan una ventana abierta para que los actores educativos de la EBAJA desarrollen estrategias y construyan sus propias normas, atajos y prácticas de manera autónoma racional con el fin de cubrir las deficiencias del sistema educativo para alcanzar sus propios objetivos, siguiendo una lógica propia sin tener en cuenta las reformas pedagógicas, como diría Bonami (1999). A continuación testimonios sobre cómo el sistema normado no está alineado con la realidad desde los testimonios de sus actores:

Lo que te enseñan acá sirve más o menos para el trabajo que desempeñas

(Alumno 11)

Aquí en la noche son buenos profesores, enseñan bien, pero no tanto como en el día, siento que allá prestan más atención, enseñan más, las clases son más adelantadas en el día. Si, si si dicen que saben y al final no saben, o yo lo hago sola, tú sabes, no pasa nada y eso me amarga

(Alumna 1)

(...) la sala de cómputo no la dejan usar al turno noche. No, es que lo que llevamos es teoría un martes y el otro martes nos vamos a la cabina; lo que pasa es que el director dice que no podemos usar las máquinas.

(Alumna 1)

No me importa que me den mala enseñanza aquí, yo estudio por mi cuenta, por ejemplo mi hermano tiene 3 libros de computación y uno es de Internet y no sabía manejar Internet, y lo leo y así no más lo práctico.

(Alumno 11)

Como apreciamos en los testimonios, los estudiantes critican y han dejado de confiar en la escuela y en el docente como autoridad en el aprendizaje, y en el currículo al que le encuentran escasa utilidad para mejorar su desempeño laboral actual; a pesar de ello, los estudiantes se mantienen en el CEBA desplegando estrategias propias para compensar esta mala calidad educativa, según sus recursos.

Shelsky (citado en Halsey & Anderson, 1961) señala que la sociedad, incluida la familia, demanda a la educación una serie de logros, entre ellos, la movilidad social; y esta demanda genera tensiones y discordias entre los profesores, los estudiantes y la familia, debido a la función selectiva de la educación que confronta a los padres con la amenaza del descenso de la movilidad social y frustra uno de los más fuertes deseos de la familia que es la seguridad social; la investigación de Shelsky probó que “la habilidad y el talento del alumno están en un segundo plano por debajo de los objetivos y demandas sociales” (p. 418). En el caso de la EBAJA, si bien la familia no está directamente presente en la escuela, puesto que los educandos EBAJA son migrantes, jóvenes y adultos independientes; sin embargo, se aprecia la necesidad de logro que tienen los educandos, la misma que termina frustrada por la baja calidad de la enseñanza; pero que a su vez ellos y ellas sienten que detrás hay expectativas sociales que deben cumplir, encargos de sus padres o familiares

que han apoyado su venida a la capital (sobre todo en el caso de los migrantes); así tenemos:

Si, trabajo en el negocio de mi hermana (...). Ella no me paga, pero me apoya estudiando, ella me compra útiles, ropa y propina

(Alumno 7)

Mi hermano me ha dicho que seguir estudiando voy a conseguir cosas, él es profesor. Además, si no estudiaría no me sentiría bien porque no aprendería

(Alumno 12)

Quiero demostrar que con mis estudios he salido poco a poco, quiero que mis padres se sientan bien porque estoy estudiando.

(Alumna 9)

El significado de los docentes otorgado al bajo rendimiento escolar de los y las estudiantes de esta Modalidad ha hecho que se tenga como consigna y práctica acordada, establecer oportunidades y facilidades para mejorar sus notas, más allá de lo pedagógicamente estipulado por el currículo para el logro de las competencias. Es decir, en vez de mejorar, adecuar o innovar sus estrategias didácticas para la consecución de los aprendizajes establecidos en el currículo, los profesores optan por tener una conducta pedagógica que no se corresponde con lo normado, pensando que de esta manera están ayudando a los estudiantes. Sin embargo, esta situación de necesidad de mejora y aprobación de los cursos de parte de los estudiantes y a la relación de poder sobre los

estudiantes, ha llevado a los docentes, en su posición de poder, a cometer situaciones violentas y de abuso, como son el hostigamiento sexual, dado como producto del aprovechamiento de su condición de poder y discriminación de género, en el caso de las chicas; y en el caso de los estudiantes varones, acuerdos económicos para subirles la notas; situaciones que deslegitiman la figura de autoridad del docente en la EBAJA.

Por ahí he escuchado, que dicen que al profesor le piden ayuda, pero los alumnos son tan relajados. Les ayudan con la mitad, la otra mitad la ponen ellos. Creo que eso no está bien, porque he escuchado que algunos profesores se meten con las chicas y ya les suben la nota, y a los chicos les invitan trago a los profesores y les suben la nota, no me parece bien.

(Alumna 1)

(...) el profesor de la noche debe de evaluarlos en base a trabajos por ejemplo bailar, marchar o participar en una actuación por ejemplo un alumno esta jalado decirle vas a participar en una actuación.

(Profesor 4)

Los siguientes comentarios reflejan el significado del docente para explicar el rendimiento de los estudiantes de la EBAJA:

Aquí no hay alumno flojo, sino alumno agotado, si, aquí pocos son (...).

(Profesora 1)

(...) debemos de ver los problemas que ellos tienen para poder desempeñarse como escolares, lamentablemente en la noche son muy pocos los que se desempeñan bien, lamentablemente esto es debido a sus aspectos bajos de economía. He tomado pruebas en alumnos de primaria de día y esas mismas pruebas he tomado en alumnos de nocturna y los resultados son diferentes, los alumnos del día muestran notas altas y los alumnos de nocturna a pesar que son de secundaria muestran notas bajas que es la misma prueba. El niño de día es un niño que viene de una familia organizada, en cambio de la noche no es así porque vienen sin apoyo y de la pobreza.

(Profesor 4)

Hay que reducir contenidos para que ellos tengan la igual comprensión. En ese aspecto la noche tiene que ser más simple y elemental.

(Profesor 4)

Frente a esta visión del docente sobre los alumnos de la modalidad alternativa, es probable se opere el llamado efecto Pigmalión, planteado por Rosental y Jacobson (citado en Tedesco, 1980, p. 36), que señala la influencia de las actitudes del docente sobre el rendimiento final de sus alumnos.

Es importante señalar que los educandos también tienen una percepción sobre sus logros, señalando sobre ello que hay dos tipos de estudiantes: aquellos que trabajan y son independientes económicamente, ellos suelen aprovechar más el colegio para superarse; y de otro lado, están los estudiantes que tienen apoyo económico de sus padres u otros familiares y que no trabajan, estos estudiantes son los de bajo rendimiento y no les gusta

acudir al colegio. Es decir, si el alumno (a) EBAJA está insertado laboralmente y no tiene apoyo económico, existiría una mayor motivación para el logro de resultados académicos; independiente de esta afirmación, los actores educativos plantean las estrategias más convenientes para alcanzar sus logros académicos.

(...) los que estudian en la noche, a veces por el mismo sacrificio que uno hace tiene que salir adelante porque trabajan y se esfuerzan, pero el alumno que tiene ayuda y viene a estudiar en la noche, es porque no le gusta el estudio, es flojo. Los alumnos que no trabajan y estudian de noche y no de mañana, pudiendo, son porque no les gusta el estudio, ni pueden estudiar bien ahorita que van a estudiar en la mañana.

(Alumno 7)

Ellos vienen (refiriéndose a los relajados) a la escuela porque aquí tienen sus enamoradas, y ellos las acompañan

(Alumno 11)

(...), sí, los compañeros buscan aquí enamorada, eso cada uno sabe sus problemas, ya cuando se matricula, ya ve si va a estudiar o no, además ¿quién no ha tenido enamorada en el colegio?

(Alumno 2)

A continuación se esquematiza la manera cómo los actores educativos explican desde su experiencia los logros educativos en la EBAJA.

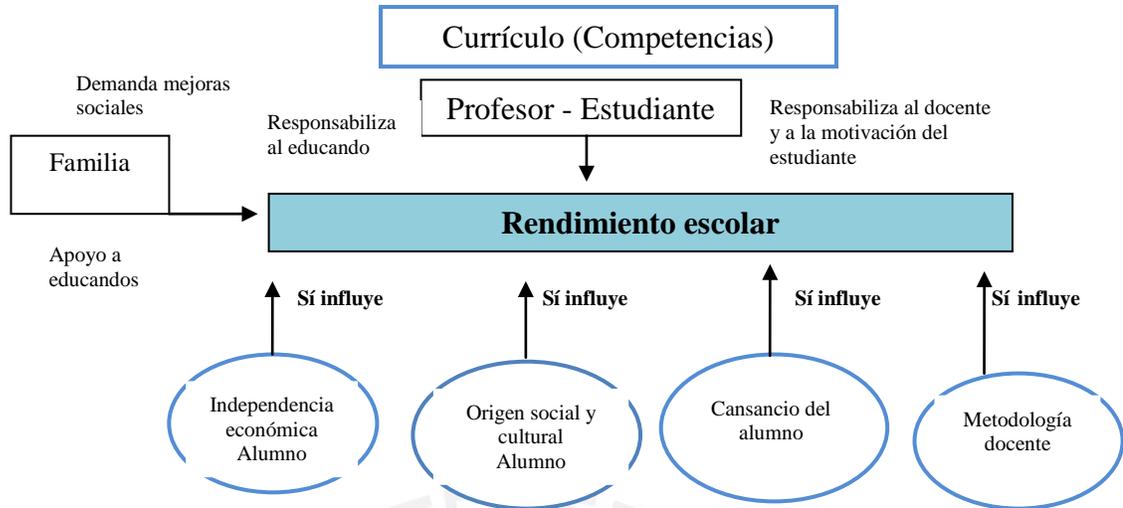


Figura 8. Los Logros de aprendizaje de acuerdo a imaginarios

Elaboración propia

Como apreciamos, los profesores EBAJA al ser preguntados sobre los logros educativos de los estudiantes, deslindan responsabilidad sobre su papel pedagógico, señalando que como profesores dan todo de sí y que los logros dependen más del alumno. Es decir, defiende su imagen positiva y atribuyen las dificultades del aprendizaje al estudiante.

(...) el futuro que le espera a cada alumno de la noche, es el futuro que debe nacerle al mismo alumno; porque el profesor de la noche da de todo, una formación moral y académica que el alumno de la noche no la aprovecha y eso es debido a su trabajo y el profesor de la noche debe de evaluarlos en base a trabajos por ejemplo bailar, marchar, participar en actuación: por ejemplo un alumno que está jalado decirle vas a participar en una actuación.

(Profesor 4)

Los docentes entrevistados señalan que el currículo en la práctica educativa en el CEBA no responde a las necesidades de los educandos ni favorece la adquisición de competencias para continuar carreras cortas o técnicas, ni mucho menos, brinda las condiciones para que los educandos sigan una carrera universitaria como se esperaría, justificando esta situación a los problema de implementación que los docentes deben enfrentar en la realidad institucional; esto imposibilita el cumplimiento de lo que el Reglamento de la EBA señala en su artículo 3 “la Educación Básica Alternativa, es una educación permanente, para que adquieran y mejoren los desempeños que la vida cotidiana y el acceso a otros niveles educativos les demandan (...), enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de competencias empresariales”.

Esta brecha entre lo normado y lo implementado en la realidad, traería como resultado el débil alcance de los logros educativos en los alumnos EBAJA; y que tanto los docentes como alumnos tratan de cubrirla en base a estrategias individuales y colectivas acordadas en el entorno educativo. Se resalta la ausencia en el CEBA de talleres para entrenar las habilidades técnicas, quedando solo la enseñanza teórica; aquí un punto importante de esta deficiencia de espacios es que el CEBA está funcionando en una IE de primaria. A continuación se muestran los siguientes testimonios:

Hay bastante que hacer acá, trabajar y a veces que me siento cansada, no hay pues facilidades, podemos comprar materiales; yo sé que en mi área biología debería trabajar lo que está diseñado en el programa, pero no puedo trabajar ese tema que es tan delicado, porque tendríamos que tener talleres y materiales como videos que son útiles, pero que no tenemos.

(Profesora 1)

(...) el currículo no se adecua a la realidad de la noche, este no es como para que sean técnicos como antes que la secundaria era diversificada técnica agropecuaria entonces la comercial, ahora no, prácticamente ahora ha desaparecido ahora la secundaria es ciencias y humanidades que es para postular a la universidad. El currículo no está adaptado, por eso es que se van de mi curso piden que los alumnos mejoren su nivel de vida y no se puede mejorar porque no hay talleres.

(Profesora 2)

Los estudiantes EBAJA frente a sus avances escolares sienten desazón y en desventaja en comparación a la Educación Básica Regular Vespertina (EBR), puesto que ellos evalúan que la Modalidad educativa donde estudian tiene un menor número de cursos y horas pedagógicas.

Para mí estudiar de día o de noche no es igual, acá hay menos cursos, pero bueno terminando la secundaria me voy a preparar para seguir estudiando y ser algo

(Alumna 3)

No tenemos tanto tiempo, tenemos los mismos temas pero solo las partes básicas, creo que a eso se refiere el horario porque son menos horas; aparte que eso también depende de los profesores, porque hay profesores que sólo dictan, pero no explican dejan una separata y si aprendes es tu problema, y si no, no. También dirán que uno es joven y si quiere aprender aprende, pero hay profesores que si nos dicen que les preguntemos

cuando no entendemos, y si lo hacen cuando la clase ha terminado van corriendo donde el profesor a que les explique

(Alumno 8)

Una alumna entrevistada cuestiona la utilidad para su futuro de los estudios secundarios realizados en esta modalidad; debido a que siente que lo enseñado es insuficiente para lograr sus metas laborales.

(...) me puse a trabajar de empleada, es que lo único que había para hacer, era eso; porque para otro trabajo ahora piden chicas que tengan algo de conocimientos, por ejemplo he visto otro trabajo, (...) y el señor me dijo: how are you?, y me dijo que debo de tener más conocimientos de inglés y computación.

(Alumna 1)

4.4. La actuación de los actores educativos en el contexto micro educativo de la EBAJA frente a lo establecido por el sistema educativo.

Actuación racional emotiva: disonancia y primacía de la realidad

A continuación se evidenciará algunas situaciones y testimonios que dan cuenta de la actuación de los actores educativos EBAJA en su papel activo y recreador de las normas institucionales del sistema escolar.

Inicio este punto con el testimonio de la Directora del CEBA, quien afirma que “(...) en la realidad educativa, las cosas se hacen algunas veces de manera diferente a la norma,

como si hubieran dos normas o dos concepciones”; esto se menciona debido a la presencia de situaciones disonantes o dilemáticas que requiere la toma de decisión de las autoridades escolares, teniéndose que para resolverlo se aplica el criterio de la *primacía de la realidad*, como base para sustentar sus actuaciones. En relación a lo anterior, se presenta por ejemplo, el caso de inclusión de estudiantes a la EBAJA con edades diferentes a lo que la norma establece; lo que ciertamente no se cumple en la medida que se priorizan las demandas del educando sustentado técnica y éticamente de parte de la Dirección del CEBA, y donde la realidad tiene primacía; así tenemos:

Sí, yo me acuerdo que la Directora me denunció porque yo tenía alumnos menores de edad, de acuerdo a la norma de entonces. Vino el Sr Herrera Tuesta, Director de la zonal 02, hizo una verificación y me dijo que por qué tenía alumnos menores de edad si la norma dice alumnos mayores de 15, y le dije mire yo soy educadora y si yo le cierro la puerta a estos alumnos qué va a ser de ellos, pero ud no sabe que puede ser sancionada, me replico. Le dije, no hay problema que me sancionen pero yo de ninguna manera voy a poner a un alumno a que sea un vago o un ratero porque en el día les cierran las puertas y estos niñitos necesitan, y yo les he dicho primero que no pueden; y me han dicho señorita si usted nos cierra las puertas que va a ser de nosotros. Y es verdad (...), y si yo debo de ser sancionada, que no creo, no creo porque al contrario, estoy contribuyendo para la educación de estos jóvenes porque en el día no los aceptan y ya depende de ustedes si yo merezco esa sanción no estoy haciendo nada malo (...).

(Profesora 3)

Actuación estratégica basada en la búsqueda de ventajas dentro de la EBAJA.

En el caso de los estudiantes, señalan que su ingreso a esta modalidad educativa no fue deseada, que este fue determinado por factores ajenos a sus deseos, principalmente, por el aspecto económico; lo que nos permite entender como base las acciones de resistencia de estos actores en el entorno micro educativo; así tenemos las siguientes evidencias de testimonios:

Me parece bien, (...) pero más me gustaría estudiar en el día... si tuviera mi papá y mi mamá sí estudiaría en el día, pero tengo que trabajar y estudiar (...).

(Alumna 10)

En la escuela nocturna estoy estudiando desde primero de secundaria, y estoy aquí en la noche por motivos de trabajo.

(Alumno 5)

Nosotros de padre y madre somos 5, y tengo aparte otros hermanos pero ya fallecieron; pero yo no llegué a estudiar allá porque mis padres se separaron y mi mamá era una persona que le faltaba bastante economía, era analfabeta, y entonces yo trabajaba para ayudarla. Ayudaba a mi madre económicamente hasta los 16 años que me dediqué al negocio y vine a estudiar a Lima.

(Alumno 8)

Yo dejé de estudiar porque no tenía plata. Mi primaria la estude en la mañana, yo vine a Lima para trabajar y estudiar en Lima y ayudar a mi mamá.

(Alumno 12)

Yo me vine a Lima porque veía que mi hermano solo nos apoyaba. Mi tía nos da el cuarto y nos dice que estudiemos, ella nos apoya en la vivienda y alimentación.

(Alumno 11)

Asimismo, como parte de los sentimientos negativos hacia esta modalidad, los estudiantes señalan tener vergüenza social, sobre todo por estudiar en la noche; lo que hace que en el CEBA rechacen toda norma parecida a la educación infantil regular, y que socialmente los visibilice aún en etapa escolar. En este sentido, esto hace que lleguen a acuerdos sobre las normas de convivencia escolar con las autoridades del CEBA.

Antes cuando llegaba la hora de ir al colegio, yo tenía vergüenza (...) decía: cómo voy a ir al colegio de noche, estudiar con unos adultos me daba vergüenza, yo no llevaba cuadernos cuando estaba en cuarto año, yo llevaba sólo un lapicero en el bolsillo, yo iba como si fuera a pasear, no quería que me vea ningún conocido, yo tenía mucha vergüenza de mis amigos.

(Alumna 1)

La educación aquí es más o menos, si algún amigo me pregunta para estudiar aquí, le diría que mejor es estudiar en la mañana o en la tarde; y si me pregunta por qué estudias aquí, le digo por el trabajo.

(Alumno 11)

Asimismo, un profesor reafirma en su testimonio la disconformidad de los estudiantes de pertenecer a esta modalidad educativa, expresado esto, en la resistencia a las normas institucionales, lo que es corroborado también en la observación participante:

Puedo ver que los alumnos asumen una actitud de rechazo hacia las normas del colegio, las que consideran semejantes a las reglas aplicadas a los estudiantes de la educación básica regular de menores, así se les pide que usen ropa similar a los uniformes (pantalón oscuro y camisa clara, estar ordenados en su apariencia física (cabello corto), no llevar celulares u otros objetos personales, etc.; mientras ellos insisten en ir vestidos de manera informal, no uniformes, con peinados a la moda, sin cuadernos ni mochilas, y llevar celulares, walkman, entre otros objetos. A la hora de entrada en el portón se puede apreciar alumnos que llegan tarde, no traen cuadernos, con ropa muy informal” (Observación hora de entrada del día 27 de abril 2007).

Los y las estudiantes entienden que las reglas para estudiar en la Educación Alternativa no deben ser iguales a la Educación Regular, porque ellos son diferentes. Es importante señalar, que muchas de estas oposiciones y resistencias responden a la búsqueda de una identidad propia.

Ellos se sienten incómodos en la noche, yo les digo: señoritas, jóvenes levántenme la mano quienes quisieran que sus hijos estudien de noche (...) nadie levantaba la mano, y les vuelvo a preguntar: ¿por qué están estudiando en la noche? y me decían: que porque han venido de provincia o porque sus padres han tenido

problemas o separaciones. Me daban a entender que nadie quería que su hijo estudie en la noche porque si no alguno me hubiera dicho profesor yo si quisiera que mi hijo o hija estudie en la noche pero nadie decía eso.

(Profesor 4)

Casi nada me gusta del colegio (...), no me gusta el trato de los profesores.

(Alumna 1)

Lo que no me gusta, es que a veces que salimos 10:30pm, pero se está reclamando...el presidente de los alumnos dice que se debe de salir a las 10pm porque es tarde, sobretodo porque muchos trabajan temprano.

(Alumno 7)

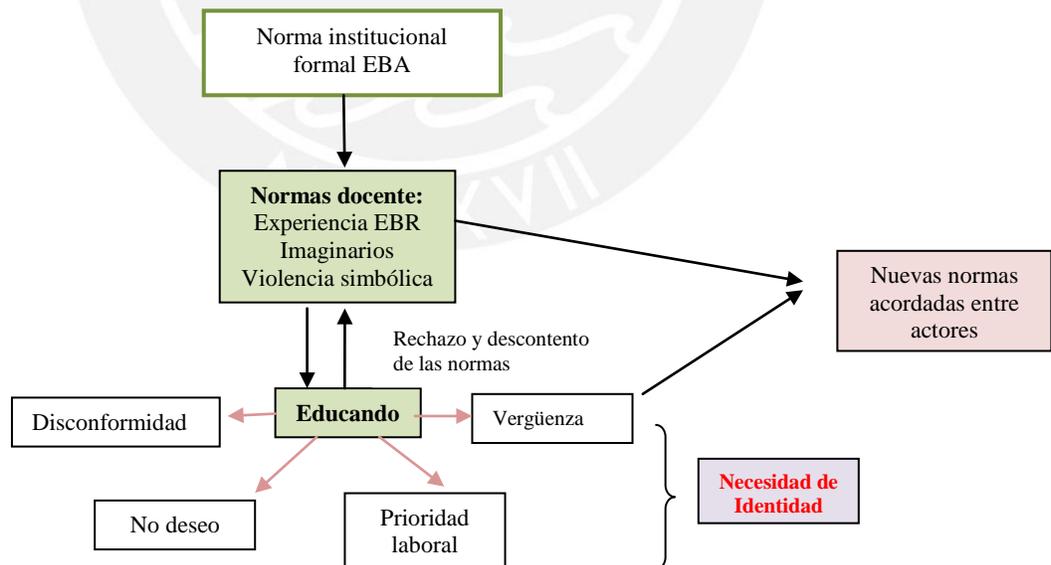


Figura 9. Actuación basada en el rechazo frente a las normas institucionales
Elaboración propia

El esquema anterior muestra como la norma institucional es transmitida y controlada por las autoridades educativas, los docentes, y que al entrar en interacción con los estudiantes, estos la rechazan por considerarla similar a la modalidad de infantes; por tanto, en el espacio micro educativo se provoca una tensión inicial, y luego un acuerdo final que logra posicionar normas y prácticas acordadas, más flexibles a las normas dadas; siendo esto otra muestra del cambio de lo establecido.

También apreciamos bajo este panorama de tensiones en el contexto de la EBAJA, la lucha por el control de la institucionalidad entre los docentes que defienden un orden establecido a lo que se suma su experiencia pedagógica y sus intereses por posicionarse como autoridad, y los estudiantes jóvenes y adultos que rechazan las normas en pos de la búsqueda de un sentido de identidad, mejor trato y calidad educativa; sin embargo en la necesidad de la interdependencia y la convivencia se dan acuerdos en el espacio micro educativo.

Asimismo, desde la perspectiva del individualismo metodológico, podemos analizar cómo a pesar de que hay tanta inconformidad, esta Modalidad se le saca ventaja desde los actores educativos, lo que finalmente sostiene el funcionamiento del CEBA. Los aspectos que se perciben como ventajosos para la acción de los actores EBAJA, para el caso de los profesores es que les deja tiempo en el día para dedicarse a otras labores o a la enseñanza privada, y así cubrir necesidades de la economía familiar (lo que difícilmente podría hacer un profesor en la Educación Básica Regular), es más descansado, menos horas y no se esfuerzan mucho para profundizar contenidos; sin embargo, consecuencia de esta situación ventajosa se observó a los docentes cansados durante la noche. Esta conveniencia es

reconocida también por el especialista de la Modalidad Alternativa de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación.

Estaba en la secretaria de la dirección a la hora de entrada, y podía ver como los docentes llegaban tarde a clases y decían a la secretaria, luego regularizo, y no firmaban asistencia, o decían que tenía permiso de la directora. Se les veía como llegaban a clase con varios libros de sus clases particulares, y mostraban actitud y rostro de agotamiento, y hasta escuché a un docente que decía “ya casi acaba el día, uff”, (síntoma de cansancio).

(Observación en la Secretaría de la Dirección, 12 de junio 2007).

Si, es una oportunidad que tienen (trabajar en la noche) y a veces ya tienen sus presupuestos hechos que si a estos profesores los pasarían a la mañana desequilibrarían su presupuesto, sería un caos

(Profesora 2)

Claro y en la noche tienen otro sueldo entonces yo llegué joven y me dijeron comience a poner varias cosas en su sitio (...).

(Profesora 3)

(...) sigo trabajando en el día en trabajos y proyectos; me están tentando para dictar clases en la universidad, es que me gusta dictar clases.

(Profesor 5)

(...) como estaba de asesor de la USE me requerían todo el día, y en la noche entonces ya era más descansado.

(Profesor 5)

(...) enseñar en la noche nos da la posibilidad de trabajar en el día en una institución privada. Ahora soy coordinador en primaria.

(Profesor 4)

Muchos docentes se ponen contentos cuando saben que van a trabajar de noche, puesto que dicen es más descansado, ¡me gané!

(Especialista del MINEDU)

(...) tenemos menos horas de clase los profesores todas sus horas la pasan haciendo tiempo hay veces que no hay clases

(Alumna 9)

Así, al igual que los docentes, y a pesar de la disconformidad de los estudiantes, esto también señalan ventajas construidas colectivamente en el estudio en la EBAJA de la nocturna; entre estas se menciona: al horario nocturno que les permite trabajar durante el día, y que son menos los años para acabar el colegio secundario.

La escuela en la noche es buena porque uno puede terminar rápido, ya que son menores las horas, aparte que como trabajo y eso es una ventaja; aunque el nivel sea diferente y sé que saldré en menor condición, es más suave, las tareas no es como si estuvieras en

la tarde que te exigen más te meten más cursos. Pero finalmente, la ventaja para mi es que puedo trabajar.

(Alumno 2)

Me queda poco tiempo para hacer las tareas tienes solo las tardes (si estudia en el día) en cambio acá (refiere a la nocturna) tienes todo el día y puedes estudiar otras cosas como computación.

(Alumna 3)

Otro aspecto valorado por los propios alumnos y alumnas entrevistados sobre las ventajas valoradas de la EBAJA, es el hecho de poder obtener el certificado que acredite la culminación de la secundaria en corto tiempo; ventaja que también es encontrada por el estudio de Conislla, O.; Chiroque, S.; León, J.; Castillo, J. (2013) en alumnos de esta misma Modalidad, por lo que esto se constituye en un significado posicionado entre los estudiantes EBAJA. De otro lado, el aspecto afectivo también es valorado en la EBAJA; por ello, el CEBA se constituye en un espacio de encuentro, relax y vida social. A continuación testimonios:

(...) algunos dicen que en la noche es más relajado vienen a hacer su vida social, sólo cartón.

(Alumno 8)

(...) pero hay un grupo que son puro movidas, otros más desordenados, yo no me integro a ellos (...)

(Alumna 9)

Es importante, señalar que estas ventajas construidas y consolidadas desde los actores educativos de la EBAJA a favor de esta Modalidad, a pesar de la baja calidad educativa, son producto de las evaluaciones individuales del entorno educativo, de las propias capacidades y las oportunidades presentadas en un marco de relación con el otro. Estas valoraciones construidas en relación a la EBAJA por los docentes y estudiantes, son en realidad las que mantienen el funcionamiento y la demanda educativa, muy por el contrario de lo que se pensaría en relación al currículo establecido.

A pesar de la decepción que muestran los actores sobre la EBAJA, sobre todo los estudiantes, cada actor realiza acciones para obtener las ventajas en esta Modalidad; es decir, evalúan un conjunto de recursos y oportunidades personales y de su entorno, y de manera colectiva establecen acuerdos para alcanzarlas. Es decir, racional y estratégicamente, como se concuerda con el individualismo metodológico, las acciones tanto de los docentes como de los alumnos en el entorno micro educativo están dirigidas hacia las situaciones que ellos consideran ventajosas y a evadir las desventajas. A continuación la tabla indica las diferentes ventajas y desventajas.

Tabla 5
Ventajas y desventajas de estudiar/ enseñar en la modalidad alternativa

	<i>Docente</i>	<i>Alumnos</i>
<i>Ventajas</i>	-Permite tener trabajo adicional durante el día -Descansado -Acumula años de servicio	- Permite realizar su actividad laboral - El certificado secundaria culminada -Espacio para su vida social -Menos horas pedagógicas
<i>Desventajas</i>	- Ninguna - No hay facilidades de talleres	-El nivel educativo es deficiente -Reglas rígidas

Elaboración propia

Actuación basada en la necesidad afectiva

Tanto estudiantes como docentes de esta modalidad, reconocen al espacio educativo CEBA como aquel donde no solo se imparte conocimientos formales, sino aquel que cubre por sobre todo, necesidades sociales y afectivas. Es decir, es un espacio donde se encuentran: modelos a seguir, establecen relaciones amicales y amorosas, lo que se constituye importante teniendo en cuenta la situación de ausencia de las familias de origen de los y las estudiantes EBAJA en el caso de ser migrantes, y en el caso de los no migrantes, por el limitado tiempo que tienen para departir con su familia o amistades. En ese sentido, la institución educativa de esta Modalidad se constituye en un mecanismo para la *sobrevivencia afectiva* de los educandos ante el extrañamiento a los suyos y a sus costumbres originarias. Por tanto, el CEBA es construido y funciona como un espacio físico donde no sólo se aprenden contenidos y habilidades; sino que se aprende a relacionar con el otro; y de otro lado, les ayuda a relajarse de las largas y tensas horas de trabajo durante el día, del maltrato del que suelen ser víctimas o del sentimiento de soledad que les produce estar lejos de los suyos. Finalmente, es un espacio de búsqueda de identidad, para el encuentro con el otro similar (trabajador, migrante) constituyéndose en un medio para afianzar aspectos de sus diversas identidades en la ciudad.

Aquí estoy más alegre que en casa, porque estoy acompañada de mis compañeros, ellos son como mis hermanos. Además lo bueno es que aquí aprendo algo.

(Alumna 6)

Hay chicas que trabajan en casa todo el día, están trabaje y trabaje y se quedan en casa hasta las 6 pm, y luego ya vienen acá a relajarse.

(Alumno 8)

Ellos vienen a la escuela porque aquí tienen sus enamoradas, y ellos las acompañan.

(Alumno 11)

Cuando vengo al colegio siento que descanso un poco mi mente, osea del trabajo y me concentro en mis estudios.

(Alumno 5)

La escuela nos sirve para salir del estrés, olvidarse del trabajo, uno conversa con los amigos, cuenta chistes, y salimos. Lo que me gusta más de venir al colegio es distraerme y estudiar (...).

(Alumno 2)

De acuerdo a lo manifestado por los actores educativos, y según Tedesco (2009), podemos afirmar que la educación poco a poco sustituye a la familia ausente. Algunas expresiones de relaciones afectivas fuertes establecidas entre los educandos en el colegio, se pudo observar durante las horas de recreo y horas libres; así tenemos:

Durante el recreo se puede ver educandos en grupos pequeños conversando, otros caminando, diálogo entre enamorados; alumnos varones juegan football; otros se quedan en las aulas conversando; alumnos dialogando con los profesores, alumnas vendiendo dulces para su promoción; pero cuando toca el timbre de culminación del recreo es todo un problema para que el auxiliar los haga retornar a las aulas porque quieren seguir compartiendo con sus amigos y estar fuera del aula”.

(Observación en hora de recreo en CEBA, día 09 de agosto 2007).

A continuación se presenta un esquema que resume la actuación basada en lo afectivo.

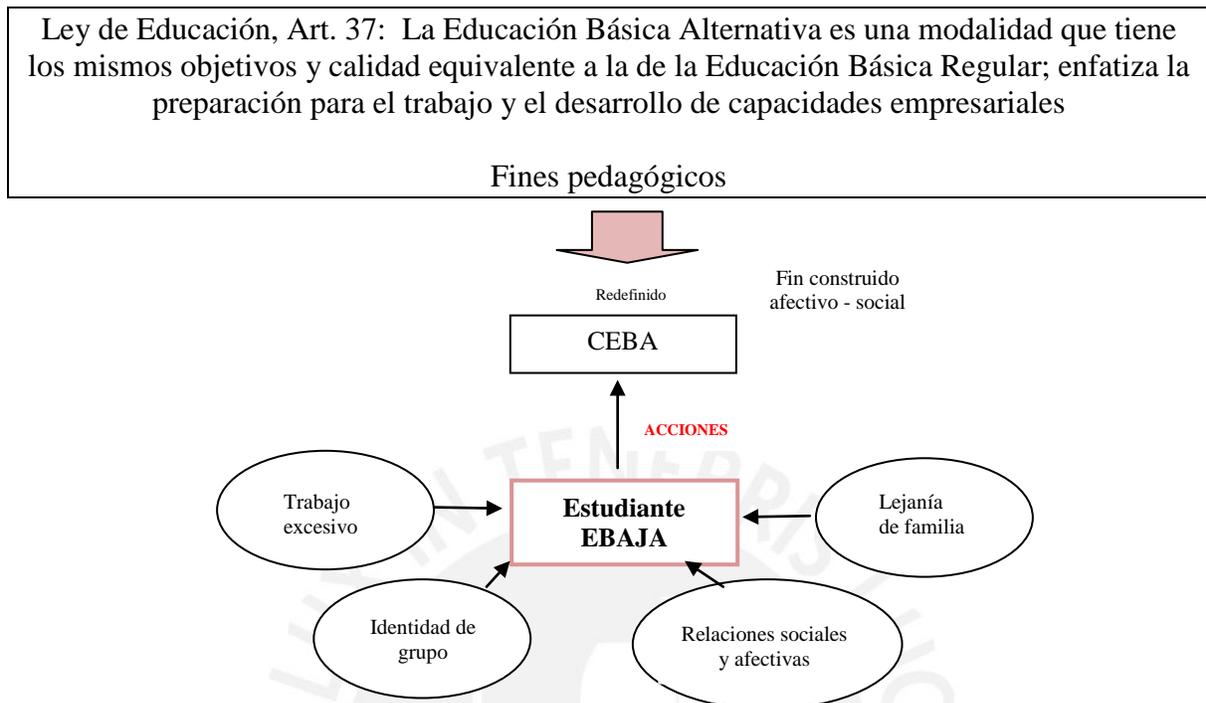


Figura 10. Espacio afectivo CEBA construido por los alumnos EBAJA
Elaboración propia

Actuación basada en una valoración simbólica de la educación

Havighurst (citado en Halsey y Anderson, 1961), refiere que hay dos formas en que las personas valoran algo, una es el valor funcional y el otro es el valor simbólico; aplicado a la educación el valor funcional es cuando se le valora en función de haber alcanzado algo; en cambio el valor simbólico, está dado por el status alcanzado o lo que significa socialmente estudiar. De acuerdo a esta división, podríamos decir, que en nuestro contexto de los actores educativos de la modalidad alternativa de jóvenes y adultos, dentro de la construcción y representación de la educación EBAJA, esta es valorada más en términos simbólicos que funcionales, lo que explica de alguna manera el por qué los alumnos ponen

esperanzas en la educación, a pesar de las dificultades en el CEBA. A continuación testimonios que avalan este hecho:

Quiero demostrar que con mis estudios he salido poco a poco, quiero que mis padres se sientan bien porque estoy estudiando.

(Alumna 9)

Ellos se ponen a estudiar porque quieren una mejora en su calidad de vida.

(Profesora 2)

El valor simbólico hacia la educación EBAJA explica los imaginarios favorables frente a la escolarización, los que son reforzados por la familia y los propios educandos quienes abrigan esperanzas de que la inserción en el sistema educativo formal les proporcione mejoras socio económicas a futuro, rompiendo con esto, el círculo de la pobreza. Esta valoración fue encontrada también por Ansión en 1998, en su estudio: *Educación: la mejor herencia, decisiones educativas y expectativas de los padres de familia*; quien señaló que la educación formal se ha convertido en una instancia muy importante, sobre todo para los padres y otras personas que mantienen estos estudios, constituyéndose finalmente en “*la mejor herencia*” (p.11). Por tanto, entendemos que para estos estudiantes jóvenes y adultos que son apoyados económicamente en algunos casos por sus familias, la educación también representa una inversión y la mejor herencia que les pueden dejar. A continuación testimonios que respaldan lo señalado:

Si por cualquier motivo tendría que dejar la escuela tanto yo como mis padres nos sentiríamos tristes, porque ellos esperan que yo sea alguien en la vida.

(Alumno 6)

Porque si no estudias que vas a ser en la vida pues. Ahora mi madre me dice está bien, me felicitan, sigue así me dicen, ellos esperan que haga una carrera

(Alumno 2)

En la figura 11, se muestra un resumen de este acápite sobre cómo se explican las actuaciones de los actores educativos que dan sentido al funcionamiento institucional EBAJA.

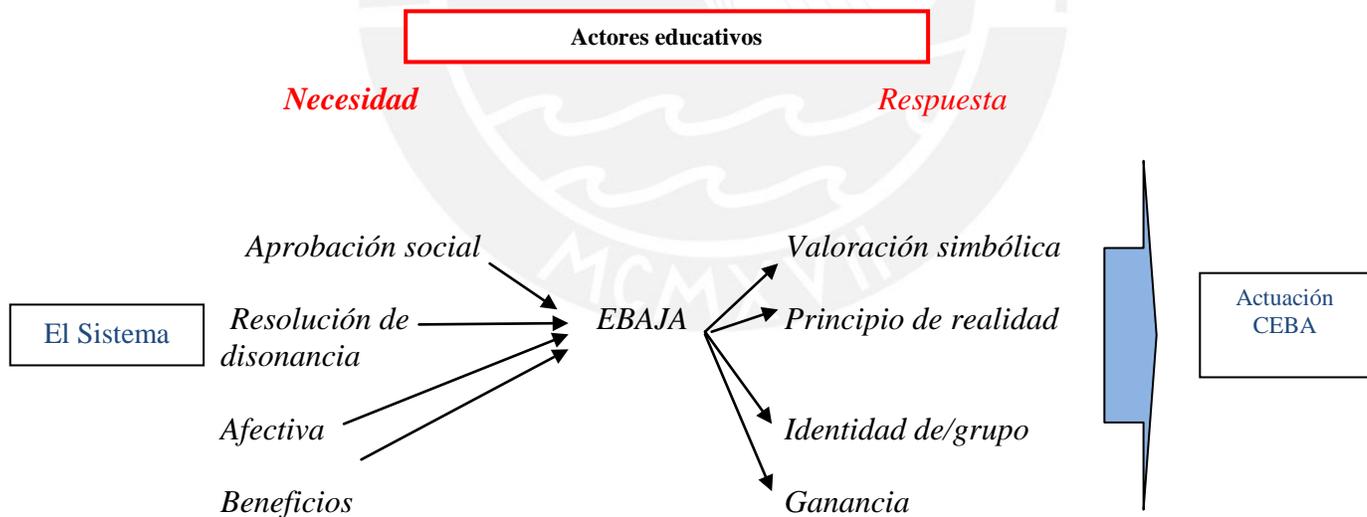


Figura 11. Actuaciones que dan sentido al funcionamiento escolar
Elaboración propia

El docente y su actuación pedagógica en la EBAJA

Primeramente, me permito señalar de acuerdo a las entrevistas realizadas con los docentes de la Modalidad Alternativa de Jóvenes y Adultos del turno de la noche, algunos aspectos personales que nos permiten analizar su actuación en el espacio micro educativo; entre estos, tenemos que la *historia de llegada a esta Modalidad*, la que es común con la de sus estudiantes; es decir, los docentes EBAJA no llegaron a laborar a esta modalidad por una motivación intrínseca o decisión propia, sino fueron motivados por dificultades económicas o familiares; lo que de alguna manera explicaría el bajo compromiso profesional; y por ende, la debilidad didáctica para esta población, situación coherente con los resultados negativos de los alumnos EBAJA. Asimismo, en relación a la *experiencia docente*, 4 de los 5 profesores entrevistados tienen más de 20 años de experiencia y han tenido estudios pedagógicos universitarios tardíos; asimismo, todos los entrevistados antes de iniciar los estudios de docencia han tenido otros trabajos diferentes o similares a la docencia, y han transitado por varios niveles y especialidades educativas; lo que puede explicar la resistencia de los docentes EBAJA a asumir nuevos paradigmas pedagógicos y a la defensa de la autoridad pedagógica como bastión. Otro punto importante, es que todos los profesores de este CEBA de la nocturna han referido trabajar en el día en otros colegios privados, lo que les resta tiempo para la innovación en la nocturna y les genera cansancio al llegar a la noche. A continuación testimonios que avalan lo referido.

La docencia me vino cuando me casé cuando tuve mi hija al poco tiempo que me casé y sobre todo con la segunda niña que me nació minusválida y el tercer parto que me salieron gemelos pero uno murió y quedaron 3, dos varones y una mujer, entonces yo me dedicaba a la casa (...) luego, la necesidad económica familiar hizo que estudie.

Tengo la especialidad de primaria, he trabajado como profesora de laboral en secundaria, 6 años en primaria en la tarde. Luego, tenía que atender a mi madre y no podía trabajar en el día, entonces solicité mi cambio a la nocturna.

(Profesora 2)

Hacía mis practicas y hablé con una amiga que es monja allá en San Martín de Porres, y ellos me dicen, Angélica por qué tu no vienes a enseñar en el colegio, y yo les digo es que yo no soy docente les digo (...) me dijeron: pero, el hecho que no tengas titulo no quiere decir que no puedas enseñar... y es así como yo entro al Santa Cruz en un principio colaborando ayudando y me gustó. Luego en la Cantuta me especialice en matemática secundaria y técnica (...).

(Profesora 3)

La vocación fue debido a que la familia estaba ligada a la educación, y luego me vine a una comunidad campesina de Amazonas. Diurna he trabajado 10 años y 20 años en la nocturna.

(Profesor 4)

(...) luego me dijeron vas a preparar a los niños para comunión y vas a enseñar religión en el colegio y para enseñar a sexto grado y me lanzaron a la piscina, educación en la catequesis a la parroquia, y ya como profesor ya contratado ya fui al Guadalupe. Siempre he trabajado en la diurna, he trabajado paralelamente en 2 colegios en Jesús María y en San Juan de Lurigancho, en colegios nacionales y privados (...).

(Profesor 5)

(...) casi todos enseñan en colegios particulares entonces lo que hacen allí háganlo aquí, pero la mayoría como que no lo hace porque ya vienen cansados (...).

(Profesora 3)

En relación al aspecto vocacional del docente, factor importante que muchas veces explica la performance en la dinámica escolar del educador, Kob (citado en Halsey y Anderson, 1961), devela en su investigación sobre la motivación docente, que generalmente la enseñanza como profesión es asumida por individuos que desean entrar a ocupaciones más académicas. Agrega además, que “la enseñanza es vista como una primera entrada para las profesiones más elevadas (...) la educación, como carrera, siempre se configura como *la segunda opción*, y es tomada, cuando la primera opción no es realizable, representando esto una inseguridad de los educadores en la elección de la ocupación” (p. 572). Esta afirmación es corroborada en las entrevistas realizadas a los profesores de la institución educativa estudiada, quienes señalaron también que su primera opción no fue la educación, y que esta fue siempre una opción alternativa; es más, señalaron que ingresaron a esta carrera por necesidad, no por una real vocación.

(...) mi esposo con los ejercicios de rehabilitación le vino tumores y quedó totalmente postrado, y mi mamá anciana diabética, 2 personas, realmente tenía que atenderla a tiempo completo eran 2 personas que tenía que atenderlas minusválida no podía dejarle todo ese cargo a la muchacha, así que solicité mi cambio para la nocturna

(Profesora 2)

Otro aspecto que permite el análisis de la actuación docente, es que ellos y ellas no están especializados para enseñar al grupo poblacional de jóvenes y adultos. Sobre este aspecto, un profesor señala que ser **competente** para enseñar a los educandos de esta Modalidad, es algo que no lo dan los estudios o los años de experiencia general en la docencia, sino lo proporciona toda la experiencia pasada donde se ha trabajado con problemas de adultos. Sin embargo, todos los docentes creen ser competentes para enseñar en EBAJA desde su punto de vista; pero a pesar de ello, se evidencia la dificultad y la distorsión en el cumplimiento del Currículo formal EBAJA, puesto que las decisiones sobre la didáctica en aula dependen directamente del docente y sus características, como se ve en la figura 12.

(...) porque se piensa que la experiencia es la suma de años en docencia, y no es así, pues yo he tenido experiencia desde el seno de mi madre porque el párroco cuando había problemas de pareja el párroco los enviaba a mi mamá y a mi papá, para que les aconsejen, casi media población eran sus ahijados, ellos solucionaban sus problemas y yo escuchaba, yo ya tenía uso de razón me quedaba con la curiosidad y creo que después pude entender (...).

(Profesor 5)

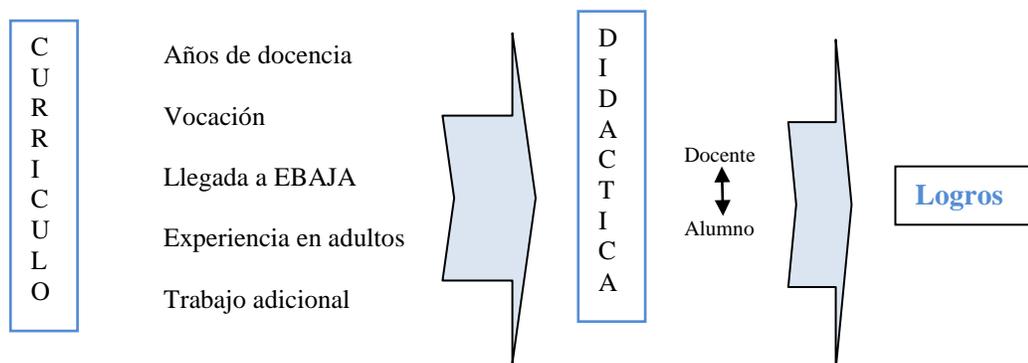


Figura 12. Actuación docente EBAJA
Elaboración propia

Tipos de docente según su actuación

La conducta de los profesores basada en las relaciones con sus estudiantes en el espacio micro educativo EBAJA es definida por los estudiantes, quienes evalúan la actuación docente y terminan categorizando a sus profesores, y en base a ello se manejan estrategias de convivencia. Se ha podido corroborar que estos tipos de docentes son expresión de la práctica docente y la imagen de autoridad que este refleja hacia sus estudiantes; ya que el comportamiento docente está siendo constantemente criticado no sólo por los colegas sino por los propios estudiantes.

A continuación describiremos las tipologías de actuación encontradas de acuerdo a los diversos testimonios; lo que en algunos casos podría coincidir con otras Modalidades educativas, pero que esta cobra relevancia al ser construida desde los jóvenes y adultos, esto en las representaciones subjetivas.

El profesor consejero

Con este tipo de profesor, se releva la figura del docente como dador de consejos, representado como un padre o madre; es decir, este profesor (a) es aquel que frente a situaciones de vulnerabilidad de sus estudiantes *transmite mensajes*, considerados útiles para su vida personal presente y futura. Podríamos afirmar que con este tipo de profesor y su actuación se da la conexión afectiva, condición que de alguna manera facilita la transmisión de mensajes simbólicos hacia los alumnos (as). Este profesor es el bueno, el que predica valores, da ejemplos, motiva y ayuda a resolver las dificultades personales.

Este tipo de docente tiene su propio estilo de tratar los contenidos pedagógicos establecidos en el Currículo, así como, en él/ ella descansa la respuesta a la demanda de apoyo y favorece la buena relación con sus estudiantes. Este docente en sus clases prioriza su tiempo en contenidos de formación personal, y posterga contenidos cognitivos establecidos en el Currículo EBAJA.

Aquí en la escuela no sólo se aprende, sino hay consejos, valores sobre cómo portarse bien.

(Alumna 9)

Los profesores a veces nos hablan de los chicos que trabajan y como han surgido, de que ellos comenzaron desde abajo; nos dicen que ahorita estamos como de empleadas del hogar, vendiendo cualquier cosita por allí, pero que sigamos adelante; como ellos nos cuentan su historia también.

(Alumna 1)

Los profesores nos dan consejos, nos respetan y a todos nos tratan bien. Sí, son chéveres nos hablamos bacán, hay veces que tenemos que recuperar cursos y tenemos que estar chévere con los profesores, sí nos dan ayuda, nos dice estudia esto, estudia esto y uno tiene que estudiar.

(Alumno 2)

(...) sí, yo le he contado todas mis cosas porque siempre para en el salón aconsejándonos a todos y yo le conté sobre mi mamá, sobre mi tía y el profesor me estaba aconsejando allí en el salón.

(Alumna 3)

Los propios docentes también se auto perciben en este papel de orientadores y consejeros, con el fin de que sus estudiantes sean mejores ciudadanos. Los y las docentes, señalan que ser afectivos les permite adaptarse y conocer la juventud de sus estudiantes; sin embargo, se aprecia que ser consejero es una estrategia para lograr la empatía y la preferencia de sus estudiantes; así como posicionar sus mensajes. Toda esta performance tiene resultado, en la medida que se genera una interdependencia aprovechada tanto por los profesores como por los estudiantes.

Hay oportunidades en que nosotros, yo particularmente, hablo con ellos sobre sus metas, muchas veces dejo de hacer clases y tocamos este tema, así los viernes conversamos y dialogamos, les voy orientando de repente responderles sus preguntas, entonces parece que les debe satisfacer bastante.

(Profesora 1)

Yo me adapto a la juventud, el espíritu, trato de entenderlos a ellos primero, y segundo son unos chicos que me ven a mí no como una profesora que viene a dictar clase, si no que yo los oriento les hablo de todo.

(Profesora 2)

(...) un profesor debe de enseñar tanto lo formativo como lo académico y dar valores para que sean leales eficientes; los chicos en la noche son muchachos dóciles. Muchos alumnos de la noche son leídos saben tanto de niveles y derechos saben hay acá una serie de personas, hay un presidente de los alumnos, una bella persona y experiencia también tiene.

(Profesor 4)

Yo les digo a mis colegas: hagan un alto a lo que es la parte instructiva 5 minutos, y les digo Uds. van a ganar más por ahí, ellos tienen sus problemas (...)

(Profesora 3)

El profesor metalizado

Testimonios recogidos de las entrevistas develan que tanto los educandos como los propios profesores señalan a algunos docentes como interesados por el dinero, esto sustentado en la manifestación de que estos docentes siempre realizan diversos cobros a sus estudiantes con el fin de realizar sus clases o tomar exámenes, por lo que son tildados de metalizados. Cuando se ha mencionado a este tipo de profesor, se ha señalado a los profesores más antiguos, los que tienen mayores años de servicio, quienes frente a la carencia materiales del colegio y aprovechando la capacidad de manejo económico de los educandos realizan cobros (fotocopias o alquiler de computadora), aduciendo que si no es así, no se puede avanzar las clases o las evaluaciones. Como vemos estos docentes distorsionan la enseñanza, condicionándola a pagos.

Este docente se suele ajustar a lo establecido en el currículo y que frente a las carencias del CEBA, hace la colección de dinero como condición necesaria, en vez de usar su creatividad didáctica, entonces los estudiantes deben responder, sino jalan el curso.

(...) y sí, les piden unos mapas que costaban 30 soles, y nadie ha comprado. Así los ven los alumnos a los docentes metalizados a algunos profesores como te digo, pero los profesores jóvenes no, ellos son más derechos, más correctos, en ese punto los antiguos desprestigian al colegio.

(Profesora 1)

(...) sí, hace rato hemos dado examen y el profesor ha traído fotocopia y nos ha vendido a nosotros, sino lo compramos no podemos dar el examen son 5 hojas, y así traen y hay que comprarlo no más. Semanalmente gastamos 2.50 o 3 soles; yo me mido también, estaban ofreciendo polo para educación física y tenemos que comprarlo, en la actuación por el día de la madre también.

(Alumna 9)

(...) la mayoría están con proceso administrativo, porque todo es plata y plata y plata y ya no te enseñan, es por eso que los colegios nacionales se están despoblando y los particulares se están poblando, por lo menos ahí sabemos que hay mayor preocupación.

(Profesora 3)

Profesor según edad

En la observación participante en el colegio se ha podido identificar grupos de docentes de acuerdo a su edad, lo que se corresponde también con el tiempo de experiencia pedagógica; así tenemos, dos grupos: los docentes de mayor edad y tiempo de servicio, que han ingresado a esta modalidad, según indican, de acuerdo a evaluación sobre los años de servicio y su experiencia educativa; y el grupo de docentes de menor edad y tiempo de servicio que han ingresado a esta modalidad, según indican, por situaciones de oportunidad política. Ambos grupos están enfrentados por demostrar quienes tienen mayor autoridad y empatía frente a sus alumnos, lo que al final les distrae y dificulta el proceso de enseñanza.

A continuación se esquematiza las tipologías sobre los docentes en la modalidad de jóvenes y adultos.

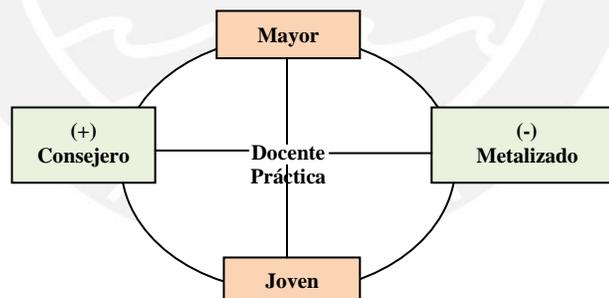


Figura 13. Representación de los tipos de docentes
Elaboración propia

La tipificación de los docentes basada en su conducta, permite establecer imaginarios y predecir cómo es la práctica escolar según docente, así, Kob (citado en Halsey y Anderson, 1961) en sus estudios encontró también diferentes tipos de profesores: “el profesor confidente, el líder idealista de la juventud, el hombre con autoridad sacerdotal

paternal, el técnico realista; el hombre con experiencia; y el maestro modesto; los que finalmente son imagen pública de la profesión relacionada con su prestigio social” (p.560). Esto nos hace pensar que el papel del profesor en la educación, no sólo está ligado a la calidad de los logros cognitivos o de habilidades enseñadas, sino también de la interacción con el otro que conviven en el espacio escolar. En este mismo sentido, Kob sostiene “el docente tiene dos tareas importantes en la escuela, una relacionada con los cursos académicos, y la otra con moldear la personalidad del alumno; es decir, un rol erudito y un rol educador; teniendo que decidirse por cuál incidir primariamente” (p. 560). Respecto de estos roles, en el caso de los docentes de la Modalidad Alternativa de Jóvenes y Adultos, algunos docentes son escépticos del rol formador en el sentido de poder formar el carácter y la conducta a los alumnos jóvenes y adultos, y más bien opinan que se les debe llenar de información; mientras, otro grupo de docentes piensan lo contrario, que se debe invertir más tiempo en orientarlos sobre los riesgos y problemas sociales a los que pueden estar expuestos y no tanto en lo académico; lo que nos da una clara idea de que finalmente los alumnos de esta modalidad reciben contenidos de acuerdo a lo que el docente prioriza o valora en su representación como importante. Esto nuevamente demuestra que la definición de lo que se debe dar en la EBAJA obedece a lo que los profesores creen que requieren o demandan los alumnos; sin siquiera tener en cuenta lo establecido en el currículo, que se pierde en la realidad.

En relación a lo opinado por los actores educativos EBA sobre la figura del docente, efectivamente es concordante con Kob (citado por Halsey & Anderson, 1961), en relación a que la imagen del docente está condicionada por su posición en el sistema educativo y social; bajo esta premisa, y considerando los nuevos enfoques educativos, básicamente del

constructivismo, el docente ha dejado de ser el centro de la acción educativa, dándole al educando un rol más protagónico en la construcción de sus aprendizajes y con mayor capacidad de acción en su entorno. De otro lado, el estatus profesional del docente socialmente está desvalorizado, consecuencia de los exiguos salarios que percibe; bajo este panorama, tenemos que entre el rol de docente erudito, quien prioriza los conocimientos, y el rol de educador que moldea la personalidad del alumno, al parecer este segundo es más valorado en los imaginarios de los estudiantes y docentes.

A continuación testimonios que describen estas dos posiciones:

El alumno ya está formado, eso ya no nos interesa sino la parte académica, llenarles el cuaderno de conocimientos. Supuestamente ellos ya vienen formados, supuestamente del hogar, su familia, por lo que ya son mayores.

(Profesora 1)

Es necesario que los chicos empiecen a formarse con capacidad crítica, que es lo que más le falta, que no se dejen engañar por los adultos que hay una serie de explotaciones que no pueden tomar decisiones de salir de un trabajo a otro porque las han amenazado y tiene temor inseguridad

(Profesor 5)

Depende de cada profesor, (...) un profesor lamentable debe de enseñar tanto lo formativo como lo académico y dar valores para que sean leales eficientes los chicos en la noche son muchachos dóciles (...).

(Profesor 4)

Tipo de alumnos según actuación

Al igual que los docentes, los y las estudiantes EBAJA son tipificados en base a su comportamiento. Un tipo de estudiante se define según edad; esta tipificación coincide con nuestras observaciones de campo donde se apreció que los estudiantes mayores son diferentes en comportamiento en comparación a los menores; es así, que mientras los más jóvenes son juguetones, inquietos, más participativos y activos; los mayores son más reflexivos y reposados. A continuación testimonios.

Por el comportamiento se los puede diferenciar, lo que pasa es que como la mayoría son mayorcitos pero que te digo, de un salón habrán 3 que son menores, bastante menorcitos que deberían de estar en educación secundaria de menores, entonces su comportamiento es distinto, están al juego, la chacota, bromas más relajados.

(Profesora 1)

Entonces, desde los testimonios de los profesores, encontramos claramente dos imaginarios sobre los educandos y sus comportamientos; a los más jóvenes, se les percibe como inquietos, desordenados e interesados por los temas de sexualidad, y los y las estudiantes mayores son percibidos como maduros y responsables; estas últimas características se basan en las expectativas de un buen estudiante, relacionado con conductas como, el buen uso del cuerpo, ser responsable, maduro y obediente a las reglas y a la autoridad pedagógica.

Por ejemplo, si los mayores en el salón destruían o hacían cualquier tipo de deterioro lo tenían que pagar y se tenía que cumplir, entonces por allí ellos cuidaban; por ejemplo, ellos sabían que a las 6:30 se cerraba la puerta y corriendo tenían que llegar porque el profesor estaba afuera. En cambio, los jovencitos bien frescos, los viernes casi ni vienen, ahora, su horario estos alumnos están llegando a los 7 – 7:30 ¿y eso qué son? ¿horas perdidas? ¿Y qué hacen? Van se copian de su compañero.

(Profesora 1)

(...) los alumnos jóvenes les interesa mucho esa parte de la sexualidad, se van por ese lado ellos, los órganos reproductores.

(Profesora 1)

(...) las chicas deben de tener su dignidad, no que se regalen ¿no? Porque no me gustaría que no sea así, pero a la larga ellas están prendidas como moscas con los profesores.

(Profesora 3)

Muy bien me siento, los chicos mayores son gente que ya vienen maduros, que son responsables de su propia persona; son chicos que trabajan, son chicos que quieren superarse ya no quieren estar en el mismo trabajo, quieren desempeñarse en otras cosas. Ellos se ponen a estudiar, quieren una mejora en su calidad de vida.

(Profesora 2)

Asimismo, al igual que sus profesores, los propios estudiantes señalan que sus pares más jóvenes son los menos responsables.

(...) estos alumnos jóvenes en la semana siempre faltan; pero ellos de su casa vienen pero no ingresan, son irresponsables por mas que le dan apoyo; algunos dicen que en la noche es más relajado vienen a hacer su vida social.

(Alumno 8)



Figura 14. Imaginarios de los tipos de educandos según su conducta
Elaboración propia

A continuación una figura resumen que describe en base a lo encontrado anteriormente, el funcionamiento de la institución CEBA estudiada basada en las actuaciones de sus propios autores:

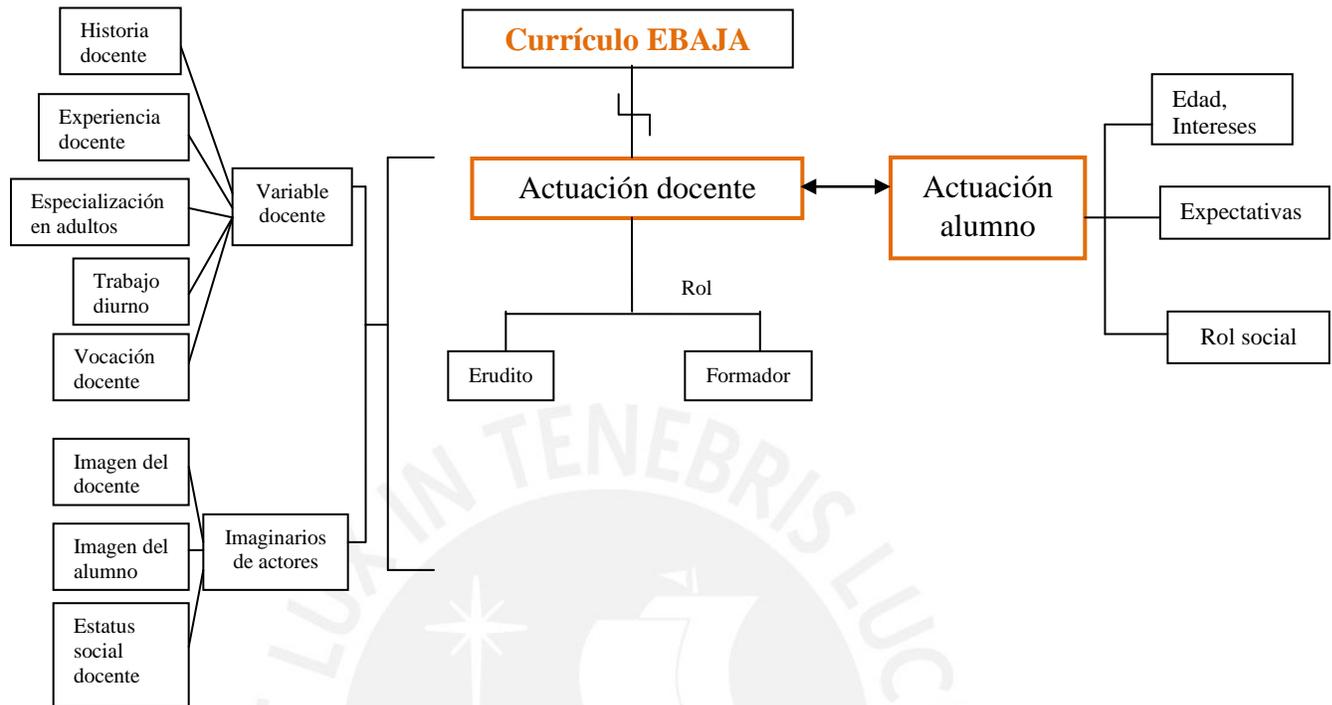


Figura 15. El funcionamiento escolar según actuación de actores EBAJA
Elaboración propia

4.5. Conflictos y acuerdos de convivencia en los actores de la EBAJA

La organización, entendida como una construcción social definida por sus miembros, más que una entidad predecible desde las normas establecidas, cobra vida cuando cada actor maneja sus *acciones estratégicas* para lograr sus metas, afirmación alineada con lo señalado por Hoyle y McMahon (1986) en el hecho de que las organizaciones deben ser definidas por sus componentes. En este acápite se esbozará la dinámica escolar de la EBAJA yendo más allá de los aspectos estáticos del sistema escolar, sino considerando aquello que le da vida, sentido y dinamiza la organización educativa CEBA. Se entiende y propone en esta tesis que los conflictos y acuerdos son mecanismos importantes y necesarios para que los actores educativos en el marco de un sistema

establecido, estático, pongan en juego sus acciones estrategias personales y colectivas para que finalmente se llegue a un acuerdo común. Esto alineado al pensamiento de organización de Weick (1976) y su concepto losing couple, sobre la existencia de una corresponsabilidad, pero a la vez una independencia de los actores con el sistema establecido de una organización. Por ello, consideramos que en la organización educativa CEBA estudiada se define en base a conflictos producto de la brecha entre el sistema formal establecido y las expectativas que los actores EBAJA demandan a este modelo; es decir, es una fórmula de convivencia, donde los actores y el sistema son corresponsables e interdependientes.

El modelo organizacional propuesto EBAJA, se esboza en el siguiente esquema:

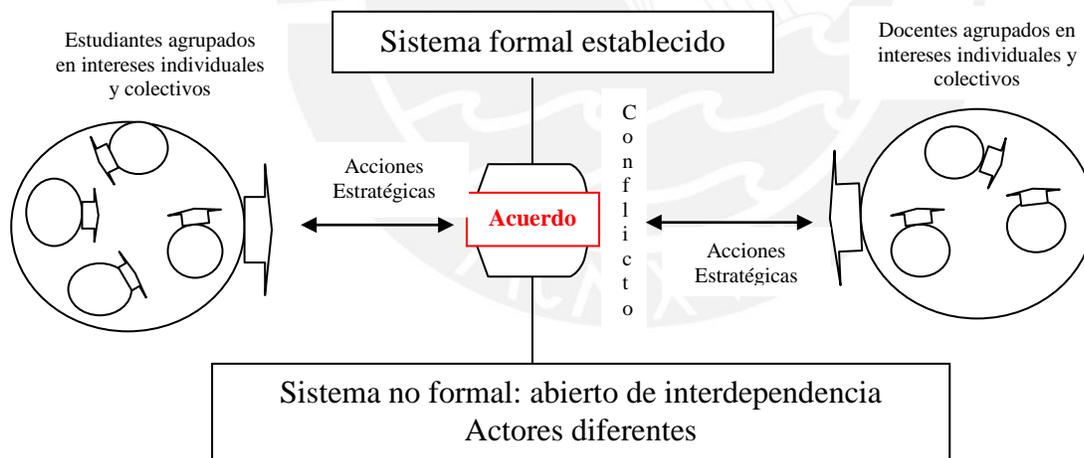


Figura 16: Modelo de actuación estratégica EBAJA

Elaboración propia

Conflictos y Pactos

De acuerdo a esta tesis el modelo de funcionamiento CEBA, coloca a los actores EBAJA (docentes o estudiantes) en dos posiciones contrarias, pero no porque estén

enfrentados, sino por su relación de interdependencia. Al interior de cada grupo de actor, se aprecian también sub grupos organizados sobre la base de similitudes y diferencias, por ejemplo por procedencia, características personales, intereses, entre otras; y se comportan como sistemas abiertos interaccionando entre ellos, como un loosing couple, a fin de lograr la convivencia en un sistema establecido que no responde a la realidad; y en una organización EBAJA con población diversa.

A continuación veremos algunas situaciones de conflicto que se han captado durante el trabajo de campo EBAJA, que refrenda nuestra propuesta. Encontramos que en el grupo de profesores se constituyen sub grupos en conflicto por la legitimidad como buen docente frente a sus estudiantes, por ello se quiere ganar adeptos y lograr posicionamiento en el imaginario de los estudiantes como el buen profesor; aquí se encuentran dos grupo, los profesores jóvenes y los de mayor edad. En realidad este conflicto está vigente y latente, puesto que ambos grupos conviven en el micro espacio escolar y saben que para sobrevivir como autoridad deben estar en lucha permanente por esta legitimidad.

(...) yo los valoro, y esto no significa evitar dejarlos ingresar cuando ya pasó la hora de recreo, y por eso no me voy a hacer un escándalo; pero he percibido que otros profesores jóvenes lo hacen, y eso deteriora la relación con los alumnos y el grado de confianza lo pierdes (...).

(Profesor 5, mayor)

(...) los docentes mayores son metalizados (...) así los ven ellos (refiriéndose a los estudiantes). Pero los jóvenes no, son más derechos, más correctos, en ese punto los antiguos desprestigian al colegio.

(Profesora 1, joven)

El comentario a continuación deja entrever cómo los docentes tienen la capacidad para tomar ventaja de las oportunidades a su favor en el entorno educativo. De esto se trata la supervivencia en este CEBA, a pesar que la norma pueda señalar lo contrario.

Por eso yo les digo a los profesores jóvenes; ustedes tienen suerte (...), y los profesores antiguos dicen: no ¡que ellos (los jóvenes), no deben de estar aquí; pero yo les digo que eso no es culpa de ellos; ahora, si usted es joven y tiene esa oportunidad; ¿acaso no la va a desaprovechar?, esas oportunidades no se presentan dos veces para tratar de trabajar

(Profesora 3, mayor)

(...) se nombró a profesores nuevos con un año de experiencia, tan es así que aquí tenemos profesores jóvenes, pero ¿qué dice en la norma? que para ser profesores de la nocturna tienen que tener 10 años de experiencia con ese requisito recién puedes postular, como yo lo hice.

(Profesora 3, mayor)

De otro lado, es importante tener en cuenta que los docentes custodios de las normas del colegio, al encontrar resistencia de parte de los estudiantes en lo referido a aspectos

como el académico, relacional o la disciplina se genera conflicto, estableciéndose en forma conjunta una serie de cambios en lo establecido a fin de lograr una convivencia:

(...) ellos bien frescos, los viernes casi ni vienen, pueden venir? Yo sé que pueden venir, son pocos, ahora su horario los alumnos están llegando a los 7 – 7:30 ¿y eso qué son, horas perdidas? Y qué hacen? Van y se copian de su compañero o sacan copias, no hay un trabajo real (...).

(Profesora 1)

Como son mayores se les habla. Ellos comprenden, yo parto del respeto si quieres que te respeten debes de respetar, donde terminan tus derechos empiezan los derechos de los demás entonces les digo si tu quieres que te traten bien entonces debes de saber comportarte respetos guardan respetos

(Profesora 2)

De otro lado, al interior del colegio se dan situaciones entre los estudiantes a fin de establecer el control del grupo de pares en el ambiente educativo, siendo que aquellos alumnos que se definen como superiores o con el control son aquellos que poseen apoyo económico de sus familiares y no trabajan. Este imaginario de aparecer como superior es una estrategia para ubicarse de manera ventajosa, y por ende, en las decisiones que se tomen en el espacio micro educativo; esto basado en un esquema de la reproducción del poder entre pares, al igual como ocurre con los docentes en su necesidad de legitimizar su poder sobre sus pares y estudiantes.

Es interesante ver cómo los grupos en la EBAJA se definen, redefinen, arman o rearman basados en sus diferencias, pero también sobre aspectos comunes, por ejemplo, las historias personales, características, procedencia y necesidades; y esta priorización común depende del interés y del conflicto presente. Durante mi estadía en el CEBA observé que no había una única identidad de grupo EBAJA, muy por el contrario, basados en la diversidad mostrada (edad, procedencia, ocupación, intereses, nivel adquisitivo, apoyo familiar, entre otros) los estudiantes y docentes se recrean; por ejemplo, se encuentran grupos constituidos por estudiantes nacidos en Lima versus los migrantes; o entre los que tienen apoyo de su familia y no trabajan versus los que no tienen apoyo familiar y trabajan, o entre los estudiantes jóvenes versus los de edad adulta; y los relajados versus los más dedicados al estudio; estos grupos fueron observados en diversas situaciones, por ejemplo, durante la hora de recreo, en el aula y en las actuaciones. Esta situación diferenciadora entre los educandos, constituye una base para negociar y enfrentar los problemas en el espacio micro educativo, y con ello, se transforma la realidad en un marco de sistema establecido.

Entre mis amigas yo soy la mas mocosa, tengo un cuarto sola y a veces me pongo a pensar, que yo soy mucho mejor que ellas, porque yo veo que mis amigas son mucho de fiesta, en cambio yo le digo vamos a hablar de este tema, vamos a hablar lo que hicimos la vez pasada y mis amigas dicen – ay que aburrida que eres -(...)

(Alumna 1)

De mis compañeros no aprendo nada, ellos son unos chicos ociosos y después no hacen muchas cosas, fiestas (...). Soy una persona adulta, yo mayormente he tenido contacto

con personas que tenían nivel académico, he tenido conversaciones de adulto a adulto; pero ellos no piensan como yo. Cuando me comunico con personas adultas, normal; con ellos no, ellos lo que hacen en la clase es no tomar atención y en el recreo lo único que hacen es conversar de chicas, de fiestas. Si me caen, pero su forma de hablar no, se alaba por gusto. Mis compañeros buscan diversión, vienen a hacer vida social, hablan que quieren ser enamorados, vienen así por ejemplo vamos a reír, a tomar, a bailar, vamos por ahí.

(Alumna 1)

(...) sí, los compañeros buscan aquí enamorada, eso cada uno sabe sus problemas, ya cuando se matricula, ya ve si va a estudiar o no, además ¿quién no ha tenido enamorada en el colegio?

(Alumno 2)

Actualmente aquí hay más alumnos jóvenes (...), ellos de su casa vienen pero no ingresan, son irresponsables por mas que le dan apoyo, algunos dicen que en la noche es más relajado vienen a tener su vida social, y aquí las chicas salen con su domingo 7. Algunas vienen a buscar amistades, compañerismo.

(Alumno 8)

(...) nos llevamos bien, pero hay un grupo que son puro movidas, otros más desordenados, yo no me integro a ellos, y me dicen la estudiosa y siento que me tienen cólera (...)

(Alumna 9)

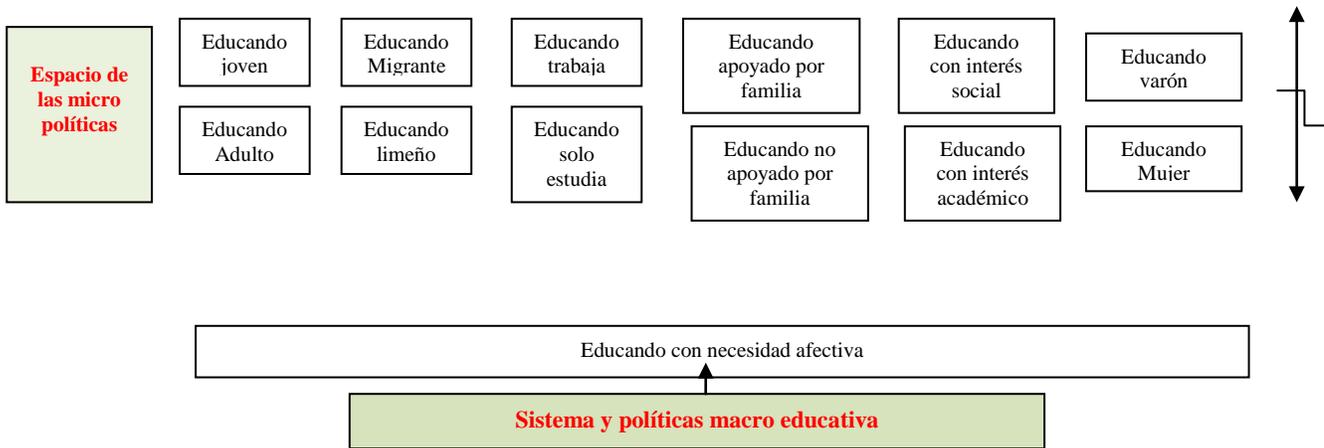
Un aspecto transversal que mueve la dinámica escolar EBAJA, y que es como el eje articulador que da sentido a la relación entre estudiantes y docentes en la institución, y que además cataliza los cambios en el sistema establecido; es la necesidad afectiva de los alumnos, la que es considerada para sobrevivir tanto en el aspecto relacional como en el aspecto académico en el colegio, y que desde los docentes también es aprovechada para la transmisión de mensajes en su práctica pedagógica. Este aspecto afectivo es muy característico de los educandos de esta modalidad en comparación a otras modalidades educativas.

Mis compañeros son para mí como mis hermanos, entre nosotros nos contamos nuestros problemas.

(Alumna 6)

(...) dije voy a olvidar lo que pasó, a ellos los busqué para reclamarles por qué me habían hecho eso, nunca pensé que ellos me iban a hacer esa maldad, cuando ellos no trabajaban yo les ayudaba yo les veía como mis hermanos como he tenido solo hermanas (...) y no he tenido consejo de un hermano o de un padre simplemente iban pasando los meses (...).

(Alumno 4)



Esquema 17. Relaciones y estrategias de grupos en los estudiantes EEBAJA para solucionar conflictos
Elaboración propia

En el esquema 17, apreciamos como los educandos se definen en base a una serie de diferencias a fin de establecer relaciones de superioridad entre ellos y ellas; sin embargo, podemos apreciar que independientemente de estas diferencias hay una necesidad común a todos los educandos de esta modalidad que los une, es lo afectivo, aspecto clave que mueve la dinámica al interior del colegio; como Bonami diría en la medida que el sistema permite cambios frente a actores empoderados en el espacio micro educativo, se definen las micro políticas.

Otro aspecto de la convivencia en el CEBA que genera conflicto en las relaciones entre profesores y estudiantes, según las entrevistas, es el tratamiento que se pretende dar a las reglas de conducta escolar exigidas a los estudiantes EBAJA. Sobre este hecho los estudiantes no están de acuerdo, por considerarlas infantiles.

De la observación participante en el CEBA, se ha podido observar que hay reglas hacia los educandos de la EBAJA que se igualan a la educación regular de infantes; por ejemplo, la exigencia de cumplir estrictamente con los horarios de ingreso, entrada al aula y la salida del colegio, la vestimenta, las actividades de educación física, y las responsabilidades asignadas a los estudiantes en el aula (policía escolar, delegado); además que se ha visto que los docentes se dirigen hacia sus estudiantes con adjetivos diminutivos, como si fueran niños

(Observación en CEBA, 12 de julio 2014).

Además, en base a las entrevistas con los y las estudiantes se encontraron dos posiciones sobre el trato de los profesores hacia los estudiantes; una señala que el trato que les dan es como *adultos iguales*; mientras, que otro grupo señala que los tratan como si fueran *niños inmaduros*, lo que afectaría no solo su relación interpersonal sino también la pedagógica. Los profesores que los infantilizan suponen una conducta protectora y consejera en su quehacer educativo; y deben demostrar superioridad frente a sus estudiantes. En el caso de los docentes que los tratan como *adultos*, dejan entrever que el trato más horizontal se da más que en todo en sus relaciones para apelar a las buenas conductas y motivar al logro de metas educativas en los y las estudiantes; porque en este mismo grupo de profesores se aprecia que para efectos de la enseñanza la mayoría los siguen tratando como *inmaduros*. A continuación testimonios que sustentan lo mencionado:

(...) les digo prioricen sus metas, no se hagan de familia, cuídense y para eso son las metas; pero si ustedes se distraen con una chica, con un compromiso; lógico que es difícil, si ustedes quieren tener una compañera entonces cuídense, no son niños (...).

(Profesora 3)

(...) para educar a un niño primero tienes que amarlo, si no, tú no vas a sentir nada por enseñarles, entonces no se comprende al alumno de la noche (...).

(Profesor 5)

No, los profesores nos tratan como adultos, como personas adultas. Porque la profesora nos dice – “ustedes son adultos, por eso vienen a estudiar - por ejemplo, un padre de familia, una madre de familia quiere superarse-, no quieren quedarse por debajo, eso es lo bueno de ustedes” (...).

(Alumna 1)

Algunos profesores se acoplan a nuestra edad, conversan y bien; y hay otros que nos tratan como niños, a un amigo que no le hizo caso le dio un patadón y le sacó del aula porque estaba conversando con una amiga y el alumno no le hizo caso; (...). Los profesores se creen lo máximo y los que saben más que nosotros nos hacen sentir menos.

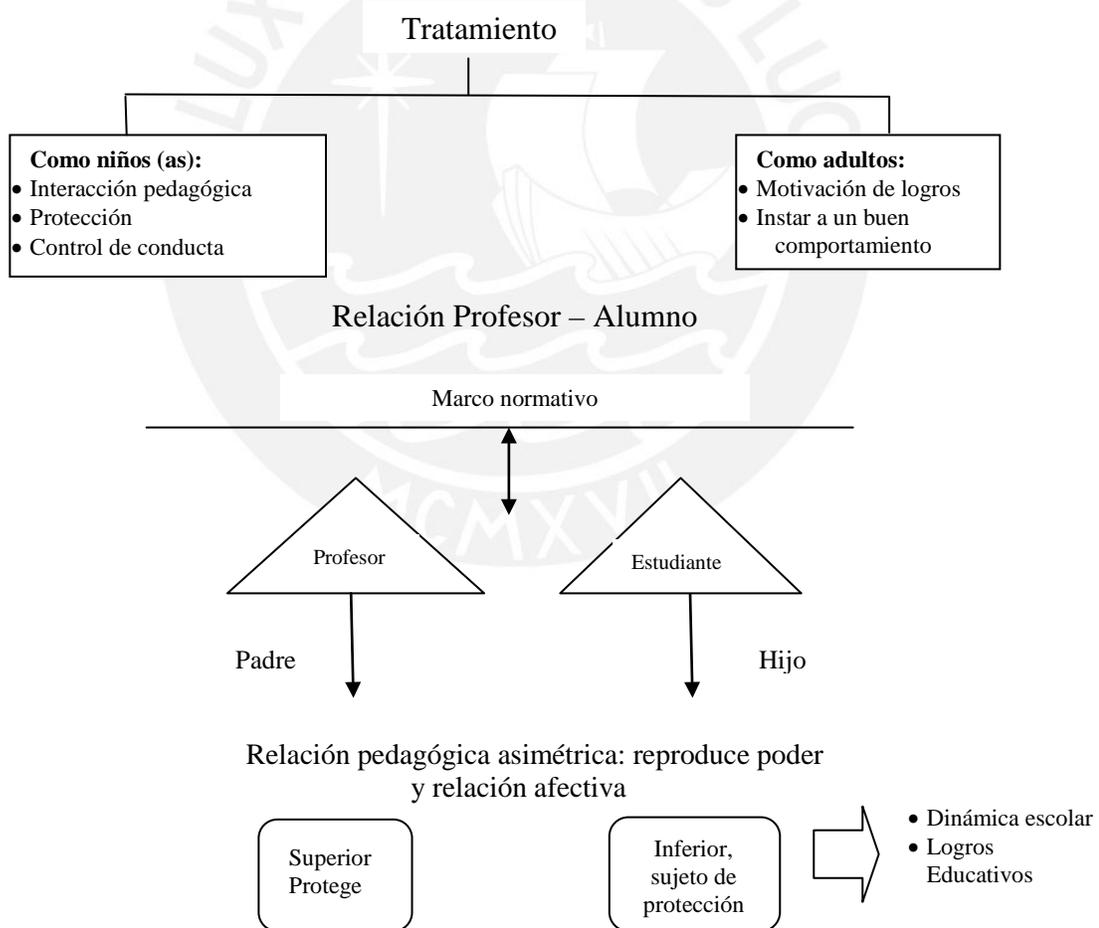
(Alumno 5)

Los profesores nos miran como niños, nos tratan bien pero nos dicen niños; algunos de mis compañeros les dicen que no nos digan niños; y él dice: que ellos nos ven como niños.

(Alumna 9)

Mis compañeros se portan como niños, aunque hay varios que son mayores que los profesores 2 o 3, pero igual los tratan como niños.

(Alumno 5)



Esquema 18. Tratamiento de los docentes hacia los alumnos jóvenes y adultos

Elaboración propia

En relación a las relaciones entre profesores y estudiantes que se dan en el contexto escolar, además de la interacción pedagógica establecida por el currículo, están las interacciones informales, en este último contexto, se ha observado alguna mala relación entre un profesor con sus estudiantes con quienes supuestamente no ha podido imponer o ganar su confianza; es así que en una conversación informal, este profesor me dijo: “(...) aquí hay dos tipos de alumnos, los que están conmigo y los que me quieren hacer daño”; y mencionado esto se retiró. Como apreciamos, los docentes pugnan por ganarse la aceptación de los alumnos, convirtiendo la EBAJA en un campo de disputa por la aceptación de los estudiantes; también se manifiesta algunas situaciones de violencia física o sexual, las situaciones de violencia física se han dado entre los estudiantes varones y los profesores en la búsqueda del respeto docente como autoridad; y la violencia sexual (hostigamiento sexual) se da con las estudiantes mujeres. A continuación testimonios:

(...) un profesor que no me gusta tanto, es el profesor de literatura que se llevó mi cuaderno y yo había puesto: Marcos te amo, y me preguntó quién es Marcos y mi amiga que estaba atrás le dice es su esposo, ¿tu esposo? me dice ah, yo no sabía que es tu esposo, y me dijo: entonces tu sabes cómo es una relación sexual, ¿a ver como es una relación sexual?, y le dije ¿qué? me sorprendí, por eso, nunca me habían preguntado así. Por una parte pienso que es una persona mañosa porque seguía revisando mi cuaderno y el profesor para pasando por mi lado y para mirándome.

(Alumna 10)

No, de que yo vea que los profesores los maltratan no (...), al contrario los profesores son muy cariñosos, diría, demasiado cariñosos, más bien, muy cariñosos que ya entienden otra cosa, tienen sus cositas es medio mañozón que les comienzan a sobar.

(Profesora 1)

(...) a un amigo que no le hizo caso le dio un patadón y le saco porque estaba conversando con una amiga y el alumno no le hizo caso, y eso le hace sentir menos, como una basura. Los profesores se creen lo máximo y los que saben más que nosotros nos hacen sentir menos.

(Alumno 5)

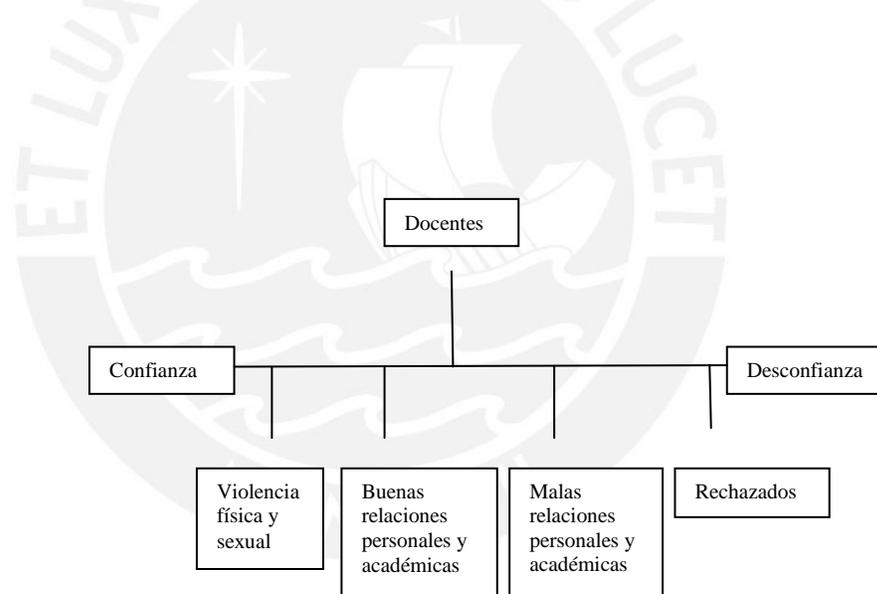


Figura 19. Relaciones de los docentes y alumnos

Elaboración propia

Una situación que debe ser afrontada entre los docentes y los estudiantes es sobre la práctica pedagógica en el aula y el logro de los aprendizajes; los profesores subestiman al alumno EBAJA, que por tratarse de una modalidad con población joven y adulta en condición de trabajo, establecen un tratamiento especial acompañada con empatía,

comprensión, y trato diferencial. Esta regla transmitida en la interacción, que no está escrito en ningún documento formal, pero que se da en la dinámica es aceptada y bien recibida por los educandos, quienes bajo esta consigna pedagógica esperan ser promovidos de grado con las facilidades dadas. Aquí entonces, un acuerdo sostenido que trasciende al currículo de la EBAJA y que está mediado por las relaciones entre estos actores educativos, es el trato pedagógico que se va configurando en pactos de convivencia armónica.

No se comprende al alumno de la noche, porque ellos vienen con una serie de problemas y con ciertos déficits y eso los profesores deben de comprenderlo, eso no significa que debemos de bajar el nivel de exigencia; si yo veo un alumno que no trabaja sólo estudia le voy a exigir más que al que sí trabaja, además los grados de madurez son diferentes; digamos una señora que ya cumplió su etapa de madurez no le voy a exigir igual que un adulto que está iniciándose y está con más energía.

(Profesor 5)

El profesor debe de ver la andrología [por decir andragogía], debemos de ver los problemas que ellos tienen para poder desempeñarse como escolares, lamentablemente en la noche son muy pocos los que se desempeñan bien; lamentablemente esto es debido a sus aspectos bajos de economía. El profesor debe de ser más comprensivo la andrología dice que el profesor dentro de su carrera debe de experimentar el problema que le afecta al escolar.

(Profesor 4)

El futuro que les espera a cada alumno de la noche es el futuro que debe nacerle al mismo alumno por que el profesor de la noche dan de todo una formación moral y académica que el alumno de la noche no la aprovecha y eso es debido a su trabajo y el profesor de la noche debe de evaluarlos en base a trabajos por ejemplo bailar marchar participar en una actuación por ejemplo un alumno esta jalado decirle vas a participar en una actuación.

(Profesor 4)

En la realidad educativa EBAJA, se encontró una similitud en el control de los comportamientos de sus estudiantes en comparación a los estudiantes de la educación regular, la que está considerada en el reglamento institucional CEBA, pero las reglas que realmente prevalecen son las establecidas entre los estudiantes, los docentes y el personal directivo del colegio. Si bien el reglamento es un documento válido de la institución educativa estudiada, los encargados de velar por su cumplimiento son los docentes y el personal administrativo, quienes intentan imponen la autoridad institucional sobre los educandos, quienes en la lógica institucional tendrían que acatar. Ahora, para hacer valer esta norma, en un medio escolar donde el educando cuestiona, critica y rechaza, los actores educativos se ven obligados a movilizar una serie de estrategias, entre ellas: incorporar a estudiantes como aliados vigilantes que influyan en sus pares, generalmente los elegibles son los estudiantes mayores de edad, cuyo rol es el control de la conducta de sus pares menores; y a estos se les denominaban al igual que en la EBR, delegado o policía escolar, entre sus encargos tenemos, llamarles la atención, amenazarles, apuntarles o llevarlos a la Dirección. Esta es una estrategia del colegio para suplir los escasos recursos humanos en el colegio para el control institucional, debido a que el CEBA solo cuenta con un instructor

pre militar, quién formalmente controla la conducta de los educandos como en el ejército con mucha rigidez. Es así como esta institución educativa de jóvenes y adultos repite los métodos que se usa comúnmente en la educación regular, basado en el respeto que los menores deben tener sobre los mayores, esta situación coloca al estudiante delegado en una posición difícil frente a sus pares, quienes les propinan amenazas. Es importante señalar que los profesores otorgan concesiones académicas a los delegados, a diferencia de sus compañeros, generándose aquí un conflicto.

En esta situación de arreglo sobre la disciplina se establecen una serie de pactos entre los alumnos delegados con los docentes, y con sus pares. En el primer caso, el pacto es que esto alumnos delegados, al ser una continuación de una autoridad institucional formal, deben reportar los desórdenes y velar por el orden en sus pares; y a cambio los docentes les dan facilidades académicas; mientras en el segundo caso, se tiene que el alumno delegado promete no acusarlos, y sus pares no los excluyen o toman represalia contra ellos. Este doble pacto coloca a los delegados en una situación difícil, pero no tienen otra opción puesto que ambos pactos les benefician. A continuación el testimonio de un estudiante delegado:

(...) algunos chicos si se amargaban cuando yo les llamaba la atención cuando tocaba el timbre y algunos pasaban tranquilos y otros había que llamarles la atención seguían en las sillas; hasta que una vez me citaron en bronca afuera y no les hice caso yo me quede en la dirección al siguiente dicen que les llamó la atención el auxiliar y luego me dijeron “Romero pero si no te hemos hecho nada” y les decía no, no me han hecho nada

sino que se han portado mal ustedes, y yo no quiero estarlos acusando de que se han portado mal para que les bajen sus notas.

(Alumno 8)

Estos controladores de la disciplina al interior de una institución educativa son mencionados por Foucault (1996), al referir al uso de una serie de personajes en la escuela para el control y ayuda al profesor en esta tarea: “observadores, instructores, recitadores de oraciones, oficiales de escritura, cuestores de pobres y visitantes; algunos de ellos tienen que ver con cometidos materiales (distribuir materiales entre los alumnos); los otros del orden, de la vigilancia (los observadores)” (pp. 180-181). A continuación testimonios sobre este aspecto de la disciplina:

Sí, tenemos un reglamento, lo que sucede es que muchas veces nosotros nos preocupamos más por la parte académica y no nos preocupamos por la parte de la formación del alumno; por ejemplo, se piensa que el alumno ya está formado, entonces eso ya no nos interesa sino la parte académica, llenarles el cuaderno de conocimientos.

(Profesora 1)

(...) los profesores les dicen a los chicos grandes que deben de dar el ejemplo. Hay un auxiliar que dice: ustedes son unas personas grandes ¿qué necesitan que una persona les cuide?, ustedes deben de darse cuenta como es su comportamiento, son grandes.

(Alumna 1)

(...) yo como mayor me elegían como delegado y presidente de aula siempre, algunos chicos si se amargaban cuando yo les llamaba la atención (...).

(Alumno 8)

Durante el período de trabajo de campo, no he visto que el reglamento institucional del CEBA, haya sido difundido formalmente a los estudiantes, solo se ha transmitido oralmente de parte de la Dirección, los docentes y del instructor militar. Entre las reglas que se ha encontrado que entran en conflicto con el alumnado, son: llegar temprano al colegio, se vistan adecuadamente (camisa metida al pantalón, sin maquillaje), no usen radios, mp3 y no se genere desorden para retornar a las aulas después del recreo, y no desobedecer.

Todos los personajes de la disciplina, sobre todo el instructor, y otros aliados para asegurar el cumplimiento de las reglas del colegio no tendrían otro objetivo que, como diría Foucault (1996) “enderezar conductas y que el éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples, la inspección jerárquica, la sanción normalizadora (...)” (p. 175); pero a pesar de todo lo desplegado, existe una fuerte resistencia y lucha de parte de los estudiantes y de algunos docentes que opinan que las reglas deben ser más flexibles; esto puesto que se ha apreciado en la observación que las reglas no se cumplen, y por ejemplo, los estudiantes llegan generalmente una hora después de lo establecido para las clases; así como entrar a clases mucho después que acabó el recreo; y asisten informales, lo que molesta a los controladores institucionales, y hasta a algunos estudiantes también, que tienen la expectativa que todo este ordenado, porque también tienen la idea que el colegio debe ser igual que EBR y de que la autoridad debe imponerse.

En este colegio son bien indisciplinados, cualquiera entra, sale, ya no funciona; no tiene valor para que ordenen a los alumnos (refiriéndose a los profesores). Yo estuve 3 años de policía escolar y ponía orden, pero acá no hacen caso.

(Alumno 11)

En el CEBA de la modalidad alternativa de jóvenes y adultos estudiada, se ha evidenciado que los actores educativos acuerdan reglas de convivencia que van más allá de las establecidas por un grupo hegemónico; estos pactos se hacen posible debido a la legitimización del espacio social construido por sus actores educativos en el **CEBA**; estos son los pactos que de acuerdo a Ansión (citado en Plaza, 2001), son entendidos como acuerdos que se establecen entre los actores para hacer posible la escuela como institución.

En torno a los pactos educativos, no han sido estudiados en la EBAJA, y más que todo han sido delineados en la escuela primaria; así continúa Ansión, sobre el pacto social en torno a la escuela primaria “emergió del encuentro entre padres de familia que buscaron hacer de la escuela una herramienta de integración y cambio, y los profesores que encontraron en ella, más allá que un empleo, un nuevo status que era fuente de prestigio” (Plaza, 2001, pp. 282-283); por ello, el pacto implícito se ha ido construyendo en base a las transacciones entre padres y profesores, entre los adultos para la nueva generación.

Finalmente, señala Ansión:

“la cobertura educativa se ha solucionado, el tema vigente es la calidad educativa, por lo que se requiere un nuevo pacto donde participen activamente los alumnos, exista

disciplina con bases democráticas y con respeto mutuo, y docentes con carácter profesional; siendo una de las grandes expectativas de los jóvenes hacia sus maestros que les escuchen y sean buenos consejeros. En el nuevo pacto se debe articular con diferentes instituciones sociales y que el alumno sea un protagonista activo” (Plaza, 2001, pp. 292-293).

En relación a la Modalidad Alternativa de Jóvenes y Adultos, a diferencia de la EBR, los docentes y estudiantes de la EBAJA son los constructores del pacto en el entorno educativo, es decir, estando ausentes en esta modalidad la familia, y entendiendo que los educandos son adultos e intermediarios de las demandas y expectativas de sus familiares.

En relación al trabajo de campo, que comprendió las entrevistas y la observación participante, se devela un pacto pedagógico en la EBAJA construido sobre una serie de mensajes implícitos y explícitos. Este pacto posibilita la convivencia en el espacio micro educativo entre los docentes y los estudiantes, a pesar de las diferencias individuales, limitaciones institucionales y el fracaso pedagógico. Este pacto se organiza sobre mensajes en un continuo, en un extremo están los mensajes que significan las **demandas pragmáticas del pacto**. En este lado del continuo ambos actores educativos demandan más que logros y aprendizajes, una serie de beneficios individuales concretos e inmediatos; aquí en el caso de los educandos, se ve a la institución educativa como un medio para promoverse y obtener el certificado secundario, elemento necesario para insertarse, movilizarse y sobrevivir en la ciudad, cada vez más exigente y demandante de mayor capital cultural y económico; en el caso de los docentes, ven a la institución como la expresión de beneficios en torno a la acumulación de años de servicio docente en el Estado

y la oportunidad de poder obtener ingresos extras en labores diurnas; entonces, bajo este panorama pragmático, el profesor pacta con sus alumnos la *no exigencia pedagógica*, lo que es respaldado por el estudiantado de la EBAJA y no se cuestiona la legitimidad docente; y entonces el docente se compromete a darles mayores *oportunidades para aprobar los cursos (promoción)* y no les exige. Por ello, el mensaje del pacto en este extremo del continuo pragmático docente es: ***no me exijas y yo te doy oportunidades para promoverte***. Por otro lado, la demanda pragmática desde los educandos es complementaria con la de los docentes, teniendo como mensaje: ***no te exijo, pero dame oportunidades para promoverme y lograr mi certificado secundario***.

Para algunos estudiantes es ventajoso que los docentes no les exijan y que exista una flexibilidad pedagógica en las reglas de colegio, puesto que aquellos alumnos con mayores oportunidades económicas, pueden beneficiarse tomando atajos que les permitan ganar tiempo para prepararse en centros de estudios privados; y con ello, lograr sus metas que van más allá de la secundaria.

A continuación testimonios de docentes que señalan esta situación de flexibilidad hacia sus alumnos y la ventaja tomada de parte de los docentes en este pacto EBAJA:

(...) hay chicos que en día estudian en la academia y en la noche quieren terminar su secundaria, para prepararse en la universidad, ellos buscan que como hay menos exigencia en la noche les da más tiempo para estudiar.

(Profesor 5)

No se comprende al alumno de la noche porque ellos vienen con una serie de problemas y con ciertos déficit y eso los profesores deben de comprenderlo (...), además los grados de madures digamos una señora que ya cumplió su etapa de madurez no le voy a exigir igual que un adulto que esta iniciándose y está con más energía.

(Profesor 5)

Enseñar en la noche nos da la posibilidad de trabajar en el día, en una institución privada. Ahora soy coordinador en primaria

(Profesor 4)

En el otro lado del continuo, está el pacto del **compromiso con la educación y el aprendizaje**, aquí están los docentes y alumnos más comprometidos con la educación y su aprendizaje, aquí se denota *optimismo y confianza en el otro y en relación al logro* de las metas de los estudiantes, hay una preocupación por darles lo mejor pedagógicamente, pero los docentes como condición les demandan a los estudiantes esfuerzo personal, sobre todo para los jóvenes que no trabajan y sólo estudian. El pacto, desde el docente es: *yo te enseño, pero pon de tu parte para lograr tus metas*. De parte de los alumnos están aquí aquellos que exigen enseñanza y critican cuando esta no se les da la calidad merecida, el pacto desde el alumno es: *quiero superarme y requiero me des lo mejor pedagógicamente*. Dentro de este continuo puede haber matices intermedios.

Este lado del pacto se basa en los siguientes extractos:

Teniendo un cartón de secundaria los alumnos pueden de repente aspirar, ya no ser simplemente empleados del hogar, las chicas; y los hombres a trabajar en otras cosas en mejores condiciones.

(Profesora 1)

(...) ellos vienen con una serie de problemas y con ciertos déficit y eso los profesores deben de comprenderlo eso no significa que debemos de bajar el nivel de exigencia; si yo veo un alumno que no trabaja, solo estudia le voy a exigir más que el que si trabaja, además los grados de madurez también, digamos una señora que ya cumplió su etapa de madurez no le voy a exigir igual que un adulto que está iniciándose y con más energía.

(Profesor 5)

(...) el profesor tiene que desarrollar su clase, ver qué método emplean (...) porque ellos están dispuestos a aprender pero depende de la metodología del docente, porque si emplea una metodología difícil se loquean pues, porque yo les digo a la mayoría de profesores: la educación no debe de ser forzada porque son personas que trabajan entonces ustedes háganlo así poquito, pero bueno, no es la cantidad si no la calidad, entonces ustedes son profesores, salen de las aulas universitarias entonces están preparados porque yo sé que lo hacen en los colegios particulares casi todos enseñan en colegios particulares, entonces lo que hacen allí háganlo aquí, pero la mayoría como que no lo hace porque ya vienen cansados, ya están haciendo trabajos del día; y como que en la noche hay profesores que se identifican pero también hay otros que no se identifican.

(Profesora 3)

Estoy aquí por motivo de trabajo laboral como estaba de asesor de la USE me requerían todo el día y en la noche ya era más descansado.

(Profesor 5)

En este pacto, los educandos se encuentran en alguna de las dos posiciones, generalmente lo que se ha podido apreciar es que los estudiantes más jóvenes que no trabajan, están en este lado pragmático: ***enséñame, pero no me exijas tanto, necesito promoverme, trabajar y culminar mis estudios***; y en el otro, se encontrarían los educandos más adultos, con carga familiar y trabajadores, los que están comprometidos: ***enséñame que quiero superarme y tener un mejor empleo y ser alguien en la vida***. Otros testimonios son los siguientes:

La escuela en la noche es buena porque uno puede terminar rápido, ya que son menores las horas, aparte que trabajo y eso es una ventaja, aunque el nivel sea diferente y sé que saldré en menor condición (...). Pero finalmente, la ventaja para mi es que puedo trabajar.

(Alumno 2)

Estos estudios me van a servir, porque terminando la secundaria completa ya es distinto, con cartón, mejor todavía. Es más suave las tareas, no es como si estuvieras en la tarde, te exigen más te meten más cursos.

(Alumno 2)

A continuación, se esquematiza el pacto en la educación alternativa regular de jóvenes y adultos, basado en los acuerdos entre docentes y alumnos.

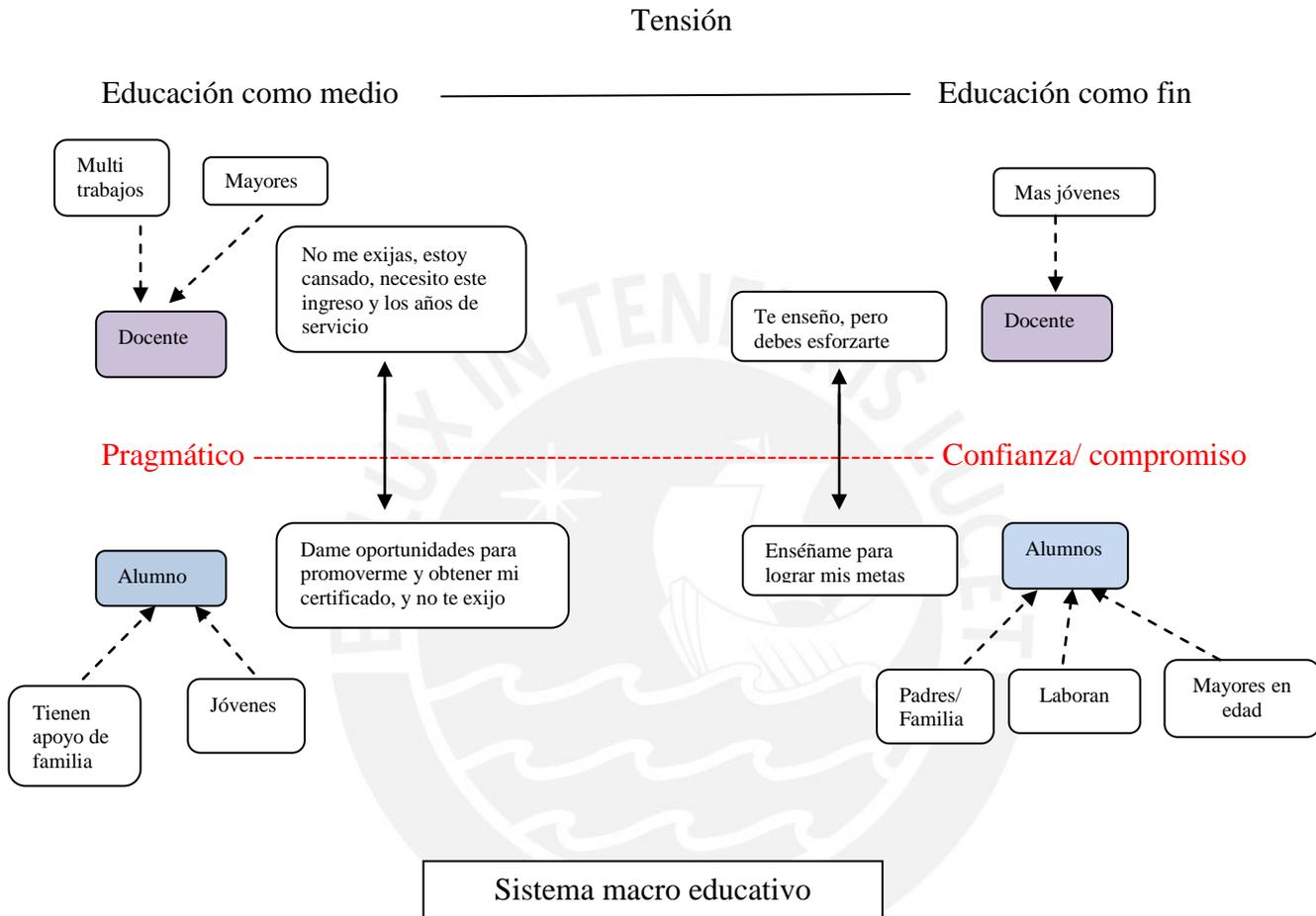


Figura 20. Pacto educativo
Elaboración propia

De acuerdo al esquema del pacto establecido, en el caso de los educandos hay una tensión entre la demanda práctica de poseer una acreditación secundaria y la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades útiles para su futuro; y en el caso de los docentes, la tensión está entre el mantenerse en el sistema laboral y tener mayores ingresos, y al hecho de dedicarse comprometidamente para que sus alumnos logren sus metas.

En base a la información recogida en el presente estudio, tanto de las fuentes secundarias como de las primarias; se esboza la dinámica del funcionamiento de esta institución alternativa de jóvenes y adultos, la que actualmente está legitimada como una alternativa importante y única opción para los educandos jóvenes y adultos que trabajan y quieren tener éxito en la ciudad.

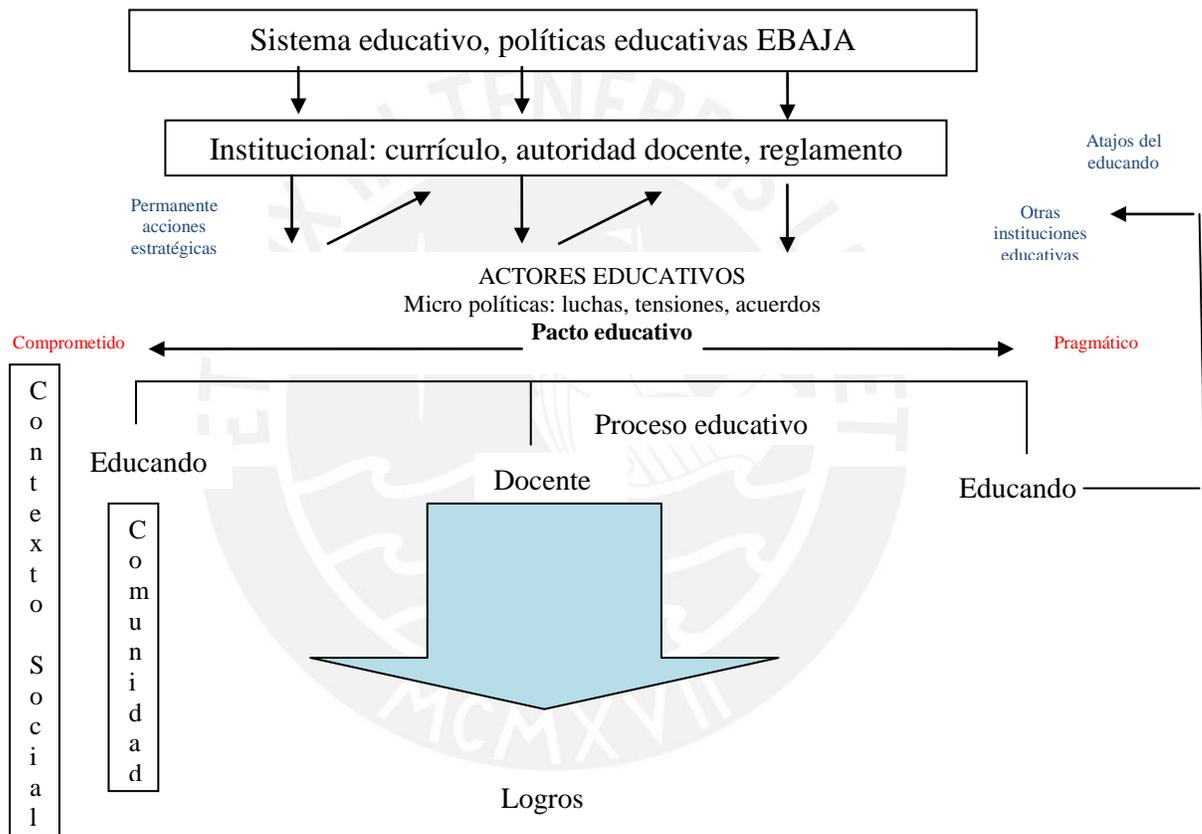


Figura 21. Funcionamiento EBAJA
Elaboración propia

Considerando a los estudiantes y los docentes EBAJA como actores y agentes educativos activos capaces de cambiar una realidad dada, y convivir bajo reglas institucionales acordadas; consideramos que en el modelo graficado, el contexto social y el

cultural que da marco a las creencias y los patrones culturales de los actores y a las políticas educativas, que a su vez interactúan con la institucionalidad educativa de la EBAJA (CEBA) que comprende a las autoridades y los documentos de gestión; y finalmente, estos en contacto con la realidad educativa, donde están los actores educativos, lo establecido es redefinido y modificado de manera que permita una convivencia favorable para todos sus miembros, y a la larga se constituya en una costumbre que obliga a los tomadores de decisiones a modificar sus reglas y el sistema, volviéndose esta relación cíclica entre la realidad y lo normado.



CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Las conclusiones se organizan según los objetivos planteados; así tenemos:

Objetivo General:

- El funcionamiento del CEBA de la EBAJA como institución, se explica como parte de un conjunto de campos concéntricos de interacción que comprende al sistema establecido y los actores. El *campo político de las concepciones y demandas sociales*, donde los actores tienen poca influencia inmediata; el *campo normativo institucional o de la reproducción institucional*, aquí los documentos de gestión y las autoridades legitimadas inician un proceso de imposición, los actores tienen relativa potestad de modificarlas; y el *espacio de la interacción, micro educativa*, donde se dan los acuerdos e interacciones; aquí las reglas se construyen, no imponen, este es el campo del funcionamiento real escolar. Lógica basada en la influencia relativa del sistema de Crozier (1,990).
- Los actores educativos CEBA-EBAJA, despliegan acciones que de acuerdo al estudio de campo de esta tesis denominamos *acción estratégica de sobrevivencia*, que considera un componente cognitivo y afectivo, que juntos dan sentido a su actuación o práctica y definen estrategias en un contexto educativo adverso, como es el CEBA. Esta acción puede ser individual o colectiva y de naturaleza subjetiva. Estas acciones estratégicas de sobrevivencia, son óptimas especialmente en contextos de diversidad, como lo es el espacio CEBA-EBAJA.

Objetivo 1: Significado otorgado a la EBAJA desde los actores educativos de esta modalidad educativa

- El significado compartido por los actores del CEBA - EBAJA, es que la educación *transforma a los educandos para el éxito*, y donde el docente sería el artesano, según Foucault, frente a ello, algunos alumnos se someten expectantes, mientras otros resisten. Por ello, hay una tendencia a valorar más el rol transformador más que el rol pedagógico del docente EBAJA.
- Los estudiantes y docentes son protagonistas activos de la cultura institucional CEBA, donde se dan situaciones encuentros y desencuentros, de reproducción, o como señala Freire, de sub opresiones en un entorno educativo EBAJA, cuya característica principal es la diversidad.
- Hay dos imaginarios sobre los docentes que marcan la práctica pedagógica y la interacción en el CEBA, una es la visión infantilizadora que corresponde a una violencia simbólica, basada en una actitud de superioridad y conducta paternalista frente a los alumnos; mientras que la otra es un tratamiento igualitario como adultos, donde se mantienen conductas horizontales, de respeto y confianza en el logro de metas educativas.
- El CEBA, es visto como un medio para obtener el certificado de secundaria, y continuar metas personales. Es decir, la educación en esta institución más que ser vista como un fin es en realidad un medio.

Objetivo 2: Razones dadas a los aprendizajes logrados por los actores de la

EBAJA

- Los logros de aprendizaje en la EBAJA son explicados por los docentes a factores provenientes de los estudiantes, como su procedencia social y cultural; lo que condiciona los esfuerzos de los docentes y configura un ambiente excluyente y discriminador EBAJA. En el caso de los estudiantes, los logros son explicados al esfuerzo y a la metodología pedagógica del docente; como vemos no coinciden y por ello, deben llegar a acuerdos que transforman las metas.
- Los logros educativos se avizoran desde los actores educativos más que como aquellas competencias establecidas en el Currículo que deben adquirir los alumnos en el procesos pedagógico para optimizar su ámbito laboral o acceder a otro nivel educativo, sino como aquellas conductas que deben mostrar los estudiantes para ser aceptados en la ciudad.
- Existe una brecha entre lo normado y lo ejecutado en docencia; que es acrecentada por los lentos cambios en el currículo y al débil proceder pedagógico del docente EBAJA, lo que deja una ventana abierta para que los actores educativos de la EBAJA desarrollen estrategias y construyan sus propias normas, atajos y prácticas con el fin de cubrir estas deficiencias del sistema educativo; esto además basado en la conciencia de las desventajas EBAJA frente a la EBR.

- El logro pedagógico no está alineado con la promoción educativa, esta está facilitada por la flexibilidad y la ayuda de los docentes, no en la mejora pedagógica.

Objetivo 3: Analizar la actuación de los actores educativos EBAJA en el contexto micro educativo frente a lo establecido.

- Se ha demostrado en base al estudio empírico que los actores educativos, jóvenes y adultos EBAJA son activos y reaccionan frente al sistema educativo establecido, esto bajo una construcción subjetiva de la realidad educativa; lo que está alineado a la teoría subjetiva de las organizaciones y a la interdependencia del actor y el sistema, según Gray; y Weik, respectivamente.
- Los actores educativos EBAJA transforman y definen normas establecidas basadas en pactos de convivencia, lo que da legitimidad y sentido al funcionamiento de la institución del CEBA, a pesar de las limitaciones que esta tiene para responder a expectativas ligadas a la consecución de logros educativos.
- La transformación del sistema establecido a nivel institucional se basa en la crítica de la brecha entre lo planteado y lo esperado; así como en el diálogo bajo la condición de diversidad de las características, necesidades e intereses de los actores educativos EBAJA; es decir, sustentada en una actitud crítica positiva de la realidad micro educativa, esto alineado a la perspectiva de Giroux.

- La actuación del docente EBAJA mantiene esquemas tradicionales de la educación, y muestra resistencia a los cambios en el sistema, defendiendo su autoridad y hegemonía frente a los alumnos, ya no solo en su rol erudito, sino también como protector, padre o amigo, esto en un contexto de reproducción del poder.
- El *componente afectivo* de los alumnos es un factor importante y transversal para el funcionamiento del CEBA, el mismo que facilita la reproducción de los docentes (Bourdieu), y da sentido a las acciones de los actores en el espacio educativo.
- La actuación transformadora de los actores del CEBA se motiva por una serie de necesidades o problemas en el entorno educativo, y sobre ellas, se despliegan respuestas individuales o colectivas donde se evalúan las mejores estrategias, y con ellas finalmente se llegan a los resultados esperados, como la aprobación social, la identidad de grupo, ganancias u otras.
- La actuación pedagógica del docente EBAJA está mediada por variables como, la experiencia previa, percepción y conducta hacia los estudiantes, los años de docencia, la vocación, la experiencia pedagógica con adultos, y la carga laboral adicional, lo que lleva a definir una forma de entender y aplicar el currículo establecido y con ello su formas de enseñar. Hay una tendencia a valorar más el rol formador que el erudito.

Objetivo 4: Conflictos y acuerdos de convivencia que se dan entre los docentes y los alumnos que dan sentido al funcionamiento de la EBAJA.

- La EBAJA, es una realidad diversa definida tanto por sus docentes como por los estudiantes, por lo que se constituyen grupos, cuya característica principal no es el enfrentamiento sino su interdependencia. Estos grupos interactúan como sistema abierto según los intereses que persiguen en un momento determinado dentro de la institución, en algunos casos esta reagrupación es para afirmar el poder, y en otros para la consecución de objetivos comunes o para recrear normas en el ámbito educativo. La formación de grupos es una estrategia parte de la acción estratégica para sobrevivir, sobre la que se pactan acuerdos internos, lo que hace posible la funcionabilidad escolar EBAJA, lo que concuerda con Boudon; Crozier; y Garfinkel.
- En el entorno micro educativo se encuentran resistencias y luchas de parte de los estudiantes por el control de sus pares, la disciplina y tener rol importante en las decisiones educativas; y por parte de los docentes, por ganar el imaginario de ser el buen
- El pacto educativo en el CEBA, es un mecanismo que se establece entre los docentes y los educandos jóvenes y adultos en el espacio micro educativo; este pacto comprende dos extremos de un continuo, uno pragmático y el otro comprometido. Pacto que permite la convivencia institucional en el CEBA, a pesar de coexistir diferentes intereses entre los actores, situación de diversidad que no es una limitación, sino una fortaleza del micro sistema.

En general a manera de cierre, señalar que para responder a los objetivos planteados en la presente tesis se estableció el estudio de un caso de un CEBA, correspondiente a la secundaria de la nocturna de la Modalidad EBAJA bajo una metodología cualitativa, a través de un estudio etnográfico que triangulo técnicas e informantes; metodología que ha permitido comprender la dinámica del funcionamiento institucional educativo EBAJA, el mismo que si bien se encontró que resulta enmarcado en un sistema político educativo establecido, esto no limita la actuación estratégica e interdependiente de los actores educativos EBAJA, los que cuestionan, redefinen y resignifican al sistema a través de *acciones estratégicas de sobrevivencia*, donde confluyen las cogniciones y afectos de los actores educativos bajo un contexto escolar percibido con limitaciones y a un sistema que no responde a las reales necesidades y características de sus actores; asimismo, se devela una práctica importante como son el establecimiento de pactos implícitos y funcionales que hacen posible la institucionalidad EBAJA.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1984). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. (Traducido por Alberto J. Pla) Buenos Aires, Argentina: Ediciones Buena Visión.

Ansión, J. (2001). Los actores de la escuela: hacia un nuevo pacto educativo. En O. Plaza (ed.). *Perú. Actores y escenarios al inicio del nuevo milenio*. (pp. 279-297). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ansión, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodríguez, J. y Vega, P. (1998). *Educación: la mejor herencia, decisiones educativas y expectativas de los padres de familia: Una aproximación empírica*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial

Asociación Médica Mundial. (1964). *Declaración de Helsinsky: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. (18 Asamblea Médica Mundial). Helsinsky, Finlandia. Recuperado de [www.cnrha.mspsi.es/bioetica/pdf/declaracion Helsinki.pdf](http://www.cnrha.mspsi.es/bioetica/pdf/declaracion_Helsinki.pdf)

Becker, H. S. (1961). School and systems of stratification". En J. Halsey y C. A. Anderson. (Compiladores). *Education, economy and society*. (pp. 90-102). New York, USA: Free Press,

Bonami, M. (1999). *¿Pueden las políticas públicas escolares modificar las prácticas pedagógicas?: Una mirada desde el análisis organizacional*. Ponencia presentada en el Seminario y Conferencia Internacional de Políticas de Descentralización y Gestión de la Educación: Reformas y Regulación de los Sistemas Escolares. Lovaina, Bélgica.

Boudon, R. (1989). *Analysis of ideology*. London, United Kingdom: Policy Press.

Boudon, R. (1986). *Theories of social change*. London, United Kingdom: Policy Press.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Segunda edición). México, México: Laia SA.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: perspective and method*. California, EEUU: University of California Press.

Cabrera, O. (1994). *La Educación de Adultos frente al Dilema de la Modernidad*.

Biblioteca Digital Crefal, recuperado de.

<http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1994-3/ensayo.pdf>

Campos, L. (2006). *Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas*. México,

México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Cardoso, J. y De Resende Ferreira, M.J. (2012). Inclusão e exclusão: o retorno e a permanência dos alunos na EJA. *Debates em Educação Científica e Tecnológica*, 2 (2), 61- 76

Centro de Cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe. (1994). La educación de adultos frente a los dilemas de la modernidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 29, 2-3.

Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley 28044: Ley General de Educación*. Lima, Perú: Congreso de la República del Perú.

Congreso de la República del Perú. (1982). *Ley 23384: Ley general de educación*, Lima, Perú: Congreso de la República del Perú.

Conislla, O.; Chiroque, S.; Leon, J.; Castillo, J. (2013). Proyecto: EPJA en el Perú con calidad, equidad y pertinencia. La educación básica alternativa en la región Ica. IPP.

Crozier, M. y Friedberd, E. (1990) *El actor y el sistema: Las restricciones de la acción colectiva*. México: Patria S.A.

Departamento de Educación, Salud y Bienestar. (1979). *Informe Belmont: Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos en investigación*. (Reporte de la Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de

Investigación Biomédica y del Comportamiento). Washington, USA.

Recuperado de

http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/etica/Informe_Belmont-11-2008.pdf

Dos Santos Andrade, S., Dal'igna, M. y Estermann, D. (2013). La configuración de procesos e in/ exclusión en la educación de jóvenes y adultos. *Revista Decisio*. 36, 15-19.

Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. (Traducido en español). Buenos Aires, Argentina: Shapire SRL.

Durkheim, E. (1986). *Las Reglas del Método Científico*. (Traducido en español). México, México: Fondo de Cultura Económica.

Fierro, M. (s.f.). *Desafíos para la educación de adultos en la próxima década*. Recuperado de

<http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Educacion%20para%20adultos/Fierro.pdf>

Foucault, M. (1996). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. (24 edición). México, México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. (segunda edición). México, México: Siglo XXI.

- Garfinkel, H. (2006). Estudios en etnometodología. Bogota, Colombia. Anthropos.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning*. Washington, USA: Bergin & Garvey Publisher.
- Giroux, H. (1997). *Teoría de la Resistencia en educación*. (Tercera edición). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Godino, C. (2007). La cruda situación de la educación de jóvenes y adultos. Voces que se deben de escuchar, historias de vida contadas por sus protagonistas. *Revista iberoamericana de Educación*. 44, 1-25
- Gonzales, L. A. (s/f). *El individualismo metodológico. De Max Weber y las modernas teorías de la elección racional*. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4e4464564949celindividualismo.pdf>
- Gray. K. L. (s,f.). Teoría de las Organizaciones Educativas. 41-53, recuperada de: www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/.../re2660213057.pdf?
- Gutiérrez, K.; Larson, J. y Kreuter, B. (1995). Cultural Tensions in the Scripted Classroom: The Value of the Subjugated Perspective. *Urban Education* (p. 410-442). USA: SAGE

- Havighurst, R. J. (1961). Education and social mobility in four societies. En J. Halsey y C. A. Anderson, (Compiladores). *Education, economy and society*. (pp. 105-120). New York, USA: Free Press,
- Hoyle, E. y MacMahon, E. (1986). *Management School: Theory and practice*, (editors). London, Britain. Routledge
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2011). Encuesta Nacional de Hogares. (*Informe técnico de la Encuesta Nacional de Hogares*). Lima, Perú: INEI.
- Kob, J. (1961). Definition of teacher's role. En: J. Halsey y C.A. Anderson. *Education, economy and society*. (pp. 558-576). New York, USA: Free Press.
- Llosa, S. y Sirvent, M. T. (2001). La situación de jóvenes y adultos en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação*. 18, 22-151
- Mays, E. (2011). *Understanding Human Agency*. New York, USA: Oxford University Press.
- Milstein, D. (2009). Infancias y política en la antropología de la educación argentina. Avá. *Revista de Antropología*, 15, 1-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1690/169016753016.pdf>

Ministerio de Educación. (2004). *Decreto Supremo 015-2004: Reglamento de la Educación Básica Alternativa*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2005). *Resolución Ministerial 0542-2005-ED: Plan de conversión de la Educación Básica Alternativa*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2005a). *La Otra Educación: Marco general para la EBA*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2012). Estadística de la calidad educativa: Magnitudes de la educación en el Perú. <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=2&cuadro=29&forma=U&dpto=&dre=>

Ministerio de Educación. (2010). *Estudio sobre aprendizajes en EBA 2009*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Putting Women First: Ethical and Safety Recommendations for research on domestic Violence against Women*. Geneva, Suiza: Consejo para las Organizaciones Internacionales de Ciencias Médicas, de la Organización Mundial de la Salud de la OMS.

Organización Mundial de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de Ciencias Médicas. (2002). *Pautas éticas Internacionales para la*

Investigación en Seres Humanos (Preparada por el Consejo de Organizaciones Internacionales de Ciencias Médicas en colaboración con la Organización Mundial de la Salud). Ginebra, Suiza. Recuperado de http://www.cioms.ch/publications/guidelines/pautas_eticas_internacionales.htm

Parsons, T. (1991). *The Social System*. (Segunda edición). Londres, Reino Unido: Routledge.

Plaza, O. (2001). *Perú: Actores y escenarios al inicio del nuevo milenio*. Lima, Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo editorial.

Pérez, P.; Sánchez, F. & Ros, C. (2011). *Temas de la antropología de la educación*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Rivero, J. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en el Perú*. México. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe.

Sánchez, J. M. (2002). *La Revolución peruana: ideología y práctica política de un gobierno militar 1968-1975*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

- Schelsky, H. (1961). Family and School in modern society. En: J. Halsey y C. A. Anderson. *Education, economy and society*. (pp 414-420). New York, USA: Free Press.
- Scribano, A. (2007). *El proceso de investigación social cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York. USA: Oxford University Press.
- Tanaka, M. (1994). Individualismo metodológico, elección racional, movilización de recursos y movimientos sociales: elementos para el análisis. *Revista debates en sociología*, 19, 219-256.
- Tedesco, J. C. (1980). *Conceptos de la Sociología de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: La Nueva Biblioteca Centro Editor de América Latina.
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica de argentina.
- Tribunal Internacional de Núremberg. (1946). *Código de Nuremberg*. Nuremberg, Alemania. Recuperado de <http://www.bioetica.uchile.cl/doc/nurem.htm>
- UNESCO. (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia

Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas para Todos, Jomtiem, Tailandia en marzo de 1990, Paris, Francia: UNESCO.

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir con nuestros compromisos comunes*. (Adoptado en el Foro Mundial Sobre Educación). Senegal, Senegal: UNESCO.

UNESCO (2010). *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de adultos*. (Informe final). Hamburgo, Alemania: UNESCO.

Verhoeven, M. (1998). *Escuela y socialización, encuentros y desencuentros: Una mirada desde la sociología*. (Cuadernos de investigación). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Villarán, C. (1995). *Antropología Educativa: Retos actuales antropológicos y axiológicos de la educación*. Lima: Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima.

Weick, K (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, No. 1, (Mar., 1976), pp. 1-19. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/2391875> Accessed: 21/09/2014



ANEXOS

ANEXO 1

GUIA TEMÁTICA PARA LAS ENTREVISTAS A LOS EDUCANDOS

A. Datos generales del alumno

a.1 Procedencia, descripción de su lugar natal

- 1 Lugar de nacimiento
- 2 Edad
- 3 Año de estudios
- 4 Lugar de nacimiento
- 5 Ocupación antes y actual

a.2 Ocupación familiar

- 1 Ocupación de la familia
- 2 Tareas en que se desempeñan (ban) su padre, madre, y él/ ella?
- 3 Expectativas de dejar su pueblo / estudiar en Lima

a.3 Trabajo u actividades desarrolladas en la actualidad

- 1 Actividad laboral actual, tiempo de dedicación

B. Educación Primaria

b.1 Experiencias en su escuela primaria (alumnos, profesores)

- 2 Recuerdo tienes de tus profesores primarios (recuerdos gratos e ingratos)
- 3 Recuerdo tienes de tus compañeros primarios (recuerdos gratos e ingratos)

- b.2 Actitudes y opiniones de sus padres y otros familiares respecto a sus estudios
- 1 Opinión de los padres y hermanos respecto a estudiar en Lima/ en la noche
 - 2 Opinión de continuación de estudios secundarios. Oponentes y motivaciones de esa actitud
- b.3 Rendimiento escolar
- 1 Rendimiento escolar primario. Castigos en escuela, motivos.
 - 2 Rendimiento, repitencia
- C. Educación secundaria
- Colegios y modalidades dónde estudio
 - Repitencias o deserciones
 - Expectativas de estudiar en secundaria y culminarla.
 - Opinión sobre las oportunidades a futuro después de terminar la secundaria.
 - Vocación.
- D. Antecedentes educativos de sus familiares
- Nivel educativo de padres y hermanos. Motivación de no continuación.
- E. Experiencias que han limitado en los alumnos el estudio de acuerdo a una edad correspondiente (de ser el caso)
- Hechos que hicieron que repitieras, o no asistas algunos años al colegio.
- Sentimientos de estudiar en la nocturna con personas jóvenes y adultas.
- Percepción.

- Percepción de que la edad avanzada es un obstáculo en el cumplimiento de tus metas o para culminar la escuela
- F. Actividades planeadas después de la escuela secundaria
- Planes para cuando culmine el colegio secundario
 - Evaluación sobre la utilidad de estudiar secundaria en esta modalidad
- G. Espacios que la escuela vespertina cubre en su vida
- Beneficios de estudiar en esta modalidad
 - Aspectos positivos de estudiar en esta modalidad
- H. Aspectos que le gustan más de su educación en el centro educativo
- Cosas que te gustan más de estudiar aquí
- I. Aspectos que menos le gustan de su educación en el centro educativo
- Cosas que menos te gustan de estudiar aquí

ANEXO 2

GUIA TEMÁTICA PARA LAS ENTREVISTAS A LOS EDUCANDOS

A. Aspectos generales

- Procedencia
- Lugar de estudio (Primario, secundario, superior)
- Migración
- Especialidad educativa
- Tiempo enseñando en el nivel vespertino

B. Centro de Trabajo

- 1 Opinión acerca de los chicos que vienen aquí a estudiar
- 2 Hasta dónde cree usted que pueden llegar estos chicos después de estudiar en la vespertina
- 3 Cómo se siente usted enseñando a este nivel

C. Logro de los alumnos

1. Factores que repercuten en el logro académico de los alumnos
2. Experiencias de logros en los alumnos

D. Dinámica escolar

1. Relaciones entre docentes y alumnos
2. Disciplina en el centro escolar
3. Calidad de la modalidad alternativa de jóvenes y alumnos

ANEXO 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO VERBAL

Estimado alumno / profesor, mi nombre es Olga Bardales Mendoza, estoy realizando un estudio como parte de mis estudios universitarios; en ese sentido me gustaría invitarte (le) a participar en dicho estudio. El objetivo del estudio es poder conocer lo que piensan los alumnos /profesores sobre la educación, los alumnos y los docentes de esta institución educativa; así como valorar el hecho de estudiar en esta modalidad, diferentes dificultades y aspectos positivos de la modalidad alternativa de jóvenes y adultos. En ese sentido, su participación consistirá en mantener una entrevista conmigo en un lugar privado y en el momento que tu/ usted me señale. Esta entrevista durará aproximadamente media hora.

Además informarle que la entrevista es anónima, es decir no se preguntará ningún dato que la /le identifique; así como que todo lo que me cuente será procesado sólo de manera grupal y para fines exclusivos del estudio, no será dada ninguna información personal a ninguna autoridad del colegio. Indicarle que de igual manera que usted es libre de negarse a participar o suspender la entrevistas si usted lo cree conveniente.

Este estudio es muy importante pues permitirá mostrar a la comunidad científica y a los actores educativos lo que sucede en esta modalidad educativa, así como promover algunos cambios a nivel institucional y en las políticas educacionales.

En ese sentido, tiene alguna pregunta al respecto Si () No ()

Entonces, acepta participar en el estudio: Si () No ()

Muchas gracias

Se certifica que la persona consultada aceptó participar en este estudio.

Firma: _____

Olga Bardales Mendoza

Investigadora

