

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

“Todos tenemos un origen común”: Un estudio sobre el proceso de integración de los estudiantes provenientes de zonas rurales a colegios de zonas urbanas. El caso del colegio 086 «José María Arguedas» de SJL.

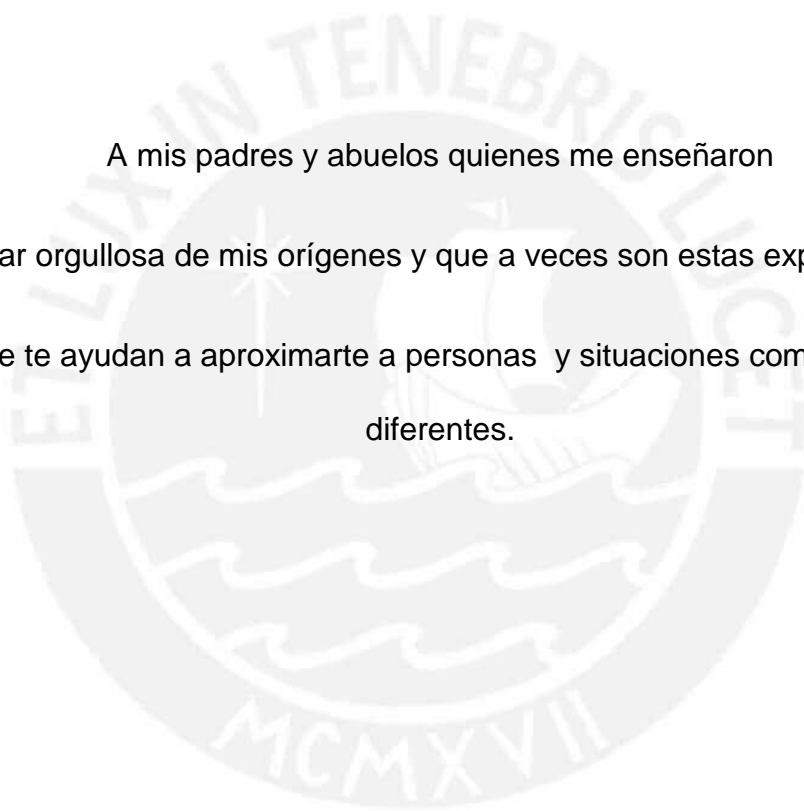
Tesis para optar el Título de Licenciada en Sociología que presenta:


María Jimena Chumbes Sánchez

Asesor: Martín Benavides

Lima, Septiembre 2016

A mis padres y abuelos quienes me enseñaron
a estar orgullosa de mis orígenes y que a veces son estas experiencias,
las que te ayudan a aproximarte a personas y situaciones completamente
diferentes.





A Rosa, mi amiga y Angélica, mi hermana
por estar conmigo en las buenas, y en las malas,
motivarme a dar lo mejor de mí siempre y tomarme la vida
con buen humor.

AGRADECIMIENTOS

A veces cuando nos encontramos ante situaciones diferentes creemos que debemos comportarnos de una manera distinta. Sin embargo, muchas veces son nuestras propias experiencias las que nos permiten encontrarnos en personas completamente diferentes y nos ayudan a desenvolvernos en esas situaciones. A lo largo del tránsito de esta investigación me he encontrado a mí misma en distintas personas, quienes me han escuchado, motivado y ayudado a continuar y terminar esta tesis. Gracias: José Castro, Daniel Hernando, Ivan Alencastre, Johan Linares, Lorena Rey, Alejandra Céspedes, Brenda Mendoza, Patricia Loustano, Malena Diestra, Elva Barrios, Katherine Sarmiento, Patricia Chavez, Liset Vélez, Maribel Sánchez, Pamela López y Marling Águila. Gracias por estar conmigo hasta cuando quise declinar.

Muchas gracias a Martin Benavides, mi asesor, quien desde el curso de Sociología de la Educación, me motivo a abocarme en el complejo e interesante campo de la educación, luego en los cursos de Taller de Investigación, Seminario de Tesis y hasta el día de hoy me asesoro y acompaño con su experiencia, conocimiento y sugerencias teóricas y metodológicas, las cuales me permitieron poder desarrollar el diseño, marco teórico y organizar los resultados de esta investigación. Gracias por la motivación, paciencia e insistencia para continuar y terminar esta investigación. Agradezco, de igual manera a Silvana Vargas por sus

comentarios y sugerencias respecto a mi pregunta de investigación y presentación de mis resultados. Gracias además por el ejemplo de pasión y entusiasmo por la enseñanza e investigación que brindas día a día.

Muchas gracias, también al Colegio 086 “José María Arguedas” por haberme permitido y brindarme las facilidades para poder desarrollar esta investigación. Gracias al Director de la institución Wilbert Zegarra por haberse interesado desde un principio en mi tema y haberme apoyado durante el desarrollo de esta investigación. Por último, quiero agradecer especialmente a los profesores y alumnos de diferentes grados de secundaria por haber compartido conmigo su historia y la forma como enfrentaron los cambios a partir de la migración, sus valiosas y admirables experiencias las llevare conmigo siempre.

Finalmente a mi familia por haberme acompañado siempre y darle claridad a mi vida. Mis padres Isaías Chumbes y María Sánchez y mis hermanos: Angélica, José Carlos y Gladys, a quien considero mi hermana.

Tabla de Contenidos

INTRODUCCIÓN:	11
CAPITULO 1: LA NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS URBANOS	14
CAPITULO 2: PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPOTESIS	21
1. Pregunta de Investigación	21
2. Objetivo General	21
3. Objetivo Específicos	22
4. Hipótesis	22
CAPITULO 3: MARCO TEÓRICO	23
1. Las escuelas urbanas como espacios de discriminación étnica racial	23
1.1 La gramática escolar	24
1.2 Discriminación étnica racial	27
2. Más que reproducir resistir: la importancia de la experiencia escolar para neutralizar la dominación	29
2.1 La resistencia	30

2.2 La experiencia escolar	31
2.3 Las características socioculturales	33
CAPITULO 4: TIPO DE DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	36
1. Tipo de estudio y diseño	36
2. Selección del lugar: el distrito de San Juan de Lurigancho	39
3. Técnicas: etnografía en el aula y entrevista estructurada	43
CAPITULO 5: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	46
1. Características de la muestra de estudiantes provenientes de zonas rurales	46
2. ¿Existe discriminación étnica racial el proceso educativo?	48
2.1 El proceso de enseñanza de las escuelas secundarias de Lima	48
2.2 Comportamientos y prácticas de los alumnos migrantes y no migrantes	53
2.3 Actitudes en relación al lengua/habla de los estudiantes migrantes	59
2.4 Actitudes en relación al origen de los estudiantes provenientes de zonas rurales	65
3. ¿Existe discriminación en las dimensiones?	73

CAPITULO 6: ANALISIS SOBRE LA INFLUENCIA DE LA DISCRIMINACIÓN	
ETNICA RACIAL EN LA INTEGRACION AL PROCESO EDUCATIVO	75
1. Proceso de integración en los casos en los que hay discriminación	77
2. Proceso de integración en los casos en que no existe discriminación étnica racial	83
3. De la discriminación al reconocimiento de las diferencias: el caso de Rosa	105
4. Análisis de los casos	109
CAPITULO 7: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	113
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS	127
1. Guía de entrevista a los alumnos migrantes	127
2. Guía de entrevista a los profesores	140

Cuadros y Tablas

Gráfico 1. Marco Conceptual	35
Gráfico 2. Matriz de Operacionalización	38
Tabla 1. Casos seleccionados	42
Tabla 2. Características de los estudiantes	47
Tabla 3. Resultados de los casos (diferenciados por lengua de origen e identificación negativa de las marcas étnicas raciales) respecto al proceso de enseñanza.	50
Tabla 4. Resultados de los casos (diferenciados por lengua de origen e identificación negativa de las marcas étnicas raciales) respecto a los comportamientos y prácticas.	55
Tabla 5. Resultados de los casos (diferenciados por lengua de origen e identificación negativa de las marcas étnicas raciales) respecto a las actitudes en relación a la lengua y habla de los estudiantes migrantes.	61
Tabla 6. Resultados de los casos (diferenciados por lengua de origen e identificación negativa de las marcas étnicas raciales) respecto a las actitudes en relación al origen de los estudiantes migrantes.	67
Tabla 7. Resumen del Proceso de Integración de los alumnos migrantes a las escuelas de la ciudad.	76

Tabla 8. Resultados de los casos en los que se da la discriminación étnica racial.

77

Tabla 9. Resultados de los casos en los que no se da discriminación étnica racial.

84

Tabla 10. Resultados en el caso de Rosa.

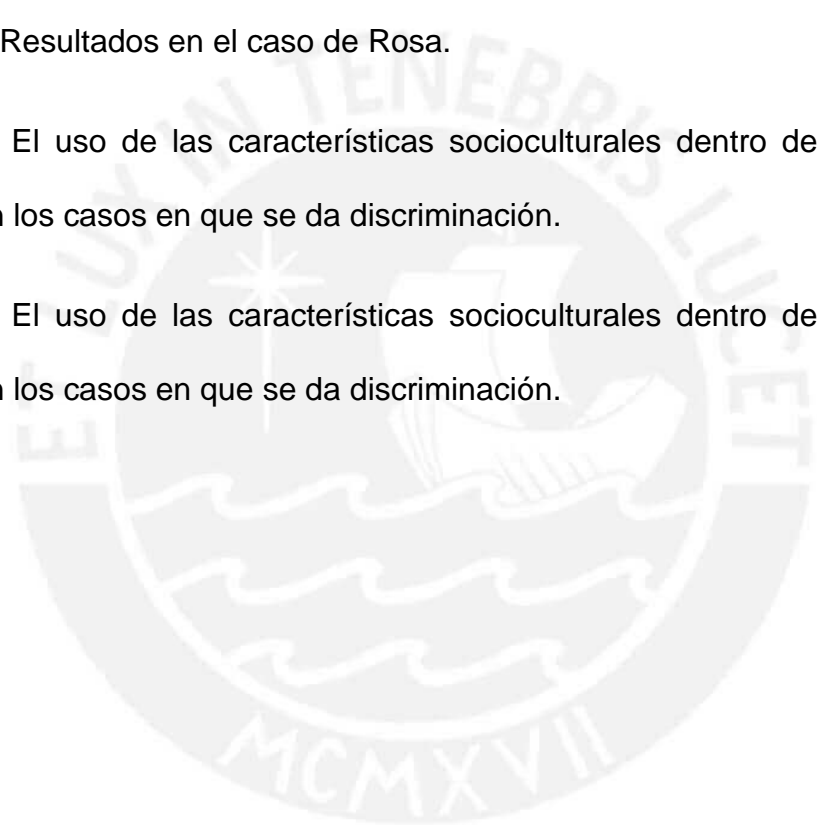
105

Tabla 11. El uso de las características socioculturales dentro de la experiencia escolar en los casos en que se da discriminación.

111

Tabla 12. El uso de las características socioculturales dentro de la experiencia escolar en los casos en que se da discriminación.

112



INTRODUCCIÓN:

Las migraciones de los últimos 50 años, y en mayor medida entre los años 1970 y 2007, han cambiado la distribución de la población en el país. Una consecuencia de este cambio ha sido el incremento de la población que reside en las zonas urbanas y, especialmente, en Lima Metropolitana.

De esta manera, se puede ver que ha aumentado la población que reside en zonas urbanas:

[...] en el año 1940 la población urbana alcanzaba a poco más de la tercera parte de la población nacional (35,39 %), veintiún años después ya representaba a casi la mitad (47,42 %) y en 1972 censalmente se registraba la predominancia de la población urbana, ya que casi 6 de cada 10 peruanos (59,52 %) residía en ciudades. Este acelerado proceso de urbanización del país continúa, encontrándose en los resultados del censo del 2007 que 3 de cada 4 residentes en el país (75,92 %) se encuentran en las áreas urbanas (INEI 2011: 33).

Asimismo, el proceso de urbanización se extendió a distintos departamentos de nuestro país, además de la capital:

“[...] si en 1972 hubo 13 departamentos predominantemente urbanos, en 1981 aumentaron a 15, en 1993 llegaron a 17 y en el 2007 a 18. Los departamentos con mayor grado de urbanización son (además de Lima): Tacna, Tumbes, Arequipa, Ica y Moquegua, todos localizados en la región de la costa y (en promedio) con más del 80,0 % de concentración urbana” (INEI 2009: 59).

El área metropolitana de Lima-Callao se mantuvo como la única ciudad con más de un millón de personas (INEI 2009). Además, a principios de la década de los ochenta la capital de la República aumentó su participación en relación a la población nacional. Por lo tanto, se ha generado un proceso de ampliación y consolidación de la urbanización en diversas partes del Perú y en mayor medida en Lima Metropolitana. Este fenómeno ha ocurrido debido al incremento de las migraciones hacia ciudades de la sierra, selva y costa del país.

La migración rural-urbana puede ser explicada también por el deseo de tener una educación secundaria de calidad ante los diversos problemas que presenta la educación secundaria en zonas rurales, tales como la inexistencia de escuelas secundarias en zonas rurales, la baja calidad de enseñanza, la dificultad del acceso a los centros educativos, cobertura de docentes, infraestructura y la calidad de los materiales de enseñanza (Benavides 2006).

El deseo de asistir a una escuela de calidad es una de las principales causas de la migración rural-urbana, esto ocurre porque una primera y generalizada constatación de los padres y madres de familia es la mala calidad de la educación que reciben sus hijos e hijas en las escuelas rurales. Así, para lo que ellos quieren, esa escuela no les sirve, por tanto, “los pocos que pueden disponer de algunos recursos económicos y prescindir del trabajo de sus hijos e hijas los envían a estudiar al pueblo más cercano, a las comunidades cercanas a estos pueblos, de mayores relaciones con el mercado, y con productos

comparativamente más rentables que en la mayoría de los casos son las ciudades” (Ames 2002: 27).

Por otro lado, la inexistencia de escuelas secundarias en zonas rurales también juega un papel importante en la migración rural-urbana. En el Perú, de 9033 escuelas secundarias solo 3881 están ubicadas en zonas rurales, conformando el 40% del total de escuelas en el país; a nivel de Lima región, de 1000 escuelas secundarias solo 105 están ubicadas en zonas rurales, conformando un 10%, frente a un 90% (Escale, 2016). Por consiguiente, en la actualidad se observa que en contextos urbanos se cuenta con estudiantes que tienen características distintas a la población de zonas urbanas como lengua de origen y características étnicas raciales, entre otras; sin embargo, al tener que integrarse a las escuelas de la ciudad se podrían generar obstáculos a dichos estudiantes al tener que enfrentarse a la enseñanza en castellano y distintas situaciones en las cuales podrían ser discriminados por ser “diferentes” (Callirgos 2006).

Este trabajo surge de esa preocupación por entender los procesos de integración de estudiantes de procedencia rural a los contextos de la educación secundaria urbana. En ese sentido se ubica dentro de la problemática de la educación intercultural y particularmente busca estudiar si existen o no procesos de discriminación y si esto dificultaría la integración a las escuelas secundarias de la ciudad.

La perspectiva teórica desde la cual se aborda dicha problemática parte de ver a la escuela no solo como un espacio donde se reproducen estructuras económicas, sociales y culturales, sino también como un espacio donde se construye la experiencia escolar. Se parte de la importancia de la experiencia escolar para neutralizar las estructuras de dominación (culturales, sociales y económicas) presentes en la escuela. Por ello, los resultados de esta investigación resaltan la importancia de las socializaciones previas a la escuela dentro del proceso de enseñanza y prácticas educativas. Este sería un mecanismo por el cual se podrían aceptar y reconocer las diferencias.

Esta investigación es un estudio de caso, el cual tiene como lugar de estudio el colegio “086 José María Arguedas”. El estudio de este colegio resulta interesante debido a dos razones: está ubicado en el distrito que presenta el mayor porcentaje de población proveniente de zonas rurales (San Juan de Lurigancho) y tiene un alto porcentaje de estudiantes migrantes de zonas rurales del país.

CAPITULO I: La necesidad de una Educación Intercultural en contextos urbanos.

La propuesta de la Educación Intercultural se plantea como una meta a cumplir debido a las diferencias socioculturales y lingüísticas del país, así como la necesidad de estas de ser reconocidas en el proceso educativo. Por ello se han generado distintos avances por parte del Estado; sin embargo, en el desarrollo de estos avances se han presentado limitaciones. Una de las limitaciones tiene que

ver con la necesidad de que el enfoque de Educación Intercultural cuente con una mayor capacidad para contrarrestar la discriminación étnica racial que tiene lugar en la escuela. Mientras que la segunda limitación señala la necesidad de una Educación Intercultural en zonas urbanas. Por lo tanto, es muy necesario expandir el alcance y capacidad de los avances en Educación Intercultural a zonas urbanas que son producto de la migración rural-urbana ya que existe un porcentaje importante de estudiantes migrantes de zonas rurales del país que necesita que sus diferencias (lengua de origen, forma de hablar, comportamientos y práctica, etc.) sean reconocidas en el proceso educativo de las escuelas de la ciudad.

La Educación Intercultural se define como:

“El término de *interculturalidad* y específicamente el de *educación intercultural* vienen siendo utilizados desde hace unas décadas en algunos países latinoamericanos. Esto debido a que han surgido nuevas perspectivas de atención a la diversidad cultural, que parten no solamente de reconocimientos jurídicos sino de una necesidad de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural” (Walsh 2001, citado en Zavala 2005: 7).

Por tanto, en reconocimiento de la diversidad cultural de los países latinoamericanos se asume la *educación intercultural* como alternativa para promover el respeto y reconocimiento de las diferencias socio-culturales y, con el

propósito de brindar una educación que reconozca, respete y promueva las diferencias socioculturales de la población. En el caso del Perú, se han llevado a cabo distintas soluciones: la educación a distancia, educación en alternancia y la Educación Intercultural Bilingüe. A continuación se explicarán estas soluciones.

Las dos primeras, *la educación a distancia y alternancia*, tienen que ver más con una iniciativa orientada a brindar una alternativa a las poblaciones rurales que se encuentran muy alejadas de los centros educativos. Asimismo, se propone como objetivo de estos modelos brindar los mismos beneficios de la educación formal tomando en cuenta las características sociales, culturales y geográficas de estas poblaciones. Para lograr este objetivo, se hace énfasis en las características de los *currículums* respecto a la valoración, reconocimiento y discusión sobre su realidad sociocultural y un conocimiento de sus comunidades. Sin embargo, estas modalidades educativas solo se han desarrollado en zonas rurales y no en la capital.

La tercera solución, la “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB), es una política de enseñanza básica en una lengua materna distinta al castellano que se ha desarrollado hasta la actualidad en zonas rurales y en el nivel educativo primario.

En términos conceptuales, la EIB se puede definir [...] como el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y culturas. Así, la EIB representa un gran reto: planificación curricular adecuada teniendo en cuenta la enseñanza y material educativo en las dos lenguas, sea en forma oral o escrita (Heise 1994).

Por tanto, las soluciones llevadas a cabo por el Estado hasta el año 2016 con el objetivo de promover una Educación Intercultural han sido desarrolladas en zonas rurales y enfocadas casi exclusivamente en la revaloración de las lenguas y culturas indígenas —sin ir más allá de su discurso—, y desarrollar prácticas y contenidos educativos que promuevan la diversidad cultural. Es por estas razones que el enfoque de Educación Intercultural enfrenta dos desafíos respecto a su capacidad para hacer frente a la discriminación étnica racial y la necesidad de expandir su alcance a la educación secundaria y zonas urbanas.

El primer desafío tiene que ver con la existencia de prejuicios étnicos raciales en la sociedad, lo que genera situaciones de discriminación étnica racial escolar. Ante esto, el enfoque de Educación Intercultural puesto en práctica por el Estado no ha logrado contrarrestar esta situación.

Existe una situación de discriminación étnica racial escolar, que se evidencia en la marginación y prejuicios étnicos raciales que son legitimados por parte de profesores hacia alumnos provenientes de zonas rurales. Según Ames, en distintas situaciones los profesores ejercen su poder aludiendo a distintas actitudes y comportamientos negativos de los estudiantes rurales, enfatizando que los problemas que presentan dichos estudiantes tienen como fuente su origen étnico. Así también, los mismos alumnos utilizan estas consideraciones negativas que hacen alusión a las características étnicas raciales para diferenciarse de otros

estudiantes (Ames, 1999). De esta manera, dichas prácticas escolares reflejan la persistencia de los prejuicios étnico-raciales en la escuela y sociedad.

De la misma manera, para Callirgos existen arraigados prejuicios y discriminación étnica-racial en la escuela ya que estos atraviesan toda la sociedad en su conjunto, manifestándose de múltiples maneras, no solo a partir de relaciones de poder; sino también de percepciones (valores y estereotipos) que diferentes grupos sociales tienen de sí mismos y de los otros (Callirgos, 2007).

Por tanto, el enfoque de la Educación Intercultural se presenta como una alternativa que promueve el respeto y reconocimiento de las diferencias socio-culturales; sin embargo, en la práctica no se han realizado actividades educativas que reconozcan las lenguas y culturas indígenas con el objetivo de fomentar el respeto a las diferencias étnicas. Ya que, según Zavala, la Educación Intercultural implica un proceso educativo que va más allá del aula, que se enfoca en cómo se actúa en espacios educativos diversos y constituya uno de los contenidos transversales de todo el sistema educativo (Zavala; 2003 y 2005).

El segundo desafío tiene que ver con que existen muy pocos avances en las soluciones llevadas a cabo por la Educación Intercultural en niveles de educación secundaria y en las escuelas urbanas. De esta manera, la exclusividad de la aplicación de la Educación Intercultural en el nivel primario en zonas rurales ha generado una problemática intercultural en zonas urbanas producto de la migración rural-urbana.

“Se ha generado una ruralización de la agenda intercultural. Y como consecuencia, los problemas interculturales que -como resultado de los flujos migratorios- se concentran en los escenarios urbanos marginales de las grandes ciudades latinoamericanas no están siendo atendidos ni considerados en la agenda de las propuestas interculturales” (Tubino 2002: 311).

A mediados del presente año, se aprobó el decreto n° 006, el cual plantea una nueva política de educación que señala que el Ministerio de Educación establecerá los mecanismos necesarios para el seguimiento, monitoreo y evaluación de la política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe (El peruano: 2016). Esta ley tiene como objetivo asignar las políticas de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, orientándolas de acuerdo a las características de la población, así como expandir el enfoque de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe dentro de todo el sistema educativo, integrando los contenidos de la currícula junto con las prácticas escolares. Se considera que este es un gran avance para el enfoque de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe dentro de nuestro país. Sin embargo, esta ley ha sido recientemente aprobada y aún no ha sido diseñado el plan por el Ministerio de Educación para llevar a cabo dichos objetivos.

Se observa que hasta el año 2016, de los 27 321 colegios que se rigen por el sistema de educación intercultural bilingüe, 164 se encuentran ubicados en la región Lima; y de los 164 colegios, solo 11 se encuentran ubicados en zonas urbanas de Lima (Cáceres, et al: 2016).

Esto es un problema para los estudiantes provenientes de zonas rurales, ya que el migrar a la capital por una mejor educación no solo implica una distancia física de su lugar de origen; sino que, como nos señalan Ames (2002) y Golte (2012), migrar a la capital implica una distancia cultural y social que es motivo de preocupación y desconfianza para muchos en la medida en que amenaza la reproducción de hábitos, prácticas, conocimientos y comportamientos culturalmente valorados en el lugar de origen. Así, “es imprescindible analizar si el sistema educativo puede o no lograr una aproximación a la diversidad de modo que no coloque en desventaja a los niños y familias que no se adaptan a un estándar dominante que privilegia lo urbano-criollo-costeño” (Ames 2002: 95).

Es mucho lo que nos falta conocer respecto a la problemática de la *Educación intercultural* en los sectores urbanos con un alto porcentaje de población migrante y de composición crecientemente diversa. Por lo tanto se plantea como punto de entrada abordar la problemática de la *Educación intercultural* en zonas urbanas con población migrante, ya que los estudiantes provenientes de zonas rurales que migran a la capital tienen características como su lengua materna, forma de hablar, comportamientos y prácticas, etc., las cuales son distintas a sus

compañeros de la ciudad. Estas diferencias podrían no ser reconocidas por el sistema educativo-urbano configurando situaciones discriminación étnica racial hacia los estudiantes provenientes de zonas rurales, lo que podría generar dificultades en el proceso de integración de estos a las escuelas de la ciudad.

Esta investigación se centrará específicamente en los estudiantes que provienen de escuelas primarias en zonas rurales y se integran al proceso educativo de las escuelas de nivel secundario de la ciudad de Lima. Se ha considerado estudiar a los alumnos provenientes de las zonas rurales del país que se insertan a las escuelas de la ciudad de Lima debido a que esta ha sido uno de los principales destinos migratorios y cuyos saldos migratorios han sido siempre positivos (INEI 2009).

CAPITULO II: PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

Pregunta de Investigación:

En el contexto de migración del ámbito rural a Lima, ¿cómo se configuran la integración al proceso educativo y la discriminación étnico-racial en alumnos del nivel secundario?

Objetivo general:

Analizar si en las escuelas secundarias urbanas se genera un fenómeno de discriminación étnica-racial hacia los estudiantes provenientes de escuelas

primarias en zonas rurales, lo cual dificultaría su integración al proceso educativo en las escuelas secundarias de la ciudad.

Objetivos específicos:

- Objetivo específico 1: Investigar y caracterizar las interacciones en el ámbito escolar entre alumnos migrantes y profesores, así como los alumnos migrantes y no migrantes; todo esto en relación al proceso educativo: proceso de enseñanza, los comportamientos y prácticas sociales y valores impartidos.
- Objetivo específico 2: Identificar si en las interacciones entre los alumnos migrantes y profesores y alumnos migrantes y alumnos no migrantes en el proceso educativo se reproduce el fenómeno de discriminación étnica-racial hacia los estudiantes provenientes de escuelas primarias en zonas rurales.

Hipótesis:

Las escuelas urbanas, a diferencia de lo que se señala desde las teorías de la reproducción de las desigualdades, pueden ser también un espacio donde los estudiantes migrantes construyen una experiencia escolar a partir de la cual logran contrarrestar la discriminación étnica racial, y al mismo tiempo integrarse a las escuelas urbanas.

CAPITULO III: MARCO TEÓRICO.

A continuación se presentarán dos miradas que permitirán orientar la pregunta de investigación: *¿Cómo los estudiantes que provienen de escuelas en zonas rurales del país se integran al proceso educativo en las escuelas de nivel secundario de la ciudad de Lima?* De esta manera, la hipótesis que se presenta en esta investigación se enfrenta a la mirada que concibe a la escuela como un espacio donde se reproducen estructuras económicas, sociales y culturales, y se enfoca en mirar a la escuela como un espacio donde los actores construyen su experiencia escolar.

1. Las escuelas urbanas como espacios de discriminación étnica racial.

Las escuelas urbanas son un espacio donde prevalece la discriminación étnica racial para los estudiantes que provienen de zonas rurales, ya que en los sectores urbanos predomina una gramática escolar que privilegia la cultura occidental-limeña que subalterniza a las culturas minoritarias de los estudiantes provenientes de zonas rurales. Esto genera que los estudiantes provenientes de zonas rurales sean discriminados dentro del proceso educativo a partir de la identificación de sus marcas étnicas raciales que transmiten una identidad étnica: lengua y lugar de origen, color de piel, vestimenta, forma de hablar, etc., lo que ocasiona que estos no puedan integrarse al proceso educativo del sistema escolar urbano. Esta es la idea que se desarrollará a continuación.

1.1 La gramática escolar

El concepto de gramática escolar plantea que la organización del sistema escolar es sensible a las presiones de grupos externos, los cuales son los responsables de los valores que se imparten en la escuela. Así, si la escuela deja de actuar como un sistema con reglas, normas y valores propios de los grupos externos dominantes, dejará de tener el apoyo y fondos políticos (Cuban 1990). Asimismo, la organización escolar muestra la presión de grupos externos que son responsables de sus valores. Si el público pierde la confianza en la capacidad de la organización escolar de actuar como un sistema que tome en cuenta sus reglas y normas, el apoyo político y los fondos de la escuela disminuirán rápidamente (Cuban 1990). De esta manera, grupos externos debaten sobre el funcionamiento, el currículum y el proceso de enseñanza. Estos debates sobre la escuela son conflictos de valores que corresponden a los grupos externos; sin embargo, estos grupos externos cambian con el tiempo y generan nuevos cambios en la organización escolar:

“Muchos de los problemas que reaparecen, como la lucha por la enseñanza centrada en el profesor, el currículum académico y práctico, y la centralización de la autoridad, son conflictos de valores. Cuando los cambios económicos, sociales y demográficos crean confusión social, la opinión pública cambia. Valores particulares reciben una atención renovada y se traducen en políticas y programas

por parte de las personas, medios de comunicación, grupos de interés y coaliciones políticas” (Guthrie 1978 citado en Cuban 1990: 8).

Las reglas, normas y valores configuran una gramática escolar que corresponde a una estructura dominante en la sociedad, así, “la escuela performa las funciones sociales asignadas por la ideología predominante” (Cuban 1990: 10). En el caso del Perú, la estructura predominante de la sociedad estaría basada en una cultura occidental-limeña y castellano hablante que subalterniza a las demás culturas. Por ello, la escuela a través de su aplicación de *currículum*, contenidos, prácticas, evaluaciones, etc. performa una forma de impartir conocimientos, valores y normas que son propias de una cultura occidental que rechaza los distintos procesos socioculturales en que han estado inmersos los estudiantes que provienen de las escuelas rurales.

La gramática escolar está vinculada al uso correcto del castellano, prácticas (formas de comportarse y actuar) y valores propios de los contextos urbanos, los cuales son distintos a la gramática escolar de las escuelas en las zonas rurales, por esta razón, los estudiantes que provienen de las escuelas primarias en zonas rurales y se insertan en las escuelas secundarias de la ciudad enfrentan estas tensiones.

“Un ejemplo de esto son las evaluaciones. Las brechas entre áreas urbanas y rurales se muestran tan grandes y evidentes que es imposible resistirse a sus lógicas. Nos vemos entonces sumergidos en un campo de análisis predefinido, en el que las reglas del juego están dadas, muchas veces sin preguntarnos quién las dio y bajo qué presupuestos. De pronto, los niños y niñas rurales son pensados en función de unas evaluaciones en la que sus resultados son muy bajos. Son pensados en función de lo que no tienen, lo que no logran, lo que les falta. Las cifras siguen estimulando un círculo vicioso que no ha dejado de girar. Una evaluación universal que llega desde los países del centro y desde Lima a las poblaciones de áreas rurales (una evaluación particular, con afanes de universal) puede ser vista también como una estrategia de subalternización. El mensaje es: ustedes no sirven, no valen, no son; nosotros los evaluaremos y les diremos luego cómo mejorar, nosotros los tutelaremos” (Ruiz Bravo 2006: 83-84).

Desde este concepto, la escuela puede entenderse como un espacio de pugnas culturales donde la cultura dominante occidental, que viene desde la ciudad de Lima, rechaza a las culturas minoritarias, en este caso los estudiantes migrantes que provienen de las escuelas primarias en zonas rurales. De este modo, todo el proceso educativo de las escuelas urbanas limeñas: el proceso de enseñanza (basado en el uso correcto del castellano), currículum, prácticas (formas de comportarse y actuar) y valores propios de las escuelas secundarias de la ciudad de Lima, transmiten una cultura distinta a la de los estudiantes que provienen de

las escuelas primarias en zonas rurales. En este sentido, la reproducción de la discriminación étnica racial dentro del proceso educativo podría llevar a la desintegración ya que se rechaza la identidad étnica de dichos estudiantes dentro del proceso educativo de las escuelas urbanas limeñas.

1.2 Discriminación étnica racial

Ronald Cohen define la etnicidad como una serie de dicotomías de inclusión y exclusión que determinan quién pertenece o no a un determinado grupo y, al mismo tiempo, como un conjunto de características culturales definen la identidad compartida, ya que el estipular a las personas a determinados grupos es un proceso subjetivo llevado a cabo por el actor social y por los otros, y depende de cuáles características son utilizadas para definir la identidad propia y de los demás en una situación dada (Cohen 1978 citado en Callirgos 2006). Asimismo, estudios de Galaty subrayan que la identidad étnica se anuncia e interpreta constantemente, de esta forma, ciertas *marcas* de identidad como el vestido, el estilo de cabello, ornamentos, idiomas y estilos de hablar, etc., componen elementos discursivos que anuncian un estatus étnico (Galaty citado en Callirgos 2006).

Tomando en cuenta estos dos autores, la identidad étnica es definida a partir de un conjunto de características culturales, las cuales se componen de ciertas “marcas de identidad” como el vestido, forma de hablar, etc.; las cuales comunican

un estatus étnico. A partir de estas marcas de identidad se categorizan si las personas pertenecen o no a un determinado grupo.

También se toma en cuenta que existen marcas raciales que están basadas en el color de piel y rasgos de las personas que comunican a través de la identificación de ciertos rasgos y color la pertenencia a una raza. Debido a que:

“[...] la raza es una categoría de individuos que comparten ciertos rasgos hereditarios que los miembros de la sociedad consideran socialmente significativos y relevantes, se clasifican así a las personas en razas basándose en características físicas como el color de la piel, los rasgos faciales, tipo de pelo, etc.” (Macionis 1999).

Por otro lado, a las identidades étnicas les están adheridos prejuicios y estereotipos históricamente contruidos que hacen que, en diferentes contextos, una persona o grupo sea vista con mayor o menor prestigio o que sea discriminada (Callirgos 2006). De esta manera, a las marcas étnicas y raciales que transmiten una identidad étnica les están adheridos prejuicios y estereotipos históricamente contruidos que legitiman una cultura dominante, lo que hacen que a partir de la identificación de estas marcas una persona pueda ser discriminada.

Mediante la identificación de estas marcas se generan actitudes discriminatorias basadas en los prejuicios étnicos y raciales sobre estas personas.

Estas percepciones y estereotipos raciales también tienen lugar en la escuela. Callirgos señala que las percepciones raciales y el racismo son propagados en la escuela a través de expresiones sutiles y encubiertas. Los diferentes actores del escenario escolar como maestros, autoridades y alumnos, reproducen actitudes y estereotipos raciales, los que a su vez tiñen las relaciones interpersonales entre ellos (Callirgos 2006). Por lo tanto, se plantea que se produce discriminación étnica racial hacia los estudiantes provenientes zonas rurales a partir de la identificación negativa de las marcas étnicas raciales (color de piel, rasgos faciales, forma de hablar, vestido, lugar de origen, etc.).

Por consiguiente, esta investigación se centrará en identificar las posibles tensiones en las escuelas urbanas limeñas entre la cultura dominante (occidental limeña) y las culturas de los estudiantes provenientes de escuelas rurales del país. Esto se analizará a partir de si se reproduce la discriminación étnica racial dentro del proceso educativo de las escuelas urbanas limeñas, lo que influiría en que los estudiantes no puedan integrarse a las escuelas de la ciudad.

2.- Más que reproducir, resistir: la importancia de la experiencia escolar para neutralizar la dominación.

Las escuelas urbanas no son solo un espacio donde se reproducen las estructuras económicas, sociales y culturales, sino que la estructura predominante de la

organización del sistema escolar urbano limeño se podría vincular con los distintos procesos socioculturales en los que han estado inmersos los estudiantes provenientes de zonas rurales. Esta vinculación se daría a partir de la experiencia escolar, ya que los estudiantes pueden generar lógicas de acción como la integración y estrategia que contrarresten la discriminación étnica racial y les permitan integrarse al proceso educativo de las escuelas urbanas. Así, los estudiantes migrantes podrían utilizar como recursos para integrarse ciertas características socioculturales reconocidas como positivas por los alumnos y profesores de las escuelas urbanas.

2.1 La resistencia

La perspectiva de la “resistencia” en la educación tiene que ver con el argumento que plantea, que la estructura predominante de la organización del sistema escolar se podría vincular con los distintos procesos socioculturales en que han estado inmersos los estudiantes que provienen de las escuelas rurales. Esto se debe a que “la noción de resistencia en educación señala la necesidad de comprender más a fondo las formas más complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y expresión” (Giroux 1997: 144).

Por tanto, para lograr este objetivo, el concepto de resistencia en la educación estudia las escuelas como un espacio social donde interactúan distintos grupos sociales, ya que “se centra en la experiencia de los grupos subordinados frente a

los grupos dominantes en la escuela, así a través de estos los estudiantes pertenecientes a dichos grupos sociales pueden encontrar una voz, mantener y extender las dimensiones de sus propias culturas o historia” (Ibídem).

En esta investigación se toma en cuenta el concepto de resistencia en la educación para abordar las tensiones entre la cultura dominante (limeña) y las culturas subordinadas (de los estudiantes migrantes de zonas rurales), las cuales tienen lugar en la escuela concebida como un “sitio social”. Asimismo, se abordan estas tensiones y luchas en la escuela desde las experiencias de estos grupos, centrándose principalmente en la experiencia escolar de los estudiantes migrantes de zonas rurales. En dichas experiencias, los estudiantes migrantes pueden encontrar un medio para conservar y desarrollar distintos aspectos de sus socializaciones anteriores.

2.2 La experiencia escolar

El concepto de experiencia escolar hace referencia a la manera en que los actores, individuos y colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Por tanto, se presentan las tres lógicas de acción del sistema escolar que se imponen a los individuos y, luego, se explica la manera cómo estas lógicas se combinan en el proceso de experiencia escolar.

1. La integración: “Esta lógica de acción encierra una gran parte de la socialización y las “funciones” del sistema escolar al cual el individuo es obligado a integrarse, adoptando el estatus de alumno o de maestro,

adhiriéndose a las formas legítimas de la autoridad, ocupando el lugar y el rol preexistente” (Dubet y Martucelli 1997: 80). Entonces, ser alumno es aprender y tomar como suyas las expectativas de la organización escolar, situándose en el orden de las jerarquías escolares.

2. La estrategia: “En este caso, su identidad es menos forjada por lo que posee, menos por su grado de conformidad que por la naturaleza de sus recursos y de sus intereses” (Dubet y Martucelli 1997: 81). Este curso de acción se destaca porque el sujeto toma distancia de su rol y pertenencias.
3. La subjetivación: “El actor social también está definido por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un “sujeto” en la medida que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto” (Dubet y Martucelli 1997: 82). Esta lógica de acción toma como referencia la cultura y se caracteriza por el desarrollo de una capacidad de crítica del alumno respecto a lo que la escuela enseña.

Por lo tanto, los estudiantes provenientes de escuelas primarias en zonas rurales construyen su experiencia escolar en las escuelas urbanas limeñas a partir de que combinan diversas lógicas de acción para integrarse al proceso educativo de las escuelas secundarias de Lima. En consecuencia, se plantea que las lógicas de acción de integración y estrategia en las escuelas secundarias de la ciudad de Lima para los estudiantes provenientes de las escuelas primarias en zonas rurales implican una socialización orientada a adecuarse a las expectativas del sistema

escolar urbano. Sin embargo, el manejo de dichas lógicas podría, en algunos casos, contrarrestar la discriminación, ya que los estudiantes migrantes podrían utilizar como recursos para integrarse ciertas características reconocidas como positivas por los alumnos y profesores de las escuelas urbanas.

2.3 Las características socioculturales

Santos propone que las características socioculturales podrían contrarrestar en algunos espacios sociales la discriminación, ya que muchas de las condiciones para la reproducción de la discriminación étnica racial en distintos espacios sociales tiene que ver con las características socioculturales de los actores que se encuentran en dichos espacios (Santos 2002 y 2014). El autor sostiene que el patrón discriminatorio predominante en las clases populares y medias se asemejan más a la discriminación de apariencia racial y condiciones socio-culturales. Así, en estos sectores sociales las características socio-culturales adquiridas como la educación, el nivel socioeconómico, el dominio del lenguaje (las cuales implican desempeños, méritos, proyectos, logros) son reconocidas tanto para los que pertenecen a dichos sectores como para los que están fuera de él (Santos 2002 y 2014). En otras palabras, el color racial se transforma en color cultural como resultado del peso de criterios socio-culturales de logro. De esto se desprende que, en estos sectores, las características racial-estéticas no valen en sí mismas, sino que están condicionadas y pueden ser contrarrestadas por dichos

criterios socio-culturales. Por esta razón, la movilidad social, el dinero, la educación, el lenguaje “blanquean” (Santos 2002).

Por lo tanto, dentro de la experiencia escolar ciertas características socioculturales (que provienen de socializaciones anteriores a las escuelas urbanas) de los estudiantes provenientes de zonas rurales podrían ser reconocidas como positivas por los estudiantes y profesores de escuelas urbanas y contrarrestar la discriminación étnica racial dentro del proceso educativo. De esta manera, los estudiantes provenientes de zonas rurales podrían generar estrategias basándose en el uso de las características socioculturales (capacidad y uso de otras lenguas, empeño, dedicación y orígenes comunes) como recursos para integrarse a las escuelas en contextos urbanos.

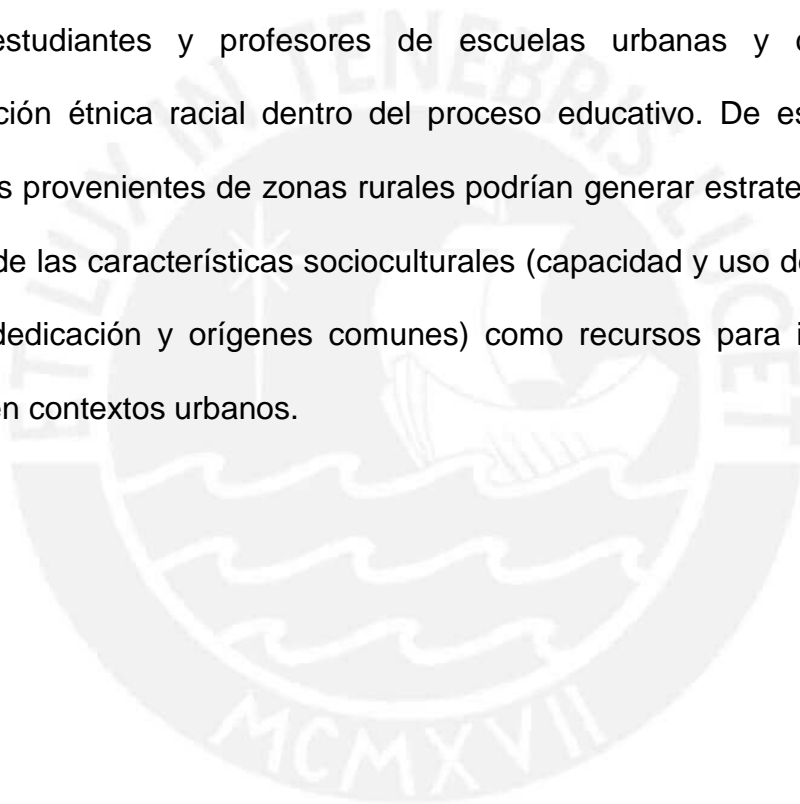
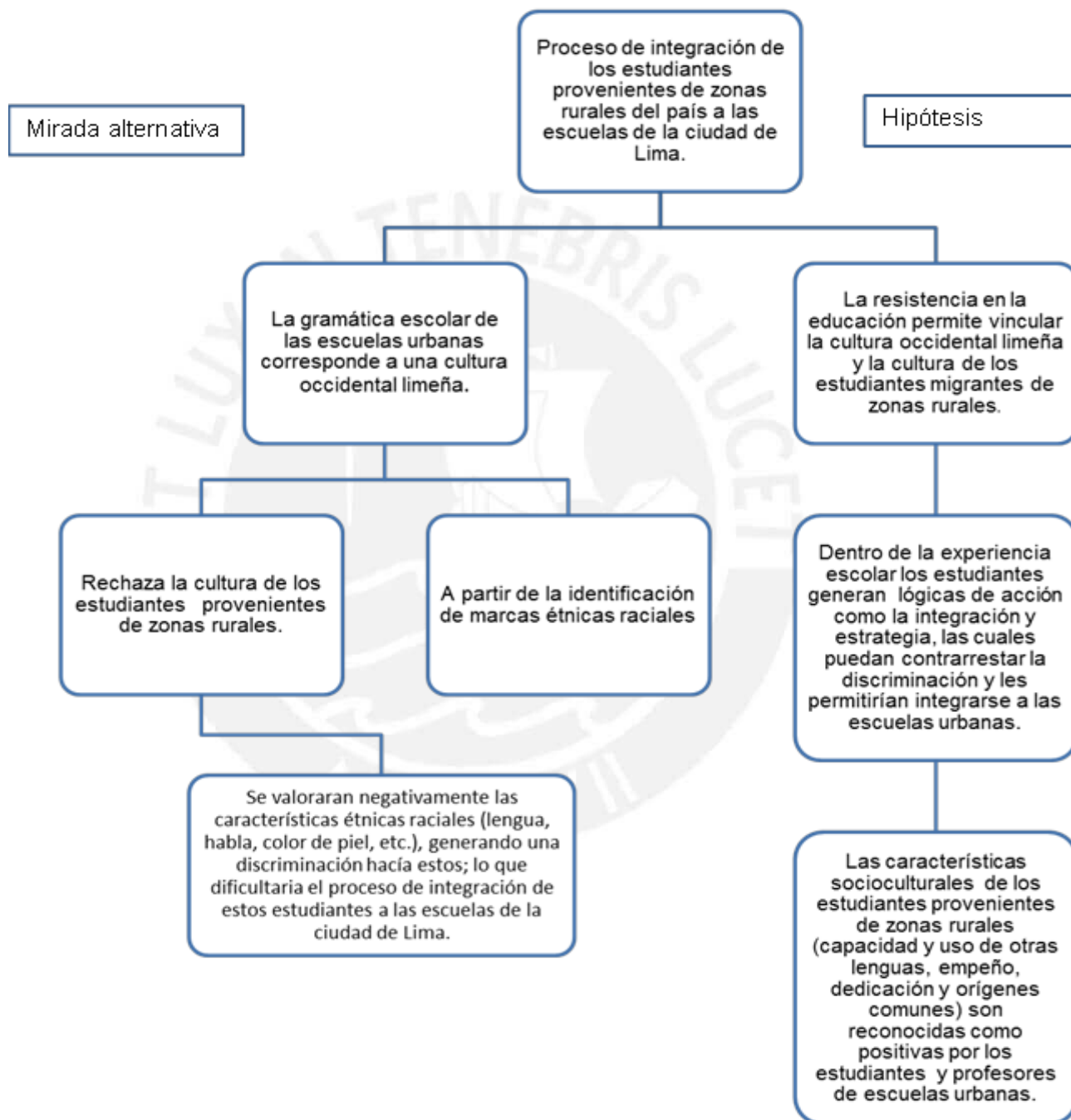


Gráfico 1. Marco Conceptual.



Fuente: Elaboración propia.

CAPITULO IV: TIPO DE DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

1. Tipo de estudio y diseño.

El diseño a seguir en esta investigación es un estudio de caso debido a que se centra en el análisis de las características de un hecho que es parte de un fenómeno contemporáneo. El tipo de diseño a usar es el sincrónico ya que esta investigación tiene como horizonte temporal el presente y no aspectos longitudinales que hagan referencia a una duración de este fenómeno en un espacio de tiempo. Se argumenta que esta investigación es un estudio de caso porque

“el método de estudio de caso permite a los investigadores retener las características holísticas y significativas de eventos; tales de la vida real como los ciclos de vida individuales, procesos de organización y gestión, el cambio de vecindad, las relaciones internacionales y la maduración de las industrias" (Traducción propia. Yin 2003: 2).

De esta manera, la pregunta de esta investigación *¿cómo los estudiantes que provienen de las escuelas primarias en zonas rurales se integran al proceso educativo de las escuelas de nivel secundario en la ciudad de Lima?* está basada en un fenómeno contemporáneo: el creciente proceso de urbanización del país y la inexistencia de una educación de calidad en zonas rurales. Asimismo, se busca

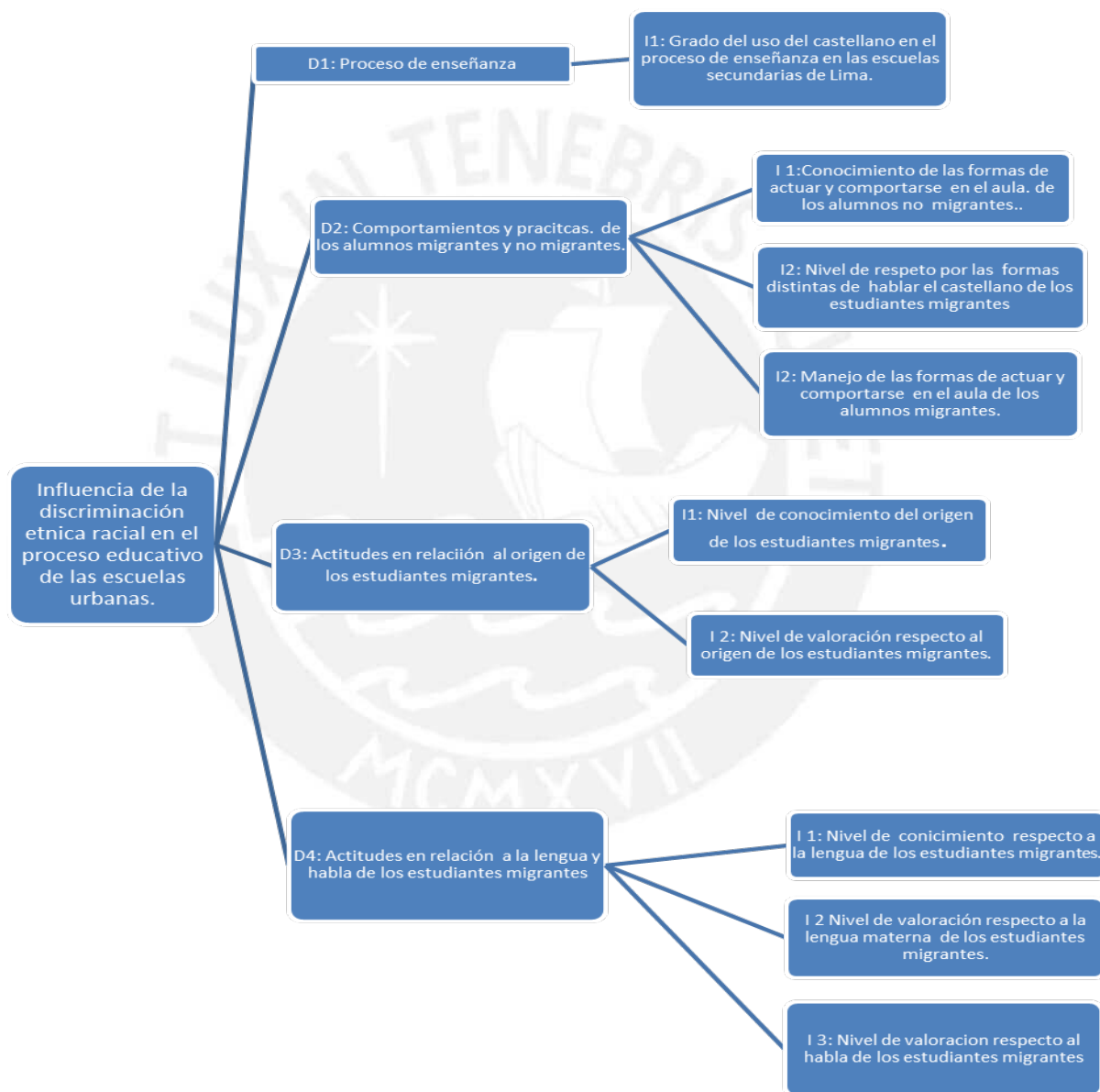
abordar el fenómeno contemporáneo referido anteriormente desde el análisis específico de un caso que represente al conjunto de variables involucradas en este fenómeno ya que, según Walton,

“Los casos son hechos a partir de la teoría. Por un lado, hace que los casos sean mejores, pues toma por supuesto que las generalidades se pueden concentrar en una circunstancia particular; por otro lado, permiten conocer las generalidades y los universos de donde provienen estos casos. Así, los casos vienen envueltos en teorías; los estudios de casos permiten comprender la relación causal existente entre estos y el mundo general y cómo este último moldea las particularidades. Es posible constatar esta relación al dar cuenta de cómo los casos se dan en momentos específicos y en ciertas condiciones. Los casos carecen de sentido de por sí, deben estar relacionados y estar enmarcados en un contexto particular, el cual les da un sentido y permite realizar una aproximación a estos” (Citado en Ragin y Becker 2000: 135).

Por tanto, se ha procedido a construir un caso que represente las variables involucradas en este fenómeno: discriminación étnica racial y la integración al proceso educativo. Se indagará primero la reproducción del fenómeno de discriminación étnica racial en el proceso educativo de las escuelas urbanas limeñas, el cual involucra el proceso de enseñanza, formas de actuar y comportarse y valores impartidos. Para esto, se analizará la influencia de la

discriminación étnica racial en las distintas dimensiones del proceso educativo, como se puede ver en la matriz que ejemplifica este análisis.

Gráfico2: Matriz de operacionalización.



Fuente: Elaboración propia.

Luego, se examinarán cuáles son los factores que influyen en la reproducción de la discriminación étnica racial dentro del proceso educativo desde del análisis de la historia de vida de los alumnos migrantes y de la etnografía en el aula, es decir, se verá si es que el reconocimiento positivo de ciertas características socioculturales de los estudiantes migrantes que devienen de socializaciones anteriores a las escuelas urbanas podría contrarrestar la reproducción de la discriminación étnica racial. A partir de dicho análisis se indagará si la reproducción de la discriminación étnica racial tiene que ver con la integración al proceso educativo de los estudiantes migrantes.

Es importante resaltar que no se tendrá el control total de los sucesos ya que el ámbito de estudio de este caso es específicamente el espacio escolar y los actores involucrados en este, por tanto los resultados de este estudio solo se aplican para este caso y no son generalizables.

2. Selección del lugar: el distrito de San Juan de Lurigancho y muestra.

Se procedió a construir un caso representativo que tome en cuenta el conjunto de variables involucradas en el fenómeno de la vida real. La variable considerada para construir el caso representativo fue la población migrante de distritos rurales según el distrito urbano de Lima al que habían migrado en un periodo reciente de tiempo.

Se construyó un cuadro estadístico a partir del Sistema de Difusión del último Censo Nacional del 2007 del INEI. Este cuadro contiene información sobre la

población de los distritos urbanos de la ciudad de Lima según la condición “distrito donde reside actualmente” y el distrito de residencia/provincia y departamento hace cinco años.

Una vez obtenida esta información, se identificaron los distritos rurales según la clasificación del INEI y se tomaron en cuenta solo los distritos que tenían más de 75% de población rural (siendo en total 578 distritos)¹. Se tomó este porcentaje porque se considera que un porcentaje menor indicaría una mayor relación de la población con contextos urbanos.

A partir de lo anterior, en el Censo Nacional realizado el año 2007 se logró identificar que San Juan de Lurigancho es el distrito urbano de Lima que tenía la mayor población que había migrado hacía cinco años de los distritos rurales del país. Para el año 2007 tenía una población total de 815 574 habitantes, de los cuales 6 551 habitantes habían migrado cinco años atrás de distritos rurales del país (INEI 2010).

Una vez que se seleccionó como lugar de investigación el distrito de San Juan de Lurigancho, se procedió a identificar un colegio público de nivel secundario que presente estudiantes que hayan migrado de zonas rurales del país. A partir de la información de personas que residen en este distrito, se identificó a la Institución Educativa N° 0086 “José María Arguedas”, ubicado en Av. Las Hortencias 200 Canto Grande, SJL.

¹ Cabe resaltar, que ningún distrito tenía una población rural mayor al 99%.

Por lo tanto, esta investigación es un estudio de caso centrado en estudiar la integración de los alumnos provenientes de las escuelas primarias en zonas rurales del país al proceso educativo del colegio “José María Arguedas” ubicado en el distrito de San Juan de Lurigancho.

Finalmente, para identificar los posibles casos, se realizó un muestreo de bola de nieve, ya que primero se identificaron a algunos estudiantes desde la consulta de información que fue remitida en el colegio “José María Arguedas” sobre estudiantes que hayan estudiado el año anterior en escuelas en zonas rurales del país. Luego, a partir de entrevistas a profesores, alumnos migrantes y no migrantes del colegio “José María Arguedas”, se identificaron a los demás casos. De esta manera, al identificar todos los casos se tomó como grupo de análisis a los estudiantes de 5to de secundaria, sección B; 1ro de secundaria, sección B; 3 de secundaria, sección D y E, como se muestra continuación. Cabe resaltar que para proteger la identidad de los estudiantes se han cambiado los nombres originales de estos.

Tabla 1. Casos seleccionados.

Sección y Grado	Nombres	Sexo	Edad.
1B	Rosa	F	14
1B	María	F	14
1B	Daniel	M	12
1B	Grecia	F	12
3E	Angélica	F	14
3E	José	M	14
3D	Jhosep	M	14
3D	Raul	M	14
3D	Johan	M	14

5B	Kelly	F	16
----	-------	---	----

Fuente: Elaboración propia.

3. Técnicas: etnografía en el aula y entrevista estructurada.

Las técnicas de investigación usadas para el estudio de caso propuesto son la etnografía en el aula y la entrevista estructurada basada en la historia de vida. Estas permitirán analizar y estudiar las particularidades del caso en específico. A continuación, se desarrollarán las técnicas de investigación consideradas.

Sobre la etnografía, según Aguirre este método se caracteriza por ser un proceso que se lleva a cabo mediante la observación participante a lo largo de un tiempo suficiente (Aguirre 1995). Asimismo, según Muñoz, la etnografía busca entrar en conexión del sentido de los mismos actores. Es así como esta estrategia de construcción de conocimiento privilegia lo “inductivo” (Muñoz 1992).

Por otra parte, el uso del método etnográfico es muy relevante en temas educativos. Ya que, según Rockweel, permite abordar los procesos cotidianos que se dan en las escuelas integrando los conocimientos diversos que se presentan en el aula en función a la realidad de los alumnos y maestros (Rockweel 1986 citado en Muñoz 1992).

Por tanto, se considera que esta técnica es apropiada para los fines de la investigación ya que a partir de la aplicación de la etnografía en el aula se podrán identificar las interacciones, comportamientos y distintas situaciones entre los alumnos/profesores y alumnos/alumnos del colegio “José María Arguedas” durante un tiempo prolongado.

Sobre la entrevista,

Cierta información puede obtenerse sólo parcialmente a través de la observación: los sistemas de representaciones, nociones, ideas, creencias, valores, normas, criterios de adscripción y clasificación, entre otros...la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores. Asimismo, la referencia a acciones, pasadas o presentes, de sí o de terceros, que no hayan sido atestiguadas por el investigador puede alcanzarse a través de la entrevista. Entendida como relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, es además una instancia de observación; al material discursivo debe agregarse la información acerca del contexto del entrevistado, sus características físicas y su conducta (Guber 2005: 132).

Por tanto, se considera que la entrevista es una técnica apropiada ya que permite acceder al sistema universo de significaciones (sistemas de representaciones, nociones, ideas y creencias) de los actores involucrados en el proceso educativo.

Será estructurada debido a que se contará con un conjunto de preguntas ya elaboradas de acuerdo a los propósitos de la investigación.

Se aplica la entrevista estructurada basada en la historia de vida de los estudiantes migrantes de zonas rurales ya que esta técnica de investigación se centra en el relato de la vida del entrevistado desde su propia experiencia (Veras 2010). Por tanto, dentro de la entrevista esta técnica servirá para analizar los significados e interpretaciones de los entrevistados sobre el proceso de migración rural-urbana y su experiencia escolar en el colegio “José María Arguedas”.

De esta manera las técnicas de investigación utilizadas para analizar la integración de los estudiantes provenientes de las escuelas primarias en zonas rurales al proceso educativo del colegio “José María Arguedas” de SJL serán la etnografía en el aula y la entrevista estructurada basada en la historia de vida de los alumnos migrantes, las cuales permitirán captar de una forma holística el fenómeno que se plantea estudiar en este caso en específico.

CAPITULO V: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1. Características de la muestra de estudiantes provenientes de zonas rurales.

En el siguiente cuadro se presentan los principales datos sobre los estudiantes provenientes de zonas rurales entrevistados. Se describirán algunas de las características de los estudiantes.

La mitad de los estudiantes (cinco casos) son mujeres. De ellas dos tienen como lengua materna el quechua. Asimismo, sus edades oscilan entre los doce y dieciséis años.

La otra mitad de los estudiantes (cinco casos) son varones. De los cuales uno tiene como lengua materna el quechua. Asimismo, sus edades oscilan entre los doce y catorce años.

La mayoría de estudiantes (ocho casos) ha estudiado en un colegio de zona rural durante la primaria. Solo en dos casos los estudiantes han estudiado toda su educación en la capital. Se tomaron estos casos dentro de la muestra ya que los estudiantes vivieron en su lugar de origen hasta los cinco años y tiene como lengua de origen el quechua.

Los estudiantes de la muestra tienen como lugar de origen una zona rural de distintos departamentos de la costa, sierra sur y centro del país. Sin embargo, ninguno de los estudiantes ha migrado de una zona rural ubicada en la selva del Perú.

Finalmente, en solo tres casos los estudiantes no migrantes identifican o han identificado negativamente las marcas étnicas raciales de los estudiantes provenientes de zonas rurales; en los otros siete casos, las marcas étnicas raciales de dichos estudiantes no son identificadas como negativas. Cabe resaltar que esta condición se refiere a si es que los demás estudiantes no migrantes identifican/ han identificado negativamente o no las marcas étnicas raciales de los estudiantes provenientes de zonas rurales. Para establecer esta condición se utilizó la información recopilada a partir de la entrevista a los alumnos migrantes y la etnografía en el aula.

Tabla 2. Características de los estudiantes.

Sección y Grado	Nombres	Sexo	Edad	Tiempo en el colegio actual (en años)	Lengua de origen	Identificación negativa de las marcas étnicas-raciales.	Departamento de Origen.
1B	Rosa	F	14	3	Quechua	Sí	Cuzco
1B	María	F	14	1	Castellano.	Sí	Arequipa
1B	Daniel	M	12	1	Quechua (no lo práctica)	No	Ayacucho
1B	Grecia	F	12	2	Castellano	No	Ancash

3E	Angélica	F	14	3[2]	Quechua (no lo práctica)	No	Apurímac
3E	José	M	14	3[3]	Quechua (no lo práctica)	No	Ancash
3D	Jhosep	M	14	6	Castellano	No	Ayacucho
3D	Raul	M	14	7	Castellano	No	Ancash
3D	Johan	M	14	1	Castellano	No	Cajamarca
5B	Kelly	F	16	1	Castellano	No	Lima

Fuente: Elaboración propia.

2. ¿Existe discriminación étnica racial en el proceso educativo?

Los siguientes hallazgos tienen que ver con la reproducción de la discriminación étnica racial en el proceso educativo. Esto se analiza a partir de las dimensiones planteadas para indagar la influencia del primero en el proceso educativo: el proceso de enseñanza de las escuelas secundarias de Lima, los comportamientos y prácticas de los alumnos migrantes y no migrantes, las actitudes en relación al lengua/habla de los estudiantes migrantes y las actitudes en relación al origen de los estudiantes provenientes de escuelas en zonas rurales. A partir del análisis del conjunto de las dimensiones involucradas se ve que no se reproduce el fenómeno de discriminación étnica racial en el proceso educativo.

2.1 El proceso de enseñanza de las escuelas secundarias de Lima.

Dentro del proceso de enseñanza se puede ver que no se dan casos de discriminación en esta dimensión, además, la condición “identificación negativa de las marcas étnicas raciales” no genera dificultades a los estudiantes en este proceso; por lo contrario, hay una valoración positiva del proceso de enseñanza por parte de los estudiantes migrantes: ya que los alumnos migrantes de zonas rurales comentan que los profesores les ayudan a reforzar los temas que no habían desarrollado en sus colegios anteriores.



Tabla 3. Resultados de los casos (diferenciados por lengua de origen e identificación negativa de las marcas étnicas raciales) respecto al proceso de enseñanza.

Estudiantes		Identificación negativa de las marcas étnicas raciales	Proceso de enseñanza
Lengua de Origen Castellano.	Kelly	Si	No se generan problemas en el proceso de enseñanza
	Daniel	No	No se generan problemas en el proceso de enseñanza
	Jhosep	No	No se generan problemas en el proceso de enseñanza
	Johan	No	No se generan problemas en el proceso de enseñanza
	Raul	No	No se generan problemas en el proceso de enseñanza
	Grecia	No	No se generan problemas en el proceso de enseñanza
Lengua de Origen Quechua	Angelica	No	No se generan problemas en el proceso de enseñanza
	Jóse	No	No se generan problemas en el proceso de enseñanza
	María	Si	No se generan problemas en el proceso de enseñanza
	Rosa	Si	No se generan problemas en el proceso de enseñanza

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los entrevistados comentaron que el proceso de enseñanza era mejor, ya que en el colegio donde estudian actualmente —a comparación del colegio donde estudiaron primaria— la enseñanza es más adelantada y se desarrollan temas que los estudiantes no habían visto en sus escuelas anteriores.

“Aquí es más adelantado, por ejemplo los profesores dicen: esto ya lo han visto en 4to, pero yo no he visto eso en mi colegio anterior, por eso primero me ha afectado pero poco a poco ahora empiezo a buscar libros de cuarto y empiezo a practicar más y más, porque si no, no podría entender” (Kelly, 16 años).

“Acá los profesores te exigen más, acá los profesores enseñan mejor tienen más capacidad” (José, 14 años).

“Allá es diferente, allá no enseñan bien (refiriéndose a la enseñanza educativa en su lugar de origen). Deberían enseñar mejor allá en la sierra, ser más estrictos con la educación” (Cristian, 12 años).

“Acá enseñan bien. La enseñanza es diferente, más adelantada, nos enseñan más adelantado, allá era más fácil” (Johan, 13 años).

“Allá no era avanzado, no te enseñaban bien. Lo que yo aprendí acá en 5to allá lo veían allá recién en secundaria” (Grecia, 12 años).

“Allá hay profesores que se preparan ahí nomás, entonces no son muy preparados como acá. Además ahí puedes tener un solo profesor para tres

salones. La educación no es tan buena, por eso muchas chicas vienen a Lima” (Grecia, 14 años).

Aunque esta diferencia en la enseñanza al principio trae dificultades para comprender y entender los temas desarrollados en las aulas, los entrevistados comentan que se han ido adaptando a este tipo de enseñanza. Esto a partir de tener el apoyo de los profesores de su escuela actual para practicar y estudiar los temas que no habían sido tocados en sus colegios anteriores.

“Cuando llegue para mí todo era diferente, me dolía la mano de tanto escribir, la profesora dictaba rápido, los alumnos escribían rápido, el primer día llegue llorando a mi casa: quería volver....Pero luego me he acostumbrado y no he jalado ningún año aquí” (Rosa, 14 años).

“La enseñanza aquí es mejor, yo sufro para no jalar....cuando llegue no sabía nada, pero los profesores me ayudaron, por eso yo siempre les hablo (más a la miss de arte y cívica) ellas me ayudan más” (María, 14 años).

“Acá enseñan bien, en mi colegio (la escuelita) no nos enseñaban bien, los profesores eran buenos pero creo que no tenían mucho apoyo; por eso cuando volví a este colegio me chocó. Allá yo destacaba en matemáticas, pero acá pasaba a las justas” (Raul, 14 años).

“Cuando volvía, me afectaban los cambios en cuestión de mis notas, mis amigos ya sabían que yo me iba y volvía”...“La enseñanza era más diferente, acá es más adelantada” (Jhosep, 14 años).

Un rasgo que se puede notar respecto al proceso de enseñanza en la escuela actual es que, a comparación de las escuelas anteriores, se dan trabajos en clase como exposiciones, trabajos en grupo y el uso de papelotes para explicar sus trabajos, los cuales tienen nota. Esto incentivaría la participación de los estudiantes.

“La enseñanza acá es diferente, creo que es mejor acá porque acá me enseñan nuevas cosas, pero algunas cosas han cambiado acá. Matemáticas, acá te enseñan a salir al frente, hacer exposiciones, trabajos en grupo en papelotes. Allá si te hacían salir, pero yo tenía vergüenza. Acá tengo salir por mi nota.Sí me gusta cómo me enseñan, tranquilo, los profesores te explican bien” (Johan, 13 años).

La identificación negativa de las marcas étnicas raciales de los estudiantes migrantes no marca diferencias en el proceso de enseñanza de los estudiantes migrantes. Los estudiantes migrantes consideran que el proceso de enseñanza es mejor y más adelantado que el de sus escuelas anteriores, y que además reciben el apoyo de los profesores.

2.2 Comportamientos y prácticas de los alumnos migrantes y no migrantes.

En esta parte se presentan tres casos de discriminación donde se generan problemas en la dimensión: comportamientos y prácticas de los estudiantes migrantes. De esta manera, el comportamiento de las estudiantes (Rosa, María y

Kelly) es motivo del rechazo de sus compañeros hacia ellas ya que, si bien los alumnos migrantes manifiestan que sus compañeros reconocen las diferencias en el comportamiento, solo en estos tres casos es el motivo rechazo de sus compañeros.

Cabe resaltar que, en estos tres casos, a diferencia de los demás, se identifican negativamente las marcas étnicas raciales de estas estudiantes (Rosa, María y Kelly), como se puede ver en el siguiente cuadro.



Tabla 4. Resultados de los casos (diferenciados por lengua de origen e identificación negativa de las marcas étnicas raciales) respecto a los comportamientos y prácticas.

Estudiantes		Identificación negativa de las marcas étnicas raciales	Comportamientos y prácticas de los alumnos migrantes
Lengua de Origen Castellano.	Kelly	Si	Sí se generan problemas respecto a los comportamientos y prácticas
	Daniel	No	No se generan problemas respecto a los comportamientos y prácticas
	Jhosep	No	No se generan problemas respecto a los comportamientos y prácticas
	Johan	No	No se generan problemas respecto a los comportamientos y prácticas
	Raul	No	No se generan problemas respecto a los comportamientos y prácticas
	Grecia	No	No se generan problemas respecto a los comportamientos y prácticas
Lengua de Origen Quechua	Angelica	No	No se generan problemas respecto a los comportamientos y prácticas
	Jóse	No	No se generan problemas respecto a los comportamientos y prácticas
	María	Si	Sí se generan problemas respecto a los comportamientos y prácticas
	Rosa	Si	Sí se generan problemas respecto a los comportamientos y prácticas

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes migrantes comentan que sus compañeros de su escuela anteriores eran más tranquilos y disciplinados ya que en muchos casos en sus colegios anteriores los profesores impartían mayor disciplina en las aulas.

“Allá los profesores eran bien estrictos... en primaria yo era más callado porque en provincia eran callados, pero yo tenía un compañero que era de Ayacucho, con él paraba yo” (Jhosep, 14 años).

“Allá eran más tranquilos, como es un pueblito tienen otro modo de ser, son más respetuosos y amables” (Raul, 14 años).

“Allá, si hacías un poquito de bulla ya te castigaban. Acá, también los profesores nos exigen que no hagamos bulla o que nos portemos bien, pero no tanto como allá” (Johan, 13 años).

“Los niños allá eran diferentes, eran más tranquilos, acá hablan más cosas más malas palabras, allá no eran así, allá eran más disciplinados, se portaban bien, allá no habían niños creiditos, todos eran iguales, acá si he visto algunos niños creiditos” (Grecia, 12 años).

“Los niños allá (de cuzco) eran más tranquilos, hacían caso a los profesores acá no son más lisos” (María, 14 años).

“Allá parece que los niños son más tímidos, mi primo se comunica conmigo pero yo le hablo más, él no me habla mucho (su primo sigue viviendo en el lugar de origen del entrevistado). Mi primo tampoco se habla con los mayores, él es calladito. ...”Ellos solo trabajan en su casa, ayudan en la

chacra, entonces no hablan con muchas personas como nosotros, por eso no son muy comunicativos" (José, 14 años).

Se pueden notar rasgos característicos sobre el comportamiento y prácticas de los antiguos compañeros de los entrevistados: tranquilos, estar callados mientras que el profesor enseña, no hablar mucho. Esto en comparación de sus compañeros actuales, quienes estarían acostumbrados a moverse de sus asientos, conversar en clases y hablarles en voz alta a los profesores.

"Mis compañeros son un poco juguetones, por rato lo toman a la broma por rato lo toman a la seriedad. Allá eran más tranquilos" (Jhosep, 14 años).

"Acá se comportan diferente, paran saliendo a cada rato. Allá no porque había un auxiliar hombre que si te veía, te llevaba a la dirección. De acá son más vivos, más despiertos, acá se salen calladito, a veces, están bailando de otro salón y se salen a ver y los profesores no se dan cuenta. Yo una "vecita" nomás me he salido pero después me entre, porque si no me pueden bajar la nota" (Johan, 13 años).

"Acá hablan lisuras, a mí no me gusta hablar lisuras, no me gusta ensuciarme, y acá corren, se mueven a cada rato" (Kelly, 16 años).

"Como allá no hay mucha educación, los niños de allá tienen más ganas de aprender y de saber cosas. Acá son más inquietos porque hay más personas de mal vivir" (Angélica, 14 años).

“Cuando yo llegue a Independencia Americana yo era tímido, todavía sigo siendo tímido, sus compañeros hablaban más que yo, yo tenía miedo de salir a la pizarra.”... “Es que en provincia los niños son más tranquilos” (Cristian, 12 años).

Se identifican los siguientes rasgos diferentes sobre el comportamiento de los compañeros actuales y del anterior colegio de las entrevistadas: los primeros hablan lisuras, se mueven mucho, salen de los salones y se mueven de sus carpetas; al contrario, sus compañeros del colegio anterior eran mucho más tranquilos. La forma de comportarse diferente ha causado dificultades en solo tres casos, como se puede ver a continuación.

“Cuando yo llegué, me molestaban bastante, bastante yo me quedaba sentadita en mi carpeta y ahí miraba a todos que jugaban, hacían bulla, salían pero yo no salía. Luego poco a poco comencé a salir, porque una amiguita me dijo: vamos hay que dar vueltitas” (Rosa, 14 años).

“Allá jugábamos tranquilas, acá no, toda la gente camina, compra algo, corre y se va a su salón... algunas personas hablan entre dientes, y eso no me gusta” (Kelly, 16 años).

“Acá, es bonito, pero al veces ahí deslices con personas que no les gusta tu forma de ser, porque piensa que soy muy creída y delicada” (Kelly, 16 años).

“Ayer por ejemplo tuve un problema con una compañera que me decía ajos y cebollas. Así es, yo empiezo a creer que no es lo mismo estar allá que estar aquí” (Kelly, 16 años).

“En este colegio no, pero en anterior (otro colegio que estuvo en Lima) me habían puesto una cruz, yo no les molestaba, ni los miraba, pero me molestaban bastante tal vez por mi forma de hablar, se notaba creo, y ellos me fastidiaban y como me fastidiaban yo me quedaba tranquilita en mi carpeta y ni salía, me quedaba ahí sola y más me fastidiaban...Hasta que me cambiaron de colegio y acá no me fastidian, aunque yo sigo siendo más tranquila que ellos” (María, 14 años).

Por lo tanto, el motivo de rechazo del comportamiento diferente de las estudiantes (Rosa, Kelly y María) podría tener que ver con que existe una identificación negativa de las marcas étnicas raciales de dichas estudiantes a diferencia de los demás casos, en los cuales no se identifican negativamente las marcas étnicas raciales de los estudiantes migrantes.

2.3. Actitudes en relación al lengua/habla de los estudiantes migrantes.

En esta parte se presentan tres casos de discriminación en los que se generan dificultades en la dimensión “actitudes en relación al lengua/habla de los estudiantes migrantes”. De esta manera, la lengua y habla de las estudiantes (Rosa, María y Kelly) es motivo del rechazo de sus compañeros hacia ellas ya que si bien los alumnos migrantes manifiestan que sus compañeros reconocen las

diferencias en su lengua y manera de hablar, solo en estos tres casos es el motivo rechazo de sus compañeros.

Cabe resaltar que en estos tres casos, a diferencia de los demás, se identifican negativamente las marcas étnicas raciales de estas estudiantes (Rosa, María y Kelly), como se puede ver en el siguiente cuadro.



Tabla 5. Resultados de los casos (diferenciados por lengua de origen e identificación negativa de las marcas étnicas raciales) respecto a las actitudes en relación a la lengua y habla de los estudiantes migrantes.

Estudiantes		Identificación negativa de las marcas étnicas raciales	Actitudes en relación a la lengua y habla de los estudiantes migrantes
Lengua de Origen Castellano.	Kelly	Si	Sí se generan actitudes negativas en relación a la lengua y habla
	Daniel	No	No se generan actitudes negativas en relación a la lengua y habla
	Jhosep	No	No se generan actitudes negativas en relación a la lengua y habla
	Johan	No	No se generan actitudes negativas en relación a la lengua y habla
	Raul	No	No se generan actitudes negativas en relación a la lengua y habla
	Grecia	No	No se generan actitudes negativas en relación a la lengua y habla
Lengua de Origen Quechua	Angelica	No	No se generan actitudes negativas en relación a la lengua y habla
	Jóse	No	No se generan actitudes negativas en relación a la lengua y habla
	María	Si	Sí se generan actitudes negativas en relación a la lengua y habla
	Rosa	Si	Sí se generan actitudes negativas en relación a la lengua y habla

Fuente: Elaboración propia.

A partir de las entrevistas aplicadas a los estudiantes migrantes, se puede identificar que los alumnos no migrantes reconocen como diferentes la forma de hablar (“dejo”) de los primeros; sin embargo, este reconocimiento no implicaría la discriminación. Así, en los casos de Jhosep, Raul, Grecia y Daniel no se ha presentado la discriminación respecto a su lengua y habla, lo cual es reflejado en que no han sido molestados por su forma de hablar (“dejo”). Los entrevistados manifiestan que los profesores y alumnos no migrantes son muy permisivos con estas formas de hablar el castellano, se comenta que es normal entre sus compañeros utilicen palabras como “pe” o “yecho”. Asimismo, es importante resaltar que algunos de estos entrevistados (Johan, José y Angélica) identifican que tanto ellos como sus compañeros hablan palabras que no se deberían hablar (como “pe”), porque no son correctas; sin embargo, estos aceptan que ya están acostumbrados a hablar así.

“Ellos me dicen que yo hablo diferente, pero yo no sé, yo lo veo que hablo bien, ellos igual, pero yo diferente. No se cómo lo notan, yo no, no sé, ellos me dicen tu eres de la selva me dicen, y yo no yo soy de al final de la selva. Pero no me dicen como hablo. Yo los noto que ellos hablan igual” (Johan, 13 años).

“Mis amigos si dicen pe, pero ya están acostumbrados a hablar así, no se debería decir "pe" y esas cosas, pero al veces con tus amigos hablas así” (Johan, 13 años).

“Cuando estaba en primaria se me había pegado el deajo de la zona, mis compañeros no me molestaban porque en primaria habían bastante estudiantes de provincia, y yo con ellos yo me hablaba” (Jhosep, 14 años).

“Cuando volví de mi pueblo se me pego un poco el deajo, pero mis compañeros de acá no me decían nada, solo me decían que hablaba diferente pero no me molestaban. Creo que si viniera un compañero que tuviera un deajo, lo molestarían tal vez uno pero no todos solo uno o dos” (Raul, 14 años).

“A mí nunca me han molestado. Si viniera un compañero de la sierra no creo que la molestarían, porque todos somos amigos y aunque llegue uno nuevo siempre lo recibimos bien” (Grecia, 12 años).

“Ese día que yo llegue a Independencia Americana, y ellos se enteraron que yo hablaba quechua, me decían que diga el nombre de un compañero en quechua, o que les diga como se dice en quechua cualquier cosa, ellos me trataban bien, no me insultaban. ...Cuando yo llegue acá (refiriéndose al colegio “José María Arguedas) mis amigos decían que hablaba diferente, pero no me molestaban” (Cristian, 12 años).

“Yo al veces no hablo bien el castellano, al veces me equivoco, yo trato de hablar, pero al veces se me sale algo pero no me molestan por eso” (José, 14 años).

“Algunos hablan bien, algunos como que les sale su motecito. Cuando hablan así se ríen, lo toman con humor en broma” (Angélica, 14 años).

Lo anterior difiere de los casos mencionados (Rosa, Kelly y María). En dichos casos se puede notar que existe una actitud negativa de los compañeros de las entrevistadas en relación a su forma de hablar. No obstante, se resalta la actitud conciliadora de los profesores respecto a la lengua y habla de los estudiantes migrantes.

“Por ejemplo, cuando yo hablo, al veces se me va el “pe” o hablo con un dejo de serrana, y por eso me molestan ellos” (Kelly, 16 años).

“Siempre va a ver personas que se creen limeñas y te molestan por hablar así, por ejemplo yo también tengo algunos dejos de allá, que acá personas, que creo que tienen más tiempo acá me molestan” (Kelly, 16 años).

“Una vez un compañero se equivocó al hablar, dijo “pe” y todos se reían. Pero el profesor dijo, todo el mundo tiene sus dificultades hasta ese “pe”. Como el profesor también es de Puno. Y a él también, al veces se le sale” (Kelly, 16 años).

“Ellos me rechazaban (cuando estaba en el anterior colegio) porque yo hablaba mal el español, me insultaban, me trataban mal me habían puesto una cruz y yo me quedaba calladita, y no decía nada, y aun así me trataban mal” (María, 14 años).

“Yo llegue, y yo hablaba el quechua también, los niños me miraban y se decían entre ellos: ella habla quechua, ella habla quechua y se reían, se burlaban de mi... pero los profesores nunca me molestaron” (Rosa, 14 años).

“Cuando ellos me molestaban nunca lo hacían delante del profesor, ellos sabían, lo hacían bajito o cuando era cambio de hora” (Rosa 14 años).

En el caso de Rosa, la discriminación cesó cuando la cambiaron de salón al pasar a 1ro de secundaria, esto coincide con el hecho de que en su nueva aula ella decide tener una actitud más “amiguera” hacia sus nuevos compañeros. Asimismo, en el caso de María, la discriminación cesa al ser cambiada de colegio y esto coincide con el hecho de recibir apoyo en las profesoras de Arte y Cívica.

El motivo de rechazo de la lengua y habla de las estudiantes (Rosa, Kelly y María) podría tener que ver con que existe una identificación negativa de las marcas étnicas raciales de dichas estudiantes a diferencia de los demás casos, en los cuales no se identifican negativamente las marcas étnicas raciales de los estudiantes migrantes. Finalmente, se resalta la actitud conciliadora de los profesores respecto a la lengua y habla de los estudiantes migrantes.

2.4 Actitudes en relación al origen de los estudiantes provenientes en escuelas primarias en zonas rurales.

En esta parte se presentan tres casos de discriminación en los que se generan dificultades en la dimensión “actitudes en relación al origen de los estudiantes

migrantes”. De esta manera, a diferencia de los demás casos, el origen de las estudiantes (Rosa, María y Kelly) es motivo del rechazo de sus compañeros hacia estas estudiantes.

Cabe resaltar que, en estos tres casos, a diferencia de los demás, se identifican negativamente las marcas étnicas raciales de estas estudiantes (Rosa, María y Kelly), como se puede ver en el siguiente cuadro.



Tabla 6. Resultados de los casos (diferenciados por lengua de origen e identificación negativa de las marcas étnicas raciales) respecto a las actitudes en relación al origen de los estudiantes migrantes.

Estudiantes		Identificación negativa de las marcas étnicas raciales	Actitudes en relación al origen de los estudiantes migrantes
Lengua de Origen Castellano.	Kelly	Si	Sí se generan actitudes negativas en relación al origen
	Daniel	No	No se generan actitudes negativas en relación al origen
	Jhosep	No	No se generan actitudes negativas en relación al origen
	Johan	No	No se generan actitudes negativas en relación al origen
	Raul	No	No se generan actitudes negativas en relación al origen
	Grecia	No	No se generan actitudes negativas en relación al origen
Lengua de Origen Quechua	Angelica	No	No se generan actitudes negativas en relación al origen
	Jóse	No	No se generan actitudes negativas en relación al origen
	María	Si	Sí se generan actitudes negativas en relación al origen
	Rosa	Si	Sí se generan actitudes negativas en relación al origen

Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes casos, los entrevistados reconocen positivamente su origen rural y no son discriminados por ello. Los entrevistados resaltan que los profesores tratan de apoyar y ayudar a que estos estudiantes se integren con sus compañeros.

“Hemos tocado temas sobre la discriminación sobre su origen, en cívica, los profesores siempre nos enseñan a no discriminar” (Jhosep, 14 años).

“Si hubiera un compañero creo que lo tratarían bien, porque 2 compañeros de provincias y los tratan bien. Creo que ellos los tratan bien porque tienen familiares de provincias. Los profesores lo comprenderían porque los profesores también son de provincias no son de Lima” (Jhosep, 14 años).

“Los tutores acá son buenos apoyan bastante a los estudiantes de provincia” (Raul, 14 años).

“Si hubiera un compañero con lengua materna quechua, no se burlarían porque la mayoría tienen familiares que hablan el quechua” (Raul, 14 años).

“Todos de acá, los profesores de acá tratan por igual hasta ahorita que he visto” (Rosa, 14 años).

“Desde que llegue, me sentí satisfecha con los profesores” (Rosa, 14 años).

“Si viniera un compañero, no creo que lo tratarían mal. Solo lo tomarían en broma. En otros colegios sus padres tienen dinero, les dan de todo, les dan muchas cosas. Entonces cuando llega un chico de provincia ellos lo tratan mal y lo tratan como cualquier cosa. Entonces esos chicos se sienten mal,

ellos (los niños que lo molestarían) como les ponen en un colegio particular se creen dueños de la tierra” (Angélica, 14 años).

“No creo que la molestarían, porque todos somos amigos y aunque llegue uno nuevo siempre lo recibimos bien”.... “Y si los molestarían los profesores les dirían algo porque está mal, porque todos somos iguales” (Grecia 14 años).

La situación anterior difiere en los casos de Rosa, Kelly y María, en dichos ejemplos se puede notar que algunos compañeros de las entrevistadas tienen una actitud negativa en relación al origen rural de estas estudiantes, por lo cual son molestadas, como punto de burla y bromas.

“Aquí no realizo actividades con ellos, porque como no los conozco, ya saben quiénes bailan y si bailo fácil me sale mal, allá si me soltaba más. Acá tengo miedo si me sale mal. Te sientes raro, como si fueras un puntito un puntito en toda la sociedad. Ellos ya tienen sus espacios” (Kelly, 16 años).

“Una vez un compañero, me comparo con la paisana Jacinta, yo me la guardaba pero de aquí a dos semanas yo ya no quería venir al colegio, mi mamá decía porque no quieres ir al colegio. Porque, me comparaban con una serrana (una sola persona), mi mamá me dijo si tú eres, tú eres, y además gracias a ti los limeños comen. Y entonces yo comencé a sentirme mejor. Si soy serrana lo seré” (Kelly, 16 años).

“El primer día que llegue, pensé que me iban a hacer bullying pero yo después dije de que tengo que tener miedo si yo soy así, no puedo cambiar, al final de cuentas soy serrana. Por más que yo diga soy de Lima, en mi partida dice q soy de Oyon” (Kelly, 16 años).

“La Brigadier general ella dijo que era de puno, de mi grado. Evelyn, yo ya no sentía que no era la única serrana, sino que hay muchos, sino es que me han tomado de punto porque yo recién soy "llegadita" y ya pues. Con Evelyn me llevo bien, ella me comprende y habla. Me llevo bien con ella, porque ella no es de molestar pues, sabe de dónde viene y de dónde vengo yo” (Kelly, 16 años).

“En el otro colegio me molestaban bastante, me decían fea, fea por ser serrana, yo que me quedaba tranquila no decía nada y más me molestaban” (María, 14 años).

“Me vine al colegio y los niños eran creiditos, te miraban y te discriminaban. Viví con esa parte de niños discriminadores, me dolían mucho, me decían fea, yo me ponía a llorar, y decía: ¿porque me dicen eso?”.... “me dolía lo que los niños hablaban todo yo me quedaba calladita y me miraban, más me asustada y lo que me decían fea, más peor, allí me quería regresar” (Rosa, 14 años).

Otro punto importante a resaltar es que aún en la opinión de estas entrevistadas, los profesores tratarían por igual a los alumnos y no mostrarían una actitud

negativa hacia los estudiantes provenientes de escuelas primarias en zonas rurales. Lo cual coincide con la opinión de una de las tutoras entrevistadas, como se puede ver en las siguientes citas:

“Mis estudiantes mayormente son de Cajamarca, Puno. Pero por el simple hecho de haberse venido a Lima, ellos dicen: “profesora nunca debí salirme del lugar donde vivo. Hay cosas que tienes que llegar a soportar, a sufrir para lograr cosas acá” (María, 40 años).

“Yo trato de apoyarlos, siempre digo ante todo la comunicación. Yo les digo qué pasa qué sucede, yo les cuento la experiencia que a mí no me ha sido fácil, para tener una profesión yo tenía que lavar, cocinar y esa experiencia trato de enseñarles yo a ellos, querer es poder y todo se puede, no hay ningún pretexto. Tú eres inteligente todos podemos y tenemos todas las cosas para pensar. Trato que se comprendan, que se unan” (María, 40 años).

“Yo les digo tu puedes tener dinero, muchas cosas, pero nadie te quita tus habilidades, tu sales adelante. Entonces cuando insultan a los chicos de provincia... al veces yo hago una diferencia, tu que de bueno tienes tú, tienes cabeza, ojo, ojo que te falta la ropa. Mañana se puede comprar la ropa y ya, entonces no hay diferencia, pero si te puedo dar una diferencia entre tú y el, él se desenvuelve mejor, mira, mira tú examen, cuál es la situación cuál es el problema. Gracias a Dios me dio esta capacidad de

experimentar por muchos lugares. Por eso depende de ellos mismos”
(María, 40 años).

Por último, cabe resaltar que los casos en que la discriminación cesó tienen que ver con el hecho de que las estudiantes fueron cambiadas de aula o de colegio y que en sus salones actuales no las discriminen por su origen. Lo que generó en el primer caso que Rosa pueda mostrar sus capacidades como «cantar y recitar en quechua»; y en el caso de María que pueda participar y relacionarse más con las profesoras de Arte y Cívica.

“Ahora en este salón yo siento que me valoran por eso me anime a cantar, si hubiese estado en mi anterior salón no me hubiese animado, cuando cante (en quechua) y todos me aplaudieron, me sentí bien, por eso puedo decir que acá si me siento bien” (Rosa, 14 años).

El rechazo del origen de las estudiantes (Rosa, Kelly y María) en el proceso educativo podría tener que ver con la identificación negativa de las marcas étnicas raciales de dichas estudiantes a diferencia de los demás casos, en los cuales no se identifican negativamente las marcas étnicas raciales de los estudiantes migrantes. Se resalta la actitud conciliadora de los profesores respecto a la lengua y habla de los estudiantes migrantes.

3. ¿Existe discriminación en las dimensiones?

A partir de los resultados presentados en las dimensiones del proceso educativo de la escuela “José María Arguedas” podemos ver que no se reproduce la discriminación étnica racial en el proceso educativo por dos razones: 1) En la mayoría de los casos no se genera discriminación étnica racial porque no existe una identificación negativa de las marcas étnicas raciales, lo cual influye en que los estudiantes no migrantes y los profesores no rechacen los comportamientos y prácticas, lengua y habla y origen de los estudiantes provenientes de zonas rurales; 2) En los pocos casos en que se genera discriminación étnica racial no se manifiesta en todas las dimensiones del proceso educativo. Se resalta dentro de estos casos el apoyo y conciliación de los profesores y demás alumnos no migrantes hacia los estudiantes provenientes de zonas rurales. A continuación se explican estas dos razones.

En la mayoría de los casos no hubo una identificación negativa de las marcas étnicas raciales de los estudiantes, lo que influiría en que no se generen casos de discriminación étnica racial dentro de las dimensiones del proceso educativo. De esta manera, los comportamientos y prácticas, la lengua y el habla, y el origen de los estudiantes migrantes, no son desestimados por los profesores y alumnos no migrantes. Si bien estas características de los estudiantes migrantes son reconocidos como diferentes por los estudiantes no migrantes, estos, junto con los profesores, se muestran permisivos hacia ellas, lo que no generaría diferencias frente al trato hacia los estudiantes migrantes.

El origen de dichos estudiantes no solo no es motivo de rechazo hacia estos, sino que es reconocido como positivo por los profesores y estudiantes no migrantes porque es resaltado como una característica que ayudaría a los estudiantes migrantes a superarse.

En los pocos casos en que se genera discriminación étnica racial no se manifiesta en todas las dimensiones del proceso educativo. Podemos ver que la identificación negativa de las marcas étnicas raciales no marca diferencias en la dimensión: proceso de enseñanza de estos estudiantes. Y aún en las dimensiones en que si se genera discriminación étnica racial (comportamientos y prácticas, actitudes hacia la lengua y origen) del proceso educativo, se destaca la actitud conciliadora y el apoyo de los profesores y algunos estudiantes no migrantes hacia estos estudiantes, lo que permite que no sean totalmente rechazados.

Podemos ver entonces que no se reproduce la discriminación étnica racial en el proceso educativo ya que en los pocos casos en que se genera discriminación étnica racial, en algunas dimensiones del proceso educativo, no se observa que se presenten mayores dificultades, entonces, ¿cuáles son los factores que influyen en que no se reproduzca la discriminación étnica racial en el proceso educativo? ¿Por qué en los casos en que se genera discriminación étnica racial no causa una desintegración en la escuela “José María Arguedas”?

Para responder estas preguntas se indaga la influencia de la discriminación étnica racial en la integración al proceso educativo a partir de la interacción entre las

características socioculturales y la discriminación étnica racial. Esto se realiza desde el análisis de la historia de vida de los alumnos migrantes y de la etnografía en el aula.

CAPITULO VI: LA INFLUENCIA DE LA DISCRIMINACIÓN ÉTNICA RACIAL EN LA INTEGRACIÓN AL PROCESO EDUCATIVO.

En esta parte se analiza la influencia de la discriminación étnica racial en la integración al proceso educativo diferenciándolos por los casos: i) Casos en los que hay discriminación étnica racial, ii) Casos en los que no hay discriminación étnica racial y iii) Caso en el cual se transita de la discriminación al reconocimiento de las diferencias, debido a que en la actualidad se reconocen en su mayoría las características socioculturales.

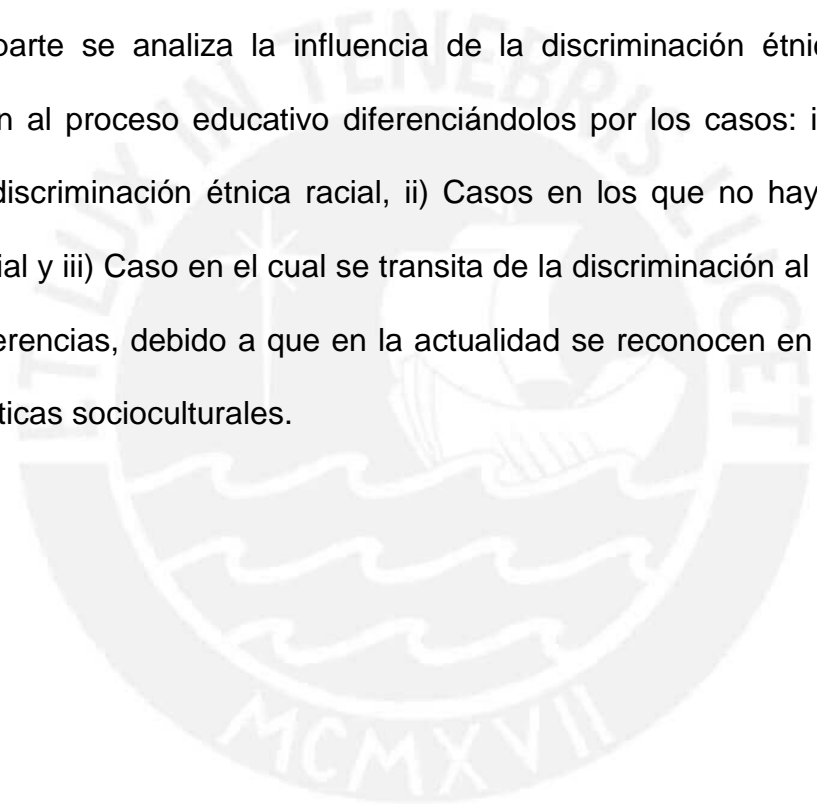




Tabla 7. Resumen del Proceso de Integración de los alumnos migrantes a las escuelas de la ciudad.

Proceso de integración en los casos en los que se da discriminación étnica racial			
Se generan dificultades debido a la discriminación étnica racial	VS	Los estudiantes encuentran un apoyo en los profesores y grupos de pares que reconocen como positivas las características socioculturales (empeño, dedicación y orígenes comunes)	No se dan mayores dificultades en el proceso de integración.
Proceso de integración en los casos en los que no se da discriminación étnica racial			
No hay discriminación racial étnica.	VS	Los estudiantes utilizan como recursos las características socioculturales (empeño, dedicación, orígenes comunes, capacidad y uso de otras lenguas; y uso y forma de hablar el castellano) que ya son reconocidas positivamente por sus compañeros y profesores.	No se dan problemas en el proceso de integración.
De la discriminación al reconocimiento de las diferencias.			
5to y 6to de primaria		1ro de secundaria	
Se generan dificultades debido a la discriminación étnica racial		No hay discriminación étnica racial.	No se dan mayores dificultades en el proceso de
VS		(+)	
Encontro un apoyo en los profesores y grupos de pares que reconocen como positivas las características socioculturales (empeño, dedicación y orígenes comunes)		La estudiante utiliza como recursos las características socioculturales (empeño, dedicación, orígenes comunes, capacidad y uso de otras lenguas; y uso y forma de hablar el castellano) que ya son reconocidas positivamente por sus compañeros y profesores. Además Alessandra muestra su capacidad para expresarse en quechua, la cual la diferencia de sus compañeros de clase y es reconocida por esto.	No se dan problemas en el proceso de integración y además hay un reconocimiento de las diferencias.

Fuente: Elaboración propia.

1. Proceso de integración en los casos en los que hay discriminación.

En el siguiente cuadro se encuentra resumida los resultados de esta sección:

Tabla 8. Resultados de los casos en los que se da la discriminación étnica racial.

	Dificultades	Apoyo
Casos	<i>Algunos compañeros</i>	<i>Grupo de pares y profesores</i>
María	Identifican negativamente las características étnicas raciales	Reconocen positivamente las característica socioculturales (empeño, dedicación y orígenes comunes)
Kelly		

Fuente: Elaboración propia.

Kelly cursa el 5to año “B” de secundaria, ella nació en Oyon (provincia de Lima) y ha estudiado en el distrito Navan (perteneciente a la provincia de Oyon) hasta 4to de secundaria. Un dato importante es que la entrevistada no había viajado a Lima hasta los quince años, cuando dejó su lugar de origen para visitar a su madre, quien había ido a trabajar a la capital.

Según la entrevistada, desde que llegó a este colegio ha tenido muchos problemas con algunas compañeras, especialmente con dos compañeras de su salón. En su opinión, ellas la molestan porque es muy delicada, no habla mucho, no habla bien el español y tiene rasgos étnicos. Cuando se le preguntó si estas compañeras que la molestaban eran de Lima, ella respondió: *“ellas no son limeñas, se creen de lima, porque sus papás son de provincia y ellas también, solo que ellas les gusta hablar bien, decir todo correctamente y cuando alguien habla diferente o se ve diferente, ellas se burlan”* (Kelly, 16 años).

Finalmente, ella resalta que se lleva bien con la mayoría de sus compañeros y que la mayoría de estos son limeños, pero que como son educados no molestan a los estudiantes migrantes de zonas rurales. Dichos compañeros resaltan positivamente los orígenes comunes que tienen con los estudiantes provenientes de zonas rurales y el empeño y dedicación de estos.

“Ellos sí, ósea tengo una compañera que hasta su abuelita es limeña, a ella yo la he conocido, y ella me dice que no me sienta mal, que yo tengo que seguir superándome, estudiando, para demostrarle a esa compañera que me molesta que ella no tiene razón, al molestarme” (Kelly, 16 años).

Asimismo, se mencionan las entrevistas de sus compañeras de aula, en las cuales se puede notar que concuerdan con algunos puntos señalados anteriormente.

En opinión de Jazmín, nacida en Lima y con padres nacidos en Lima, si viniera un estudiante que sea de provincia a su aula algunos lo molestarían principalmente por su lengua de origen y forma de hablar; sin embargo, en el caso de ella y de otros estudiantes, no los molestarían porque reconocerían que tienen los mismos orígenes que los estudiantes que vienen de provincia:

“Yo creo que algunos lo molestarían de mi salón, de mi salón creo que muy pocos, porque en mi salón corrigen bastante la forma de hablar, si hablas bien, si no pronunciaste bien, todo te corrigen, pero no lo insultarían. Las personas que lo molestarían serían los que se creen limeños, o que creen que hablan bien el español, lo molestarían porque acá se ve muchas

personas creídas que se olvidan de sus antepasados y lo molestarían” (Jazmín, 16 años).

Lo anterior coincide con la opinión de Fiorella, nacida en Lima y con padres migrantes, que además resalta las características de empeño y dedicación de los estudiantes provenientes de zonas rurales:

“Creo que la educación va a ser complicada, pero si sus papas lo apoyan este niño va a poder adaptarse y rendir, igual creo que siempre va a haber alguien que lo molestaría, siempre van a haber personas que lo van a molestar, en todo lugar. Los que los molestarían serían gente que se creen limeños, que vienen acá y se olvidan de sus raíces, entonces los ven a ellos todos chapositos que hablan con dejo y se burlan de ellos” (Fiorella, 16 años).

“Cuando estaba en cuarto vino una compañera de Tacna, que se le hacía complicado entender, y ella se preocupa bastante, era bien tranquila, pero luego ella ahora está en los primeros puestos, eso es lo que yo le digo, que ellos tienen más empeño y por eso pueden triunfar y tener mejores notas” (Fiorella, 16 años).

La entrevistada María cursa el 1er año “B” de secundaria, ella nació en Arequipa, pero solo vivió dos años ahí. Luego, María viajó con su madre al Cuzco porque allí tenía familia que la apoyara económicamente. Así, estudió en el Cuzco hasta el 3ero de primaria. Después, la entrevistada viajó a la capital (porque su padre

encontró trabajo en Lima), Por ello estuvo estudiando 4to, 5 y 6to de primaria en otro colegio de SJL; sin embargo, la cambian en 1ro de secundaria al colegio “José María Arguedas” por motivos familiares.

En el anterior colegio de SJL donde estuvo la entrevistada, la mayoría de sus compañeros la discriminaban. *“Al principio yo no me daba cuenta por qué me molestaban, porque yo era chiquita y luego iba escuchando ella es fea, ella habla mal y cosas así, entonces yo más calladita me ponía y me quedaba solita, hacía todo sola” (María, 14 años).* Asimismo, ella nunca le contó sobre esta situación a los profesores porque pensaba que si lo hacía estos compañeros la podían molestar más; sin embargo, cuando la cambiaron de colegio sus nuevos compañeros no hacían comentarios despectivos sobre sus rasgos étnicos ni por su forma de hablar el español. Según la entrevistada, la principal razón porque sus compañeros no la molestan fue que: *“ellos son más educados, más amables que los del otro colegio y sus papás de seguro le han hablado que no molesten a los niños por su color de piel, o por su dejo” (María, 14 años).*

Debido a que se siente más a gusto con sus nuevos compañeros, ha cambiado su actitud y ahora conversa más con ellos y se relaciona con los profesores, especialmente las profesoras de Arte y Cívica.

A continuación se presentan algunas citas de entrevistas realizadas a una compañera y profesora de la entrevistada María. Estas citas sustentan que las características socioculturales que son reconocidas positivamente por algunos

estudiantes y la profesora de Arte ayudaron a sobrellevar la discriminación étnica racial de la que fue objeto la entrevistada María.

En opinión de la entrevistada Nayeli nacida en Lima y de padres limeños, a su compañera María la discriminan; sin embargo, ella no la discrimina porque ha pasado por lo mismo en años anteriores de su educación en el colegio “José María Arguedas”. *“También la discriminan a mi amiga María, le dicen que es el demonio, le hacen cruz y todo así. Las chicas que las molestan son de Lima y la molestan porque no tiene tanto aspecto físico atractivo. Algunas veces a mí me dicen creída, solo porque yo les dije que no fastidien a María. Una vez una niña que se llama Irazabal, yo escuche que dijo que harían todo para que me saquen del salón, y me sentí mal, me puse a llorar debajo de mi almohada. Yo por eso no discrimino a los estudiantes que vienen de provincia, porque yo también he pasado por eso y sé cómo se siente, y no quisiera que nadie más pase por eso, por eso también yo hablaba con las alumnas nuevas y siempre les daba mi apoyo”* (Nayeli, 13 años).

Asimismo, ella resalta el empeño y dedicación de María. *“María es de Machu Picchu y vino para acá para poder estudiar mejor, pero no sé porque no sacará notas buenas, porque ella trata de poner así su cuaderno bonito, trata de estudiar pero no puede, los profesores la están ayudando eso es lo bueno”* (Nayeli, 13 años).

Lo anterior concuerda con la opinión de la profesora de Arte, quien resalta también los orígenes comunes de los estudiantes migrantes y no migrantes:

“En otros colegios sí he visto que los molestan a los niños de provincias, acá no. Acá no, nada de eso he escuchado. Yo en otros colegios les llamo la atención cuando los molestan a los estudiantes: yo les digo que pasa acá todos somos iguales, acaso no sabes que tus ancestros son incas, y él se reía y yo le decía es la verdad, no sabes eso, además él te gana, él saca más nota que tú, no me gusta que los maltraten a los estudiantes” (Edith, 43 años).

“Lo que me gusta de este colegio es que se trabaja por proyecto, y eso no se hace en otros colegios. Por ejemplo se quiere atacar el problema de la indisciplina desde su curso, entonces todos los profesores trabajan el problema de la indisciplina desde su curso. En cambio en otros colegios no es así, todos trabajan por su lado. Acá se trabaja en equipo y si hay un problema se resuelve juntos” (Edith, 43 años).

Por tanto, se considera que en los casos presentados donde se generaron episodios de discriminación étnica racial en las interacciones fue porque algunos de los compañeros de las entrevistadas no reconocían como positivas algunas características, es por esto que dichas entrevistadas no podían utilizar las características socioculturales como recursos para contrarrestar la discriminación.

En los casos de Kelly y María, si bien no se sienten discriminadas por los profesores ni en la forma de enseñanza de la escuela “José María Arguedas”, sí experimentan discriminación en las interacciones con algunas de sus compañeras para quienes sus características (empeño, dedicación, forma de hablar el castellano, origen) no son reconocidas positivamente.

Hasta aquí se dan casos de discriminación étnica racial cuando los estudiantes no pueden hacer uso exitosamente de las características socioculturales como recursos para integrarse al proceso educativo de la escuela, porque no son reconocidas como positivas por la mayoría de sus compañeros. Cabe resaltar que, aún en estos casos, los estudiantes encuentran una manera de sobrellevarlas al tener el apoyo de los profesores (en el proceso de enseñanza) y de algunos de sus compañeros que sí reconocen dichas características como positivas.

2. Proceso de integración en los casos en los que no se da la discriminación étnica racial.

En los casos en que no se presenta discriminación étnica racial, los entrevistados han utilizado como recursos para integrarse a su escuela actual “José María Arguedas 086” las características socioculturales que son reconocidas como positivas por la mayoría estudiantes no migrantes. A continuación se presenta la información sobre estas características socioculturales y su uso como recursos en el proceso de integración.

Tabla 09. Resultados de los casos en los que no se da discriminación étnica racial.

Casos	Dificultades	Recursos usados exitosamente
Jhosep	No hay discriminación étnica racial	Se reconocen positivamente las características socioculturales (empeño, dedicación y orígenes comunes, capacidad y uso de otras lenguas; y uso y forma de hablar el castellano)
Johan		
Raul		
Angélica		
Daniel		
José		
Grecia		

Fuente: Elaboración propia.

El entrevistado Raúl cursa el 3ro “D” de secundaria. Él nació en Huarmey (provincia de Ancash) y estuvo viviendo en un pueblo de esa provincia hasta los cinco años, cuando fue a Lima con su madre. Ellos decidieron ir a Lima porque su madre ya tenía una casa acá y además querían tener mejores oportunidades. Estudió en 1ro de primaria en el colegio “José María Arguedas”; sin embargo, regresó al lugar donde nació en 2do de primaria porque extrañaba a su papá. Estudió en dos colegios en 2do y 3ro de primaria: “San diego de Alcalá” (ubicado en Huarmey, cerca de la capital de la provincia, y era buena la enseñanza), “Escuelita” (este último colegio quedaba muy cerca a las chacras de su familia y no era buena la enseñanza). Luego, en 4to de primaria, volvió a la capital a estudiar en el colegio “José María Arguedas”.

Sobre los cambios que ocasionaba el hecho de haber estudiado en “La escuelita” y luego volver a Lima, el entrevistado comenta que cuando volvió a su colegio actual ya no le afectó porque tenía un primo que estudiaba ahí, con el cual se llevaba bien y le ayudaba a seguir el ritmo de las clases: *“Mi primo me ayudaba, me prestaba sus cuadernos, salía con él al recreo y así fui teniendo más amigos”* (Raul, 14 años).

Asimismo, él comenta que lo que más le gusta de su colegio actual es que los alumnos sean organizados y unidos en el salón del que forma parte. Además, a él nunca lo han molestado por ser de provincia o por hablar de una forma diferente el español. Así, cuando se le pregunta por qué cree que sus compañeros no molestan o no molestarían a un estudiante que vendría de provincia, él responde: *“No creo que ellos se burlarían porque yo pienso que acá todos son educados”* (Raul, 14 años). Igualmente, responde que si viniera un estudiante que hablara una lengua distinta al castellano no lo molestarían debido a sus orígenes comunes: *“Si hubiera un compañero con lengua materna quechua, no se burlarían porque la mayoría tienen familiares que hablan el quechua, entonces si se burlan de ellos es como si estuvieran burlándose de sus familiares”* (Diego, 14 años).

Por último, el entrevistado comenta que sus cursos favoritos son matemáticas y lenguaje, y que además le gusta participar bastante en clases y en actividades por su nota: *“Me gusta participar en los bailes, actividades. Yo participo porque siento satisfacción por mi nota. Me gusta hacer algo siempre.”* Finalmente, resalta que se

lleva bien con todos sus compañeros y que se siente a gusto con todos los profesores porque enseñan bien y les exigen.

Jhosep cursa 3ro “D” de secundaria, nació en Belén (provincia de Ayacucho) y estuvo viviendo ahí hasta que tuvo seis años. Fue a vivir a la capital porque su mamá quería que conozca a sus abuelos, así estudió 1er año de primaria en el colegio “José María Arguedas”; sin embargo, en 2do de primaria volvió al pueblo donde vivía y trabajaba su papá, durante tres a seis meses estudió en un colegio ubicado en dicha zona y luego volvió a estudiar en “José María Arguedas”. Esta situación se repitió hasta 4to de primaria: *“como mi papá es minero tenemos que mudarnos constantemente de casa para estar con él” (Jhosep, 14 años).*

Sobre los cambios que le ocasionaba estar estudiando en unos meses Ayacucho y luego volver a Lima por algunos meses, el entrevistado comenta que cuándo él volvía a su colegio actual este cambio no le afectaba, ya que tenía compañeros que también eran de Ayacucho y con ellos se llevaba bien: *“Cuando yo volvía era más tímido, pero tenía unos compañeros en 3er y 4to que eran de Ayacucho, ellos hablaban en quechua, con ellos hablaba yo” (Jhosep, 14 años).*

Asimismo, según el entrevistado, los profesores de su colegio actual los apoyan y les exigen: *“los profesores acá son de apoyarte y de exigirte”*. Y se lleva bien con ellos porque: *“acá los profesores te apoyan más”*. Además, él manifiesta que nunca lo han molestado por ser de provincia. Él cree que esto se debe a que sus

compañeros tienen familiares que son de provincia (orígenes comunes). Por tanto, manifiesta que si vendría un nuevo compañero de provincia lo tratarían bien:

“Si hubiera un compañero creo que lo tratarían bien, porque dos compañeros de provincias y los tratan bien, creo que ellos los tratan bien porque tienen familiares de provincias. Los profesores lo comprenderían porque los profesores la mayoría son de provincias no son de Lima” (Jhosep, 14 años).

Finalmente, Jhosep cuenta que cuando su compañero Johan llegó, todos se acercaban para preguntarle sobre su lugar de origen y que lo trataron bien. *“Cuando Johan llegó todos se acercaban para preguntarle cómo era allá, yo después me acerqué para hacerlo sentir más cómodo y él se acostumbró rápido, porque nadie lo molestaba” (Jhosep, 14 años).*

El entrevistado Johan cursa actualmente el 3ro “D” de secundaria. Nació en Jaén, provincia de Cajamarca; sin embargo ha vivido y estudiado la mayor de su vida en un pueblo cerca de Huarango (distrito de la provincia de Jaén). Él estudió 1ro de primaria en Lima (Puente Piedra) ya que su tío lo apoyaba mientras su papá trabajaba en Jaen. Sin embargo, regresa a Jaén (en 2do de primaria) porque su mamá extrañaba Jaen y se quedan ahí hasta que termina 2do de secundaria.

Los primeros días que llegó a Lima tenía vergüenza y quería regresar con sus amigos del colegio anterior:

“tenía vergüenza porque acá no conocía a nadie, quería regresar allá porque quería volver con mis amigos. Ahora, sí quiero quedarme acá porque ya los conozco a mis amigos, y ellos son buenos y ya no tengo vergüenza con los profesores ni con ellos, ya me acostumbre” (Johan, 14 años).

Si bien el entrevistado reconoce que sus compañeros se comportan distinto, esto no le causa problemas y se lleva bien con todos: *“Me llevo bien con todos, pero algunos son muy bulleros, yo me siento con una compañera y sus amiguitas vienen se sientan y no me dejan trabajar, al veces no todas las veces, pero ya” (Johan, 14 años).*

Su curso favorito es matemáticas y le gusta porque el profesor de matemáticas es muy dinámico: les hace salir al frente, trabajos en grupo, papelotes. Esto ha hecho que suba sus calificaciones:

“Me hacen practicar todos los días, me dejan tareas. Matemáticas, acá te enseñan a salir al frente, hacer exposiciones, trabajos en grupo en papelotes. Allá si te hacían salir, pero yo tenía vergüenza. Acá tengo salir por mi nota. Hasta ahorita si me gustando salir al frente, porque ya tienes experiencia y ya no te da miedo otras cosas” (Johan, 14 años).

La mayoría de compañeros con los que mejor se lleva no son migrantes, solo una de sus compañeras tiene familia de Jaen (Cajamarca), pero ella nació en Lima. Se

lleva bien con Raul, quien además es su vecino: *“con él siempre salimos a jugar pelota, con él siempre me hablo” (Johan, 14 años).*

A continuación, se presentan las citas de entrevistas a compañeros de aula de estos tres estudiantes provenientes de zonas rurales (Raul, Jhosep y Johan). Estas citas sustentan que las características socioculturales son reconocidas en su mayoría por los estudiantes del 3ro “D” de secundaria.

En opinión de Kelly, hija de migrantes nacida en Lima, sus compañeras no se burlan de sus compañeros provenientes de provincia. *“Me gusta estar con mis compañeras, porque ellas son humildes y sencillas, y no se están burlando de los demás. Por eso me gusta estar en este colegio” (Kelly, 15 años).*

Asimismo, ella resalta que las personas que molestarían a los estudiantes de provincia, serían personas creídas o con poder que les gusta “minorizar” a las personas que vienen de la sierra.

“Yo creo que siempre hay una persona en un salón, en cada aula que tenga algo que ver en contra de una persona. Siempre va a ver una persona que lo haga sentir menos por venir de la sierra o por el hecho de hablar diferente. Creo que esta persona lo maltrataría porque sus padres no le enseñado, sus padres de repente también son de la sierra pero como ahora tienen poder comienzan a minorizar a las demás personas. Creo que los de Lima sería más probable que los maltraten, porque se creen limeños y minorizan a los de la sierra.” (Kelly, 15 años)

Por otra parte, ella se lleva muy bien con su compañero Johan. *“La mayoría acá son de Lima, pero hay algunos que son de la sierra. Córdova si sé de dónde viene. “Con Córdova me llevo bien, hemos conversado de todo, también jugamos y sí todo bien” (Kelly, 15 años).*

En opinión del entrevistado Mauricio, hijo de migrantes nacido en Lima, sus compañeros de salón no molestarían a estudiantes de provincia porque ellos son amables y están interesados en saber de dónde provienen sus compañeros nuevos.

“Yo lo trataría bien, también mis compañeros pero de otros salones no sé, porque no los conozco. Yo creo que si los trataría bien porque si vendría algo de provincia, seríamos amables, siempre hablamos de eso, quisiéramos saber cómo es, cómo paso con Johan, todos le hablábamos” (Mauricio 14 años).

En opinión de la entrevistada Gabriela, nacida en Lima y de padres limeños, a ella le gustaría aprender el quechua y ayudaría a un estudiante que hablara el quechua, pero reconoce que algunos estudiantes podrían burlarse de alumnos que hablen el quechua en el colegio.

“Mi abuelita habla una lengua materna distinta al castellano. Es bonito aprender el quechua, yo quisiera aprender pero no me enseñan mucho. Sería cuestión de enseñarles, pero hay algunos que por hablar así los miran diferente y los haces sentir mal. He visto algunos compañeros de otras

aulas que miran así a personas que hablan con deajo, no hay que discriminar a las personas. Yo si le ayudaría a esta personas” (Gabriela, 14 años).

Por último, se mencionan la opinión de la tutora del 3er año “D” de secundaria, quién resalta el empeño y dedicación de los estudiantes provenientes de zonas rurales.

“Por ejemplo, mis hijos yo les digo si te sabes defender en cuanto a conocimiento te vas a ganar el primer respeto. Igual enseño acá. Tú puedes tener dinero, muchas cosas, pero nadie te quita tus habilidades, tú sales adelante. Entonces cuando insultan a los chicos de provincia, al veces yo hago una diferencia, tú qué de bueno tienes tú, tienes cabeza, ojo, ojo que te falta la ropa. Mañana se puede comprar la ropa y ya, entonces no hay diferencia, pero si te puedo dar una diferencia entre tú y él, él se desenvuelve mejor, mira, mira tú examen, cuál es la situación cuál es el problema. Gracias a Dios me dio esta capacidad de experimentar por muchos lugares. Por eso depende de ellos mismos” (María, 40 años).

La entrevistada Angélica nació en Abancay (Apurímac) al igual que sus padres, estuvo viviendo en el pueblo “Chucapunte” junto con su madre hasta la edad de 5 años. Aprendió a hablar quechua cuando vivía en su pueblo; sin embargo, ella argumenta que no lo habla en el colegio porque los demás niños no la entenderían. Sobre la razón por la que vino a la capital fue porque su padre

falleció y su madre ya no tenía forma de mantenerla sola. Actualmente, Angélica cursa el 3er año “E” de secundaria.

Cuando se le pregunta sobre su lugar de origen, la entrevistada comenta que: *“allá vivía mejor que acá, si era bonito andar tranquilo, aunque tenías pocos amigos te sentías bien ahí”* (Angélica, 14 años). Asimismo, ella comenta que cuando llegó a la capital era igual para ella estar aquí o allá. Sin embargo, luego de un año (cuando tenía 6 años) se dio cuenta de que se habían ido. Se sentía mal, no se acostumbraba y hasta ahora extraña su lugar de origen, pero no puede volver porque allá no hay muchos recursos y oportunidades económicas:

“No me gustaba salir afuera, porque me daba miedo, todo me daba miedo, no me acostumbraba. Hasta ahorita extraño bastante el lugar donde nací, hasta ahorita mi mamá me dice para volver pero ella lo dice de broma porque sabe que si vamos allá no hay dinero no hay trabajo, no hay nada, allá solo se puede cosechar, allá solo se come los ganados, no se come igual” (Angélica, 14 años).

En la capital ha estudiado en dos colegios en el “Glorioso 10 de Octubre” y en el “José María Arguedas”. Sobre su experiencia en el primer colegio, “Glorioso 10 de Octubre”, comenta que la mitad eran de provincia y la mitad eran de Lima. Las niñas de Lima molestaban a las niñas que provenían de provincia: *“algunas chicas se creían, ellas le miraban mal o le hacían sentir mal a las chiquitas de provincia, les decían porque hablas así, está mal que hables así”* (Angélica, 14 años).

Sobre su experiencia en su colegio actual “José María Arguedas”, comenta que acá la mayoría de los niños no molestan a los niños que provienen de provincia; sin embargo, algunos sí hablan mal de estos a sus espaldas: *“acá no lo molestan, aunque hay algunos que sí, pero son pocos, solo lo harían en broma, a sus espaldas”* (Angélica, 14 años).

También comenta que algunos de los profesores de su colegio actual les enseñan sobre las costumbres y tradiciones de otros pueblos.

“Los profesores de acá sí nos cuentan sobre los pueblos, sobre las costumbres, pero no son todos solo algunos, algunos se dan un tiempito para contarnos de las costumbres, algunos están más concentrados en sus cursos. El profesor de Matemática y de Comunicación, nos hablan bastante, nos dice otras cosas, lo que pasa en provincia. No solo cosas de matemáticas, sino para él es más importante que todos nos sintamos bien” (Angélica, 14 años).

Asimismo, menciona que en ninguno de los colegios que ha estudiado la molestaron por ser de provincia. Cree que no la molestaron por dos razones: 1) En el primer colegio no la molestaban porque ella llegó de pequeña a la ciudad (a la edad de 5 años) dejó de hablar con el de su pueblo: *“En el 10 de Octubre yo no hablaba el quechua, no lo practicaba, había algunas niñitas malas pero a mí no me molestaban...creo que no me molestaban porque yo me acostumbre rápido”* (Angélica, 14 años); 2) La mayoría de niños de su colegio actual no son creídos y

por ello no harían sentir mal a los estudiantes que provengan de provincia: *“Yo creo que en estos colegios los niños no son creídos, ellos saben que los que vienen de provincia son iguales, pero en otros colegios, los niños son creídos, sus padres les dan de todo, por eso se creen más y molestan a los niños de provincia”* (Angélica, 14 años).

Finalmente, la entrevistada comenta que si bien sus compañeros la tratan bien y nunca la han molestado por ser de provincia, no se acostumbra a vivir en Lima porque extraña bastante las costumbres y como se comportaban las personas de su lugar de origen.

“Lima no es bonito, no me gusta vivir aquí, quisiera volver pero allá no hay trabajo y no hay dinero, allá no hay mucho acceso, todo está lejos, eso también me desanima...No me gusta para nada Lima por la delincuencia, allá estábamos más juntos, más unidos, habían fiestas, y me gustaba el contacto con la naturaleza. En cambio acá solo es estudiar y trabajar” (Angélica 14 años).

El entrevistado José tiene catorce años y cursa el 3er año “E” de secundaria, él nació en Huaraz al igual que sus padres y estuvo viviendo en un pueblo de Huaraz junto a sus padres hasta los cinco años, edad en que sus padres lo trajeron a vivir a San Juan de Lurigancho-Huascar. Otra característica importante del entrevistado es que es quechuhablante, pero no lo practica en la ciudad: *“Sé quechua, entiendo*

el quechua pero no lo práctico, solo lo hablo con mi mamá y mi abuelita” (José, 14 años).

Sobre sus primeros días en la capital, el entrevistado comenta *que “Llegue y me pareció bonito porque aún era pequeño, pero luego comencé a extrañar aunque volvíamos cada año, 1 mes, 2 meses o 15 días (volvían en tiempo de vacaciones), pero cuando regresábamos más extrañaba” (José, 14 años).* Asimismo, comenta que lo que más extraña de allá es el paisaje, las chacras, sus familiares y la comida.

Él ha estudiado en dos colegios de Lima: “Hanni Rolfes” y “José María Arguedas”. José estudió en el primer colegio hasta terminar primaria. Le iba bien y sacaba buenas notas: *“Yo era el 2do puesto mientras estaba en primaria” (José, 14 años).* Le cambiaron al colegio “José María Arguedas” porque no había secundaria en su anterior colegio “Hanni Rolfes”. Sobre su experiencia en su colegio actual, comenta que está muy satisfecho con los profesores porque les apoyan bastante, tanto académicamente cómo personalmente.

“El curso que más me gusta son las Matemáticas, me llevo mejor con el profesor César, es el de Matemáticas y él me apoya bastante. Con el profesor de Matemática al veces conversamos de Dios, y él siempre nos apoya, nos pregunta por cómo vamos en otros cursos” (José, 14 años).

José resalta que en ninguno de los colegios que ha asistido en Lima ha visto que han molestado o lo han molestado por ser de provincia. Él cree que no ha visto

estos casos porque los alumnos estos colegios son educados y reconocen que los estudiantes de provincias y de Lima tienen el mismo origen.

“Me llevo bien con todos, acá nunca me han molestado ni he visto que molesten a otros compañeros, creo que nos los molestan porque son educados”...“Si viniera un compañero de provincia que hablaría quechua, algunos se reirían en mi salón, pero no lo harían con maldad, no le pondrían chapas, ni sobrenombres. Algunos se creen que son limeños, todos no somos limeños de verdad, todos nacimos en Cuzco por eso tenemos que respetarnos, porque todos venimos de la misma raíz. Al veces los alumnos dicen mi mamá es de Lima, mi papá es de Lima, pero sus abuelos no son de Lima son de provincia seguro, pero ellos no saben o lo niegan” (José, 14 años).

Finalmente, José cree que se ha acostumbrado a vivir en la ciudad, aunque aún extraña un poco su lugar de origen. *“Ya me acostumbre acá, no quisiera regresar para quedarme, me gustaría volver en vacaciones, pero no a quedarme allá” (José, 14 años).*

A continuación se presentan las citas de entrevistas a compañeros de aula de los entrevistados (Angélica y José), estas citas sustentan el reconocimiento de las características socioculturales por parte de sus compañeros y profesores. Asimismo, se resalta como una característica importante que la tercera parte de los alumnos del 3ro “E” son estudiantes nacidos en departamentos fuera de Lima,

la mayoría de estos han vivido en capitales de las provincias, a comparación de los casos de Angélica y José que han vivido en las zonas rurales de provincia.

En opinión de Silvia, nacida en Lima de padres migrantes, ella no molestaría a un estudiante que provenga de zonas rurales porque tiene el ejemplo de sus padres, quienes siendo de provincia han salido adelante con mucho esfuerzo y dedicación.

“En 1ro yo tuve una compañera, a ella un poco la molestaban, porque tenía pecas. La molestaban cuando los profesores no estaban o en intercambios de horas. Yo les decía que no la molestarán, pero algunos hacían caso y otros no” (Silvia, 14 años). Ella cree que los niños los molestaban porque se creen gente de clase alta y no toman en cuenta que tienen los mismos orígenes que estos estudiantes. *“Yo sí tomo en cuenta eso, porque mis padres han venido de allá y han salido adelante con mucho esfuerzo y sacrificio, y ahora tenemos una casa propia”* (Silvia, 14 años).

Por otra parte, resalta que en su salón no los molestarían porque son tranquilos. También, existen muchos alumnos de la selva en su salón, los cuales en su opinión no se comportan diferente, ni son molestados por sus compañeros. *“En mi salón no creo que lo molestarían porque mi salón es tranquilo, lo apoyarían más. En otros salones algunos lo apoyarían y otros no. En mi salón hay muchos de la selva, ellos son alegres, más calientes, son buena gente, creo que no se diferencian con los de Lima”* (Silvia, 14 años).

En opinión de Xiomara, nacida en Lima de padres limeños, ella trataría bien a un estudiante que proviene de zonas rurales porque es igual a cualquier otro estudiante. Ella nunca ha visto que los estudiantes no migrantes o profesores molesten a los estudiantes migrantes, sino que más bien los apoyan.

“Yo no lo molestaría porque él es igual que nosotros solamente porque habla otro idioma no significa que sea distinto. Creo que los profesores harían que aprenda las palabras (en el caso que sea quechuahablante) para que se integre a los grupos, sí porque los profesores son buenos acá.”... “Tenía un amigo en años pasados que era de provincia, pero si lo trataban bien, le hablaban bien, nunca he visto en los salones que he estado que los traten mal” (Xiomara, 14 años).

Por último, si un estudiante de provincia llegara a su salón, no cree que lo tratarían mal porque sus compañeros son unidos y amistosos. Por otra parte, cuenta que tiene una amiga de la ciudad de Iquitos con la que se lleva bien.

“Yo creo que si vendría un alumno de provincia a mi salón sí lo tratarían bien porque en mi salón son unidos y se hacen unidos rápido, todos tenemos una amistad y somos unidos. Tengo una amiga que es de Iquitos, ella es bien chévere, me cae muy bien y es tranquila” (Xiomara, 14 años).

Ahora se presenta los dos casos de entrevistados que pertenecen al 1er año “B” de secundaria (Daniel y Grecia). Daniel tiene doce años y está cursando el 1er año “B” de secundaria. Estuvo viviendo hasta los ocho años en el distrito de San

Fajardo perteneciente a Ayacucho junto con sus padres. Vino a vivir a Lima debido a que su mamá necesitaba atención médica por un accidente que tuvo.

Un detalle importante es que el entrevistado es quechuahablante y comenta que cuando estudiaba en el colegio de su lugar de origen hablaba el quechua constantemente con sus compañeros de aula y con sus padres. Sin embargo, en Lima, Daniel solo habla el quechua con su madre y abuelita en algunas ocasiones.

“Mis compañeros hablaban en quechua en los recreos, los profesores no hablaban en quechua ellos solo nos hablaban en español.”... “Acá no hablo el quechua porque mis compañeros no hablan quechua, mi compañera Rosa habla quechua pero ella es de Cuzco y yo no la entiendo, no entiendo nada” (comenta que si entendería el quechua que habla Rosa, hablaría con ella en quechua) (Daniel, 12 años).

Asimismo, comenta que en este colegio ha encontrado apoyo con el uso del quechua por parte de su profesora de Cívica.

“La profesora de Cívica siempre dice que no nos desanimemos porque hablar el quechua, que hablar el quechua es un orgullo”... “Si vendría un compañero que habla el quechua no creo que lo molestarían, porque la profesora de cívica dice que no debemos tener miedo de hablar quechua, por eso no creo que no lo molestarían.” (Daniel, 12 años)

Estuvo en dos colegios de Lima: “Independencia Americana 145” y “José María Arguedas”. Sobre el primero, comenta que cuando llegó era muy tímido, extrañaba mucho a sus compañeros y no se acostumbró a dicho colegio.

“Cuando llegue a Independencia Americana era tímido, todavía sigo siendo tímido, mis compañeros allá hablaban más que yo (en Independencia Americana), yo tenía miedo de salir a la pizarra, de todo. Ese día que yo llegue a Independencia Americana, y ellos se enteraron que yo hablaba quechua, me decían que di el nombre de el en quechua, o que les diga como se dice en quechua la carpeta y yo les decía, ellos me trataban bien, no me insultaban. Mis primeros amigos fueron dos chicos de provincia, no hablaban de las costumbres de sus pueblos, pero si sabía de donde eran, ellos me comenzaron a hablar porque yo era bien tímido” (Daniel, 12 años).

Si bien en el primer colegio no lo molestaban, no se acostumbró porque extrañaba mucho su anterior colegio y no sentía apoyo por parte de sus compañeros de aula.

“Los extraño mucho también, mis amigos eran 5, con ellos jugábamos íbamos a todos lados. Allá había doble recreo, jugábamos en el recreo. En el colegio nos llevaban al río, a bañarnos con mis amigos. Acá es diferente, allá en Ayacucho me acostumbre más, en Ayacucho era más bonito, por las pampas que había en el colegio, yo podía correr, esconderme jugar y ver el paisaje, pero cuando llegue a ese colegio había veredas y no podía jugar a esconderme. Si comparo los de Ayacucho con los de Independencia

Americana prefiero los de Ayacucho, los de Independencia solo me hablaban por jugar nomás, no me preguntaban como estaba, en cambio en Ayacucho me apoyaban más, me querían” (Daniel, 12 años).

Sobre su experiencia en el colegio “José María Arguedas”, comenta que le cambiaron a este colegio porque la enseñanza es mejor. Asimismo, comenta que sus compañeros de aula nunca lo han molestado y aprecia más a sus compañeros de este colegio que a sus compañeros de “Independencia Americana”. *“Ellos solo me dicen que hablo diferente pero no me molestan. Me gusta estudiar más acá, siento que es más bonito, con los de acá me llevo mejor, con los de acá si tengo buenos amigos, se preocupan por mí” (Daniel, 12 años).* Su mejor amigo es Gianfranco (viene de la ciudad de Oxapampa), pero comenta que se lleva bien con todos.

El entrevistado también resalta que prefiere a los profesores de los colegios de la capital porque ellos le apoyan más. *“Me gustan más los profesores de acá porque te apoyan, también porque los profesores de allá son borrachos. Mi tutor de allá era borracho (Al veces daba clases borracho). Él tomaba con otro profesor, por eso no le podíamos decir nada” (Daniel, 12 años).*

Finalmente, sobre si le gustaría volver a su lugar de origen, opina que si bien se ha acostumbrado a la vida en la ciudad, le gustaría volver a estudiar en su lugar de origen si la educación mejoraría en dicho lugar. *“Ya me acostumbre acá. Las personas de acá son buenas, pero hay algunas que no son buenas. En cambio*

allá la gente de allá es más amable, allá todos se conocen y son amables todos, por eso sí mejoraran la educación allá yo me iría” (Daniel, 12 años).

La entrevistada Grecia tiene doce años y actualmente cursa el 1er año “F” de secundaria. Ella nació y vivió en la sierra en Ancash en pueblo llamado Lucma junto a sus padres hasta la edad de nueve años. Vino a la capital porque sus padres querían que tenga una mejor educación.

Estudió en dos colegios de la capital, “Francisco Bolognesi” y en el “José María Arguedas”. Cuando llegó al colegio Francisco Bolognesi, comenta que si bien bajó un poco en sus cursos, no le afectó tanto el nivel educativo. Asimismo, ella cree que la enseñanza educativa de dicho colegio no era buena.

“La profesora solamente era de pedir plata, te hacía reprobar y luego te pedía dinero para aprobar, y como tenía algo con el director, nadie podía decir nada.” Respecto a los alumnos sí se sentía satisfecha con sus compañeros. *“Los alumnos sí se comportaban bien, ellos nunca me molestaban, yo me llevaba bien con todos” (Grecia, 12 años).*

Lo único que le parecía extraño era que el comportamiento de los niños era diferente. *“Acá hablan más cosas, más malas palabras, hablan groserías, allá no eran así. Allá eran más disciplinados, se portaban bien. Allá no habían niños creiditos, todos eran iguales” (Grecia, 12 años).*

Sobre su experiencia en su colegio actual “José María Arguedas”, la entrevistada cree que este colegio es mejor que el Francisco Bolognesi por los profesores y el comportamiento de la mayoría de los alumnos.

“Acá me parece la educación bien, algunos son un poco groseros, pero la mayoría nos llevamos bien. Acá los niños no son creídos, pero en el salón del año pasado sí. Este año han cambiado, en sexto sí habían niños creiditos, decían que no te juntes con ellos, a veces me molestaban por tener lentes” (no la molestaban por ser de provincias). En otros años habían estudiantes de provincia, pero ellos no los molestaban” (Grecia, 12 años).

La entrevistada cree que no los molestan porque los alumnos son más educados y sus padres les enseñan que no deben discriminar, ya que todos los estudiantes tienen un origen común. Asimismo, piensa que si vendría un estudiante de provincia y los molestarían, los profesores les llamarían la atención. *“Les dirían algo porque está mal, porque todos somos iguales, todos somos serranos, no hay nadie de Lima, todos tenemos la misma raíz” (Grecia, 12 años).*

Finalmente, comenta que ya se acostumbró a vivir en la ciudad y que si bien extraña su lugar de origen, se quedaría porque extrañaría a sus compañeros.

“Volvería una parte si, una parte no. Una parte ya me acostumbre, una parte quiere volver a la sierra. Me gustaría ir porque allá es más bonito, es más refrescante, no hay tanta contaminación, visitar a mis abuelos. No me gustaría ir porque acá yo ya me acostumbre a las comidas, y allá no hay

esas comidas, además también extrañaría a mis compañeros” (Grecia, 12 años).

Se considera que en el caso de los 7 estudiantes (Daniel, Grecia, Angélica, Jhosep, José, Johan y Raul) existen ciertas características que la mayoría de los estudiantes provenientes de zonas rurales reconocen de sus compañeros de la escuela “José María Arguedas”, las cuales tienen que ver con que no los discriminen en las interacciones, estas son orígenes comunes y capacidad y uso de otras lenguas, y el reconocimiento del empeño y dedicación de estos estudiantes. Estos estudiantes reconocen esto y las utilizan como recursos para poder integrarse al proceso educativo del colegio “José María Arguedas”.

Por otra parte es importante resaltar que en el caso de los estudiantes (Daniel, Angélica y José), si bien se sienten aceptados y satisfechos con sus compañeros de aula, no expresan o muestra su capacidad a sus compañeros y profesores para hablar otra lengua distinta al castellano. Como es el caso de Rosa, el cual será detallado en el siguiente acápite.

3. De la discriminación al reconocimiento de las diferencias: El caso de Rosa.

En el siguiente cuadro se presenta resumida los resultados del caso de Rosa.

Tabla 10. Resultados en el caso de Rosa.

Casos	Dificultades	Apoyo
	<i>5to y 6to de primaria</i>	<i>Grupos de pares y profesores</i>
Rosa	Experimento discriminación étnica racial por parte de la mayoría de sus compañeros de aula.	Reconocían positivamente las características socioculturales (empeño, dedicación y orígenes comunes).
	1ro de secundaria	Reconocimiento de las diferencias
	No hay discriminación étnica racial	Se reconocen positivamente las características socioculturales (empeño y dedicación). Además, Rosa muestra su capacidad para expresarse en quechua.

Fuente: Elaboración propia.

Rosa tiene catorce años de edad y está cursando el 1er año de secundaria B. Ella nació en Cuzco y estuvo viviendo en distrito Huayukari (provincia de Urubamba) hasta el 4to grado de primaria. Fue a la capital porque su papá ni su mamá le apoyaban emocionalmente, fue llevada por su hermana mayor (que ya se encontraba radicando en SJL).

Una vez en la capital, la pusieron a estudiar en el colegio “José María Arguedas”; sin embargo, sus compañeros la molestaban y la discriminaban por sus rasgos étnicos raciales, ya que ella hablaba quechua, y cuando hablaba el castellano tenía el “dejo” de su lugar de origen. Por ello, trataba de no hablar en quechua y aprender a hablar bien el castellano. Sin embargo, aun cuando sufría discriminación por la mayoría de sus compañeros, ella se llevaba bien con algunas compañeras. *“Tenía unas amiguitas, eran 2 o 3 nada más, ellas me comenzaron a hablar, y así poquito a poco, comencé a salir del aula a contarles sobre donde yo venía”* (Rosa, 14 años).

En 1er año de secundaria la cambiaron de salón y sus nuevos compañeros no hicieron diferencias por sus rasgos étnicos, su forma de hablar, ni el hecho de que hablara quechua. Esto generó una actitud positiva en ella, lo que incentivó a que pueda mostrar sus capacidades.

“En 5to y 6to, los profesores nos hacían cantar y yo cante el “pisao, pisao” no cante en quechua, porque pensé que se podían burlar. En cambio aquí yo dije, si ellos me tratan bien, voy a intentar, así que me anime a cantar en quechua una canción, que yo misma cree, y mis compañeros me valoraron, antes de que cante me aplaudieron y eso me gustó, por eso cante bien y me eligieron para el concurso. Luego salí elegida para el concurso de canto en el colegio y gané, ahí si me sentí más bien, sentí que me valoraban todos, porque todos los niños me aplaudieron (refiriéndose a todo el plantel estudiantil)” (Rosa, 14 años).

Finalmente, Rosa resalta su deseo de superación y el apoyo que encuentra en los profesores y su hermana, a pesar de no tener el apoyo de sus padres.

“Yo pienso terminar, tener buenas notas. Lo bueno es que los profesores de acá me apoyan, son buenos, les gusta que cante en quechua, ellos me dan ánimos para seguir estudiando y superándome, mi hermana también ella me da el abrazo y eso me hace sentir bien” (Rosa, 14 años).

A continuación, se presentan las citas de entrevistas a compañeras de aula y a la profesora que coinciden con el reconocimiento de las características socioculturales y el reconocimiento de las diferencias por parte de los compañeros y profesores.

En opinión de la profesora de Arte, le parece muy bonita y agradable la experiencia que tuvo Rosa cuando participó y ganó el concurso de declamación cantando una canción en quechua. Por otra parte, resalta que en el 1ro “B” los estudiantes no molestan a sus demás compañeros, sino que se llevan bien entre todos.

“Nosotros hacíamos en teatro poemas dramatizados, pero quiero que hagan movimiento corporal, quiero que hablen. Entonces esta niña me dijo yo sé un poema, pero sé en quechua, entonces yo le dije has tu poema en quechua nomás, luego ese día la niña cantó su poema y todos los alumnos la aplaudieron, porque era algo diferente. Lo bueno es que ese salón te recibe bien, por ejemplo tú has visto ese niño gordito, a ese niño gordito no

le hacen bullying, ósea es bonito, que bien se convive en esa aula. Entonces todas la aplaudieron, los niños sentían algo diferente. Entonces ese día de la celebración, un profesor me dijo que faltaban números, yo le dije que había una niña que cantaba en quechua, ellos se sorprendieron y la trajimos a la niña. A todos les gustó y la niña se puso feliz. Luego en la actuación, la niña cantó y todos los alumnos le aplaudieron y ella se sintió muy feliz, me dijo profesora estoy tan contenta, ósea se sentía satisfecha de decir el poema en su lengua originaria.

Yo creo que ese salón te recibe bien porque sus padres les han enseñado, además en ese salón son más jóvenes, tienen 12 años. En primero B son niños de casa, se les ve. En cambio en 1F son repitentes, tienen 14 años. En 1F parece que los niños son de padres separados” (Edith, 43 años).

En opinión de Nayely, nacida en Lima y de padres migrantes, se lleva muy bien con Rosa y la defendería si es que alguno de sus compañeros de otras aulas la molestaría. Ella nunca la molestaría porque ha pasado por eso en años anteriores.

“Ahorita está mi salón Rosa, mi amiga me ha contado que el año pasado no la trataban bien el año pasado como tenía dificultades para hablar, dice que la molestaban, la hacían sentir mal. Rosa es mi mejor amiga, cuando yo estuve llorando ella me consoló y yo también estaba llorando, siempre en las buenas y en las malas. Yo en 6to lloraba porque los niños me molestaban porque estaba con yeso: "me decían cuac cuac vuela, vuela", y

ella lloraba porque su tía le pegaba, las dos nos consolábamos. Yo la quiero mucho, si alguien la molestaría yo la defendería” (Nayely, 13 años).

Entonces, se considera en el caso de la estudiante (Rosa) que pertenece al 1er el año “B” de secundaria existen ciertas características que los estudiantes reconocen como positivas de los estudiantes migrantes “José María Arguedas”, las cuales tienen que ver con que no la discriminen en las interacciones, estas son: reconocimiento del empeño, dedicación de estos estudiantes (por parte de los profesores), capacidad y uso de otras lenguas. Por lo tanto, se utilizan como recursos estas características para integrarse al proceso educativo de la escuela “José María Arguedas”.

Sin embargo, en este caso; a comparación de los anteriores entrevistados que tienen como lengua de origen el quechua, la entrevistada Rosa se expresa y muestra sus capacidades de hablar otra lengua distinta al castellano, y esto no genera discriminación, ni es impedido por los otros estudiantes o profesores. Por tanto, se considera que en este caso, a comparación de los demás, hay un reconocimiento de las diferencias de la lengua y forma de hablar de la estudiante.

4. Análisis de los casos

Podemos ver que en los dos casos retratados en el acápite anterior se presenta una resistencia a la discriminación étnica racial dentro del proceso de integración de los estudiantes provenientes de zonas rurales. De esta manera, se consideró que en los casos en que no se dan situaciones de discriminación étnica racial los

estudiantes no tienen problemas para integrarse al proceso de educativo de las escuelas urbanas ya que la mayoría de los estudiantes provenientes de zonas rurales reconocen ciertas características de sus compañeros de la escuela “José María Arguedas”, lo que influye con que no los discriminen en las interacciones, estas son orígenes comunes y capacidad y uso de otras lenguas, y el reconocimiento del empeño y dedicación de estos estudiantes. Y en los casos en que si dan situaciones de discriminación dentro de las interacciones se considera que; si bien, solo algunos estudiantes reconocen como positivas las características (empeño, dedicación, forma de hablar el castellano, origen) los profesores sí reconocen estas características dentro del proceso de enseñanza y socialización escolar). Por lo que, los estudiantes logran resistir a las situaciones de discriminación al utilizar como recursos las características que son reconocidas por los profesores y algunos de los estudiantes para integrarse a las escuelas urbanas.

Por lo tanto, en esta parte se explicará cómo en ambos casos se resiste a la discriminación étnica racial a partir del uso de las características socioculturales dentro de la experiencia escolar. Es decir, se analizará como las características socioculturales juegan con las lógicas de acción de la experiencia escolar y permiten contrarrestar la discriminación en ambos casos.

A continuación, se presentan dos tablas que resumen como las lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación se relacionan con las características

socioculturales dentro del proceso de integración en los casos en que se da y no se da discriminación.

Tabla 11. El uso de las características socioculturales dentro de la experiencia escolar en los casos en que se da discriminación.

Experiencia escolar		Características socioculturales
Lógicas de acción	Integración	¿Qué características son valoradas y resaltadas por los profesores y estudiantes de las escuelas urbanas?
	Consiste en situarse en el rol de estudiante y tomar como suyas las expectativas del sistema escolar.	Los profesores reconocen positivamente las características socioculturales (empeño, dedicación y orígenes comunes).
	Estrategia	¿Cómo los estudiantes hacen uso de las características socioculturales como recursos para integrarse a las escuelas?
	En esta lógica de acción predominan los recursos e intereses de los estudiantes frente al sistema escolar.	Algunos de los alumnos no migrantes reconocen positivamente las características socioculturales (empeño, dedicación y orígenes comunes) por lo que estos estudiantes encuentran una fuente de apoyo y ayuda en estos estudiantes y logran hacer frente a las situaciones de discriminación.
	Subjetivación	¿Qué características son valoradas y resaltadas por los estudiantes provenientes de zonas rurales?
	Consiste en la capacidad crítica de los estudiantes basada en su concepción como sujeto respecto a lo que en la escuela se enseña.	Los estudiantes provenientes de zonas rurales valoran y resaltan las características propias de su identidad como su lugar y lengua de origen. Y el reconocimiento de estas características propias de los estudiantes permite contrarrestar las situaciones discriminación étnica racial que sufren estos estudiantes.

Podemos ver que en los casos en que se existe discriminación étnica racial los estudiantes logran resistir e para integrarse al proceso educativo del colegio María Arguedas. Ya que, los profesores reconocen positivamente las características socioculturales (empeño, dedicación y orígenes comunes). Asimismo, estos estudiantes despliegan estrategias al buscar una fuente de apoyo en los

estudiantes que si reconozcan como positivas sus características socioculturales. Y además pueden contrarrestar las situaciones discriminación étnica racial que sufren a partir del reconocimiento propio de sus características como identidad, lugar de origen y lengua y habla.

Tabla 12. El uso de las características socioculturales dentro de la experiencia escolar en los casos en que no se da discriminación.

Experiencia escolar		Características socioculturales
Lógicas de acción	Integración	¿Qué características son valoradas y resaltadas por los profesores y estudiantes de las escuelas urbanas?
	Consiste en situarse en el rol de estudiante y tomar como suyas las expectativas del sistema escolar.	Los profesores reconocen positivamente las características socioculturales (empeño, dedicación y orígenes comunes).
	Estrategia	¿Cómo los estudiantes hacen uso de las características socioculturales como recursos para integrarse a las escuelas?
	En esta lógica de acción predominan los recursos e intereses de los estudiantes frente al sistema escolar.	La mayoría de los alumnos no migrantes reconocen positivamente las características socioculturales (empeño, dedicación y orígenes comunes) por lo que estos estudiantes no tienen mayores problemas para integrarse a las escuelas urbanas.
	Subjetivación	¿Qué características son valoradas y resaltadas por los estudiantes provenientes de zonas rurales?
	Consiste en la capacidad crítica de los estudiantes basada en su concepción como sujeto respecto a lo que en la escuela se enseña.	Los estudiantes provenientes de zonas rurales valoran y resaltan las características propias de su identidad como su lugar y lengua de origen.

En los casos en que no existe discriminación los estudiantes no tienen mayores dificultades para integrarse a la escuela José María Arguedas porque los profesores y alumnos reconocen positivamente las características socioculturales.

Asimismo, se resalta que estos estudiantes también resaltan positivamente las características propias de su identidad.

Finalmente, podemos ver que la lógica de estrategia es utilizada en mayor medida en los casos en que se da discriminación étnica racial al buscar un apoyo en los estudiantes que sí reconocen las características socioculturales. Sin embargo, también es importante resaltar la lógica de subjetivación en ambos casos, ya que los propios estudiantes resaltan positivamente sus características de identidad, lengua y lugar de origen.

CAPITULO VII: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES.

En esta investigación se ha partido de una pregunta general e inicial: En el contexto de migración del ámbito rural a Lima, ¿cómo se configuran la integración al proceso educativo y la discriminación étnico-racial en alumnos del nivel secundario? Para responder esta pregunta se escogió el caso del colegio “José María Arguedas” debido a que este colegio cuenta con un porcentaje importante de estudiantes provenientes de zonas rurales del país. Asimismo, para dar cuenta como se configuraba el proceso de integración y la discriminación étnica racial en los estudiantes, se decidió indagar en la historia de vida de los alumnos provenientes de zonas rurales y se aplicó la etnografía en el aula para poder analizar de manera holística la experiencia escolar de dichos estudiantes.

La hipótesis que ha guiado la investigación es la siguiente: las escuelas urbanas, a diferencia de lo que se señala desde las teorías de la reproducción de las desigualdades, pueden ser también un espacio donde los estudiantes migrantes construyen una experiencia escolar a partir de la cual logran contrarrestar la discriminación étnica racial, y al mismo tiempo integrarse a las escuelas urbanas.

La hipótesis inicial se reafirma a partir de los resultados: dentro de las interacciones y el proceso de enseñanza las características propias de los estudiantes provenientes de zonas rurales, como lengua materna, forma de hablar, comportamientos y prácticas no son identificadas como negativas; sino que, son resaltadas de forma positiva por los estudiantes no migrantes y profesores. De esta manera, dentro de su experiencia escolar los estudiantes provenientes de zonas rurales logran resistir a las situaciones de discriminación ya que pueden compartir y expresar su forma de hablar y lengua materna, y comportarse de acuerdo a sus costumbres y prácticas. Por tanto, dentro de la experiencia escolar de los estudiantes provenientes de zonas rurales se configura una resistencia a la discriminación étnica racial.

Se puede notar primero que en los testimonios de los estudiantes provenientes de zonas rurales se resalta lo “*diferente*” que es la capital, en comparación de su lugar de origen. En específico, llegar a una escuela completamente distinta y ubicada en la ciudad es una experiencia que es descrita como “*difícil y diferente*”; sin embargo, también se puede ver que cuando alumnos provenientes de zonas

rurales llegan a las escuelas de la ciudad de Lima muestran bastante interés en adquirir nuevos conocimientos y encuentran mucha motivación en sus profesores, ya que estos reconocen positivamente el empeño y dedicación durante el proceso de enseñanza. De este modo, logran adaptarse y socializar a las escuelas de la ciudad ya que encuentran apoyo y amistad en sus compañeros y profesores que reconocen positivamente características socioculturales como el empeño, educación, orígenes comunes, costumbres de zonas rurales y lengua de origen de estos estudiantes.

Esto sucede debido a que en este caso existen ciertas características propias del colegio “José María Arguedas” y de los actores involucrados en este caso, lo que permite que se contrarreste la discriminación étnica racial a partir del reconocimiento positivo de las características socioculturales de los estudiantes provenientes zonas rurales. Esto se explicará a partir de dos puntos, en los cuales se evidencia la importancia de las características socioculturales y de la experiencia escolar para contrarrestar la discriminación étnica racial de los estudiantes provenientes de zonas rurales en este caso: 1) El reconocimiento positivo de los orígenes, el empeño y educación de los estudiantes provenientes de zonas rurales dentro del proceso de enseñanza; 2) La capacidad de las características socioculturales resistir la discriminación étnica racial dentro de la socialización escolar.

En este caso se puede ver que se genera una resistencia a la reproducción de la estructura dominante occidental limeña dentro del proceso de enseñanza, ya que los profesores vinculan sus propias experiencias de migración o las experiencias de sus familiares con la de los alumnos provenientes de zonas rurales. A partir de esta vinculación, se resaltan positivamente el empeño, dedicación de los estudiantes provenientes de zonas rurales en el proceso de enseñanza.

Una de las razones que favorecerían lo anterior es que muchos de los profesores que se entrevistaron tenían familiares o procedían de zonas rurales. Asimismo, ellos resaltaban el hecho de la capacidad de superación de las personas provenientes de provincias y zonas rurales a partir del estudio y dedicación. Esto podría influir en que muchos de los profesores reconozcan positivamente el empeño, dedicación de los estudiantes durante el proceso de enseñanza.

El segundo punto también resalta la importancia de experiencia escolar, ya que los estudiantes migrantes construyen también su propia experiencia escolar utilizando las lógicas de acción: estrategia, subjetivación e integración para integrarse al colegio “José María Arguedas”. De esta manera, en los casos en que no existe discriminación étnica racial, los estudiantes migrantes utilizan exitosamente como recursos para integrarse las características socioculturales que son reconocidas por la mayoría de los estudiantes y profesores al colegio “José María Arguedas”.

Los casos en que existe discriminación étnica racial no generan la desintegración al proceso educativo ya que los estudiantes crean estrategias usando como

recursos las características socioculturales que son reconocidas positivamente por los profesores y algunos compañeros para integrarse a las escuelas en contextos urbanos.

También se resalta el desarrollo de la lógica de subjetivación en la construcción de la experiencia escolar de los alumnos migrantes ya que algunos de los entrevistados resaltaron positivamente su lengua y lugar de origen, aun cuando algunos de sus compañeros no migrantes no las reconozcan como positivas.

Algunas de las razones que favorecerían este argumento es que el colegio <“José María Arguedas” se encuentra ubicado en el distrito de San José de Lurigancho, distrito que registró el mayor porcentaje de población que proviene de zonas rurales en los últimos años (Censo 2007). De esta manera, muchos de los familiares cercanos y padres de los estudiantes proceden de zonas rurales. Muchos de los padres de los estudiantes han sufrido dificultades o situaciones de discriminación étnica racial que son relatadas por los estudiantes, generando que resalten positivamente las características socioculturales (lengua de origen, costumbres de zonas rurales, orígenes comunes) de sus compañeros procedentes de zonas rurales y puedan identificarse positivamente con ellos.

Dentro de los relatos de los alumnos no migrantes sobre la experiencia migratoria de sus padres, que migraron de zonas rurales a la ciudad, se resalta la capacidad de superación de sus padres a partir de la educación. Por tanto, los estudiantes provenientes de las escuelas de la ciudad resaltan positivamente el empeño y

dedicación de sus compañeros procedentes de zonas rurales, esto lleva a que puedan identificarse con ellos. Se puede decir que este caso se caracteriza por la resistencia a la reproducción de la discriminación étnica racial a partir de la valoración positiva de ciertas características socioculturales durante la socialización escolar y el proceso de enseñanza, lo cual no ha permitido que la cultura predominante occidental limeña rechace a las culturas minoritarias de los estudiantes migrantes de zonas rurales y que por tanto la discriminación étnica racial genere una desintegración al proceso educativo de los estudiantes. De esta manera, en este caso se puede ver que la discriminación étnica racial no es dinamitante de una desintegración al proceso educativo.

Asimismo, esto no significa que en otros espacios sociales de diferentes características se pueda reproducir el fenómeno de discriminación étnica racial, sino que, para este caso en específico, se ha configurado una resistencia a la discriminación étnica racial. Por ello, se considera que, a partir de esta investigación, se hace un aporte al debate sobre la discriminación étnica racial ya que la bibliografía revisada y el análisis de distintos estudios —que conciben la escuela como un espacio de reproducción de la discriminación étnica racial hacia los grupos sociales minoritarios— permitió plantear las variables a partir cómo se abordaría la discriminación étnica racial: proceso de enseñanza, comportamientos y prácticas, actitudes respecto a la lengua y habla, actitudes respecto al origen, entre otros. Al analizar el fenómeno de discriminación étnica racial dentro de la experiencia escolar se resalta la capacidad de los actores sociales (alumnos y

profesores) presentes dentro de la experiencia escolar para hacer frente a la discriminación étnica racial a partir del uso y reconocimiento de las características socioculturales (empeño, dedicación, lengua materna y orígenes comunes).

El principal hallazgo de esta investigación es la importancia de la experiencia escolar para hacer frente a los procesos de discriminación en las escuelas urbanas ya que, dentro de la experiencia escolar, los propios actores construyen su propia experiencia y a partir del manejo de las lógicas de integración, estrategia y subjetivación, pueden encontrar recursos para integrarse a las escuelas urbanas.

Para hacer uso de dichos recursos se requiere que se le dé importancia a las socializaciones previas a la escuela dentro del proceso de enseñanza y prácticas educativas ya que el reconocimiento de estas es un mecanismo por el cual se podrían aceptar y reconocer las diferencias de los estudiantes provenientes de zonas rurales del país. Esto lleva a reflexionar sobre los resultados de esta investigación y sobre un posible acercamiento al cumplimiento de los objetivos de la Educación Intercultural, en este caso en específico.

Por tanto, podemos ver que el proceso migratorio de estudiantes de zonas rurales a escuelas de la ciudad no solo es importante porque significa que muchos estudiantes se enfrentarían a una realidad distinta, sino que este proceso de migración rural/urbana que viene desde los últimos cincuenta años también ha favorecido a que los estudiantes encuentren distintos recursos (el reconocimiento

de las características socioculturales en el proceso de enseñanza y socialización) para integrarse a las escuelas de la ciudad. de esta forma, muchas experiencias migratorias son resaltadas positivamente por los padres y profesores y transmitidas a los estudiantes.

Resaltar ciertas características socioculturales durante la socialización escolar de los estudiantes provenientes de zonas rurales y el proceso de enseñanza podría generar que el capital cultural y la cultura de origen de dichos estudiantes sean reconocidos. A continuación, se mencionan una serie de características que se podrían resaltar durante el proceso de enseñanza y socialización escolar:

- Incluir en el currículo y las prácticas educativas como temas: las costumbres y tradiciones de distintas zonas rurales, provincias y departamentos del país.

- Conocer los orígenes de los estudiantes provenientes de zonas rurales. Es decir introducir a los estudiantes provenientes de zonas rurales haciéndoles contar y al mismo tiempo resaltar sobre sus orígenes, costumbres y lengua de origen.

- Conocer los orígenes de los distintos estudiantes, haciendo énfasis en la diversidad y diferencias entre estos lugares de origen.

- Introducir temas de conversación que tengan que ver con los orígenes rurales, lenguas distintas al castellano o formas distintas de hablar el castellano.

- Incentivar las presentaciones culturales (canto, danzas, declaración de poemas, etc.) de distintas zonas del Perú durante las festividades del plantel educativo.

- Enseñar e incentivar la danza y música de distintas zonas del país en los cursos de Arte y Danza.

Por tanto, se trata de involucrar y resaltar distintos temas y actividades que hagan alusión al origen y cultura de los estudiantes provenientes de zonas rurales, no solo para dar a conocer y encontrar puntos comunes, sino también para que los estudiantes provenientes de la ciudad puedan reconocer positivamente las diferencias culturales que tienen con estos estudiantes como lengua de origen, forma de hablar, lugar de origen, etc., sin ser discriminados por estos motivos.

No solo se trata de hacer que los alumnos provenientes de zonas rurales se adapten a las escuelas de la ciudad, sino que exista un reconocimiento de las diferencias de estos estudiantes, ya que a partir de esto se cumplirían los objetivos de la educación intercultural, la cual busca el reconocimiento de las lenguas y cultura indígena.

BIBLIOGRAFÍA:

AGUIRRE, Angel (1995) *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

AMES, Patricia (1999) *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*. Lima: IEP.

(2002) *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP.

BENAVIDES, Martín, coord. (2006) *Estudio sobre la oferta y demanda de educación secundaria en zonas rurales*. Lima: Ministerio de Educación.

BORDIEU, Pierre (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

CACERES, Raúl, CAVERO, Omar, GUTIERREZ y Diego (2016) *Diagnóstico descriptivo de la situación de los pueblos originarios y de la política de educación intercultural bilingüe en el Perú* Lima: MINEDU. Consulta 07 de agosto del 2016.

<http://www.repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4651>

CALLIRGOS, Juan Carlos (2006) *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la educación intercultural bilingüe*. Lima: CARE Perú.

CUETO, Santiago, coord. (2010) *Estudio sectorial de servicios y resultados educativos de educación secundaria en las modalidades de educación presencial, a distancia y en alternancia*. Lima: GRADE.

CUBAN, Larry (1990) "Reforming Again, Again, and Again". *Educational Researcher*, Vol. 19, No. 1. (Jan. - Feb., 1990), pp. 3-13.

(1992) "What Happens to Reforms That Last? The Case of the Junior High School" . *American Educational Research Journal*, Vol. 29, No. 2. (Summer, 1992), pp. 227-251.

DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo (1997) *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

EL PERUANO (2016) Aprueban la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. En *El Peruano*. Lima 09 de Julio del 2016. Fecha de consulta: 15 de Julio del 2016.

<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ds-006-2016-minedu-09-jul-2016.pdf>

ESCALE (2016) ESCUELAS 2016: *Listado padrón de escuelas secundarias en el departamento de Lima, según área*. Lima: ESCALE. Consulta 05 de enero del 2016.

<http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiie>

GIROUX, Henry (1997) *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México, DF: Siglo Veintiuno Editores.

GOLTE, Jurguen (2012) "Migraciones o movilidad social desterritorializada". *No hay país más diverso: Compendio de antropología peruana*. Volumen 2. Lima: IEP.

GUBER, Rossana (2005) *El salvaje Metropolitano*. Buenos Aires: PAIDOS.

HEISE, María (1994) *Interculturalidad, un desafío*. Segunda Edición. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

INEI (2009) *Perú Migraciones Internas (1993-2007)*. Lima: INEI. Consulta: 10 de mayo del 2014.

http://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0801/libro.pdf

(2010) Instituto Nacional de Estadística. *Población que hace 5 años no vivía en el distrito de Lima Metropolitana que reside actualmente según distrito rural del que migraron*. Lima: INEI. Consulta: 20 de junio del 2014.

<http://ineidw.inei.gov.pe/ineidw/#>

(2011) *PERÚ: Migración Interna reciente y el Sistema de Ciudades (2002 – 2007)*. Lima: INEI. Consulta: 10 de Febrero del 2016.

http://www.unfpa.org.pe/publicaciones/publicacionesperu/INEI_CELADE_Migracion-Interna-Reciente.pdf

MACIONIS, John (1999) "Raza Etnia y migración". *Sociología*. Madrid: Prentice Hall. pp. 270-313.

MUÑOZ, Fanny (1992) Observando el aula: La etnografía y la investigación educativa. *Debates en Sociología*. Lima, número 17, pp. 83-115.

POZZI, Inés, ZUÑIGA. Madeleine y LOPEZ, Luis Enrique (1991) *Educación bilingüe intercultural: Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.

RAGIN, Charles y HOWARD, Becker (2000) *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Quinta Edición. Nueva York: Cambridge University Press.

RUIZ BRAVO, Patricia y ROSALES, José Luis (2006) "Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje". *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo, pp.79-157.

SANTOS, Martin (2002) "La cuestión racial": Un ajustes de cuentas en la globalización y postmodernidad. *Debates en Sociología*. Lima, número 27, pp. 133-171.

(2014) "La discriminación racial, étnica y social en el Perú: balance crítico de la evidencia empírica reciente". *Debates en Sociología*. Lima, número 39, pp.5-37.

TUBINO, Fidel (2002) “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva”. *Derecho & sociedad*. Lima, número 19. pp. 299-311.

(2007) *Universidad e Interculturalidad*. Lima: PUCP.

VERAS, Eliane (2010) “Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales?” *Cinta Moebio*. Santiago de Chile, número 39, pp. 142-152. Consulta: 10 de Febrero del 2016.

<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/39/veras.pdf>

YING, Robert (2003) *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE.

ZAVALA, Virginia (2003) *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Lima: PROEDUCA-GTZ.

(2005) *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*. Lima: PROEDUCA-GTZ.

Anexos:

1. Guía de entrevista a alumnos migrantes.
2. Guía de entrevista a profesores.

1. Guía de entrevista alumnos migrantes:

I. Datos Generales

1. ¿Cuál es tu nombre completo?
2. ¿Cuántos años cumplidos tienes?
3. ¿En qué departamento y distrito naciste?
4. ¿En qué distrito resides actualmente?

II. Vida familiar en el lugar de procedencia.

1. Para empezar, me gustaría saber un poco sobre su familia ¿Dónde nacieron sus padres?
2. ¿Cuál fue el nivel/grado educativo que sus padres alcanzaron?
3. ¿Dónde vivían cuando residían en el distrito de procedencia? ¿Era una casa propia?

4. ¿A qué actividades se dedicaban tus padres cuando vivían en el distrito de procedencia?
5. ¿Cómo era vivir allá? ¿Qué cosas te gustaban? ¿Qué cosas no te gustaban? ¿Te hubiera gustado vivir en otro lugar? ¿Por qué sí, porque no?

III Migración.

1. ¿Cuándo decidieron venir a vivir a Lima? ¿Cómo decidieron venir a vivir a Lima? ¿Quién tomo la decisión? ¿Tú estabas de acuerdo? ¿Por qué si, por qué no?
2. ¿Viniste junto con tus padres a Lima? (si no vino con sus padres ¿Con quién viniste? ¿Hubieses querido quedarte con tus padres? ¿Por qué si, por qué no?
3. ¿A dónde llegaste? (si es que no era SJL) ¿A qué distrito? ¿Por qué llegaron primero a este lugar?
4. ¿Cuándo llegaste a Lima tenías vivienda propia? (Si no tenía vivienda propia) ¿En casa de quien se alojaron? ¿Cómo era vivir ahí? ¿Qué cosas te gustaban? ¿Qué cosas no te gustaban? ¿Sigues viviendo

allí? (Si ya no vive ahí) ¿Cómo tomaron la decisión de mudarse? ¿Dónde viven ahora?

5. ¿Qué impresión tuviste de Lima cuando llegaste? ¿Qué cosas te gustaron, que ¿cosas no? ¿Extrañabas tu lugar de procedencia? ¿Por qué si, porque no?

IV. Experiencia escolar en colegios rurales.

1. Ahora hablemos un poco de los colegio(s) anterior(es) en que estudiaste la primaria ¿En qué colegios estudiaste? ¿Dónde estaba(n) ubicado(s)? ¿Te gustaba estudiar en ese/esos colegios? ¿Por qué sí, porque no? ¿Qué cosas te gustaban más, que cosas te gustaban menos? ¿Te hubiera gustado estudiar la primaria en otro colegio? ¿Por qué sí, porque no?

2. Ahora sobre la enseñanza en los colegios que estudiaste en primaria ¿Cómo era la enseñanza en ese/esos colegio(s)? ¿Te gustaba la forma de enseñanza en ese/esos colegio(s)? ¿Por qué si, porque no? ¿Qué cosas te gustaban más de la forma como enseñaban, que cosas te gustaban menos? ¿Te hubiera gustado que te enseñen de otra forma? ¿Por qué sí, porque no?

3. ¿Alguna vez se tocaron temas sobre las actividades que se realizaban en la zona rural que vivías, como fiestas, costumbres, actividades de agricultura o ganadería? (Diferenciar los temas) ¿Qué piensas tú de que se tocaran estos temas? ¿Te gustaba? ¿Por qué sí, porque no?
4. Sobre tus profesores que te enseñaron en los colegios de primaria. ¿Qué opinión tienes sobre ellos? ¿Crees que eran buenos profesores? ¿Por qué sí, por qué no? ¿Cómo te llevabas con ellos? ¿Qué te gustaba más, que te gustaba menos de ellos? ¿Por qué te gustaban más esto? ¿Por qué te gustaban menos esto? ¿Tenías alguna preferencia en especial por un profesor? ¿Por cuál? ¿Por qué preferías a este profesor? ¿Tenías algunas preferencias en especial por un curso en tu(s) colegio(s) de primaria? ¿Por qué preferías este curso?
5. Sobre tus compañeros de clase en los colegios de primaria. ¿Qué opinión tienes sobre ellos? ¿Cómo te llevabas con ellos? ¿Con quienes te llevabas mejor? ¿Con quienes no te llevabas bien? ¿Por qué te llegabas mejor con este grupo? ¿Por qué no te llevabas bien con este grupo? ¿Qué actividades dentro del colegio te gustaba realizar con ellos? ¿Por qué te gustaba realizar estas actividades?

V. Experiencia escolar en colegios urbanos

6. ¿Solo has estudiado el nivel secundario en este colegio? (Si la respuesta es negativa: ¿En qué otros colegios estudiaste? ¿Dónde quedaban? ¿Qué te pareció estudiar en este colegio? ¿Sabes porque te cambiaron? ¿Qué opinas de que te cambiaran de colegio?
7. ¿Ahora, volviendo al presente. ¿Desde hace cuánto estudias aquí? ¿Cómo llegaste a estudiar aquí? ¿Te lo recomendó alguien? ¿Quién? ¿Tú querías estudiar en este colegio? ¿Por qué si, por qué no?
8. ¿Cómo fue el proceso de admisión a este colegio? ¿Qué requisitos te pidieron? ¿Tuviste que esperar mucho tiempo? ¿Postulaste para ingresar a otros colegios? ¿En cuáles? ¿Por qué postulaste a estos colegios?
9. Y ¿Pensaste en estudiar en otros colegios? ¿En cuáles? ¿Porque querías estudiar en este/estos colegios?
10. Sobre este colegio, ¿Qué te parece estudiar aquí? ¿Qué es lo que más le gusta de estudiar aquí?? ¿Por qué? ¿Qué es lo que menos te gusta de estudiar aquí? ¿Por qué? ¿Te hubiera gustado estudiar la secundaria en otro colegio? ¿Por qué sí, porque no?
11. Comparando este colegio con el colegio en que estudiaste en primaria. ¿Qué cosas son distintas? ¿Qué cosas son iguales? ¿Qué

piensas de estos cambios? ¿Te afectan de alguna manera estos cambios?
¿Cómo? ¿En qué aspectos?

12. Ahora sobre la enseñanza en el/ los colegio(s) que estudiaste secundaria ¿Cómo es la enseñanza en este/esos colegio(s)? ¿Te gusta la forma de enseñanza en este/esos colegio(s)? ¿Por qué si, porque no?
¿Qué cosas te gusta más de la forma como enseñan, que cosas te gustan menos? ¿Te gustaría que te enseñen de otra forma? ¿Por qué sí, porque no?

13. Comparando la forma de enseñanza de este colegio, con el colegio que estudiaste en primaria. ¿Qué cosas son distintas? ¿Qué cosas son iguales? ¿Qué piensas de estos cambios? ¿Te afectan de alguna manera estos cambios? ¿Cómo? ¿En qué aspectos?

14. Sobre los profesores que te enseñaron en este colegio. ¿Qué opinión tienes sobre ellos? ¿Crees que son buenos profesores? ¿Por qué sí, por qué no? ¿Cómo te llevas con ellos? ¿Qué te gustaba más, que te gustaba menos de ellos? ¿Por qué te gustaban más esto? ¿Por qué te gustaban menos esto? ¿Tienes alguna preferencia en especial por un profesor? ¿Por cuál? ¿Por qué prefieres a este profesor? ¿Tenías algunas preferencias en especial por un curso? ¿Por qué prefieres este curso?

15. Comparando la relación que tienes con los profesores de este colegio, con la relación que tenías con los profesores del colegio en que

estudiaste en primaria. ¿Qué cosas son distintas? ¿Qué cosas son iguales?
¿Qué piensas de estos cambios? ¿Te afectan de alguna manera estos
cambios? ¿Cómo? ¿En qué aspectos?

16. Sobre tus compañeros de clase en los colegios de secundario. ¿Qué
opinión tienes sobre ellos? ¿Cómo te llevas con ellos? ¿Con quienes te
llevas mejor? ¿Por qué te llevas mejor con este grupo? ¿Qué actividades
dentro del colegio te gusta realizar con ellos? ¿Por qué te gusta realizar
estas actividades? ¿Con quienes no te llevas bien? ¿Por qué no te llevas
bien con este grupo? ¿Por qué crees que ellos no se llevan bien contigo?
¿Dentro las actividades como deportes o juegos, como es tu relación con
ellos? ¿Alguna vez has tenido problemas en estas actividades? ¿Podrías
contarme esta situación? ¿El profesor se enteró? ¿Cómo reacciono?

17. Comparando la relación que tienes con tus compañeros de este
colegio, con la relación que tenías con tus compañeros del colegio en que
estudiaste en primaria. ¿Qué cosas son distintas? ¿Qué cosas son iguales?
¿Qué piensas de estos cambios? ¿Te afectan de alguna manera estos
cambios? ¿Cómo? ¿En qué aspectos?

VI. Actitudes respecto a la lengua y origen de los estudiantes migrantes.

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

- (Si no es el quechua preguntar ¿Cuál es la lengua materna de sus padres? O ¿Alguno de sus familiares tiene una lengua materna distinta al castellano?)

2. ¿Qué opinas tú sobre el uso de una lengua distinta al castellano?

¿Piensas que es adecuado o no? ¿Por qué piensas esto?

3. ¿Cómo crees que sería la vida de una persona que tiene una lengua materna distinta al castellano, en la ciudad? ¿Sería fácil o difícil? ¿Por qué crees esto?

4. Indagar por estudiantes que tengan familiares con una lengua materna al castellano, ¿Cómo te llevas con ellos? ¿Por qué crees que te llevas bien o te llevas mal con ellos? ¿Tienes amigos en este grupo? (Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Por qué crees que no tienes amigos en este grupo?)

-¿Cómo crees que es el trato de los profesores a este grupo de estudiantes? ¿Por qué crees que los tratan así? ¿Qué opinas de esto?

-¿Alguna vez alguna de tus compañeros ha molestado a este grupo de estudiantes? ¿Qué paso en esta situación? ¿El profesor se enteró? ¿Cómo reacciono el profesor? ¿Cómo reacciono la persona a la que molestaron?

¿Qué hicieron tus demás compañeros?

-Indagar por estudiantes que no tengan familiares que tengan como lengua materna el castellano. ¿Cómo te llevas con ellos? ¿Por qué crees que te llevas bien o te llevas mal con ellos? ¿Tienes amigos en este grupo (Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Por qué crees que no tienes amigos en este grupo?)

5. (Si es que el estudiante tiene una lengua materna distinta al castellano)
¿Alguna vez te han molestado ellos? ¿Podrías contarme esta situación.
¿Por qué te molestaron? ¿Cómo reaccionaste? ¿Se enteró el profesor?
¿Cómo reacciono el profesor? ¿Qué hicieron tus demás compañeros?

6. ¿Sabes tú de donde provienen tus compañeros de clase?

- Preguntar por los estudiantes que provienen de zonas rurales, ¿Cómo te llevas con ellos? ¿Por qué crees que te llevas bien o te llevas mal con ellos?

- ¿Cómo crees que es el trato de los profesores a este grupo de estudiantes? ¿Por qué crees que los tratan así? ¿Qué opinas de esto?

-¿Alguna vez alguna de tus compañeros ha molestado a este grupo de estudiantes por provenir de zonas rurales? ¿Qué paso en esta situación?
¿El profesor se enteró? ¿Cómo reacciono el profesor? ¿Cómo reacciono la persona a la que molestaron? ¿Qué hicieron tus demás compañeros?

-Preguntar por los estudiantes que son hijos de migrantes. ¿Cómo te llevas con ellos? ¿Por qué crees que te llevas bien o te llevas mal con ellos?

- ¿Alguna vez te han molestado ellos? ¿Podrías contarme esta situación. ¿Por qué te molestaron? ¿Cómo reaccionaste? ¿Se enteró el profesor? ¿Cómo reacciono el profesor? ¿Qué hicieron tus demás compañeros?

-Preguntar por los estudiantes que son hijos de limeños. ¿Cómo te llevas con ellos? ¿Por qué crees que te llevas bien o te llevas mal con ellos?

- ¿Alguna vez te han molestado ellos? ¿Podrías contarme esta situación. ¿Por qué te molestaron? ¿Cómo reaccionaste? ¿Se enteró el profesor? ¿Cómo reacciono el profesor? ¿Qué hicieron tus demás compañeros?

VII. Formas de hablar y comportarse de los estudiantes provenientes de zonas rurales.

1. ¿Cómo se comportan tus compañeros? ¿Crees que se comportan distintos a ti? ¿Por qué si, por qué no? ¿Alguna vez te han molestado por la forma de comportarte? ¿Podrías contarme que paso en esta situación?

2. ¿Crees que los profesores prefieren ciertas formas de comportarse? ¿Qué formas prefieren? ¿Quiénes se comportan así? ¿Los profesores prefieren a los alumnos que se comportan así? Y sobre los que no se

comportan de esta manera. ¿Cómo los tratan? ¿Qué opinas tú de esta forma de tratar a estos alumnos? ¿Alguna vez los profesores se han burlado de la forma de tu forma de comportarte? ¿Podrías contarme que paso en esta situación?

3. ¿Tu participas en clases?(Si la respuesta es negativa ¿Por qué no participas) ¿En qué ocasiones participas? ¿En qué cursos o con que profesores participas? ¿Por qué ¿participas más en estos cursos y con estos profesores?

4. ¿Cuál es la forma de hablar el castellano de tus compañeros? ¿Es diferente a la tuya? ¿Por qué si, porque no? ¿Alguna vez te han molestado por tu forma de hablar el castellano? ¿Podrías contarme que paso en esta situación?

5. ¿Crees que los profesores prefieren a los alumnos que hablan bien el castellano? ¿Quiénes se comportan así? ¿Cómo los tratan? Y sobre los que no hablan bien el castellano. ¿Cómo los tratan? ¿Qué opinas tú de esta forma de tratar a estos alumnos? ¿Alguna vez los profesores te han molestado por la forma de hablar el castellano? ¿Podrías contarme que paso en esta situación?

VIII. Normas, valores y prácticas de las escuelas de la ciudad de Lima.

1. ¿Qué opinas tú de la educación en los colegios de Lima y provincias? ¿Y sobre la educación en tu colegio actual?
2. Ahora sobre la enseñanza en una lengua distinta al castellano, como por ejemplo el quechua. ¿Qué opinas tú de la enseñanza en una lengua distinta al castellano? ¿Crees que esta forma de enseñanza tendría consecuencias positivas o negativas? ¿Por qué crees que serían positivas o negativas?
3. ¿Qué opinas tu sobre la forma de enseñanza en los colegios de Lima y provincias? ¿Crees que la forma de enseñanza en los colegios de lima genera dificultades a los alumnos provenientes de zonas rurales? ¿Qué dificultades genera? ¿Por qué crees esto? ¿Cómo se podría ayudar a que no se generen estas dificultades?
4. En tu colegio actual se tocan temas que prevengan la discriminación entre los alumnos? ¿Qué temas son? ¿Cómo crees que se podría evitar? ¿Tienes alguna sugerencia para evitar la discriminación en las aulas?
5. Por último, ¿Te gustaría volver al colegio donde estudiaste primaria? ¿Por qué si, por qué no?

IX. Experiencia en Lima.

1. Ahora que ya llevas viviendo(x años/ x meses) ¿Qué opinas de la capital? ¿Te gusta vivir en la ciudad? ¿Por qué si? ¿Por qué no? ¿Qué cosas más te gustan? ¿Qué cosas menos te gustan?
2. ¿Qué te parece las personas que viven en la capital? ¿Te agradan? ¿Por qué si, por qué no? ¿Te parecen diferentes a las personas que vivían en tu lugar de procedencia? ¿Por qué si por qué no?
3. ¿Te gustaría vivir en San Juan de Lurigancho? ¿Por qué si, por qué no? ¿Te gustaría vivir en otro distrito?
4. Finalmente te gustaría volver a vivir en el distrito de procedencia? ¿Por qué si? ¿Por qué no?

2. Guía de entrevista a profesores:

I. Datos Generales

1. ¿Cuál es nombre completo?
2. ¿Cuántos años cumplidos tiene?
3. ¿Cuál es su estado civil?
4. ¿En qué departamento y distrito nació?
5. ¿En qué distrito reside actualmente?
6. ¿Cuál es su último grado educativo alcanzado?
7. ¿Qué carrera técnica/ profesión estudio? ¿Dónde estudio?

II. Experiencias en la enseñanza

1. -Si estudio educación, ¿Por qué decidió estudiar educación?, ¿Qué influyo en su decisión.
-Si no estudio educación. ¿Cómo llego a dedicarse a ser profesor?
¿Qué influyo en su decisión.
2. ¿Por qué decidió dedicarse a la enseñanza? ¿Qué influyo en su decisión?
3. Ahora hablemos un poco de sus experiencias anteriores en la enseñanza ¿Desde hace cuánto enseña?
4. ¿En qué colegios enseñó? ¿Eran públicos o privados? ¿Podría contarme sus experiencias enseñando en los colegios públicos y

privados? ¿Qué opinión le dejaron sus experiencias respecto a la enseñanza a los alumnos de los colegios públicos y privados? ¿Es diferente enseñar a alumnos de colegios públicos y privados? ¿Por qué sí, por qué no? ¿A qué cree que se debe esto? (*Hacer énfasis en comparar la experiencia entre los colegios públicos y privados*)

5. ¿Dónde estaban ubicados los colegios anteriores en donde enseñó? ¿Estaban ubicados en Lima Metropolitana o en provincias? (*Preguntar por los distritos en que estaban ubicados*) ¿Podría contarme sus experiencias enseñando en los colegios de Lima Metropolitana y provincias? (Diferenciar cada una de las experiencias en cada distrito en que enseñó) ¿Qué opinión le dejaron sus experiencias respecto a la enseñanza de los alumnos de Lima Metropolitana y provincias? (*Hacer énfasis en comparar la experiencia entre colegios de provincia y Lima*)
6. Ahora, volviendo al presente. ¿Desde hace cuánto enseña aquí?
7. ¿Qué le parece enseñar aquí? ¿Qué es lo que más le gusta de enseñar aquí? ¿Qué es lo que menos le gusta.
8. Respecto a su experiencia en la enseñanza en este grado y sección. ¿Qué opinión/impresión tiene de sus alumnos? ¿Por qué considera esto? ¿Ha tenido algún problema con ellos? Podría contarme esta experiencia.

III. Actitudes respecto a la lengua y origen de los estudiantes migrantes.

1. ¿Cuál es su lengua materna?
 - (Si no es castellano preguntar: ¿Cuál es la lengua materna de sus padres? O ¿Alguno de sus familiares tiene una lengua materna distinta al castellano?)
2. ¿Qué opina usted sobre el uso de una lengua distinta al castellano?
¿Por qué piensa esto?
3. ¿Usted conoce a los padres de sus alumnos?
 - (Si la respuesta es afirmativa: ¿De dónde provienen mayormente los padres de sus alumnos?, ¿Cuál es mayormente la lengua materna de los padres de sus alumnos?, ¿Cómo es el manejo del castellano de los padres de sus alumnos? ¿Qué piensa usted de esto?)
 - (Si la respuesta es negativa: ¿Qué opina usted de la vida diaria de una persona que vive en la ciudad y tiene dificultades para manejar el castellano? ¿Cómo cree que será su vida? ¿Será fácil o difícil? ¿Por qué cree esto?)
4. ¿Usted conoce el lugar de procedencia de sus alumnos? ¿De dónde provienen mayormente? ¿Cuántos estudiantes provienen de zonas rurales? ¿Qué opina usted del desempeño escolar de estos estudiantes? ¿A qué cree que se debe este desempeño? (Indagar por razones: por los padres, por la realidad sociocultural, por la infraestructura, etc)

5. ¿Usted conoce la lengua materna de sus alumnos? ¿Cuál es su lengua materna? ¿Cuántos estudiantes tienen una lengua materna al castellano? ¿Qué opina usted del desempeño escolar de estos estudiantes? ¿A qué cree que se debe este desempeño? ¿Y qué opina usted sobre la capacidad de comprensión de estos estudiantes? ¿A qué cree que se debe esto? (Indagar por razones)

IV. Formas de hablar y comportarse de los estudiantes.

1. Respecto al comportamiento de sus alumnos en el aula. ¿Cómo se comportan ellos en las aulas? ¿A qué cree que se deben la mayoría de comportamientos no adecuados en el aula? ¿Quiénes se comportan de esta manera? ¿Por qué cree usted que se comportan de esa manera?
2. Ahora, respecto a un comportamiento no adecuado de sus alumnos, ¿Usted cree que ha sido alguna vez muy severo con sus alumnos? ¿Podría contarme qué pasó en dicha situación? (*Prestar atención a esta pregunta*)
3. Respecto a estudiantes que no se comportan de una manera adecuada o son muy distraídos, ¿Cómo usted apoya para que estos estudiantes tengan un mejor desempeño en el aula? ¿Qué actitudes y/o formas de

comportarse promueve, que otras no? ¿Por qué promueve o no estas actitudes y/o formas de comportamiento?

4. Hablemos de la forma de hablar el castellano de sus estudiantes. ¿Cómo es el manejo del castellano de sus estudiantes? ¿Qué opina usted de los estudiantes que presentan dificultades en el manejo del castellano? ¿Por qué opina esto? ¿Usted ayuda a estos estudiantes? ¿Cómo hace para ayudar a estos estudiantes?
5. Respecto a estudiantes que presentan dificultades en el manejo del castellano? ¿Cómo usted apoya para que estos estudiantes tengan un mejor desempeño en el aula? ¿Qué formas de hablar promueve, que otras no? ¿Por qué promueve estas formas de hablar?
6. Respecto a la pregunta anterior, ¿Considera usted que existe una única forma correcta de hablar castellano? ¿En qué consiste esta forma adecuada? ¿Usted la práctica? ¿Sus alumnos la practican?
7. Entonces, en relación a las preguntas anteriores ¿Cuáles cree usted que serían las formas adecuadas de hablar castellano, comportarse y atender de los estudiantes en el aula? ¿Enseña usted estas formas? ¿Cómo las enseña? ¿Usted cree que estas formas adecuadas de hablar el castellano, comportarse, aprender de los estudiantes son importantes para su desempeño en el aula?

V. Interacciones entre profesores/alumnos y alumnos/alumnos.

1. Ahora vamos a hablar sobre las relaciones entre sus alumnos en el aula, ¿En su opinión, como diría que se llevan sus alumnos entre ellos? ¿Bien, mal? ¿Por qué cree esto? ¿Sus alumnos pertenecen a grupos de amigos? ¿Cómo cree que se forman estos grupos? ¿Cómo están conformados estos grupos? ¿Cómo se llevan entre ellos? ¿Alguna vez se han molestado entre estos grupos? ¿Podría contarme que paso en esta situación. ¿Cómo reacciono usted? ¿Por qué cree usted que se dan estas situaciones?
2. Siguiendo con las situaciones en que sus alumnos se han molestado entre ellos, ¿Alguna vez se han producido burlas entre sus alumnos? ¿Qué tipo de burlas se han producido? (Diferenciar por tipos de burlas: por origen, forma de hablar y comportarse) ¿Podría contarme que paso en esta situación? ¿Hacia quienes estaban dirigidas estas burlas? ¿Qué tipo de burlas eran? ¿Cómo reacciono el alumno a que estaban dirigidas las burlas? ¿Cómo reacciono usted?
3. ¿Todos los alumnos pertenecen a un grupo en específico? (Si la respuesta es negativa, preguntar: ¿Qué alumnos/ alumno no pertenece a un grupo en específico? ¿Por qué cree usted que este/estos alumnos no tiene un grupo de amigos? ¿Alguna vez se burlaron de él? (Identificar el tipo de burla) ¿Podría contarme que paso en esta situación. ¿Cómo

reacciono el alumno a que estaban dirigidas las burlas? ¿Cómo reacciono usted?

VI. Normas, valores y prácticas de las escuelas de la ciudad de Lima.

1. ¿Qué piensa usted de la educación en el Perú? ¿Qué pro y contras cree que tiene la educación en el Perú? ¿Qué pro y contras cree que tiene la docencia en el Perú?
2. ¿Qué piensa usted de la educación en Provincias fuera de la ciudad de Lima? ¿Qué opinión tiene de las escuelas en provincias?
3. ¿Qué piensa usted de la educación en la ciudad de Lima? ¿Qué opinión tiene de las escuelas en la ciudad de Lima?
4. ¿Qué piensa usted de la forma de enseñanza de las escuelas de la ciudad de Lima? ¿Qué pro y contras tiene la forma de enseñanza de las escuelas de la ciudad de Lima? (Hacer énfasis en comparar Lima/provincias)
5. Sobre los estudiantes provenientes de zonas rurales. ¿Presentan dificultades respecto a las formas de enseñanza de las escuelas de la

ciudad de Lima? ¿A qué cree que se debe esto? ¿Qué cosas se debería cambiar para que los estudiantes presenten menos dificultades respecto a las formas de enseñanza de las escuelas de la ciudad de Lima? (Identificar y diferenciar aspectos en que se podrían dar cambios: curricula, adaptar la forma de enseñanza, actitudes hacia la lengua y origen, etc.)

6. ¿En la curricula de este grado, se ven temáticas que prevengan la discriminación?

-Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Usted cree que se deberían promover estas temáticas? Y aunque no estén estipulados ¿Usted promueve practicas/ temas contra la discriminación? ¿Cómo los promueve?) Si es positiva. ¿Cómo se tocan estos temas? A parte de la curricula estipulada. ¿Qué practicas/temas promueve usted para evitar la discriminación en el aula?

7. Ahora, sobre la cultura de los estudiantes provenientes de zonas rurales.

¿Usted cree que es distinta a la de los estudiantes de la ciudad de Lima? ¿Por qué si, por qué no?

-Si la respuesta es afirmativa: ¿Usted cree que en la forma de enseñanza en las escuelas de la ciudad de Lima, se toma en cuenta la

cultura de los estudiantes provenientes de zonas rurales? ¿Por qué si, porque no? ¿Qué prácticas o aspecto en la enseñanza se deberían promover para tomar en cuenta la cultura de los estudiantes provenientes de zonas rurales?

-Si es negativa pasar a la siguiente pregunta.

8. Por último, respecto a la enseñanza escolar en una lengua distinta al castellano. ¿Qué piensa usted de esta forma de enseñanza? ¿Qué consecuencias tendría esta forma de enseñanza para los profesores/ alumnos? ¿Serían positivas o negativas? ¿Por qué cree esto?
9. Finalmente, ¿Cómo considera usted que se podría mejorar el desempeño en las aulas de los estudiantes provenientes de zonas rurales en las aulas de las escuelas de la ciudad de Lima? (Diferenciar la respuesta en dos posibles situaciones: 1) Cuando existe un porcentaje importante de alumnos provenientes de zonas rurales. 2) Cuando los alumnos provenientes de zonas rurales son pocos.) ¿Qué aspectos se deberían promover, que aspectos no? (Identificar y diferenciar aspectos en que se podrían dar cambios: currícula, adaptar la forma de enseñanza, actitudes hacía la lengua y origen, etc.) ¿Por qué considera esto? ¿Cree usted que los docentes pueden tener un rol

importante en la integración de los alumnos provenientes de zonas rurales? ¿Por qué sí, porque no?

