

# Analisa de programaci3n productiva y m3quinas fabricadoras de aluminio Luis Fernando Carreras, MSc

Escuela de Ingenieros  
de Minas

2010



**ANÁLISIS DE PROGRAMAS, PROCESOS Y RESULTADOS EDUCATIVOS  
EN EL PERÚ. CONTRIBUCIONES EMPÍRICAS PARA EL DEBATE**

ANÁLISIS DE PROGRAMAS, PROCESOS Y  
RESULTADOS EDUCATIVOS EN EL PERÚ.  
CONTRIBUCIONES EMPÍRICAS PARA EL DEBATE

Martín Benavides, ed.

Liliana Miranda  
Lorena Alcázar  
Juan José Díaz  
Patricia Ames  
Francesca Ucelli  
Alizon Rodríguez Navia  
Eduardo Ruiz Urpeque  
Néstor Valdivia  
Hugo Díaz  
Gisele Cuglievan  
Vanessa Rojas  
Jarís Mujica  
Patricia Ames

Grupo de Análisis para el Desarrollo  
Lima - Perú

Este libro fue realizado con el apoyo financiero de la Fundación Ford, sede subregional Santiago de Chile, a través de la donación 1040-0787-1.

© GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo  
Av. del Ejército 1870, Lima 27, Perú  
Teléfono: 264 1780  
Fax: 264 1882  
postmaster@grade.org.pe  
www.grade.org.pe

Editor: Martín Benavides

Autores según orden de aparición: Liliana Miranda; Lorena Alcázar; Juan José Díaz; Patricia Ames y Francesca Uccelli; Alizon Rodríguez Navia; Eduardo Ruiz Urpeque; Néstor Valdivia y Hugo Díaz; Gisele Cuglievan y Vanessa Rojas; Jaris Mujica; Patricia Ames.

CENDOC/GRADE

BENAVIDES, Martín, ed.

*Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate.*

Lima: GRADE, 2008. - 408 pp.

<EDUCACIÓN PRIMARIA><RENDIMIENTO ESCOLAR><ASISTENCIA ESCOLAR><DESERCIÓN ESCOLAR><EDUCACIÓN SECUNDARIA><EDUCACIÓN RURAL><ESCUELA><RELACIONES ENTRE LOS GRUPOS><CONFLICTOS SOCIALES><EDUCACIÓN SUPERIOR><GÉNERO><POBLACIÓN INDÍGENA><EQUIDAD SOCIAL><FORMACIÓN DE DOCENTES><SISTEMA EDUCATIVO><GESTIÓN EDUCACIONAL><EVALUACIÓN DE PROGRAMAS><PERÚ>

Los artículos de este libro pueden ser reproducidos para uso educativo o investigación, siempre que se indique la fuente.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2008-08498

ISBN: 978-9972-615-46-7

Cuidado de edición: Alejandra Ñúñez

Diseño de carátula: Elena González

Diagramación e Impresión: Remanso Ediciones EIRL

Bernardo Alcedo 548, Lince

Impreso en el Perú

Julio de 2008

500 ejemplares

# Índice

## Presentación

Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias  
para la política educativa del Perú

*Liliana Miranda*

11

Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú

*Lorena Alcázar*

41

Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta

*Juan José Díaz*

83

Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos  
superiores pedagógicos públicos

*Patricia Ames y Francesca Uccelli*

131

“Aquí hay que hacerse respetar” Mujeres, entre tuercas y metales.  
Una mirada desde las estudiantes de las facultades de Ingeniería  
de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

*Alizon Rodríguez Navia*

177

En su nombre hemos estudiado. El proceso de estudios universitarios  
de los jóvenes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2006

*Eduardo Ruiz Urpeque*

209

Diagnóstico de los organismos intermedios del sistema educativo peruano: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local - UGEL <i>Néstor Valdivia y Hugo Díaz</i>	275
La gestión escolar en el marco de la autonomía: una mirada desde el cotidiano a cinco instituciones educativas estatales de Lima <i>Gisele Cuglievan y Vanessa Rojas</i>	297
Jugar en serio. Transgresión, humillación y violencia en la escuela primaria <i>Jaris Mujica</i>	343
Construyendo equidad y democracia en la escuela: evaluación de dos modelos de intervención educativa en Lima y Cusco <i>Patricia Ames</i>	365
Sobre los autores	403

## Presentación

La educación pública es una institución de naturaleza particular. Sus arreglos organizacionales y las relaciones que se dan a su interior difieren de los que se dan en otras instituciones públicas y privadas. Esto se nota, por ejemplo, en la adaptación más frecuente y en cierto sentido desorganizada de políticas y programas similares a los que se plantean para otros países, en la más fuerte institucionalización de una separación entre política y práctica —que tiene como resultado la existencia de una mayor burocratización de las diversas iniciativas—, y en la mayor debilidad de las políticas y programas para modificar en el sentido esperado las prácticas cotidianas de las escuelas, o lo que la literatura denomina la “gramática” de la escuela.

Para entender mejor la naturaleza institucionalmente diferente de la educación y por lo tanto no asumir —como se suele hacer— que su comportamiento es similar al de otras instituciones, es importante estudiar más y de mejor manera las diversas políticas, procesos y resultados educativos. Por ejemplo, ¿qué resultados educativos han podido ser modificados desde las políticas o programas, y cómo interactúan estos últimos con otros actores de la vida escolar, tales como las familias, los propios estudiantes, las comunidades y los propios centros educativos? ¿Qué elementos pueden empezar a delinearse de lo que se podría llamar una cultura a nivel de la escuela pero también de otras instituciones educativas (como las llamadas UGEL) y cómo ésta se expresaría en las relaciones entre los estudiantes y en la propia gestión escolar? ¿Qué importancia tiene la educación superior, cómo ha cambiado la valoración de la misma, y qué relaciones de equidad se expresan y llegan o no a transformarse desde ella?

Estas preguntas son las que pueden empezar a ser contestadas por los estudios que contiene este libro. Dichos textos son versiones mejoradas de aquellos que se presentaron en el seminario “Analizando programas, procesos y resultados educativos”, el cual se realizó en junio del 2007 y que fue auspiciado por GRADE, el Instituto de Estudios Peruanos, la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Maestría en Políticas Educativas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Finalmente, es importante señalar que todos los artículos pasaron por un proceso de revisión de pares que fue coordinado en conjunto con el director de Investigación de GRADE, Martín Valdivia y contó con la asistencia de Heidi Rodrich.

# Jugar en serio. Transgresión, humillación y violencia en la escuela primaria<sup>1</sup>

*Jaris Mujica*

“Sobrevivir” en la escuela no es tarea fácil. Todos los días se producen tensiones, todos los días hay nuevos conflictos. Durante once años de nuestras vidas enfrentamos una batalla cotidiana. Para algunos la experiencia genera traumas imborrables. Sometidos por más de una década a la humillación y agresión constante de los compañeros de clase, agredidos, insultados, golpeados; para mucha gente es difícil recuperarse de ese largo rito de pasaje. Para otros la escuela es donde se tejen las amistades más sólidas y donde se aprende a vivir en comunidad; o el lugar donde se aprende a utilizar la violencia, los sistemas de opresión, control y dominio sobre los otros. Es justamente este espacio el que nos interesa mostrar, es decir, la escuela como un sistema de interacción donde la violencia es una de las formas de relación más recurrentes.

La escuela es una institución que funciona bajo una serie de disposiciones formales y no-formales que no solo dirigen su acción desde afuera, como una constricción normativa, sino que recrean en los cuerpos sus propias estrategias políticas. Estas, lejos de remitirse únicamente a la formalidad de la instancia de profesores y padres, rebasan su control y obligan a construir sistemas y mecanismos de acción entre los sujetos sociales, los niños, que diseñan estratégicamente sus propias técnicas de poder en la vida cotidiana. Estas, a su vez, no solo permiten generar grupos de pares y amistades, sino que construyen redes sociales primarias

---

<sup>1</sup> Este artículo es un resumen de ciertas partes de una investigación realizada en el año 2005 con apoyo de la beca IME de GRADE y la Fundación Ford. El informe de aquella investigación se puede consultar en: [www.grade.org.pe](http://www.grade.org.pe)

y movilizan tecnologías políticas de segregación, discriminación, dominación y humillación del otro a través de una serie de conflictos y disputas. La violencia, simbólica e instrumental, se manifiesta ya en este espacio, y la autoridad construida performativamente entre los niños necesita ser recreada, puesta en escena, revivida en todo momento.

Los primeros años de educación no escapan a este juego. Lo fundamental está en describir las estrategias puestas en escena que permiten movilizar disposiciones de poder y autoridad en niños de los primeros grados de educación primaria. Se trata de entrever que (incluso a esta edad), los sujetos construyen sus propias estrategias de poder y de uso de la violencia, al mismo tiempo que las primeras redes sociales.

Mirar la escuela en términos de las propias disposiciones políticas de los actores, implica no solo considerar las constricciones exteriores, sino mirar ahí donde estas se gestan y donde empiezan a construirse “los cuerpos dóciles”. La imagen de un niño ingenuo y pasivo que acata y repite sistemática y mecánicamente imposiciones arbitrarias, se ve doblegada y cuestionada por una mirada que explora una entidad que reinventa mecanismos de poder y que los recrea activamente (a veces, incluso, con inusitada crueldad). Estos sistemas se muestran a través de las formas de transgresión, humillación y violencia, *juegos serios* que los niños inventan todos los días, y que nos han obligado a pensar una antropología política *en* la escuela.

## I

Pensar la transgresión en la escuela implica por lo menos dos elementos sustanciales: las disposiciones externas de los agentes institucionales y las prácticas efectivas de los actores sociales. En la estructura formal de la escuela se construyen ciertas normas como dispositivos de acción y funcionamiento, que generan a su vez las pautas generales de acción y propuestas de conducta entre los actores. Estas se ven dispuestas en forma de una reglamentación positiva (los valores que la escuela imparte) y en una forma negativa (las prohibiciones y castigos a las transgresiones).

El colegio José Antonio Encinas tiene ciertas características peculiares que vale la pena mencionar. Se trata de un sistema alternativo con cuatro elementos

sustancialmente diferentes a la educación “tradicional”. Primero, las jerarquías entre profesores y alumnos son menos verticales que en la escuela tradicional (o al menos eso se intenta); es decir, no hay gran rigidez en las relaciones, se evitan las formalidades en los “tratos” (no se establecen formalmente cargos jerárquicos entre alumnos) y se permite un espacio de confraternidad entre profesores y alumnos, tanto en las actividades cotidianas como en las instancias más formales. El profesor no se plantea tanto como una entidad punitiva sino como un guía en las actividades diarias.

Segundo, hay un principio de equidad e igualdad que funciona como un dispositivo del sistema. Se trata de un intento por no generar diferenciaciones económicas y sociales y por mantener un espacio de libertad de acción e independencia entre los niños. Esto implica una lógica de compañerismo y un espacio para compartir “responsablemente”. Tercero, el sistema está diseñado para que “cada niño logre conocer sus capacidades y destaque en aquello que más le gusta”. El criterio de competencia no está dispuesto sobre un único patrón de premios y castigos; es más, estos son poco claros. No se establece un ganador y un perdedor académico o en otras labores de la escuela.

Finalmente, el aprendizaje no está sostenido en la memorización arbitraria de datos descontextualizados, sino más bien en la constante participación de los niños. Se alienta la investigación y el aprendizaje a través de preguntas. Son los niños los que desarrollan su propio modo de aprender; tan es así que la consigna es “aprendamos a aprender”. Las opiniones de los niños son valoradas, canalizadas y mejoradas por los compañeros y profesores en un intento de que cada uno desarrolle sus potencialidades.

Los valores que soportan estos principios son los siguientes: solidaridad y compañerismo; actitud positiva y crítica; participación activa en los quehaceres cotidianos; participación democrática en las actividades; respeto a los demás (no-violencia, no-burlas, no-maltrato). Dicho sistema de valores marcha en correlación con el aporte de premios y reconocimientos y en paralelo al de prohibiciones y castigos.

Entre las *prohibiciones* explícitas podemos encontrar la prohibición de la violencia (agresiones físicas y verbales son punibles y sancionables por los profesores). Se prohíbe el maltrato de bienes de la escuela y de los que pertenecen a otros alumnos. Finalmente, se prohíbe el desacato de la autoridad del profesor, aunque esta no se exponga explícitamente en una jerarquía mayor. En suma: la

violencia entre pares, el maltrato de bienes y el desacato a la autoridad formal son los tres ejes de prohibición.

Estas prohibiciones básicas llevan a un sistema de castigos no dispuesto por escrito. No se trata, pues, de un código con tipificaciones explicitadas. Lo que tenemos es una suerte de gradación de castigos que circula tácitamente. Es decir, si bien no existe esta categorización en una codificación precisa, los actores reconocen que sí existe un sistema y que ciertas acciones llevarán a cierto tipo de sanciones.

Parece ser que el sistema de castigos tiene una gradación tácita que va desde la conciliación interna hasta la expulsión total del actor. Al no existir el castigo físico (la tortura) es difícil precisar un sistema más complejo y sofisticado de corrección y disciplina. Sin embargo, es importante indicar que cuanto más grave es la falta o la transgresión de las prohibiciones el castigo es mayor y “más externo” (más cercano a la suspensión o a la expulsión). En otras palabras, la misión inicial parece estar relacionada a la idea de disciplinar, corregir y moldear “cuerpos dóciles”, tan es así que los castigos del ámbito interno no separan al sujeto, sino que lo enfrentan con el grupo (se le hace pedir disculpas, a enmendar los daños, etcétera). Cuando la falta es más grave entonces el intento de “encausamiento” deja de ser central y se dirige a la separación paulatina del sujeto, que puede llegar incluso a la expulsión.

El castigo tiene una correlación con la transgresión, pues resulta la demarcación de los límites de lo permisible y, por ende, lo que da constitución al acto transgresor. Conocer las normas y conocer las prohibiciones, ponerlas en práctica a través de los castigos hace que la transgresión se reconozca a la vista. Pero bajo la estructura de punición existen sistemas de transgresión más sutiles y más complejos.

## II

El salón de clases está compuesto por veinte niños, diez varones y diez mujeres. Sin embargo, existen pequeños grupos de *pares* que se van reconstruyendo a medida que se desarrollan las interacciones. Aquí es posible notar rápidamente dos asuntos: primero, un criterio de agrupación de género; segundo, el aislamiento de ciertos sujetos. Los sujetos se agrupan regularmente por núcleos de dos personas.

Lo importante es que cada uno de los núcleos o *pares* tiene una figura líder. Cabe señalar el orden jerárquico informal de estos núcleos y grupos que están en constante tensión entre sí, tanto inter como intra-género.

Asimismo, esto permite indicar la centralidad de la pertenencia a un grupo. El núcleo, en primera instancia, permite afirmar la posición del actor social y da la posibilidad de sustento frente a otros actores. Es a partir de la configuración de un núcleo de arraigo que se actúa para construir grupos más grandes. Es más, los mismos niños indican la importancia de “estar con alguien”: *“El anda solo, porque nadie quiere estar con él. Es aburrido y además es tonto, si me junto con él me voy a aburrir y ya no voy a jugar con los demás porque ya no van a querer jugar conmigo tampoco”* (Daniel, 7 años).

La conciencia de la pertenencia es central, es decir, no solo se trata de una asociación espontánea (“natural”), sino que también entra en acción un criterio estratégico en el que los actores buscan pertenecer a un grupo. El temor al aislamiento es fundamental. Estar solo significa también el aislamiento de los mecanismos de poder, de autoridad y de diversión, pero también de los mecanismos de protección no-formales dispuestos en la vida cotidiana. *“Si estoy sola me aburro porque yo no puedo jugar así, además todos no quieren jugar solos...yo quiero estar con mis amigas porque son divertidas y hacemos cosas y además para que los chicos no me molesten”* (María, 6 años).

El criterio fundamental de agrupación es el de género: los niños se “juntan” con los niños, y las niñas con las niñas. Sin embargo, existen una serie de mecanismos de fusión de los segmentos y pares nucleares. Estos mecanismos de fusión actúan como lubricantes de la interacción entre actores y grupos permitiendo construir bisagras de comunicación en espacios y situaciones delimitadas.

El recreo y los juegos son un terreno fundamental de estas asociaciones y agrupaciones. Aquí se ve, en primer lugar, dos fenómenos: la movilización de estrategias de unión de fuerzas y grupos a través de juegos, y el aislamiento sistemático de ciertos sujetos. En este caso, dichos actores prefieren no salir a jugar y quedarse en el salón, la eventual salida al patio de recreo implicará el “maltrato” físico y verbal de sus compañeros. *El recreo es una situación peligrosa* para estos actores y deben movilizarse estratégicamente para evitar

la presencia amenazante de los otros. Se protegen ubicándose cerca de los profesores, en el salón de clases, o (cuando estas posibilidades no existen debido a que los profesores no están en el patio o el salón permanece cerrado) deben movilizarse constantemente por el patio tratando de ocupar el tiempo de recreo en algo. Para los otros niños el recreo representa un momento central para crear alianzas y relaciones. Estas se logran, por ejemplo, a través de juegos; *juegos que se juegan en serio*.

En estos juegos, los liderazgos no se determinan solo por la habilidad relativa, pues hay ciertos liderazgos, carismáticos o instrumentales, que resultan fundamentales en el ejercicio de poder. Esto se ve en el caso de la elección de jugadores para el equipo de fútbol (lo que se repite en el curso de educación física). Los “capitanes” no eligen siempre a los mejores jugadores, sino sustancialmente a los “líderes”. Es decir, se llega a sacrificar la posibilidad de tener un equipo de mejor “calidad”, e incluso el triunfo en la competición, para poder estar cerca de quien ejerce cierto liderazgo. Esta cercanía genera mayor prestigio al actor y la posibilidad de desplazarse con cierta libertad dentro del salón.

Los grupos se construyen entonces sobre liderazgos y dominios relativos entre actores, el intercambio de los actores y el movimiento de los liderazgos en la integración de los grupos: los líderes cambian según cambia el segmento al que pertenecen. Por un lado, los líderes y dominadores no pueden funcionar sin liderados y dominados, se necesitan mutuamente. El líder requiere de estos agentes para poder ejercer el poder, el cual se moviliza solo en la performance. Sin estos actores su liderazgo no podría ser ejercido y se perdería. De otro lado, los liderados requieren de sus líderes para poder movilizarse en el espacio social; son ellos los que les dan las pautas de conducta y acción y quienes les permiten establecer ciertos vínculos con otros actores.

Entre los grupos constituidos, la fisión se puede producir por enfrentamiento en los juegos, o enfrentamientos entre los líderes. Sin embargo, suele suceder que los liderazgos no interfieran entre sí, sino que los actores centrales mantienen su poder en determinadas situaciones. Es más, esto se ve claramente en los recreos, salidas, minutos previos a la entrada al salón y durante las clases. Los líderes mantienen espacios separados y participan y toman la batuta en situaciones específicas, tratando de no molestar sus posiciones.

Un enfrentamiento podría resultar peligroso para ellos, dado que no se trata de relaciones efímeras, sino de una convivencia casi permanente y dispuesta para varios años. El riesgo del enfrentamiento se ve sopesado con la posibilidad de perder, y así debilitar la posición de autoridad definitivamente. Los mecanismos de fisión actúan así separando a los actores por sus diferencias. No portar la misma ropa o los mismos juguetes puede ser un asunto grave en este ámbito, tanto así que la preocupación por adquirir estos bienes resulta central en las actividades de los niños (y luego de los padres). No saber jugar un cierto juego o practicar un deporte, así como hablar diferente, o tener un acento distinto, pueden llevar a bromas, la separación y la humillación de un actor. Lo mismo sucede con alguna característica física demasiado notoria (la boca grande, la cabeza pequeña, los ojos rasgados, un lunar, etcétera).

Los grupos se fisian por el conflicto entre sus miembros, así como por la cercanía de alguno de los actores a otros segmentos, lo que a su vez puede llevar a conflictos entre estos. De lo que se trata es de entender que se está en una situación de tensiones constantes, de reajustes sutiles de las fuerzas y posiciones de poder. El poder no se puede asir, por lo que los niños deben demostrar constantemente quién ejerce el poder y, por ende, ponerlo en escena. Este mecanismo obliga a que los actores descarguen estos mecanismos y técnicas en los *otros*, que no son solamente pares iguales, sino seres que deben ser “dobleados” para mantener la posición relativa durante un momento determinado.

En este ámbito la fisión es una posibilidad latente, pero estratégicamente dispuesta si es que se tiene un grupo nuevo de recepción o llegada. Es decir, un sujeto no se separa de un grupo para permanecer solo, sino para unirse a otro (a excepción de quienes permanecen solos todo el tiempo y que son marginados por los demás).

En síntesis, los grupos se fisian sustancialmente por dos motivos, tanto entre las niñas como entre los niños. Primero, la expulsión de uno de los miembros del núcleo o segmento debido a la cercanía con otros grupos o la incompatibilidad, diferencia u homogeneidad de prácticas, hábitos y en ciertos casos bienes. Segundo, por la inclusión efectiva de uno de los miembros a otro segmento, el cual es un movimiento estratégico que le permite reposicionarse en el salón, adquirir una mayor jerarquía o perderla.

### III

Tenemos entonces ciertos campos de poder y áreas de influencia instrumental y simbólica en las que funcionan los liderazgos y se despliega el ejercicio de poder de los niños. Estos liderazgos funcionan al mismo tiempo que la estructura formal y van a disponer de un orden práctico para ordenar las relaciones entre los niños: ellos saben del funcionamiento de estos mecanismos y plantean sus estrategias de movilización sobre esta estructura.

La profesora divide el salón en dos, liderazgos “positivos” y “negativos”. Quienes usan la fuerza o utilizan sus liderazgos para gastar bromas, molestar a los demás o hacer travesuras, están dentro del primero; quienes utilizan sus liderazgos para motivar al salón y efectuar un trabajo “más solidario y de calidad” entran en la segunda categoría. Sin embargo, el juicio de valor no permite reconocer la sutileza de estas relaciones en las prácticas. Se trata de liderazgos informales y performáticos, constantemente movilizados, y que deben ser puestos en escena en las tensiones cotidianas. Los conflictos, disputas, peleas, serán un campo fundamental para exponer el ejercicio de poder y mostrar las capacidades de los sujetos.

Ahora, es sumamente importante entender que los conflictos que no tienen motivación ni objetivo inmediato ni aparente son los que resultan ser los más recurrentes y cotidianos. Aquí la teoría del conflicto pierde fuerza y nos devuelve a un espacio pre-político (en el sentido moderno) donde se juega a una suerte de *guerra de todos contra todos*. Es decir, la mayor parte de fricciones, roces, tensiones y conflictos no tienen un objetivo material ni “algo” como objeto de consecución, se hacen, según la explicación de los niños, padres y profesores: “porque sí”.

Lo interesante de esta explicación es que abre un camino de análisis; esta aparente sinrazón moviliza en realidad, del modo más sutil, la performance del poder. Como el poder no puede asirse y solo funciona en la acción, debe ser constantemente puesto en escena<sup>2</sup>. Cuando la situación lo requiere y los objetivos son los mismos, se producen disputas y conflictos normados y guiados por una meta. Sin embargo, en la vida cotidiana, los actos de tensión, agresión y conflicto sirven para reafirmar y asegurar “simplemente” el canal de ejercicio de poder.

---

<sup>2</sup> Ver Foucault, Michel (1999). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem.

Los niños desarrollan conflictos y disputas que no tienen una finalidad efectiva. Estos conflictos y tensiones se ven reflejados en actos tan sencillos como jalar el pelo, poner un apodo, esconder la mochila o los útiles de alguien, y desenvuelven una amplia gama de tensiones. Resulta importante indicar que las agresiones ocurren básicamente en las mismas direcciones, es decir, cada sujeto o grupo construye un punto de objetivo de sus bromas y agresiones; objetivo que dará centralidad a su poder y a reafirmar su posición frente a los otros grupos. El poder se vuelve un medio, no se le busca para un segundo asunto, sino que el fin del poder se traslada al medio que constituye su posición: como *un medio sin fin*.

En este espacio, en el que se desencadenan conflictos sin aparente motivación o finalidad, las estructuras formales de intervención poco o nada pueden hacer, pues las formas de transgresión no solo avasallan las posibilidades del control de los profesores por su cantidad y recurrencia, sino que, además, se dan en los espacios menos esperados. Estas tensiones empiezan a asentarse y construyen mecanismos de acción, canales comunes para descargar la violencia y poner en práctica el poder. Lo terrible de esta situación es que esos lugares son relaciones entre sujetos, que se hacen estables y donde la violencia y la agresividad pasa a ser el canal de comunicación. Cada sujeto busca un punto al cual aferrarse, un espacio en cual poner en marcha sus mecanismos de poder. Las técnicas utilizadas en este ámbito de las tensiones y conflictos van desde la violencia física a través de golpes, hasta los insultos y otro tipo de bromas y burlas.

Tanto en los conflictos explícitos y latentes, como en diferentes situaciones de la vida cotidiana, se utilizan medios instrumentales para plantear relaciones con otros actores. Los golpes son el último punto de este tipo de violencia y se recurre a estos solo como una opción final, tomando en cuenta la posibilidad de punición a la que uno se enfrenta. En vez de esto se utilizan medios más discretos, y que no resultan evidentes en su puesta en marcha ni tan radicales como los golpes, pero que en la ritualidad de su disposición constituyen un modo de condicionar una relación.

Los sobrenombres se convierten en mecanismos centrales para ridiculizar al otro y resultan un arma muy fuerte en distintos casos. Los sobrenombres se utilizan cuando, en una situación tensa se quiere herir al otro sin recurrir a la violencia instrumental, o para establecer un canal de dominio sobre el otro. Si uno de los actores rechaza o se siente ofendido por el sobrenombre entonces se insistirá con este; si es que lo deja pasar suele suceder que es olvidado por los demás.

Las burlas resultan ser un canal fundamental para plantear relaciones de poder: burlarse de alguien implica mostrar algún “defecto” o exacerbarlo para hacerlo notorio. Estos “defectos pueden” ser físicos o simbólicos. Si alguien no lleva la merienda *adecuada* o trae algo que escapa a los “códigos” internos será objeto de burlas: llevar huevo duro, galletas en bolsa (sin marca), llevar zapatillas de marcas poco conocidas, ropa sucia o una mochila vieja son, en muchos casos, el centro de bromas que pueden extenderse por horas e incluso días. Asimismo, el pelo parado de alguien, o alguna característica física particular son objeto de diversas burlas y bromas.

Los conflictos, tensiones y modos violentos de interactuar, las bromas, las burlas y los insultos muestran modos de acomodar las relaciones de poder y de estructurar las relaciones al interior del aula. Esto no quiere decir que no existan relaciones armoniosas y pacíficas, sino que estas están constantemente interpeladas por las primeras (y viceversa) y deben convivir todo el tiempo. Estos mecanismos se ponen en escena por dos motivos fundamentales. Primero, porque es el modo de expresión del poder performático, poder que debe ser puesto en escena. Segundo, debido a que los sujetos necesitan determinar su posición en el salón y las instancias “formales” no proveen de un sistema de jerarquías y poderes.

El *otro* se convierte en el blanco de las técnicas del poder. El otro es central, pues solo en él, la mayor parte de veces en su cuerpo y en su “libertad”, resuenan estas técnicas. Así, como hemos indicado antes, el conflicto activo no reside en una finalidad política en el sentido moderno (ejercer un cargo, por ejemplo), sino en el medio mismo, en la técnica como el núcleo de la acción. La política se reinventa en el aula como un mecanismo parainstitucional, registrando nuevos modos de ordenar las relaciones sin una finalidad ordenada, sino más bien, como sugería Hobbes, como una “guerra de todos contra todos”. Aquí funciona la frase: *homo homini lupus*.

Sin embargo, esto requiere que salgamos del plano de la individualidad intra psíquica. El abuso del otro, del más débil, muestra que no se trata simplemente de pulsiones, sino de estrategias de poder. El sujeto-víctima del abuso se convierte en el núcleo de “mi poder”, porque es donde puedo exhibirlo a los demás. Esta “víctima” no es un sujeto completamente pasivo, sino que diseña sus estrategias de poder y recurre a las posibilidades que tiene.

Por otro lado, la reproducción sistemática del abuso del otro-diferente y del otro-débil se moviliza sobre la preconcepción de la defensa y de la protección de

la oposición y de la seguridad dentro del grupo. Uno de los niños indicaba *“no pues, pero si yo no lo molesto, igual los demás lo van a molestar, lo van a molestar más, yo solo lo molesto poco, igual él no se molesta”* (José, 6 años). Otro comentaba: *“es que si no me van a molestar a mí, por que no soy tan amigo de él, pero si no, van a creer que sí”* (Carlos, 6 años).

Las bromas y abusos de los más débiles no son un mero juego tanático, sino también la exposición del poder práctico y de un sistema informal que exige las muestras de dicho poder para mantener la posición y la estabilidad. El abuso del más débil constituye un juego importante por las razones expuestas antes, pero también porque muestra que el sujeto en acción tiene una víctima y, por ende, puede también “hacer eso conmigo”, “es mejor no meterse con él”. Dejar de abusar o de humillar a un niño u otros niños, no implica que se apacigüen las relaciones y se establezca un espacio de armonía, sino más bien dejar que los ataques provengan de otro lado.

En este terreno es difícil movilizarse con facilidad. Cada acción es parte del juego, que se va interiorizando en estas técnicas, construyendo *habitus* de acción. En otras palabras, la escuela, las relaciones de poder en el salón, proveen a los actores de estrategias de acción que se van asentando en la reproducción cotidiana, aquí es donde se empiezan a tejer las redes de poder y los *habitus* que luego constituirán la estructura de poder y de autoridad de los sujetos. Todos estos conflictos y tensiones van a brindar un sostén para la interrelación con las actividades formales, que no pueden imponer sus modos de pensar el poder, sino que deben dialogar y ceder paso a estos modos prácticos.

## IV

Ahora nos interesa discutir dos asuntos centrales: por un lado, las respuestas a los ataques y agresiones de las “víctimas” de la violencia en la escuela y las posibilidades de reacción. Por otro lado, la intervención de las autoridades externas y de la estructura formal de poder y autoridad.

Cuando uno de los sujetos es víctima de una agresión u ofensa por parte de otro actor existen tres posibilidades de respuesta: responder el ataque o agresión con de una reacción similar o de mayor magnitud para demostrar el

poder en juego y balancear la situación; acatar pasivamente el juego y “dejar hacer al otro” actuando receptivamente; o recurrir a la defensa de una autoridad mayor, dentro de lo informal o entre las autoridades exteriores dispuestas por la institución.

La primera respuesta da cuenta de un balance de poder y la situación se mantendrá dentro de un orden de actividades hasta que se acomode la relación y se establezca una jerarquía a través de conflictos recurrentes. La segunda posibilidad implica que el sujeto reconoce la autoridad y el poder de quien interviene o genera el acto agresivo y se pliega a sus disposiciones. Esto puede ser útil en dos sentidos: primero, si el sujeto agredido establece una relación estable con su agresor puede hacer que este vínculo se sedimente y que la agresividad tome un cariz más ritual. Segundo, plegarse ante el poder o fuerza de un sujeto puede llevar a la protección frente a otros actores agresores. El establecimiento de una relación asimétrica frente a alguno de los actores puede llevar, como en la primera situación, a que este canal se convierta en exclusivo de un actor.

Finalmente, la tercera salida, es decir, la de la búsqueda de una autoridad que acuda a la defensa, resulta problemática. En el primer caso, si se recurre a una autoridad informal dispuesta en las redes y segmentos de poder de los niños es necesario pertenecer a uno de los grupos de poder ya establecidos; en estos casos, si ya se pertenece a uno de estos y el agresor no está plegado a la autoridad del líder del núcleo, entonces perderá su posición en el conglomerado, pues el líder determinará que ese no es su espacio de acción. Recurrir explícitamente a uno de los líderes para la defensa ante el agresor puede resultar contraproducente, pues se expone abiertamente la incapacidad de defenderse y se corre el riesgo de que el líder no recurra en ayuda de este actor. Esto solo sucederá si se pertenece a un segmento o grupo determinado de protección.

En segundo lugar, recurrir a la profesora o profesor resulta un riesgo sumamente grande. Aquí hay tres razones muy sólidas. Primero, recurrir a esta instancia de protección externa implica “acusar”. El “acusete” está traicionando los fundamentos de la red de poder y demostrando que carece de una red de protección o que dicha red carece de fuerza para un contraataque. Segundo, “acusar” a un agresor implica mostrar la debilidad explícitamente, mostrarse

desarmado y exponerse a que las agresiones continúen sistemáticamente por mucho tiempo.

La autoridad y la fuerza punitiva exterior no es un agente de vigilancia, y no es una institución fundada en las prácticas, sino impuesta desde afuera: recurrir a ella implica dejar de lado las estructuras prácticas de acción y reducir la posibilidad de acción a otro defensor. Tercero, recurrir al profesor va a mostrar la incapacidad de defensa, la traición de los códigos internos y la debilidad del sujeto. Pero, además, va a exponer la debilidad permanente de su posición, como una invitación al ataque. El profesor no puede estar todo el tiempo y en todos lados, no es un órgano de vigilancia y control y no puede cumplir esta función. El caso se ve claramente en una niña que era constantemente agredida física y verbalmente por un niño del salón. Ella le dijo a la profesora: *“¿Qué va a pasar cuando ni siquiera tú puedas defenderme, cuando tú no estés?”*.

Esto muestra el límite de la autoridad del profesor y de su poder punitivo, pues si bien en algunos casos “acusar” permite que se controlen ciertas acciones de los sujetos, no es posible controlarlas todas. En la evaluación de cada actor, acusar resultará contraproducente. Aquí se manejan dos asuntos importantes. Primero, las relaciones en el salón configuran modos de resolución de conflictos que no se dirigen a la anulación de las tensiones, sino al establecimiento y sedimentación de estas. Esto hace que estas relaciones constituyan la estructura performativa del poder y el sostén de los mecanismos de seguridad, que los actores deben buscar a través de alianzas prácticas. Segundo, que a diferencia de las “sociedades estatales”, en donde se dispone de instituciones de protección oficiales provenientes del exterior burocrático, en las relaciones cotidianas entre los niños, apelar a estas sería la muestra de su incapacidad para establecer alianzas y la exposición de la debilidad social.

La autoridad del profesor funciona en los espacios más visibles, en las tareas, en el salón, pero no es un ordenador efectivo de “todas” las relaciones. Su autoridad encuentra su límite ahí donde los niños desarrollan sus propios mecanismos de poder y sus modos prácticos de acción y punición. La libertad no es hipotecada a cambio de la seguridad de un órgano exterior (el Estado, la autoridad formal) porque no se obtiene seguridad efectiva, no se obtiene protección. La agresión es latente, proviene de cualquier lado, en cualquier momento. No hay institución

formal que pueda penetrar hasta esos ámbitos, que permanecen en las manos de los actores, en sus estrategias y sus técnicas.

Lo que tenemos en este espacio es una serie de autoridades y liderazgos micropolíticos, que van a estructurar las relaciones de poder y dar una estructura de funcionamiento a las relaciones en el salón y en la escuela. Se trata entonces de dos ámbitos de autoridad y poder que funcionan al mismo tiempo, pero no en paralelo (puesto que sí se tocan, intervienen una en la otra). Estas estructuras se interceptan y se utilizan mutuamente.

Esto permite indicar que aquello que parece ser un modo informal de plantear el poder, es decir, las relaciones cotidianas y las autoridades y liderazgos performativos, así como los mecanismos y técnicas de poder y violencia, no funcionan al margen del sistema, sino que funcionan dentro de este. La escuela, entonces, incluye estas relaciones y modos de pensar y poner en práctica el poder desde los propios niños.

La disposición política del salón de clases se empieza a configurar. Las autoridades no son únicas ni unívocas, lo que sucede, más bien, es que cada una de estas entra en acción de acuerdo con una situación determinada. No se trata del enfrentamiento de los poderes en pos de un líder hegemónico, sino de la conciencia de que el poder no es un monopolio y que no se le puede asir. El sujeto que pretende detentar todo el tiempo el poder perderá autoridad frente a los demás: se convierte en un "mandón". Si antes se dirigían a este como el que "manda" en ciertas ocasiones, la categoría de "mandón" no es un modo de reconocer la autoridad, sino de señalar que esta se ha perdido por el abuso del poder y la recurrencia de la utilización de medios que no le competen y que no son reconocidos por el resto del grupo.

Así, la autoridad se traslada, se mueve según la situación con la que se enfrenta el conjunto. Esto lleva a indicar que incluso en la práctica se reconoce que el poder no puede pertenecerle a alguien y que uno solo no puede tener el monopolio de sus instrumentos. El ejercicio del poder mediante las técnicas y mecanismos que hemos descrito antes será fundamental para mantener la autoridad, pues es una de las maneras más importantes de hacer existir dicho poder y mostrarlo a los demás, pero su ejercicio fuera del espacio de la competencia reconocida por los demás llevará a la censura y conflicto. Esto es posible porque los grupos se ordenan como segmentos que se mueven, fusionan y fisianan de acuerdo al *otro* que tienen enfrente.

## V

La escuela plantea desde el comienzo patrones de aprobación y consecución del logro. Esto está marcado por tres criterios sostenidos en los “valores” que se imparten en los discursos y actividades escolares: el logro académico expresado en el aprendizaje crítico de las temáticas planteadas; el logro emocional sostenido en la capacidad de interacción armoniosa con los otros sujetos; y un modo de “logro” dirigido a crear sujetos democráticos y solidarios. Así, este sistema también genera categorías, aunque informales y no explícitas de quienes no se adecuan o llegan a la consecución de estos logros y se ubican en la antinomia de dicha disposición. Esto se puede rastrear en tres figuras centrales (a modo de “tipos ideales”): la doble figura del hiperactivo / apático (incontrolable o demasiado pasivo), el travieso (capacidad para generar desorden concientemente y buscar aprobación y atención en sus actos) y el “niño problema”<sup>3</sup> (que simboliza el límite del control escolar, la agresividad y violencia).

Lo interesante de estas figuras es que permiten entender que muchos niños muestran poco interés en lograr los patrones impuestos por el colegio en el espacio interior de sus relaciones, sino que expresan explícita y concientemente que esto es un modo para darles a los profesores y padres “lo que quieren ver”. Lo mismo sucede del lado de los profesores, que reconocen que los niños utilizan canales propios de logro. “*Yo sé que ellos hacen estas cosas para que los veamos, pero luego, cuando están solos hacen lo que quieren*” decía una de las profesoras. En este espacio, el hiperactivo, el travieso y el niño problema tienen un rol central, pues es en la desaprobación formal de su propia posición en la estructura de relaciones donde performan el poder. Al mismo tiempo, es la transgresión evidente de las normas las que les otorgan un poder particular frente a los demás, creando modelos locales y cotidianos de identificación, construcción de redes y grupos que funcionan al mismo tiempo que la autoridad formal.

Así, evadir las normas, transgredirlas, hacerles frente, no constituye una salida efectiva del sistema y no llevan solamente a una posición marginal, sino que

---

<sup>3</sup> Esta categoría no se utiliza formalmente, pero ha sido mencionada en diferentes discusiones con profesores y padres, que aunque reconocen que ya no es adecuado hablar de “niños problema”, hay ciertos casos que son difíciles de clasificar de otro modo.

permiten a los sujetos integrarse en los modos prácticos de ordenar el poder y disponer de nuevos mecanismos de acción, modos más cotidianos, y muchas veces más efectivos en la construcción de las autoridades performativas. Los líderes y liderazgos que hemos descrito no se sostienen en una posición formal respecto del sistema de logros. Estos modos de liderar se disponen en sistemas reestructurados por los niños donde “otros valores” son centrales. La prohibición de la violencia por parte de la formalidad exterior, aparece en las prácticas como un elemento central; las capacidades para engañar, mentir, esconder algún acto, censuradas por las normas, son valores importantes entre los niños que construyen un mundo a través de la prueba del ejercicio de sus poderes frente a la autoridad.

Evadir las normas o transgredirlas no implica entonces salir del sistema sino entrar en él de otra manera. El transgresor, encarnado en la figura del hiperactivo se movilizará por todas las estructuras y núcleos de poder de los niños, lo que le permite establecer varios nexos paralelos y cimentar su posición como un líder sin importarle si para eso debe o no respetar las normas: opina en cualquier momento sobre lo que le parece, se resiste a la autoridad en ocasiones, insiste en efectuar actos que le han sido negados.

El travieso, en cambio, reta las estructuras formales de acción, se dirige conciente y directamente a ellas para construir modos de evasión o enfrentamiento y generando, en esta actividad, patrones diferentes de acercamiento a la ley y a la norma y, al mismo tiempo, un aparato de poder sostenido en la antinomia de lo formal.

El niño problema, por su parte, ya excede estas disposiciones: este no solo se enfrenta a la institución concientemente, sino con viva agresividad y violencia. Es un sujeto descontrolado y que infunde miedo entre los demás. Si para los casos anteriores se aplican modos punitivos interiores y ligados al reencausamiento, para este caso se utilizan medios exteriores y radicales: la expulsión es el más severo.

Lo más importante de esto es que los niños reconocen en estas figuras mecanismos propios del poder, es decir, modos particulares de recrear las normas y de reinventarlas (por supuesto no son las únicas figuras). Pero no ponen en acción estas como radicales salidas del sistema, sino como modos de acercarse a él, de hacerse más notorios, de acumular prestigio y ejercer el poder. Resulta una paradoja evidente: aquello que la norma castiga como una falta es considerado por los actores como un canal de autoridad. El transgresor no es para sus compañeros un marginal, sino un sujeto central, un actor poderoso; *siempre y cuando tenga*

*el respaldo de un núcleo, un segmento y una red de acción.* Tan es así que los transgresores que reciben dicho respaldo de otros niños tienen un reconocimiento formal por la estructura oficial de la escuela. Se les llama, como hemos señalado antes, “líderes negativos”.

Aunque de un modo tangencial, estas figuras son reconocidas como parte del sistema y con capacidades para construir la autoridad y ejercer el poder y la violencia. Se atisba otra tensión, pues los líderes que la escuela formal pretende construir (“líderes positivos”), están constantemente en conflicto y competencia, cuando no son agredidos, por los “líderes negativos” que aprenden a transgredir las normas y a construir de otra manera la autoridad.

Entonces, la transgresión genera a través de las burlas, las bromas, los insultos, la agresión física, los golpes o las travesuras, no solo un modo de romper las normas, sino un modo de relacionarse con ellas. No se trata simplemente de hechos fortuitos o casuales, sino de acciones estratégicamente diseñadas. El asunto consiste en efectuar tales actos, pero sin recibir un castigo radical por parte de las autoridades.

En muchos lugares aún se utiliza la palabra “reto” para referirse al castigo sobre un acto transgresor. Esta palabra ayuda a entender un elemento central de las acciones de los sujetos en la escuela, pues el castigo no representa únicamente la extensión de la prohibición, sino que representa también un reto, en donde el objeto de la prohibición se vuelve deseable.

Los actos transgresores muestran un modo de aproximarse a la autoridad formal, y el castigo conlleva un “reto” para el actor; reto que debe ser desplegado en una nueva acción transgresora, más sofisticada, perfeccionada. Esto lleva a una segunda idea. El acto transgresor, la travesura por ejemplo, no se dirigen a destruir la institucionalidad del sistema o de la estructura formal, sino que en realidad se utilizan para conocer las normas y estudiarlas en la práctica.

El sujeto transgresor se dirige a la norma a través de diferentes mecanismos, para conocerla. Pero esto no significa que sea un conocimiento meramente teórico sobre su codificación, sino de un conocimiento práctico, de la capacidad de acción y reacción de esta y de los brazos efectivos con los que cuenta. Así, cada acto transgresor va a implicar que el sujeto conozca los modos de reacción de las autoridades y las grietas que tiene el sistema formal. El siguiente acto será más

sofisticado, más ordenado y no se cometerán, al menos en principio, los errores que llevarán a la punición. Esto lleva a un aprendizaje de muchos años que se irá perfeccionando con el paso del tiempo, hasta llevar a modos más sutiles de agresión, violencia y transgresión.

Los niños desarrollan estas estrategias y las van perfeccionando a través de cada una de las experiencias en el salón. Quien no logra establecer mecanismos de transgresión y agresión queda (muchas veces) relegado a una posición de subordinación. El que lo hace exageradamente y todo el tiempo sin sutileza y perfeccionamiento de las técnicas será rápidamente detectado por las autoridades formales y correrá el riesgo de una reacción punitiva. Sin embargo, hay que entender que el poder de la norma y del ejercicio punitivo no reside solamente en su capacidad de “coacción”, “punición” y “corrección”, sino en que constituyen una valla sobre la que se desarrollan las estrategias. El logro, en los poderes informales, no será considerado en cuanto un sujeto logre respetar las normas, sino en cuanto logre transgredirlas sin llegar a ser atrapado por las fuerzas punitivas y las autoridades formales.

## VI

Lo que los actos transgresores constituyen es un modo de dialogar con el sistema. De ahí que sus mecanismos sean las tecnologías de formación de poderes y autoridades a través de la movilización de los grupos, el establecimiento de conflictos, y el posicionamiento de una estructura de relaciones e interacciones. Hay un orden performativo del poder.

Esto lleva a entender que la estructura formal de la escuela y su disposición política tienen un límite, y que gran parte de las relaciones se llevan a cabo tras este. Sin embargo, dicho límite no es simplemente una frontera exterior, es decir, no es el margen foráneo de la actividad escolar y su disposición social; por el contrario, constituye su margen interior. Su límite está en el centro mismo de su disposición. Su límite y aquello que está tras de él es parte de su propia estructura.

Aquí las relaciones nos permiten volver a mirar la actividad cotidiana, relaciones que están en constante movimiento. Las actividades de los niños los llevan entonces a relacionarse y a construir sus propios modos de poder y autoridad y,

en estas acciones, a transgredir las disposiciones formales de la escuela que serán la exterioridad radical de la vida cotidiana. Los niños reinventan las normas en estas actividades, las vuelven a construir planteando y mostrando su límite, su flexibilidad, y conociendo esto en cada uno de sus actos transgresores. La autoridad del profesor no es así una autoridad panóptica, no tiene brazos y ojos suficientes para establecer un control “penitenciario”, y reconoce su propio límite: *esta parte singular de la escuela empieza ahí donde el límite del profesor, de las normas, de la autoridad, se hacen visibles.*

En estas batallas los niños se organizan y se preparan para desarrollar sus técnicas, reinventando las normas en sus juegos cotidianos, en sus maneras de agredirse, de pelear, de construir amistades: de ejercer el poder. Estos *juegos serios* constituyen lenguajes complejos, modos sistemáticamente planteados para relacionarse entre ellos y con las autoridades formales. El límite de la institución es también aquello que lo constituye, que lo lubrica en sus relaciones cotidianas. La escuela deja de ser únicamente la academia que imparte un conjunto de elementos sistemáticos de saber; su propia estructura nos devuelve a las relaciones entre los niños, que son las que se ubican en la base de esta institución, que sería solo una nomenclatura vacía sin estas tensiones constantes. Aquí reside la paradoja más grande, pues justamente aquello que parece ser la antinomia efectiva de la institución es la que da los elementos de su propia disposición social.

## Bibliografía

- Abensour, Miguel (1987). *L'esprit des lois sauvages: Pierre Clastres, ou, une nouvelle anthropologie politique*. Paris; Seuil.
- Alberti, Giorgio (1977). *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Lima: IEP.
- Anson, Juan (1999). (Compilador) *Etnografía de la educación*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Anson, Juan (1998). *Educación: la mejor herencia, decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Anson, Juan (1993). *La escuela en los tiempos de guerra: una mirada a la educación en la crisis y la violencia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bourdieu, Pierre (1990). *El sentido práctico*. Taurus: Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1989). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus: Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo: Barcelona.
- Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Balandier, Georges (1998). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Gedisa: Barcelona.
- Balandier, Georges (1999). *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Paidós: Barcelona.
- Balandier, Georges (1994). *Antropología política*. Anagrama: Barcelona.
- Ball, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Callirgos, Juan Carlos (1995). *La discriminación en la socialización escolar*. Lima, PUCP.

- Callirgos, Juan Carlos. *La escuela y la identidad masculina: Convirtiéndose en machos a la fuerza*. Sin referencia.
- Casalfiore, Stefania (2002). *Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire*. Bruselas: UCL.
- Clastres, Pierre (1981). *Investigaciones en antropología política*. Gedisa: Madrid.
- Crozier, Michel (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Durkheim, Émile (1997). *La educación moral*. México: Colofón.
- Foucault, Michel (1994). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno: Madrid.
- Foucault, Michel (1996). *Tecnologías del yo*. Paidós, Barcelona.
- Foucault, Michel (1996). *El sujeto y el poder*. Carpe Diem, Bogotá.
- Foucault, Michel (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Paidós, Barcelona.
- Goffman, Irving (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- Gluckman, Max (1978). *Política, derecho y ritual en la sociedad tribal*. Madrid, Akal.
- Giddens, Anthony (1999). *Sociología*. Alianza Editorial, Barcelona.
- Simmel, Georg (1984). *La Sociología*. Paidós, Madrid.
- Schmitt, Carl (1991). *El concepto de lo político*. Alianza editorial, Madrid. 1991.
- Weber, Max (1974). *Economía y política*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Zizek, Slavoj (1998). *Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político*. Barcelona, Paidós. 1998.

