

Pontificia Universidad Católica del Perú

Facultad de Ciencias Sociales



“En verdad es bien matado”

El papel de los profesores y tutores en la formación de estudiantes
en un colegio preuniversitario en Villa el Salvador

Tesis para optar el título de Licenciada en Antropología que
presenta:

María Florencia Guzmán Moya

*Dedicado a todos los profesores y tutores
que siempre dan un poco más de sí
en el desempeño de su rol*



*En especial a mi profesor de lectura crítica,
tutor de casi toda la secundaria,
asesor de mis proyectos escolares
y amigo
Juan Camino*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
I. MARCO METODOLÓGICO	12
1. Preguntas de investigación.....	12
2. Técnicas de recojo de información	14
3. Fuentes de información recogidas.....	16
4. Lugar del trabajo de campo.....	19
5. Tiempo del trabajo de campo.....	22
II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	23
1. La educación secundaria en el Perú: transformaciones y expectativas.....	24
1.1. Cambios en la educación secundaria: de una enseñanza para la élite a un nivel educativo básico y obligatorio.....	24
1.2. Investigaciones sociales en la educación secundaria.....	34
1.3. Expectativas y percepción sobre la educación secundaria.....	38
2. La educación privada en el Perú.....	42
2.1. Discusiones alrededor de la educación privada.....	43
2.2. Investigaciones sociales que exploran la heterogeneidad de la escuela privada en el Perú	48
3. Dos actores en la formación de los estudiantes: el profesor y el tutor.	52
3.1. Características de la profesión docente en el Perú	52
3.2. El tutor: una nueva figura a estudiar en el escenario escolar peruano.....	63
4. A modo de cierre.....	67
III. MARCO TEÓRICO	69
1. El contexto educativo y la construcción de la experiencia del profesor	69
1.1. Entendiendo a la escuela desde adentro: la micropolítica de la organización educativa.....	69
1.2. La construcción de la experiencia docente y tutorial	73

2. La construcción del proyecto de un estudiante	77
IV. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	80
1. El contexto de <i>“la institución”</i> y de <i>“la escuela”</i>	80
1.1. Descripción de las características de la red a nivel del <i>“sector sur”</i> ..	81
1.2. Historia de <i>“la escuela”</i> en Villa El salvador.....	99
2. Descripción del contexto local de la investigación: El distrito de Villa el Salvador.....	103
2.1. <i>“Porque no tenemos nada, lo haremos todo”</i> : breve repaso de la historia del distrito de Villa el Salvador	103
2.2. Villa el Salvador y la educación.....	109
3. Conclusiones.....	113
V. ENTRE DOS MARCOS DE ACCIÓN: LA MICROPOLÍTICA DE <i>“LA INSTITUCIÓN”</i> Y <i>“LA ESCUELA”</i>	117
1. Los lineamientos educativos y organizacionales de <i>“la Institución”</i>	117
1.1. Los planes educativos a nivel del <i>“sector sur”</i>	118
1.2. <i>“Entre que terminamos algo y ya tenemos otra cosa”</i> : el modelo organizacional de <i>“la institución”</i>	123
2. <i>“Es un proceso de adaptación”</i> : Características y cambios en <i>“la escuela”</i> de Villa el Salvador	134
3. Conclusiones.....	141
VI. DOS ACTORES (DES) ARTICULADOS: LAS REALIDADES PARALELAS DEL TUTOR Y EL PROFESOR	144
1. Dos caras de una misma moneda: las experiencias de los profesores y tutores al ejercer su rol en <i>“la institución”</i>	144
1.1. Los procesos de reclutamiento, inducción y capacitación en servicio del tutor y el profesor.....	145
1.2. Características laborales y modo de participación del profesor y tutor dentro de la organización	158
1.3. Entre lo académico y lo emocional: los modos de interacción del profesor y el tutor en <i>“la escuela”</i>	165

2. “No es por el sueldo, no es por el clima laboral, todo lo hacemos por los alumnos”: Perspectivas y motivaciones del profesor y el tutor sobre su papel en “la escuela”.....	169
3. Conclusiones.....	173
VII. EL CAMINO A SER “ALGUIEN”: LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES SOBRE LA FINALIDAD DE LA FORMACIÓN EN “LA ESCUELA”.....	177
1. Encuentros y desencuentros entre el perfil de estudiante construido por “la institución” y las características del alumnado de “la escuela”	177
2. Expectativas del tutor y el profesor en la formación de los alumnos.....	184
3. Buscando “ser alguien”: percepción de los alumnos sobre la formación que reciben	189
4. Conclusiones.....	196
VIII. CONCLUSIONES.....	200
1. La micropolítica de “la institución” y de “la escuela”.....	201
2. La posición del profesor y el tutor en la organización escolar de “la institución” y “la escuela”, y sus lógicas de acción en el desempeño de su rol	208
3. El perfil de estudiante que busca formar “la institución” y las expectativas de los profesores y tutores sobre sus alumnos.....	215
IX. BIBLIOGRAFÍA.....	222

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, la matrícula escolar en centros educativos privados ha incrementado considerablemente; así, para el año 2014, de acuerdo a datos del Ministerio de Educación, los alumnos inscritos en ella representaron el 26% de todo el Perú, y el 50% sólo entre los estudiantes de Lima metropolitana. Sin embargo, pese a este paulatino y considerable posicionamiento de la escuela privada en el contexto peruano, aún son pocas las investigaciones sociales que la han explorado, representando un vacío al que este estudio busca aportar.

El crecimiento de la escuela privada contó también con el apoyo de una serie de reformas en los años 90, que permitieron la liberalización del servicio educativo; de este modo, a partir del decreto 882 se promovió la inversión privada en la educación y hubo mayor libertad para la creación de nuevos centros educativos particulares. No obstante, este aumento de colegios no estuvo acompañada de un monitoreo y/o evaluación constante de los programas curriculares, los equipos pedagógicos y administrativos, la infraestructura en que se desarrollaban, etc., que garantice una óptima calidad educativa.

De la misma manera, este incremento en la matrícula y centros también se respalda en un pensamiento colectivo, fomentado a su vez por el mercado, que cataloga a la oferta privada como una mejor opción que la pública (Ricardo Cuenca denomina a esta idea como “el imaginario de la calidad *per se*”). Sin embargo, en base a resultados de pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional, no se encuentra una uniformidad entre los promedios de este tipo de escuelas, concentrándose las más altas notas en aquellos centros que están dentro de un círculo social de mayor nivel socioeconómico. Entonces, esta situación no sólo preserva la elitización de la educación, sino que empieza a promoverla como un servicio accesible al mejor postor y no como un derecho.

Por otro lado, existe una gran diversidad de escuelas privadas, de las cuales no se ha encontrado aún una categorización oficial. Empero, existen algunos

modelos comunes definidos en otros estudios (Balarin 2015 b, Cuenca 2013, Sanz 2015) como los parroquiales, los de bajo costo, los alternativos y los que forman parte de una red o consorcio. De todo este universo, este estudio explorará un centro educativo perteneciente al último tipo, conocido como una institución de corte preuniversitario.

Los colegios preuniversitarios no tienen una larga trayectoria en la historia de la educación en el Perú, pero la promesa de ofrecer una preparación especializada a los estudiantes para un futuro examen de admisión asegurando así una posible continuación del proceso formativo en un nivel superior, ha hecho que tenga gran acogida dentro de la población ya que se articula con muchas expectativas de movilidad social y progreso que los padres de familia y los alumnos mantienen con respecto a la educación. Este interés recae principalmente en el nivel de secundaria, y se concentra con más presión en los dos últimos años: 4to y 5to de secundaria.

Asimismo, las instituciones educativas tipo consorcio desarrollan un nuevo modelo de sistema educativo que busca estandarizar sus planes de estudio, esquema organizacional y actividades escolares para ofrecer una formación homogénea en todas sus sedes, tratando de asegurar así la calidad educativa de los colegios como red. De este modo, es un estilo de escuela y formación sui generis dentro del contexto educativo peruano.

Por otra parte, investigaciones revisadas (Cuenca 2011, 2012 b; Chuquilin 2011; Contreras 1996) muestran que analizar del rol de los profesores es un elemento clave para conocer la formación impartida a los estudiantes y reflexionar sobre la calidad educativa. De la misma manera, otros estudios (Montero y Cuenca 2008, DESCO 2002) exponen que la población reconoce al desempeño del profesor como uno de los principales problemas (al ser deficiente) e influencias en el buen desarrollo educativo de los alumnos. Por ello, es considerado como un actor trascendental en este trabajo.

Sin embargo, durante el trabajo de campo se encontró a otro actor: el tutor. Así, en documentos repasados del Ministerio de educación (Ministerio de educación

2005 a, 2005 b, 2014 b) el acompañamiento tutorial forma parte de las funciones de los docentes; empero, en el caso de la institución de esta investigación, estas responsabilidades son separadas de las labores pedagógicas, creando un departamento especializado en estas actividades: el cuerpo de tutores. De esta forma, por su importante intervención en la formación de los escolares en la escuela, fue también otro actor principal en este estudio.

En esta línea, el objetivo de esta investigación fue analizar la formación que esta institución tipo consorcio desarrolla a partir de la aproximación a una de sus sedes, la de Villa El Salvador (VES). Asimismo, se profundiza en el rol de los docentes y tutores dada la importancia que tiene su participación en la educación de los alumnos; reconociendo sus condiciones laborales y los lineamientos académicos en base a los cuales pueden desempeñar sus funciones. De la misma forma, al ser una escuela perteneciente a una red, no sólo se indagó sobre el modelo educativo y los conflictos e interacciones de los actores a nivel local, sino que también se articuló esta información con el marco académico y administrativo que se establecía en todo el consorcio.

De igual manera, otro objetivo del estudio fue conocer el perfil de alumno que esta institución apuntaba a formar, contrastando esta información con las expectativas que los docentes y tutores también tenían sobre sus estudiantes. Luego, se buscó encontrar las diferencias y similitudes entre ambas perspectivas e identificar los valores y comportamientos transmitidos tanto en los espacios formales como informales. Este interés parte por explorar no sólo la formación académica sino también las dimensiones éticas y morales del centro educativo; así, a partir de una mirada integral, analizar cómo esta propuesta dialoga con los debates actuales sobre la educación en el Perú.

Por otro lado, el sistema académico preuniversitario se origina en academias y grupos de estudio que tenían como meta principal preparar a los alumnos para el examen de admisión de la universidad a la que postulasen y asegurar su ingreso. Ante la demanda de la población por el éxito que tuvieron algunas academias, hizo que también se crearan nuevos colegios en donde se aplique

este sistema, pero adaptando su plan de estudios y actividades escolares a los requerimientos del Ministerio de Educación. Este fue el caso de la institución educativa de la investigación.

No obstante, desde hace algunos años, las autoridades del consorcio decidieron modificar la propuesta educativa de su red de colegios, desarrollando una perspectiva constructivista en su metodología y variando las metas principales de su formación. Del mismo modo, la sede de Villa El Salvador se encontraba también en una etapa de cambios, meses antes del inicio del trabajo de campo, se trasladó a todos los grados (inicial, primaria y secundaria) en un mismo espacio y se incorporaron a nuevos integrantes y autoridades en su organigrama administrativo. Este contexto de transiciones enriqueció aún más el análisis del escenario educativo.

Empero, pese a los cambios, la meta del ingreso de los alumnos a la universidad se mantiene en las decisiones y actividades de la institución. De esta forma, como se mencionó líneas atrás, la secundaria es el nivel que tiene a este objetivo más presente, centralizando las expectativas de todos los actores (autoridades, docentes, tutores, alumnos y padres de familia); sobre todo en los grados de 4to y 5to de secundaria. Por ello, este estudio se concentró en los salones de estos últimos grados.

Entonces, la pregunta principal que guio esta investigación fue *¿Cuál es el papel de los profesores y tutores en la formación de estudiantes en un colegio preuniversitario en Villa el Salvador?* Para responderla, se subdividió el diseño en 3 grupos de preguntas específicas:

1. *¿Cómo es la micropolítica de la institución, y dentro de esta, qué posición se le otorga al profesor y al tutor? ¿Qué cualidades y valores prioriza la institución en la formación de los estudiantes en su modelo educativo?*
2. *¿Qué percepciones y expectativas tienen los profesores y tutores sobre el perfil de estudiante que buscan formar? ¿Qué valores imparten en sus enseñanzas?*

3. *¿Cuáles son las lógicas de acción de los docentes y tutores en el proceso de formación de los estudiantes?*

En el capítulo I se expone el marco metodológico del estudio, explicando a mayor detalle las preguntas de investigación, las técnicas de recojo de información, las fuentes consultadas y el lugar y tiempo de campo. Luego, el capítulo II presenta el estado de la cuestión y el III al marco teórico que orientó al estudio.

En el capítulo IV se describirá el contexto de la investigación. Así, se subdivide en dos partes: la primera detalla las particularidades de la institución, presentando las características estandarizadas a nivel de toda la red y la realidad local de la sede de VES; y la segunda parte repasa la historia del distrito y la importancia que la educación siempre ha tenido para su población.

Posteriormente, el capítulo V aborda la formación del centro educativo a partir del análisis de los lineamientos organizacionales y académicos establecidos por el consorcio a todos sus locales, y de su adaptación en la realidad de la escuela ubicada en VES. Asimismo, también se explora en los conflictos y las interacciones de los actores observados durante el trabajo de campo, el cual ocurrió en un escenario de cambios para el colegio.

El capítulo VI profundiza en la experiencia del profesor y el tutor al desempeñar su rol en la formación de los estudiantes. Así, primero se analiza las condiciones laborales que la institución les ofrece y cómo desarrollan sus funciones cotidianamente en la escuela de VES, poniendo mayor atención en el nivel de participación y poder de decisión que tienen en los programas y planes del centro educativo. De la misma forma, se explora también en las expectativas y percepciones de ambos actores sobre sus responsabilidades, los momentos difíciles y gratificantes que el asumir este papel ha implicado.

Por último, en el capítulo VII se describirá y comparará el ideal de estudiante que la institución buscar formar con las características del alumnado del colegio

en VES; reconociendo las similitudes y diferencias, así como los valores, comportamientos y conocimientos que son reconocidos por todos los actores como los más importantes en la educación impartida. Asimismo, se presentarán las perspectivas de los estudiantes sobre los aprendizajes que reciben en su escuela y cómo se alinean con lo que proyectan ellos y sus padres para el futuro.

Finalmente, se acordó con las autoridades del consorcio, los funcionarios de la escuela y con todos los informantes de la investigación (profesores, tutores y alumnos) a mantener la confidencialidad y el anonimato de los datos personales de los participantes. Por tal motivo, se utilizaron seudónimos para los nombres de las citas, modificando también en el caso de algunos cargos laborales el género.



I. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se explica la metodología utilizada en la investigación, exponiendo las preguntas que guiaron el trabajo de campo, las técnicas utilizadas y las fuentes de información recogidas.

1. Preguntas de investigación

La pregunta central de esta tesis es *¿Cuál es el papel de los profesores y tutores en la formación de estudiantes en un colegio preuniversitario en Villa el Salvador?* Para poder responderla, se plantearon 3 preguntas secundarias.

La primera pregunta secundaria es *¿Cómo es la micropolítica de la institución, y dentro de esta, qué posición se le otorga al profesor y al tutor? ¿Qué cualidades y valores prioriza la institución en la formación de los estudiantes en su modelo educativo?*

Entonces, cabe mencionar que el centro educativo donde se realizó el trabajo de campo se encuentra adscrito a una entidad privada más grande, esta subdivide el control de sus sedes entre el grupo de asociados fundadores, repartiéndose los colegios y academias de la institución. Si bien esta división no se debe a la ubicación geográfica de los establecimientos, el local escogido para la investigación pertenece coincidentemente al accionista que administraba la parte del sector sur.

Ante la situación descrita, se reconoció dos marcos de acción a analizar. El primer marco es el del colegio como empresa tratando de reconstruirla desde sus documentos, principalmente en el desempeño que esperan de sus miembros, el perfil de sus trabajadores, las normas que se tienen en general para todos los colegios de la sede, etc. El segundo marco es el de la escuela, a la que hubo un acercamiento a través del método etnográfico, rescatando principalmente las percepciones de los actores sobre las formas en que interactúan en el plantel, los conflictos que existen y su participación en la toma de decisiones.

Luego, se contrastó los dos niveles del centro educativo con la finalidad de ver cómo se entiende institucionalmente la formación estudiantil y la manera en la que los actores locales de la escuela lo llevan a cabo, reconociendo también las facilidades, restricciones y recursos para el desarrollo de la profesión docente. De la misma forma, de manera transversal, se buscó reconocer el ideal de estudiante y los valores que se priorizan en su modelo de enseñanza, tratando de perfilar como proyectan a sus alumnos en la sociedad.

La segunda pregunta secundaria es *¿Qué percepciones y expectativas tienen los profesores y tutores sobre el perfil de estudiante que buscan formar? ¿Qué valores imparten en sus enseñanzas?*

Para el desarrollo de esta pregunta, se buscó conocer la percepciones y expectativas de los profesores y tutores sobre sus estudiantes, develando el tipo de sujeto que quisieran formar, las responsabilidades, derechos y actitudes que consideran que son las de un “buen alumno”, los valores que ellos imparten, así también, saber las dificultades y oportunidades que la institución les brinda para que estas expectativas se consolide al desempeñar sus cargos.

Por último, la tercera pregunta es *¿Cuáles son las lógicas de acción de los docentes y tutores en el proceso de formación de los estudiantes?*

Para resolver esta tercera pregunta, se exploró en la construcción de la experiencia del docente y el tutor al ejercer su papel en la comunidad escolar. Para ello, se indagó en sus lógicas de acción enfocándonos en aquellas dirigidas a la formación de los estudiantes; no obstante, sus comentarios también permitieron dilucidar la micropolítica de la escuela desde sus perspectivas.

Entonces, se analizó desde tres aspectos las lógicas de acción: en primer lugar, se buscó conocer qué tan integrados son sus discursos sobre el perfil del alumno que desean tener, con el discurso oficial establecido en la institución educativa e impartido también a través de las autoridades; asimismo, reconocer

cómo se alinean ambas perspectivas (ya sea de manera armónica o conflictiva) en las interacciones formales (el aula, las clases, las tutorías) e informales (conversaciones fuera del salón, actividades extracurriculares) de los docentes y tutores con los alumnos. Del mismo modo, recoger otros aspectos de la vida del profesor que puedan también influenciarlos en el ejercicio de su papel.

Asimismo, se indagó en las estrategias que utilizan para llevar a cabo su papel en la formación de sus estudiantes, relacionándolo con sus intereses como profesores o tutores. Por último, también se recogió las autopercepciones sobre su rol en la formación y la consolidación del ideal de sujeto que quisieran ver en sus alumnos como miembros de la sociedad.

2. Técnicas de recojo de información

A continuación, se hará un resumen de las técnicas utilizadas en la presente investigación.

a. Entrevistas a profundidad semi – estructuradas, Focus Group y Conversaciones informales

Se diseñaron guías de entrevistas a profundidad semi – estructuradas a ser realizadas con las autoridades, miembros administrativos, profesores, tutores y alumnos. Sin embargo, todos los informantes tenían una agenda bastante apretada, no había técnicamente tiempos libres, y, de existir alguno, lo empleaban para realizar alguna actividad pendiente, almorzar o coordinar con otro miembro de la institución sobre alguna tarea; por ello fue muy complicado que en una entrevista se pudiera profundizar mucho sobre los temas. Ante esta situación, las conversaciones informales brindaron un gran apoyo para complementar lo recogido en las entrevistas. En algunos casos se pudo grabar esas conversaciones, en otros se tomó notas de campo.

El único momento libre que todos tenían era la hora de salida, pero por la ubicación alejada del centro educativo, era muy difícil que alguien se quede más tiempo, sólo algunos informantes otorgaron este tiempo.

La realidad de los estudiantes también era igual de agitada, por ello se realizó entrevistas grupales con un salón de 5to y todos los salones de 4to. Con ellos hubo también el apoyo de conversaciones informales durante los recreos y momentos libres. Asimismo, se realizó un focus group exploratorio con los tutores en las primeras semanas de inserción a campo.

b. Observación abierta y participante.-

En el diseño de la investigación se tenía pensado realizar observación participante, pero ello no siempre fue posible. Así, se realizaron observaciones abiertas en diferentes clases tales como: Historia Universal, Historia del Perú, Filosofía, Tutoría, Lectura, Actualidad y Geometría. Esta técnica también fue utilizada en una reunión de profesores y una junta de padres.

Las observaciones participantes realizadas fueron en la sala de profesores, la oficina de coordinación de secundaria, en la celebración del día de la madre para el personal, en la feria del Libro que el sector sur hace anualmente, en una salida de visita de estudio a Caral y en el comedor de la escuela. Asimismo, si bien no se interactuó directamente con los alumnos, se observó un seminario de Geometría efectuado durante las tardes mientras se brindaba un apoyo a las coordinadoras.

c. Registros visuales

Se retrató sobre todo los elementos visuales que habían dentro del colegio: paneles, pancartas, letreros de los salones, comunicados que no tenían copia, etc. También se fotografió los materiales que utilizaban los alumnos, tales como las guías de clase, ya que estas estaban contabilizadas y no era posible obtener una.

De la misma forma, se registró los cambios que ocurrían en la infraestructura del colegio, al ser este recién estrenado, cada semana aparecían cosas

nuevas, y elementos que eran ubicados paralelamente al desarrollo de alguna actividad abierta como el día de la madre o la junta de padres. Se fotografió a su vez a los actores durante sus actividades, pero no de forma regular, para evitar generar una sensación de incomodidad en el desarrollo de sus tareas.

3. Fuentes de información recogidas

Los centros educativos de corte preuniversitario concentran su éxito, y correlativamente a ello sus decisiones y acciones académicas, en el ingreso de sus estudiantes a instituciones de educación superior, siendo los últimos grados de secundaria los que tienen mayor atención. Por ello, en la presente investigación nos enfocamos en las secciones de 4to y 5to de secundaria.

En un primer momento, el trabajo de campo se intentó realizar a nivel de toda la secundaria, sin embargo, la cantidad de salones hizo que fuera muy difícil abarcar todo; por tal motivo, el estudio se enfocó en los últimos años (4to y 5to de secundaria). De este modo, se conversó principalmente con los actores que interactuaban con los escolares de estos grados.

Asimismo, cabe resaltar que, conforme a un acuerdo con la institución de anonimato y confidencialidad, se utilizaron seudónimos para los actores entrevistados y en algunos casos se cambió el género, a fin de evitar la identificación de los participantes.

A continuación, se detallarán las fuentes de información que fueron utilizadas.

a. Profesores y tutores.

En el diseño metodológico inicial de la investigación se eligió a los profesores del área de sociales como principales actores a entrevistar, por ser quienes profundizan en sus clases los temas vinculados con la construcción de la idea de sociedad, los valores ciudadanos, los derechos y deberes civiles, etc., para analizar estas enseñanzas con los discursos oficiales de la Institución educativa y modelar desde ambas partes el perfil ético y moral que buscan de

sus estudiantes. Durante el tiempo en campo, se incorporó en el análisis a los tutores, ya que también durante sus sesiones se programaba reflexionar sobre los valores que la escuela impartía.

Se entrevistó a cuatro profesores del área de Ciencias Sociales y uno de Comunicación, este último por tener una gran trayectoria dentro de la institución y haber gestionado un proyecto innovador de ciencias sociales en coordinación con los profesores de esta área.

Por otro lado, eran siete los salones de los grados de 4to y 5to de secundaria (cuatro de 4to y tres de 5to), de los que sólo se entrevistó a cinco tutores responsables de ellos. No obstante, casualmente se entrevistó a un tutor de los grados menores, quien, en el transcurso del campo, asumió la batuta de uno de los grados superiores, obteniendo así las perspectivas y expectativas de seis de los siete tutores.

b. Alumnos

Se entrevistó a cinco alumnos del nivel de 5to de secundaria en diferentes grupos, tres alumnos a través de entrevistas individuales y a profundidad, y los otros dos en una entrevista grupal. Luego, con los alumnos de 4to se conversó también en una entrevista grupal, fueron siete estudiantes elegidos aleatoriamente de los cuatro salones que tiene este grado. La información brindada fue complementada con conversaciones informales realizadas entre los cambios de hora, la hora de recreo, etc.

Para poder conversar con los alumnos se envió un documento informando sobre la investigación y sus fines a sus padres a través de la agenda, así les otorgaban el consentimiento a sus hijos con la firma de este comunicado. Los tutores apoyaron también en la elección de los alumnos entrevistados.

c. Autoridades y departamentos de la institución

Durante el tiempo de trabajo de campo, hubo varios cambios para el centro educativo, entre ellos la congregación de las tres secciones (inicial, primaria y secundaria) en un mismo local; por tal motivo, se planificó tener una cabeza a nivel de sede y dos sub – directores que monitoreen las actividades por secciones; no obstante, sólo se consolidó el cargo de la sub – dirección de primaria, recayendo la supervisión de secundaria también en el cargo del director de la sede; empero, este recibe apoyo de dos coordinaciones subdivididas según los grados: de 1ero a 3ero y de 4to a 5to. Para el presente informe se entrevistó a las tres autoridades que gestionan y regulan las actividades del nivel de secundaria.

De la misma manera, se conversó con tres miembros del personal administrativo que comprende los departamentos de psicología, imagen (que desarrolla las actividades de relaciones públicas, secretaría y tesorería) y seguridad.

d. Salones y documentos oficiales

Los salones y los espacios de la escuela fueron fuentes de información muy valiosos, en ellas se reflejaba mucho de lo que los miembros de la institución (tanto profesores, tutores, autoridades, como alumnos) pensaban o percibían con respecto a la formación que buscaban.

Es así que en el grado de 4to de secundaria habían cuatro secciones las cuáles eran llamadas como: 4 A1, 4 A2, 4 A3 y 4 A4; en 5to la nomenclatura cambiaba a nombres de universidades: 5to San Marcos 1, 5to San Marcos 2 y 5to UNI, en otras sedes existían 5to Universidades y 5to Católica. De este modo, las actividades que realizaban los actores de estos salones eran determinadas por su clasificación, ofreciendo una enseñanza orientada al tipo de universidad que se postule; así, aunque existía un estilo estándar de decoración del aula, existían detalles de acuerdo al grado y tipo de salón en que se estuviera. Sin embargo, para mantener el anonimato de mis fuentes de

información, denominaré a los salones de manera general, analizando más bien en el capítulo de conclusiones como tenía influencia para los actores las diferencias antes descritas.

Asimismo, gracias al apoyo de los miembros de la dirección y algunos departamentos administrativos, pude tener acceso a los documentos oficiales de la institución tales como: el Plan Anual de Trabajo (PAT), el reglamento interno, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular Institucional (PCI), el plan de estudios, el organigrama, el cronograma de capacitación a tutores, la carga horaria de los profesores al primer bimestre, la guía para profesores, la guía para padres, el programa curricular de las clases y el plan de la escuela de profesores.

4. Lugar del trabajo de campo

El lugar de campo escogido fue una institución privada con un modelo educativo preuniversitario ubicado en el distrito de Villa El Salvador. Este centro forma parte de una red de colegios del mismo corte a nivel nacional.

a. Ubicación geográfica

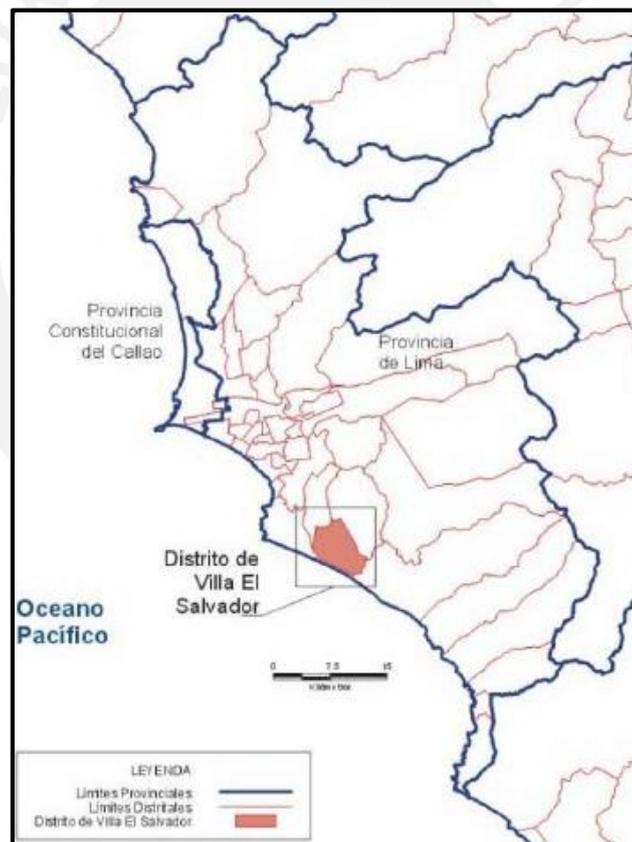
El distrito de Villa El Salvador (VES) está ubicado a 20 kilómetros aproximadamente al sur de Lima y alberga a 454 114 habitantes, siendo el más poblado de Lima Sur (INEI, 2015 a). Colinda con los distritos de Villa María del Triunfo, San Juan de Miraflores, Lurín, Pachacámac, Chorrillos y el océano Pacífico.

Desde su creación, fue un distrito que contó con una planificación con orientación hacia un desarrollo integral, determinando 4 zonas diferentes: la zona industrial (o también conocida como parque industrial) como espacio principal para las medianas y pequeñas industrias del distrito, la zona residencial (la cual cuenta con una mayor extensión y servicios básicos), la zona agropecuaria que busca ser una reserva ecológica y de cultivo y la zona de playas como posible área de turismo y recreación.

Cada zona estaba destinada a un objetivo en específico, sin embargo, por el constante crecimiento poblacional del distrito, el espacio residencial se fue ampliando hasta ocupar actualmente otras áreas que no proyectaban tener este propósito (por ello aún no están pavimentados ni cuentan con todos los servicios básicos). De este modo, el centro de estudios de esta investigación reubicó su nuevo local en la zona agropecuaria, cerca de lugares destinados al cultivo de forrajes y crianza de ganado.

A continuación, unos mapas que ubican el lugar de trabajo de campo.

Mapa 1: ubicación de Villa El Salvador en Lima



Fuente: Imagen extraída del documento “Gestión Democrática para el Desarrollo Local. Sistematización de la experiencia de planificación y presupuesto participativo en Villa el Salvador, Lima – Perú”.

Mapa 2: ubicación de Villa El Salvador en Lima Sur



Fuente: INEI – Censo XI de Población y VI de Vivienda, 2007. Imagen extraída de las diapositivas del documento “Perspectivas Socioeconómicas para Villa el Salvador”, del Observatorio Socioeconómico laboral – Lima Sur

Mapa 3: Villa El Salvador delimitado por zonas



Fuente: Municipalidad de Villa el Salvador – Sistema de Información Catastral de VES. Imagen extraída del documento “Desarrollo local con gestión participativa – presupuesto participativo – Villa el Salvador – Perú” de Gina Chambi; con ubicación del centro de estudios del trabajo de campo.

5. Tiempo del trabajo de campo

La investigación se llevó a cabo entre finales de marzo e inicios de mayo del año 2014. Las visitas al centro educativo se realizaron de lunes a viernes en el horario escolar (desde las 7:30 hasta las 3:00 pm.) y durante las actividades de la tarde (desde las 3:30 hasta las 5:50 pm); sólo en algunas oportunidades los informantes accedieron a concederme una entrevista luego de ese horario, pero no más tarde de las 7:00 pm puesto que el colegio estaba alejado del centro de VES y era peligroso en la noche. Por otro lado, en ocasiones especiales (eventos de la escuela, salidas de aprendizaje, etc.) también se hicieron visitas a la escuela los días sábados (desde las 10:00 am a 2:00pm).

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La escuela nace como un proyecto de modernización que busca incorporar a los individuos en el sistema establecido por el Estado tanto en un sentido ético como económico (Durkheim, 2002). No obstante, esta institución sería posteriormente apropiada por los actores educativos (profesores, alumnos, padres de familia), siendo promotora de muchos movimientos y cambios sociales (Freire, 2008). El Perú no ha estado exento de esta transformación del aparato educativo (Ames, 2009, 2010).

En los últimos años, gracias al crecimiento del acceso a la educación, la mejora de la economía y los cambios socioculturales de la realidad peruana, las matrículas y permanencia en el nivel secundaria se ha incrementado considerablemente, siendo ahora uno de los escenarios que concentra grandes esfuerzos por parte del Estado. El presente estado de la cuestión detalla sobre este proceso, analizando las expectativas y percepciones que existen alrededor de la secundaria. Del mismo modo, hace un repaso de algunas investigaciones de ciencias sociales que tuvieron como campo de estudio a este nivel.

Luego, se presenta la discusión sobre el desarrollo de la educación privada en el Perú, exponiendo los argumentos en favor y en contra de su considerable crecimiento en estos años y el apoyo que recibe por parte del mercado y el Estado.

Posteriormente, dentro del escenario escolar, como se explicó en el capítulo anterior, el estudio centra la mirada en la figura del profesor, describiendo y reflexionando sobre las características de la profesión docente, la formación inicial y continua que reciben, su situación socioeconómica, la importancia de su rol tanto dentro de la escuela como en la comunidad y los programas o políticas destinados a ellos. Asimismo, se analiza a un nuevo actor: el tutor, describiendo sus funciones y algunas investigaciones peruanas que analizan su papel en la formación de los estudiantes.

Finalmente, en el último apartado se hace un cierre de las ideas principales de todo el estado de la cuestión a manera de cierre.

1. La educación secundaria en el Perú: transformaciones y expectativas

Esta sección ofrece un panorama general de las variaciones que ha tenido la educación secundaria en el Perú. Así, primero se pasa revista a las reformas en la historia de la educación peruana que permitieron su mayor cobertura, dejando de ser una educación de un grupo social restringido para convertirse en parte de la educación básica que todo escolar debe recibir. Luego, se expondrá las expectativas y percepciones de los actores involucrados (alumnos, docentes, padres de familia, etc.) sobre este nivel a partir de los estudios revisados.

1.1. Cambios en la educación secundaria: de una enseñanza para la élite a un nivel educativo básico y obligatorio.

Los cambios que ha tenido la educación secundaria guardan mucha relación con el tipo de sistema educativo al que el Estado aspira, siendo su accesibilidad y su relevancia política algunas de las transformaciones más significativas.

La existencia de la educación secundaria es una herencia del modelo educativo de la época del virreinato a la que sólo la élite aristocrática tenía la posibilidad de asistir, manteniéndose así durante los inicios de la época republicana.

“En este escenario, el gobierno de Castilla promulgó el primer Reglamento General de Instrucción Pública. Según esta norma, la instrucción pública comprendía tres grados: el primer grado se impartía en las escuelas, el segundo grado en los colegios menores y el tercer grado en los colegios mayores y las universidades. La educación secundaria que hoy se conoce correspondía al segundo grado y se estudiaba en los colegios menores.” (Chuquilin, 2011:11)

Luego, durante el gobierno de Manuel Pardo (1872-1879), los niveles educativos cambiarían de nomenclatura, a partir de este período se inician los grandes proyectos estatales en favor de un sistema educativo que incorpore a

todos los ciudadanos peruanos, enfocando sus principales esfuerzos en la primaria y en las zonas rurales (Contreras 1996; Ames 2002, 2010).

En este escenario de fines del siglo XIX, la secundaria era percibida como un nivel previo anterior a la formación superior, y no como un proceso continuo a la primaria, por ello, su característica elitista se mantuvo y tenía como objetivo principal educar a sus estudiantes y prepararlos en conocimientos que les permitan desenvolverse en el mercado laboral y el aparato estatal.

A inicios del siglo XX, se impulsó enormemente la carrera magisterial buscando que esta sea asociada con un alto nivel profesional. Así, por ejemplo, el finalizar los estudios de la secundaria se consideró como un filtro para el ingreso a las Escuelas Normales, instituciones educativas dirigidas a la formación docente.

“El ‘filtro’ de la educación secundaria permitiría, además, descartar los elementos sin las necesarias calidades morales, aunque en la práctica debió operar asimismo como un filtro social, puesto que el acceso a la secundaria se hallaba restringido, por razones económicas, sociales y culturales, a la población blanca y mestiza de las ciudades del país.” (Contreras, 1996: 11)

No obstante, al ser la formación docente tan popular durante este tiempo, la demanda por continuar los estudios secundarios incrementó, permitiendo que muchos centros educativos abran y reabran este nivel, existiendo al menos un colegio secundario en todos los departamentos del país (Contreras 1996: 12).

La perspectiva de la población con respecto a la escuela también variaría considerablemente a lo largo de esta cruzada por la educación, pasando de ser un espacio incógnito y que ponía en riesgo la identidad cultural (especialmente para aquellos que nunca habían tenido acceso a ella), a un espacio deseado y demandado, perfilándose como uno de los más importantes mecanismos de movilización y cambio social (Ansión 1993; Ames 2009). Es por esta razón que la ampliación de la cobertura de la educación secundaria en los períodos posteriores a la época civilista ocurre principalmente a raíz de un reclamo popular.

“Son los sectores populares los que a través de sus luchas, muchas veces silenciosas, progresivamente derrumban las barreras que los alejan de la enseñanza

secundaria... sectores históricamente marginados del sistema escolar han logrado acceder al nivel de educación secundaria, antes reservada solo para las élites o para las clases medias.” (Chuquilin, 2011:19)

En esta línea, varios intelectuales de la época criticaban el modelo educativo, proponiendo uno que incorpore a los ciudadanos (sobre todo al hombre andino) desde su sentido cultural, siendo conocido como el proyecto educativo indigenista. Uno de sus frentes de acción y logros fue la democratización de la secundaria a través de la ampliación de la gratuidad y obligatoriedad de los 3 primeros años de la secundaria (Contreras 1996:23). Sin embargo, tuvo un carácter sobre todo urbano y costeño, aunque los esfuerzos de este proyecto permitieron una mayor presencia de centros de educación secundaria en las zonas andinas.

“El proyecto indigenista tuvo el mérito de introducir el colegio secundario en la sierra. Hacia 1960 éstos ya no eran, como treinta años atrás, privilegios de las capitales departamentales, sino que los había en cada capital provincial, y a veces más de uno... el estrato mestizo había por fin alcanzado la educación secundaria; e incluso lo había hecho también sectores del estrato indígena y campesino”. (Contreras 1996:24)

De este modo, se gestó una gran promoción de educandos de sectores excluidos que vieron en la formación docente una oportunidad de desarrollo. Sin embargo, la conquista de la escuela y la posibilidad de iniciar una carrera profesional por parte de las grandes masas no tuvo una correspondencia con la calidad de la enseñanza superior que recibían, dando lugar a que el estatus social que tenían los maestros decayera.

Pese a esa situación, el impacto que tuvo la escuela en el campo fue de suma importancia y transformó a la población, otorgando a sus estudiantes conocimientos y herramientas que los convertirían en un nuevo estrato social, siendo denominados por algunos autores como *los cholos*, hombres de origen indígena y/o campesino que se encontraban en medio de su cultura nativa con la occidental.

“Los cholos, en un movimiento arribista sin pausa, comenzaron a dar suma importancia a la educación de sus hijos. Los enviaban a proseguir la secundaria a las capitales de provincia o departamento... la población indígena común apreció rápidamente, incluso de manera sobrevaluada, que la educación era la clave del

progreso...en las décadas de 1950 y 1960 los profesores secundarios en las ciudades serranas comenzaron a constituir ya una 'masa crítica'; vale decir, un segmento humano influyente con capacidad de organizarse y articular demandas sociales" (Contreras 1996:31)

Las grandes expectativas puestas en la educación por parte de la población, conocidas como el "mito del progreso" (Ames 2009, 2002; Ansión 1993; Degregori 1986), crearon fuertes tensiones entre los cambios que los alumnos y su entorno familiar y comunal proyectaban luego de completar sus estudios, y lo que realmente ocurría. Así, la mala calidad educativa y la marcada diferencia social que prevalecía en los años 60 y 70 fueron algunos de los mayores impedimentos para la consolidación de este "mito". Ello generó una gran frustración a ese nuevo estrato social letrado derivando en fuertes conflictos, principalmente entre el magisterio y el Estado.

"Pero la promesa (del mito del progreso) está muy lejos de cumplirse: la masificación de la educación se dio paralelamente a una caída del servicio educativo mismo, más aguda aún en las zonas de mayor pobreza y aislamiento: los límites de la educación como mecanismo de movilidad social para los sectores más empobrecidos... se hicieron más evidentes" (Ames 2002:21)

En este escenario de disputas sociales, en 1968 se produjo un golpe de Estado comandado por un grupo de generales con ideas progresistas, dando inicio al período del gobierno militar desde 1968 hasta 1979. La primera parte de este gobierno estuvo dirigida por Juan Velasco Alvarado (1968 – 1975), quien desplegó varios cambios estatales radicales con la finalidad de transformar la realidad peruana. Una de sus principales reformas fue la educativa.

"La singular reforma de la educación del régimen militar resultó del trabajo de una comisión especial conformada por intelectuales, maestros y militares... el informe (que produjo la comisión) publicado en 1970 caracterizaba el sistema educativo como 'elitista, dependiente y alienante' y proponía la necesidad de asumir una orientación ideológica específica de modo que pudiera efectivamente contribuir al desarrollo nacional e independiente". (Oliart 2011:45)

A partir de la reforma de 1972, el sistema educativo se modifica y se organiza en tres niveles gratuitos y obligatorios: educación inicial, educación básica y educación superior (Chuquilin 2011:23). De este modo, la educación secundaria fue incorporada a la educación básica regular, cambiando su

sentido de etapa previa a la educación superior para ser parte del programa educativo al que todo ciudadano en etapa escolar debería acceder.

“La educación secundaria... se fusiona con la educación primaria para dar lugar a la modalidad de Educación Básica Regular...la reforma pone fin, al menos por un periodo corto, a las medidas de política educativa que reafirmaban a la educación secundaria como una fase preparatoria para la educación superior universitaria... de este modo la educación básica intenta superar la disociación entre la enseñanza primaria y la educación secundaria.” (Chuquilin, 2011: 23)

Lastimosamente, mucho de lo desarrollado en el sector educativo en la primera etapa del régimen militar se dismanteló tanto en el segundo período (dirigido por un grupo de generales con tendencias más conservadoras) como en el gobierno del presidente Fernando Belaúnde Terry. Uno de estos cambios fue el sentido que debía tener la secundaria dentro del sistema educativo, volviendo a ser percibida como una antesala de la educación superior (Chuquilin 2011:25).

Posteriormente, en la década de los 80, el sector educativo sería uno de los escenarios más afectados por la violencia armada. Varios docentes formarían parte de los dos grupos terroristas, sobre todo del Partido Comunista Peruano Sendero Luminoso (PCP – SL) transmitiendo sus ideologías en las aulas, de este modo, politizaron aún más a la secundaria, la cual ya tenía influencia de movimientos de izquierda y del APRA desde décadas anteriores.

“Así, pues, la infiltración del PCP – SL en las planas docentes de diversos centros educativos generó un alumnado senderizado... militantes del PCP – SL, la mayoría estudiantes universitarios de Ayacucho, ejercían como profesores en colegios de educación primaria y secundaria. Ello les permitió influir, por la autoridad que tenían, sobre los jóvenes locales, a quienes sedujeron o coaccionaron.” (CVR 2003:568)

Luego de la derrota del terrorismo, durante el gobierno de Alberto Fujimori, se llevaron a cabo varias reformas neoliberales en el ámbito educativo promovidas por el Banco Mundial, no sólo en el Perú sino en toda América Latina. En este escenario, se redujo considerablemente el papel regulador del Estado y hubo una fuerte presencia e influencia del sector privado en la educación.

Se reconecta a la educación secundaria con la primaria, conformando una vez más un proceso educativo continuo. Sin embargo, este cambio se daría con el fin de formar un alumnado preparado para las exigencias del mercado;

promoviendo, asimismo, el concepto de “capital humano” el cual supone que cada individuo invierta en su formación académica y pueda incorporarse más rápido al ámbito laboral.

“Se inicia una serie de cambios en la educación secundaria para adecuarla a las exigencias del mercado basado en la oferta y la demanda. Estos se presentan en un contexto en el que el Banco Mundial incrementó la proporción de los préstamos destinados al fortalecimiento de la educación secundaria, por considerarlo –más que un nivel para la preparación de una élite destinada a acceder al nivel de educación superior– una extensión necesaria de la educación primaria con mucha importancia para el desarrollo económico y social” (Chuquilin 2011:27)

De este modo, uno de los tres lineamientos estratégicos del Banco Mundial era la inversión para el alivio a la pobreza a través de programas de educación y salud. Entonces, a finales de los 90 se llevó a cabo el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, el cual tenía como objetivo principal mejorar la calidad de enseñanza de este nivel y articular el sistema educativo con el mercado laboral.

“El programa es congruente con los cambios que se han venido introduciendo tanto en el nivel preescolar como en el nivel primario de la educación básica. En este sentido enfrenta los principales problemas que afectan negativamente la calidad educativa del nivel secundario, así como su débil conexión con la educación superior y con el mercado laboral. En el nivel secundario se apoya un proceso de mejoramiento de la calidad combinando provisión de insumos con innovación en los procesos de aprendizaje...el programa introducirá incentivos para el diseño de innovaciones tanto en gestión como en el ámbito pedagógico-curricular, lo que es consistente con una mayor autonomía curricular que se le transferirá a los centros educativos y con los planes de descentralización educativa impulsados por el gobierno. Adicionalmente, se reforzará el sistema de medición del desempeño escolar.” (Banco Interamericano de Desarrollo 1999:2)

Uno de los componentes que tuvo mayor relevancia en la transformación de la secundaria fue la implementación de un nuevo currículo para la educación básica regular guiado por un enfoque constructivista organizado en áreas de desarrollo, donde “el aprendizaje se constituye como un proceso permanente

de construcción de conocimientos, y se orienta al desarrollo de competencias” (De Belaude 2006:147).

No obstante, el paso del currículo tradicional, basado en la repetición y enseñanza vertical, a esta propuesta de currículo constructivista denominado por el Ministerio de Educación (MINEDU) como Nueva Estructura Curricular generó un caos desde fines del 90 hasta mediados de la primera década del 2000.

Otro de los objetivos de las reformas del Banco Mundial llevadas a cabo por el MINEDU mediante el desarrollo de la Nueva Estructura del Sistema Educativo Peruano fue la creación del bachillerato. Este sería un nivel posterior a la secundaria, no era obligatorio pero era un requerimiento para acceder a la educación superior. El bachillerato tendría dos variantes: el bachillerato científico – tecnológico y el bachillerato científico – humanístico. Sin embargo, hubo muchas críticas hacia esta iniciativa, primero por la reducción de los años de la educación secundaria (de 5 a 4) para incorporar 2 años más de estudios del bachillerato el cual no necesariamente iba a ser parte del proceso educativo de los escolares (no se incluía en la educación básica), observándose como una disminución del compromiso estatal con la educación y un recorte en el presupuesto (Chuquilin 2011:28). Así también, se percibía como una imposición por parte del gobierno sin consultar a la población, generando confusión en si este nivel podía ser considerado como un proceso de admisión a las universidades y la inequidad de conocimientos que las dos variantes transmitiría a sus estudiantes, siendo uno académico y el otro técnico (De Belaude 2006: 150).

Luego de la caída del régimen autoritario de Alberto Fujimori, durante el gobierno de transición, se anula el bachillerato. Asimismo, el Estado peruano toma la decisión de hacer un recorte de los fondos del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, modificando sus objetivos. Es así que se produce el primer desembolso luego del establecimiento de la nueva administración gubernamental en el 2001 (Banco Interamericano de Desarrollo 2008:6).

Pese a los cambios del programa, la reforma del currículo de la secundaria seguía siendo uno de los elementos claves del mismo. De este modo, en el marco de la Consulta Nacional de Educación promovida por el gobierno de transición, se crea la Nueva Secundaria que trata de atender las demandas y objetivos comunes de la población peruana; este currículo guardó mucha relación con el Nuevo Enfoque Curricular de fines de los 90, guiándose a partir de los mismos ejes, áreas y entendiendo el aprendizaje en función a competencias (De Belaunde 2011:150).

En la práctica, sin embargo, se generaría un espacio de desorganización curricular, puesto que antes del 2000 no todos los centros educativos habían incorporado el currículo de la Nueva Secundaria y seguían aplicando el enfoque tradicional. En el 2002 se modificó una vez más el currículo, gestando a la denominada Nueva Secundaria – Segunda etapa, teniendo mayor impacto en las áreas de comunicación integral y matemática. Asimismo, en su revisión sobre los currículos educativos aplicados hasta el 2003, la historiadora Carolina De Belaunde menciona la creación de un currículo en construcción, el cual se aplicó también este año en algunos colegios como un programa piloto, que posteriormente sería el Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria. De tal manera que en el 2003 se ejecutaron en paralelo el currículo con el Plan de Estudios Tradicional, el Plan de Estudios de la Nueva Secundaria, el Plan de Estudios de la Nueva Secundaria – Segunda Etapa y el Plan del Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria.

Lamentablemente, todas estas acciones no se vieron reflejadas en los resultados de las pruebas estandarizadas de medición de conocimientos, así por ejemplo, en las evaluaciones PISA en el 2000 y 2009, Perú obtuvo uno de los promedios más bajos en las 3 áreas: Comprensión Lectora, Matemática y Ciencias.

Así, los grandes esfuerzos permitieron ampliar la cobertura de la secundaria, reformar su modelo educativo e impulsar la mejora de la infraestructura, equipamiento y materiales educativos de este nivel, especialmente por la

prioridad que la primaria había ocupado en las reformas previas; pero no llegaron a cumplir con las metas trazadas por el programa del Banco Mundial.

“Desde los indicadores de logro establecidos por el BM, la reforma de los años noventa ha fracasado en el Perú. Produjo resultados prometedores en términos de aumento de la cobertura por un periodo corto, pero ha fallado consistentemente en producir los resultados esperados en cada una de las pruebas estandarizadas puestas en práctica para estudiantes” (Oliart 2011:110)

Con la promulgación de la Ley General de Educación en el 2003, la educación se entiende como un derecho de todos los ciudadanos, consolidando a los 3 niveles del sistema escolar (inicial, primaria y secundaria) como parte de la Educación Básica Regular, enlazando los conocimientos y competencias que los estudiantes reciben en cada etapa. Posteriormente, en el 2007, se aprueba el Proyecto Educativo Nacional hacia el 2021 que orienta los esfuerzos de la educación hacia 6 grandes cambios, entre ellos la mejora de la calidad de los conocimientos transmitidos en la escuela, una preparación docente más óptima y la formación de ciudadanos comprometidos con la sociedad.

En base a estos 2 documentos, se actualiza y reformula el Diseño Curricular Nacional (DCN), implementándolo de manera oficial desde el 2008. Preserva el enfoque constructivista de los currículos anteriores, *“al mismo tiempo considera la diversidad humana, cultural y lingüística, expresada en el enfoque intercultural que lo caracteriza y que se manifiesta en las competencias consideradas en los tres niveles educativos”* (Ministerio de Educación 2008:9). No obstante, la perspectiva neoliberal y utilitarista de la educación continuaría siendo una característica del sistema escolar; así, la secundaria sería el nivel que concentraría las enseñanzas que permitan concretar el nexo entre la Educación Básica Regular y la educación superior y/o el mundo laboral.

“La educación secundaria constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y dura cinco años. Ofrece una educación integral a los estudiantes mediante una formación científica, humanística y técnica. Afianza su identidad personal y social. Profundiza los aprendizajes logrados en el nivel de Educación Primaria. Está orientada al desarrollo de capacidades que permitan al educando acceder a

conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio. Forma para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio... Consolida la formación para el mundo del trabajo, que es parte de la formación básica de todos los estudiantes” (Ministerio de Educación 2008:11)

Desde el 2006, en el segundo gobierno de Alan García, muchas de las reformas del Banco Mundial se paralizaron o retrasaron por el ingreso del nuevo personal aprista en los programas y su falta de interés por darles continuidad, apuntando a la creación de nuevas políticas improvisadas con el fin de mejorar la “eficacia” de la educación. De este modo, en el ámbito de la secundaria, hubo un mayor interés en lograr los parámetros establecidos en las pruebas internacionales que en hacer un análisis de los avances y puntos por mejorar luego de la ejecución de los planes de los gobiernos anteriores.

“El gobierno de García y la gestión de Chang parecieran defender una noción de calidad educativa fundamentada en ideas utilitaristas según las cuales ‘lo eficiente’ es un principio irrenunciable, lo ‘tecnocrático’ su estrategia más adecuada, y la medición – antes que la evaluación – la mejor vía para demostrar el nivel de calidad avanzado... se espera que una educación de calidad sea aquella cuyos resultados sean útiles para enfrentar con eficiencia los retos de la vida moderna” (Cuenca 2009:7)

En el 2012, el Perú participó una vez más en las evaluaciones PISA, el desempeño de los estudiantes peruanos fue el más bajo a comparación de los otros países participantes. No obstante, hubo un mejor resultado en el área de Lectura a comparación de las pruebas anteriores (2001 y 2009) y de las otras áreas de la prueba (ciencia y matemática); pero sigue siendo crítico el porcentaje de alumnos evaluados que no logró las notas mínimas de este examen, dando luces que los escolares del país no alcanzan los aprendizajes básicos en ciencias, matemática y comprensión lectora.

Empero, entre las conclusiones que tuvo el MINEDU luego de los reportes de PISA se encontró que el público objetivo de esta prueba (adolescentes de quince años) estaban cursando el año correspondiente a su edad (cuarto de secundaria), realizando su proceso de educación básica regular casi por

completo. Esto da cuenta de una mejora en cuanto al acceso a la secundaria, tanto en las zonas rurales como urbanas (MINEDU 2013:79). Asimismo, a partir de los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) presenta el informe *“Perú: Indicadores de Educación por Departamentos, 2002 – 2013”*, en el cual se observa un crecimiento en la tasa neta de matrículas escolares de la población entre los 12 y 16 años de edad en el nivel de secundaria, así, de un 72,3% en el 2003 se aumenta a un 83,8% en el 2013; de tal manera que, aunque aún la educación secundaria no es universal, está muy cercana a serlo.

Por otro lado, en el 2014, durante el mandato de Ollanta Humala, se hace el cambio del DCN al Marco Curricular, con la finalidad de definir los aprendizajes fundamentales que todo estudiante peruano debe lograr, priorizando el enfoque por competencias y promoviendo una enseñanza que incorpore la diversidad cultural del país. Conjuntamente, se crean las Rutas de Aprendizaje como herramientas de apoyo pedagógicas, indicando el enfoque de las áreas (persona y familia, comunicación, matemáticas, etc.), las competencias y capacidades que se quieren lograr, el estándar nacional o “metas de aprendizaje” y el indicador de desempeño. Este nuevo currículo enfatiza el sentido de la educación como derecho, pero no deja de lado las acciones en favor de una rápida inserción en el mercado.

A lo largo de este breve repaso de las transformaciones que ha tenido la educación, particularmente sobre la posición y los cambios que ha vivido la secundaria dentro del sistema educativo, se observa que los enfoques que el Estado le ha dado están fuertemente ligados con lineamientos propuestos por un grupo social privilegiado, pero que gradualmente van tornándose masivos y democráticos, universalizando el acceso a la educación secundaria.

1.2. Investigaciones sociales en la educación secundaria

Las investigaciones sociales que han tenido como contexto a la educación secundaria han explorado principalmente las interacciones y valores que se desarrollan en la cultura escolar. En el siguiente apartado mencionaremos

algunos trabajos que han buscado retratar la cotidianidad de la escuela desde este nivel formativo.

Las relaciones de poder entre los actores de la escuela es un tema que tienen en común los estudios revisados en el presente estado de la cuestión. Así, se encuentra una correspondencia constante entre la idea de poder con la de disciplina, siendo las técnicas coercitivas y de vigilancia los mecanismos más utilizados para legitimar la autoridad. En los trabajos de Vanessa Rojas (2011) y Rocío Trinidad (2000) se pueden reconocer dos modos distintos de comprender a la disciplina. Rojas encuentra que la importancia de la disciplina en el centro educativo estudiado hizo de la obediencia una característica valorada entre todos los participantes del contexto educativo, ya que esta verticalidad logra el control de los estudiantes y un “*respeto*” hacia la autoridad siendo todo ello visto como positivo. Por otro lado, si bien la investigación de Trinidad también encuentra un escenario escolar similar, los estudiantes tienen una posición mucho más reactiva ante las acciones disciplinarias y la manera en que se establece el poder entre las autoridades escolares. Sin embargo, en ambas situaciones, se prefiere el castigo físico a una disminución en las notas, naturalizando la violencia como un elemento característico de la escuela y sus acciones correctivas. No obstante, las dos autoras comentan que este tipo de cultura escolar no permite un diálogo y/o una interacción educativa participativa, promoviendo más bien un adoctrinamiento irreflexivo y pasivo por parte de los alumnos.

Asimismo, otros autores como Juan Carlos Callirgos (1995), Francesca Uccelli (2000) y Doris León (2013) analizan a la educación secundaria desde la perspectiva de los alumnos, reconstruyendo otros aspectos de la cultura escolar. De este modo, Callirgos nos presenta un escenario alternativo, donde las normas se trastocan y surge valores y modos de acción diferentes (y a veces opuestos) a los expresados desde la Institución educativa, la discriminación hacia los alumnos que son considerados “*distintos*” (por su peso, tamaño, color de piel, problemas físicos, comportamiento introvertido, etc.) impera y se expresa a través de la violencia verbal y física; el ideal de alumno “*obediente*” encontrado en las investigaciones de Rojas y Trinidad compite con

otro: “*el vivo*”, quien incumple las reglas, actuando usualmente a su conveniencia e imponiéndose ante el resto, legitimando su poder entre sus pares a través de la coerción social. Uccelli encuentra también estos dos modelos de escolares al indagar por los liderazgos que emergen entre los alumnos, la autora los define como “*los estudiantes*”, quienes tienen un poder “*formal*” frente a sus pares por tener responsabilidades asignadas por una autoridad escolar, y “*los compañeros*”, quienes como en el caso estudiado por Callirgos, su liderazgo se da en el ámbito “*informal*”, aunque el uso de la violencia no es el único mecanismo de fundamentar el poder que sus pares le otorgan, apareciendo otros elementos como la empatía. Asimismo, en el estudio de León se encontró interacciones agresivas entre pares, observando que ello también era un elemento característico en la construcción de la femineidad de las alumnas de su trabajo de campo; de la misma manera, analizó otros medios de intercambio entre las alumnas como las plataformas virtuales, donde se reproducían las dinámicas violentas entre pares al momento de relacionarse; León reconoce también en el performance de las escolares un doble discurso sobre el rol de la mujer, uno transmitido desde la escuela y otro a través de los medios de comunicación masivos, observando al igual que Uccelli y Callirgos, ideales de alumnos paralelos.

De este modo, en las investigaciones revisadas se encuentra una institución educativa vertical e imponiendo a los alumnos sus discursos, aunque ello no impide que se construyan narrativas paralelas a la cultura escolar oficial en las interacciones de los estudiantes. No obstante, hay otros estudios que presentan los cambios de la escuela en el modo de legitimar sus relaciones de poder. Así, María Verhoeven (1998) en su trabajo en 4 colegios secundarios de Bruselas, concluyó que el modelo educativo normativo jerárquico pierde validez por las transformaciones que tiene la sociedad, lidiando con otros discursos externos, como por ejemplo el de los medios de comunicación masiva (como el caso de León); por ello es preciso desarrollar otros mecanismos de interacción entre los actores, como la negociación de intereses y motivaciones, y la participación de los alumnos no sólo en la construcción de su aprendizaje sino también en actividades institucionales. En el Perú, la investigación de María Staheli (2000) describe un escenario escolar donde se promueve las dinámicas

mencionadas por Verhoeven, así por ejemplo, la creación de un municipio escolar permitió que los estudiantes tuvieran mayor agencia dentro de la institución; sin embargo, la forma y nivel de participación de los alumnos es aún controlada por las autoridades, originándose una intervención delegada y no propositiva.

Se observa entonces que en la escuela peruana convive el modelo tradicional disciplinario con uno de corte participativo. Los trabajos de Martín Benavides, Verónica Villarán y Santiago Cueto (1999) y Lars Stojnic (2009, 2006) indagan sobre el tipo de socialización desarrollado en los centros educativos “alternativos” y los valores ciudadanos impartidos en la formación de los alumnos, encontrando en ellos una experiencia escolar mucho más democrática. Por otro lado, investigaciones como la de Yolanda Rodríguez y Rocío Domínguez (2009) indagan también sobre la educación ciudadana pero en colegios particulares parroquiales y públicos de la red Fe y Alegría, descubriendo que a pesar de que esta temática está presente en el discurso institucional oficial y sus alumnos son capaces de reconocer “las virtudes democráticas” promovidas por sus escuelas, persiste, como en el caso del estudio de Staheli, un control de la participación estudiantil, sin permitir un diálogo equitativo entre los actores.

Otra aproximación al estudio de la educación de la secundaria es el análisis del currículo escolar y su desarrollo en la cotidianidad de las clases. Un primer trabajo es el de Rodrigo Zevallos (2010, 2007), quien a partir del área de Historia, registra las modificaciones que tiene el currículo oficial del Ministerio de Educación en dos centros educativos privados de estratos socioeconómicos altos, siendo los docentes quienes determinan los conocimientos a los que se les dará prioridad; en este escenario, la enseñanza de historia universal y/o europea tenía mayor presencia dentro de las clases que la de historia del Perú. De la misma manera, Carolina De Belaunde (2006) investiga el proceso de incorporación de elementos locales en las aulas de un colegio público en Huamanga acorde a lo planificado por la propuesta de diversificación curricular, observando que, a pesar del intento por parte de los profesores por incorporar elementos de la comunidad en sus clases, no hubo el suficiente apoyo a los profesores en capacitaciones e implementación de nuevas estrategias

pedagógicas que permitan un mejor desarrollo del currículo. Ambos autores reconocen en este instrumento un medio para la construcción de la identidad nacional y la transmisión de los valores y aprendizajes que se busca proyectar desde el Estado, no obstante, será el profesor el encargado de articular estos conocimientos con el día a día de la escuela, revalorando su agencia y resaltando la necesidad de un trabajo conjunto entre el docente y las instituciones educativas.

Entonces, a partir de lo revisado, la literatura muestra una educación secundaria peruana heterogénea, la cual está en constante cambio y que debe ser entendida tanto en sus espacios y discursos oficiales como en las dinámicas no oficiales. Del mismo modo, persiste una cultura escolar disciplinaria y vertical basada en la obediencia y un orden establecido desde las autoridades, pero que, ante los cambios sociales actuales y una mayor presencia de información a través de otros medios masivos de comunicación, está incorporando otras dinámicas de interacción entre los actores, buscando una mayor participación de los estudiantes no sólo en las clases sino también en las actividades institucionales.

Asimismo, las investigaciones revisadas dan cuenta de los diferentes valores y perfiles de alumnos formados en la escuela, los cuales (más allá del discurso teórico sobre la ciudadanía o el modelo de sociedad que se fomenta desde el currículo oficial del Ministerio de Educación) guardan una fuerte relación con lo que el centro educativo en específico busca promover y la agencia y criterio de los docentes.

1.3. Expectativas y percepción sobre la educación secundaria.

La educación secundaria ha pasado por varios cambios como se ha presentado líneas arriba. De la misma forma, paralelo a este proceso de fortalecimiento de este nivel, existe un debate sobre el propósito que tiene la educación. Como se indicó en el primer apartado, en un primer momento, el Estado entiende a la escuela como una herramienta de integración económica y cultural de las grandes masas a la sociedad que se quería construir; luego, las primeras generaciones de educandos de grupos sociales marginados

observan los beneficios de adquirir estos nuevos conocimientos, sobre todo como mecanismo de movilidad social (tanto individual como colectivo); todo lo anterior hizo que el acceso a la escuela sea uno de los más importantes reclamos sociales de las últimas décadas.

No obstante, existe una diversidad de perspectivas y debates alrededor de la educación a nivel internacional (conocimientos que posibilitan la participación equitativa de la población en la sociedad, formación de ciudadanos acorde a los valores que el Estado promueve como nación, desarrollo de habilidades de los estudiantes que les permitan incorporarse al sistema económico, etc.), que pueden sobreponerse unas a otras.

En esta línea, surge la discusión del sentido que tiene la educación en el Perú. Así, luego de la caída de la dictadura fujimorista, en el país se suscitó un ambiente democrático en todos los sectores del estado, y el educativo fue uno de los más resaltantes. Se desarrollaron documentos, planes y organismos que buscaban la participación de diferentes actores de la sociedad, teniendo como base el diálogo, la equidad, la diversidad cultural y más elementos que promovían el concepto de educación como derecho, siendo un hito la creación de la Ley General de Educación y el Proyecto Educativo Nacional (Cuenca 2012 a; Congreso de la República del Perú 2003; Consejo Nacional de Educación 2005).

No obstante, concretar lo planteado para el sistema educativo peruano es una tarea sumamente ardua, ante la cual no se tiene una perspectiva en específico y por ello es influenciada por el contexto político. De este modo, en las últimas décadas, los esfuerzos educativos han estado relacionados con el concepto de desarrollo, comprendiéndolo en términos económicos. Entonces, el sistema educativo peruano termina por priorizar uno de sus 6 principios, el de calidad, teniendo como indicador principal mediciones estandarizadas de sólo algunas áreas de la malla curricular.

“La participación ciudadana, el aprendizaje para la democracia, la búsqueda de equidad y el respeto por la diferencia fueron temas que se colocaron por debajo de los asuntos educativos relacionados con el logro de aprendizajes “duros” (como las matemáticas y la comprensión lectora)... Formalmente, este derecho – de la

educación – se incorporó en la legislación educativa peruana como un asunto paradigmático. Sin embargo, el cambio de agenda política, la imperiosa necesidad de conseguir resultados educativos visibles e inmediatos, y el cambio de rumbo de la participación, hicieron que el derecho a la educación ocupe un retórico lugar en las políticas educativas” (Cuenca 2012 a:17)

Acorde a lo analizado por Cuenca, la noción de calidad “refleja concepciones políticas y culturales de entender la educación” (Cuenca 2012 a: 32). Es relacionada casi irreflexivamente con el ideal de “ser mejor” en un sentido técnico, objetivo y cuantitativo, cuando no precisamente deba ser así.

En este escenario, se encuentra un primer enfoque, el utilitarista, el cual se vincula con la idea de la maximización de un beneficio personal guiado por un actuar racional; así por ejemplo, en el ámbito educativo, sería elegir aquella educación que te permita incrementar tus recursos, evaluándola acorde a su nivel de eficiencia en la consolidación de esta meta. Este enfoque ha tenido varias críticas ya que entiende a la educación como un sistema productivo.

“Los alumnos y profesores se verían como insumos homogéneos que tienen como función aplicar una serie de medidas para incrementar su desempeño y productividad. Así, los resultados del sistema se miden aplicando pruebas ‘objetivas’ y ‘universales’... Se critica, entonces, haber dejado de lado la concepción de la calidad educativa como un derecho humano, para reemplazarla por una en la que predomina la productividad y en la que parecen tener más peso las necesidades y dinámicas del sistema económico industrial” (Cuenca 2012 a:35)

Asimismo, otro enfoque es el de derecho, el cual apela a las pautas determinadas por los derechos humanos, anexando a la idea de calidad conceptos como los de interculturalidad, equidad de género y desarrollo humano. La educación se vuelve un espacio que considera las diferencias sociales y que a través del diálogo y la participación se busca la igualdad de oportunidades. No obstante, la práctica de este enfoque demandaría que el Estado y la sociedad varíen también el modo de evaluar al sistema educativo.

De acuerdo a lo revisado por Cuenca, los principales documentos guías de la educación peruana (La Ley General de la Educación, el Proyecto Educativo Nacional, etc.) se encuentran divididos entre estos dos enfoques de la calidad educativa. De este modo, pese a que existe un discurso que rescata a la

equidad y a la diversidad cultural como elementos trascendentales, se termina por aplicar herramientas homogéneas y estandarizadas de evaluación.

Dentro de este contexto, la educación secundaria se vuelve centro de expectativas y frustraciones al ser el último nivel formativo público y obligatorio, reflejando, en parte, los resultados de las acciones del Estado. Así, los principales mecanismos para conocer la situación de este nivel se basan en los promedios alcanzados en los exámenes internacionales sin considerar la desigualdad de las realidades educativas de los estudiantes evaluados.

“(La educación secundaria) enfrenta el reto de satisfacer los intereses y necesidades particulares de sus estudiantes y las necesidades e intereses de la sociedad y el mercado. Asimismo, al mismo tiempo que pretende integrar a los estudiantes y reducir las desventajas generadas por el sistema imperante, las prácticas pedagógicas seleccionan a los estudiantes en función de sus habilidades académicas, bajo la falacia de que todos tienen las mismas oportunidades” (Chuquillin, 2011: 29)

A nivel de los estudiantes, la secundaria se impone como un espacio lleno de retos decisivos para el futuro, pero no hay un apoyo institucional claro de cómo sobrellevarlos. En esta línea, Patricia Ames y Vanessa Rojas (2011) recogen las expectativas, inquietudes y experiencias de alumnos en etapa de transición de la primaria a la secundaria, encontrando que pese a las dificultades y cambios que se pueden encontrar en este nivel (mayor número de cursos y profesores, traslado a ambientes distintos – y algunas veces lejos de la comunidad –, contenidos curriculares más exigentes, etc.), su ingreso y participación es asumido de manera positiva, ya que, aunque puede ser debatible el sentido que se le otorgue como se expuso párrafos arriba, supone nuevas oportunidades.

“Al prestar atención a las narrativas que los niños construyen sobre sus propias transiciones, es posible identificar no solo el estrés, los retos y las oportunidades que esta transición conlleva, sino también cómo los niños ubican este momento dentro de un panorama más amplio que incluye su bienestar presente y futuro, así como sus expectativas de progreso en la vida” (Ames y Rojas 2011: 52)

Las aspiraciones con respecto al progreso educativo son también proyectadas por el entorno familiar de los alumnos (Ames y Rojas, 2011; Ansión, 2001); su

apoyo es muchas veces de carácter moral y cultural basado (sobre todo en las zonas rurales) en la reciprocidad, así, la “superación” de un miembro repercute en el desarrollo de la familia.

De este modo, la educación secundaria es un nivel que atrae muchas expectativas, tanto para las instituciones estatales como para los actores que participan de ella día a día. No obstante, el propósito que esta pueda tener es aún un debate, ya que si bien está orientada a crear espacios y conocimientos que permitan la equidad y revaloricen la diversidad cultural del país, termina por ser evaluada por criterios estandarizados y vinculada con el mercado laboral. Pese a ello, el poder participar de este nivel formativo representa una oportunidad de progreso tanto para los estudiantes como para sus familiares.

2. La educación privada en el Perú

El propósito y los lineamientos de la educación en el Perú siguen siendo temas de debate a nivel social y político; sin embargo, para los estudiantes y sus familias ha sido desde siempre uno de los principales medios de movilización social. En los últimos años, la inversión en la educación se ha incrementado paulatinamente, existiendo un tránsito de alumnos desde la escuela pública a la privada. Ello ocurre gracias a un contexto de crecimiento y estabilidad económica (permitiendo la consolidación de una clase media con mayores ingresos), y como opción alternativa ante la baja calidad formativa y problemas burocráticos que la escuela pública presenta. Este escenario, asimismo, se ve alentado por un discurso político y económico que promueve una mayor participación del sector privado en la educación.

El siguiente apartado está subdividido en 2 secciones: la primera presentará algunas discusiones sobre las problemáticas que podría representar el crecimiento de la escuela privada; y la segunda expone algunas investigaciones sociales que exploran los tipos de escuela privada que existen en el Perú.

2.1. Discusiones alrededor de la educación privada

Como se desarrolló en el apartado anterior, los esfuerzos estatales por ampliar la cobertura del acceso a la escuela pública para todos los niños y adolescentes en edad escolar han tenido éxito, logrando en el 2014 una tasa de asistencia alrededor del 93% en el nivel de primaria y del 83% en secundaria. No obstante, este hecho no se ha visto acompañado ni por un aumento equivalente y gradual en el gasto público para con la educación, ni por un modelo de enseñanza que responda a los estándares de calidad establecidos desde el gobierno y/u organizaciones internacionales.

Estos motivos han hecho de la educación privada una opción más atractiva para las familias, así, de acuerdo a la Segunda Encuesta Nacional de Educación del 2008, el 79% de los participantes mencionaba que la escuela particular era mejor, los dos motivos más señalados fueron la calidad del desempeño docente (que repercute en la calidad de la enseñanza) y la exigencia de la institución. A ello, Ricardo Cuenca (2013) comenta que se ha construido un imaginario de la enseñanza privada como un sistema que es de *calidad per se*.

En primer lugar, este imaginario se debe al contexto histórico de la escuela privada en el Perú. A inicios de siglo XX hubo un primer crecimiento de la oferta privada captando a la población estudiantil urbana, principalmente de clase media y alta; entre estos centros educativos, el autor destaca que la opción religiosa protestante resultaba más atractiva por implementar un modelo educativo “moderno” que incorporaba conocimientos tecnológicos y uso de metodologías extranjeras. De este modo, se relacionó a la escuela particular con un grupo de élite y con un sistema de enseñanza innovador y mejor preparado. Luego, a mediados de los 90, hubo un fuerte impulso de la privatización de la educación, así, a través del decreto 882, se promovió la inversión privada en la construcción y gestión de centros educativos de educación básica y superior, ello produjo otro gran crecimiento de establecimientos escolares privados, profundizando la diversidad de la oferta.

A estos hechos históricos, se suman los debates políticos y sociales sobre los fines que debe tener la educación analizados en el apartado anterior: 1. La educación como derecho, apelando a la implementación de un modelo educativo democrático; o 2. La educación desde una mirada “utilitarista”, desarrollando un sistema basado en las necesidades del futuro mercado laboral de los alumnos. David Labaree (1997), en su análisis sobre la educación en Estados Unidos, encuentra que existe una disputa sobre el tipo de bien que el sistema educativo genera, denotando que pueden ser públicos o privados. El enfoque de derecho y utilitarista, pese a impulsar tipos de competencias y valores distintos, promueven el desarrollo de bienes públicos, ya que apelan a la construcción de un tipo de sociedad que involucre a todos los ciudadanos. Por el contrario, el enfoque de movilidad social busca un bien privado, que ante todo prioriza el logro del status económico y social individual. Si bien es cierto, en el Perú, las acciones por el acceso a la educación por parte de los grupos sociales con menos recursos tuvieron como motor principal esta perspectiva de movilidad social y aportó a su masificación y democratización, sin embargo, sumado a los discursos de privatización y liberalización de la educación, ahora están acrecentando las brechas sociales tanto entre los grupos socioeconómicos como dentro de ellos mismos.

Por otro lado, las familias de la escuela pública están acostumbrados a realizar algunos gastos en la educación de sus hijos los cuales incluyen compra de materiales educativos, aportes a la APAFA, refrigerio, etc. Acorde a la investigación de Jaime Saavedra y Pablo Suárez (2002), estos pagos responden al interés de los padres por resolver algunos problemas que pueda tener la institución y les permita a los alumnos acceder a una mejor enseñanza.

“La disposición de las familias a financiar mayores gastos educativos está influenciada por las percepciones que ellas tienen acerca de la rentabilidad de la inversión. Así, por ejemplo, se encuentra que las familias están dispuestas a pagar más cuando el gasto del Estado es mayor y la calidad del servicio en las escuelas es presumiblemente más alta” (Saavedra y Suárez, 2002: 82).

Las consecuencias de la suma de la búsqueda de las familias de una mejor calidad educativa con el imaginario de la *calidad per* y el discurso de movilidad social, se ven reflejadas en el gradual pero constante traslado del alumnado peruano de la escuela pública a la escuela privada. De este modo, a partir de los cifras presentadas por el MINEDU en el 2015, el 26% de la matrícula a nivel nacional está en una escuela particular, ello aumenta al 31% si sólo comparamos las magnitudes de las áreas urbanas, y a un 47% si lo restringimos al departamento de Lima. Entonces, casi la mitad de los estudiantes en la capital y una cuarta parte en todo el Perú se encuentra a la fecha dentro del sistema educativo privado.

“Within the major cities – notably in Lima – there is clear evidence that private education is no longer the privilege of wealthy elites, but has expanded into areas associated with an ‘emergent’ middle class as well as into the poor settlement areas in the outskirts of the city” (Balarin, 2015 b: 9).

No obstante, esta migración ha contado con un apoyo estatal, principalmente durante el gobierno de Alberto Fujimori. María Balarin (2015 b) señala que esta asistencia al crecimiento del sector educativo privado se dio especialmente en el ámbito legal, ya que se desregularizó sus actividades, se les permitió constituirse como entidades con fines de lucro y se ofreció créditos fiscales a los inversores (Balarin 2015 b: 7).

Estas reformas se vieron enmarcadas en un contexto de impulso de políticas liberales en toda Latinoamérica promovidas desde el Banco Mundial en la década de los 90. Uno de los países que tuvo mayor involucramiento del sector privado y es un referente de la privatización educativa es Chile. Christian Bellei (2007, 2012) cuestiona el sistema educativo chileno analizando el modelo de enseñanza mixta, donde se subvenciona con fondo público a escuelas privadas. En su estudio señala que su desarrollo ha repercutido negativamente en las escuelas públicas a raíz del aumento de la matrícula de los alumnos con mejor rendimiento en instituciones particulares, acrecentando las brechas de los resultados de aprendizaje de una frente a la otra, así, Chile “está entre los

países donde los factores socioeconómicos familiares tienen el mayor peso para explicar los logros educacionales de los alumnos” (Bellei, 2012: 11).

Sin embargo, en Perú, los discursos políticos del sector privado y público enfocan sus argumentos en la relación del concepto de “calidad educativa” con indicadores de logros académicos, y usualmente omiten las diferencias socioeconómicas, inequidad de oportunidades y realidad local en el que se encuentra la población escolar en su conjunto minimizando sus posibles efectos en los resultados de las evaluaciones de medición de conocimientos. Ello origina que la educación sea entendida desde una perspectiva cuantitativa y se termine por promover una lógica de mercado, Fernanda Saforcada explica qué criterios son los más resaltantes de esta:

“En general podemos decir que suelen recuperarse tres elementos propios del mercado para introducirlos en el ámbito educativo: libre elección, autonomía y competencia. El primero refiere a que las familias o ‘consumidores del servicio’ puedan elegir libremente qué propuesta educativa quieren para sus hijos. Para que efectivamente las familias puedan elegir entre una diversidad de propuestas, se postula que es necesario que las escuelas tengan autonomía para desarrollar sus propios proyectos. Esta autonomía refiere tanto a los aspectos pedagógicos como a los administrativos. Por último, la competencia, que adquiere lugar central en esta propuesta como en todo discurso económico que refiere al mercado, es lo que permitirá que las escuelas desarrollen mejores propuestas educativas para poder atraer ‘consumidores’”. (Saforcada, 2009: 373)

Empero, dentro de las narrativas del sector privado también existe el debate de qué lineamientos de la lógica de mercado se deberían priorizar. Por ejemplo, la libertad de elección de las familias ha sido defendida por un lado por instituciones y representantes de carácter religioso fundamentado en el derecho de los padres a escoger el modelo educativo que corresponda a sus dogmas espirituales y valores morales (González 2002 a, Signo educativo 1998); y por otro lado, por organizaciones y actores del ámbito empresarial que promueven la idea que esta selección se base en la rentabilidad y efectividad que finalmente tendrá la educación de sus hijos, enlazando este último punto con la lógica de competencia asentado en los resultados de las evaluaciones

de aprendizaje (Gonzales 2002 a, Wolf 2002 b, Saforcada 2009, Bellei 2012, Rivero 2012, Vásquez 2015, Sanz 2015).

De esta manera, en los últimos años, se han generado espacios facilitados por el sector corporativo en donde exponen las ventajas del desarrollo de estas lógicas. Así, en una entrevista a Luis Bustamante Belaunde, presidente del comité organizador del “CADE por la Educación” del 2013, señala que “la competencia es una expresión de la libertad en la acción educativa, pero también es un medio extraordinario para impulsar vía comparación y confrontación de propuestas qué es lo que le otorga calidad a la educación” (IPAE 2013 b).

Asimismo, otro debate en torno a la lógica de competencia es la incorporación de centros educativos con fines de lucro. Algunos autores (Bellei 2012, Rivero 2012, Saforcada 2009, Alvarado 1999) comentan que estas licencias al sector privado no sólo debilitan los valores democráticos y el sentido de cohesión social que la educación como derecho pretende, sino que termina por transformarla en una mercancía poniéndola a disposición del mejor postor.

“Si la educación de calidad no es la educación para todos, sino aquella que algunos logran adquirir en un mercado o, de acuerdo con los discursos más moderados, aquella que algunos eligen en un espacio de propuestas diferenciadas llevadas adelante por instituciones autónomas, entonces la educación deja de ser pensada como derecho social y se acerca más a un derecho individual de propiedad: poseer una educación de calidad” (Saforcada 2009: 376)

Por último, con respecto a la lógica de autonomía, los problemas de la gestión y organización de la escuela pública fortalecen las peroratas a favor de las escuelas particulares como espacios más eficientes en sus servicios (De Moura y Wolf 2002, Gonzales 2002 a, Wolf 2002 b, Vásquez 2013, Ysuzqui 2013). En este escenario, los estudios revisados de Gonzales (2002 a) y De Moura y Wolf (2002) proponen y reflexionan en torno a un modelo educativo en el que exista una alianza estratégica entre el Estado y el sector privado en vías de un aumento en la cobertura, intercambio de buenas prácticas de gestión, subsidio de los mejores alumnos en centros privados y una mayor regularización y

monitoreo de las instituciones particulares con el fin de hacer prevalecer los objetivos sociales de la educación y la calidad de la misma.

“Necesitamos tanto educación pública con eficiencia privada como educación privada que cumpla objetivos sociales... La educación privada, no menos que la educación pública, sirve a la sociedad y reporta rentabilidad social además de la rentabilidad privada para los alumnos... El gobierno tiene la función de regular y fiscalizar la educación privada, asegurando la transparencia en la publicidad y la calidad mínima de los servicios ofrecidos, entregando información y ofreciendo servicios de ‘extensión’ a las instituciones privadas, de una manera muy similar a la forma en que apoya el desarrollo de la pequeña empresa. Los gobiernos también pueden estimular y algunas veces subvencionar la educación privada cuando ven que puede lograr objetivos de equidad, calidad, acceso e investigación en forma más eficaz a través del sector privado”. (Wolf 2002:441 – 442).

Entonces, a partir de los estudios revisados (Gonzales 2002 a, Bellei 2012, Cuenca 2013) se observa la presencia de notas más altas y mayor retorno de la inversión (Calónico y Ñopo 2007) en las escuelas privadas, si sólo se considera la tasa de porcentaje bruta; sin embargo, si estos datos se analizan a partir del nivel socioeconómico de los alumnos y el grado de formación de sus padres, se registra una disparidad en los resultados. Ante ello, concluyen que la oferta privada debe ser comprendida desde una perspectiva heterogénea, vinculada con la realidad local en la cual se encuentra adscrita (Cuenca 2013, Díaz y Eléspuru 2008). En la segunda parte de este apartado se profundizará el debate sobre este tema.

2.2. Investigaciones sociales que exploran la heterogeneidad de la escuela privada en el Perú

Como se mencionó anteriormente, la heterogeneidad es una característica que es preciso tomar en cuenta al analizar a la educación privada. En la revisión de la literatura sobre este tema han sido pocos los estudios encontrados, pero a grandes rasgos es posible definir 5 tipos de escuela privada: los colegios corporativos (tienen el apoyo de un consorcio y funcionan como redes), de élite (comúnmente relacionadas con una orden religiosa o cuenta con una alianza

con instituciones extranjeras), público – privadas (subsidiadas por el Estado y administradas por un ente privado) y de bajo costo (pequeños centros de estudio que han aparecido especialmente en las zonas periféricas de Lima).

Dos primeras investigaciones que han indagado en el escenario privado han sido las de María Balarin (2015 a, 2015 b) y Pilar Sanz (2015). Ambas autoras buscaron conocer las lógicas de los padres de familia al matricular a sus hijos en una escuela particular.

El estudio de Balarin se desarrolla en 3 distritos de zonas periféricas de Lima donde hay una gran concentración de centros educativos privados. La autora denota que las razones de los padres de familia son en su mayoría de carácter práctico y centrado en los aspectos académicos; así, priorizan colegios cercanos a su hogar que les permita realizar sus actividades domésticas y laborales sin descuidar a sus hijos; del mismo modo, prefieren la opción privada por tener un número menor de alumnos por profesor, induciendo a la idea de que contarán con una enseñanza personalizada, y por contar con más materiales escolares (aunque la infraestructura pueda ser cuestionable). Por otra parte, elegir esta opción también corresponde con sus esfuerzos en favor de un progreso personal y familiar y su búsqueda por acceder a mejores oportunidades formativas; sin embargo, se encuentra un servicio que termina por replicar los bajos promedios escolares que tienen los colegios públicos (en algunos casos con notas incluso inferiores) y que cuenta con poca regulación estatal.

Por su parte, Sanz ubicó su investigación en los distritos de Los Olivos y Villa María del Triunfo, contrastando los motivos de los padres de familia cuyos hijos asistían a un colegio tipo consorcio y otro de bajo costo. Al igual que en el trabajo de Balarin, los padres hicieron referencia a los logros de autorrealización y movilidad social que dicha escuela podría otorgar a sus hijos, a la cercanía que el colegio tiene de sus hogares, al menor ratio de alumnos por clase y al uso de más herramientas de estudio; por otra parte, otras razones fueron el costo, así, aunque los padres señalan que puede generar segregación entre los estudiantes de la zona el concurrir a una escuela más

cara que la otra, naturalizan el hecho de que una “buena educación” es más cara y optaran por ella si cuentan con los recursos; esta segregación también les permite relacionarse con otros padres como “ellos” que buscan los mismos valores y apelan a las mismas prácticas educativas y de movilidad social.

En ambos casos, se observa como la escuela privada es una nueva etapa dentro de la perspectiva de progreso personal y familiar, eligiendo la “mejor” opción entre aquellas que sus condiciones socioeconómicas les permite. Por otra parte, su condición de “clientes”, aunque en algunos casos genera una seguridad en las familias de poder influir en el servicio educativo, exigir mejores estándares y/o promover cambios y mejoras, no siempre les permite tomar acción dentro de la escuela; así, Balarin menciona que existen varios casos de familias que al tener problemas con el pago de las pensiones, las escuelas toman ciertas represalias tales como el no permitir a los alumnos rendir sus exámenes o negar la devolución de los papeles escolares de querer hacer un cambio de colegio. Sin embargo, aunque los padres no tengan conocimiento sobre los promedios obtenidos por estos centros en las evaluaciones de medición de los conocimientos, la relación entre calidad y escuela privada se preserva como una verdad establecida de por sí.

Por otro lado, Juan Carlos Navarro (2002 a) analiza la situación de los centros educativos público – privados, explorando particularmente el caso de los colegios Fe y Alegría y los centros educativos estatales en convenio (sobre todo administradas por congregaciones religiosas). El autor comenta que existen algunas prácticas de gestión de los colegios que permiten a los estudiantes participar de una formación integral y que transmiten valores democráticos, pero que se ven afectados por el poco apoyo estatal con el que finalmente cuentan. Así, la desarticulación entre los objetivos de esta política de subsidio y el monitoreo del logro de estas escuelas no permite que se potencie sus resultados e informe sobre los logros de su sistema.

Asimismo, otro modelo educativo estudiado es el de las escuelas alternativas, las investigaciones de Martín Benavides, Verónica Villarán y Santiago Cueto (1999) y Lars Stojnic (2009, 2006) descritas en el apartado anterior exploran

este modelo educativo. Benavides, Villarán y Cueto, a partir de un estudio cuantitativo, comparan las experiencias de alumnos de un colegio alternativo con las de un colegio tradicional, la muestra se basó en 3 centros alternativos (una escuela pública, una privado laico y una privado religiosa) y 3 centros tradicionales con las mismas características respectivamente. Los autores hallan mayor influencia de rasgos democráticos en un modelo educativo frente al otro, incluso luego de controlar algunas variables como el nivel socioeconómico y las influencias familiares. En un acercamiento similar a este campo, Stojnic realiza una investigación mixta contrastando también la socialización y formación de un centro educativo alternativo frente a uno tradicional, ambos centros pertenecen a un grupo socioeconómico similar de clase media; en sus hallazgos, el autor describe que las actividades participativas y la identificación de los alumnos con la comunidad educativa y local que promovía la escuela alternativa permitían el desarrollo de un perfil ciudadano, a diferencia de su contraparte tradicional donde la institución ejercía un control de las intervenciones estudiantiles y se observaba relaciones distantes entre los actores. Así, ambos estudios rescatan la propuesta alternativa como promotora de una ciudadanía basada en valores democráticos y propone la construcción de un tipo de sociedad.

A partir de lo revisado, la oferta privada es muy variada y los resultados de sus logros académicos y sociales dependen de su modelo educativo, enfrentando problemáticas distintas de acuerdo a los escenarios locales y escolares. No obstante, las perspectivas de los padres de familia no reparan en esta diversidad, y comprenden a la educación privada como un todo, diferenciando las opciones bajo un análisis del costo de su inversión y en algunos casos por el status que ofrece. De esta forma, se observa en la práctica la gradual transformación de una demanda social y colectiva por el acceso a una enseñanza de calidad para todos a un discurso de corte individual y competitivo donde dependerá de las posibilidades personales el participar de una mejor educación, naturalizando estos esfuerzos como parte de las acciones que deben tomar en favor de su movilización social y progreso familiar.

3. Dos actores en la formación de los estudiantes: el profesor y el tutor.

La presente investigación tuvo inicialmente en su diseño al profesor como actor principal. No obstante, ya en campo, se encontró a otro personaje relevante en la formación de los estudiantes: el tutor, no como un posible rol paralelo a asumir por un docente, sino como una ocupación específica y separada de la del profesor. De este modo, en el siguiente apartado se describirán las problemáticas y particularidades de la profesión docente, tanto en un sentido académico como personal; luego, se analizará los lineamientos trazados desde el Ministerio sobre el rol del tutor, comparándolo con el desarrollo de ese papel observado en algunas investigaciones sociales.

3.1. Características de la profesión docente en el Perú

La docencia es una de las profesiones más elegidas a la hora de postular a la educación superior, así por ejemplo, en el 2013, el 18% de los estudiantes peruanos la tenían como preferencia. Sin embargo, muchas veces esta elección no se da por un tema de vocación, sino por el mayor acceso a centros educativos superiores que enseñan esta carrera.

De esta manera, desde el inicio de la formación docente existen varios problemas. Uno de ellos es la gran heterogeneidad de la oferta educativa y con ello la calidad de la enseñanza; en el Perú hay 3 tipos de instituciones que forman docentes: las universidades, los institutos superiores pedagógicos (ISP) y las escuelas de formación de arte o de educación física. Estas instituciones se encuentran ubicadas en las diferentes regiones del país, tanto en zonas urbanas como rurales y pueden ser de administración privada o pública. Así, existen distintos tipos de currículos, metodologías de enseñanza y perfiles de egresados entre los distintos centros educativos de formación docente (universidades e institutos) sin que exista un diálogo entre ellos.

Para conocer más sobre esta realidad, investigaciones como las de Patricia Ames y Francesca Uccelli (2008), y Patricia Oliart (2011) han indagado de manera etnográfica la cultura educativa en los ISP. Así, en ambos estudios se encontró que las interacciones y los comportamientos de los alumnos y profesores del instituto se asemejaban a las de una institución secundaria, ello se observa, por ejemplo en el caso de Ames y Uccelli, en la organización de los cursos, el tipo de negociación entre los actores en el aula o la actitud de los alumnos frente a las asignaturas de alguna materia; otros hallazgos fueron la ausencia de retroalimentación por parte de los profesores a las tareas y/o respuestas en clase de los estudiantes y el énfasis colocado en la presentación de los trabajos más que en el contenido, observando un bajo nivel de complejidad de los temas impartidos.

Por otro lado, en el estudio de Ames y Uccelli se reconoce el esfuerzo por parte de los profesores por emplear diferentes metodologías de enseñanza como presentaciones orales, trabajos en grupo e individuales, etc., promoviendo además la participación de los alumnos, desarrollándose un trato horizontal entre ellos y respetando los tiempos estipulados para la clase y utilizando diferentes recursos como separatas y/o materiales audiovisuales; por el contrario, Oliart, describe un escenario distinto, donde las relaciones entre los actores eran verticales y había violencia simbólica, existiendo un menosprecio hacia los alumnos de bajo nivel socioeconómico.

Entonces, la formación docente es muy diversa y el escenario educativo de los aspirantes a profesores puede ser muy distinto también, aunque hay algunas similitudes como la interacción de tipo escolar que hay entre los actores. Luego de finalizados los estudios, quienes postulen a un puesto en el sector público y aquellos que logren obtener un nombramiento contarán al menos con estabilidad laboral; sin embargo, este transcurso no es sencillo y deberán afrontar varios inconvenientes.

Actualmente existe un proceso de descentralización del sector educativo, el cual en los últimos años ha otorgado mayor autonomía y responsabilidad a las unidades de gestión local y regional, con poco monitoreo desde la administración nacional. Ello trae como consecuencia una serie de

irregularidades, entre ellas, la distribución de los docentes en las escuelas de la región. En este sentido, Miguel Jaramillo (2013) realizó una investigación en Loreto y Lambayeque para conocer la distribución laboral de los docentes, así, encontró que muchos de los profesores que nacieron y se educaron en una determinada provincia suelen desarrollar su función en esta o al menos en la misma región.

Por ley, quienes recién ingresen al magisterio deben desempeñar sus funciones en las zonas rurales o urbanas de menor desarrollo, no obstante, las condiciones laborales son muy difíciles en las escuelas rurales ya sea por la distancia con el hogar, la diferencia cultural entre los docentes y la comunidad, el clima, etc.; por ello, existe una gran demanda por ocupar una plaza o ser trasladado a la zona urbana. Patricia Oliart (2011) relata que los docentes emplean sobornos monetarios (y a veces, en el caso de las mujeres, sexuales) con los funcionarios encargados de dicho proceso.

“Este desinterés, o inclusive rechazo a trabajar en áreas rurales, crea una situación tensa en las oficinas regionales del ministerio, lo que le da a los funcionarios que trabajan en ellas la oportunidad de beneficiarse del tráfico de asignaciones y reasignaciones de plazas docentes en sus regiones”. (Patricia Oliart, 2011:97)

Por otro lado, el desempeño docente ha sido un tema de debate en los últimos años, así, además de una desmejorada imagen de los profesores por su situación laboral y socioeconómica, también existe un fuerte cuestionamiento a la forma en que desarrollan su trabajo. De este modo, desde el año 2010 se apertura la posibilidad a profesionales de otras disciplinas para ejercer la docencia, ante ello, Ricardo Cuenca señala que “con ello se podría interpretar que el Estado estaría poniendo en duda el carácter profesional y especializado de la docencia” (Cuenca, 2011:37).

En esta línea, los docentes tratan de rescatar el aspecto pedagógico y la buena relación que debían establecer con los alumnos como elementos característicos y propios de su formación (Cuenca, 2011; Oliart, 2011); así, aunque se considera relevante el manejo de los contenidos de los cursos, es

su metodología de enseñanza, su compromiso con los estudiantes y la vocación de servicio lo que buscan que los diferencie.

“Los docentes deben demostrar permanentemente que su trabajo tiene valor y que es necesario. Como parte de esto, los docentes han (re)construido cada vez con más solidez que el trabajo de enseñar es el sacrificio de una profesión que siendo importante no encuentra en la sociedad las recompensas merecidas. Esto genera una suerte de apostolado cuya fuerza se centra en una vocación de la cual se espera que sea el motor fundamental para el éxito laboral”. (Cuenca 2011:49)

Asimismo, aunque aún hay registro de centros educativos que siguen un estilo de enseñanza basado en la disciplina, conviviendo muchas veces en un escenario de violencia física, verbal y simbólica entre los profesores y alumnos (como hemos señalado en el subcapítulo anterior); este tipo de prácticas están siendo cada vez más señaladas como un mal desempeño del rol docente. Así, en el estudio de Ricardo Cuenca (2011) y en el de Natalia Gonzáles, Mariana Eguren y Carolina De Belaunde (2014) encontraron que los docentes dan una gran importancia a la participación de los estudiantes en las clases.

Del mismo modo, aunque Cuenca recogió en las opiniones de los docentes la importancia del buen desempeño de los estudiantes como una consecuencia de un buen desempeño docente, ello no se corresponde con la realidad según lo observado por Gonzáles, Eguren y De Belaunde, quienes señalan la falta de enfoque en la construcción de los aprendizajes. Este hecho refleja lo señalado líneas arriba con respecto a la formación docente, repitiéndose el enfoque hacia la presentación y la forma de transmitir el conocimiento frente al contenido temático en sí mismo.

No obstante, Cuenca comenta que, a pesar de que este componente del desempeño docente pueda ofrecer una orientación, regulación del trabajo y ayude a medir sus avances y resultados puede ser “también riesgosa, pues contribuye directamente a la enajenación del trabajo” (Cuenca, 2011:43). Así, esta noción también se corresponde con el sentido utilitarista de la educación, perfilando un modelo de calidad educativa en base a “Insumo – Proceso –

Producto”, ubicando a los profesores como insumos y no como actores según señala Cuenca.

De esta manera, el rol del docente en la formación de los estudiantes ha variado considerablemente a partir de la incorporación del enfoque constructivista en el currículo de la educación en el Perú. En un principio, el profesor era básicamente un difusor de conocimientos hegemónicos desarrollando un modelo educativo memorístico y vertical. Sin embargo, Patricia Oliart (1986) y Fiona Wilson (1999) destacan la agencia de los docentes como transmisores de las imágenes y discursos sobre la realidad nacional, incorporando en sus enseñanzas sus percepciones y valores sobre este tema; en esta línea, la investigación de Patricia Oliart y Gonzalo Portocarrero (1989) denominan a esta conjunción de conceptos “la idea crítica”, juicios sobre la situación sociocultural y económica, la historia del Perú, la ética nacional, etc. que trató de dar una mirada contestataria frente a las grandes frustraciones que se percibían en la sociedad, es una narrativa que parte desde los sectores populares.

Empero, aún las prácticas pedagógicas tenían como centro de conocimientos al profesor y ubicaban a los alumnos como receptores pasivos. Es a partir de las reformas curriculares iniciadas en la década del 90 que la concepción del rol docente varía y se incorpora la teoría constructivista en los lineamientos educativos, ubicando a los estudiantes como el centro de los procesos de aprendizaje y a los profesores como facilitadores de esta dinámica.

“El constructivismo fue el enfoque pedagógico elegido para la reforma... este enfoque se centra en los procesos de aprendizaje de los estudiantes a quienes se considera portadores de conocimientos previos... a través de la organización de diversas actividades, los maestros actúan como facilitadores en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos... bajo este modelo, el rol del maestro es ayudar a poner en contexto los nuevos conocimientos, ayudar a los estudiantes a establecer conexiones con otras áreas de interés y a estar listo/a para promover nuevos intereses y actividades... requiere de docentes con muchos recursos personales y pedagógicos, con un amplio conocimiento de diversas materias y del entorno del estudiante, y con la habilidad de tratar a cada alumno como individuo” (Oliart, 2011:93)

Como parte de esta reforma, se desarrolló también el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) con la finalidad de complementar la formación inicial de los profesores y dotarlos de nuevos recursos materiales y metodológicos, reorientando su rol de transmisor del currículo a facilitador de conocimientos. Su tiempo de ejecución fue de 1995 al 2001, y su realización fue encargada a distintas instituciones como entes ejecutores, dificultando la medición del impacto. No obstante, Oliart (2011) señala algunos aspectos negativos de los entrenamientos del PLANCAD que pudo observar como parte de una investigación del 2001; la autora comenta la falta de preparación de las sesiones, las dificultades que tenían los participantes para estar atentos por la gran cantidad de elementos distractores (el local inadecuado, la presencia de hijos pequeños de algunos docentes, etc.), la reducción de horas por un falla del ministerio en la entrega de los recursos necesarios para el taller y el trato por momentos paternalista de las capacitadoras que según Oliart podía llegar a ser ofensiva.

Los programas de capacitación docente se mantuvieron en los gobiernos posteriores. Así, durante el período de Alejandro Toledo, se estableció dentro del MINEDU la Unidad de Capacitación Docente (UCAD) la cual continuó con varias de las labores del PLANCAD una vez finalizado, ello se hizo a través del Programa Nacional de Docentes en Servicio (PNFS). De la misma manera, pero con cambios en el contenido y los requisitos de los participantes, en el segundo gobierno de Alan García se ejecutó el Programa de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP).

“En los últimos 16 años cada uno de los gobiernos ha puesto en marcha masivos procesos de capacitación docente. Los tres programas desarrollados en este periodo compartieron, en cierto modo, un diseño general similar: en los tres casos se recurrió a instituciones formadoras como responsables de implementar los programas diseñados por el MINEDU y se utilizaron formas combinadas de capacitación presencial y a distancia con visitas a las escuelas. Las mayores diferencias se registraron en los contenidos de la capacitación: mientras que el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) enfatizó la capacitación en aspectos metodológicos, el

Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) lo hizo en contenidos curriculares.” (Cuenca 2011:13)

De este modo, el PRONAFCAP tuvo como principal objetivo la mejora de las capacidades, conocimientos, actitudes y valores de los maestros, concentrando las responsabilidades en el gobierno central. Un aspecto positivo del programa fue que partió de una evaluación censal, no obstante, ello también limitó la participación de varios profesores que no habían participado del examen. Asimismo, se centró en los cursos de comunicación y lógico matemática, y en capacitar a los docentes en el dominio del currículo y de la especialidad académica. No obstante, de acuerdo a lo revisado por Ricardo Cuenca (2012 b) y Carmen Montero (2011), no hubo grandes diferencias con los programas de formación en servicio pasados y su nivel de cobertura fue disminuyendo a través de los años.

Por otro lado, Carmen Montero (2011) recoge los principales programas de acompañamiento docente, otra estrategia de formación docente en servicio, uno de los diseñados desde el Estado es el Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA). Estos programas buscan brindar asesoría y monitoreo del trabajo docente acercando a los capacitadores a los lugares de trabajo del maestro. Algunos aspectos positivos encontrados son el impulso de nuevas alternativas de formación docente, la descentralización de las decisiones educativas otorgando la responsabilidad del desarrollo de las actividades de acompañamiento a los gobiernos regionales (las cuales pueden ser parte del PELA o programas de apoyo docente en el marco de sus Proyectos Educativos Regionales) y, en aquellos programas ejecutados bajo gestión privada, una intervención integral observando cambios favorables en la labor docente. No obstante, aún es necesario en las ediciones estatales mejorar la cobertura y las condiciones en que se ejecutan los acompañamientos, asegurar un trabajo a largo plazo con los participantes, disponer de formadores preparados y con el perfil requerido para las exigencias del rol, así como también articular o unificar los programas de esta índole desarrollados en un mismo espacio.

El interés por mejorar el desempeño docente es notable, no sólo en Perú, sino en toda la región de Latinoamérica. No obstante, los esfuerzos estatales terminan por diseñar políticas y programas con un marco teórico sobre la formación de los docentes aún por definir, un plan de acción que muchas veces no tiene su contraparte en la realidad y una formación en servicio que no se relaciona con la formación inicial de los docentes; sin embargo, al tener un fuerte impacto en la población como discurso político, terminan por ser decisiones rápidas por parte de las autoridades aplicándolas como “paquetes” sin tomar en consideración las dificultades de su ejecución.

“Las capacitaciones de docentes en servicio se han dado de manera inorgánica y desordenada, privilegiando las necesidades inmediatas de los ministerios de educación o las demandas de los bancos que financian las capacitaciones. En la mayoría de los casos, no se ha procurado una articulación lógica entre los procesos de formación inicial y sus verdaderos requerimientos.” (Saravia y Flores, 2005:48)

Por otro lado, incluso desde la propia perspectiva de los profesores, el nivel de acción de los docentes es casi limitado al aula. Acorde a lo encontrado por Cuenca, varios de los participantes reconocieron a las prácticas relacionadas con la gestión escolar y la participación en el diseño, implementación y/o evaluación de las políticas educativas como responsabilidad del personal directivo; aunque algunos resaltaron su colaboración en la construcción de los planes educativos de sus centros de labores y su apoyo para un mejor clima institucional.

Es así que, aunque desde los reglamentos, proyectos y planes estatales se busca que el docente sea un actor que participe activamente a nivel local y regional, muchas veces esta intervención no se da, es mínima o es direccionada de manera autoritaria por los responsables administrativos (Cuenca y O'hara, 2006; Cardelli y Duhalde, 2001). Esta es otra característica más que se mantiene desde la formación inicial de los docentes y en la escuela, el desarrollo de sus funciones en un escenario jerárquico y con una participación pautada por un superior.

Entonces, este ambiente vertical, autoritario e improvisado en el que se forman los docentes se replica finalmente en el desarrollo de su labor en la escuela. Así, a pesar de que se reconoce la importancia de la participación de los alumnos y el nuevo rol de los maestros como facilitadores del aprendizaje y la construcción de saberes, la presencia de la disciplina, el orden y el control se mantiene. A partir de la literatura recogida (Ames, 2000; Rojas, 2011; León, 2013; Uccelli, 2000; Staheli, 2000) el profesor es percibido por todos los actores (incluso por él mismo) como una figura de poder, este radica en la posesión de ciertos conocimientos, su rol como representante de la institución (y en algunas zonas rurales, del Estado) y su imagen como adulto dentro del aula.

No obstante, el profesor precisa legitimar su autoridad en sus interacciones con los demás actores, principalmente con los alumnos. El uso de la disciplina es una de las estrategias más frecuentes empleada mayormente como un mecanismo de corrección. Así, por ejemplo, una práctica antigua en la formación de los alumnos es el castigo físico, pero que luego de la Declaración de los Derechos del Niño proclamada por la ONU y la incorporación de las nuevas corrientes pedagógicas en los currículos escolares, ha sido cuestionado y sancionado; sin embargo, aún es utilizado en varias escuelas del país, aunque ahora, muchas veces, el encargado de aplicar el castigo físico es el auxiliar (Rojas, 2011; Trinidad, 2000). Por otro lado, otro tipo de castigo administrado por los maestros es el académico, el cual consiste en reducir las notas (sobre todo en cuanto a comportamiento y/o tutoría) o el promedio final; empero, de acuerdo a lo encontrado en los estudios revisados (Rojas, 2011; Uccelli, 2000) se observa que existe una preferencia de parte de los alumnos por el castigo físico que por la reducción de notas ya que ello afectaría directamente su desempeño académico, muy difícil de recuperar para ellos. No obstante, el respeto por la autoridad del profesor debe construirse con más elementos que sólo las acciones coercitivas.

“La autoridad para las alumnas y alumnos reposa principalmente en una característica que ellos denominan ‘saber hacerse respetar’. Esta autoridad descansa entonces en la capacidad que el docente tiene para que los demás lo respeten, bajo

diferentes estrategias de control. Para estos alumnos, un buen profesor es alguien que ejerce la disciplina haciéndolos cumplir con sus deberes... (Pero) no se limita solo al control de los cuerpos de los estudiantes... también debe ‘saber enseñar’, lo que implica no solo que domine la materia, sino que permita momentos de distensión en la clase” (Rojas, 2011:36 – 37)

La capacidad del profesor para controlar también la participación de los jóvenes y manejar los espacios de negociación que existen con ellos es también otro aspecto que se reconoce como parte de su autoridad. Así, por ejemplo, en algunas investigaciones revisadas (De Belaunde (2006), Rojas (2011), Staeheli (2000) y Gonzáles, Eguren y De Belaunde (2012)) se observa que usualmente las intervenciones de los alumnos durante las clases son pautadas por los docentes, generándose una dinámica donde el profesor hace una pregunta esperando una respuesta determinada; del mismo modo, es el docente quien inicia el diálogo con el grupo, son pocos (o nulos) los momentos en que los estudiantes participen de manera voluntaria.

“En todas las aulas visitadas los docentes formulan preguntas cerradas y literales, para las cuales esperan una respuesta predeterminada, y mientras más cercana sea la respuesta a lo que esperan, mejor. Las preguntas no apuntan a la comprensión de procesos, al análisis, a la formulación de hipótesis o escenarios alternativos, al ejercicio de la creatividad o de la reflexión; siempre se trata de un dato específico, un nombre, una fecha, una cifra que le permite al docente continuar en la dirección que desea.” (Gonzáles, Eguren y De Belaunde 2012:16)

Por otro lado, las participaciones de los grupos de estudiantes de manera institucional también son reguladas por las autoridades. El caso observado por Staeheli (2000) describe a una escuela que tiene mayor apertura a la participación escolar, implementando incluso equipos escolares extracurriculares como el municipio escolar; sin embargo, la interacción entre alumnos y autoridades sigue siendo vertical, y el aporte de los estudiantes es visto más como una “colaboración” a las actividades de la escuela que como una intervención en la toma de decisiones en su formación o clima educativo.

Entonces, el desempeño del profesor en la práctica no termina por desarrollar los ideales esperados por la sociedad y/o por el mismo. Como se ha venido

señalando anteriormente, las exigencias y retos que la educación demanda de los docentes no termina por articularse con el apoyo formativo, laboral y social que reciben por parte de las instituciones educativas, el estado o su comunidad.

De este modo, el status de la carrera docente se ha desvalorizado a lo largo de los años desde diferentes aspectos. Es una de las profesiones que percibe en promedio una baja remuneración por su trabajo exigiéndole buscar otras fuentes de ingreso, ya sea siendo maestro tanto en escuelas privadas como públicas, o en otras actividades como por ejemplo la de comerciante; en esta línea, Hugo Díaz y Jaime Saavedra (2000) señalan que aunque existen más beneficios y cierta estabilidad laboral en el sector público, en los colegios privados es posible encontrar mejores salarios.

Otro aspecto que se ha recrudecido acerca de la imagen del profesor es la “calidad” de su trabajo, ello se profundizó aún más luego de los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones del desempeño docente durante el gobierno de Alan García (Cuenca 2009, 2012 b); desmereciendo su formación al promover la participación de otras disciplinas como educadores de centros educativos tanto estatales como particulares.

Por otro lado, la carga laboral de la carrera y el clima institucional en el que se encuentran muchas veces afecta su salud mental y física. Cuenca y O'hara (2012) investigan sobre la percepción de estrés en el magisterio, así, la falta de apoyo institucional y la poca participación del maestro en la toma de decisiones sobre la gestión de la escuela, la implementación de nuevas propuestas e innovaciones pedagógicas sin un adecuado acompañamiento y/o formación docente, el exceso de trabajo (corrección de exámenes, preparación de clases, seguimiento a los alumnos, etc.) que muchas veces irrumpe en su espacio y tiempo personal, el bajo nivel de realización profesional son algunas de las causas del estrés.

“Sabemos que el docente cumple un rol fundamental para elevar la calidad educativa; por un lado la sociedad lo considera como uno de los actores principales, pero por otro lo minimiza y lo desconoce como agente capaz de lograrlo. Su estatus

ocupacional se ha ido desvalorizando y ha aumentado la presión laboral que genera un cierto malestar que repercute en su salud, en su formación y en el proceso de enseñanza – aprendizaje” (Ricardo Cuenca y Jessica O’hara, 2006:25)

Entonces, la profesión docente debe enfrentar varios desafíos, sin contar con apoyo institucional, social o político en varias oportunidades. Sin embargo, y a pesar de su alicaída imagen pública, se sigue reconociendo su importancia dentro del escenario escolar, ello permite que los esfuerzos por mejorar sus espacios formativos y sus condiciones laborales no cesen. Por otro lado, las múltiples perspectivas e ideales acerca de su desempeño no se observan siempre en la práctica; empero, es posible encontrar que la legitimidad de su autoridad, además de sustentarse en el manejo de los conocimientos, busca reafirmarse también a través de estrategias de negociación y participación de los alumnos, procurando no recurrir a la disciplina o acciones correctivas y/o de control violentas.

3.2. El tutor: una nueva figura a estudiar en el escenario escolar peruano

La implementación del área de tutoría y orientación educativa en la educación peruana es reciente. Como señalan algunos autores (Lázaro, 1997; Fresco y Segovia, 2001), la función tutorial de acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, atender sus necesidades afectivas y sociales, asesorarlos en los cambios físicos y psicológicos de su desarrollo vital y generar un vínculo con ellos ha sido desde siempre una acción de los docentes, pero que busca profundizarse a partir de la designación a un actor en específico que asuma estas responsabilidades de manera constante.

Así, el inicio del área de tutoría empieza entre los años 50 y 60 con la creación de departamentos psicopedagógicos en algunas escuelas, estos tenían como objetivo atender a aquellos estudiantes con problemas de índole conductual y/o académico. Luego, a partir de las reformas educativas del gobierno de Juan Velasco Alvarado, se desarrolla la propuesta de Orientación y Bienestar del Educando (OBE), instaurando espacios dentro del horario escolar como “la

hora OBE” y cargos administrativos como el coordinador de OBE con la finalidad de conectar la labor de orientación al estudiante con el sistema escolar, “asumió también la atención del comportamiento general de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2005). Empero, luego del régimen militar, fue perdiendo presencia, asimismo, la iniciativa no fue plenamente entendida por los actores escolares, ello hizo que en muchos centros educativos “la hora OBE” sea utilizada para otras actividades.

Luego de varios años, en el 2001, se retoman las acciones para fortalecer la orientación educacional de los alumnos, y a partir del apoyo de un marco legal (La Ley General de la Educación, el Reglamento de Educación Básica Regular, el Diseño Curricular Nacional, etc.), se crea la Oficina de Tutoría y Prevención Integral (OTUPI). De este modo, desde el Ministerio de Educación se formula una definición de la tutoría y las gestiones que conlleva su aplicación.

“La tutoría es la modalidad de la orientación educativa, inherente al currículo, que se encarga del acompañamiento socio – afectivo y cognitivo de los estudiantes dentro de un marco formativo y preventivo, desde la perspectiva del desarrollo humano. El cargo de tutor implica que el profesor designado para ello se haga cargo del acompañamiento y orientación de un grupo – clase, con el que realizará sesiones de tutoría grupal (la hora de tutoría), brindará apoyo individual a los estudiantes y mantendrá contacto con sus padres. De este modo, la tutoría asegura que, además del apoyo y orientación que todos los profesores brindan en clase y fuera de ella, los estudiantes cuenten con una persona (el tutor) y un espacio (la hora de tutoría) especialmente dedicados a su orientación y acompañamiento”. (Ministerio de Educación, 2005 b: 4)

Posteriormente, la OTUPI sería reemplazada por la ¹Dirección de Tutoría y Orientación Educativa en el 2005 (DITOE), centrando aún más las funciones del tutor alrededor del desarrollo humano y de aprendizajes de los alumnos. En el marco conceptual elaborado por la DITOE en el 2005, se perfiló el rol del tutor con varias características entre las que estaban la empatía, el equilibrio y madurez personal, el liderazgo y la aceptación incondicional del estudiante.

¹ En el año 2015 se desactivó esta dirección en el Ministerio de Educación. No obstante, sus planes y lineamientos fueron incorporados en el programa Jornada Escolar Completa (JEC) a través del área de Atención Tutorial Integral.

No obstante, en ninguno de los documentos revisados, si bien se expresa la importancia de la formación de los tutores en temas como psicología del desarrollo, dinámicas, programación de tutoría grupal, orientación familiar, etc; no indican quienes son los responsables de brindar estas capacitaciones, ni si es parte de la formación inicial o de servicio. Asimismo, no se señala tampoco qué derechos o beneficios se otorgan al profesor al asumir el rol de tutor, induciéndose que esta función es “ad honorem”.

De este modo, se exige a los docentes que incorporen además de sus responsabilidades pedagógicas la función tutorial de un determinado grupo de estudiantes sin necesariamente recibir un incentivo y/o preparación al hacerlo. En esta línea, Oscar Pain (2008), a partir de una investigación cuantitativa con una muestra poblacional de 422 tutores de diferentes regiones, tuvo como uno de sus objetivos conocer su grado de asertividad, una de las cualidades que quienes asuman este rol deberían tener. El autor encontró que el porcentaje más alto de estilo de interacción social fue el pasivo agresivo, ello significa que tienen mayor dificultad para expresar sus sentimientos y pensamientos, y comprender el de las demás personas; empero, el segundo estilo de interacción fue el asertivo, que se caracterizaría por respetar el derecho de expresar opiniones y sentimientos, tanto en ellos mismos como en otras personas.

Estos hallazgos exponen la heterogeneidad de las relaciones que los tutores podrían establecer con los demás actores de la escuela; al ser el estilo pasivo agresivo el más alto, sus funciones de acompañamiento están propensas a verse perjudicadas. El estudio indica que “los resultados muestran que cerca del 70% de los docentes tutores no presenta un estilo asertivo... por tanto se estaría exigiendo de ellos que desarrollen en los estudiantes capacidades que ellos mismos no han desarrollado” (Pain, 2008:58).

Por otro lado, la imagen de los tutores no ha estado muy presente en las investigaciones sociales cualitativas revisadas. Dos estudios que consideran y revisan su rol dentro de la escuela fueron el de Yolanda Rodríguez y Rocío Domínguez (2009), y Doris León (2013). Rodríguez y Domínguez reconocen la participación de los tutores en la construcción de una formación integral de los

alumnos, el desarrollo de esta área dentro del horario escolar suscita un ambiente democrático y permite la promoción de valores ciudadanos. No obstante, también resaltan la usual falta de interés por parte de los actores de la escuela (docentes, autoridades y alumnos) por generar espacios de participación o reflexión, optando muchas veces por mantener dinámicas en base a la disciplina y el control, desmereciendo sin darse cuenta los objetivos de la sesión tutorial y las funciones del tutor.

“En general, los colegios públicos y particulares no capacitan a los profesores para la labor de tutoría y estos se sienten poco habilitados para responder a las demandas de esta función. No es frecuente encontrar que se ‘problematice’ la función del tutor, que se construya como un tema de estudio y reflexión en los espacios de conversación que la institución escolar reserva para el encuentro de los profesores.”
(Yolanda Rodríguez y Rocío Domínguez, 2009:106)

Por otro lado, en el trabajo de León se describe un ambiente de tutoría a través del cual se busca transmitir y posicionar entre las alumnas el discurso institucional sobre una “buena conducta” estudiantil, y en el caso específico de la investigación, el tipo de femineidad y comportamiento sexual de las alumnas. De este modo, más que orientar a las estudiantes, se regulan sus acciones con la finalidad que estas sean acordes a los de una “señorita de su casa”, amonestando sus actos violentos y su falta de cuidado personal, cuestionando sus deseos y actividades sexuales, y sancionando opiniones contrarias ante temas polémicos como el aborto o el embarazo adolescente. Entonces, el rol del tutor se puede transformar de un guía y acompañante del desarrollo del alumno a un agente que controla sus aspectos actitudinal y emocional, desvirtuando el objetivo del área de tutoría.

El papel del tutor dentro de la escuela y su presencia en la formación de los estudiantes es aún un tema nuevo para las Ciencias Sociales, pero que ante los cambios que la educación en el Perú está teniendo es preciso empezar a considerar como objeto de estudio. Su análisis es particularmente importante si se busca comprender la socialización entre los actores de la escuela, los valores que están presentes en la institución y si verdaderamente se están realizando acciones en favor de la construcción de un modelo educativo participativo y democrático.

4. A modo de cierre.

A lo largo del estado de cuestión se ha presentado los cambios que la educación secundaria ha tenido dentro del sistema educativo. Estos cambios se ven reflejados también en las demandas y exigencias por parte de la población sobre el servicio escolar que se implementa, creando expectativas y percepciones las cuales mantienen el ideal de movilidad social. Actualmente, no sólo se busca acceder y culminar la educación básica regular, sino se exige a su vez que esta formación sea de calidad; el debate está en lo que significa este concepto y si tiene un perfil económico o ciudadano.

Ante estos debates, la escuela privada es catalogada por las narrativas de los padres y los discursos políticos y de la opinión pública como la “mejor” opción para el cumplimiento de las metas personales y familiares de progreso. No obstante, a raíz de las licencias para con el sector privado iniciadas en la década de los 90, actualmente el monitoreo por parte del estado a los modelos de enseñanza y a las infraestructuras de estos centros educativos es baja, este hecho dio como resultado un incremento desmesurado y heterogéneo de la oferta privada y una óptima regulación de su calidad formativa. Empero, la falta de corroboración de sus logros académicos no ha obstaculizado la migración constante de la escuela pública a la particular.

En este escenario, el rol del estado como garante de la educación desde una perspectiva de derecho va menguando, y se refuerzan las lógicas de mercado como guías en el análisis de la educación. Poco a poco, este razonamiento se naturaliza en la sociedad y transforman a la educación como una mercancía al alcance de quien cuente con mayores recursos. Esta situación exacerba la desigualdad y exclusión social incluso dentro de un mismo grupo socioeconómico y local.

Por otro lado, a través de los estudios revisados, la cultura escolar de la educación secundaria en el Perú debe ser entendida por las prácticas y discursos oficiales (las horas de clase, los momentos de formación escolar, etc.) como también en las dinámicas que los actores tienen en espacios

informales (la hora de recreo, la salida del colegio, etc.). De este modo, aunque los valores y tipos de interacción que se pueden observar en la cotidianidad son muy diversos entre los centros educativos, el uso de la disciplina, el control de los alumnos basado en la obediencia y el establecimiento de un orden vertical comandado por los profesores y directores son características que muchas instituciones tienen aún en común. No obstante, las corrientes educativas actuales y la crítica ante las correcciones violentas tanto físicas como verbales han reforzado el uso de otras estrategias como la negociación, promoviendo también una participación estudiantil menos normada.

Asimismo, aunque existen ciertos lineamientos éticos y valores morales y ciudadanos que el currículum oficial fomenta, a partir de la cultura escolar de cada escuela se puede observar que existen algunos valores que se priorizan frente a otros.

Posteriormente, en el presente estado de la cuestión también se recogió estudios que analizan las características y problemáticas de los dos actores principales de esta investigación: el profesor y el tutor. Así, se encontró que desde la formación inicial de los maestros hasta el desempeño de su rol dentro de la escuela, existen varias dificultades que los profesores enfrentan muchas veces sin un respaldo del Estado o de su centro de labores; no obstante, la importancia de su papel dentro de la educación no deja de ser un tema en la agenda del estado, desarrollándose políticas en favor de mejorar su formación y situación laboral. Por otra parte, se ha encontrado poca literatura de trabajos sociales sobre el papel y características del tutor dentro del aparato escolar, pero que desde el diseño de sus funciones por parte del estado, es un actor que impulsa una socialización armónica entre los alumnos, profesores y autoridades, y orienta en temas personales a los estudiantes.

III. MARCO TEÓRICO

Esta investigación busca entender la formación del estudiante desde el análisis de la propuesta educativa de la Institución, tanto a nivel de consorcio como en el escenario local de Villa el Salvador, y lo desarrollado por el profesor y el tutor en las interacciones formales e informales con los alumnos. A partir de estos dos elementos dilucidar el ideal de estudiante y los valores que buscan transmitir.

En la primera parte del marco teórico se explicarán las teorías que guiaron el estudio del contexto educativo, centrando posteriormente la observación en el rol del profesor y el tutor. Luego, en la segunda parte, se expondrá el modo de entender el concepto de estudiante en este trabajo.

1. El contexto educativo y la construcción de la experiencia del profesor

Para esta investigación, se utilizarán dos perspectivas teóricas para entender la realidad escolar del campo de estudio: la primera se enfoca en los aspectos organizativos de la escuela y la segunda profundiza en la racionalidad y acción del profesor y el tutor.

1.1. Entendiendo a la escuela desde adentro: la micropolítica de la organización educativa

Stephen Ball desarrolla la idea de micropolítica para entender a la organización escolar desde una mirada introspectiva, indaga en las interacciones y negociaciones que existen entre los actores de la escuela. El autor centra su atención en el control del trabajo y la determinación de la política (entendiéndola a partir de los intereses y los conflictos de los miembros de la institución educativa), y a través de estos conocer los cambios que se suscitan (o no) en el organismo educativo, así como sus límites y posibilidades prácticas en su desarrollo. Para ello, esboza un esquema de conceptos que usará para analizar a las organizaciones escolares, los cuáles también serán tomados en consideración en esta investigación.

Ball inicia con una noción de control que puede ser diverso y contradictorio. Para entenderlo, recoge de Randall Collins la tipología de 3 arquetipos de organizaciones: las jerárquicas (típicas de comercios o espacios burocráticos), las controladas por sus miembros (partidos políticos, sindicatos) y las comunidades profesionales (habilidades organizativas y rituales de los profesores en función de sus intereses haciendo de su escuela una parte importante de su carrera); Ball considera que las escuelas desarrollan estos 3 modelos en diferentes momentos, permitiendo que los profesores (y en este estudio los tutores) puedan tener, al menos en algún punto, el control de la organización e incluirse en su dirección. Por ejemplo, en las reuniones de trabajo para programar alguna actividad, al cuestionar el liderazgo a veces estricto de los directores, etc.

Del mismo modo, el autor reflexiona sobre la labor del director, quien a su parecer se encuentra ambivalente entre proyectar una figura de autoridad fuerte y mantener un carácter flexible, así, menciona que *“debe lograr y mantener el control (el problema del dominio), mientras alienta y asegura el orden social y la adhesión (el problema de la integración)”* (Ball, 1999: 93). Así, aun siendo la máxima autoridad dentro del escenario local, el poder que puede tener el director no es pleno, sino que estará en constante negociación y legitimización con los demás actores. De este modo, el control de un actor a otro es un proceso dinámico que depende de las habilidades, recursos y alianzas que existan dentro de la organización. Asimismo, de manera externa, el control también puede suscitarse a través de la supervisión de instituciones reguladoras del trabajo de la escuela.

Luego, describe la diversidad de metas que en una organización existe, donde el consenso no siempre se da. Ball comenta que existe una relativa autonomía entre los actores, que puede incluso devenir en intereses de subgrupos (comisiones, grupos de un cursos, etc.), ello da origen a lo que, desde lo desarrollado por Bidwell se denomina como “flojedad estructural”, que es una falta de coordinación entre las metas y actividades de los actores de la escuela; este concepto se relaciona con la idea de “conexión vaga” recogido a partir de

Weick, entendiendo que las actividades (el trabajo) no siempre tienen conexión con sus efectos o con la estructura, generando una falta de control de la calidad de los resultados de las enseñanzas. Asimismo, las experiencias docentes (las historias personales de los docentes, sus perspectivas políticas, profesionales, etc.) dan lugar a un espacio de distintos fines que también lidian con otras exigencias y expectativas (las de los alumnos, padres, instituciones superiores).

Ball también señala la presencia del aspecto ideológico, comprendiéndolo de dos formas: desde la posición de los actores y desde la administración de la organización. En el primer punto, el autor analiza las perspectivas y compromisos educativos de los actores, especialmente de los profesores por ser ellos quienes desarrollan las funciones cotidianas de la formación; así, Ball menciona como existen diferentes formas de establecer relaciones con los alumnos, de priorizar el conocimiento y los valores ciudadanos o morales que consideran los profesores (y en este caso los tutores) relevantes de transmitir, teniendo en cuenta de manera consciente o no que a través de estas decisiones también proyectan su ideal de sociedad. A todo lo anterior lo define como “la ideología de la enseñanza”.

“En los que respecta a su práctica en el aula, su clasificación de los alumnos y su relación con ellos, es posible hallar enormes diferencias entre los departamentos de asignaturas dentro de la misma escuela y hasta entre profesores del mismo departamento. Estas diferencias a menudo tienen cimientos ideológicos. En el curso normal de los hechos, se ocultan tales diferencias o se sumergen en el revoltijo de las actividades y las interacciones cotidianas. Pero en tiempos de crisis o cambio, o en momentos de reflexión... los puntos discrepantes sobre la práctica pueden revelar rápidamente profundas divisiones en la ideología de la enseñanza”. (Ídem, 31)

Desde la administración de la organización, el aspecto ideológico se observa en las ideas que ocultan o promueven implícitamente la jerarquía y posición de los grupos de poder en la sociedad.

“No todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre

profesores y alumnos, y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas". (idem: 32)

Entonces, en el cotidiano de la escuela, estas dos formas de ideología dialogan. Para ello, Ball también repara en el interés y preocupaciones (tanto en lo personal como en lo profesional) de los actores, los cuales pueden generar alianzas e impulsar tomas de decisiones. El autor define 3 tipos de intereses: los creados (relacionados con lo material, las condiciones de trabajo, los recursos que le permitirán cierto control en el escenario escolar, y que podrán ser motivo de disputa); los ideológicos (atañen a las concepciones valorativas, posiciones políticas en sus decisiones al momento de enseñar o actuar en la escuela en sí) y los personales (lo que aspiran o creen ser, su sentido del "yo" o su identidad como profesor). Estos aspectos se relacionarán posteriormente con la teoría sobre la experiencia social de Francois Dubet que se desarrollará en la siguiente parte de este apartado.

Por último, el autor expone el concepto de conflicto. Así, las organizaciones (las escuelas no son la excepción) son *"campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros"* (ídem pag. 35). Ball conecta al conflicto con 3 aspectos: el interés de los actores, el mantenimiento del control de la organización y las discusiones sobre las políticas que guían a la institución. No obstante, también señala que los centros educativos suelen ser rutinarios y no controversiales, en donde los conflictos pueden estar implícitos y ocultos, manifestándose sólo en algunos momentos, cuando el orden precisa de ser renegociado o reevaluado, y esto no siempre tiene que ser visto como algo negativo, sino que también devienen en algo positivo.

Por otro lado, no todos los actos o disposiciones de los actores tienen una connotación política en ella, sino que dependerá de la situación, los problemas que enfrenten y sus inclinaciones personales. Así, algunos pueden tener mayor presencia en la escena escolar y teniendo una participación activa dentro de la organización; otros lo harán de manera más esporádica, o al verse envueltos en una situación problemática que demande su acción; y hay quienes se limitan a su rol asignado. A ello se suma la intervención externa, la cual puede contraponerse a la escuela e incluso ponerla en una situación de desequilibrio. Del mismo modo, Ball considera al poder como un resultado del control, el cual

se da a partir de la lucha, negociación y compromisos de los actores, predominando en varias ocasiones los intereses y objetivos de un grupo sobre otro; de esta forma, la toma de decisiones a nivel institucional es un proceso político y es la sustancia de la actividad micropolítica según el autor.

A partir de lo revisado, en este estudio se busca entender cómo es que el control del trabajo y la política de la institución lidia con dos niveles normativos: desde el ámbito del consorcio y la realidad local de Villa el Salvador. Entonces, se analizará la correlación de ambos niveles en cuanto al rol que le otorgan al profesor y tutor dentro de la organización, las herramientas que le brindan para el desempeño de sus funciones, y los beneficios, derechos y deberes de su puesto en un sentido laboral. Del mismo modo, reconocer las disyuntivas en cuanto a las políticas y formas de control que pueda existir entre las autoridades y denotar los recursos de los maestros y tutores al negociar o interactuar en la escuela.

De la misma manera, en relación con el estudiante, conocer las metas e intereses de la Institución (desde el consorcio y la escuela) con respecto a los alumnos, recogiendo tanto las características del perfil de estudiante que se busca formar como los valores y conocimientos que se priorizan en el desarrollo de su enseñanza, para también explorar en el proyecto de sociedad de los actores (profesores y tutores) y del centro educativo.

1.2. La construcción de la experiencia docente y tutorial

Este estudio indaga principalmente las percepciones y experiencias de los profesores y tutores. Para ello, se recoge lo propuesto por Francois Dubet sobre la construcción de la experiencia social. El autor postula la idea de “experiencia social”, y parte de la concepción de un sujeto que no está plenamente impulsado por códigos sociales interiorizados, ni tampoco tiene una racionalidad pura, por así decirlo, sino que se desenvuelve en una combinación de 3 lógicas de acción, vinculando tanto lo vivido (las emociones, en su sentido personal y compartido con otros) y lo experimentado (categorías de la razón), ello genera *“una actividad en los individuos, una capacidad crítica y una distancia en relación a sí mismos”* (Dubet, 2011:85).

Dubet comenta que el rol social de los individuos debe ser representado y legitimado, por ello ya no define su identidad o sus acciones de manera per se; así por ejemplo, ya no basta con tener el título de profesor y con ello tener el control del aula, el actor precisa de performar como tal. Del mismo modo, esta consciencia del rol social que tiene el actor le permite ser capaz de tomar distancia en un sentido crítico, denotar los términos que asumir ese papel implica y reconocerse frente a su grupo cercano y a los otros. A partir de todo lo anterior, se construye su acción y experiencia.

El autor rechaza la noción de un sujeto completamente ciego o clarividente, es un *“intelectual... capaz de dominar conscientemente, al menos en cierta medida, su relación con el mundo”* (idem, pag. 96). Por ello, la acción social no tiene un solo sentido², sino que se define por las relaciones sociales, se desprenden de 3 sistemas en los que está incorporado el sujeto: sistema de integración (referente a la comunidad), de competencia (entre él y los otros individuos) y cultural (aquello que es propio del sujeto). Cada una de ellas promueve en el actor una lógica de acción.

La primera lógica de acción es la de integración, es la identidad que el individuo tiene a partir de su grupo social y la institución a la que pertenece. A partir de la integración se interiorizan los valores de su rol, representando el papel que ha sido dado. Así también, define su relación con otros por la diferencia, tratando de encontrar aquellas características que lo hacen perteneciente a un grupo en particular, sin llegar a un estado de hostilidad. En este punto, la jerarquía de su rol llega a ser relevante.

La segunda lógica es la estrategia, la cual implica tanto al terreno de los intercambios económicos como el de las relaciones sociales. Ello está conectado con el estatus, el grado de control, poder e influencia que el actor puede tener ante los demás. Así, por ejemplo, al poseer una posición alta dentro de la jerarquía estudiantil, esta lógica hace que el actor desarrolle

² En este punto se refiere a Weber con la pluralidad de acciones que no son precisamente jerárquicas, sino que todas son significativas, observándose la acción tradicional, por fines, por valores y por lo emocional. Dubet comenta que estas siempre se manifiestan como una lucha interna en el individuo, sin existir una racionalidad total o unidad plena con lo social.

movimientos pertinentes para consolidarlo o acrecentarlo “es la puesta en práctica de ésta, la herencia y el ‘ser’, desde el punto de vista de los recursos en una relación de competencia” (ídem pag. 108).

Así, Dubet retoma el concepto del “habitus” de Pierre Bourdieu en el que la identidad no sólo es “ser” sino que también puede utilizarse como un recurso para llevar a cabo una estrategia, pero a diferencia de Bourdieu, Dubet ve este uso de la identidad a partir de las dos lógicas mencionadas: la de integración y la estratégica. El autor lo ejemplifica con el caso de jóvenes inmigrantes: tienen su etnicidad como parte de su identidad la cual les permite identificarse con su comunidad en el país extranjero, pero desde la perspectiva estratégica esta puede servir como recurso de posicionamiento cultural en este espacio distinto o dentro de una acción política en un espacio de negociación y conflicto.

“Mientras los ‘motivos’ de la acción integradora apuntan al reforzamiento, la confirmación y el reconocimiento de la pertenencia, los de la acción estratégica son materia de una racionalidad limitada, que apunta a fines ‘competitivos’...La estrategia implica una racionalidad instrumental, un utilitarismo de la propia acción que pretende consagrar los medios a las finalidades buscadas dentro de las oportunidades abiertas por la situación.” (ídem pag. 109)

Esta lógica está sumamente relacionada con los intereses profesionales y personales del profesor (en un nivel individual como colectivo) donde el otro puede ser un rival o un aliado dependiendo del contexto, por ello impulsa al actor a hacer un mapeo de las oportunidades que le permita el despliegue de sus estrategias.

Por último, tenemos a la lógica de subjetivación, en donde trata de rescatar el aspecto crítico y le permita tomar distancia de las otras dos lógicas al no ser plenamente social sino intrínseca e individual, permitiéndole tener autonomía del grupo y reflexividad.

“El actor, cuando adopta un punto de vista distinto al de la integración o al de la estrategia, no puede reducirse ni a sus roles ni a sus intereses... la actividad crítica implica que existe una lógica cultural gracias a la cual el actor se distingue de las otras lógicas” (ídem pag. 115).

Despliega así la idea de compromiso que tiene con su personaje social. En este sentido, el individuo nunca llega a estar estrechamente ligado con aquello definido desde “lo dado”, con su identidad, existiendo constantemente una distancia frente a ella. Dubet se refiere a esa cultura paralela del sujeto que puede dialogar en ciertos momentos con la comunidad pero que también puede oponérsele, llegando a cuestionar y contraponerse a ella desde sus propias categorías culturales. El autor pone de ejemplo al movimiento obrero, que parte de una cohesión grupal y la defensa de sus intereses comunes, pero que también demanda la consolidación de una sociedad que respete y reconozca la soberanía sobre su vida, su tiempo y su trabajo. Puede observarse también en ese momento “irracional” del sujeto, la entrega a la acción no por la determinación que el rol impone, ni por fines predeterminados, sino por una motivación personal y emocional, que Dubet describe como propia del ser humano.

“En esa actividad crítica, el individuo es invitado a ‘desprenderse de sí’, a transformarse en un filósofo... lo que importa es la perspectiva elegida por los actores, que interpretan esos valores desde el punto de vista de la definición del sujeto que esos valores permiten” (Ídem, pag. 119).

Así, aunque su experiencia social se encuentre influenciada con la identidad que la comunidad o la institución a la que pertenece le otorgan, la lógica de subjetivación promueve en el sujeto el repensar su experiencia social desde una mirada interna, permitiendo conocer y comprender la construcción del mundo desde su perspectiva personal.

Por otro lado, Dubet también observa a la escuela como una organización, y al igual que para Ball, esta es un escenario dinámico donde los actores interactúan y negocian para desenvolverse exitosamente desde sus posiciones, desplegando sus recursos y beneficios a favor de sus intereses particulares. Por ello, para este estudio se ha realizado la conjugación de ambas teorías. Primero, Ball otorga los lineamientos para el análisis interno de la realidad organizacional de la escuela; y luego, a partir de Dubet, se aterriza en la experiencia del profesor y tutor rastreando sus racionalidades al desempeñar su rol formativo tanto de manera formal como informal.

2. La construcción del proyecto de un estudiante

En esta segunda parte del marco teórico recogeremos la noción de producción cultural de un estudiante a través de la escuela propuesto por Bradley Levinson. Así, este concepto propone que los individuos “viven”, a través de prácticas y comportamientos, rituales de un proyecto ideológico establecido desde el contexto en el cual se encuentran, en este caso, la escuela. Asimismo, también señala que en esta producción se involucran las aspiraciones y percepciones de todos los miembros de la institución.

“En la teoría de la reproducción, los sujetos eran imaginados como siendo ‘interpelados’ por la ideología, y sin agencia. Reformulada por el más reciente enfoque sobre las prácticas y la producción, la pregunta más importante es ahora cómo las personas históricas son formadas en la práctica, dentro y contra las fuerzas sociales más grandes y las estructuras que los instalan a ellos mismos en las escuelas y otras instituciones. La producción cultural es una visión de este proceso... a través de la producción de formas culturales, creadas dentro de las limitaciones estructurales de sitios tales como las escuelas, se forman las subjetividades y se desarrolla la agencia” (Levinson y Holland, 1996: 17)

De este modo, Levinson, en su texto *“Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana”*, observa en este estudio la construcción (o producción) de las subjetividades de los adolescentes a partir de las expectativas y lineamientos de diferentes actores (padres, profesores, etc.) sobre ellos que influenciaban a su cotidiano escolar y a sus propias perspectivas acerca de sus proyectos a futuro.

“Definir las subjetividades como esas formas de conciencia, casi siempre pero no exclusivamente profundamente corporales y sensoriales, que son proporcionadas por la historia personal y social, pero que son transmutables por el contexto y la contingencia... Mediante los ‘procesos de subjetivación’ los miembros de la sociedad contemporánea desarrollan identificaciones cambiantes con diferentes grupos y proyectos. Es más probable que esas identificaciones, quizá menos duraderas y menos socialmente fundamentadas que las identidades, se articulen de una forma hegemónica.” (Levinson 2002: 415)

De tal forma, en su investigación etnográfica, observaba cómo el discurso de solidaridad e igualdad entre los alumnos construido desde los maestros y transmitido a los estudiantes termina por ser apropiado por ellos en sus narrativas. Entonces, señala que en cada eventualidad o pregunta donde pudiera ponerse en conflicto esta idea, la frase “*todos somos iguales*” surgía como un modo de demostrar al autor (y demostrarse a ellos mismos) que era verdad, permitiendo que sus identidades encontraran puntos en común y les otorgue un lenguaje en común a pesar de sus diferencias étnicas y sociales. De este modo, Levinson reconoce cómo los conceptos y pensamientos construidos dentro de la experiencia educativa repercuten en las percepciones del tipo de relación que los alumnos aspiran a tener.

Por otro lado, desde su trabajo con Holland, cabe mencionar que en la conjugación del ideal de estudiante también se vinculan elementos externos como los proyectos familiares a futuro y sus visiones sobre la sociedad. Con esta anotación, reafirman la conexión de la institución educativa con el escenario social en el que se encuentran, observando a la producción del alumno como un evento articulado con la comunidad de manera bilateral; así, los deseos de las familias alientan las decisiones formativas de los miembros de la escuela, como las tendencias institucionales orientan las aspiraciones de los padres.

“Lo usamos (al concepto de producción cultural) para mostrar cómo la gente ocupa creativamente el espacio de la educación y escolarización. Esta práctica creativa genera comprensiones y estrategias que pueden de hecho ir más allá de la escuela, transformando aspiraciones, relaciones domésticas, conocimientos locales y estructuras de poder” (Levinson y Holland 1996:18)

Levinson enfoca sus esfuerzos en entender esta dinámica desde la mirada del estudiante, indagando no sólo por lo establecido desde la escuela, sino también en los elementos externos que colaboren en el proceso de “producción”. De este modo, opta por la secundaria al ser un escenario de cambios, y sus actores son adolescentes y están cercanos al fin de su etapa estudiantil.

“La escuela, tal vez sobre todo la escuela secundaria para los ‘adolescentes’ modernos, es uno de los ‘contextos cambiantes’ más cruciales. Las identidades se forman de la mano de las aspiraciones como una parte crucial del proceso educativo, en el sentido más amplio de la palabra, aunque las identidades son mucho más que las aspiraciones” (Levinson 2002: 393)

Así, como se reseñó en el estado de la cuestión, cada institución construye su propia cultura escolar y perfil de estudiante, priorizando algunos valores y actividades frente a otros. Por ejemplo, en Rojas (2011) el valor de la obediencia es más relevante, mientras que en Rodríguez y Domínguez (2009) se daba mayor importancia a las “virtudes democráticas”, o en Staeheli (2000) con una cierta apertura al diálogo y la participación. Por ello, el ideal de alumno puede ser tan diverso como los tipos de organización educativa.

De este modo, articulado con los conceptos anteriores del marco teórico, la escuela se desenvuelve en una micropolítica particular que dialoga con un determinado contexto social, ello hace que sus proyecciones acerca de la “sociedad” se configuren de una manera propia. Como mencionan Levinson y Holland *“no es sorprendente que las escuelas y la educación a menudo se transformen en sitios de intensas políticas culturales”*.

Por ello, este estudio busca reconocer las decisiones y apreciaciones de los actores con respecto al ideal y perfil de estudiante que planean formar, así como la cercanía o influencia que tienen los discursos externos (políticos o éticos) sobre la educación y sus fines, vinculándolo con la proyección de sociedad que finalmente la institución y sus actores aspiran.

IV. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tuvo como espacio de campo una institución educativa (IE) ubicada en Villa el Salvador (VES). Esta IE pertenece a una empresa que administra varios locales educativos a nivel nacional compartiendo entre todos un mismo estilo pedagógico. El centro educativo está dentro de la zona conocida como “sector sur”, así, si bien el colegio elegido tiene una realidad propia y se administra de manera autónoma, depende de un cuadro de acción institucional superior determinado por las autoridades de este sector.

En la primera parte de este capítulo, se describirá la realidad de la Institución a nivel de empresa, destacando aquellas características que buscan estandarizar en todos los locales de la red; así, se pondrá mayor atención a sus características administrativas, académicas y de infraestructura. Luego, se relatará la historia de la escuela en el distrito de VES, resaltando los cambios más relevantes desde su creación.

En la segunda parte, se aterrizará el análisis y descripción en el contexto local del centro educativo donde se realizó el campo. De este modo, se hará un repaso de la historia del distrito, sus principales características y la importancia que la educación siempre ha tenido para la población y sus autoridades.

Para conservar el anonimato del colegio y consorcio, desde este punto se denominará “*la institución*” al hablar de la red y la realidad educativa comprendida en todo el sector sur, mientras que se denominará “*la escuela*” cuando se comente sobre el local específico donde se realizó el campo.

1. El contexto de “*la institución*” y de “*la escuela*”

La historia de “*la institución*” se inicia a partir de la alianza de 5 estudiantes que crean una academia pre universitaria. Con el tiempo, este centro adquiere fama y posicionamiento gracias a que la preparación permitió un mayor número de ingresantes a la universidad. Luego de algunos años, ampliaron la franquicia

incorporando colegios dentro de la red de sus centros educativos, empezando desde el nivel de secundaria hasta llegar a inicial.

Su popularidad aumentó y con ello también la cantidad de alumnado, por tal motivo se instauraron varias sedes en distintos distritos. Paralelo a este proceso, hubo un acuerdo de subdividir la dirección de los centros educativos entre los 5 fundadores, en ese momento ya accionistas. La distribución no se hizo de acuerdo al lugar de los locales, sin embargo, la administración del campo estuvo ubicada en la zona conocida como “*sector sur*” porque sus centros educativos se encontraban en distritos al sur de Lima.

De este modo, cada accionista tiene autonomía en la gestión de sus locales, pero existen algunas características que son compartidas a nivel de todo el consorcio. Estas principalmente son la identidad gráfica (colores, logo e isotipo, etc.), la identidad institucional (visión y misión) y el marketing (publicidad virtual, física, merchandising, etc.).

En esta primera parte del capítulo se describirá las características institucionales (organización de los miembros, funciones, infraestructura, etc.) y académicas (plan de estudios, distribución de horas, etc.) de “*la institución*” de acuerdo a lo encontrado en el “*sector sur*”. Posteriormente, se presentará al centro educativo que fue campo de la investigación: “*la escuela*”, y las transformaciones que ha tenido.

1.1. Descripción de las características de la red a nivel del “*sector sur*”

El “*sector sur*” abarca 5 distritos de Lima (Villa María del Triunfo, San Isidro, Santiago de Surco, Villa el Salvador y Miraflores) y una sede en Arequipa. Los centros educativos de “*la institución*” no reúnen comúnmente a los niveles de inicial, primaria y secundaria en un mismo espacio, y se administran de manera independiente (inicial y primaria por un lado y secundaria por otro). El caso del colegio de la investigación en VES inició un precedente dentro del “*sector sur*”.

Al tener como campo a “la escuela” de VES, es también importante conocer las particularidades de la red en la que se encuentra adscrita; por ello, en este primer apartado se explicará la forma de organización del “sector sur”.

1.1.1. Características institucionales y de infraestructura del “sector sur”

La administración del “sector sur” es bilateral, ya que una parte se concentra en un establecimiento en Miraflores, al se denominará como “el edificio” o “la central”, y la otra parte en cada una de las sedes. Los departamentos administrativos de mayor corte empresarial (área de finanzas, recursos humanos, marketing, etc.) y la oficina del accionista que encabeza este sector (conocido como Director General) son los que están ubicados en “el edificio”; mientras que en cada sede se encuentran las áreas más relacionadas con el aspecto académico (director, coordinadores académicos, cuerpo de tutores, etc.).

Antes del 2013, cada local realizaba un trabajo administrativo y académico independiente, regulado grosso modo por las autoridades generales de “la institución”. Sin embargo, a partir de esa fecha, se realiza un trabajo paralelo y coordinado entre las sedes, uniformizando principalmente los aspectos administrativos y de infraestructura. Del mismo modo, se reúne a las autoridades y representantes de cada local para diseñar y expedir los planes, políticas y principios del “sector sur”, tanto en el ámbito educativo, laboral y organizacional, estandarizando el trabajo de cada escuela de la red.

“Hace 2 años, el colegio por ejemplo, ... cada sede trabajaba como independiente... pero desde el año pasado, ya las 5 sedes... bueno, por este año [2014] 4 [sedes], trabajan de forma coordinada... lo mismo que se trabaja en un local... desde la decoración, desde el revisado de agendas, de cuadernos, de todo lo que es la parte administrativa, también la parte de acompañamiento del alumno... bajo un mismo lineamiento... hay un manual del tutor, un manual del coordinador, una misma agenda para los alumnos... básicamente lo que es decoración y trabajo administrativo” (Kathy, miembro directivo)

“El trabajo es único, el sistema de trabajo es igual, el sistema tutorial es el mismo, lo diferente puede ser en cuanto a beneficios al personal, en algunas sedes pagan un poco más, en otras sedes no, en algunas te pagan horas extra, en otras no, más que nada por el cuadro del trabajador es la diferencia, pero el sistema es igual, igual hora de entrada y salida, los simulacros, el sistema tutorial, los profesores que pasan por la escuela [de docentes]” (Laura, miembro directivo)

Existen actividades (tanto administrativas como académicas) que congregan a todo el sector, pero su planificación y monitoreo es desarrollado en áreas transversales a todos los locales cuyas autoridades se encuentran en “el edificio”. Sólo el departamento psicopedagógico y docente tienen superiores que representan a sus áreas a nivel sector y participan también dentro de las sedes. De este modo, las decisiones organizacionales y educativas principales recaen en actores como los directores y coordinadores de las sedes. No obstante, se encontró estrategias de recolección de percepciones y opiniones de los actores locales (tutores, profesores, personal administrativo) sobre la realidad de su escuela a través de encuestas, fichas de evaluación, etc. Aunque, se desconoce el proceso de sistematización y uso de esta información.

De este modo, se observa un nuevo estilo de administración escolar, donde las decisiones sobre el esquema institucional parten desde un punto distinto del escenario educativo local, buscando promover un tipo de formación que apunta a ser homogénea en las distintas sedes y alcanzar las mismas metas. Así, se induce la idea que a pesar de la diversidad de contextos sociales en el que se ubican los estudiantes, se accede a la misma calidad educativa.

El tipo de infraestructura y ornato son también características compartidas a nivel de todo el “sector sur”. En esta línea, uno de los espacios presente en todas las sedes es el de la recepción, lugar del equipo de Imagen. Este departamento reúne las responsabilidades de marketing, relaciones públicas, tesorería y recepción, interactuando por ello con varias autoridades de “la central”. Es un área que actúa como “tamiz” entre los actores de “la institución” con los padres o el público en general. Son los encargados del diseño y ejecución de las campañas de matrícula, el marketing que este debe tener.

Así, por ejemplo, se ha establecido “*el día naranja*” dentro del mes de diciembre, en esa fecha todos los miembros de la comunidad académica (a excepción de los profesores) se distribuyen por zonas dentro de los distritos donde está su escuela; se visten con polos de “*la institución*” y volantean, el objetivo es brindar la mayor cantidad de información sobre el colegio.

"El trabajo aquí es fuerte, todo el tiempo, por ejemplo, para los tutores durante el año porque se encargan del aula, para imagen [que es el área] encargada de matrícula, el tiempo estresante empieza desde la quincena de noviembre hasta finalizar febrero que es ver que las aulas completen un tope... nos dan metas... por ejemplo el año pasado hemos tenido en total 900 y pico de alumnos, la meta de este año era 1200, casi llegamos a la meta, cada año la meta es de acuerdo al espacio que podemos tener... ahora tenemos algo de 1120" (Ernesto, miembro administrativo)

A continuación, mostramos una imagen referencial del espacio de la recepción, lugar de trabajo del área de Imagen.



Fuente: Elaboración propia

Como se ve en el gráfico, es un lugar amplio que puede asemejarse a la recepción de un banco o empresa. Asimismo, el personal del departamento de Imagen suele ser femenino y cuenta con un uniforme que las identifica, a diferencia de otros administrativos; ello se relaciona con el perfil profesional y empresarial que buscan proyectar de “*la institución*”, ya que suele ser el primer área de contacto entre el consorcio y el público externo. Por ejemplo, “*la escuela*” estaba ubicada en un ambiente árido, sin veredas y una sola pista de una vía que

conecta con algunas avenidas principales de VES; sin embargo, al ingresar al local, era como transportarse a un contexto distinto, se entraba a un cuarto limpio, con losetas claras y aire acondicionado.

Otro ambiente observado en varias sedes es la sala de profesores, que suele ser la adaptación de un aula ordinaria. Está ubicada usualmente en los últimos pisos del colegio. En él, los docentes pueden descansar entre clases o en el recreo, corregir sus asignaturas, tomar algún refrigerio o conversar con sus colegas. El ingreso de los alumnos a esta aula está prohibido de manera implícita, sólo los docentes, miembros administrativos o autoridades pueden entrar (aunque estos dos últimos pocas veces lo hacen). Abajo presentamos una imagen como ejemplo.



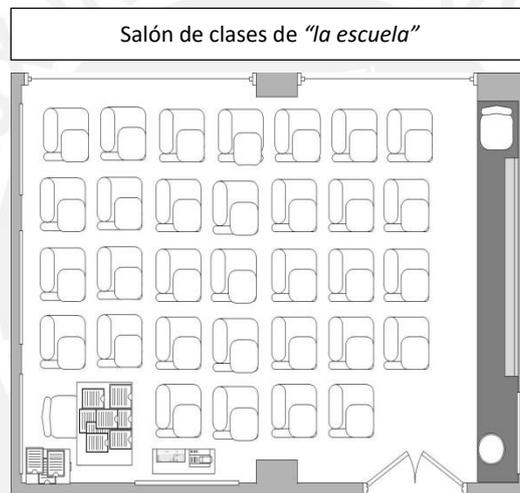
Fuente: Elaboración propia

La sala de profesores es espaciosa y suele ser un ambiente despejado pese a que en ocasiones se acumulan los cuadernos, exámenes y trabajos de los alumnos. Es uno de los dos espacios en *"la escuela"* que está equipado con muebles confortables tipo sillones, el otro es la oficina del director académico.

Por su parte, la distribución del espacio y la decoración de los salones de clase también guardan cierta relación entre cada local. Es común que haya una gran cantidad de carpetas que, sumado a las mochilas y loncheras de los estudiantes, generen un ambiente sobrecargado. En todas las aulas existen paneles con frases referentes al esfuerzo, alcanzar las metas, horarios de clase, calendario de exámenes y sus resultados, que dependiendo de su

magnitud (si fue a nivel local o sectorial) se comparan los promedios entre las aulas. Asimismo, se exponen en las paredes los trabajos de la hora de tutoría. En el caso de los últimos grados, estos tienden a dirigir sus mensajes a la preparación para su ingreso

Particularmente en los años de 4to y 5to de secundaria hay paneles informativos sobre los procesos de admisión de diversas universidades. En este punto, se observó algunas diferencias entre los locales; así, mientras en VES había más datos sobre universidades nacionales (San Marcos, UNI, Villarreal), en la sede de San Isidro y Surco, la publicidad era en torno a las privadas. A continuación un dibujo referencial y algunas fotos.



Fuente: Elaboración propia



Panel de Expectativas de los alumnos de 5to



Panel de Exámenes diarios y sus solucionarios

Asimismo, el aula es el espacio asignado a los tutores desde “la institución” para el desarrollo de sus funciones organizacionales y de asesoría escolar. Cuentan con un escritorio ubicado en una esquina del salón, con cajas de plástico para colocar sus materiales. Casi durante todo su horario de trabajo se mantienen ahí, realizando sus funciones administrativas e imponiendo orden durante el dictado de clase. Por otro lado, los profesores colocan sus materiales, maletines, etc. en una silla de plástico situada en otra esquina del aula, y dictan su clase sobre una suerte de tarima de cemento ubicada frente a la pizarra, aunque de requerirlo, también se desplazan por el salón. A seguir, unas fotos referenciales:



Escritorio de Tutor



Espacio usado por el profesor en el aula



Salón de 5to año

No obstante, la permanencia constante del tutor en el aula puede generarle estrés, así por ejemplo, además de tener que realizar sus funciones administrativas durante el tiempo de clase, debe también vigilar la atención de los alumnos y/o asistir al docente. Por otra parte, el salón de clases también resulta abrumante desde una perspectiva sonora y visual, esto debido al desorden y bullicio que genera la congregación de una gran cantidad de alumnos (alrededor de 35 por aula) dentro de un espacio de tamaño regular y la falta de mobiliarios para acomodar sus materiales de enseñanza

Por el contrario, para los maestros, el aula resulta ser casi como un lugar de paso, su actividad se ve puntualizada al dictado y desarrollo de la clase. Sin embargo, como ya se ha descrito, los docentes cuentan con un ambiente de trabajo adicional a diferencia de los tutores.

Por otro lado, las oficinas directivas están subdivididas entre la dirección académica, la dirección de primaria e inicial y la coordinación de secundaria. En “*la escuela*”, la dirección académica y la coordinación de secundaria estaban contiguas, mientras que la dirección de primaria e inicial se encontraba en el 4to piso, alejada de los ambientes de las otras autoridades (comentaron que fue un error de ubicación).

Así, la oficina del director académico de VES es amplia, ordenada y no tan recargada de materiales. La puerta suele estar cerrada, por ello es difícil saber si el director está o no. No es de libre acceso, y los actores tienden a ser silencioso al estar cerca de la puerta. A continuación, un gráfico referencial:



Fuente: Elaboración propia

Como ya se mencionó, este es otro de los pocos lugares en "la escuela" que cuenta con sillones. En la pared se encuentran colgados algunos paneles señalando el plan anual y un calendario con fechas importantes. Asimismo, en una pared cercana a la puerta, se observan los títulos académicos del director. Sólo personas cercanas a esta autoridad pueden conversar con ella de manera extemporánea, los demás deben pactar una cita y según su agenda serán atendidos; por ello el acceso a este espacio es restringido y pauteado. Está ubicado en el primer piso, tiene un pequeño jardín a la espalda de la oficina.

Otro ambiente del equipo de dirección es la oficina de coordinación de secundaria, la cual es también el almacén de los materiales de clase, evaluaciones, documentos oficiales y más elementos utilizados diariamente por los tutores. En las paredes se observan pizarras describiendo las tareas de la semana y quiénes son los encargados; son actualizadas cada cierto tiempo y sirve como mecanismo de seguimiento de las funciones del tutor.

Esta oficina es bastante grande, en ella se han ubicado estantes asignando un espacio para cada tutor dentro de él; ahí están guardados los folders de anecdotarios (herramienta para el seguimiento mensual del aspecto emocional

y familiar de los alumnos), registro de notas y la caja de materiales que los tutores utilizan para sus actividades administrativas. Del mismo modo, hay también un armario donde el área de psicología coloca las frases y comunicados que se utilizarán para la hora de tutoría.

A seguir un gráfico de la oficina y algunas fotos:

Oficina de coordinación de "la escuela"



Fuente: Elaboración propia



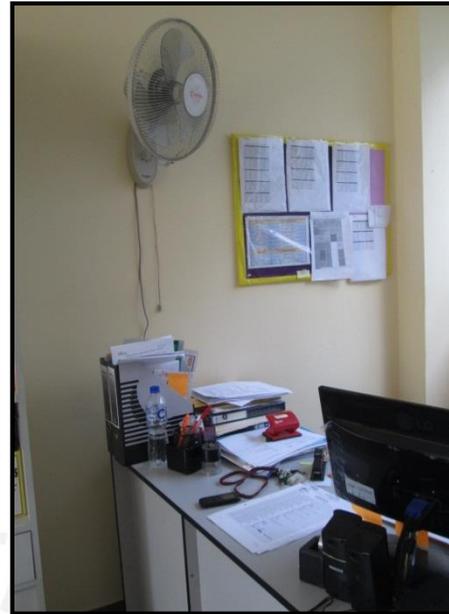
Paneles de la oficina de coordinación de "la escuela"



Armario de exámenes y frases de psicología



Estante de materiales para cada tutor



Escritorio de coordinación

Por lo expuesto, esta oficina es una zona de tránsito público para los actores de “la escuela”, donde todos (hasta en ocasiones los alumnos) ingresan con facilidad y sin solicitar autorización. De la misma manera, al hacer las veces de almacén de materiales, el ambiente se encuentra a menudo desordenado y sobrecargado. Por ello, el espacio laboral propiamente de la coordinación se delimitaría al de sus escritorios.

De este modo, encontramos nuevamente diferencias entre el uso e interacción de los actores con respecto a dos ambientes del departamento de dirección. Así, mientras que la oficina del director académico es de acceso restringido y de uso personal, el área de la coordinación de secundaria resulta ser un espacio abierto a todos los miembros del colegio y está más bien equipado para ser un lugar compartido con los tutores.

1.1.2. Características académicas y extracurriculares de “la institución”

A nivel del “sector sur” también existen ciertas similitudes en cuanto al desarrollo del aspecto académico y extracurricular. Así, si bien cada sede tiene la facultad de gestionar sus actividades según las decisiones de sus

autoridades locales, existen algunos elementos que estandarizan el modelo de “la institución”.

Una característica compartida, por ejemplo, es la organización de sus salones, habiendo en todas las sedes varias aulas por grado por la gran cantidad de alumnos matriculados. Anteriormente la distribución de los estudiantes tenía en consideración su desempeño académico y comportamiento, existiendo una jerarquía entre las aulas; así, el salón A era catalogado como el mejor y el C como el más problemático. No obstante, ante comentarios del área de psicología, se decidió por hacer una repartición de corte aleatorio; el nombre de los salones adquirió para todos la letra A con la finalidad de no preservar esta jerarquía entre ellos, distinguiéndose ahora por números: A1, A2, A3 y A4.

Empero, en 5to de secundaria los salones varían su nomenclatura y los alumnos son designados de acuerdo a la universidad que planean postular, estos son: San Marcos, Católica, UNI y/o Universidades. La diferencia entre ellos radica en la cantidad de horas que tienen sus materias, así, mientras que en Católica le otorgan más tiempo a los cursos de letras, en el salón UNI son las matemáticas las que se priorizan.

En el caso de VES se encontraron a los salones de San Marcos 1, San Marcos 2 y UNI. Cada uno de ellos tenía un nivel de exigencia distinto, con el que algunos alumnos no lidiaban bien, por ello en el bimestre siguiente se convirtió un salón de San Marcos en Universidades, que desarrolla un estilo más genérico de formas de admisión. Asimismo, el tipo de aulas que la sede de VES tenía denotó una diferencia con otras visitadas, como la de San Isidro y Surco, las cuales tenían además al salón de Católica dentro de sus opciones.

Asimismo, el plan de estudios de secundaria a nivel de sector cuenta con un total de 35 horas semanales, de las cuáles para 4to y 5to la distribución de horas entre áreas temáticas varía. A continuación presentaremos un esquema desarrollado gracias a la información obtenida de la realidad de VES.

PLAN DE ESTUDIOS DE 4TO Y 5TO DE SECUNDARIA					
ÁREAS DE ESTUDIO			Horas a la semana		
			4.º	5.º UNI	5.º SM
LETRAS	Área de comunicaciones	Lenguaje	2	1	2
		Literatura	2	1	1
		Razonamiento Verbal	2	2	3
		Lectura (Plan Lector)	2		
		Historia Universal	1	1	2
	Área de ciencias sociales	Historia del Perú	1	1	2
		Geografía	1	1	1
		Economía	1	1	1
		Actualidad	2		
		Psicología/Filosofía		1	1
CIENCIAS	Área de matemática	Aritmética	3	4	3
		Álgebra	3	4	3
		Geometría	3	4	3
		Trigonometría	2	3	2
		RM	2	2	3
	Área de ciencias naturales	Física	2	5	3
		Química	2	3	2
		Biología	2	0	2
	Áreas no desarrolladas en estos grados	Inglés			
		Computación			
		Educación Física			
Tutoría		2	1	1	

Fuente: Plan de estudios 2014, elaboración propia

En ambos grados, los cursos de inglés, computación y educación física ya no forman parte de su itinerario escolar. Por su parte, el área de letras, a pesar de tener mayor cantidad de cursos, tiene menos número de horas a comparación del área de ciencias, y dentro de este último es menor también el tiempo dedicado a las ciencias naturales frente al de matemáticas (a excepción de física en el salón UNI). De este modo, observamos un fuerte posicionamiento de cursos relacionados con los números en el horario de 4to y 5to de secundaria. Cabe mencionar que las áreas de Persona, Familia y Relaciones

Humanas, y Formación ciudadana y Cívica diseñadas desde el Diseño Curricular Nacional han sido unificadas en el curso de Actualidad. De la misma manera, sólo para 5to se incorporó en el año 2014 el curso de Filosofía por los 2 primeros bimestres, y luego Psicología en los 2 últimos.

Del mismo modo, el sistema de evaluación está conformado por: exámenes diarios, tareas domiciliarias, exámenes mensuales, simulacros tipo admisión, exámenes bimestrales y pruebas estandarizadas para tres áreas temáticas (inglés, ciencias y letras).

Cotidianamente, los alumnos deben lidiar con varias de las herramientas de evaluación. La primera es el "*examen diario*", el cual rinden a la hora de entrada y al final de la hora de recreo, tiene una duración de 10 minutos aproximadamente. Luego, cada semana tienen las "*tareas domiciliarias*", estas se subdividen en "letras" (áreas de comunicaciones y ciencias sociales) y "ciencias" (áreas de matemática y ciencias naturales), existen dos cuadernos de diferente colores para cada grupo temático, se entregan en distintas fechas. Del mismo modo, los estudiantes realizan un simulacro de examen de admisión quincenalmente (sólo en el caso de 5to de secundaria es semanal), así, mientras en todos los grados se desarrolla un modelo estándar, en 5to el examen está relacionado con el tipo de salón en el que uno se encuentra (UNI, San Marcos, etc).

Las evaluaciones mencionadas se dan en todos los niveles de secundaria, desde 1ero hasta 5to, de acuerdo a las materias que lleven y la intensidad de las mismas. Los encargados de corregirlas son los tutores (a excepción del simulacro, ya que se cuenta con el apoyo de una lectora óptica), pero son los profesores quienes otorgan las respuestas de manera escrita o en solucionarios. Las notas de las tareas y exámenes diarios se registran en la agenda escolar y los formularios son entregados de manera personal a cada alumno. Por el contrario, los resultados del simulacro son expuestos públicamente en el salón comparando los promedios con las notas de los alumnos de otras sedes, suele pegarse una lista con esta información en el salón.

Por otro lado, las evaluaciones mensuales y bimestrales son propias de cada curso y son corregidas por los profesores. Los exámenes mensuales se rinden durante la hora de clase, mientras que los bimestrales tienen un período específico, donde una vez terminado el examen los alumnos pueden retirarse del colegio; sólo 5to continúa con sus clases concentrando todos sus exámenes en 2 días de simulacros de admisión, estos son corregidos con el apoyo de una lectora óptica y sus resultados son públicos.

Por último, existe la Prueba Estandarizada de “la institución” que sirve para evaluar a los alumnos al iniciar el año de estudios. Sus resultados apoyan a la conformación de los salones. Al culminar el año escolar también se debe rendir un examen con este mismo formato.

La exigencia y el nivel académico de sus alumnos es algo muy relevante a nivel de todo el sector, por ello, si bien se ha establecido como nota mínima 05, desde sus documentos oficiales se menciona que un promedio menor de 14 es una situación problemática y necesaria de mejorar.

“Siendo un colegio de alto nivel de exigencia académica, nuestros estudiantes deben concluir su año académico con un promedio final de 14, que evidencie la calidad de los aprendizajes adquiridos por nuestros alumnos, ya que nuestro sistema brinda todas las condiciones de seguimiento y apoyo para garantizar su éxito como estudiante... todos nuestros docentes deben reforzar este indicador de calidad establecido en coherencia con nuestro exigente sistema académico, ya que el alumno que no logra este promedio, debe pasar por un proceso de nivelación obligatoria que le permita seguir aprendiendo con la base necesaria” (guía del docente 2014:30)

De este modo, se han establecido algunas actividades de acompañamiento extracurricular. Una de ellas es “nivelación”, obligatoria para aquellos estudiantes que tienen un promedio bajo en sus notas. En la misma línea encontramos las “asesorías”, que buscan brindar apoyo en la resolución de tareas y fundamentar la base teórica, son opcionales. Ambas actividades están incluidas en el pago de la pensión, cualquier alumno puede asistir de acuerdo a su situación académica. De la misma forma, por lo recogido en VES, en estas actividades extracurriculares se priorizan las tareas o los temas de los cursos

de matemática y ciencias naturales; no obstante, también se encontró que en las “asesorías” se desarrollan materias como razonamiento verbal e inglés.

Asimismo, también existen los “seminarios” y “talleres”; ambos tienen un costo adicional de la pensión. Los “seminarios” están dirigidos para los alumnos de 4to y 5to de secundaria, tiene un corte enteramente preuniversitario profundizando en los temas tocados en clase, el grupo se distribuye de acuerdo a la universidad que va a postular; nuevamente, preponderan los cursos de ciencias y matemáticas.

En contraste, los talleres son de índole artístico – cultural y tecnológico; los participantes pueden ser de cualquier grado, pero es mayor el número de alumnos menores de 5to de secundaria, ya que la presión del ingreso a la universidad de estos últimos hace que su elección por una actividad extracurricular sea de tipo académico; por ejemplo, un alumno mencionó en una conversación informal que a los talleres sólo iban “los que tenían tiempo”; en “la escuela”, durante el tiempo en campo, no habían muchos participantes en los talleres.

Los precios variaban de acuerdo al taller, había vóley, danza, biología (el único que no tenía un costo extra), fútbol (desarrollado por un semillero externo que seleccionaba a los mejores para equipos profesionales, fue el de mayor acogida entre el alumnado y aceptaba únicamente a varones), y debate, el cual pertenecía a un proyecto más grande dentro del colegio llamado “deliberando”, el cual se analizará con mayor detalle en el siguiente capítulo. Asimismo, había un taller de teatro que convocaba a alumnos de todo el sector, las clases eran desarrolladas en Surco, no se conoció a ningún alumno de VES que asistiera por la lejanía del local.

Todas las actividades mencionadas se desarrollaban de lunes a viernes durante las tardes y/o los sábados por las mañanas, en algunos casos (como el de los seminarios) incluso hasta los domingos, pero ese día era en la sede de Surco.

Entonces, se puede observar que la preferencia por las asignaturas de ciencias (particularmente las de matemáticas) se encuentra no sólo en el horario oficial de clases sino también en los espacios extracurriculares ofrecidos por “*la institución*”; estos son seguidos por las materias de letras, y finalmente se encuentran las de índole social o artística. De este modo, los cursos de letras y/o ciencias sociales no dejan de ser considerados como importantes, pero el tiempo destinado a ellos puede ser concedido al área de ciencias de requerirlo.

De la misma manera, involucrarse en actividades extracurriculares que no estén relacionadas con la preparación para el examen de admisión (como los talleres de debate, teatro, música, deporte, etc.) sólo acontece cuando el alumno considera que tiene un tiempo “extra” y que sus estudios no se verán afectados. Cabe resaltar que esto sólo será posible si cuentan con el apoyo de sus familias, ya que para participar de los talleres no académicos deben pagar un monto extra al de la matrícula, y en algunos casos (como el programa de teatro) trasladarse fuera de la sede.

Asimismo, el sistema de evaluación tiene un ritmo constante y algunas veces comparativo, especialmente en las pruebas de estilo preuniversitario o en los exámenes que asemejan a los de admisión, teniendo mayor presencia este método en los grados de 4to y 5to de secundaria. Del mismo modo, el nivel de exigencia por la expectativa del ingreso a la universidad genera un ambiente algo ansioso y tenso entre los estudiantes, por ello durante las conversaciones informales con ellos, comentaban que a veces era difícil acostumbrarse a esta rutina.

Por otro lado, existen dos instrumentos de apoyo importantes utilizados y estandarizados a nivel de todo el sector: la agenda y las guías de clase. La agenda es la herramienta de comunicación oficial del colegio con las familias; es entregado a los alumnos y con él tratan de mantener a los padres informados, permitiéndoles un tipo de control en cuanto al desarrollo escolar de sus hijos, a través de ella se transmiten las notas de los diferentes exámenes. Es llenada casi exclusivamente por los tutores, en caso que esté ausente, serán las coordinadoras de secundaria quienes suplen esta función.

Por su parte, las “*guías de trabajo*” son elaboradas desde el grupo editorial que tiene “*la institución*”, es el apoyo pedagógico por excelencia de los profesores. En ella se encuentran el contenido teórico y práctico de las clases así como las “*tareas domiciliarias*”. El uso de la guía es diario y obligatorio, los alumnos siempre deben asistir con ellas y no pueden ser compartidas o prestadas de otro salón; el profesor es el responsable de velar su uso y su avance. El avance de este también sirve como un mecanismo de corroboración de que todos los estudiantes de “*la institución*” en todo el sector reciben el mismo contenido.

Por otro lado, existen herramientas utilizadas para llevar a cabo sus mecanismos correctivos o de incentivo regulado por las autoridades de las sedes. Con respecto a su sistema de incentivo, se han creado fichas, diplomas y cartas de felicitación de acuerdo a la acción a destacar del alumno, suelen ir acompañadas de un reconocimiento público en el salón, la sede y/o en todo el sector si fue una gran acción la del alumno. Asimismo, las acciones correctivas se establecen de acuerdo al nivel de la falta, si es que esta es leve o grave; también se hace uso de fichas que de acuerdo a la intensidad pueden ser de llamada de atención o de suspensión, de ser muy serio el incidente, se pasa a una matrícula condicional y finalmente la separación definitiva del colegio.

Una gran diferencia entre ambos mecanismos, es que, mientras las acciones correctivas afectan directamente en la nota de conducta, los incentivos o felicitaciones por una buena labor no siempre serán considerados en los promedios finales, dependiendo esta decisión del criterio de las autoridades locales.

Luego, existen eventos grandes a nivel intersectorial a lo largo del año, estos congregan a todos los integrantes de “*la institución*” en un local que usualmente es el de Surco. Durante el tiempo en campo se realizaron la VII feria del libro y la XV feria vocacional. Este tipo de acontecimientos permite observar a los estudiantes de las distintas sedes en un mismo ambiente, denotando ciertas diferencias en cuanto a su forma de relacionarse con los otros actores y con la misma actividad, así por ejemplo, mientras que los alumnos de VES fueron escogidos y preparados por sus profesores para exponer sobre unos textos en el salón de lectura de ciencia ficción, los escolares de la sede de San Isidro

eran responsables de un puesto en la zona de venta de libros, donde ofertaban los textos de su editorial “*cartonera*”; ambos grupos eran de los mismos grados.

1.2. Historia de “*la escuela*” en Villa El salvador

Desde su llegada al distrito, gracias al prestigio y reconocimiento que contaba “*la institución*”, “*la escuela*” se posicionó rápidamente en VES, generando altas expectativas en la población con respecto a su formación académica, principalmente en el nivel de secundaria. Así, para el año 2014, las matrículas de “*la escuela*” en estos grados representaron el 2% del total de todo el distrito, y el 5% entre los establecimientos privados.

“Los papás quieren que sus hijos estudien en ‘la escuela’, por ejemplo, los mensajes que me mandan los papás en los comunicados ‘es la primera vez que mi hijo está en este colegio, y es un gran reto para nosotros’ y la expectativa también de los alumnos [sobre la enseñanza del colegio]” (Paul, miembro administrativo)

Empero, la infraestructura y el servicio administrativo a veces no terminaba de corresponder a la imagen que se tenía de “*la institución*”; por ello, debido a la gran demanda, había un tope máximo de alumnos por aula, siendo también el espacio reducido para los estudiantes matriculados. De este modo, para muchos de los actores que han estado largo tiempo en “*la escuela*”, uno de los más grandes hitos de la historia de la sede en VES es justamente su traslado a un local construido específicamente para fines escolares.

“En Villa el Salvador hay dos grandes colegios: uno es el colegio de La Merced, y en segundo ‘La escuela’... esperamos que el próximo año estemos primero ¿Por qué siempre hemos estado segundo?... porque anteriormente no hemos tenido una infraestructura para competir con ellos [los otros centros]; en cambio, La Merced tiene un colegio como este [señala a la actual infraestructura]... el que tenemos recién este año... donde tienes aulas espaciosas, ventiladas, tienes computadoras. Y te das cuenta [que de] ‘la escuela’ su mayor fuerte es la calidad de enseñanza, pero en infraestructura perdía... entonces, el alumno siempre se dejaba alumbrar a veces por las cosas materiales... ahora los papás están contentos... el espacio es diseñado para colegio. Yo he visto cómo ha ido creciendo, tenías un aula de 1ero, de 2do, de 3ero... al año siguiente tenías dos, al año siguiente tenías 3... y ahora con colegio nuevo, más [aulas] todavía...” (Ernesto, miembro administrativo)

Entonces, la historia de “la escuela” inicia en el 2004 con la creación de la sede en VES con sólo 2 secciones: 4to y 5to de secundaria. No obstante, por la fama de “la institución” como centro especializado en el ingreso de escolares a la universidad, la cantidad de estudiantes incrementó considerablemente en poco tiempo. De este modo, se adquirió un local de 4 pisos en la zona de la Virgen de Cocharcas, que está muy cerca al centro del distrito. Luego de un tiempo, por petición de los padres, se incorpora otro espacio al frente de la sede para los grados de primaria en el 2007.

En el 2008, la gestión de la antigua directora inicia oficialmente, siendo encomendada por el director general del sector sur en buscar un terreno dentro de Villa el Salvador para construir un establecimiento con la infraestructura adecuada para desempeñarse como colegio. Paralelamente, la sede queda de nuevo pequeña para la cantidad de postulantes que recibía, por ello alquilan un lugar más a 4 cuadras de distancia para expandir las aulas del nivel de secundaria.

Para el 2009, construirían un segundo piso en este espacio, ubicando de manera aleatoria los salones sin seguir un patrón de grado o edad, por ello los años de 2do y 4to de secundaria compartirían ambientes; según lo conversado con los actores, la distribución de las aulas obedeció a un criterio de cantidad de alumnos más que contigüidad de grados. Hasta esa fecha, había un aproximado de 700 escolares en todo el colegio, para el 2013 esta cifra incrementó casi en un 50%.

En el 2010, la antigua directora consigue contactarse con algunos propietarios de un gran terreno en la zona agroindustrial de VES, iniciando el trámite de compra de la nueva sede. En el mes de junio se inicia la construcción del nuevo local.

“En infraestructura se tenía dos locales: uno para primaria, y otro para secundaria; pero eran pequeños... en secundaria solo tenían 5 aulas, y el de primaria... no sé cuántas aulas... por ello alquilaron un terreno que era el local de Cocharcas para implementar 10 aulas más... pasando el mercado se alquiló otro local... para tener más aulas... dependiendo de la cantidad de alumnado, si había 2 [salones de] 4to y 3 [salones de] 1ero, ya eso iban al local de Cocharcas, si tenía 3, ya iba al otro local... según la capacidad de cada aula, algunas tenían de 25 [alumnos], otras de 35, y así...”

Desde el 2008 siempre nos anunciaba que estaba en busca de un terreno, había tanta demanda... en el 2012... bueno eso es lo que he escuchado, es que estaban para comprar un nuevo terreno" (Kathy, miembro directivo)

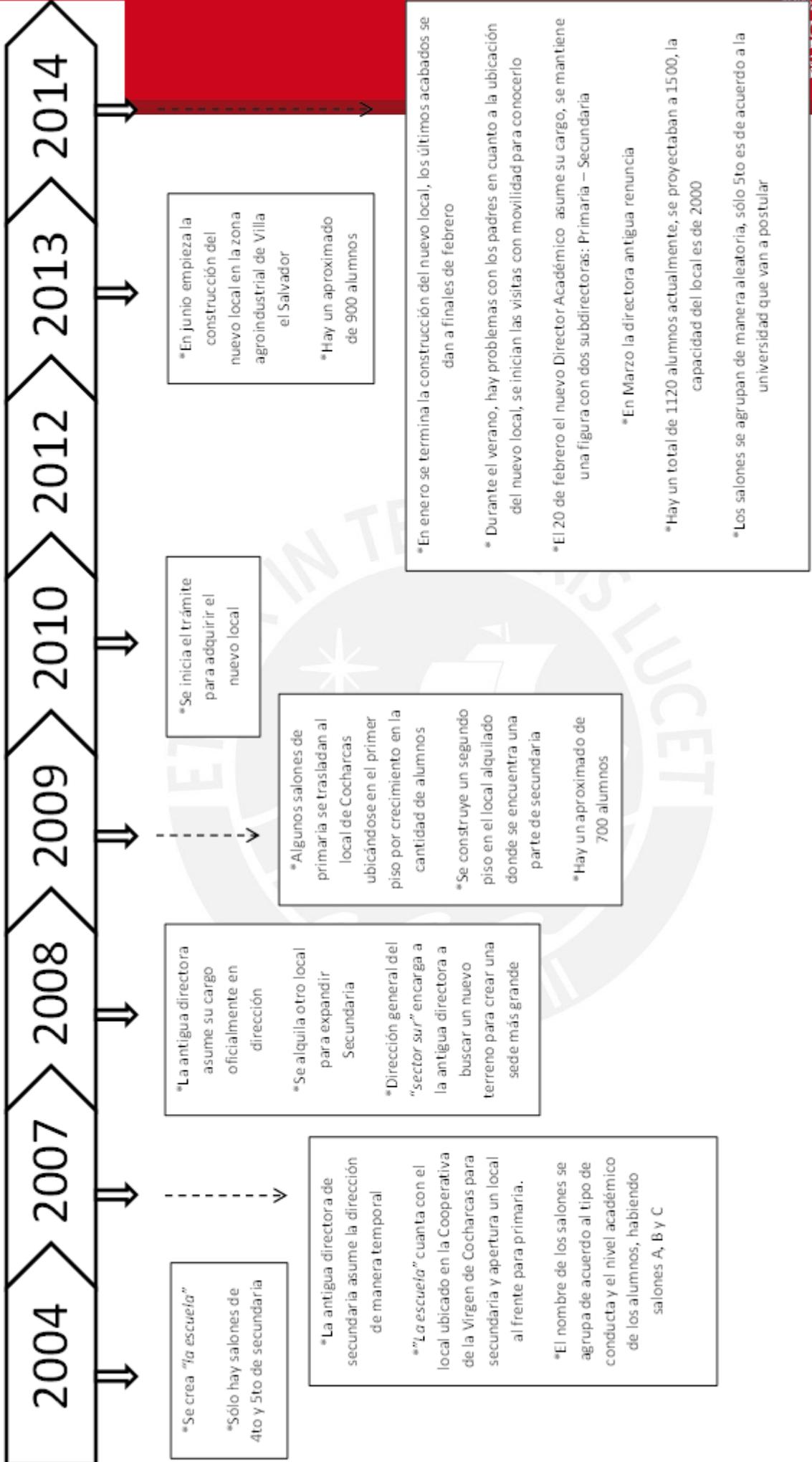
"La mudanza fue un gran cambio, el otro local era horrible, era todo oscuro, no estaba diseñado para ser un colegio, estaban separados, y el local anexo no era de material noble, no sé si triplex, con techo laminado, retenía mucho el calor, era horrible... y si querías ir al otro local tenías que caminar 4 cuadras, la distribución era horrible, el nuevo local permite muchas más cosas, hay patio, el otro no tenía patio, era un edificio, la azotea era el patio" (Paul, miembro administrativo)

En enero del 2014 se termina la construcción. Se inaugura en marzo a pesar de que hasta esa fecha faltaba implementar algunos acabados (como las cortinas, tachos de basura en las aulas, etc.) y concluir ciertos ambientes (como la biblioteca, el laboratorio de ciencias naturales). Asimismo, en los primeros meses del ciclo escolar de ese año, por la distancia de la zona, también se tuvieron inconvenientes con los servicios básicos, así por ejemplo, el agua escaseaba por momentos y era cortada por la tarde, la luz también era inconstante y por mucho tiempo no se contó con teléfono.

Por otro lado, desde ese verano se tuvo varias dificultades para que los padres se sientan cómodos con la locación de la nueva sede, así que se realizaron algunas visitas de presentación del establecimiento en los meses de enero y febrero, y una bienvenida oficial a "la escuela" donde participó incluso el director general del sector sur.

"Durante el verano no se pudo [estar en el otro local], como estrategia lo quisimos hacer pero, al no haber agua, no haber luz, nos arriesgamos a que los papás tuvieran una mala imagen del colegio por no tener servicios básicos, ahora sí" (Kathy, miembro directivo)

A continuación, presentamos una línea de tiempo que resume los grandes momentos de "la escuela" en cuanto a su crecimiento como centro educativo en VES.



Fuente: Elaboración propia

2. Descripción del contexto local de la investigación: El distrito de Villa el Salvador

En el 2014, en Villa el Salvador había 507 centros educativos privados de educación básica regular según datos del MINEDU, y estos albergaban a casi el 45% de las matrículas totales del distrito y 40% de matrículas sólo en secundaria; como ya se mencionó, *“la escuela”* representó en el 2014 el 2% de todo Villa el Salvador.

A partir de estos datos y lo recogido desde los actores, *“la escuela”* es uno de las instituciones que tiene mayor cantidad de alumnos en el distrito. Por ello, este apartado busca conocer el contexto social que le permitió este posicionamiento.

Así, primero se describirá el escenario social donde está ubicada *“la escuela”*, reconociendo las características particulares de Villa el Salvador, como la promoción de la ciudadanía, la participación organizada y el impulso por la educación. En la última parte, se presentarán los objetivos y debates que tienen las autoridades del distrito y los pobladores con respecto a la educación.

2.1. “Porque no tenemos nada, lo haremos todo”: breve repaso de la historia del distrito de Villa el Salvador

El distrito de Villa el Salvador se ha caracterizado por ser uno de los pocos en ser construido de manera planificada, estableciendo desde su diseño urbano la importancia que los espacios comunales destinados para la organización ciudadana, industria, salud y educación tenían para la población.

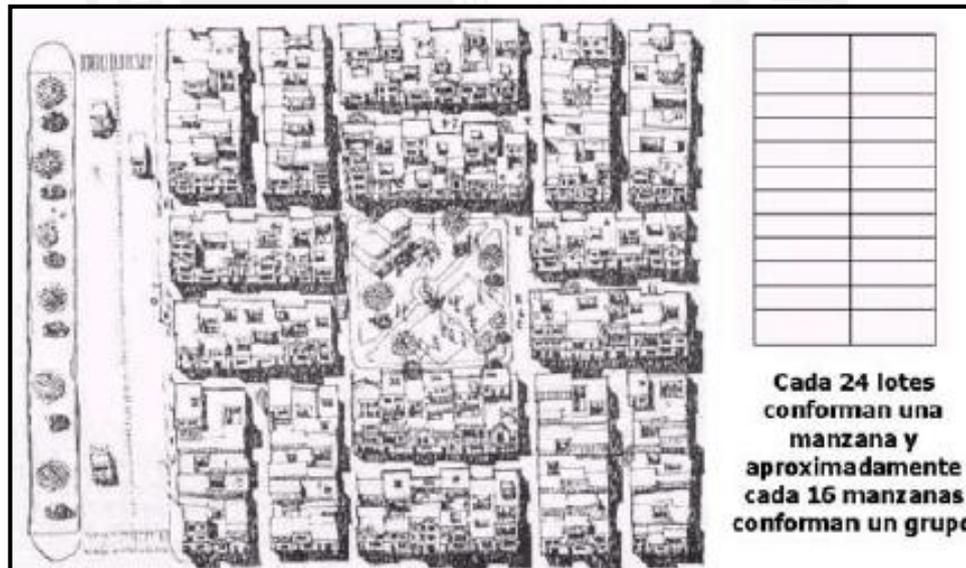
Su historia inicia en abril de 1971, cuando alrededor de 600 familias invaden una parte del distrito de San Juan de Miraflores, en la parte de Pamplona. Luego de un fuerte enfrentamiento con la policía, fueron reubicados en las pampas de Tablada de Lurín. De acuerdo con datos de la Municipalidad de Villa el Salvador, más del 80% eran migrantes de provincia, de los cuales el

61% eran de la zona andina, 37% de la costa y 2% de la selva (Municipalidad de Villa el Salvador, 2011:25)

Desde antes de la incursión, las familias ya se encontraban organizadas; del mismo modo, en todo el desarrollo de su asentamiento en su nueva zona de residencia, contaron con el apoyo de movimientos políticos de izquierda, grupos religiosos y organismos no gubernamentales. Asimismo, luego de su reubicación, contaron con el apoyo del SINAMOS³ (organismo del estado) para el diseño y ejecución de la planificación urbana.

Se implementó en el distrito un modelo de “grupo residencial”⁴ que estaría constituido por 16 manzanas y cada una de ellas se compondrían por 24 lotes; al medio de estos se ubicaron las plazas, en la que se construyeron espacios destinados a posibles escuelas, locales comunales, centros de salud, etc. A continuación, un gráfico que ejemplifica a los “grupos residenciales”.

Gráfico de un módulo residencial



Fuente: Villa el Salvador: la ciudad y su desarrollo, realidad y propuestas. Imagen extraída del documento “Desarrollo local con gestión participativa – presupuesto participativo – Villa el Salvador – Perú” de Gina Chambi.

³ Sistema Nacional de Movilización Social, creado durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado (1968 – 1975), que buscaba articular los objetivos del estado con las organizaciones sociales y fomentar la participación ciudadana. (Municipalidad de Villa el Salvador 2011:25)

⁴ Diseño del arquitecto Miguel Romero, con la finalidad de promover la cohesión y organización de la comunidad. (Municipalidad de Villa el Salvador 2011:26)

Así, al no tener aún la denominación de distrito, los dirigentes vecinales crearon la “Comunidad Autogestionaria de Villa el Salvador” (CUAVES), institución que representaría a este nuevo asentamiento. En este sentido, el diseño en base a “grupos residenciales” permitió que la población de Villa el Salvador conserve un sistema de organización social que promueva una participación ciudadana y democrática, ya que cada grupo debía elegir a su delegado para la CUAVES.

“Este tipo de traza urbana contrasta fuertemente con el modelo colonial predominante en las ciudades de América Latina... y representa una primera innovación importante resultante de la dinámica sociopolítica particular de Villa el Salvador..., las plazas se inscriben en un modelo de gestión descentralizada del territorio y son concebidas como espacios de ejercicio de la democracia a escala microsocia. Asimismo, estas 120 plazas conforman un conjunto de espacios sociopolíticos, los llamados grupos residenciales, que favorecen la estructuración de la sociedad civil.” (Favreau, Fréchette, Boulianne y Van Kemenade, 2002:2)

Posteriormente, durante el gobierno de Fernando Belaunde (1980 – 1985), en el año 1983, se convierte oficialmente en distrito⁵. A partir del año 1984 pudieron elegir oficialmente a sus autoridades municipales, siendo su primer alcalde Michel Azcueta (1984 – 1990); en este escenario, al contar el municipio con legitimización estatal y recursos económicos y legales, la CUAVES se fue debilitando y perdiendo su rol como principal interlocutor de la comunidad. No obstante, durante esta primera gestión surgen nuevos grupos de organización social como la Federación Popular de Mujeres de VES (FEPOMUVES), la Asociación de Pequeños y Medianos Industriales de VES (APEMIVES), asociaciones juveniles, deportivas, artísticas, etc. ello hizo que el espíritu de participación ciudadana no se pierda luego de tener un gobierno local.

De este modo, en 1987, como reconocimiento a su forma de organización ciudadana y desarrollo social y cultural alcanzado, el distrito recibe el premio “Príncipe de Asturias de la Concordia” del gobierno español. Asimismo, ese mismo año, la Asamblea General de las Naciones Unidas designa a VES como “Ciudad mensajera de la Paz”.

⁵ Antes de ello formaba parte del distrito de Villa María del Triunfo, pero mantenía un modelo de organización autónomo permitiendo que esta transición no sea tan difícil.

No obstante, a partir de los años 80, el crecimiento de los grupos subversivos significó una amenaza para las organizaciones populares. El caso de VES representaba una amenaza para los objetivos de los movimientos terroristas, por ello hubo un fuerte ataque hacia sus líderes y dirigentes sociales. Una de las víctimas fue María Elena Moyano, activista política desde su juventud que encabezó los movimientos en oposición al terrorismo, y fue asesinada en 1992. Este contexto debilitó “la institucionalidad democrática y el papel histórico y protagónico de las organizaciones sociales” (Municipalidad de Villa el Salvador, 2011:28).

Posteriormente, en los años 90, con la caída del terrorismo y el inicio del gobierno de Alberto Fujimori (1990 – 2000), la situación nacional atravesaba una fuerte crisis económica y social, donde la participación ciudadana se redujo considerablemente. En VES la situación no sería diferente, y estos problemas se acrecentaron gracias al caos político que atravesó desde 1993 a 1995 con la destitución de 4 diferentes alcaldes por motivos de corrupción. Finalmente, en 1996, Michel Azcueta retomaría el liderazgo del municipio, pero la situación del municipio era muy crítica, que poco se pudo recuperar de la credibilidad y participación social de la que gozaba años atrás.

Sin embargo, pese a los cambios en la política nacional y local, el desarrollo industrial y empresarial siempre se mantuvieron como temas en agenda para las autoridades y dirigentes de VES. Así, desde la planificación del distrito se designó una zona en donde se pueda conglomerar las pequeñas y micro empresas del distrito. Este objetivo tuvo un fuerte impulso durante la primera gestión del municipio con el apoyo de las organizaciones sociales y gremiales del distrito, obteniendo en 1987 la creación del Parque Industrial y la constitución de la Autoridad Autónoma del Parque Industrial⁶ (AAPICS), entidad encargada de la promoción y desarrollo del parque industrial (Benavides y Manrique, 2000:8). Luego, la crisis económica de los 80 y 90, el terrorismo y el

⁶ “La AAPICS fue constituida como entidad intermedia o ‘cuasi – pública’, con un directorio de seis miembros. Tres de ellos representan a instituciones estatales..., y las otras tres a organizaciones locales... El gobierno local asume la conducción del parque industrial.”(Benavides y Manrique, 2000:8)

caos político de los 90, debilitaron el trabajo de la AAPICS y obstaculizaron el progreso de iniciativas empresariales y de industria

“El cambio sucesivo de alcaldes, los que a su vez desempeñaban como presidente de la Autoridad Autónoma, el retiro del apoyo del Ministerio de Industria y el agitado clima de violencia en el sector, hacen que una gran mayoría de pequeños industriales abandonen no solo el Parque Industrial sino también el Distrito de Villa el Salvador”
(Benavides y Manrique, 2000:7)

No obstante, a partir de 1996, retornó con mayor fuerza el apoyo estatal hacia la pequeña y mediana empresa y el desarrollo de la industria en la tercera gestión de Michel Azcueta (1996 – 1999). Se diseñó un plan de desarrollo integral basado en la comercialización, la asistencia técnica, financiamiento a las nuevas iniciativas empresariales (principalmente aquellas que eran lideradas por jóvenes o mujeres) y capacitaciones. Esta reactivación del aspecto económico del distrito hizo que el Parque Industrial se consolidara como una de las zonas comerciales más importante de Lima Sur, permitiendo que se generaran más fuentes de trabajo y que Villa el Salvador deje de ser un distrito “dormitorio”.

Por otra parte, en 1999, la gestión de Martín Pumar (1999 – 2002) busca reimpulsar la participación de la ciudadanía en el diseño y concertación del Plan de Desarrollo Integral de VES al 2010. Así, la población ya estaba familiarizada con estas prácticas políticas⁷, pero lo particular de esta tercera experiencia fue la búsqueda por involucrar a los vecinos en todas las etapas, desde la creación de la visión hasta los planes operativos (Llona, Soria y Zolezzi 2002:9).

Lastimosamente, la ejecución de esta iniciativa termina por verse frustrada, ya que al año siguiente se priorizarían las gestiones alrededor del Presupuesto Participativo, el cual iba a ser realizado por primera vez en Villa el Salvador en

⁷ Villa el Salvador había realizado ya dos planes de desarrollo: el primero teniendo como tema central la planificación urbana antes de consolidarse como distrito, y el segundo durante la segunda gestión de Michel Azcueta (1987 – 1990) enfocándose en el desarrollo del ámbito empresarial y económico de VES (Chambi 2001; Llona, Soria y Zolezzi 2002)

el 2000 y formaba parte de un contexto de importantes cambios políticos luego de la caída del gobierno autoritario de Fujimori. No obstante, el tercer plan de desarrollo logró reconectar a la población con el municipio, facilitando el proceso de planificación de los primeros Presupuestos Participativos. De este modo, este nuevo escenario permitió fomentar entre los vecinos un interés por tener una práctica política – ciudadana mucho más activa.

“No cabe duda que el PP [presupuesto participativo] ha otorgado mayor dinamismo a la organización vecinal, la ha revitalizado y ahora tiene poder para decidir, al menos, sobre una porción del presupuesto municipal... el PP ha permitido que los dirigentes vecinales tengan una mejor aproximación al complejo mundo de la gestión pública local y asuman una conducta más realista, y empiecen a replantearse la relación municipio – comunidad en términos propositivos... ha reactivado la conciencia ciudadana por vigilar la gestión pública y promover la transparencia... ha elevado la conciencia política de los actores sociales involucrados en el proceso, hay una mayor preocupación por lo que pasa en el distrito y por participar en otros espacios, el mismo PP es percibido por la mayoría de dirigentes como un derecho que pueden ejercer antes que como un regalo de las autoridades ediles.” (Rojas, 2006:143)

Tiempo después, durante la gestión de Jaime Zea (2003 – 2006), se retomaron las gestiones para culminar con el plan de desarrollo integral, pero ahora con proyección hacia el 2021. Sin embargo, tanto en la gestión de Pumar como de Zea, el municipio regulaba la manera de participación de la población en la construcción de los planes distritales. De este modo, la promoción de la participación ciudadana tuvo un carácter de arriba hacia abajo, sin que sea la comunidad quienes formulen e implementen sus propias estrategias y tengan mayor dinamismo dentro del proceso.

Así, la falta de organización ciudadana y los conflictos políticos aún afectan a la democracia de la zona, viéndose este escenario aún más problematizado con el alto porcentaje de pobreza y pobreza extrema del distrito, situación de la cual se aprovechan algunos grupos clientelistas. Empero, pese a este difícil contexto y las condiciones que presenta, se rescata el impulso por volver a conectar a la sociedad con el estado, alentándola a asumir un papel más protagónico dentro del ámbito político de VES como en años atrás.

“Lo que hasta el momento resulta claro es que el PP [presupuesto participativo] ha significado un elemento novedoso en las formas de ejercer el gobierno local. A pesar de sus limitaciones, su principal virtud es que hace evidente la posibilidad de democratizar el poder. Por primera vez se delega decisión a los representantes de la comunidad, de al menos un trozo del presupuesto municipal. Esto ha traído efectos positivos a la institución municipal, la ha recolocado como el eje del poder local, y hoy su presencia es más consistente que antes. Ciertamente, es una forma de legitimar y acercar los gobiernos locales a la población.” (Rojas 2006:152)

2.2. Villa el Salvador y la educación

La educación es uno de los temas más relevantes dentro de los planes y debates de Villa el Salvador desde el inicio de la historia del distrito; y está constantemente relacionado con la idea de desarrollo y progreso. Esta vinculación tiene raíces en un imaginario colectivo que Carlos Iván Degregori (1986) reconoce como “el mito del progreso”, en el que la escuela es vista por la población andina y migrante como un medio para integrarse a la sociedad nacional.

VES es uno de los distritos que alberga a varias familias conformadas por migrantes de primera, segunda y tercera generación; por ello la influencia del “mito del progreso” moviliza aún muchos esfuerzos de la población para acceder a la escuela, invertir en la educación y reclamar al gobierno local la implementación y equipamiento de más centros educativos. Así, en el 2014, existían en total 850 instituciones educativas de formación básica regular (358 públicas y 526 privadas), 14 de básica alternativa, 2 de básica especial, 13 centros técnicos – productivos, 5 institutos superiores y 3 universidades⁸.

Por otro lado, la comunidad no sólo intervino en la demanda, construcción y/o participación dentro de las instituciones educativas formales, sino también en la creación y promoción de iniciativas de educación comunitaria y en el apoyo a

⁸ Entre ellas la Universidad Nacional Tecnológica del Cono Sur, cuya creación fue solicitada e ideada desde los mismos vecinos de VES con la finalidad de complementar la formación de los jóvenes correspondiendo a las necesidades laborales del distrito. Fue una de las primeras de la zona, su fundación significó un logro educativo para la población.

grupos artístico – culturales. De este modo, existen experiencias educativas como la del Centro Educativo Comunal de Villa el Salvador (CECOM)⁹, la Universidad Libre de Villa el Salvador (ULVES)¹⁰, el Centro de Comunicación Popular (CECOPRODE VES)¹¹, etc.; y organizaciones juveniles como Arena y Esteras, Vichama, entre otras, que se presentan como espacios formativos paralelos, que dinamizan el escenario social del distrito, fomentan la identidad local y reflexionan sobre temas como la democracia, los valores ciudadanos y el cuidado del medio ambiente a través de sus actividades.

De esta manera, en el marco del Proyecto Educativo Nacional (PEN) y del Plan Integral de Desarrollo Concertado al 2021 de VES (PIDCVES 2021), se diseñó en el 2011 el Proyecto Educativo Local de VES con el propósito de adaptar las políticas educativas nacionales a las características de la zona, articularlas con los objetivos y las estrategias del gobierno local y constituir a VES como una ciudad educadora.

“El proyecto está concebido con una visión de futuro al 2021, su implementación y desarrollo requiere de la acción comprometida de quienes gobernamos el distrito y con el único horizonte de hacer realidad una aspiración histórica de Villa el Salvador, implementar un proyecto educativo que permita repotenciar nuestras posibilidades educativas considerando la participación de las familias, la escuela, el gobierno local, las organizaciones sociales, culturales, políticas y de todo el municipio en general que se movilizarán para dar respuesta a las necesidades educativas reales y concretas que se expresan en la comunidad” (Municipalidad de Villa el Salvador, 2011:7)

En este proyecto, se reafirma la asociación entre la educación y el desarrollo, exhortando a los centros educativos a ser espacios que promuevan la ciudadanía, la interculturalidad y la equidad, pero que también respondan a las

⁹ Espacio experimental donde se impulsaría la función social de la educación (Municipalidad de Villa el Salvador, 2011:28)

¹⁰ Centro de estudios que brindaba cursos libre de ciencias sociales, carreras cortas y orientación vocacional. Se creó a finales de los 80 y fue un semillero de algunos jóvenes líderes de VES (Municipalidad de Villa el Salvador, 2011:28)

¹¹ En el 2014 fue su 40 aniversario, ha sido identificada por la UNESCO como un proyecto alternativo de articulación educación – comunidad, y es reconocido también como una de las primeras experiencias, a través de medios de la comunicación, de educación popular. (Municipalidad de Villa el Salvador, 2011:28; DESCO 2001:14). Instituciones como Radio Stereo Villa, Anqa TV (antes canal 45) y el Instituto Superior María Elena Moyano (ISMEM) se crearon en el CECOPRODE VES.

necesidades del distrito, particularmente en el ámbito económico, laboral y político.

Esta perspectiva se alinea con las demandas educativas de los padres de familia, jóvenes y líderes sociales encontradas por DESCO en su estudio “La situación de la educación en Villa el Salvador y la percepción de sus actores” (2002). De este modo, todos los actores señalaban como importante que las escuelas se vinculen con la realidad local del distrito, aunque esta idea era comprendida de manera diferente entre los participantes.

Así, los padres de familia y los estudiantes reclamaban una educación que permita una rápida inserción laboral de los alumnos, principalmente a través de la preparación en habilidades básicas (lectura, escritura, etc.), conocimientos técnicos (como carpintería, motores, etc.) – sobre todo en centros educativos públicos – y tecnológicos (como computación). Por otro lado, en el caso de los líderes, además de considerar pertinente una formación técnica para el trabajo, también veían relevante el desarrollo de habilidades gerenciales y transmisión de valores ciudadanos, capacitándolos mejor para ser partícipes del escenario social y político de la comunidad (DESCO, 2002).

Por otra parte, todos los actores compararon la calidad educativa de las instituciones públicas con las privadas, señalando que estas últimas contaban con un mayor nivel de enseñanza (los métodos de aprendizaje son avanzados, sus planes de estudio cuentan con más cursos que los centros estatales como inglés, danza, etc.), un equipamiento adecuado (como laboratorios con materiales nuevos, ambientes de computación, etc.), hay un mayor control de los estudiantes y observan un verdadero interés por parte de los profesores en la formación de los estudiantes (DESCO 2002).

De esta forma, el incremento de los establecimientos privados en VES (en el 2014 representó casi el 60% de las instituciones educativas, superando así a las instituciones públicas) se ha visto respaldado por la valoración que tiene entre la población. No obstante, varios participantes del estudio criticaron el interés económico que pueden tener las autoridades de estos centros,

exigiendo continuamente pagos extra a los padres de familia para actividades, materiales y/o mobiliario educativo, etc.; mencionan que este interés puede incluso perjudicar el proceso del año escolar, ya que ante el incumplimiento del pago de pensiones pueden hasta no permitir la entrada del alumno a las clases o no dejarlo dar sus exámenes¹².

Asimismo, otra de las críticas hacia los colegios privados es en cuanto a su infraestructura; por ello, aunque reconozcan que están bien equipados, al compararlos con los nuevos locales construidos por el Estado, algunos centros se ven en desventaja por la falta de ambientes más amplios.

De manera independiente a los otros dos actores, los jóvenes también manifestaron la importancia de la relación que existe entre ellos y/o con sus profesores durante su formación, resaltando la comunicación y el trato afectivo (tener paciencia, empatía, motivar a los alumnos, etc.) y personalizado, como algunos de los elementos de una educación de calidad.

“Los significados sociales referidos a la educación están muy marcados por la cultura de la sobrevivencia y por ello las demandas a la escuela se relacionan principalmente con tres aspectos: la formación para el trabajo, la satisfacción de necesidades básicas (nutrición y salud) y los requerimientos afectivos de los educandos. Este hecho es significativo, en cuanto marca el rol de la escuela” (DESCO, 2002)

Entonces, la educación representa para muchas personas en VES el vehículo social a través del cual los jóvenes tendrán acceso a más oportunidades y obtendrán un mayor bienestar; no obstante, esta movilidad involucra a su vez a sus familias, y desde una perspectiva mayor, al desarrollo local del distrito. Se encuentra entonces un fomento del sentido de responsabilidad entre los estudiantes, en primer lugar para con su familia, y posteriormente para con su comunidad. Esta situación tiene fundamento en la historia de Villa el Salvador y las raíces andinas y migrantes de la población del distrito, transmitiendo el compromiso hacia la comunidad como un legado muy significativo entre las

¹² Esta misma situación fue encontrada por María Balarin en su investigación “The default privatization of peruvian education and the rise of low – fee private schools: better or worse opportunities for the poor?”.

nuevas generaciones, legado que, pese a los problemas sociales y políticos que atravesó el distrito, aún prevalece (aunque no en la magnitud de años anteriores).

3. Conclusiones

En el presente capítulo se presentaron dos aspectos del contexto de esta investigación: el primero fue sobre el escenario organizacional (tanto a nivel institucional como local) del lugar de estudio, y el segundo el espacio social, político e histórico en el que se encuentra ubicado.

Así, primero se describió y analizó la estructura organizativa, administrativa y académica del consorcio al que pertenece el colegio donde se realizó el campo. De este modo, se distingue a *“la institución”* que determina el marco general de funciones y plan de estudios para la zona denominada *“sector sur”*, y a *“la escuela”*, el establecimiento educativo ubicado en Villa el Salvador donde se hizo la investigación.

De este modo, *“la institución”* se constituye a partir de una red de colegios que mantienen una homogeneidad en los aspectos empresariales y formativos, estableciendo lineamientos generales que *“la escuela”* en VES debe reproducir y adaptar a su cotidianidad. No obstante, pese al esfuerzo por estandarizar su servicio educativo, aún prevalecen las diferencias; por ejemplo, la información sobre estudios superiores brindada en el local de San Isidro no es la misma que la de VES, existiendo mayor publicidad de instituciones privadas en la primera que en la segunda. Otro ejemplo es el impulso que brindan a actividades extracurriculares de índole artístico – cultural en sedes ubicadas en determinados distritos, mientras que en otras (como en el caso de VES) se alientan especialmente los espacios académicos de *repaso, nivelación o seminarios*. Asimismo, en eventos que convocan a todo el *“sector sur”*, se observa también contrastes en la forma de interactuar y comportamiento de los alumnos con otros actores y entre ellos mismos.

Por otro lado, *“la institución”* ha tratado de separar los departamentos empresariales de los académicos, estableciendo para los primeros un ambiente propio denominado en el estudio como *“la central”*. No obstante, existen áreas que también están presentes en los locales, como la de Imagen (que concentra el trabajo de las divisiones de marketing, economía, etc.) y la de Psicología (la cual además de ver el aspecto psicopedagógico, también se encarga de temas como el clima laboral, recursos humanos, etc.). De esta manera, las sedes, pese a centrarse en el ámbito académico de la red, muestran también algunas características corporativas. Ello también se observa en algunos detalles de la infraestructura, como en los que se interactúa con el público externo como el de la recepción.

Por otra parte, en cuanto a la distribución de oficinas, se aprecian ciertas diferencias entre los actores. Así, mientras el director de sede y los profesores cuentan con mayor espacio e intimidad para la ejecución de sus funciones, la coordinación de secundaria y los tutores deben realizarlas en ambientes limitados dentro de sus oficinas y al que todos los actores tienen acceso.

Respecto al ámbito académico, existe una mayor proporción de horas para los cursos de ciencias, priorizándose entre ellas a las matemáticas. Asimismo, el tipo de horario y asignaturas que un alumno tenga dependerá del salón en el que se encuentre. Ello es más relevante sobre todo para quienes se encuentran en 5to año de secundaria, ya que de acuerdo a la universidad donde deseen postular, tendrán un modelo de enseñanza que los prepare para ese examen de admisión (en el caso de VES, las aulas a elegir oscilan sólo entre San Marcos, UNI o un modelo estándar que es conocido como Universidades; empero, en otras sedes se incorpora también el salón Católica).

Del mismo modo, las actividades extracurriculares son en su mayoría de carácter académico, reforzando lo trabajado en clase o avanzando con otros temas relevantes para las materias. Por otro lado, existen talleres artísticos – culturales, deportivos y de letras, pero no tienen una gran concurrencia (a excepción del fútbol, que al ser organizado por un semillero de club profesional captó mucha atención entre los varones), participan en ellos sólo los

estudiantes que consideran que tienen un tiempo “extra” y cuentan con el apoyo económico de sus padres para solventarlos, ya que son un gasto extra de la matrícula.

Posteriormente, se describieron las características de “*la escuela*”, que fue el lugar de campo de la investigación. Así, se encontró que esta sede tiene un fuerte posicionamiento en VES gracias a la reputación que tiene “*la institución*” como una red de colegios con un alto nivel educativo y prepara bien a los alumnos para un futuro examen de admisión (aunque no se ha encontrado estudios que sustenten este argumento).

De este modo, la acogida que tiene “*la escuela*” entre la población ha aumentado gradualmente la cantidad de alumnado que recibe cada año, especialmente en el nivel de secundaria, significando en el 2014 el 2% de las matrículas en estos grados de todo VES. No obstante, su mayor desventaja eran los ambientes con los que contaban. Así, conforme se incorporaban más alumnos, adquirirían más locales; pero la infraestructura aún era poco espaciosa e improvisada. Por tal motivo, la construcción de una sede más grande que conglomerara a los 3 niveles significó un hito dentro de la historia de “*la escuela*”; ya que complementó su imagen como un centro educativo prestigioso entre los vecinos del distrito. Sin embargo, la nueva crítica está en la lejanía de este local con respecto al centro de VES, así como lo peligroso e incómodo que puede ser la zona en donde está ubicado, por ejemplo ha habido problemas con los servicios básicos como agua, luz, etc.

Asimismo, en la segunda parte del capítulo se presentó el contexto social del distrito en el que se encuentra ubicado “*la escuela*”. Para ello, se hizo un repaso de la historia de VES, reconociendo la importancia de la participación ciudadana para el desarrollo local. De este modo, VES es uno de los pocos distritos de la zona de expansión de la ciudad que contó con una planificación urbana, por ello se diseñó en base a un modelo de “grupo residencial” (que buscó mantener el sistema de organización social conservando espacios comunales en la parte central del barrio) y se distribuyó el terreno de acuerdo a zonas.

Dos temas claves y constantes a lo largo de la historia del distrito son el desarrollo local (ligado en especial con el ámbito económico y laboral) y la educación. Así, uno de los mayores logros del primero fue la creación y consolidación del Parque Industrial, el cual es actualmente uno de los más importantes de Lima Sur y permitió que el distrito pase de ser un lugar “dormitorio” al centro de trabajo para muchos vecinos de VES.

Con respecto al ámbito educativo, existe una fuerte influencia del “mito del progreso” entre la población gracias a su origen migrante; de este modo, la educación es vista principalmente como un vehículo social que permitirá a los estudiantes (y con ellos también a sus familias y a la comunidad) alcanzar un mayor bienestar. Por ello, se reclama a la escuela que se vincule con la realidad local, otorgando conocimientos tanto académicos como técnicos a los estudiantes que les permitan insertarse al mercado laboral con más celeridad. Por su parte, los dirigentes vecinales también solicitan que se desarrollen habilidades gerenciales y se transmitan valores ciudadanos.

De esta manera, hubo un gran esfuerzo y demanda por parte de los vecinos de VES por crear centros educativos que atiendan a todos los niveles formativos. En esta línea, en el año 2011, se creó el Proyecto Educativo Local del distrito que consolidó una visión (compartida entre la población, los líderes vecinales y el gobierno local) con respecto a este tema, desarrollando algunas estrategias que fueron articuladas con el trabajo realizado desde el municipio. El interés por la educación y la percepción de que los centros escolares particulares son de mejor calidad ha llevado a un crecimiento de la oferta privada en servicios educativos, dentro del cual se sitúa el caso estudiado.

V. ENTRE DOS MARCOS DE ACCIÓN: LA MICROPOLÍTICA DE “LA INSTITUCIÓN” Y “LA ESCUELA”

Como se ha descrito en el capítulo anterior, “*la escuela*” se encuentra adscrita en una red de colegios, compartiendo los mismos lineamientos organizacionales y educativos, pero que se adaptan (premeditadamente o no) a la realidad social de cada sede. Por ello, para entender la micropolítica del escenario de campo del estudio, se debe comprender la estructura establecida desde “*la institución*” y el correlato práctico que se desarrolla en “*la escuela*” en VES.

La primera parte de este capítulo es sobre el marco de acción que “*la institución*” establece a nivel de todo el “*sector sur*”. Primero se describirá los planes educativos del consorcio, comprendiendo el perfil académico y ético que buscan en sus estudiantes. Luego, se expondrá las características administrativas y laborales de la red.

Posteriormente, en la segunda parte, se aterrizará el análisis en la realidad local de “*la escuela*”. Como se mencionó en el capítulo anterior, durante el tiempo que se realizó la investigación hubo cambios en cuanto la infraestructura y ubicación de la sede; empero, estos no serían los únicos, en aquellos meses también se incorporaron nuevos miembros en la dirección y el personal administrativo. Por tal motivo, los actores se encontraban en un proceso de adaptación al nuevo escenario escolar. Entonces, en este apartado se explora en los conflictos e interacciones observadas en la cotidianidad de “*la escuela*” durante este período de transición.

1. Los lineamientos educativos y organizacionales de “*la Institución*”

Una de las propuestas de los centros educativos tipo consorcio es la homogeneidad que buscan alcanzar entre sus sedes; así, en el capítulo IV se

presentó la estandarización de la infraestructura y malla curricular. Ahora, en este primer apartado, se indaga por el modelo de enseñanza planteado desde “la institución”, ahondando en el análisis de su proyecto escolar y fines educativos.

Por otro lado, en la segunda parte, se examina el arquetipo organizacional que el consorcio programa para todas las sedes, prestando mayor atención a las funciones de los actores con mayor participación en la construcción de la formación de los estudiantes. De esta manera, se reconocen las características particulares de “la institución” y como ello se desarrolla en la realidad local de “la escuela”.

1.1. Los planes educativos a nivel del “sector sur”

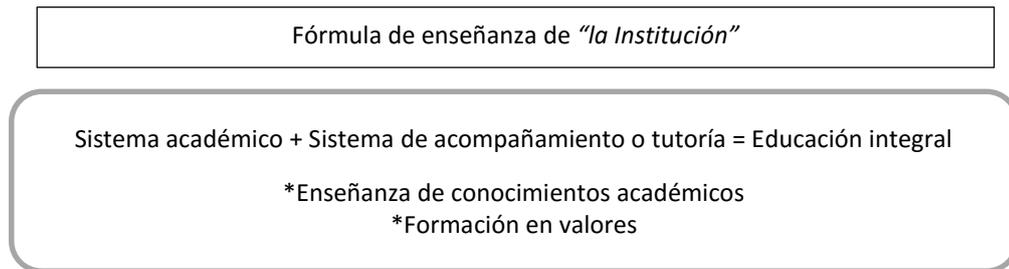
En estos últimos años, en el “sector sur” se ha estandarizado el reglamento interno y la propuesta pedagógica de “la institución”; estos han sido sintetizados en los documentos internos (guías del tutor, guía del docente, etc.) y difundido entre los miembros de las sedes. Asimismo, esta información se encuentra digitada en los informes oficiales elaborados para la UGEL (Proyecto Educativo Institucional, Plan Curricular Institucional, etc.).

De este modo, la propuesta pedagógica de “la institución” comprende una formación en valores y en conocimientos académicos. El primer punto se desarrolla a partir de un sistema de acompañamiento o tutoría, en él se involucra el departamento psicopedagógico y el cuerpo de tutores; así, a partir de un tema transversal, se realiza mensualmente con los alumnos actividades alrededor de un valor relacionado con el tema.

La segunda parte de la propuesta pedagógica se ejecuta de acuerdo a un programa de enseñanza basado en: un sistema de evaluación continua y sistemática; un seguimiento constante del avance de los estudiantes a través de la revisión de tareas, agenda de control y las guías de clase; y la promoción de actividades académicas extracurriculares por las tardes a modo de asesoría, reforzamiento o nivelación para aquellos que buscan adelantar temas de clase

o precisen ayuda con alguno. Este programa es llevado a cabo por el departamento docente con el apoyo del cuerpo de tutores.

Entonces, el proyecto educativo de “*la institución*” conjuga estos dos aspectos como una fórmula de enseñanza que les permite formar a un estudiante de manera “integral”. Esta podría resumirse así:



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, pese a que en los documentos oficiales no se relaciona de manera explícita al sistema académico con el modelo educativo preuniversitario, se observa su influencia en el despliegue de las actividades y mecanismos de evaluación. De este modo, existe un objetivo implícito de “*la institución*” abiertamente reconocido por todos los actores: preparar a los alumnos para un ingreso rápido a la universidad. Este fin puede a veces en la práctica desplazar al sistema de acompañamiento, existiendo un desbalance entre los dos aspectos de la fórmula.

Por otro lado, el ingreso a la universidad se transforma en un indicador de éxito del modelo educativo; ello hace que en los grados de 4to y 5to, al ser los últimos del nivel de secundaria, se concentre una fuerte presión escolar y una gran cantidad de expectativas por el desempeño de los estudiantes en los exámenes de admisión. Esta situación corresponde también con el interés de las familias por buscar un rápido acceso a la educación superior para sus hijos y con ello continuar con acciones en favor de una movilidad social.

“La institución’ es un colegio reconocido en el medio educativo peruano principalmente por ser un colegio que permite el ingreso masivo de estudiantes en universidades de renombre, como San Marcos, UNI, Villarreal, Agraria, y por ahí otras de menor estatus, pero este sistema académico preuniversitario, porque empezó

siendo academia, es el que a veces deja cierta... cierta expectativa en el profesor, y cierto deseo de cambio, hacer un colegio preuniversitario se rige en base a un proceso de admisión, regulado por las matemáticas, química, física, sin entender que los cursos de ciencias sociales también son ciencias... estamos viendo lo que se le da a un alumno... debería dársele el mismo valor que otros cursos, pero a mi parecer la institución responde a un mercado" (Marcelo, docente)

Entonces, la presencia del estilo preuniversitario se observa de manera más evidente en el sistema de evaluación a través de los materiales y el proceso de corrección, y en el tipo de salón en el que cada alumno es asignado (sobre todo en el caso de 5to de secundaria) y su decoración. De este modo, como se describió en el capítulo IV, existen distintas pruebas (exámenes diarios, mensuales, etc.), las cuales tienen un formato similar al de un examen de admisión y se distribuyen entre los estudiantes de acuerdo al aula en el que se encuentran. Así, por ejemplo, un alumno ubicado en el salón UNI tendrá una mayor cantidad de preguntas de matemáticas en su examen mensual que uno del salón San Marcos. Asimismo, las aulas tienen un horario escolar propio determinando qué cursos son los que se priorizan; no obstante, existe una preferencia de tiempo para los cursos de ciencias frente a los de letras. A continuación se presenta una tabla resumen de las horas concedidas a cada temática en "la escuela" de VES.

NÚMERO DE HORAS POR ÁREA TEMÁTICA								
4º			5to UNI			5to SM		
Letras	Ciencias	Tutoría	Letras	Ciencias	Tutoría	Letras	Ciencias	Tutoría
14	19	2	9	25	1	13	21	1

Fuente: Plan de estudios 2014, elaboración propia

En esta línea, como se mencionó en el capítulo IV, se ha establecido desde el reglamento interno que el promedio final de los estudiantes no puede ser menor de 14. Por tal motivo, a los alumnos que obtengan bajas notas se les exige que asistan a los talleres de nivelación haciéndoles un seguimiento desde el cuerpo de docentes y tutores; empero, si por el contrario el estudiante es aplicado y tiene buenos resultados en las pruebas, lo inducen a participar de los seminarios y prepararse aún más para los exámenes de admisión. Con

todas estas acciones el sistema de enseñanza de “la institución” busca lograr una “excelencia académica”; no obstante, ello también genera un ambiente escolar de mucha presión y un alto nivel de exigencia.

“Un alumno de “la institución” es más... más apuntado a una meta de nota, de promedio, no sé si llamarlo más memorístico, más por nota en verdad, como un robotito que estudia, yo lo imagino así, estudia, estudia, estudia, estudia para sacar más nota... específicamente por parte de Villa El Salvador son chicos que están bien presionados por parte de sus padres... se estresan mucho, esa es la meta que tienen ellos [los alumnos] también a nivel personal [el ingreso a la universidad]... porque está impuesta por padres sí, pero ya la asumen, la viven ellos mismos... o sea, yo no querría ver chicos de 4to de secundaria angustiados porque no saben qué estudiar, chicos de 5to de secundaria angustiados porque... en la nivelación del sábado los metieron en letras y no los metieron en matemáticas, y ellos deberían ver matemáticas... se estresan demasiado por el tema académico” (Paul, miembro Administrativo)

“La institución’ espera que un alumno llegue a alcanzar el nivel de conocimientos alto, que cumpla todo, que los alumnos logren los objetivos, pero los chicos no llegan a hacerlo porque hay mucha carga, son 17 cursos, y en todos hay tarea, es bien exigente el sistema, lo único que nos queda (como tutores) es dar aliento, decirles que hagan su horario, darles pautas, conversar con ellos” (Lorena, tutora)

Sin embargo, pese a no tener un mayor posicionamiento dentro de las actividades escolares, el interés por una formación en valores permitió la creación del “Plan de mejora: educación en valores” y la consolidación del sistema de tutoría acompañado por el departamento psicopedagógico. A partir de estas dos estrategias se hace un seguimiento y orientación afectivo – actitudinal a los estudiantes, y se desarrollan actividades de integración entre los alumnos y salones.

De este modo, todos los horarios escolares de las distintas aulas cuentan con un espacio designado a la hora de tutoría en la cual se abordan temas relacionados con la adolescencia, la sexualidad y la orientación vocacional a través de charlas motivacionales, video foros, elaboración de murales, etc. Asimismo, en este espacio también se organizan actividades acorde al

calendario de fechas cívicas y conmemorativas como la celebración del día de la madre, fiestas patrias, etc.

De igual forma, se realizan campañas semestralmente con la finalidad de reforzar la temática transversal del Plan de mejora anual. Por ejemplo, durante el tiempo de trabajo de campo, el tema fue “educación para la convivencia”, por ello, en los primeros meses del año escolar hubo un concurso de paneles entre los salones donde se debía plasmar de manera creativa situaciones, conceptos y aptitudes que promovieran el buen trato en “*la escuela*”.

“Creo que nosotros [los tutores] en sí somos ejemplos para ellos [los alumnos], creo que ellos si tienen una guía, un modelo a quién seguir, ellos lo pueden hacer [ser buenos estudiantes], pero se trabaja bastante bastante conversando, hablando... En la tutoría es donde yo le puedo hablar, si sucede algún problema en el salón, si se perdió algo, ahí es donde lo puedo hacer [guiarlos], en el día a día. Si no es grupal [el seguimiento], de manera individual... ‘la institución’ perfila en que los alumnos salgan en educación en valores y su formación en conocimientos, son las dos cosas, se buscan las dos cosas... trabaja en el año todos los valores, cada mes tiene un valor”
(Mercedes, tutora)

Por otro lado, y como se ha descrito en el capítulo anterior, existen también talleres extracurriculares artísticos, culturales y tecnológicos en los que se promueve un espacio más creativo e interactivo; pero, son mayormente dirigidos a los estudiantes de años menores por no tener tanta presión relacionada al examen de ingreso de las universidades. Sin embargo, un grupo de profesores de las áreas de Comunicación y Ciencias Sociales adaptaron a la realidad del “sector sur” un proyecto de EEUU llamado “*deliberando*”, el cual ha contado con el apoyo de “*la institución*” para su implementación. Así, uno de los componentes del programa es la preparación de un equipo de debate en uno de los talleres extracurriculares; este ha tenido buena acogida entre los estudiantes, contando incluso con algunos alumnos de años superiores.

Del mismo modo, otra arista del proyecto se llevó a cabo como piloto sólo con los salones de 4to de secundaria durante el tiempo de trabajo de campo. Esta consistía en la incorporación de mecanismos distintos de evaluación y

enseñanza en el curso de Actualidad del área de ciencias sociales; así, realizaban trabajos en grupo, presentación de proyectos de investigación, exposiciones, y, cada bimestre, había una deliberación entre todos los alumnos acerca de un tema de índole social. De la misma manera, se contaba con el apoyo del curso de Lectura; en él, a partir de actividades de comprensión lectora, se trabajaban los textos de la clase de Actualidad. El objetivo era realizar una labor de enseñanza conjunta.

“Conversando con la coordinadora de ciencias sociales, le conté de este proyecto, le gustó la idea, le detallé, nos reunimos varias veces, y decidimos aplicarlo en el colegio... [Analizando la realidad educativa, se pensó que] si vamos a aplicar el proyecto en ‘la institución’ debe haber un trabajo transversal entre comunicaciones y sociales... Cuarto año era un año perfecto para hacer este trabajo, es un trabajo un poco más complejo... antes [los estudiantes] no han abordado temas tan complejos y aplicado una metodología distinta... [pero] yo creo que es un buen reto para ellos [los alumnos]... son temas que se conectan con su realidad personal y social” (Gonzalo, docente)

De esta forma, la presencia de un plan de acompañamiento y la creación de espacios y estrategias educativas innovadoras libera un poco a los alumnos de la constante presión y exigencia del sistema académico de “la institución”; ello también les da oportunidad de realizar actividades que no estén relacionadas con el proceso de admisión universitario.

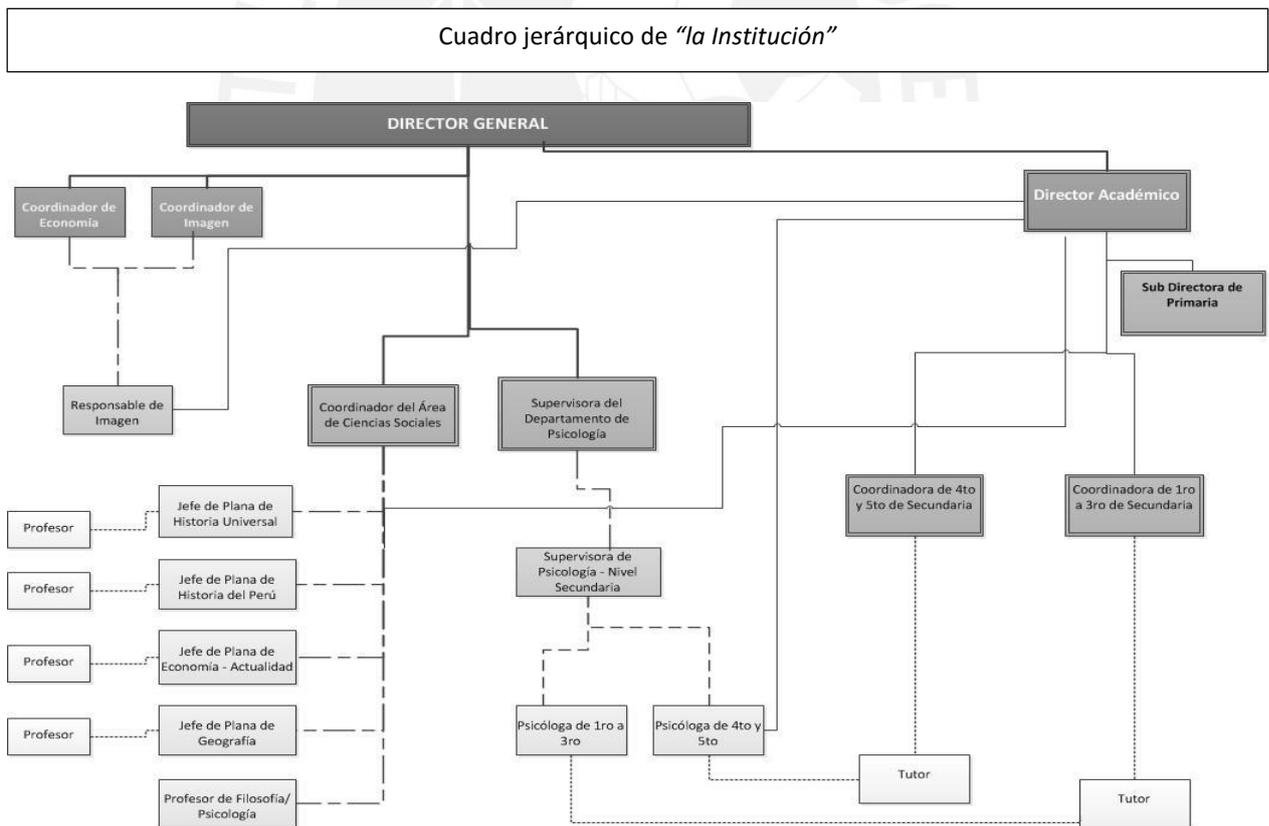
1.2. “Entre que terminamos algo y ya tenemos otra cosa”: el modelo organizacional de “la institución”

“La institución” tiene un consejo directivo encargado de planificar y gestionar el desarrollo de la organización educativa, tanto en el ámbito pedagógico como administrativo; se encuentra conformado por los responsables de las áreas administrativas y representantes de cada sede (usualmente son las autoridades locales como el director y/o coordinador). Los planes anuales, decisiones con respecto a políticas institucionales y/o iniciativa de cambios a nivel de todo “el sector sur” se realizan en las reuniones generales del consejo, y son los

representantes los encargados de transmitir y ejecutar estos acuerdos en las sedes.

“Cada inicio de año tenemos una reunión general, nos presentan el plan de trabajo con todos los directores... se usa siempre un local central como el de Marzano [sede de Surco]... es una reunión general con todas las sedes, con todos los jefes de plana de todas las áreas, sea docente, sea recursos humanos, todo, todo, primaria, secundaria, todo, todo... e hicimos un balance del año pasado, algunos cambios de cómo vamos a trabajar... [En representación de los tutores estaban] las coordinadoras por sede” (Kathy, miembro directivo)

Son varios los departamentos de “la institución”, por ello hemos resumido las áreas y actores que se involucran más en la formación de los estudiantes y tienen presencia en “la escuela” de VES en el siguiente cuadro mostrado a continuación¹³:



Fuente: Elaboración propia

¹³ Se ha seleccionado el curso de Ciencias Sociales para representar como se subdivide el departamento docente.

De este modo, el organigrama de “la institución” está encabezado por el director general, que es el accionista gestor de todo “el sector sur”. Él realiza un monitoreo rotativo entre las sedes, supervisando directamente el trabajo de los directores académicos.

Es así que las autoridades principales en las sedes son los directores académicos. Antes del 2013, organizaban las actividades anuales de sus locales de manera independiente; pero a partir de ese año se inició la elaboración de un plan de trabajo transversal y paralelo en todas las sedes, manteniendo una comunicación constante no sólo con el director general, sino también entre ellos.

“Sólo los directores se reúnen, planifican todo... y nos lo informan... eso se cumple, obviamente cada local a su estilo... pero se tiene que cumplir...” (Laura, miembro directivo)

El perfil de un director es definido por los documentos oficiales de “la institución” a partir de 3 aspectos: habilidades personales, conocimientos académicos – profesionales, y experiencia administrativa. Así, las características más importantes para el consorcio son la capacidad de liderazgo e innovación, la formación en educación superior con posgrados y el manejo de equipo a partir de un trabajo por logro de resultados.

“Es el responsable político, académico, de infraestructura, un poco el responsable general de toda la institución [“la escuela”]... y por lo tanto tiene que... gestionar [lo]... que implica [a] todas las áreas: el área administrativa, el área académica, el área institucional, son un poco las áreas que ve un director... El director qué hace: planifica, organiza, implementa los proyectos, programas... bueno, tiene que monitorear, supervisar, controlar... y... y eso, lograr los objetivos institucionales y estratégicos, que todo funcione bien, [hacer seguimiento] a los docentes... que los papás estén satisfechos... que los alumnos tengan lo que han venido a recibir que es un aprendizaje efectivo... mantener el estándar a nivel de toda 'la institución' que otros colegios no lo tienen” (Raquel, miembro directivo)

Los directores se encargan de supervisar el trabajo de los docentes y tutores a través del área de coordinación y psicopedagógico, y hacer seguimiento a los temas logísticos, financieros y administrativos. Asimismo, se reúnen

eventualmente con los miembros de sus sedes para conocer los problemas que han acontecido durante la semana e informar las disposiciones del consejo directivo del “sector sur”. De este modo, procuran crear un ambiente institucional participativo, pero las observaciones y decisiones finales sobre las actividades a nivel de toda “la institución” recaen en ellos y el director general. Su posición en la jerarquía organizacional dentro de la red no sólo se denota en las interacciones con los demás actores, sino también en el espacio que tienen asignado en las sedes. Así, recordando lo descrito en el capítulo anterior, la oficina de los directores académicos es más espaciosa y menos transitada que otras.

Por otro lado, el equipo directivo de cada sede cuenta también con la participación de coordinadores del nivel de secundaria ya que este tiene más cantidad de aulas. Anteriormente, este puesto era conocido como el de jefe de tutores, siendo parte de una posible línea de carrera para los tutores; pero, como parte de las reformas del 2013, se ha otorgado un mayor posicionamiento a esta función al incorporarle nuevas responsabilidades a nivel administrativo y mayor intervención en el plano académico. De este modo, realizan un monitoreo directo al trabajo de los tutores y docentes, y lidian constantemente con las dificultades y conflictos cotidianos de sus locales. En el caso de “la escuela” esta labor se subdividió en dos: la coordinación de los salones de 1ero a 3ero de secundaria y la de los salones de 4to y 5to.

“En mi caso como coordinadora tengo la responsabilidad de que mis tutores puedan ir creciendo..., con las dificultades que hay, mientras más dificultades hay de alguna manera uno va creciendo, porque tienes que generar estrategias sí o sí, el poder crear, hacer algo más... La diferencia [entre ser coordinador y jefe de tutores] está en que, por ejemplo, mis funciones... no abarcaban tanto como ahora... sólo coordinaba con tutores, y todo lo que tenía que ver con tutores... este año puedo hacer observación a los profesores; [con respecto a los padres de familia ahora] yo estoy en la facultad de firmar un compromiso académico, [la otra coordinadora] ve el tema de los partes, el año pasado era la directora la que firmaba los partes, [firmaba] el pago de los profesores, el pago de los tutores, este año por ejemplo nos lo están delegando... Nuestro cargo nace... a través de la necesidad de ver algunos aspectos que debemos pulir en lo que es el compromiso al alumno” (Kathy, miembro directivo)

No obstante, el seguimiento del trabajo de los tutores es la actividad que abarca la mayor parte de su tiempo. Este se enfoca principalmente en el ámbito administrativo del rol, como por ejemplo verificar que se hayan aplicado y revisado las tareas y exámenes correspondientes, inspeccionar la presencia de los tutores en los espacios y horarios designados, observar su desempeño en la decoración de sus aulas y el trato con los alumnos, velar porque se cuente con la cantidad necesaria de materiales para las clases y tutorías, incluso asumir la dirección de un salón si un tutor falta o renuncia, etc. Así, deben realizar estas funciones sin descuidar la promoción de un clima laboral agradable, promoviendo espacios de reflexión, retroalimentación e intercambio entre los actores (especialmente con los tutores).

“De hecho es todo un reto, parece muy simple pero no es fácil... tienes que pensar como que en macro, no sólo es la parte administrativa del momento, de hacer las cosas, es [también] colocar a las personas adecuadas, orientarlas, motivarlas, a los tutores, a los de mantenimiento, [a los miembros de] la parte de psicología, de los profesores, es más macro, entonces tienes que trabajar mecánicamente pero pensando ¿no? Te pasa una cosa y es como un naipe ¿no? [La labor] es bien minuciosa, bien meticulosa, y eso creo que es todo un reto” (Laura, miembro directivo)

Por su proximidad con la realidad cotidiana de sus sedes, son quienes gestionan las actividades diarias y aterrizan en la práctica las decisiones institucionales; empero, deben informar sus decisiones y acciones al director académico, solicitando su autorización para llevarlas a cabo. Por otro lado, el carácter multitarea de su rol se reconoce no sólo por la gran cantidad de responsabilidades que tienen bajo su cargo sino también en el uso de sus oficina; así, esta sirve como almacén de materiales educativos y administrativos, espacio de reunión con los tutores, etc. Entonces, la coordinación de secundaria tiene una gran importancia en un sentido práctico dentro de la organización de *“la institución”*.

Otro departamento involucrado en la formación de los estudiantes es el psicopedagógico. Este equipo se encuentra distribuido en los locales de acuerdo al número de alumnos matriculado en ellos, por ejemplo, en el caso de

VES había 2 psicólogas que atendían al nivel de secundaria: una a los salones de 1ero a 3ero y otra a los de 4to y 5to.

Esta área tiene un rol complejo dentro de “la institución” y responsabilidades muy diversas tanto a nivel de sede como en toda la red. Así, en el ámbito local, forma parte del grupo directivo, reuniéndose con el director académico y coordinadores para analizar el contexto escolar tanto en el aspecto pedagógico como organizacional. Por otra parte, a nivel de red, está encargada de diseñar y monitorear el sistema de tutoría, por ello tiene un trato constante con los tutores, proporcionándoles a veces un espacio de soporte emocional. Del mismo modo, participan en el proceso de admisión de los alumnos a “la institución”, haciendo regularmente un seguimiento psicológico y académico de cada estudiante (sobre todo a aquellos con más problemas familiares y cognitivos). De esta manera, el equipo de psicólogos se involucra con todos los actores, conoce sus expectativas y frustraciones laborales y/o personales, no obstante, debe mantener una posición neutral frente a una situación de conflicto; es un representante directo de “la institución” en las escuelas, por ello busca mantener un ambiente armonioso, actuando, en ocasiones, de articulador entre los intereses de las autoridades y los tutores y/o alumnos.

"Es parte de la responsabilidad del departamento de psicología de 'la institución' hacer cosas que a la mayoría de gente no le gusta, tratar de alivianar la situación tensa que hay entre directivos y tutores, no poder ponerme en la posición de nadie, ser quien hace el nexo y tratar de que las cosas estén mejor... tengo que sacar mi molestia sobre ciertas cosas y ser lo necesariamente objetivo para resolver los demás problemas" (Paul, miembro administrativo)

En esta línea, son quienes dirigen los DACS (Discusión Analítica de Casos). Así, las reuniones sólo cuentan con la presencia de los miembros de un sólo departamento, ellos se reúnen con una psicóloga asignada; por ejemplo, si es el DAC del cuerpo de tutores, será con la psicóloga de su sede, mientras que el equipo directivo se reúne con los responsables de los otros locales y es el jefe del departamento de psicología el que preside la sesión. De este modo, comparten sus experiencias y exponen usualmente alguna eventualidad particular o el caso de un estudiante con problemas familiares y/o académicos.

Este busca ser un espacio de retroalimentación y consejería, realizándose semanal o quincenalmente dependiendo del grupo. No obstante, el tiempo de estas reuniones suele ser corto y no les permite abarcar muchos temas.

Por otra parte, como se ha mencionado antes, el área de psicología es la responsable de la supervisión del sistema de tutoría. Diseñan el plan anual de “educación en valores” y planifican las sesiones para cada grado, estos lineamientos deben ser aplicados en toda la red de manera paralela, así, por ejemplo, todos los tutores de los salones de 5to de secundaria deben desarrollar la misma dinámica de bienvenida en su primera tutoría de la primera semana del año escolar. De este modo, los miembros del área de psicología entregan guías de las sesiones a los tutores, y hacen seguimiento de su ejecución a través de visitas inesperadas y esporádicas a los salones, y reuniones de manera individual y colectiva cada semana o quincena respectivamente.

“La psicóloga [formula el plan]... y nosotros tenemos que en si ejecutarlo, si por ahí hay algo que de repente agregar, tenemos que consultarlo con la psicóloga, para ver si se puede agregar eso, de repente otro video más, o de repente otro tipo de actividad ¿no?... siempre me he regido a lo que dicen las psicólogas... el contenido del tema que nos dan está muy bien, pero modificarlo no, hasta ahora no he modificado nada” (Martha, tutora)

El departamento, al homogeneizar las actividades, busca otorgar a los tutores un modelo a seguir, permitiendo también a los psicólogos un mecanismo de evaluación del desarrollo del sistema de tutoría. No obstante, por falta de tiempo dentro del horario de trabajo de los tutores y psicólogos, no hay un espacio de capacitación y asesoramiento sobre los temas abordados en las sesiones, y/o prácticas de las dinámicas a realizar; por ello, las guías se reproducen de manera automática de acuerdo a lo escrito, sin una mayor reflexión sobre el mensaje de la sesión, incluso, en algunos casos, las actividades no se terminan de entender, y por ende se efectúan erróneamente, menoscabando el objetivo con que fueron diseñadas. Esta situación convierte a veces la sesión de tutoría en un acto rutinario, sin el impacto emocional o formativo con el que se programó.

“Para hacer las tutorías nos entrega [las guías el área de] psicología, un tema que tenemos que hacer tal día, otro tema... No hay capacitación, el primer día nos entregaron un folder con las guías de lo que tenemos que hacer todo el bimestre, me entregaron, me explicaron tienes que hacer tal día buen trato, tienes que hablarles... tales cosas, esto, esto, te ponen paso a paso lo que tienes que hacer... hacer una dinámica, o ver un video, con las conclusiones, tienes que terminar con esto y esto... el primer día que me tocaba tutoría como que no sabía, y entré normal... y otra tutora me dijo ‘igualito como está ahí tienes que hacerlo’... y yo me equivoqué porque yo lo hice por mi cuenta, a mi forma, y justo la psicóloga entró y me dijo ‘¿por qué has hecho eso?’ ‘porque me tocaba’ ‘no, pero tienes que hacerlo igualito como está en la guía’” (Luis, tutor)

Asimismo, el área programa talleres de reforzamiento de habilidades personales para los profesores y tutores en temas como manejo de grupo, trabajo en equipo, etc., a nivel de toda *“la institución”*. Sin embargo, durante el tiempo de trabajo de campo sólo habían realizado uno y los actores seguían esperando noticias sobre la programación de las otras fechas. No obstante, en el caso de VES, la psicóloga de los salones de 4to y 5to de secundaria hacía uso de parte de la sesión de los DACS con los tutores de *“la escuela”* para tocar algunos temas concernientes al desarrollo de habilidades sociales con los alumnos.

“Hay capacitaciones ya no tan pautadas... por ejemplo el de motivación que se hizo porque había muchos chicos que no tenían una actitud positiva al estudio. Algunas capacitaciones sobre temas específicos que los tutores pidan, el monitoreo de tutores, cómo van los alumnos, después el espacio de contención para los tutores, abierto también para todo el personal” (Paul, miembro administrativo)

Del mismo modo, otro tema relevante en su plan de trabajo anual es el de orientación vocacional, especialmente para los psicólogos que atienden a los últimos años de la secundaria. Así, las actividades desplegadas con respecto a este punto son muchas, por ejemplo planifican una feria vocacional para toda *“la institución”* convocando a profesionales de las carreras más demandadas por los alumnos a exponer sobre sus experiencias laborales, invitan a centros de estudio superiores a presentar en las horas de tutoría sus procesos de admisión, incluso, al inicio del año escolar, participa de la distribución de los

alumnos en los salones que corresponden a sus resultados en las pruebas de orientación vocacional y desempeño académico. Sin embargo, estas actividades absorben una gran parte de su tiempo, obstaculizando a veces sus funciones de seguimiento de los tutores.

Finalmente, analizaremos brevemente las responsabilidades de los 2 actores claves de la formación estudiantil en *“la institución”*: el profesor y el tutor. En el capítulo VI se explorara a detalle su experiencia laboral y personal dentro de *“la escuela”*.

Las condiciones laborales del departamento de profesores podría ser catalogado como un caso sui generis frente a otras realidades escolares, definiendo su participación en la formación de los alumnos casi exclusivamente al ámbito académico. Así, los docentes enseñan de manera rotativa entre las sedes, un día se encuentran en VES, al día siguiente en Villa María y luego en Surco, incluso pueden hacer este circuito en el lapso de un solo día de acuerdo a la programación que le ha sido asignada; para ello, tienen un tiempo aproximado de 20 minutos para trasladarse de sede en sede, y para corroborar su puntualidad y asistencia deben firmar al inicio y cierre de cada clase un parte diario administrado por los tutores. Esta situación genera que existan pocos espacios y tiempo de ocio en los que interactúen con los otros actores, como alumnos y tutores, teniendo una imagen pasajera en las sedes; esto se puede reflejar, por ejemplo, en la falta de mobiliarios de los que pueda hacer uso dentro del salón, contando sólo con una silla de plástico en una esquina para colocar sus cosas.

“En cuanto a los profesores su programación siempre era variada, un día les tocaba acá, después en Villa María... el año pasado por decir había un profesor que venía por una hora y después se regresaba a Villa María, este año veo a 2, a 3 profesores que vienen por dos horas, por dos primeras horas viene uno y luego a Villa María, luego una profesora que las 4 últimas horas venía acá” (Roberto, miembro administrativo)

No obstante, sí mantienen una relación cercana y un trabajo constante entre los profesores de una misma área temática. De este modo, dentro de cada

área existen sub – equipos de docentes organizados de acuerdo al curso que dictan, así, por ejemplo, en ciencias sociales existe la plana de historia universal, historia del Perú, geografía, etc. Cada sub-equipo diseña su malla de estudios y plan anual de actividades teniendo en consideración las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación; hacen un seguimiento de esta programación semanal y mensualmente. Asimismo, procuran mantener el diálogo entre los grupos de las planas de un mismo curso, y comparten en algunas circunstancias (reuniones con el director académico y/o el director general, fechas especiales como el día del trabajo, etc.) espacios con los docentes de otros cursos. Sin embargo, el proyecto “*deliberando*” es un caso innovador que permitió iniciar una pequeña articulación entre dos áreas temáticas.

“Este año estamos buscando más vínculo [entre las planas], hacer clases transversales, por ejemplo ‘deliberando’, propuesto desde RV, se va a hacer en todos los cursos... se va a tocar un tema en todos los cursos... generar debate en clase... un docente tiene su planificación anual, de ahí se extrae la unidad, y las habilidades a evaluar en cada sesión de clase... y cada sesión de cada semana, se han coordinado las unidades entre todos los docentes... ahora Ciencias Sociales está trabajando con Comunicación” (Horacio, docente)

Empero, pese a tener libertad para el diseño de sus actividades pedagógicas, los profesores de los grados de 4to y 5to de secundaria deben encaminar sus esfuerzos en corresponder con el estilo preuniversitario esperado por las autoridades, familias y hasta los mismos alumnos, preparando a los estudiantes para las pruebas de “*la institución*” que simulan a los exámenes de admisión. Esto genera cierta frustración en algunos profesores que desean explorar otras metodologías, conocimientos y estrategias de aprendizaje en sus clases.

“Pero yo puedo desarrollar las habilidades y competencias en base a mi plan de sesiones que tengo, es correcto, pero también tengo un examen diario que evalúa pues... no en sí lo constructivista que podría haber sido un profesor, por ejemplo, al explicar un tema, hacer que ellos reflexionen sobre un proceso social económico histórico... no, [debo] simplemente enseñar para un examen diario donde les piden

marcar verdadero o falso, o les piden marcar una respuesta, donde sólo es un examen de tipo objetivo... me siento atado de manos” (Marcelo, docente)

Por último, el segundo actor vinculado con la formación de los alumnos es el tutor. El perfil de este actor en los documentos oficiales de “la institución” le solicita principalmente un alto grado de empatía, optimismo, tener vocación de servicio y ser capaz de motivar emocional y académicamente a los estudiantes que tenga bajo su cargo.

No obstante, en la descripción de sus funciones se señalaba con más detalle el aspecto administrativo de su rol, mencionando tareas como la ambientación del aula, el manejo de la agenda, la supervisión de las clases y actividades extracurriculares, etc. Del mismo modo, tienen la responsabilidad de revisar las tareas de los alumnos de sus aulas, las pruebas de entrada y salida, y algún examen más que la coordinación o dirección le soliciten.

“Como que... me dan muchas responsabilidades, y como que no es fácil hacer todo eso... tenemos que separar y revisar exámenes de entrada y salida, contarlos... hablar con los papás que llegan de improviso. Cuando postulé sólo me dijeron que ‘vas a ganar tanto, va a haber dos días que tienes que venir hasta las 6... y vas a recibir tu gratificación’... en el contrato decían algunas cosas... no decía exactamente ‘los tutores tienen que hacer esto y esto’... sólo el director me dijo que teníamos que ser ‘multifuncional’... pero ese multifuncional no sé si abarca todas estas cosas... [apoyar en] la movilidad... varias cosas ¿no? Estar en la puerta, algunos tienen que irse en la movilidad a dejar a los chicos, que más... son varias cosas a la vez... he tratado de acomodarme, yo trato de hacer mis cosas más rápido... pero al inicio me chocó un poco la presión.”(Luis, tutor)

Así, la cantidad de responsabilidades administrativas de los tutores termina por perjudicar su desempeño como acompañante y soporte de los alumnos. Esto es particularmente problemático porque son la figura de autoridad y guía estable en el aula por excelencia, ya que el profesor tiene una presencia volátil en de ella. De este modo, se descuida el vínculo con el estudiante y el ámbito emocional de su formación, ello conduce a que el ambiente de tensión y presión hacia los resultados académicos de los escolares predomine.

"[El vínculo] depende de cada tutor... es que supuestamente acá en el colegio promueven que haya ese vínculo, la idea es que el tutor haga un acompañamiento al alumno... eso es lo que nos vende a nosotros y a los papás... sin embargo, es que nos llenan de tantas cosas administrativas, que no tenemos tiempo para hablar, no podemos hablar de cosas generales con los alumnos, porque cada quien tiene su propia realidad y sus propios problemas, hay que hablar en privado, han habido casos en que no se han podido atender a todos" (Lorena, tutora)

Entonces, se ha analizado los lineamientos que *"la institución"* establece para el trabajo de todos los actores relacionados con la formación de los alumnos. A continuación, se aterrizarán estas características organizacionales en la realidad de *"la escuela"* de Villa El Salvador, estudiando el ambiente escolar en que se desarrolla su proyecto educativo.

2. *"Es un proceso de adaptación"*: Características y cambios en *"la escuela"* de Villa el Salvador

La implementación de los lineamientos establecidos desde *"la institución"* a la realidad de las sedes es usualmente liderada por el equipo directivo (director y coordinadores). Así, a partir del conocimiento de las características del escenario sociocultural de su local, las expectativas de las familias y las potencialidades de sus alumnos, adecúan y gestionan las actividades del plan de trabajo anual.

No obstante, justo antes del trabajo de campo, *"la escuela"* atravesó un fuerte proceso de transformación que abarcó el traslado de la sede a una zona más alejada de VES, la adaptación a una nueva infraestructura y el cambio de autoridades en la dirección. Por ello, al iniciar la investigación, se encontró un escenario escolar nuevo para todos los actores, el cual era asumido con una actitud positiva pero al mismo tiempo con desconfianza.

"[Hubo un] cambio en todo aspecto, en infraestructura, cantidad de aulas, sobretodo infraestructura, la parte académica, y este año en la organización, [‘la escuela’] ha cambiado bastante... Las cosas suceden por algo... yo siempre tomo las cosas de la mejor manera, por último si pasa algo malo yo lo veo bien." (Kathy, miembro directivo)

Estos cambios correspondían a una estrategia de hacer prevalecer el prestigio que “la institución” tiene en Lima. De este modo, “la escuela” tiene un fuerte posicionamiento en el distrito de VES, pero los inconvenientes que presentaban su infraestructura o las fallas que había en el servicio administrativo suscitaban un cuestionamiento a esta imagen.

"A 'la institución' la ven como una empresa bastante productiva en cuanto a educación, incluso los padres mismos dicen cuando suceden fallas 'pero por qué sucede eso... pero es 'la institución'... [Se] tiene la imagen de 'la escuela' [en] alto, superior a todos los colegios que se encuentran en esta zona... en Villa los más sobresalientes son Pamer, Saco Oliveros, el colegio La Merced... pero prefieren a 'la escuela'... [Porque esperan de los alumnos] el desenvolvimiento que puede tener un alumno en cuanto a las enseñanzas que tuvo, si va a una academia sentir que sólo esté repasando" (Roberto, miembro administrativo)

Entonces, se optó por construir una nueva sede que congregue a todos los niveles de “la escuela” (inicial, primaria y secundaria), que antes estaban desperdigados en diferentes locales; por ello, como se reseñó en el capítulo IV, una de las primeras medidas fue el traslado de la sede a una nueva zona, algo alejada del centro de VES, pero con suficiente espacio para la construcción del nuevo local. Esta gestión fue impulsada y realizada por la antigua directora del local.

Al ubicar todos los grados en un mismo lugar, se reconfiguró también el organigrama de autoridades, así, se proyectaba que existan dos directoras para cada nivel: una para primaria e inicial y otra para secundaria; no obstante, desde “la institución” se envió a una nueva autoridad bajo la figura del director académico, quien sería el responsable último de la supervisión del trabajo de las directoras de cada nivel y quien represente a la sede en las reuniones del consejo directivo. Empero, durante el verano del 2014, meses previos a la inauguración de este centro y el inicio del año escolar, la directora del nivel de secundaria dejó de trabajar en el plantel sin que los demás miembros supieran con claridad los motivos de su salida.

“Hasta febrero trabajamos los 4: La antigua directora, la sub directora de primaria, el nuevo director y la jefa de tutores [que luego sería coordinadora académica de secundaria]... coordinando todo lo del colegio, movilidad, infraestructura, carpetas, la parte de marketing, para febrero teníamos muy poquitos matriculados. Luego de la reunión que tuvo [la antigua directora] con el director general, renunció; para marzo ya no hubo esa estructura.” (Kathy, miembro directivo)

“Para nosotros los antiguos fue bastante difícil, para mí fue feo, porque estábamos en el local antiguo, hemos estado ahí desde la formación [de ‘la escuela’], desde que empezó todo, y como que este local nuevo era para la antigua directora... un logro que trató de conseguir por años, o sea, luchó tanto por conseguir esto... para que luego se vaya, como que nos dejó así... no supimos el motivo” (Lorena, tutora)

Por otra parte, en el año 2014 la sede de “la institución” en Miraflores dejó de funcionar porque también se estaba construyendo una nueva sede que reuniría a los 3 niveles; del mismo modo, los alumnos que asistían a este local fueron reubicados en la sucursal de San Isidro. Es el director de este local el que luego sería reubicado en “la escuela” para asumir el cargo de director académico.

Ante esta medida, el nuevo director de VES solicitó el traslado de dos personas más para acompañarlo en el equipo de la dirección. De este modo, el organigrama de “la escuela” tendría más modificaciones; así, se incorporó un área sui generis denominada como “logística” con un solo miembro encargado de supervisar los avances y problemas de la construcción del nuevo local, y se subdividió la coordinación de secundaria en dos responsables: uno que monitoree las actividades de 1ero a 3ero, y la otra a 4to y 5to.

“Ahora el reto ha sido asumir una única dirección de este local nuevo... no estaba en mis planes [trasladarme a VES]... estoy asumiendo el reto con mucho cariño... yo tenía experiencia previa [en dirigir un colegio que tenga los 3 niveles], [pero lo asumí] también para tener una experiencia más porque después va a pasar lo mismo en “la escuela” de Miraflores, estoy aprendiendo algo más” (Raquel, miembro directivo)

No obstante, el rol de director de la sede en VES sería una medida temporal, ya que, una vez finalizado el nuevo local de Miraflores, volvería a su cargo

original, por ello continuaba haciendo seguimiento a sus estudiantes en San Isidro, trasladándose de un local a otro durante toda la semana, incluso en un mismo día. Por tal motivo, hubo varias oportunidades donde la coordinación de secundaria tomaba la batuta de la conducción de la sede, aunque se observa un liderazgo mayor por parte de la coordinadora de 4to y 5to por su experiencia previa en el cargo en otra sede de “la institución” y tener una mayor cercanía con el modo de trabajo del director.

"Si no está el director, se queda a cargo de todo la sub directora de primaria, si no está ella, se queda a cargo la coordinadora de 4to y 5to, sino está ella, la coordinadora de 1ero a 3ero... [las responsables directas podrían ser] ambas coordinadoras, cumplimos de manera general la misma función, pero... en el caso de la coordinadora de 4to y 5to [lidera por] tener más años de trabajo con ella [el director]... el año pasado también trabajó [de manera] no oficial, pero trabajó como coordinadora [en otra sede]... en mi caso, yo tuve que coordinar creando mi estrategia, mis indicadores... pero obviamente es distinto a que alguien te dé una visión más amplia, organizándote bien" (Kathy, miembro directivo)

Sin embargo, los otros miembros de “la escuela” como los tutores o el personal administrativo tuvieron poca o ninguna información sobre estos cambios en el organigrama. Así, la transición de una autoridad a otra y la consolidación del nuevo equipo de dirección se dio de manera rápida y sorpresiva sin brindar explicaciones más detalladas sobre el porqué. De este modo, la nueva dirección presentó las principales actividades del año escolar y orientaciones generales de las labores administrativas, pero estas se desarrollaron en gran medida de manera improvisada y bajo la constante supervisión de las coordinadoras.

Toda esta situación suscitó entre los miembros un sentimiento de desconfianza y por momentos de fastidio por las nuevas directrices; empero, esta postura era generalmente transmitida en conversaciones informales. Asimismo, pese a que la nueva dirección buscaba establecer una relación democrática y abierta al diálogo con los miembros, la toma de decisiones organizacionales y escolares era en su mayoría de veces realizada sólo por las autoridades, sin tomar en cuenta la posición o comentarios de los demás miembros; no obstante, de

haber reclamos, estos se abordaban bajo un discurso en favor de la proactividad, promoviendo una actitud positiva frente a las responsabilidades sin hacer modificaciones a lo asignado. Por tal motivo, los actores (en especial los tutores) asumían las tareas que les encomendaban manteniendo sus quejas en un perfil bajo para no ser percibidos como problemáticos.

"La directora antigua reunió a los tutores y les dijo que había renunciado. Luego entró el director y se reunió con todos para empezar a hacer planes. No es que haya un clima de que se explica las cosas transparentemente... que te permita entender bien como se dieron las cosas, hay una falta de comunicación, que te deja como una especie de mala espina a veces de '¿Qué pasó?'" (Paul, miembro administrativo)

"Para ser sincera yo ahora me siento un poco desubicada, porque el año pasado nosotros teníamos otra directora, y tuvimos problemas, bastantes problemas con ella, se supone que se habló las cosas para que las cosas mejoren... pero en vez de dar soluciones se cambió de director, es como que... has estado años compartiendo, conviviendo con alguien, y llega otro nuevo... y se siente raro... bueno, la idea es adaptarse, tiene cosas nuevas, tiene ideas nuevas... La coordinadora de 4to y 5to es bastante flexible, accesible, comprensiva, ya ha atendido varios casos cuando ha habido problemas, pero a veces se siente un careo entre las coordinadoras, que no se ponen de acuerdo por algo que paso, pero es parte del proceso" (Lorena, tutora)

Por otra parte, como se señaló en el apartado anterior, los miembros de "la institución" tienen varias responsabilidades que atienden a distintos aspectos de la formación del estudiante, existiendo un predominio de las acciones en favor del ámbito académico frente al del acompañamiento emocional. Estas funciones se realizaban de manera paralela y en un mismo plazo; no obstante, los actores de "la escuela" no las podían terminar a tiempo porque también debían atender eventualidades que surgían durante la jornada escolar o realizar tareas imprevistas encomendadas desde la dirección. Entonces, en la sede de VES se observaba un escenario de mucha actividad, donde los actores estaban constantemente ocupados y acelerados, especialmente los tutores y coordinadores. Esto generaba una fuerte presión y estrés en ellos, semejante al que vivían también los estudiantes. Así, este escenario, acompañado por la atmósfera de desconfianza e incomodidad silenciosa, creaba un ambiente de bastante tensión en "la escuela".

Entonces, aunque es común que el equipo de tutores cambie de miembros anualmente, durante el período de trabajo de campo, este complicado contexto devino en un acontecimiento atípico, que perjudicó al acompañamiento de los alumnos de un salón de 4to de secundaria. En verano del 2014 se incorporaron a la plana de VES 4 tutores nuevos, una de ellas se retiraría días después por sentirse poco preparada para asumir el cargo; 2 tutores de los 3 restantes fueron asignados a salones de 4to de secundaria, mientras que la última ocupó el rol de asistente de coordinación, apoyando en las labores administrativas. Luego de un mes, 1 de los tutores de 4to renuncia de manera imprevista y el manejo de este salón fue suplantado por la asistente de coordinación. Sin embargo, la relación de la tutora con los estudiantes fue tan problemática que más de la mitad de los alumnos se acercaron en grupo hacia la oficina del director académico para expresar sus quejas y exigir un cambio de tutor; finalmente, a las pocas semanas, la tutora también renuncia. De este modo, las coordinadoras atendieron las tareas administrativas del salón, pero no las de acompañamiento por falta de tiempo.

“Al comienzo [tuvimos] muchas dificultades, al extremo de decir ‘ya, no puedo con tanto, me tengo que retirar porque es bastante’. [Ahora] se ha retirado una tutora, a mí me pareció raro, [porque] hablábamos entre nosotros [los tutores nuevos], decíamos ‘[la carga laboral] está bien feo, mucho trabajo’, ‘sí, me voy a retirar’, [pero] ella era bien callada, decía ‘sí, es mucho trabajo’, nunca llegó a contarnos así ‘me voy a retirar’, hasta que se fue, todos decían ‘sí me voy retirar’ y ella fue la que se fue... la más calladita” (Luis, tutor)

Por otro lado, estos cambios organizacionales de “la escuela” no afectaron tanto al departamento de docentes, ya que, como hemos descrito líneas arriba, sus funciones e interacciones con los actores de la sede son puntuales. No obstante, la mudanza del local a una nueva zona de VES sí representó un problema mayor para los profesores porque implicaba un gasto mayor de pasaje y tiempo de viaje. Esta incomodidad también la tenían los padres de familia y alumnos. De esta manera, se contrató una flota de buses y minivans que transportaban a los alumnos y profesores respectivamente; estos también podían ser utilizados por el personal administrativo.

“Algo que creo que fue importante... es el tema de la movilidad, nosotros no decidimos a qué local dictamos, cuando nos dijeron que íbamos a dictar en Villa El Salvador muchos de los profesores teníamos un poquito de preocupación por el tema de la distancia, porque no sabíamos dónde quedaba el local, entonces creo que ha sido una buena decisión el hecho de ubicarnos, nos recogen del local antiguo y de ahí nos trasladan acá. Espero que eso no se pierda, porque en verdad es bien complicado venir por nuestra cuenta.” (Xavier, docente)

“Bueno, yo me reuní con los papás para la inauguración y me parecen papás muy preocupados por ser un colegio nuevo... [pendientes de] qué servicio [se] va a dar, cuidan mucho el tema de los servicios, pero también cuidan mucho el tema de la distancia, la movilidad, y ellos estaban preocupados por eso, [sobre] cómo van a llegar acá sus hijos, ahora ya están más tranquilos.” (Raquel, miembro directivo)

Del mismo modo, al momento de iniciar las clases, partes del nuevo local aún estaban en proceso de construcción y faltaba implementar algunos accesorios en las aulas como las cortinas o las computadoras en los escritorios de los tutores.

Asimismo, también hubo cambios en la organización escolar. En primer lugar, se redujo la hora académica de 1 hora y media a 55 minutos en respuesta a un fin pedagógico, buscando captar una mayor atención por parte de los alumnos. No obstante, esto representó un inconveniente para los profesores y tutores quienes debían recortar las actividades de su clase o tutoría respectivamente a este nuevo horario; del mismo modo, suponía también para los tutores realizar con mayor celeridad sus tareas administrativas.

En esta misma línea, también se modificó la nomenclatura de los salones. Así, los alumnos solían ser distribuidos de acuerdo a su promedio y comportamiento. Para ello, se denominó a las aulas A, B, C y D, donde en el aula A estaban aquellos con notas más altas y un perfil tranquilo, y en el D aquellos que tenían dificultades académicas y eran más inquietos. Empero, a partir del 2014, se optó por ordenar aleatoriamente a los estudiantes hasta 4to de secundaria; ya que en 5to este reparto se da de acuerdo a sus intereses de educación superior.

“Las horas de clase eran de hora y media, ahora duran 55 minutos, digamos que con un fin pedagógico de que los chicos son capaces de retener más y no se aburren tanto, y están más atentos... los tutores se quejaban de eso porque les cuesta más [terminar la tutoría] y hay más cambios de hora, pero creo que también todo cambio tiene un período de adaptación... ahora están más tranquilos... [Otro cambio es que] antes habían salones A, B, C, D, y que dividían a los alumnos por conducta y rendimiento académico, ahora todos son A... porque se veía que los profesores y alumnos entraban con una actitud distinta a un salón A que D... tanto porque los chicos de un salón D tenían dificultades para aprender, o que la conducta era terrible, entonces, como eran D ya se dejaban mucho, y los profesores también como que no les enseñaban tanto ¿no? como que los veían como los chicos que no podían aprender porque se demoraban más... ahora están todos están como mezclados, eso es mejor para los chicos” (Paul, miembro administrativo)

3. Conclusiones

En este quinto capítulo se ha profundizado en el proyecto educativo de *“la institución”* y el modelo de organización que aspira a ser a través del análisis de las funciones y modos de interactuar entre los actores. Del mismo modo, en la segunda parte, se aterriza lo estudiado en la realidad de *“la escuela”* de Villa El Salvador; sin embargo, esta sede, durante el tiempo de trabajo de campo, atravesaba un proceso de transición tanto en su infraestructura, ubicación y organización administrativa y escolar, mostrando la particularidad de este escenario más allá del proyecto general de *“la institución”*.

Entonces, el proyecto de *“la institución”* es desarrollar un sistema educativo desde dos aspectos: el acompañamiento de los alumnos y la transmisión de conocimientos académicos. Así, para lograr el primer punto, se diseñó un plan de formación en valores ejecutado a través de su sistema de tutoría; mientras que para el segundo se implementa un programa de evaluación constante en el que participan tanto los profesores como tutores.

Del mismo modo, a pesar de ser un colegio reconocido como preuniversitario, este término no es utilizado abierta y oficialmente en sus documentos institucionales. Sin embargo, *“la institución”* mantiene el objetivo implícito de

preparar a los estudiantes para un futuro examen de admisión y con ello lograr el ingreso a la universidad. De esta manera, los conocimientos, herramientas de evaluación y materiales de enseñanza tienen una fuerte influencia del formato de un examen de admisión para familiarizar a los alumnos con el mismo. Este propósito también está presente en el discurso de los distintos actores al referirse a *“la institución”* como un centro educativo con un “alto nivel académico”.

Asimismo, en la cotidianidad escolar, las actividades y actores relacionados al aspecto académico se priorizan; incluso dentro del programa curricular existe un mayor posicionamiento de las áreas de ciencias naturales, matemáticas y letras en comparación de otras como ciencias sociales o idiomas, esto se observa en la cantidad de horas semanales asignadas a cada curso.

De esta manera, el interés por dar una buena preparación a los alumnos hace que el contexto escolar se vuelva sumamente exigente y genere una fuerte presión en los estudiantes por concretar el ingreso; dejando de lado otras actividades y espacios que también forman parte de su sistema escolar (la hora de tutoría, talleres extracurriculares, etc.). Así, el tiempo libre se relaciona como “tiempo perdido”. Esta situación corresponde a su vez a las expectativas de movilidad social de las familias y alumnos. Por consiguiente, aunque desde *“la institución”* se reconozca que en la formación de sus estudiantes es importante tener en consideración el desarrollo académico y emocional, existe un desbalance entre ambos.

Por otro lado, su esquema organizacional busca tener departamentos similares en todas las sedes, estandarizando las funciones de sus miembros y planes de trabajo. De este modo, se creó un consejo directivo en el que participan representantes de todos los locales (usualmente su equipo directivo); es a partir de las decisiones de este consejo que se construyen los lineamientos generales a nivel de toda *“la institución”*. Posteriormente, estos son ejecutados y monitoreados por el equipo directivo de cada sede. En el caso de *“la escuela”*, las autoridades que atienden al nivel de secundaria son el director académico y dos coordinadoras.

Por otra parte, se observa un escenario escolar donde todos sus miembros están sobrecargados de actividades pequeñas enfocadas principalmente en los aspectos administrativos y/o académicos. De este modo, los espacios de ocio, de reflexión o de intercomunicación entre los actores son breves, no se llevan a cabo en la profundidad con la que son planificados y/o pueden ser reemplazados por otras tareas que tengan mayor “prioridad”. Este punto se relaciona con el objetivo implícito de “*la institución*” de preparar a los alumnos para el examen de admisión, entonces, a pesar de no estar contemplado en su proyecto educativo las acciones en favor del mismo prevalecen frente a otras tareas.

Así también, aunque se trata de promover una apertura al diálogo entre los miembros de las sedes y tener en consideración las distintas opiniones en la planificación de actividades, son las autoridades locales e institucionales quienes terminan por tomar las decisiones trascendentales para la red observándose una especie de “centralismo” en el sistema; de este modo, el grado de colaboración de los demás actores tiene un carácter más informativo que participativo, siendo sólo los profesores quienes han podido promover cambios e innovar proyectos como el de “*deliberando*”.

Por último, han ocurrido cambios importantes en “*la escuela*” de VES, uno de los que generó mayor conmoción y suspenso fue la salida de la antigua directora y la conformación de un nuevo equipo directivo. De este modo, si bien se trata de proyectar una actitud positiva frente a la nueva realidad educativa y organizacional, el exceso de carga laboral de los actores y la desconfianza para expresar sus incomodidades, crea una atmósfera de tensión que puede devenir en consecuencias negativas.

VI. DOS ACTORES (DES) ARTICULADOS: LAS REALIDADES PARALELAS DEL TUTOR Y EL PROFESOR

Luego de conocer los lineamientos de *“la institución”* y el contexto cotidiano de *“la escuela”*, en este capítulo se analizan el rol de los dos actores centrales del estudio: el profesor y el tutor; el modo en que interactúan y sus expectativas frente a la formación de los estudiantes.

En la primera parte de este capítulo, se detalla las características del perfil establecido desde *“la institución”* para cada actor y los espacios de crecimiento profesional que esta le otorga. Posteriormente, se estudiará su realidad laboral y organizacional en *“la escuela”*, reconociendo su nivel de participación en la toma de decisiones y su grado de poder tanto en *“la institución”* como en *“la escuela”*.

Por otro lado, en la segunda parte, se recogen las expectativas del profesor y tutor al asumir su cargo laboral, explorando cómo han variado o prevalecido durante su tiempo en *“la escuela”*. Del mismo modo, se identificarán las situaciones difíciles y los momentos gratificantes de su papel en la formación.

1. Dos caras de una misma moneda: las experiencias de los profesores y tutores al ejercer su rol en *“la institución”*

Como se describió en el capítulo V, la estrategia de *“la institución”* consiste en conjugar dos aspectos en la formación de sus alumnos: un sistema académico (a través de un exigente método de evaluación constante) y un sistema de acompañamiento (a partir de un plan de formación en valores y un programa de tutoría). De esta manera, los responsables principales para la implementación de este proyecto son el profesor y el tutor.

“la primera política [institucional del colegio] es el rol protagónico del docente, pero también del tutor un poco a la par... hay una suerte de sinergia entre ambos y son los principales responsables de la formación de los chicos, no sólo un aprendizaje

académico, también un aprendizaje en cuanto a valores, emocional... una política de acompañamiento, una política donde el protagonista es el tutor y el profesor clave"
(Raquel, miembro directivo)

La fórmula aterrizada en actores se traduciría en:

Fórmula de enseñanza de "la Institución" (incluyendo actores)

Sistema de acompañamiento (Tutor) + Sistema académico (Profesor) = Educación integral

Fuente: Elaboración propia

No obstante, como se analizó anteriormente, existe un desbalance entre los dos sistemas de la fórmula de enseñanza, preponderando las acciones correspondientes al ámbito académico. Esta disparidad también se observa en las características e importancia de la labor del docente y tutor.

Por ello, para entender mejor las experiencias de los actores y el modo en que la fórmula de enseñanza se concreta, se ha dividido este apartado en 3 partes: la primera describe y compara el tipo de reclutamiento, inducción y capacitación en servicio de los tutores y profesores; la segunda parte, analiza las características de sus puestos laborales y el grado de participación e involucramiento de los actores en el ámbito organizacional; y por último, en la tercera, el modo en que ambos interactúan en el proceso de formación de los alumnos.

1.1. Los procesos de reclutamiento, inducción y capacitación en servicio del tutor y el profesor

Entre los programas y procesos administrativos de "la institución" en los que participan los actores se encuentran el reclutamiento y las capacitaciones iniciales y en servicio que la red brinda a estos actores. Sin embargo, existen varias diferencias en las actividades planificadas entre el docente y el tutor.

Entonces, la primera desigualdad radica en las características del perfil profesional de cada uno de los actores. Así, todos los docentes de “la escuela” eran egresados, incluso algunos habían finalizado estudios de postgrado o estaban cursando uno; del mismo modo, sus carreras universitarias eran concordantes con sus materias y sus experiencias laborales previas guardaban relación con el ámbito educativo.

Por el contrario, el nivel académico de los tutores era variado, podían ser egresados o estudiantes, su formación profesional era diversa (aunque se suele preferir a aquellos que estudian educación, administración o una carrera afín) y sus trabajos anteriores en ocasiones no estaban vinculados a la pedagogía. De esta manera, mientras que en el departamento docente se buscaba mantener un perfil similar entre sus miembros, el cuerpo de tutores estaba abierto a quien postule para el cargo. Asimismo, ambos actores estaban dentro del rango de edad entre los 20 a 40 años, pero en promedio, la media de los tutores es más joven; por otro lado, se observó una mayor presencia de mujeres en el puesto de tutores y de hombres en el de profesores. A continuación, un cuadro comparativo de los perfiles de los tutores y docentes entrevistados

Perfil de tutores y profesores entrevistados en "la escuela"

TUTORES



- 1. **Formación:** Egresada de Lingüística de Federico Villarreal.
Edad: 26 años
Experiencia previa: Trabajó antes como tutor en la sede de Surco
Tiempo en "la escuela": Desde inicios del año escolar 2014
- 2. **Formación:** Estudiante de administración y gerencia de Ricardo Palma
Edad: 24 años
Experiencia previa: Trabajó en un colegio como asistente de coordinación.
Tiempo en "la escuela": Desde inicios del año escolar
- 3. **Formación:** Egresada de Ciencia Políticas de Federico Villarreal
Edad: 31 años
Tiempo en "la escuela": Desde el 2008, se retiró y volvió, en total 5 años
- 4. **Formación:** Estudiante de administración de la Universidad Inca Garcilazo
Edad: 25 años
Experiencia previa: Puesto similar en Pamer
Tiempo en "la escuela": Desde mediados del 2012
- 5. **Formación:** Estudiante de administración de San Juan Bautista
Edad: 37 años
Experiencia previa: secretaria, recepcionista y apoyo en ventas en otros centros educativos
Tiempo en "la escuela": Desde el 2008
- 6. **Formación:** Egresada de Educación Secundaria del Instituto Pedagógico de Moterrico
Edad: 27 años
Experiencia previa: Prácticas en un colegio público y en un Fé y Alegría
Tiempo en "la escuela": Desde el 2011, se retiró un año y volvió.

PROFESORES



- 1. **Formación:** Egresado de Historia de Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Edad: 30 años
Experiencia previa: Trabajó en academias y colegios preuniversitarios
Tiempo en "la escuela": Desde el 2013
- 2. **Formación:** Egresado de educación, especialidad de Lengua y Literatura, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Edad: 30 años
Experiencia previa: Trabajó como profesor de filosofía y literatura en otros 2 colegios
Tiempo en "la escuela": Desde el 2007
- 3. **Formación:** Egresado de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Perú
Edad: 31 años
Experiencia previa: Trabajó como profesor en otro colegio y como jefe de práctica en la PUCP
Tiempo en "la escuela": Desde inicios del año escolar 2014
- 4. **Formación:** Egresado de Historia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Estudiante de maestría de Educación Universitaria en la UNMSM
Edad: 29 años
Experiencia previa: Trabajó como profesoren distintos departamentos (Huancavelica, Ica, y más) y en otras provincias (Huacho)
Tiempo en "la escuela": Desde el 2007 en otros sectores, desde el 2009 en "la institución" y desde hace 2011 en "la escuela"
- 5. **Formación:** Licenciado en educación, especialidad de historia y geografía, de Federico Villarreal
Edad: 38 años
Experiencia previa: Trabajó en el colegio peruano - ruso
Tiempo en "la escuela": Desde 1999 fue tutor en otra sede, fue profesor desde el 2004

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, el primer proceso que involucra a los actores con “la institución” es el de reclutamiento. Así, para los docentes existen dos mecanismos de selección: la escuela de profesores y convocatorias de un puesto en específico; no obstante, en ambas situaciones, deben previamente rendir un examen de conocimientos en base a su área temática (letras, ciencias o idiomas), y, si aprueban, exponer una clase modelo frente al responsable de su plana de cursos y/o al director académico de su sede. Del mismo modo, son evaluados por el departamento de psicología.

Entonces, la “escuela de profesores” suele realizarse cada 2 años y corresponde a la estrategia para una convocatoria masiva. Se dicta en un lapso aproximado de 3 meses (usualmente a fin de año), los horarios son durante la noche, no tiene costo y su metodología es teórico - práctica. Asimismo, a través de esta escuela se instruye también a los postulantes sobre las características institucionales y pedagógicas de la red. Los participantes de la escuela son agrupados de acuerdo al área temática a la que postulan y se les exige puntualidad y constancia en sus asistencias.

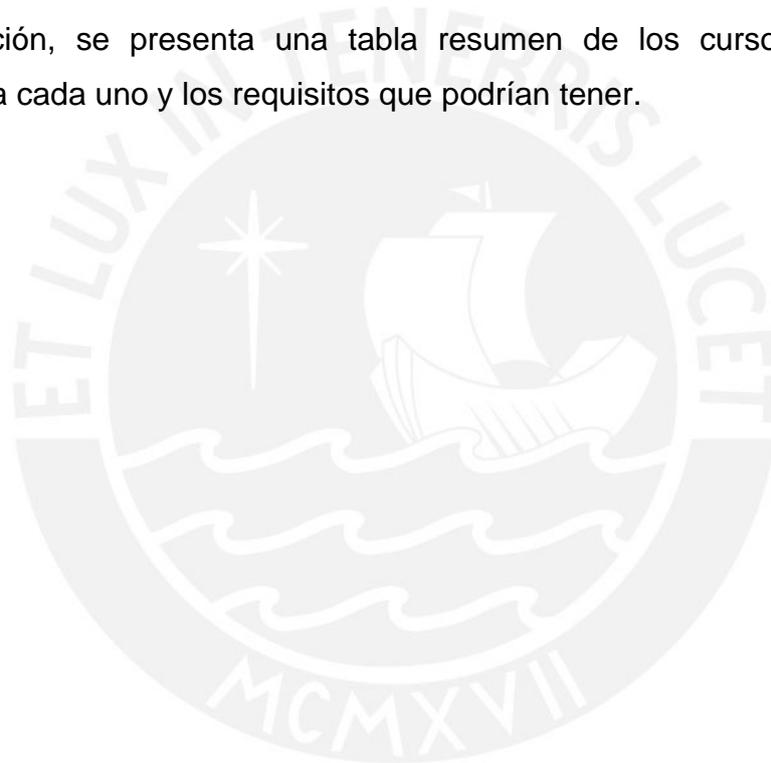
“Bueno, llegó a mis oídos de que había una escuela de profesores, una escuela en la cual se convocaban a egresados de universidades, ya sea de educación o de carreras afines... y que por medio de un proceso de selección, se capacitaba un grupo determinado, y luego se evaluaba y se veía quienes tenían las facultades de iniciar una carrera en “la institución”... mi hermano ya había enseñado aquí, en otra jurisdicción... me evaluaron, una evaluación escrita, pasé, me capacité, me evaluaron otra vez... hice una clase modelo, estaba la coordinadora de área, y me gustó, y la idea de la escuela era ver el potencial, que tenga cierta predisposición y pulir esas cualidades... aprendí mucho en la escuela... lo que más me impactó fueron las relaciones humanas, [los] amigos y colegas que pude conseguir”(Gonzalo, docente)

La escuela se subdivide en 3 módulos; el primero son cursos que abordan temas sobre pedagogía (teorías de la educación, desarrollo humano, psicología del aprendizaje, etc.) con la finalidad de brindar conocimientos sobre educación a aquellos postulantes que tienen otra formación profesional; el segundo módulo es acerca de la materia que dictarán, teniendo cursos de especialización, esta etapa les permite relacionarse con otros docentes de su

área; y por último, talleres complementarios, donde se explican las técnicas y herramientas usadas en “*la institución*”.

El dictado de las clases lo realizan miembros de “*la institución*” (profesores, directores de sede, etc.) o invitados especialistas en educación. Del mismo modo, la evaluación consta de tareas semanales y una prueba final al acabar el curso. Así, la escuela de profesores empezaba con aproximadamente 75 asistentes, pero en el transcurso del tiempo, este número se disminuía hasta 25; de entre ellos, se seleccionan a quienes tienen las mejores notas.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los cursos, las horas destinadas a cada uno y los requisitos que podrían tener.



MÓDULOS A TRABAJAR EN LA ESCUELA DE PROFESORES				
		CURSO	NRO DE HORAS	OBSERVACIÓN
CURSOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA		TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN	5 horas por grupo	
		PROCESO DEL DESARROLLO HUMANO	3 horas por grupo	
		PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE	3 horas por grupo	Requisito. psicología del desarrollo
		DISEÑO CURRICULAR Y DE SESIONES DE APRENDIZAJE	6 horas por grupo	Requisito: teorías de la educación y psicología del desarrollo. Psicología del aprendizaje se lleva en paralelo en la semana 4)
		DIDÁCTICA GENERAL Y CONSTRUCCIÓN DE UN BUEN CLIMA DE APRENDIZAJE	6 horas por grupo	Requisito: se debe llevar diseño curricular y de sesiones de aprendizaje
CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN		DIDÁCTICA DE LA ESPECIALIDAD (POR ÁREA)	10 horas por grupo	Requisito: diseño curricular, didáctica general
		EXCELENCIA ACADÉMICA (POR CURSO)	30 horas por grupo	
		OBSERVACIONES DE CLASE	Número de horas mínima a la semana 1 clase (1 período)	Complemento del curso de excelencia académica
TALLERES DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA		TALLER DE TÉCNICAS DE MANEJO DE PIZARRA - VOZ	20 horas por grupo	Se lleva como complemento de didáctica de especialidad.
		TALLER DE MANEJO DE TICS (USO DE VIDEOS, POWER POINT, PREZI, WEB QUEST)	10 horas por grupo	Se lleva como complemento de didáctica de especialidad.

<p>ÉTICA DOCENTE (MANEJO PERSONAL, SENTIDO PROFESIONAL, VÍNCULO DOCENTE ALUMNO,</p>	<p>2 horas por grupo</p>	<p>Se dictará solo en un módulo.</p>
<p>SISTEMA ACADÉMICO TRILCE</p>	<p>2 horas por grupo</p>	<p>Se dictará solo en un módulo.</p>
<p>TALLER DE SOCIALIZACIÓN</p>	<p>1 hora por grupo</p>	<p>Se realizará durante el primer día de la capacitación.</p>

Fuente: Plan de la escuela de profesores 2013

Entonces, la escuela de profesores se configura como uno de los primeros espacios de interacción entre los futuros docentes y de transmisión de los lineamientos educativos y organizacionales principales de “la institución”. Asimismo, permite también a la red estandarizar los elementos básicos de la metodología de enseñanza que desean que los profesores repliquen en sus clases. Por otra parte, se abordan temas que entienden a la educación desde una perspectiva constructivista.

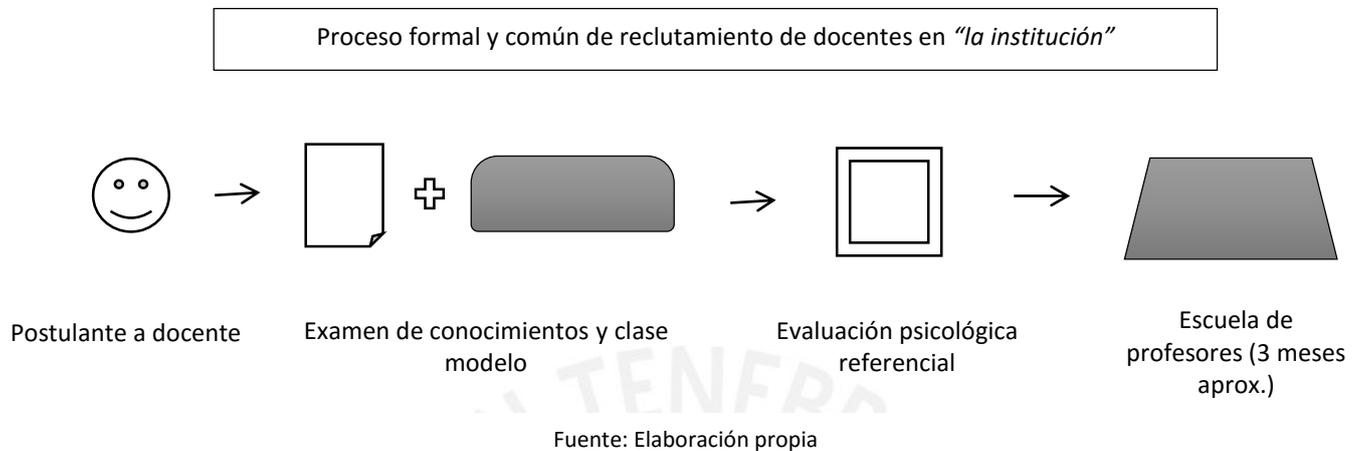
“Cuando empecé [la escuela] duró un año, dos días a la semana en la avenida Arequipa en Santa Beatriz... ahí [en esta sede] se creó la escuela, supongo que habrá habido una conversación entre los accionistas para hablar sobre la necesidad de una escuela de profesores para que tengan un [mismo] perfil, porque la idea era consolidar ‘la institución’ como un colegio, no como una escuela pre” (Xavier, docente)

Del mismo modo, también hay convocatorias que buscan cubrir una plaza para una materia en específico. En estos casos, los postulantes rinden un examen de conocimientos y realizan una clase modelo, en esta última, los evaluadores hacen algunas preguntas a modo de entrevista personal. No obstante, en ciertos casos especiales, el responsable de una plana docente convoca de forma individual a un conocido de algún miembro de “la institución”. Por otro lado, si un tutor desea ser transferido al departamento docente, también debe asistir a la escuela de profesores y presentar una clase modelo.

“Yo conozco al director académico... él me llamó este año, me dijo que estaban buscando un profesor, si yo tenía tiempo, y bueno... yo tenía experiencia de trabajo con chicos de 4to y 5to... [Solo] me entrevisté con el director general” (Jesús, docente)

“Yo empecé como tutor, después pasé a la escuela [de profesores],... primero hice las dos labores, ser tutor y profesor, después sólo fui profesor... [En la escuela] nos dieron las instrucciones [sobre] cómo era el manejo con los alumnos, como debería ser la metodología... [Luego] por la cantidad de horas que dictaba ya no podía ser tutor” (Xavier, docente)

A seguir, se presentará un gráfico que resume el proceso formal de reclutamiento de los profesores.



Por su parte, el reclutamiento de los tutores también consta de dos formas: una convocatoria masiva (para cubrir las plazas en varias sedes de la red) o individual (llevado a cabo sólo para un local). En ambos casos, los postulantes deben pasar por una evaluación psicológica y luego una entrevista con alguna autoridad de “la institución” o de la sede dependiendo el caso. Luego de pasar estas dos etapas, son citados a una capacitación con todos los nuevos tutores.

“Se hace una entrevista y un examen psicológico, la mayoría de tutores es estudiante universitario, estudiantes de psicología, o de educación, pero también se espera que no sean tan jóvenes, para reflejar autoridad en el salón, en verdad hay un grupo del departamento de psicología que evalúa a los tutores y tienen una reunión con los directores [donde presentan los resultados]... después de admitirlos, se les capacita, [lo hace] todo el equipo de psicólogos.” (Paul, miembro administrativo)

En el año 2014, las capacitaciones introductorias para los nuevos tutores duraron 3 días y fueron facilitadas por el departamento de psicología. La primera sesión fue una inducción al sistema académico y a sus funciones administrativas. En el segundo día, se explicó sobre el sistema de acompañamiento, practicando algunas actividades como las entrevistas de seguimiento a los alumnos; al finalizar la reunión, los tutores antiguos expusieron un modelo de la hora de tutoría. En el tercer día, este último

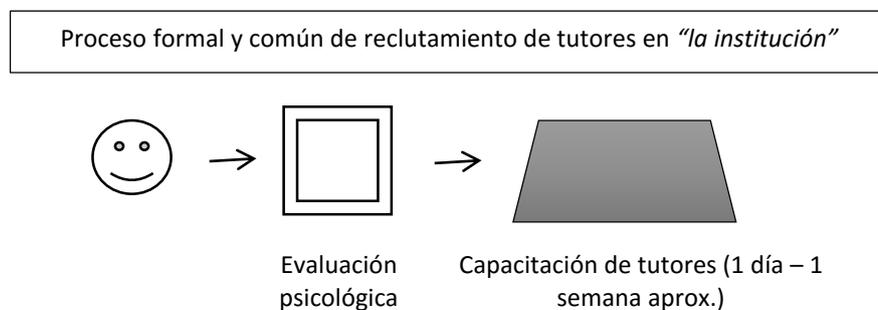
ejercicio fue realizado por los nuevos miembros, recibiendo comentarios de retroalimentación por parte de los presentes. Una vez terminadas las capacitaciones, los tutores son enviados a las sedes donde van a trabajar para que puedan familiarizarse con el equipo local y la infraestructura del local.

Asimismo, en el caso de las convocatorias individuales, el tiempo de capacitación se reduce a un día, desarrollando los puntos clave: explicación del sistema académico, de acompañamiento y sus funciones administrativas, y realización de un ejemplo de la hora de tutoría.

Luego de esta rápido involucramiento con las políticas y planes de “*la institución*”, los tutores asumen sus responsabilidades a partir del primer contacto que tienen con la sede en la que se establecerán.

“[Al venir a ‘la escuela’ la primera vez] yo pensé que sólo iba a venir a firmar contrato, pero vine y empezamos a hacer cosas... nos hablaban también qué tenemos que hacer el primer día, me dieron todas las separatas, [me dijeron] qué teníamos que hacer el día lunes, qué teníamos que hacer el día martes, qué teníamos que hacer el día miércoles, porque ni el lunes, martes ni miércoles venían profesores... lunes, martes y miércoles se quedaba el tutor todo el día... Nos daban un horario, de tal hora a tal hora va a hacer examen, de tal hora a tal hora tienes que hablar de responsabilidad, de tal hora a tal hora tienes que hacer una dinámica, un diálogo, el martes exámenes de tal cosa... y que tienes que leer las normas, las guías de padres de familia... tú tienes que ir aprendiendo” (Luis, tutor)

Para ejemplificar el proceso de reclutamiento de los tutores se ha elaborado el siguiente gráfico.



Fuente: Elaboración propia

De este modo, el reclutamiento de los tutores es menos metódico y más rápido en comparación al de los docentes. Así, el profesor usualmente atraviesa varias etapas de selección, las cuales ayudan a *“la institución”* a examinar con mayor detenimiento su perfil académico y de habilidades personales, y a los docentes el comprender mejor las estrategias pedagógicas de la red. Por el contrario, la rauda inserción laboral de los tutores imposibilita que los postulantes reconozcan con claridad el contexto organizacional y escolar de *“la institución”*, aprendiendo de ella en el día a día una vez dentro de su sede; por otra parte, el consorcio tampoco realiza una evaluación profunda de sus perfiles y/o habilidades. De este modo, se desarrolla una mayor compenetración entre los profesores y *“la institución”* que entre esta y los tutores; esta situación a la larga permite a los miembros del departamento docente tener más estabilidad y participación en actividades de todo *“el sector sur”* que el cuerpo de tutores.

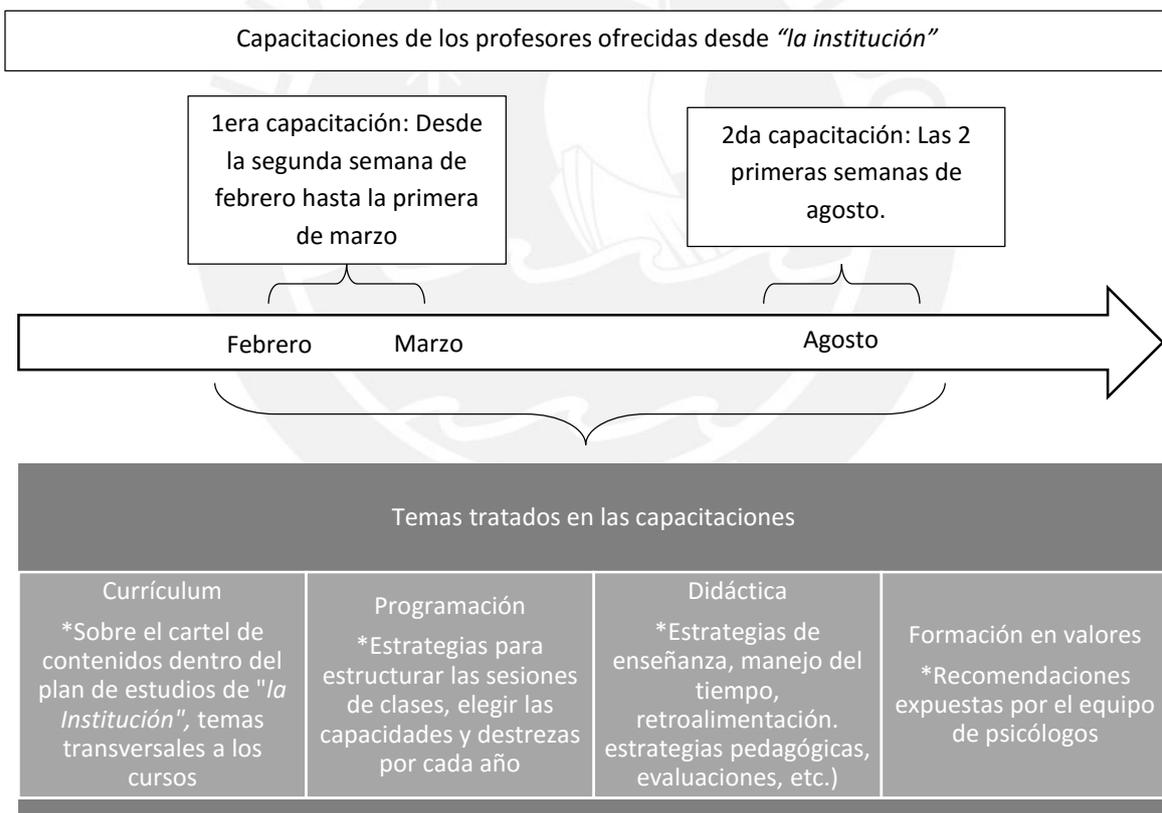
Por otro lado, durante el desempeño de sus roles en la red, ambos actores tienen capacitaciones planificadas por *“la institución”* con la finalidad de brindar herramientas metodológicas, espacios de reflexión sobre sus funciones y, en el caso de los docentes, actualizarlos en las discusiones sobre las corrientes educativas. No obstante, una vez más, para cada actor hay un método diferente, y se realizan en distintos tiempos y ambientes.

En el caso de los profesores, las capacitaciones se llevan a cabo cada semestre, escogiendo normalmente dos semanas del primer bimestre y luego dos del tercero. Los temas guardan relación con el módulo sobre formación pedagógica de la escuela de profesores y se estudia entre los participantes las estrategias y métodos educativos de la corriente constructivista. Asimismo, se invita nuevamente a investigadores y analistas del ámbito educativo como facilitadores de las sesiones, como también a miembros de *“la institución”* con experiencia en el tema de la clase. El tipo de dinámica es teórico – práctico y apunta a ser un espacio introspectivo para los docentes; de la misma manera,

también busca generar un trabajo colaborativo entre áreas abordando temas que puedan ser transversales o complementarios.

“Las capacitaciones son regulares, a inicio de año, a mitad de año y a finales... generalmente semanas previas al inicio de clase, duran 2 o 3 semanas, y luego pueden ser 2 semanas de agosto... [Los] temas [abordados son] de currículum, programación, como estructurar la sesión, formación en valores, que se encarga el equipo de psicólogos, contacto expositivo, etc. [En ocasiones] los psicólogos vienen con más recomendaciones y escuchamos... las capacitaciones son participativas, los profesores participan en talleres y hacen papelógrafos, se hacen pequeños grupos y después se expone.” (Gonzalo, docente)

A seguir, una línea de tiempo que resume a grosso modo los temas y fechas de las capacitaciones anuales de los profesores.



Fuente: Plan de la escuela de profesores 2013, elaboración propia

Sin embargo, aunque desde los planes de “la institución” y el tipo de inducción y formación en servicio que ofrecen a los profesores se denota una inclinación hacia un modelo de educación constructivista, en la práctica aún prevalecen las

actividades en favor de una enseñanza de corte pre – universitario. Esta situación origina una sensación de contrariedad e incógnita en los docentes, que es expresada en sus reuniones de plana, y, en ocasiones, con autoridades locales y de la red.

“Se quisiera implantar un sistema constructivista, pero vale decir que ‘la institución’ es un sistema preuniversitario, entonces, si tú quieres implantar un sistema constructivista en un sistema determinado ya como preuniversitario, va a haber un choque... o se produce un caos, o se produce un mix... aquí estamos viviendo las consecuencias de ese choque, estamos en proceso de... encontrarnos, acomodarnos... en el otro sector [norte, centro, etc.] todavía no se ha dado... [En este sector al menos] hemos tenido capacitaciones de algunas personas que han venido a asesorarnos sobre el constructivismo, el desarrollo de las capacidades y competencias que debería manejar el alumno” (Gonzalo, docente)

Por su parte, las capacitaciones de los tutores son durante los primeros meses del año y, dependiendo de la planificación que haga el departamento de psicología, se puede realizar a nivel de toda “la institución” o en cada local. Los temas tratados giran en torno al trabajo con adolescentes: situaciones de riesgo a las que están expuestos (bullying en la escuela y cibernético, consumo de alcohol y drogas, etc.), desarrollo emocional y estrategias para el acompañamiento. Es facilitado por el área de psicología. En cuanto al ámbito administrativo, no se cuenta con una programación de capacitaciones u orientaciones, aunque las coordinadoras aprovechan las reuniones informativas con los tutores para darles algunas instrucciones y sugerencias sobre cómo realizar sus obligaciones.

“Años anteriores nos han capacitado... [El responsable de realizarlas] es el área de psicología, hemos hecho todo lo que es el cyberbullying, las redes sociales, hemos hablado, vuelvo a repetir lo del bullying,... luego nos han capacitado en cuestiones de drogas ¿no? Cómo de repente detectar a un alumno [que consume drogas], como abordar el tema, el maltrato al adolescente,... más [sobre temas de] el área de psicología... [Las capacitaciones duran] todo un día, [en el 2009] más o menos... eran como 3 o 4 capacitaciones con el departamento de psicología... [Ahora] se hacen las capacitaciones acá [en ‘la escuela’]... Mis compañeros han tenido capacitación este año.” (Martha, tutora)

De este modo, se observa que el acompañamiento formativo hacia los actores por parte de *“la institución”* repite el mismo patrón del proceso de reclutamiento e inducción, existiendo así una preocupación mayor con respecto al desempeño del docente en comparación a la del tutor. Esta situación también se refleja en las condiciones laborales de cada actor que serán analizadas en el apartado siguiente.

1.2. Características laborales y modo de participación del profesor y tutor dentro de la organización

En el capítulo anterior se presentaron las responsabilidades que cada actor tiene en la formación de los estudiantes. En este apartado, se analizará el desarrollo de estas funciones en la realidad escolar, contrastando las dificultades y/o facilidades que cada actor puede tener.

Entonces, para el departamento de profesores existen 3 tipos de contrato. El primero es uno de tiempo indefinido; de este modo, se consolida un grupo permanente de maestros dentro del departamento que trabajan de lunes a viernes de 33 a 35 horas pedagógicas por semana y tienen un salario fijo que también contempla otros beneficios como gratificaciones, este supera los 1200 soles. Luego, existe un contrato para profesores que laboran de manera independiente, tienen un pago a través de recibo por honorarios. Finalmente, hay profesores que no cuentan con un contrato ya que sólo asisten a las sedes un par de veces a la semana y son retribuidos por la hora de dictado.

En el caso de los tutores, si bien hay un sólo modelo de contrato, los montos salariales pueden ser negociados con las autoridades locales, fluctuando entre 850 a 900 soles. No obstante, el tiempo de trabajo de los tutores puede extenderse hasta 50 horas a la semana aproximadamente; de las cuales más de las tres cuartas partes están destinadas a actividades administrativas.

De este modo, se observa que entre los docentes existen diversos modos de trabajar en *“la institución”*, acordes a las posibilidades y tiempos que puedan ofrecer; mientras que para los tutores las características laborales son las

mismas para todos. No obstante, el salario y las horas de trabajo sí representan una gran diferencia entre ambos roles.

Por otro lado, el tiempo de permanencia de cada actor en su puesto laboral es mayor en los docentes que en los tutores; en “la escuela” por ejemplo sólo 8 de 16 tutores en el 2014 eran antiguos. Así, en promedio, los profesores pueden estar en promedio de 5 a 6 años, en cambio los tutores están en un lapso de 2 a 3 años. De esta manera, esta situación podría ser una consecuencia de la disparidad de sus condiciones laborales antes expuesta.

“[Las funciones que se realizan] no es para el suelo que nos dan... a veces dan la apariencia que tienen más consideraciones con el profesor que con el tutor, cuando es el tutor quien para con el alumno... y el tutor solamente no es que se encargue de revisar [las agendas y evaluaciones] y punto, sino también hace otras cosas como el acompañamiento, [atender a] los alumnos [que] vienen con sus problemas, y es un trabajo con una carga fuerte.” (Daniel, tutor)

No obstante, el corto tiempo en el puesto de tutores también puede deberse a un traslado del miembro a otro departamento de la red. De esta manera, “la institución” ofrece una línea laboral para aquellos que demuestren un alto grado de compromiso con su sede y un efectivo cumplimiento de sus funciones. Por tal motivo, los invitan a participar de espacios de formación en temas administrativos y/o de habilidades sociales en centros de estudios superiores como ISIL o ESAN. Estas capacitaciones externas buscan complementar sus conocimientos para que luego sean reubicados en las áreas de coordinación, docencia, imagen o en otro que esté ubicado en “la central”.

“Este año [‘la institución’] va a dar un diplomado en todo lo que es tutoría... les digo [a los tutores] ‘sé que puede ser pesado estos 6 meses que dura el diplomado porque van a invertir tiempo, pero les va a servir un montón’. Eso va a ser en la ISIL o... todavía no nos han dicho los datos, si no es en ISIL va a ser en ESAN, pero es bien bueno [el programa].” (Kathy, miembro directivo)

Por su parte, el ascenso laboral que podrían tener los docentes es el de asumir la jefatura de una plana o la coordinación de un área curricular. Se selecciona a

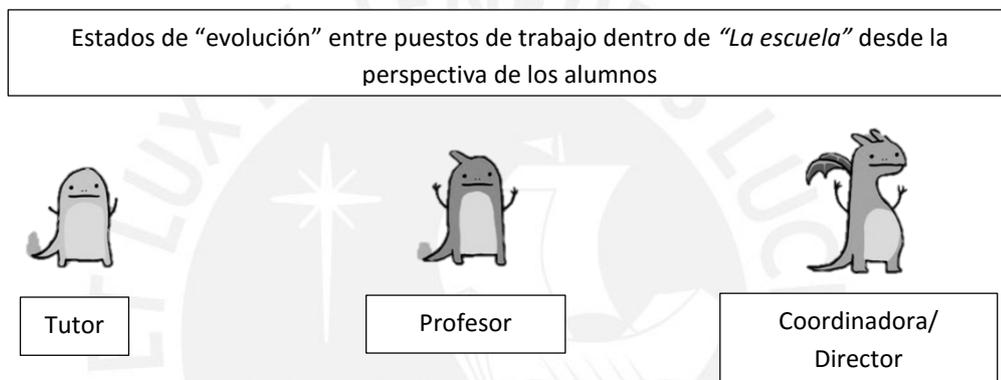
los profesores que cuentan con disponibilidad de tiempo y predisposición para liderar al equipo; empero, aún debe continuar dictando en las sedes.

Durante el trabajo de campo acontecieron dos eventualidades que conmocionaron a los tutores y resaltaron el desbalance silencioso entre los profesores y los tutores, tensando aún más el ambiente organizacional de la sede. De esta forma, como se describió en el capítulo V, las autoridades de “la escuela” contrataron los servicios de una flota de minivans para que transporten de manera gratuita a los miembros. Sin embargo, a finales del primer bimestre la última salida del vehículo desde la sede por la tarde sería modificada, retirándose tiempo antes del fin del turno de los tutores y coordinadoras, siendo prácticamente utilizado sólo por los profesores. Ello originó gran molestia entre los tutores.

Paralelamente, otro evento o motivo de disgusto fue la regulación del tiempo de descanso para el almuerzo. Así, en el primer bimestre, normalmente los profesores aprovechaban la segunda hora de recreo (de 12:50 m a 1:10 pm) y examen de salida (de 1:10 a 1:20 pm) para almorzar. Por su parte, los tutores debían vigilar a los alumnos en ambos momentos, por ello utilizaban parte de la última hora académica (de 2:00 a 2:30 pm), junto con otros miembros administrativos, como momento de refrigerio. Empero, desde la dirección académica se dispuso que los tutores no podían tomar un descanso dentro del horario escolar, teniendo que esperar hasta la salida de los alumnos (de 3:10 a 3:30 pm) – o incluso más porque algunos debían supervisar los buses que transportaban a los estudiantes y/o atender a padres de familia que esperaban a la salida – para recién almorzar. Esta decisión acrecentó los reclamos entre los tutores y los llevó a exponer sus incomodidades ante las autoridades locales de “la escuela”.

“Si es que hay que decir algo, lo digo,... si es que hay que cambiar algo... ahora por salud, [cambiaría] la hora del almuerzo, mira, llevo trabajando acá varios años y creo que estoy mal del estómago,... tengo miedo de hasta sacarme una endoscopia, me duele demasiado la boca del estómago, si el almuerzo fuera media horita, aunque sea veinte minutos sería excelente.” (Martha, tutora)

De esta forma, se encuentra una subvaloración del rol del tutor en “*la escuela*” que en ocasiones se traduce en la reducción de sus beneficios. Esto también es percibido por otros miembros de “*la escuela*” como los alumnos, quienes concluyeron que había una jerarquía entre la posición de los profesores y tutores dentro de la organización. Por ello, a través de una dinámica, se comparó los roles de los actores con un dibujo animado llamado “pokemón”, en el cual hay criaturas que “evolucionan” a otra superior de su especie adquiriendo más poderes y fuerza; esto mismo observan que ocurre entre los actores, especialmente cuando cambian de departamento. Para ejemplificarlo, se ha graficado el resultado de la dinámica.¹⁴

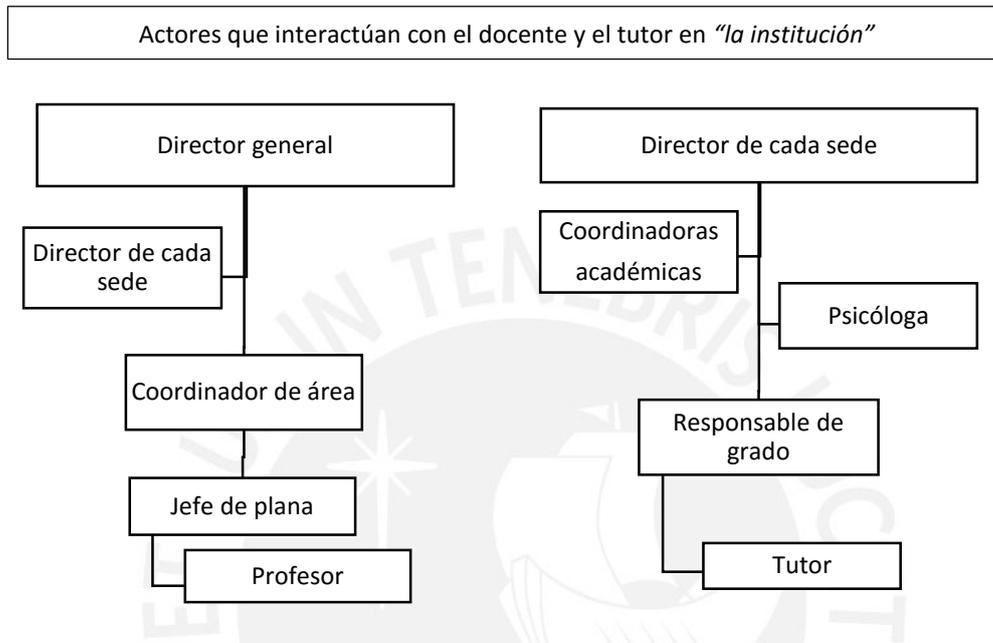


Fuente: Elaboración propia

Entonces, como se ha expuesto hasta ahora, los planes de “*la institución*” y las prácticas de “*la escuela*” establecen un contexto laboral diferente para el rol de los tutores y profesores. Esta situación también se refleja en el modo en que participan de la toma de decisiones organizacionales y escolares dentro de la red y/o en “*la escuela*”.

¹⁴ Los gráficos son referenciales al dibujo animado “Pokemón”

De este modo, como se señaló en el capítulo V, hay departamentos y autoridades con los que cada actor interactúa más, ello establece su red de contactos dentro de “la institución” y con ello el grado de influencia que pueda tener sus opiniones en los planes. Por ello, se ha extraído parte del organigrama para reconocer qué áreas son las que cada actor trabaja.



Fuente: Elaboración propia

El esquema presentado busca exponer no sólo el organigrama establecido por “la institución”, sino también los departamentos con los que cada actor distingue que puede interactuar; esta percepción corresponde con los espacios de planificación en los cuales cada actor se involucra y el modo de relacionarse con los otros actores, así, por ejemplo, si bien ambos tienen como autoridad máxima al director general de la red, coordinar con él resulta más factible para los docentes que para los tutores.

“[Los cambios] no dependen de los que están aquí [autoridades locales], depende del director general, y él no siempre está de acuerdo... [Lo noto] por el hecho de manifestar algo que te incomoda, y se lo dices a las personas que se encuentran aquí [coordinadoras], y se lo hacen llegar al director académico y así hacia el director general, y si no ha llegado el cambio es porque no lo tomó en cuenta... pero nosotros no conversamos con él [director general]” (Mercedes, tutora)

De esta manera, los profesores, por las características de sus funciones, participan en todas las sedes y pertenecen a un departamento transversal a la red. Por el contrario, los tutores están sujetos a su escenario local la mayor parte del tiempo, gestionando con otros actores de la red cuando hay eventos grandes para toda “la institución”; así, usualmente son representados por sus autoridades locales en las reuniones con otras áreas.

Asimismo, para ambos actores, su participación se ve regulada por las directrices y objetivos definidos desde el consejo directivo de la red; empero, como se ha referido anteriormente, el profesor tiene mayor posibilidad de promover cambios en la formación de los alumnos que los tutores.

De esta forma, pese a que el modelo pre – universitario limita algunas innovaciones en la metodología de los docentes, algunas planas han podido realizar modificaciones en sus mallas curriculares, hasta incluso incorporar nuevos cursos. Entre los ejemplos tenemos al área de Comunicación, cuyos miembros incorporaron el curso de Lectura; en este se desarrolla el programa del plan lector, el cual es diseñado por el equipo de la plana, pero toma en consideración las solicitudes de los alumnos y sus padres a través de encuestas y conversaciones en clase. Del mismo modo, los integrantes de esta plana también impulsaron la creación de la feria del libro y los juegos florales, los cuales ahora se realizan anualmente. Por último, cabe recordar la implementación del proyecto piloto “*deliberando*” en el año 2014 descrito el capítulo anterior.

“Hay muchas cosas que se están moviendo en estos últimos años, y eso motiva, es que antes habían muchas trabas, aún las letras no tenían un espacio, no habían muchos cursos de letras, se le daba una prioridad mayor a las matemáticas, al área de matemáticas, porque es meritoria, y necesaria, pero no había tanto interés en la parte de ciudadanía, del área de sociales, y el área de comunicación, y en los años anteriores por ejemplo se abrió un curso que es el de Actualidad, cosa que no tienen las otras jurisdicciones de ‘la institución’ [como el sector norte, centro, etc.]... Costó mucho tener un curso de lectura, y luego costó mucho que hayan libros que los alumnos deban leer a pesar de algún contenido que se pueda interpretar negativamente... hubo un cuestionamiento muy fuerte por parte de los directores,

consideraban que los profesores tal vez no tenían las herramientas suficientes para avanzar ese tipo de literatura con los alumnos... entonces las respuestas de los profesores fueron 'hay diversas novelas que tienen una carga muy fuerte, sin embargo los profesores pueden encauzar la novela'" (Gonzalo, docente)

Por otro lado, como se ha mencionado antes, el involucramiento de los tutores en los planes de "la escuela" o de la red es más colaborativo que participativo. No obstante, su compromiso hacia los alumnos los puede motivar a trascender de lo establecido por la coordinación y/o el departamento de psicología, y crear además de ello otras estrategias creativas para su rol de acompañamiento.

Uno de estos casos fue el de Lorena, ella tenía a su cargo a estudiantes con un comportamiento inquieto y bajas notas, pero que a través del desarrollo de dinámicas competitivas, logró que sus promedios subieran considerablemente; sin embargo, esta mejora conllevó a que algunos de los alumnos fueran reubicados en otros salones; ello generó fuertes reclamos tanto de parte de ella como de los escolares, pero, aun así, se prosiguió con el cambio.

"El año pasado como estaba de moda de esto es guerra... yo les decía 'ya vamos a jugar esto es guerra, el grupo que llegue a tener un mejor promedio tiene entrada al cine'... y así comenzaron a estudiar, fue un mate de risa... eso me ayudó porque teníamos un promedio considerable [luego de la dinámica], un profesor dijo 'este salón parece un aula A', y como era A, B, C, y el mío era el C y tenía mejor promedio que el B... me dieron un diploma [de buen tutor]... y de ahí me cambiaron a mis chicos ¡Me los cambiaron! Porque ya tenían mejores notas, y yo lloraba 'no me los puede cambiar' y lloraban ellos también 'yo no me quiero cambiar ¿Por qué?'... ¿Cómo me los van a cambiar? Supuestamente ya había un trabajo [realizado con ellos]... y eso se lo comenté a la psicóloga y al director 'al alumno no se le puede cambiar del aula, porque el vínculo con el tutor que se hace es un trabajo, no es de la noche a la mañana, y que se cambie de aula no es bueno'... Antes cada bimestre cambiaban... era A, B, C, en el A obviamente estaban los chicos que tenían mejores notas, y en el B los de regular, y en el C malas, si había alguien en el B o en el C que elevaba un promedio de 16, lo pasaban al A, si había en el A que bajaba el promedio, lo ponían en el C" (Lorena, tutora)

Así, la labor de acompañamiento del tutor involucra cierto apego entre ellos y la construcción de un ambiente cohesionado entre los compañeros, obteniendo

consecuencias positivas en el desempeño escolar de los estudiantes. No obstante, en la toma de decisiones institucionales por parte de las autoridades, no se observa toda la situación por completo, sino que se prioriza los resultados académicos de los estudiantes sin considerar el esfuerzo realizado por el tutor. Por ello, incluso cuando hay innovaciones en las funciones de acompañamiento, estas se supeditarán a los logros que el ámbito académico adquiera a través de ellas.

Entonces, como se ha analizado hasta este punto, aunque el profesor y el tutor son catalogados como esenciales para el proyecto educativo de *“la institución”*, sus roles tienen una valoración distinta en el marco organizacional de la red, reflejándose en la cotidianidad de *“la escuela”*. Sin embargo, además de reconocer estas diferencias, es importante también analizar la manera en que interactúan entre ellos en el desarrollo de la formación del estudiante. Este último punto será abordado en el siguiente apartado.

1.3. Entre lo académico y lo emocional: los modos de interacción del profesor y el tutor en *“la escuela”*

En este apartado, se indaga en la articulación de las funciones del profesor y el tutor para el desarrollo de la enseñanza integral formulada por *“la institución”*; y se la aterriza en la realidad de *“la escuela”*. Para ello, primero se estudiará la forma en que cada actor se relaciona con sus pares, para luego reconocer el modo en que interactúan entre ellos, tanto en espacios formales como informales.

El vínculo entre los docentes inicia desde su proceso de reclutamiento, ya que muchos se conocen en la escuela de profesores; y se refuerza en las capacitaciones en servicio ofrecidas por la red. De la misma manera, comparten distintos espacios con sus equipos de trabajo durante el año escolar.

Cabe recordar que los docentes se organizan en grupos de trabajo de manera ascendente. Así, primero están las coordinaciones de áreas curriculares

(ciencias sociales, ciencias naturales, letras, etc.), dirigido por un docente, el cual está encargado de articular el trabajo de los cursos de su área temática y de ser su representante en reuniones del consejo directivo; cada coordinación está compuesta por planas de cursos (historia universal, razonamiento verbal, álgebra, etc.), que es el equipo nuclear de los docentes.

De este modo, los profesores cuentan con actividades de planificación dentro de sus planas que les permiten interactuar regularmente, conocer a todos los integrantes de su equipo y, dependiendo de la disponibilidad de tiempo e interés de cada uno, compartir momentos de confraternidad (cumpleaños, salidas en grupo, etc.). A nivel de la coordinación del área curricular, los espacios de intercambio son menos frecuentes, pero igual se mantiene el contacto.

“[La forma en que los profesores se organizan] depende de tu jefe [de plana]... [El mío] es un excelente evaluador, sabe muy bien lo que es el trabajo, sabe muy bien lo que quiere del docente, sabe muy bien cuál es el perfil, y como que te da un norte... creo que dependiendo de las personas con quienes puedes trabajar logras desarrollarte un poco más, en mi caso, yo creo que hay una muy buena plana... hay un norte” (Horacio, docente)

Por otro lado, hay pocos espacios formales en el que los profesores de distintas coordinaciones se frecuenten y/o conozcan; sin embargo, ambientes como la sala de profesores (y en el caso de VES también la minivan) les permiten compartir momentos de receso en el que dialogan o bromean sobre sus experiencias con los estudiantes. Gracias a ello, docentes que tienen varios años trabajando en “la institución” han podido hacer amistad con otros de cursos diferentes al suyo.

“Muchos de nosotros no nos conocíamos, porque el trabajo para nosotros es venir, dictar e irnos, no tenemos un espacio para poder conversar... Lo que pasa es que los locales se han ido llenando, ya el profesor no tienen lugar donde reunirse, muchos salen del local, y el hecho que nos trasladen esos 10 minutos [en la minivan], implica una conversación entre los profesores, nos estamos conociendo más, venir con una carga emocional distinta, venimos riendo, bromeando, hablando de que va a pasar en el día, y eso es bueno” (Xavier, docente)

En el caso de los tutores, al tener una gran carga laboral atendiendo temas administrativos y de acompañamiento, trabajan muchas veces de manera individual. Asimismo, al subdividir este año al equipo de coordinación en dos, conllevó a que los tutores que tienen bajo su cargo compartan más espacios formales con los tutores de ese mismo grupo; coordinando sólo temas puntuales entre todo el departamento en reuniones dirigidas por la coordinación y/o el departamento de psicología.

De este modo, en “la escuela” existen dos niveles de organización para el cuerpo de tutores de secundaria. Primero, como ya se mencionó, se subdividen entre las dos coordinaciones: un grupo es conformado por los tutores de las secciones de 1ero a 3ero y el otro de 4to y 5to. Luego, al haber varias aulas por cada grado (por ejemplo, para 4to año hay 3: 4 A1, 4 A2, 4 A3), se forman equipos entre los tutores responsables de estos salones, designando a uno de ellos como delegado de grado.

Esta distribución hace que los tutores puedan apoyarse entre ellos, aunque el nivel de confianza y trabajo que puedan hacer dependerá del perfil de cada uno. Por otro lado, la concentración de las aulas de 5to de secundaria en el ingreso de los estudiantes y la planificación de su graduación hace que sus reuniones aborden preferentemente temas administrativos y se concentren en otras actividades, ausentándose en los talleres compartidos con sus homólogos de 4to sobre el acompañamiento del alumno.

“Siempre tratamos de hacerlo [las actividades tutoriales y administrativas] los 3 [tutores del grado], conversamos bastante, últimamente conversamos más, cómo están los chicos, las tareas... una vez no más nos hemos reunido los 6 [tutores de 4to y 5to]... Espacios de reunión no tenemos... con la coordinadora [vemos] cosas más administrativas, y con la psicóloga temas de tutoría, pero [con los tutores de 5to] ya no se puede hacer porque 5to se va a otra sede [a realizar otras actividades], y quedamos nosotros [los de 4to]” (Mercedes, tutora)

Asimismo, hay eventos conmemorativos por fechas especiales (el día de la madre, cumpleaños de algún miembro, etc.) que se organizan en “la escuela”,

en ellos sólo participan el cuerpo de tutores y el personal administrativo. Estos espacios permiten la integración entre quienes laboran en la sede, incluyendo otros niveles como primaria e inicial.

No obstante, como se describió en el capítulo V, el escenario confuso en el que se encontraba “la escuela” durante el tiempo de campo también creó una distancia entre los tutores, ya que habían reconocimientos como aumento de sueldo, altos puntajes en evaluaciones de desempeño, etc., que tenían criterios no compartidos abiertamente, generando incomodidad y desconfianza. Así, por ejemplo, se anunció a los tutores que aquellos que tenían varios años laborando en la sede iban a recibir un aumento de sueldo, no obstante, esto benefició a sólo un grupo de ellos, dejando a una parte desconcertada por la decisión.

"Nos reunieron a los tutores antiguos, dijeron que iban a aumentar el sueldo, después hubo un problemón... [Sólo le subieron el sueldo] a algunos tutores antiguos que llevan trabajando acá año y medio, yo no voy a decir '¿Sabes qué? Súbeme el sueldo', si ellos creen que deben subirme el sueldo, bien, pero ¿Qué es lo que ellos hacen [los tutores] para que les aumenten? Eso es lo que quiero saber" (Lorena, tutora)

Por otro lado, a pesar de que el tutor y el profesor son los actores centrales de la fórmula de enseñanza de “la institución”, en la práctica no tienen propiamente un espacio donde articulen sus funciones o intercambien perspectivas, experiencias o comentarios sobre los alumnos y su desarrollo escolar; incluso, dentro de los planes de trabajo de “la institución” no se encontró alguna estrategia que apunte generar el trabajo colaborativo entre ambos actores, ni por parte de la red ni por interés de los mismos actores.

De este modo, hay un trabajo aislado de cada actor con su propio departamento, teniendo como punto de encuentro por excelencia las clases, teniendo sobre todo una dinámica de asistencia del tutor hacia el profesor entregándole algunos materiales (tiza, reglas, exámenes, etc.) o controlando el comportamiento de los alumnos. Asimismo, pueden también tener pequeñas conversaciones rápidas sobre el avance de los escolares o para conocer algún

incidente en particular. Esta falta de integración de sus roles es normalizada y percibida por todos los actores, incluso por los estudiantes.

“Cuando vienen [los profesores] trato de informarles, hay profesores que son muy comunicativos, conversadores, hay buena relación, hay profesores que son un poco serios. No [solemos conversar mucho], solamente en el aula cuando vienen a dictar, o, si son muy sociables, cuando vienen al patio, conversamos... con los profesores, no [tenemos espacio de reunión], nada, [sólo] en el salón; o yo me acerco a buscarlo en el pasadizo, para decirle ‘hay un problema, [un alumno] ha faltado por algún motivo’, nada más.” (Saul, tutor)

“No hay espacio de reunión con los tutores, mas, si converso con ellos, no converso pues largo y tendido, simplemente coordinamos para que me ayuden con algo, o yo también cómo les ayudo, y me preguntan, yo también les pregunto... [Me preguntan] cómo van los chicos, o les digo cómo van en los exámenes, si están cumpliendo las tareas” (Xavier, docente)

“El tutor básicamente está en el salón para velar al profesor, si algo pasa puede que se pare y diga algo... y creo que está bien... no interactúan, no hablan, cuando se va la profesora ahí recién habla con nosotros [el tutor], viene el profesor, chau tutora” (Francisco, estudiante)

Entonces, la cooperación o comunicación que existe entre ellos es poca; si a ello le agregamos las disparidades de los beneficios y dificultades que afrontan en el desarrollo de sus funciones, se profundiza la desunión entre ambos. No obstante, ambos actores señalan que procuran tener una relación cordial con el otro.

Sin embargo, de manera independiente, cada actor tiene un fuerte compromiso con la educación de los estudiantes. Este punto se analizará en la siguiente parte del capítulo.

2. “No es por el sueldo, no es por el clima laboral, todo lo hacemos por los alumnos”: Perspectivas y motivaciones del profesor y el tutor sobre su papel en “la escuela”

El rol del profesor y el tutor presentan muchas diferencias dentro de “la institución”; sin embargo, tienen puntos en común en sus motivaciones sobre la formación de los estudiantes. De este modo, ambos actores muestran un fuerte compromiso para con los alumnos, pero se ve interpelado por distintas dificultades.

En primer lugar, las razones que cada actor tuvo al asumir el cargo son variadas, y pueden ser desde una vocación por la educación hasta la necesidad de conseguir un trabajo. Así, por ejemplo, son varios los casos entre los docentes que tienen una profesión distinta a la de educación, pero luego de desempeñarse como profesor, complementaron sus estudios con una formación pedagógica con un pre y/o post grado.

Por otro lado, muchos tutores aceptaron este papel porque les permitía acceder a un empleo no tan lejano a su casa y les permitía afrontar sus dificultades económicas familiares. No obstante, una vez en el puesto, los dos actores comentan que, en diferente medida para cada uno, el apego que se generó con los escolares terminó también por ser un incentivo para continuar en su rol.

“Ha sido una especie de, como diría Fernando Belaunde, una especie de llamado, de apostolado..., [era] ser un trabajador de archivo o dedicarme a la docencia, yo encontré la docencia muy relacionada con mis actitudes y preferí dictar..., no me veo haciendo otra cosa... [Postulé al cargo] porque quería algo más de estabilidad, y ‘la institución’, hasta la edad que tengo, me da eso... es una institución que tiene al menos seriedad en su trato y eso a mí me agrada” (Marcelo, docente)

“Justo estaba buscando trabajo porque en la mañana tenía libre, y en las tardes estaba estudiando..., y justo mi hermana que estaba en 5to de secundaria terminó en otra sede de ‘la institución’ y me comentó que estaban buscando tutores en VES, y como que me llamó la atención... dije voy a probar... y postulé, me aceptaron... Por una parte no pensaba que sería tutor en sí..., [pero] cuando me pusieron de tutor, como que sí me gustó, hablas con los alumnos, te enteras cómo piensan... cosas así... por una parte te llenas de cosas que no sabes cómo resolver, y hablas con la psicóloga... es bonito ¿no? Aconsejar a una persona así... me está gustando” (Luis, tutor)

Del mismo modo, una razón transversal a los 11 entrevistados (y que también estaba presente en las conversaciones informales con otros tutores y docentes de “la escuela”) fue la estabilidad laboral y económica que les ofrecía su cargo. Sin embargo, ante al panorama de funciones asignadas a cada actor, estos motivos pueden resultar insuficientes para los tutores, habiendo un alto porcentaje de rotación dentro de este departamento. Por el contrario, los maestros permanecen en la red por mucho más tiempo, aunque puedan tener discrepancias con algunas decisiones de “la institución” sobre la enseñanza o la gestión administrativa.

Por otro lado, las preocupaciones y reclamos sobre la relación que puedan establecer con los alumnos apuntan a temáticas diferentes también. Así, para los tutores, la gran cantidad de tareas administrativas que deben atender hace que descuiden el acompañamiento que brindan a sus alumnos, esto les genera frustración frente a la responsabilidad que sienten por ellos.

*“Eso es un poco contradictorio, porque hemos conversado a veces que lo que se vende de la institución es el tutor... lo que se vende es que en el aula hay un tutor que va a informar al padre de todo, cómo va su hijo, va a saber todo del alumno, la imagen que lo va a apoyar, pero al final... no hay, nosotros tenemos que hacer un millón de cosas, [en cambio] el profesor está por horas nada más, no está permanentemente... son rotativos, van de un aula a otra, [y luego] a otra sede”
(Lorena, tutora)*

De esta manera, los tutores son conscientes de la importancia de su papel dentro del proyecto educativo y del apoyo emocional que sus alumnos precisan para lograr un buen desempeño en “la escuela”. Asimismo, reconocen el ambiente de estrés en el que se encuentran los estudiantes (especialmente los últimos grados), teniendo una postura desaprobatoria de la sobrecarga de asignaturas establecidas desde el sistema académico. Sin embargo, aunque hay reuniones donde pueden exponer sus insatisfacciones y opiniones a las autoridades locales y los departamentos con los que trabajan (como el de psicología) en la sede, adoptan una actitud de resignación porque consideran que sus comentarios no serán escuchados.

“Siempre descuidas uno por el otro [lo administrativo por el acompañamiento], no hay el espacio, lo administrativo es muy cargado, muchos informes, reuniones, la organización del colegio es muy cargada porque los horarios [horas de clase] son cortos, ahora tienes que estar atento al cambio de hora, en cuanto a los papeles tienes que llenar informe de anecdotarios, las visitas de los padres, el cuadro de los [exámenes] mensuales, estar al día en los registros, llenar la carpeta pedagógica... ya no estoy segura si los leen por completo, no cumple la función que debería tener ese informe, a veces siento que hago el trabajo por las puras, a veces no lo leen... son más para controlar. [Quitaría lo administrativo pero] es algo que nos mandan de dirección... es parte de tu trabajo y no puedes cambiarlo, sino no lo haría, por ejemplo yo te diría ‘yo no revisaría cuadernos’ pero no puedo hacer eso porque abajo [la dirección] no me lo van a permitir” (Mercedes, tutora)

Por otra parte, en el caso de los docentes, el posicionamiento que tiene su rol y la recepción de sus observaciones en las decisiones organizacionales y escolares, hace que tengan mayor desenvolvimiento y empoderamiento en los distintos espacios en los que participan dentro de “la institución”, presentando menos quejas sobre su situación laboral.

“Tengo total libertad [para crear mis planes de trabajo]..., me guio del formato [del programa curricular] y amplío la información para las clases... bueno, hay presión en el sentido que tienes que mandar buena cantidad de información y tareas, pero es manejable... es un ambiente fresco, la gente es sencilla, todos se hablan, claro que no hay muchos espacios para la confraternización..., pero las personas son muy amables, yo estoy tranquilo,... también por las tutoras que apoyan no sólo en la disciplina, sino también en la revisión de tareas.” (Jesús, docente)

En este sentido, las frustraciones más comunes entre los entrevistados estaban dirigidas hacia las incongruencias del discurso de “la institución” sobre fomentar e incorporar estrategias relacionadas con una educación constructivista, y que en la práctica se continúe con un sistema académico en base al estilo preuniversitario.

“Lo curioso es que hay una especie de contradicción porque vienen capacitadores que dicen... bueno... debemos cambiar nuestra manera de pensar en la educación, con un corte más humanista, trabajos colaborativos, el desarrollo pleno de capacidades, un pensamiento crítico, no en cuanto a una cuestión de plena de

instrucción, o empleo de la memoria, es un discurso que contradice lo que hacemos en 'la institución'". (Marcelo, docente)

"Yo lo que creo que espera 'la institución' de nosotros [los docentes] es que hagamos ingresar chicos a la universidad, yo no sé si ellos quieren cambiar un poco [su metodología]..., a veces me sorprende un poco lo que dicen, o cómo lo hacen, yo no sé qué esperan [las autoridades generales] de nosotros, yo sí sé qué esperan mi jefe de plana, pero lo de los dueños... no sé lo que esperan." (Horacio, docente)

De este modo, ambos actores reconocen la importancia de su rol en la formación de los estudiantes; no obstante, los tutores señalan que existen diferencias en la posición que ambos tienen ante la *"la institución"*. Este desbalance hace que haya una mayor atención entre los tutores en las dificultades del desempeño de sus funciones de acompañamiento que en el análisis o reflexión sobre los objetivos que tiene este programa; así, aunque desaprueban la fuerte presión y exceso de evaluaciones de los alumnos, no existe un gran cuestionamiento al modelo educativo que se implementa en *"la escuela"*.

Por el contrario, los docentes, al sentir más reconocimiento por parte de *"la institución"* sobre su papel y la cercanía que tienen con las nuevas corrientes educativas, permite que sus críticas se redirijan hacia los programas y políticas de la red y el modo en que se desarrollan.

3. Conclusiones

La fórmula de enseñanza de *"la institución"* propone la sumatoria de dos sistemas a través de los cuales se conseguirá formar al alumno de manera integral; los representantes de cada sistema son el profesor y el tutor. Por ello, para reconocer el modo en que esta fórmula se pone en práctica, se ha explorado en el escenario laboral y organizacional donde ambos actores desarrollan sus funciones y analizado las características de su rol.

Entonces, la realidad de cada actor es bastante compleja, y aunque pertenezcan a un mismo marco de acción, la forma en que participan en la

educación de los alumnos y en la gestión organizacional de *“la escuela”* se desarrolla de manera paralela.

De este modo, existen programas y procesos diferenciados y simultáneos diseñados por *“la institución”* para cada actor; algunos de ellos son los mecanismos de reclutamiento, inducción y capacitación en servicio. Luego de analizarlos en el primer apartado, se encuentra que la selección de los profesores es más minuciosa y metódica a comparación de la de los tutores.

Asimismo, hay una mayor preocupación por complementar el perfil profesional de los docentes con conocimientos pedagógicos implementando un sistema de capacitación en el que incluso participan facilitadores externos. Por el contrario el acompañamiento formativo de los tutores es desarrollado en cada sede y se delega su responsabilidad al equipo de psicología; no obstante, para aquellos miembros que aspiren a hacer una línea de carrera dentro de *“la institución”*, la red les subvenciona estudios en centros de formación superior para que puedan trasladarse a otras áreas administrativas.

Posteriormente, en la cotidianidad de su contexto laboral, existirán más disparidades entre ambos actores. Así, los docentes tienen más beneficios laborales y pueden participar activamente en la programación de sus planes de trabajo, gracias a ello han podido realizar cambios en la malla curricular fomentando la implementación de eventos de índole literario, diseñando proyectos donde intervengan varias áreas temáticas o creando cursos nuevos.

Del mismo modo, pueden permanecer en el departamento por mucho tiempo, aunque, por la naturaleza intermitente y puntual de sus funciones en las sedes, no establecen una relación muy estrecha con los actores administrativos de *“la escuela”* fuera de su departamento.

Por el contrario, el cuerpo de tutores tiene mayor rotación de miembros; ello se debe a la sobrecarga de tareas administrativas y de acompañamiento que termina por saturarlos; llevándolos a renunciar o cambiarse de área. Esto debilita la sostenibilidad del sistema de acompañamiento de *“la institución”*.

En la misma línea, la intervención de los tutores en la construcción de los planes de trabajo de *“la escuela”* o de la programación de las horas de tutoría es de modo colaborativo; por tal motivo, existe una sensación de frustración y resignación ante las directrices de las autoridades con las que a veces pueden no concordar.

La situación del rol de los actores refleja la prioridad que el aspecto académico tiene frente al emocional en la práctica de la fórmula de enseñanza de *“la institución”*. De este modo, los alumnos observan a ambos actores en una posición jerárquica; así, a través de una dinámica, ubican al tutor como un personaje que puede *“evolucionar”* a otro con mayor poder, siendo este siguiente nivel el cargo del profesor.

Este desbalance entre las condiciones laborales de los docentes frente a la de los tutores, genera en estos últimos cierta incomodidad; que complementado con el escenario de cambios de *“la escuela”*, crea más tensión en la relación de los actores. Empero, procuran mantener la actitud positiva y un trato cordial entre ellos.

Por otro lado, ambos comparten el mismo compromiso por el bienestar de los alumnos y su educación, reconociendo a su vez la importancia de su papel dentro del escenario escolar; no obstante, tienen perspectivas y reclamos distintos sobre las condiciones de su desempeño en la formación de los estudiantes. De este modo, mientras que los tutores demandan menos tareas administrativas y más tiempo para cumplir con sus funciones de acompañamiento; los docentes buscan trascender del estilo de enseñanza preuniversitaria a una basada en las teorías constructivistas.

Asimismo, pese a que todos los entrevistados y los documentos revisados señalan la participación de estos actores como componentes centrales de la fórmula de enseñanza, no se ha encontrado una estrategia que articule sus responsabilidades; ello hace que los componentes del proyecto educativo de *“la institución”* se implementen de manera paralela, sin que el docente y el tutor

tengan la posibilidad de intercambiar buenas prácticas y/o experiencias que aporten al rol del otro. De este modo, la formación de los alumnos se encuentra dividida y debilita la consolidación de una educación integral.



VII. EL CAMINO A SER “ALGUIEN”: LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES SOBRE LA FINALIDAD DE LA FORMACIÓN EN “LA ESCUELA”

Como se ha expuesto anteriormente, “*la institución*” cuenta con un proyecto educativo que tiene como base al sistema académico y de acompañamiento con el fin de ofrecer una educación integral a sus alumnos. No obstante, en la práctica, este proyecto presenta ciertas contradicciones como el predominio de un sistema frente al otro, y la continuación de un estilo de formación preuniversitaria, a pesar de que señala promover la incorporación de estrategias constructivistas entre los docentes.

De este modo, en los planes de la institución, se aspira a que el estudiante tenga ciertas capacidades y habilidades sin que necesariamente se desarrollen estrategias en la cotidianidad de “*la escuela*” que permitan la construcción plena de este perfil.

Por tal motivo, este capítulo se enfoca primero en describir y comparar el perfil de estudiante buscado por la “*institución*” y las características del alumnado de VES, resaltando los elementos en común y las diferencias entre ambos. Posteriormente, se indagará en las expectativas de los actores sobre los escolares, los valores y conocimientos que buscan impartir los profesores y tutores, y las estrategias utilizadas para hacerlo.

Por último, en la tercera parte, se presentarán las perspectivas de los alumnos sobre la formación que reciben en “*la escuela*”; reconociendo qué enseñanzas consideran más importantes para su futuro, tanto en el ámbito personal como académico.

- 1. Encuentros y desencuentros entre el perfil de estudiante construido por “*la institución*” y las características del alumnado de “*la escuela*”**

Como se ha descrito en los capítulos anteriores, el plan educativo de “la institución” se compone por el sistema académico y el acompañamiento. Así, el primero se desglosa en las clases, las actividades extracurriculares (talleres, asesorías, nivelación, etc.) y las evaluaciones (diarias, simulacros de examen de admisión, bimestrales, etc.).

Por su parte, el sistema de acompañamiento está conformado por las actividades de tutoría, que se realizan a través de sesiones de tutoría dentro del horario escolar, reuniones individuales con los estudiantes – especialmente con aquellos que tienen problemas familiares o en sus notas – y/o sus padres de familia, y registro de anecdotarios (fichas individuales de cada alumno donde el tutor informa al departamento de psicología bimestralmente sobre sus avances y problemas), y el plan de formación en valores desarrollado a partir de campañas sociales dentro de cada sede, talleres de habilidades sociales y trabajo con las familias (escuela para padres, espacios de consejería, etc.).

Todos estos esfuerzos apuntan a formar a un alumno que tenga distintas competencias académicas y valores, a continuación se presenta un cuadro que resume el perfil esperado.

Perfil del estudiante de “la institución”	
Competencias y actitudes	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Alto nivel académico, desarrollo de sus talentos innatos y sólida formación en valores. • Capacidad analítica, crítica, reflexiva y valorativa. • Integrado al desarrollo de la sociedad, consciente de sus derechos y deberes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orden y puntualidad. • Respeto. • Fortaleza y gratitud. • Responsabilidad. • Identidad nacional. • Solidaridad.

<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las tecnologías de la información y comunicación. • Liderazgo y trabajo en equipo. • Identidad nacional y valoración de su pluriculturalidad. • Vocación de servicio y compromiso social. • Conciencia ecológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perseverancia. • Justicia. • Honradez. • Generosidad.
---	--

Fuente: Guía del docente 2014, elaboración propia

En esta línea, la implementación de este proyecto también corresponde a una estrategia para satisfacer los intereses de los padres de familia. Así, a inicios del año 2014, el consejo directivo presentó a las autoridades y representantes de los departamentos de la red un estudio de mercado el cual recogía la imagen que se tenía de la “*institución*”, se reconfirmó su posicionamiento como un centro educativo de alto nivel académico que permitía a sus estudiantes el ingreso a la universidad y la presencia de un equipo docente conocedor de su materia. No obstante, también se encontró que existían otros elementos considerados por los padres como importantes en la educación de sus hijos que no eran abiertamente vinculadas con la red: una formación en valores y un mejor establecimiento educativo.

“Se pidió a un equipo que haga un estudio de mercado respecto a “la institución”... cómo está posicionado para el consumidor. Entonces, “la institución” nunca ha destacado por el aspecto de infraestructura, es su deficiencia o debilidad, pero sí en su cuerpo docente. El orden de requerimientos era el siguiente: formación en valores, equipo de docentes de calidad e infraestructura, [esa era] la prioridad de los padres de acuerdo al estudio” (Gonzalo, docente)

Por tal motivo, ante estas observaciones encontradas, se tomaron medidas como la construcción de nuevos locales que congreguen a todos los grados y tengan una gran infraestructura que contemple patios amplios, laboratorios de

computación y ciencias naturales, espacios deportivos, etc.; uno de los primeros fue la sede de VES. Del mismo modo, se afianzó el sistema de acompañamiento con el apoyo del departamento de psicología, se planificaron nuevas estrategias como la realización de campañas sociales que involucren a todos los miembros.

Sin embargo, como se ha desarrollado en capítulos anteriores, las actividades del componente de acompañamiento del proyecto educativo de la “*institución*” tienen aún un menor alcance y apoyo en comparación a las actividades del sistema académico. Esta situación dialoga también con el invariable interés de las familias por acceder a una formación de estilo preuniversitario que asegure el ingreso de sus hijos a la universidad y con ello aliente sus expectativas de movilización social.

El objetivo del ingreso es tan importante que se ha implementado un programa de orientación vocacional desde el departamento de psicología, realizando pruebas vocacionales, gestionando presentaciones de centros educativos superiores durante las horas de tutoría y organizando eventos a nivel de todo el “*sector sur*” donde todos los estudiantes asisten a charlas sobre las profesiones más solicitadas en las sedes. Del mismo modo, lograr este objetivo también representa el afianzamiento en la percepción de las familias y el público externo del alto nivel académico que tiene la “*institución*”.

“[En ‘la institución’ hay] un alumno que en realidad está ávido de poder recoger información que le va a servir... para finalmente un ingreso a la universidad, lo cual está bien, los chicos al final se están formando para ingresar a la universidad, o sea, reciben información y la aprehenden y la reproducen... que está bien porque todos los colegios lo hacen igual, pero ‘la institución’ lo hace de una manera más precisa... y está bien que el chico haga eso, pero sólo que a veces puede descuidar los otros aspectos de la persona. En ciencias sociales les ponemos énfasis en la crítica, en que el chico lea, cuestione... yo he visto que los chicos en general todos son desganados, muchos no les gusta estudiar, lo hacen por ingresar a la universidad, yo les he dicho ‘ya ¿Por qué ustedes quieren ingresar a la universidad si van a estudiar toda su vida y no les gusta estudiar? Es contradictorio’, no saben por qué van a ir a la universidad, quieren ser algo pero no les gusta estudiar... y no sé si es trágico o cómico... están acostumbrados a que les digan qué hacer” (Jesús, docente)

“(Mis papás) esperan que sea alguien en la vida, alguien profesionalmente... hacer algo que me gusta realmente... para ser el mejor en eso..., [mi colegio] busca que seamos profesionales, que ingresemos a la universidad..., [y los alumnos sí ingresan] por la preparación que te dan, y con la enseñanza que te han dado te sirve [para continuar estudiando]” (Wendy, estudiante de 5to de secundaria)

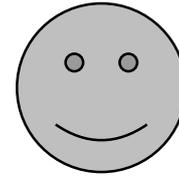
De este modo, las mayores expectativas familiares y de la “*institución*” reposan en los alumnos de los grados de 4to y 5to de secundaria. Así, varias actividades tienen como público principal a este grupo de estudiantes. No obstante, al comparar la formación observada en la “*escuela*” para ambos grados, se denotan ciertas diferencias entre ellos. A continuación presentaremos un gráfico que contrasta y resume sus características.





Alumno de 4to de secundaria

- *Los distribuyen de manera aleatoria.
- *No son redistribuidos, al igual que los demás grados, durante el año escolar.
- *Tienen semana de exámenes bimestrales y salen a las 11: 00 am al igual que el resto del colegio
- *Sus actividades académicas extracurriculares son nivelación y asesorías
- *Cuentan con 2 horas a la semana de tutoría
- *Tienen la clase de Actualidad en su horario escolar
- *Pueden tener tiempo para participar en eventos grandes como el día de la madre
- *Tienen el tiempo para llevar talleres artísticos o deportivos
- *Tienen que planificar la celebración de despedida de 4to a 5to de secundaria.



Alumno de 5to de secundaria

- *Los distribuyen de acuerdo a sus orientaciones vocacionales y universidad a postular.
- *En el segundo bimestre del 2014 fueron redistribuidos de acuerdo a sus promedios de nota y comportamiento
- *No tienen semana de pruebas bimestrales, sólo un día con simulacros de exámenes de admisión de acuerdo al salón en el que se encuentren.
- *Cuentan con actividades académicas extracurriculares específicas: los seminarios
- *Tienen 1 hora de tutoría a la semana
- *Tienen clases de Filosofía/Psicología
- *No suelen participar de eventos o talleres por falta de tiempo
- *Tienen que planificar sus actividades de promoción (graduación, viaje, y si es que los padres acceden y se organizan, fiesta)
- *Los primeros días de escuela tienen una evaluación vocacional, y durante las horas de tutoría son visitados por universidades o institutos de educación

CARACTERÍSTICAS COMUNES

- *No llevan el curso de Inglés, y el curso de computación lo desarrollan a partir de tareas en la plataforma virtual del colegio
- *No tienen el curso de educación física, sino que todas las actividades deportivas las realizan en un solo evento: "La gymkana deportiva de 4to y 5to"
- *La feria vocacional es dirigida principalmente para estos dos salones, pero también son invitados los demás salones

Fuente: Elaboración propia

Entonces, a partir del gráfico, se encuentra que sus sistemas de evaluación son diferentes, existiendo un formato de examen de admisión más constante en el grado de 5to de secundaria. Asimismo, para los salones de 4to aún no existe una distribución de los estudiantes bajo el criterio de las universidades a las que postularan, y ello también hace que la cantidad de horas entre las áreas de letras y ciencias no sea tan desproporcionada (por ejemplo, en los salones de 4to de secundaria hay 14 horas de letras y 19 de ciencias, mientras que en 5to, un aula UNI tiene sólo 9 horas de letras y 21 de ciencias)¹⁵. Este escenario hace que la transición de un año a otro sea más difícil e impactante ya que el grado de presión aumenta considerablemente.

“No estamos muy bien que digamos, es que nos ha chocado bastante el cambio que ha habido [de 4to a 5to], en 4to tenemos nuestro bimestral, mensual, con horario y todo, en cambio ahora es simulacro, tu examen depende de 3 o 4 preguntas nada más, no es como que antes... tenías más preguntas, más opciones a responder bien, encima que han aumentado que hay puntos en contra, no nos favorece... [Siento] un poco [de presión]” (Wendy, estudiante de 5º)

No obstante, pese al estrés y presión que pueda percibirse en la cotidianidad de la “escuela”, se observa en los estudiantes una postura condescendiente frente ella. Así, el alumnado de VES se caracteriza por ser estudioso y alineado con la meta que todos los actores esperan de ellos: ingresar a la universidad. De este modo, son conscientes del plan implícito de movilización social de sus familias y asumen el rol que tienen dentro del mismo.

“Son tímidos, no se conocen mucho a sí mismos... y va por un tema de expectativas de los papás... porque como que no les permiten muchas cosas, son chicos súper... súper de sus casas... no salen de sus casas, no van a fiestas, la gran mayoría, tienen esta dinámica de estar en casa, son más caseros,... son muy sumisos, de aceptar un montón de cosas, en VES son distintos a las demás sedes... no pueden salir tan fácilmente de sus casas, los papás vienen de familias humildes, provincianos... los alumnos en Villa en Salvador, son muy bien vistos, muchos papás quieren meter a sus hijos en ‘la institución’ por el nivel académico, tienen esta percepción de que si entran a ‘la escuela’ van a entrar a la universidad” (Paul, miembro administrativo)

¹⁵ Para más detalle revisar el capítulo V. ENTRE DOS MARCOS DE ACCIÓN: LA MICROPOLÍTICA DE “LA INSTITUCIÓN” Y “LA ESCUELA”, página 85.

(Focus group)

Entrevistadora: ¿Qué creen que espera “la escuela” de ustedes?

Karla: Que sean profesionales

Gissela: Que todos... o que la mayoría ingrese a una buena universidad... a las mejores universidades del país... UNI, San Marcos, Villarreal, Católica

2. Expectativas del tutor y el profesor en la formación de los alumnos

Como se ha descrito, las expectativas de “la institución” y de las familias se concentran en el ingreso de los alumnos a la universidad; empero, los profesores y tutores no siempre están acordes con este mismo interés. Por ello, en este apartado se analizarán las percepciones de estos dos actores sobre el ideal de la formación de sus estudiantes y las estrategias que utilizan para realizarlas.

Entonces, para el tutor y el docente, el desarrollo educativo de sus alumnos es una de las más importantes motivaciones para continuar en su rol. No obstante, para ellos, el fin que este debe tener puede diferenciarse de lo esperado por “la institución”.

Así, entre los docentes comparten (principalmente dentro de sus equipos de plana y/o áreas temáticas) sus frustraciones y expectativas sobre la formación de los alumnos, reflexionando sobre el modo de enseñanza en “la institución” y el perfil de los estudiantes; de este modo, pese a que cada actor tiene una perspectiva independiente, se puede encontrar un pequeño consenso entre los profesores, el cual busca complementar la educación para el ingreso con otros conocimientos, por ello intercambian a su vez iniciativas e ideas que les permitan incorporar algunas innovaciones en sus metodologías.

“A un profesor de ciencias sociales lo veo cansado en el cambio de hora, le digo ‘¿Qué pasa?’ ‘los chicos tienen dificultades para hacer esto, hacer grupos de 4 y hacer una discusión sobre una problemática actual, manejar un texto, leerlo, considerar elementos, compartíros y llegar a un consenso’ y ahí me dice algo clave, que yo lo sé ‘los alumnos nunca han hecho eso, y como nunca han hecho eso tienen dificultad, no participan’, entonces, no participan, de por sí los alumnos aquí no

participan... aquí el problema de los profesores es fomentar la participación, en otras sedes no se ve eso, ahí todos participan, alguno que otro,... la clave aquí es comenzar” (Gonzalo, docente)

Asimismo, muchos docentes señalan su interés por fomentar una educación participativa y crítica, donde el estudio no esté tan vinculado con el logro de una meta en específico, sino que también despierte su afán de aprender y disfrutar el hacerlo; algunos tutores a su vez señalan este punto como importante. Sin embargo, reconocen que la estructura del proyecto escolar de “*la institución*”, y más aún, la dinámica y expectativas de “*la escuela*” en VES no siempre lo permiten.

“Yo tengo que adaptarme a ellos más que ellos a mí, hacer que trabajen con papelotes, otra cosa que se hace [en mi clase] es generar debates, hoy en 4to hicimos que construyan argumentos en favor de la educación sexual en la escuela y argumentos que no favorezcan la educación sexual en los colegios, casi como 40 minutos nos tomamos sin que hicieran nada, tuve que hacerles muchas preguntas para promover que ellos puedan hacer su argumento, y el horario no ayuda... ahí se me va la hora” (Horacio, docente)

De este modo, los profesores utilizan distintas estrategias pedagógicas durante sus horas de clase, y, dependiendo del área temática en la que se encuentren, sus estrategias pueden estar dirigidas a mejorar los resultados de su programa curricular, o a fomentar la participación y reflexión entre sus alumnos. Por ejemplo, un docente de ciencias naturales hizo seguimiento de las notas de un salón de “*la escuela*” y conversó con varios padres de familia sobre el desempeño de sus hijos; en ese bimestre, las notas de su sección en los simulacros de examen de admisión crecieron un poco; por otro lado, el equipo de ciencias sociales varía para algunos temas su modelo de evaluación y realiza trabajos grupales, exposiciones en clase, elaboración de videos, etc. Aunque la falta de costumbre de los estudiantes a realizar estas actividades puede generar desorden y no obtener los resultados esperados, no obstante, estos cambios en la rutina de las clases son valorados por los alumnos.

“[Me gusta de los profesores de letras] la manera en la que los profesores cuentan las historias, son bien dinámicos, como si lo actuarán, cambian su voz al momento de

hablar, caminan por el aula, explican, son algo pícaros, hacen bromas,... naturalmente hacen algún gráfico en la pizarra, hacen un pequeño esquema... [Por ejemplo, literatura] es el curso en el que todos están atentos, así no les guste, todos están atentos, los profesores que me han tocado han sido bien dinámicos... en sí todos participan, toma a uno inquieto y lo hace leer, y todos siguen la lectura, o llama la atención con algún video en el proyector... es una clase más... que escuchas y te imaginas, en vez de sólo estar aprendiendo y tratar de aprender lo que el profesor explica... [En otros cursos de letras] son más teóricos y ejemplos, ejemplos, antes de desarrollar el libro... [En historia] son bien dinámicos, cuentan también la historia de una forma muy graciosa y pícaro... y usan proyector, llama tu atención” (Christian, estudiante)

Estas acciones en favor del aprendizaje y desarrollo escolar del alumno demandan mayor esfuerzo de los profesores, el que puede ser reconocido en las reuniones generales; empero, ningún informante señaló que haya una retribución monetaria o algún beneficio extra por ello; de esta manera, surgen de una motivación personal de los docentes. Sin embargo, estas innovaciones no pueden afectar la programación curricular y los avances de cada curso establecidos desde la red, ya que perjudicaría el rendimiento de los alumnos de VES en las pruebas estandarizadas para todo el sector y sería motivo de alarma para las autoridades locales.

Por su parte, la rutina laboral de los tutores no les otorga tiempo o espacios en el que puedan conversar sobre estos temas. Durante el campo, la psicóloga de 4to y 5to de secundaria trató de crear reuniones de diálogo donde puedan expresar sus inquietudes y pensar sobre el sistema de tutoría; sin embargo, estas sesiones se veían continuamente afectadas por las menudas tareas administrativas que los actores debían atender (sobre todo los responsables de los salones de 5to). Empero, de manera individual, varios tutores señalaban que esperaban que sus alumnos puedan ingresar a la universidad y convertirse en profesionales; aunque algunos no estaban de acuerdo con el nivel de exigencia y la segregación que había en “la escuela”.

“Que tenga deseos de superación, empeño para hacer las cosas, si están en 5to más, digamos que tienen que tener mayor responsabilidad porque deben ingresar, ellos van a postular este año... estudiar, no irse por malos caminos, en casa repasar, claro,

también relajarse, hay chicos que se dedican a estudiar y se estresan, les da dolor de cabeza, si se organizan sí [tendrán espacios de relajo], hay que organizarse,... no tienen que dejar las tareas para un día antes". (Daniel, tutor)

"Lo que yo siempre les digo a ellos [los alumnos]... a mí no me interesa que sea A1, a mí lo que me interesa es que ellos se desarrollen, que tengan habilidades, si eres muy chancón, te lo digo por experiencia porque he sido la chancona, no pues, te agarran de tonta... me gustan esos que son terribles pero son hábiles, que tengan un nivel académico considerable pero que a la vez desarrollen su parte personal, que tengan capacidad de liderazgo, que tengan iniciativa... yo me divierto más con los movidos... [Por ejemplo] siempre me tocaba el aula c [aula donde estaban los alumnos con promedios bajos y mala conducta], donde nadie daba ni un céntimo por ellos... y me dicen 'miss, ingresamos a san marcos' y yo '¿Qué? ¿De verdad? ¿No me estas mintiendo?', y los que eran de [el salón] san marcos ninguno había entrado a san marcos... y los tutores los molestaban 'a ver tu carnet ¿No es falso?'... y me decían... 'miss, usted se puede darse el lujo de decir que sus alumnos por los cuales nadie creía en nosotros hemos ingresado a san marcos'" (Lorena, tutora)

Por otro lado, como ya se ha mencionado, la dinámica de trabajo del tutor y profesor es diferente, así, mientras el primero permanece en "la escuela" de manera permanente, el otro debe rotar entre distintas sedes de la red. Esto crea una distancia con los demás actores; no obstante, aunque sea el tutor quien pase más tiempo en el local, su relación con los alumnos tampoco es muy cercana debido a su carga laboral. Sin embargo, pese a ese contexto, tienen igual un grado de influencia en los estudiantes, de este modo, los docentes son vistos como figuras ejemplares y modelos a seguir; los tutores también son admirados, pero en una menor escala porque son percibidos como personas aún en formación.

"Los docentes son los que más cerca están, son con los que más hablas en clase... te explican, hablas con ellos, interactúan, les preguntas... Les digo 'Profe ¿Qué opina sobre esta civilización que hubo, la ha escuchado?' 'no, no la he escuchado, la voy a investigar' y a la semana tu profesor viene y dice 'ya investigué, trata de esto' e interactuamos... como amigos... los profesores son un ejemplo, llevan muy bien sus materias, pueden cambiar un panorama diferente que piensas... Mi tutora... se ve que es una persona entregada a su trabajo, a pesar de que ella no tiene el tiempo, está encargada de todos los salones de mi grado, veo que siempre... aunque esté revisando exámenes, está escuchando a un compañero, por ejemplo, viene un

compañero 'miss, tengo tal problema' y a pesar de que está revisando escucha al compañero, le da opciones, lo comprende... lo apoya ¿no?... está ahí pendiente... siento que ella a pesar de que está trabajando siempre está atenta a sus alumnos, aunque parezca que no" (Francisco, estudiante)

Finalmente, los valores que los dos actores priorizan transmitir también son diferentes, aunque ambos convienen en fomentar el respeto por las normas y el compromiso con sus aprendizajes. Entonces, los tutores apuntan por una educación vinculada con la disciplina, el orden, la obediencia y la responsabilidad. Cabe señalar que este último valor connota dos aspectos muy importantes y claves de su formación: el primero es con respecto al cumplimiento eficiente de sus obligaciones, así, los tutores tratan de promover su actitud resignada y positiva ante las múltiples tareas de su rol; y el segundo es sobre el compromiso implícito de ingresar a la universidad que tienen para con sus familias, tanto para continuar con la movilización social de su entorno como también en correspondencia a la inversión económica que hacen al matricularlos en "la escuela" y alentar su educación. Por su lado, los docentes resaltan principalmente el sentido crítico y los valores ciudadanos como la solidaridad; asimismo, también mencionan la responsabilidad, pero esta trasciende hacia la sociedad.

"[Busco de un alumno] que se desarrolle integralmente... que sea responsable, que sea respetuoso, que tenga metas, que sea capaz de resolver problemas que se puedan presentar en el camino, con respecto al estudio, con respecto a su casa... [Cuando] no saben qué carrera ir, que profesión ir, se frustran... y se ponen a trabajar, les gusta el dinero y ya no estudian... que ellos vean que les gustaría ser, pero terminar la carrera, ser profesional, que retribuyan en algo todo lo que sus papás hicieron por ellos" (Mercedes, tutora)

"[Busco que mis alumnos sean] críticos, que critiquen, el alumno tiene que criticar todo... porque así se forman seres pensantes, con pensamiento propio, nosotros formamos mentes, no se forman pues máquinas... si el alumno no critica lo ve, lo que escucha, es un robot... [Los valores que busco transmitir son] el pensamiento crítico, libertad de pensamiento." (Marcelo, docente)

3. Buscando "ser alguien": percepción de los alumnos sobre la formación que reciben

En este último apartado se analizarán las percepciones y reflexiones de los estudiantes sobre "la escuela", sus profesores y tutores, el tipo de formación y aprendizajes que reciben, y los valores que identifican como más importantes en su educación.

Los alumnos se sienten parte de un centro educativo prestigioso con un alto nivel académico, y este reconocimiento es también percibido por sus familias y vecinos. De este modo, a pesar de no estar cómodos con la fuerte exigencia del sistema de evaluación y/o la distancia con sus tutores y profesores por la dinámica de su trabajo, reconocen a la formación de "la escuela" como aquella que les permitirá lograr su meta actual: ingresar a la universidad. No obstante, algunos alumnos critican a su vez que el sistema educativo de su colegio no termina por ser integral y descuida otros aspectos como la transmisión de valores ciudadanos o la ejecución de más actividades que motiven al análisis y participación.

"Mi hermana dijo 'vamos a mandarlo a un mejor colegio', y desde entonces estoy acá, y están contentos con los resultados... en sí el colegio siempre me ha exigido más, y mis papás es lo que buscan, que me exijan para yo responder, estar preparado para todo... [Mi hermana] dijo que más o menos prepara para la universidad, siempre a mis vecinos le dicen 'sí, mi hijo es muy inteligente, tiene muy buenas notas, estudia en la escuela'... y siempre dicen [mis vecinos] que 'sí, el colegio es muy bueno'"
(Christian, estudiantede 5to de secundaria)

"No sé qué intereses pueda tener de formar a un alumno completo, más que nada se han centrado por el lado académico, que se preparen para la universidad, que se preparen para afrontar un examen de admisión nacional, en una serie de preguntas de conocimientos, de habilidades, de razonamiento fuera de que apoyen o no si les va a ir bien en la universidad... porque el ingreso cualquiera lo puede hacer... pero mantenerse es distinto... Creo que no forma ciudadanos críticos, analíticos, que aporten algo para el país... si ellos dicen sacar 'buenos alumnos', 'excelencia', ellos pueden sacar máquinas que operen a todo dar, no me considero uno de ellos todavía... pero el colegio no he visto que haya sacado alumnos completos..."

académicamente que esté bien, que tenga un modo intelectual de pensar diferente, que haga cambios, que lidere” (Francisco, estudiante de 5to de secundaria)

Sin embargo, por sobre esta doble imagen que pueden tener de “la escuela”, identifican a los tutores y profesores como proyecciones de lo que aspiran a ser en un futuro y los ven como alguien a quien acudir de tener algún problema o incidente. Del mismo modo, estos actores pueden ser también catalogados como “ejemplo de profesionales” (principalmente los docentes).

De esta manera, los tutores, al ser la mayoría joven y estar cursando sus estudios superiores aún, son vistos como personas en proceso de realización, pero no dejan de ser considerados ejemplo de valores como la responsabilidad y el respeto. Asimismo, los estudiantes reconocen la gran carga laboral que implica su rol, y estiman el tiempo que se toman para atenderlos cuando realmente necesitan de su apoyo, aunque ello origina que se relacionen más con unos alumnos que con otros.

(En entrevista grupal)

Wendy: *La tutora está atrás pendiente de la clase... a mí me escucha*

Hugo: *A mí no me escucha,*

Entrevistadora: *¿Han conversado con ella? (a Wendy) ¿Le cuentas tus cosas?*

Wendy: *Sí, cuando tengo algo sí le cuento*

Hugo: *Yo veo que la tutora escucha mucho a las personas que tienen problemas*

Wendy: *Sí, nos apoya*

Hugo: *Yo no me he acercado mucho a la tutora*

Entrevistadora: *¿Por qué?*

Hugo: *Porque no he tenido un motivo para acercarme, pero la tutora escucha, o sea, a los alumnos que ya conoce, a mí no me escucha, siempre que estamos... están que preguntan, levanto la mano*

Wendy: *Y no le hace caso... es que gritan, gritan, y ya no le hace caso a nadie...*

Entrevistadora: *¿Qué diferencias ven entre un profesor y un tutor?*

Hugo: *Un tutor te apoya, está detrás de ti*

Wendy: *En cambio un profesor*

Hugo: *Está ahí para enseñar*

Wendy: *Creo que cada uno tiene una función, el tutor te apoya, y el profesor te enseña lo más que pueda enseñarnos, en cambio el tutor está ahí detrás de nosotros.*

No obstante, las condiciones laborales de los tutores pueden llevarlos a retirarse de su cargo o tener una relación tensa con los alumnos. De este modo, como se describió en el capítulo VI, durante el tiempo en campo, uno de los salones de “la escuela” cambió de tutora dos veces en el lapso de casi 3 meses. La primera tutora no pudo lidiar con la rutina que el sistema de acompañamiento le exigía, mientras que la segunda no tenía una buena comunicación con los alumnos; este último inconveniente condujo a que un grupo de estudiantes del salón se organizara y fuera ante la oficina del director a presentar sus quejas, no obstante, no fueron recibidos en la oficina y muchos de ellos sintieron poco respaldo por parte de las autoridades frente a su situación. Al final del primer bimestre, la segunda tutora también renunció, quedando el aula sin un responsable a cargo.

(En focus group)

Karla: *Con el director no se puede hablar*

Entrevistadora: *¿Por qué no se puede hablar?*

Liliana: *Tienes que sacar cita*

(Algunos alumnos se ríen)

Liliana: *No, en serio*

Karla: *Yo me he ido a quejar... queríamos hablar con él para darle a conocer nuestras incomodidades*

Entrevistadora: *¿Unos alumnos? ¿Una mamá?*

(Varios murmuran “una mancha”)

José: *Un grupo de alumnos...*

Karla: *Y no hizo caso*

José: *teníamos una tutora*

Liliana: *No nos caía...*

José: *Tuvimos una tutora, y luego la sacaron, y tuvimos una tutora más... esa tutora era demasiado... no quería que te acerques a su escritorio, nos decía mediocres*

Karla: *Queríamos hablar con el director y nos dijo que no podíamos hablar con él, que él no se hacía cargo de eso... pero es el director y tiene que ver la seguridad de nosotros, nosotros pagamos para que nos traten bien, sentirnos cómodos.*

Empero, a la par de este incidente, se pudo reconocer en los alumnos algunas habilidades de negociación y de organización ante una circunstancia que les resultaba injusta, ello es particularmente interesante en un ambiente en el que

todos los actores (incluidos los escolares) consideran al respeto y obediencia como valores fundamentales.

Por otro lado, los profesores, al ser en promedio mayores y contar con una profesión universitaria culminada son un ejemplo a seguir por parte de los alumnos, por ello también infunden mayor respeto. Asimismo, los escolares entrevistados señalan que la simpatía, empatía y dinamismo que pueda tener un maestro son las características que más les gustan; de este modo, puede haber cercanía con los docentes dependiendo del interés temático que cada estudiante tenga, así, por ejemplo, del equipo del área de matemática se resalta las bromas durante las clases, mientras que de los profesores de letras se destaca el impulso que brindan para trascender de los aprendizajes recibidos en “la escuela” y la motivación a seguir investigando. Sin embargo, la construcción de una relación estrecha entre profesor y alumno sólo se dará si el primero lo permite.

(En focus group)

Entrevistadora: ¿Qué tanto confían en sus profesores?

José: Regular, porque hay algunos profesores que tratan de tener confianza contigo... y hay otros que son más... como que por lo que son profesores te ponen como una barrera.

Gissela: Es vertical... yo soy profesor, tú eres alumno.

“Me tocó un profesor que me hacía vivir la historia peruana, yo sentía que la vivía, que estaba acá dentro, que la cultura permanece en mí... me gusta cómo me enseña porque aún siento que nos dan más, que nos traen más conocimientos, más datos, traen videos, es dinámica la clase, hacen preguntas, hay por ahí un trabajo, todo... he tenido muchas conversaciones con profesores, me he sentido bien, incluso ahora interactúo con ellos, cambio de ideas, con el profesor de Historia del Perú, le hago consultas, me las responde, me dice busca eso... ya bacán... y eso es lo que busco, me gusta conversar bastante con ellos.” (Francisco, estudiante de 5to de secundaria)

Del mismo modo, los estudiantes tienen diferentes criterios para valorar sus cursos, estos pueden ser por cuanta presencia tenga en el examen de admisión de la universidad a la que quieren postular y/o por el performance del profesor durante la clase y las actividades que en ella se dan. En ambos casos, los alumnos señalan la importancia de los conocimientos que todas sus

materias les brindan como un aporte en su proceso educativo, tanto en la secundaria como en estudios superiores. Asimismo, señalaron que la hora de tutoría no tendría una utilidad práctica, pero que aporta en su desarrollo como personas y les otorga un espacio distinto a comparación de las demás clases.

(Focus group)

Entrevistadora: *¿Creen que uno [área de letras o de matemática] es más importante que el otro?*

Liliana: *No, los dos son iguales*

Entrevistadora: *¿Cuál creen que los va a ayudar más en sus vidas?*

Karla: *Matemática*

Raquel: *Depende de la carrera*

Martín: *Hay cursos que no nos van a servir para nada*

Entrevistadora: *Por ejemplo*

Liliana: *Tutoría*

José: *No le vas a dar utilidad, pero te sirve para ti*

Por otra parte, los alumnos señalan que los valores que sus tutores y profesores transmiten principalmente, y están presentes en la cotidianidad escolar, son el orden, la puntualidad, la tolerancia, el respeto y la responsabilidad. Sin embargo, entre ellos, resaltaron al respeto y la responsabilidad como los dos valores que se aprecian y promueven más en “*la escuela*”; así, los estudiantes reconocen ciertos hábitos de “*la escuela*” relacionados con ellos.

Entonces, el respeto está vinculado con el ideal de ser obediente, seguir las normas casi sin refutar y reconocer el status jerárquico de los otros actores, observándose en ciertas prácticas escolares una especie de adoctrinamiento. Así, por ejemplo, existen dos costumbres muy arraigadas en los estudiantes; la primera es que al ingreso de cualquier miembro de “*la escuela*” (menos de otro alumno) se paren todos de sus asientos hasta que esa persona se ubique al frente medio del salón. La segunda es mencionar casi siempre el cargo laboral al dirigirse a alguna autoridad, esta acción es también realizada por los otros actores, incluso por las coordinadoras.

En cuanto a la responsabilidad, es entendida como el asumir los deberes del rol que tienes ya sea dentro de “la escuela” o de la familia. Así, aunque reconocen que puede ser extenuante y presionado mantener este compromiso, continúan con el mismo porque son conscientes que forman parte de un plan que trasciende de ellos, cuya meta inicia con el ingreso a la universidad; por ello, ven en sus tutores y profesores un ejemplo de persistencia.

(En entrevista grupal)

Entrevistadora: *¿Qué es lo que espera “la escuela” de ustedes?*

Hugo: *Ser una persona con valores*

Wendy: *Ser consciente de lo que tienes que hacer*

Hugo: *Ser responsable más que nada*

Entrevistadora: *¿Qué valores creen que trata de inculcarles su tutora?*

Wendy y Hugo: *La responsabilidad*

Entrevistadora: *¿Algún otro valor?*

Hugo: *El respeto*

Wendy: *Nos habla, siempre que puede nos habla, como nos hace entrar un poco más en conciencia porque a veces estamos desbaratados... cuando ve los resultados [de los exámenes] nos habla*

Hugo: *Nos hace entrar en conciencia*

Entrevistadora: *¿Ella es una persona respetuosa, responsable?*

Hugo: *Nos hace respetar las normas del colegio*

Wendy: *Respeto... o sea, lo que el colegio dice es una regla y esa regla se cumple*

Por otro lado, como ya se ha mencionado anteriormente, los estudiantes son conscientes del objetivo de su educación en “la escuela”: el ingreso a la universidad; del mismo modo, relacionan esta meta con el anhelo de que lleguen a “ser alguien”. Esta expectativa es mucho más fuerte entre los estudiantes de 5to año de secundaria, por ello, varios señalan sentir una gran presión y estrés sobre su desempeño escolar, así como tener un profundo temor de fallar en su primer intento por entrar a la universidad.

“Con mis padres el único aliento que me dan es ‘tienes que estudiar sino por las puras pago’... ‘La escuela’ quiere formar un alumno listo para la universidad... de mí esperan llegar siempre entre los primeros [puestos], ingresar a los primeros puestos... todos los profesores siempre me lo decían, me lo daban a entender con sus palabras... hasta mis compañeros me decían ‘sí, tú la haces a la primera’... [Esto

me hace sentir] más que seguro, obligado... si no entro entre los primeros [puestos], bajaría un poco la expectativa [sobre mí], me sentiría decepcionado de no cumplir las expectativas de los demás” (Christian, estudiante de 5to de secundaria)

Este escenario genera en varios alumnos un estado de vulnerabilidad, buscando en sus tutores y profesores soporte emocional y aliento, el cual en ocasiones no reciben por parte de sus familias. De esta manera, varios actores de “la escuela” han señalado que los estudiantes se encuentran ávidos de afecto y atención, pero que por la rutina laboral de sus funciones, no les es posible ofrecerles muchos espacios de diálogo. Esta situación genera frustración tanto en los alumnos como en los tutores y profesores, quienes desearían apoyarlos e interactuar con ellos mucho más.

“Hay muchos casos de abandono [entre los alumnos], como que siento que tengo un vínculo fuerte con algunos, para mí no es fácil [cambiar de trabajo], pero por [el compromiso hacia] ellos... eso es un poco también lo que sienten los tutores, que quieren irse muchas veces, pero no te terminas quedando porque te encariñas con ellos” (Paul, miembro administrativo)

“Mira, cuando la gente me pregunta qué es lo que hago... no es que sea gratificante ¡WOW! ¡Qué sueldo me pagan!... te doy un ejemplo, el anteaño pasado me dieron 4to año, había una alumna que me odiaba, no le caía, le caía mal..., yo la veía [con] mucha rabia dentro de ella, yo le hablaba, ella me trataba bien feo, pero no la veía mal, esa niña necesitaba cariño... [Su actitud] me empezaba a afectar, a doler..., poco a poco, hasta fin de año, casi noviembre, diciembre, ya me amaba, hasta ahora seguimos hablando, me cuenta sus cosas, yo siento que dentro de lo que yo puedo hacer... he ayudado... la motivé para que entre [a los talleres]. Sentir que un alumnilo venga y te diga cosas [es bonito]... Yo tuve un salón, el más palomilla, y cuando los tuve que dejar fue horrible, fue una despedida misma maestra Jimena [de la telenovela Carrusel], me dijeron que yo era una gran tutora, no pensé que me iba a afectar tanto... [Me dijeron] ‘gracias por todo’, o que ‘yo la quiero mucho’... esto es lo que a mí me llena bastante... no es el sueldo el que nos retiene acá... no es el clima laboral, es el lazo que tenemos con ellos, la complicidad, de repente la forma de apoyarnos, y lo más gratificante para nosotros es que el alumno mejore... un alumno que está pésimo [al inicio], al final de año saque buenas notas” (Lorena, tutora)

4. Conclusiones

En este último capítulo se ha analizado cómo el ingreso de los alumnos a la universidad influencia las expectativas con respecto a la formación que “*la escuela*” ofrece. Así, aunque en un primer momento se planifica un proyecto educativo conformado por el sistema académico y de acompañamiento, presentándose como una enseñanza integral, en la práctica se reafirma el modelo preuniversitario, con mayor énfasis en los contenidos académicos. Esta situación también corresponde a la demanda de los padres de familia por acceder a una educación que permita a sus hijos continuar con sus estudios superiores.

Este propósito implícito influencia tanto en el estilo de enseñanza y evaluación, como en el ideal de alumno de “*la escuela*”. Por ello, aunque se perfile en los documentos oficiales la formación de un estudiante con ciertas competencias y valores, las actividades implementadas en la sede de VES reconfiguran este modelo al concentrarse en instruirlos para su futuro examen de admisión.

La presencia de este objetivo es mayor en los grados de 4to y 5to de secundaria, e incluso a un nivel más alto de presión y expectativa en el último año escolar. Por ello, el plan de estudios y el sistema de evaluación¹⁶ varía trascendentalmente entre ambos grados, cambiando por ejemplo los exámenes bimestrales, mensuales, etc. por pruebas simulacro tipo admisión.

No obstante, los profesores y tutores no siempre comparten esta meta. Así, en el caso de los docentes, discuten y reflexionan dentro de sus reuniones de área o en otros espacios de diálogo, el tipo de formación que existe en “*la institución*” y la que ellos quisieran brindar. De este modo, varios buscan impartir una enseñanza que trascienda al logro del ingreso a la universidad, induzca a los estudiantes a disfrutar del aprendizaje de sus materias e impulse un pensamiento crítico. Por tal motivo, intercambian entre ellos estrategias pedagógicas, se animan a no frustrarse en el desempeño de su rol e incluso

¹⁶ Para más detalle revisar el capítulo IV. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, a partir de la página 65.

participan en la planificación e implementación de nuevas iniciativas educativas (como el proyecto “*deliberando*” en el caso del área de letras). Sin embargo, aunque estas innovaciones puedan llegar a ser felicitadas y apoyadas por “*la institución*”, sus acciones se ven limitadas por el fin pragmático de ingresar a la universidad.

Por otro lado, muchos de los tutores sí consideran al ingreso como una meta a alcanzar al final de la secundaria, empero, no están completamente de acuerdo con el mecanismo del sistema educativo implementado en VES. Lastimosamente, su rutina y carga laboral no les ofrece muchas oportunidades para reflexionar sobre estos temas y repensar sobre su papel en el proceso formativo de los escolares. Asimismo, resaltan a la obediencia, la disciplina, el orden, el respeto y la responsabilidad como los valores más importantes a transmitir a sus alumnos.

Con respecto a los estudiantes, se sienten parte de un proyecto educativo prestigioso y exitoso, el cual, si corresponden con la exigencia que les demanda, conseguirán ingresar a la universidad. En este proceso, identifican en el tutor y el profesor sus modelos a seguir y, en algunos casos, personas en quien apoyarse de tener algún inconveniente académico o personal.

Empero, la imagen de cada actor es diferente. Así, las características de ser joven y aún estar estudiando en la universidad de muchos tutores hace que sean vistos por los alumnos como personas en proceso de realización; mientras que, los docentes, al ya haber culminado sus estudios superiores, e incluso algunos continuar su formación con un posgrado, son el ejemplo de profesional que aspiran ser en algún momento.

De este modo, aunque la presencia de los docentes sea temporal dentro de la sede en VES, la simpatía, dinamismo y empatía que puedan mostrar en sus clases da una mayor apertura a entablar una relación con los alumnos. En cambio, los tutores, a pesar de permanecer mayor tiempo en la escuela, su sobrecarga laboral crea una distancia entre ellos y los estudiantes, que puede

llegar a ser tensa y conflictiva si va acompañada por una mala comunicación, como en el caso de la tutora de 4to de secundaria¹⁷.

Por otra parte, los alumnos valoran a sus cursos por la utilidad práctica que le puedan dar en un futuro (ser un área temática de su examen de admisión o ser una materia que se encuentre en la malla curricular de su carrera) y/o por el modo en que los profesores desarrollan los temas en clase. Señalaron también que consideran todos los conocimientos adquiridos en la escuela son importantes y útiles en su formación, pero algunos tienen mayor relevancia práctica que otros; así, por ejemplo, la hora de tutoría aportaría principalmente en su crecimiento personal.

Asimismo, los escolares reconocen y reafirman los valores del orden, el respeto y la responsabilidad como aquellos que su colegio, los tutores y profesores promueven mayormente. De estos tres valores, la responsabilidad es el valor que ha sido más destacado por todos los actores. De esta manera, se fomenta asumir los deberes del rol que tienen asignados (de estudiantes, docentes y tutores) con una actitud comprometida y positiva. En el caso de los alumnos, este rol está relacionado con un proyecto de vida, así, sus padres invierten y apoyan su educación para que en el futuro tengan la posibilidad de acceder a más oportunidades laborales y sociales, logrando un estado mayor de bienestar, el cual también involucrará a sus parientes.

Entonces, los estudiantes son conscientes de las expectativas que tanto los miembros de “*la escuela*” como sus padres tienen sobre su futuro y del proyecto personal y familiar del que son parte. Ante esta situación, aunque afirman sentir una gran presión sobre ellos y mucho estrés, asumen y participan activamente de este proyecto. De este modo, reconocen las necesidades de su familia y el esfuerzo económico que estudiar en “*la escuela*” representa, pero también proyectan en la educación una herramienta que los llevará al progreso; por ello se observa un consenso entre los alumnos y los

¹⁷ Para más detalle revisar el subcapítulo “Buscando ‘ser alguien’: percepción de los alumnos sobre la formación que reciben”, página 135

demás actores sobre el fin de su educación, el cual lo resumen en la frase de “llegar a ser alguien”.

Por otra parte, como se describió, la formación de “la escuela” puede llegar a ser bastante exigente, y sumado a la presión familiar por ingresar a la universidad, la secundaria puede ser un escenario de mucho estrés para los alumnos; por ello buscan en sus tutores y profesores un apoyo emocional. En teoría, el rol de los tutores es justamente brindar ese soporte, asesorándolos en su crecimiento personal y monitoreando su avance académico; sin embargo, la sobrecarga de diligencias administrativas le resta tiempo y espacio al tutor para hacer este acompañamiento; una situación similar ocurre con los docentes, cuyas funciones se han estructurado desde “la institución” para que se enfoquen principalmente en el aspecto académico. Así, el ámbito afectivo es un elemento importante en la educación de los estudiantes, que, si bien se considera en los planes del centro educativo, en la práctica termina por dejarse de lado por atender otras actividades administrativas o académicas.

Finalmente, cabe señalar que este estudio ha tenido como eje central a los profesores y tutores y el desarrollo de su papel en la formación que ofrece “la institución”. No obstante, estudiar este mismo tema desde la experiencia de los estudiantes sería un gran complemento para entender aún más este modelo educativo, por ello se alienta a futuras investigaciones el explorarlo desde esta perspectiva.

VIII. CONCLUSIONES

Esta investigación deseaba conocer y analizar el rol de los profesores y tutores dentro de la formación que “la institución” (que seguía un modelo tipo consorcio) desarrollaba; para ello, se hizo un estudio etnográfico en la sede de Villa el Salvador, denominando a este espacio como “la escuela”. A partir de la exploración del modelo de organización administrativa y académica de “la institución”, se indagó por las facilidades y dificultades que los actores centrales tenían en el desempeño de sus funciones. Asimismo, se exploró en la autopercepción del docente y el tutor sobre su papel, y sus motivaciones para continuar en “la escuela”.

Además, otro objetivo fue conocer el ideal del alumno que se apuntaba a formar en “la institución” y compararlo con el perfil de estudiante de “la escuela”, reconociendo principalmente los valores y comportamientos presentes tanto en los espacios formales como informales. Del mismo modo, se indagó también en las expectativas de los docentes y tutores sobre los escolares, comparando sus apreciaciones con las de “la institución”, reconociendo los puntos en común y las diferencias, así como también las estrategias e iniciativas de algunos miembros para innovar en las actividades programadas, impartir otros conocimientos o promover nuevos espacios dentro de la red.

Por ello, se formuló la siguiente pregunta: *¿Cuál es el papel de los profesores y tutores en la formación de estudiantes en un colegio preuniversitario en Villa el Salvador?* Para responderla, se subdividió en 3 preguntas que se han respondido a lo largo de este trabajo.

Así, en este último capítulo, se recordarán estas preguntas exponiendo los principales resultados, dialogando a su vez con el hallazgo de otras investigaciones. De esta manera, se busca aportar en las reflexiones que la literatura antropológica tiene sobre la educación en el Perú.

1. La micropolítica de “la institución” y de “la escuela”

Una de las primeras preguntas que se abordó en la investigación fue *¿Cómo es la micropolítica de la institución?* Para responderla, se analizó al centro educativo desde dos perspectivas: la primera fue conocer y comprender el trabajo a nivel de red que realizaba “la institución”, indagando en las políticas, lineamientos y planes generales que se tenía para el “sector sur” (subgrupo de locales al que pertenece el colegio donde se hizo el trabajo de campo); y la segunda fue explorar la adaptación y desarrollo de los mismos en la cotidianidad de “la escuela” en Villa el Salvador, reconociendo las interacciones y conflictos que suscitan entre los actores.

Entonces, el centro educativo surge en un primer momento como un espacio preuniversitario dirigido por 5 estudiantes universitarios; quienes luego de tener éxito al preparar a jóvenes para su examen de admisión, deciden incursar en el ámbito escolar creando colegios, primero sólo para atender al nivel de secundaria, y más adelante para primaria e inicial.

La acogida que tuvieron en el mercado educativo les permitió inaugurar varias sedes tanto en Lima como en provincias, por ello, decidieron subdividirse la gerencia de un grupo de locales entre los, ahora, 5 accionistas; uno de estos está ubicado en el sur de Lima y es conocido como “el sector sur”¹⁸. Asimismo, cada responsable de sector se organiza de manera autónoma, compartiendo sólo algunas características corporativas (identidad gráfica, identidad institucional, marketing, etc.) con todos los demás locales del consorcio.

De este modo, en este estudio se presenta como “la institución” a la red del subgrupo de locales que conforman “el sector sur”. Se gestiona de manera bilateral; para ello, se creó un establecimiento en Miraflores denominado en la investigación como “el edificio” o “la central” que congrega a los departamentos de corte corporativo (área de finanzas, recursos humanos, marketing, etc.) y a

¹⁸ Abarca cinco distritos de Lima (Villa María del Triunfo, San Isidro, Santiago de Surco, Villa el Salvador y Miraflores), y una sede en Arequipa.

las máximas autoridades de los departamentos tanto académicos como administrativos; y se constituyó en cada sede de la red un equipo de autoridades locales y de personal administrativo.

Por otro lado, a partir del 2013, *“la institución”* inició un proceso de estandarización de sus lineamientos administrativos y académicos, buscando realizar un trabajo paralelo y articulado entre todos los locales. En esta línea, se organizó a los miembros de acuerdo a departamentos que trabajarían de manera transversal en toda *“la institución”*.

Así, el organigrama estaría encabezado por el accionista que gestiona *“el sector sur”*, luego el departamento de directores académicos, principales responsables del equipo directivo de cada una de las sedes. La dirección comúnmente se divide en dos: 1) inicial y primaria, y 2) secundaria, porque no suelen ser congregados en un mismo espacio. Por ello, la gestión del local de VES representó una primicia, se delegó a un sólo director académico el monitoreo de los tres niveles, teniendo el apoyo de una subdirectora para los dos primeros, y de dos coordinadores que subdividieron el monitoreo del trabajo de secundaria entre: 1) los salones de los grados de 1ero a 3ero y 2) los salones de los grados de 4to y 5to.

De la misma forma, los departamentos de *“la institución”* tienen a un responsable en cada local que forma parte de su personal administrativo. No obstante, en el caso de los tutores, cada sede tiene un equipo propio. En el caso de *“la escuela”*, se encontraban bajo la supervisión de los dos coordinadores de acuerdo al grado del salón que les correspondía. Del mismo modo, al existir tres o cuatro salones en un mismo grado, en VES se escogió a un tutor responsable por cada sección.

Por otra parte, el área de los docentes no tiene un lugar fijo de trabajo, así, a diferencia de otras, desempeña sus funciones de forma rotativa, dictando el mismo curso en diferentes locales del *“sector sur”*. Este departamento se divide en áreas temáticas (ciencias naturales, letras o comunicación, ciencias sociales, etc.), y luego en planas de profesores que dictan un mismo curso (por

ejemplo, el área de ciencias sociales se subdivide en historia universal, historia del Perú, geografía, etc.); en esta línea, se selecciona a un responsable de cada área y a uno de cada plana para el monitoreo de sus funciones. Cada equipo de plana y área diseña su malla de estudios y plan anual de actividades.

Asimismo, se estableció un consejo directivo conformado por las autoridades de los distintos departamentos, y representantes de cada sede (usualmente el equipo de dirección) que diseñara y monitoreara los programas escolares, planes de trabajo, políticas institucionales, etc. a nivel de toda la red (especialmente sobre temas académicos). Posteriormente a las reuniones de este consejo, lo planificado se transmite e implementa por el equipo directivo de las sedes, adaptando estas medidas a su realidad local. No obstante, aunque este proceso busca ser democrático e involucrar a todos los miembros de *“la institución”*, termina por centralizar las decisiones en las autoridades de la red y de los locales, siendo la participación de los demás actores de modo más informativo y colaborativo, que propositivo. Sólo algunos departamentos, como el de los docentes, tienen la posibilidad de participar en las reuniones del consejo directivo sin necesariamente ser parte de él, así como planificar su trabajo de manera autónoma y presentar su propuesta de plan de trabajo al consejo. Esta situación les ha permitido implicarse en la construcción de la malla curricular de sus áreas temáticas, plantear cambios en la planificación de actividades y proponer iniciativas (como el proyecto *“deliberando”*).

En base a lo recogido en el Estado de la cuestión, se encuentra que este es un modelo de institución escolar que funciona a partir de una red administrada por un grupo de autoridades, y que busca brindar un mismo sistema educativo en todos los centros de estudios pertenecientes a su red. Así, se observa un híbrido entre un consorcio y una escuela; primero, por las características que un centro de estudios privado tiene y que ha sido analizado en otros estudios (Balarin 2015 a, 2015 b; Cuenca 2013; Sanz 2015; Saforcada 2009), como la relación de cliente – servicio que se desarrolla entre los padres y el colegio, la educación percibida desde una lógica de mercado en el que la calidad depende de la inversión que uno realice en ella, el sentido de competencia entre las propuestas escolares, etc.; y a su vez por la creación de una cadena de

escuelas como sucursales, siguiendo una misma racionalidad, estandarizando sus procesos (tanto administrativos como educativos) y siendo monitoreadas por un consejo directivo (similar al de una empresa). Es un nuevo espacio educativo que ha tenido mucha acogida¹⁹, y que gracias al contexto histórico de los años 90, con la reducción de la regulación del Estado y el fuerte impulso de la inversión privada en la educación, pudo crecer bastante hasta la actualidad.

De la misma forma, acorde a lo revisado en la literatura (Cardelli y Duhalde, 2001; Cuenca y O'hara, 2006; Cuenca, 2011), la concentración del poder de decisión en las autoridades con una intervención de modo colaborativo de los demás miembros es bastante frecuente en la forma de gestión de los centros educativos en el Perú. Así, se observa el estilo jerárquico y de control que suelen tener la organización de las escuelas; no obstante, también se encontraron acciones en favor hacia un cambio, como el modo de participación de los docentes en la construcción e implementación de sus planes y proyectos; un siguiente paso sería involucrar de igual modo a otros actores (como los tutores) en este tipo de dinámicas.

Por otro lado, el inicio de *“la institución”* como un centro preuniversitario y la continuación de este modelo educativo en sus colegios han hecho que entre la población se preserve esta percepción a pesar de los cambios de su sistema escolar. De este modo, en los documentos oficiales de *“la institución”* en el *“sector sur”* para su red de escuelas no hacen uso de ese término ni ninguna referencia sobre el objetivo de preparar a los alumnos para el examen de ingreso; más bien, proponen un proyecto educativo que consiste en la articulación de un sistema académico y de acompañamiento. Para ello, se diseñó para el sistema de acompañamiento un plan de formación en valores ejecutado a través de un programa de tutoría; y para el académico se desarrolla un plan de evaluación constante. Los actores centrales de implementar estas actividades son el tutor y el docente respectivamente.

¹⁹ Por ejemplo, como se mencionó en otras partes del estudio, *“la escuela”* representa el 1% de las matrículas totales en Villa el Salvador en el 2014, el 2% sólo en el nivel de secundaria y el 5% entre los centros educativos privados.

No obstante, el programa del sistema académico y su plan de evaluación tienen una fuerte influencia del modelo preuniversitario; asimismo, todos los actores (profesores, tutores, personal administrativo, alumnos, padres de familia, etc.) consideran implícito que uno de los principales objetivos de “*la institución*” es el de preparar a los estudiantes para su futuro examen de admisión y lograr su ingreso a la universidad. Ello también se observa en el ornato de “*la escuela*” y la distribución de los salones²⁰. De esta manera, en el caso de los estudiantes de 5to de secundaria, su horario y asignaturas dependen de la universidad a la que planeen postular, ya que ello es considerado al momento de asignarlo en un aula; en la misma línea, la decoración de su salón tendrá también publicidad e información de esta universidad.

Además, se observa una priorización del ámbito académico y los responsables relacionados con él, frente a las de acompañamiento u de otra índole. Así, por ejemplo, existen diversos tipos de actividades extracurriculares, artísticos - culturales, deportivos y de reforzamiento académico, pero sólo los últimos tienen mayor acogida y en su mayoría no representan un costo adicional al de la pensión; por el contrario, los participantes de los otros espacios deben contar con un “tiempo libre o extra” y el apoyo de sus padres para invertir en estos talleres. Del mismo modo, se encontró también un mayor posicionamiento de las áreas de ciencias naturales, matemáticas y letras, que otras como las de ciencias sociales o idiomas entre las horas de los cursos en el horario escolar de “*la escuela*”.

De esta forma, a pesar que en los planes de “*la institución*” se proyecte una formación que involucre y articule varios aspectos, lo académico abarca más tiempo, espacio y esfuerzo por parte de los actores. Por tal motivo, el sistema de evaluación cobra una gran importancia en el contexto escolar, ocasionando un ambiente exigente y de mucha presión y estrés para los alumnos, especialmente en torno al éxito de los alumnos en su preparación para el ingreso a la universidad. Esta situación también genera que la idea de “tiempo

²⁰ Incluso los nombres de las aulas de 5to de secundaria tienen como nombre las universidades más populares de Lima (San Marcos, UNI, Católica, etc.)

libre o extra” se relacione con “tiempo perdido”, menoscabando sin querer el aporte o relevancia que otros espacios y actividades no académicas puedan tener en la formación de los escolares.

Esta situación dialoga con el sentido que la educación, especialmente el nivel de secundaria, tiene tanto para la población como para el Estado y los centros educativos. Así, como se presentó en el Estado de la cuestión, la formación secundaria atravesó muchos cambios, hasta finalmente incorporarse dentro del proceso formativo básico que todo estudiante en el Perú debería realizar. Sin embargo, los objetivos que persigue, y a partir de ello, los aprendizajes que imparten, han estado relacionados (y en ocasiones enfocados) en la preparación de los alumnos para insertarse a una siguiente etapa, que puede ser la educación superior o el ámbito laboral.

Así, aunque existen actualmente políticas y documentos estatales desde el MINEDU (la Ley General de Educación, el Proyecto Educativo Nacional hacia el 2021, las Rutas del Aprendizaje, etc.) que considera a la educación como derecho, promueve la interculturalidad y apela a un modelo en base a las competencias de los alumnos; aún persiste el enfoque utilitarista de la formación (Cuenca 2012 a). De este modo, se entiende a la calidad educativa de manera técnica, objetiva y cuantitativa, relacionada principalmente con indicadores y resultados de pruebas estandarizadas (tanto a nivel nacional como internacional), o en el caso de *“la institución”*, con los promedios obtenidos en simulacros de los exámenes de admisión.

Entonces, *“la institución”* construyó desde su creación una imagen de centro educativo eficiente en la preparación de los alumnos para el ingreso a la universidad; ello se articula con el interés de la población en tener más herramientas que le faciliten el acceso a la educación superior y continuar en su proceso de movilización social. Esta situación genera que, aunque se proponga un proyecto educativo que apele a una formación integral desde *“la institución”* y ya no se incorpore la meta del ingreso o el concepto preuniversitario en sus documentos oficiales, en la práctica se mantienen constantes implícitamente en el ámbito académico de su sistema. De este

modo, ello guarda relación con la perspectiva utilitarista de la educación, donde los conocimientos y habilidades aprendidos en la secundaria terminan por orientarse hacia una meta en específico: el ingreso a la universidad; subordinando o restando importancia a otro tipo de saberes que no necesariamente aporten en esa preparación.

La segunda parte del análisis de la micropolítica se enfocó en la sede ubicada en VES que fue el escenario de trabajo de campo de este estudio. De este modo, *“la escuela”* cuenta con una gran popularidad en el distrito por su pertenencia a la red; no obstante, su principal desventaja frente a otros establecimientos escolares de la zona era la dispersión de sus locales (inicial y primaria estaban separados del de secundaria, e incluso los salones de este último nivel se encontraban en ambientes separados) y su falta de espacio. Por ello, uno de sus hitos más importantes fue la construcción y traslado hacia una nueva sede que congregue a todos los niveles en un mismo lugar. Coincidentemente, el tiempo de trabajo de campo se llevó a cabo en el segundo trimestre del año de la mudanza; esta situación permitió observar el proceso de transición y adaptación de todos los actores al nuevo contexto escolar.

Por otra parte, *“la escuela”*, desde el 2013, implementa en su realidad local los lineamientos administrativos y académicos que el consejo directivo de *“la institución”* establece, incorporando algunas modificaciones que su equipo de dirección considere pertinentes. Sin embargo, meses antes del periodo de trabajo campo, hubo también un cambio en sus autoridades directivas que generó mucha conmoción entre los miembros del colegio. En un primer momento, se determinó tener un director académico encargado de la gestión y monitoreo de toda la sede, y tendría como apoyo principal a dos sub directoras, quienes conducirían los niveles de inicial y primaria, y secundaria respectivamente; empero, cerca al inicio del año escolar en el 2014, la subdirectora de secundaria, quien había sido responsable de este nivel por varios años, se retiró de su cargo sin brindar mucha información a los demás actores de *“la escuela”*; originando cierto suspenso entre ellos.

Asimismo, los miembros de *“la escuela”* se encuentran en muchas ocasiones sobrecargados de actividades laborales pequeñas principalmente de índole administrativa y/o académica. Por ello, existen pocos momentos de ocio o de intercomunicación entre los actores, y de haberlos suelen ser breves. No obstante, existen espacios de reflexión promovidos por las áreas de psicología o las coordinaciones de secundaria, pero la falta de tiempo, prioridad y urgencia que se le atribuyen no permite que se desarrollen en la profundidad en que fueron planificados o se reemplacen por otras tareas; sólo la celebración de fechas especiales como el día de la madre, el día del trabajador, etc. cuenta con los recursos y disponibilidad de todos.

Del mismo modo, se observa una participación más colaborativa que propositiva por parte de los miembros en la toma de decisiones sobre las actividades de *“la escuela”*. Entonces, sumado a los cambios en el contexto escolar, el poco diálogo propiciado en las interacciones de los actores y el sistema organizacional jerárquico de *“la institución”*, crea un ambiente de tensión y desconfianza para expresar abiertamente las incomodidades. Empero, pese a las críticas y/o comentarios que los miembros puedan tener, tratan de proyectar y mantener una actitud positiva, enfocándose en el cumplimiento de su rol; esto se observó en particular en los tutores, pero a veces la presión administrativa de su rol y el sentir poco apoyo de *“la escuela”* hace que tomen decisiones radicales como renunciar a su cargo.

2. La posición del profesor y el tutor en la organización escolar de *“la institución”* y *“la escuela”*, y sus lógicas de acción en el desempeño de su rol

Otro tema que guió este estudio fue el rol de los profesores y tutores en la formación de los estudiantes y se abordó a partir de dos preguntas *¿Qué posición se le otorga al profesor y al tutor en la institución?* y *¿Cuáles son las lógicas de acción de los docentes y tutores en el proceso de formación de los estudiantes?* Para ello, primero se analizaron las actividades y lineamientos administrativos, académicos y organizacionales que *“la institución”* establece para cada actor, así como la contraparte práctica reportada en la cotidianidad

de *“la escuela”*. Luego, a partir del concepto de *“experiencia social”* planteado por Francois Dubet y las lógicas de acción que movilizan al individuo en el desarrollo de esta experiencia, se indagó en el desempeño del papel de los actores desde su perspectiva, recogiendo sus reflexiones en torno a sus funciones, sus motivaciones para seguir en *“la institución”* y las dificultades que afrontan.

En primer lugar, se encontró que ambos actores son los pilares principales de la fórmula de enseñanza de *“la institución”*, de este modo, el profesor representa al sistema académico y el tutor al sistema de acompañamiento. Por tal motivo, ambos están en contacto directo y constante con los alumnos, y son los responsables de impartir las enseñanzas y valores que *“la institución”* planifica. No obstante, como se ha señalado en la conclusión anterior, la diferencia implícita y sutil que tiene el sistema de acompañamiento frente al académico, hace que en la práctica los roles de ambos también se desarrollen de manera distinta.

El departamento de docentes y la manera como se constituye puede catalogarse como un caso sui generis a comparación de otras realidades educativas recogidas en este estudio. Así, a partir de los lineamientos de *“la institución”*, la participación de los profesores en la formación de los estudiantes se especifica principalmente en el ámbito académico, y se trasladan entre una sede y otra (incluso durante el mismo día) para dictar el curso que les corresponde. En esta línea, para realizar un trabajo articulado, se organizan en grupos, primero entre los miembros de un mismo curso, denominadas planas en *“la institución”*, y luego en áreas temáticas a las que cada curso pertenece; se designa entre los docentes a un responsable de plana y a otro de área.

Asimismo, por la naturaleza sui generis del departamento, y a comparación de otras áreas (como la del cuerpo de tutores), los docentes tienen la posibilidad de asistir a las reuniones del consejo directivo y mayor cercanía con las autoridades generales de *“la institución”*. Del mismo modo, todos los profesores se involucran en el diseño y planificación de las programaciones académicas del año escolar. Por estas razones, participan más en la toma de decisiones

relacionadas con su rol y funciones, por ello algunos profesores han tenido la oportunidad de proponer cambios en la malla curricular (incorporar cursos, crear eventos a nivel de todo el sector, desarrollar proyectos educativos, etc.), un ejemplo mencionado en varias partes de la investigación es el de “*Deliberando*”.

Por otro lado, el cuerpo de tutores se creó para complementar la formación de los estudiantes con un sistema de acompañamiento. Por ello, en el perfil descrito en los documentos oficiales de “*la institución*”, se solicita un alto grado de empatía, vocación de servicio y capacidad para brindar motivación emocional; empero, en la explicación de las funciones y según lo observado en la cotidianidad de “*la escuela*”, preponderan más las actividades administrativas. Esta disparidad en el rol hace que mucho del tiempo y espacios que el tutor pueda tener los direcciona a atender sus tareas más urgentes en el ámbito administrativo (entre ellas, el apoyo al profesor para el desarrollo de la clase o de su curso), descuidando sus actividades de acompañamiento.

Del mismo modo, los alcances de la participación de los tutores se limitan a la sede a la que pertenecen, y muchas veces no tienen las mismas posibilidades que los docentes de innovar grandes cambios en sus planes de trabajo, siendo su aporte de modo más colaborativo que propositivo. Esta situación tiene su raíz también en que cada local tiene un equipo de tutores propio, y sus principales (y en ocasiones, únicas) relaciones laborales son con los miembros de la misma sede, sin tener contacto con las autoridades generales; sólo en eventos de “*la institución*” intersectoriales tienen contacto con otros equipos de tutores y personal del “*sector sur*”.

Por otra parte, “*la institución*” ha diseñado programas y procesos de reclutamiento, inducción y capacitación en servicio para el docente y el tutor de manera diferenciada y paralela. Así, se observa que la selección de los profesores tiene muchos más procesos que la de los tutores, al igual que sus capacitaciones iniciales y de servicio; se les brinda talleres y asesorías relacionadas con la pedagogía (puesto que algunos no son de formación

docente) y se contrata para algunos cursos facilitadores externos. En cambio, las capacitaciones de los tutores se realizan en menos tiempo y con menos actividades, se desarrolla en cada sede y es el psicólogo de la misma quien dicta las sesiones. No obstante, aquellos tutores (y miembros administrativos en general) que deseen hacer línea de carrera dentro de *“la institución”*, tienen la posibilidad de participar en cursos y diplomados de formación continua en institutos superiores y/o universidades financiados por la red.

Entonces, si bien cada actor es responsable de los dos sistemas del proyecto educativo de *“la institución”*, ambos terminan por enfocarse en los ámbitos académico y administrativo, menoscabando el tiempo y esfuerzo que el acompañamiento de los alumnos también precisa. Esta situación corresponde con lo analizado en la conclusión anterior, en la que se señaló que las actividades académicas se priorizaban en varios aspectos del desarrollo de la formación en *“la escuela”*; y que esta relevancia tiene su raíz en una perspectiva utilitarista de la educación. Así, como menciona Cuenca (2011), el docente (y en este caso, también el tutor) se convierte en un insumo de un proceso formativo enfocado en lo académico, que en *“la institución”* tiene como objetivo principal la preparación para el ingreso a la universidad.

De la misma forma, la posición de cada actor en el organigrama, el nivel de interacción que pueden tener con otros miembros del *“sector sur”* y sus aportes en las decisiones sobre los planes de trabajo de sus departamentos muestra una gran diferencia entre ambos roles dentro de la organización de *“la institución”*. Así, el profesor, a diferencia de otros estudios (Cuenca, 2011; Cuenca y O’hara, 2006; Cardelli y Duhalde, 2001), trasciende del aula y se involucra en la construcción de su plan de trabajo y malla curricular; y aunque, como se presentó en la conclusión anterior y en el capítulo V, *“la institución”* conserva un carácter jerárquico, permite a los docentes implementar nuevas estrategias y desarrollar iniciativas educativas innovadoras.

No obstante, el tutor no cuenta con las mismas posibilidades, y más bien reproduce esta imagen encontrada en la literatura y tiene una participación mínima en los planes. Así, en los documentos recogidos en el Estado de la

cuestión sobre el rol del tutor, se observa que tampoco existe un escenario claro sobre sus funciones y qué orientaciones necesitan, terminando por ser básicamente una tarea más que muchos profesores asumen de manera ad honorem; del mismo modo, desde las ciencias sociales no hay un análisis profundo sobre su participación en la educación. “*La institución*” buscó apropiarse y adaptar este rol asignándole la responsabilidad del acompañamiento, pero la visión y misión de su cargo se termina por perder en el día a día, terminando por relacionarlo con acciones administrativas.

Esta tácita disminución de la importancia del rol de los tutores en el escenario educativo los hace adoptar una postura resignada y de frustración frente a circunstancias que consideran injustas o desconsideradas para con ellos. Así, por ejemplo, como se describió en los capítulos IV y V, en “*la escuela*” hubo grandes cambios durante los meses de enero, febrero y marzo del 2014, la sede se mudaba a un nuevo espacio y se modificaba su organigrama incorporando a una nueva autoridad, un director académico; sin embargo, de manera sorpresiva, la directora de secundaria dejó el cargo, no se brindaron mayores explicaciones al personal de la sede y se reconfiguro su equipo directivo local. Esta situación generó mucho suspenso entre los tutores, que sumada a su sobrecarga laboral, creó una atmósfera de tensión y desconfianza. Pese a ello, todos los tutores manifestaron que tratan de mantener y proyectar una actitud positiva frente a este escenario.

Por otro lado, aunque ambos actores son representantes del proyecto educativo de “*la institución*”, dentro de los planes o lineamientos de la red no se ha encontrado alguna orientación que exponga el trabajo conjunto entre el docente y el tutor. De esta forma, existe en la práctica una desarticulación entre sus responsabilidades, desempeñándolas de manera paralela, y coordinando sólo en algunas ocasiones y para actividades o tareas específicas.

Del mismo modo, la diferencia de sus condiciones laborales también dificulta el desarrollo de una relación más estrecha. Así, la naturaleza rotativa del puesto del docente en “*la institución*” hace que tenga pocos espacios y tiempo en los que pueda interactuar con otros actores de “*la escuela*”, y su presencia suele

ser puntual y pasajera; empero, la simpatía, dinamismo y empatía que muchos profesores muestran en su clase permite que se cree cierta cercanía con los alumnos. Por su parte, los tutores, aunque permanecen constantemente en el mismo local, su sobrecarga laboral genera cierta distancia entre ellos y los otros miembros de *“la escuela”*, inclusive con los estudiantes.

Asimismo, el desbalance en la participación de cada actor en la organización y la toma de decisiones de la red, hace que los tutores guarden cierta incomodidad sobre los beneficios y derechos que los docentes tienen. Entonces, aunque todos los entrevistados han referido que buscan mantener mutuamente un trato cordial y positivo, esta situación no deja de ser un problema latente entre los tutores que puede también obstaculizar su relación.

Por otro lado, las razones de los entrevistados para postular y asumir sus cargos son diversas; pero un motivo transversal a todos era la estabilidad laboral y económica que trabajar en *“la institución”* les ofrecía; no obstante, los docentes suelen permanecer en su puesto mucho más tiempo que los tutores.

De este modo, el posicionamiento que tienen los docentes y la recepción de sus opiniones en las decisiones académicas y organizacionales, les permite tener un mayor desenvolvimiento de sus funciones y sentirse empoderados. Empero, en especial los profesores del área de letras, discrepan con el modelo de formación preuniversitaria, en el que deben cubrir conocimientos alineados con lo que esté presente en el sistema de evaluación estandarizado en todo *“el sector sur”*, que a su vez guarda relación con un futuro examen de admisión. Entonces, aunque busquen innovar con otras estrategias o lecciones, perciben la reducción de sus funciones a sólo un tipo de enseñanza y metodología que no pueden desatender por ser un requerimiento principal de *“la institución”*; ello a su vez termina también por medir la calidad de su desempeño. Este escenario también genera estrés y frustración entre los docentes que los hace repensar en mantenerse en su rol, pero la estabilidad laboral muchas veces termina de convencerlos de continuar.

Por otra parte, los tutores muchas veces se saturan al lidiar con todas sus tareas administrativas y de acompañamiento, desertando de su rol luego de un tiempo. Asimismo, aunque los tutores entrevistados no han hecho una referencia implícita sobre la falta de participación activa en las decisiones de “*la escuela*”, la incomodidad frente a algunas disposiciones de las autoridades sobre sus actividades también es otro factor que poco a poco va menguando su interés de mantenerse en el cargo. Esta situación se asemeja a lo encontrado por Cuenca y O’hara (2012) sobre el estrés en los maestros, y al igual que lo encontrado en esta investigación, el contexto laboral y clima institucional podría llegar a afectar su salud mental y física.

Sin embargo, los profesores y tutores comparten una misma motivación para continuar en su rol, su compromiso con los alumnos. Así, los tutores se sienten responsables de brindar el apoyo emocional y acompañamiento escolar que los estudiantes necesitan, porque reconocen que en “*la escuela*” existe una atmósfera de presión y estrés sobre ellos y su desempeño; por eso, aunque procuran no descuidar estas responsabilidades, el tener que atender con mayor regularidad otras tareas administrativas les causa frustración. En el caso de los docentes (en particular en el área de letras), existe el ánimo de impartir una enseñanza que no sólo se limite al conocimiento requerido en un examen de admisión, de este modo, proponen y desarrollan nuevas estrategias que pueda satisfacer tanto lo solicitado por los planes de “*la institución*” como sus intereses. En ambos casos, hay quienes están mucho más comprometidos que otros.

El compromiso de ambos actores con los estudiantes y su vocación de servicio se puede encontrar también en otros estudios (Oliart, 1986; Portocarrero y Oliart, 1989; Wilson, 1999; Cuenca, 2011), siendo una característica usual en quienes asumen el rol de educador; movilizándolo y motivándolo en mayor o menor grado dependiendo de la persona.

Por último, desde la perspectiva de los alumnos, el rol del docente y el tutor se encuentran en una posición jerárquica. En primer lugar, por las características de cada actor, los tutores son usualmente jóvenes y aún están concluyendo

sus estudios, los profesores suelen ser adultos y con formación superior completa; así, los escolares ven a los primeros como personas aún en proceso de realización, mientras que los segundos son un referente y/o ejemplo de profesional que aspiran a ser. De la misma manera, los estudiantes también se percatan de la diferencia en la posición de ambos roles en “*la institución*”. Así también, la constante deserción de tutores también hace que los estudiantes se acostumbren a ver nuevos miembros dentro de “*la escuela*”, sin crear un vínculo muy profundo con ellos; en cambio, con los profesores, a pesar de verlos sólo por momentos durante la semana, desde una mirada de largo plazo, su presencia es más estable.

3. El perfil de estudiante que busca formar “*la institución*” y las expectativas de los profesores y tutores sobre sus alumnos.

Por último, en el capítulo final se buscó abordar las preguntas enfocadas en los estudiantes, las cuáles eran *¿Qué cualidades y valores prioriza la institución en la formación de los estudiantes en su modelo educativo?* Para luego contrastarlo con la postura de los actores, cuestionando *¿Qué percepciones y expectativas tienen los profesores y tutores sobre el perfil de estudiante que buscan formar? ¿Qué valores imparten en sus enseñanzas?* Entonces, en esta última conclusión se busca analizar el proyecto de alumno de “*la institución*”, cómo se construye y la postura de los actores y miembros de “*la escuela*” sobre el mismo.

Primero, el proyecto de alumno de “*la institución*”, como se ha reflexionado en la primera conclusión, está en diálogo con las expectativas que en el Perú se tiene de la educación. Así, aterrizando en el escenario social específico de “*la escuela*”, reconocemos en la historia del distrito de Villa el Salvador la importancia del desarrollo local, el cual se perfila lograr a través del vínculo de los ámbitos educativos y laborales. De este modo, las expectativas colocadas en la educación como un medio para alcanzar un mayor bienestar se relaciona con lo que Carlos Degregori (1986) denominó “*el mito del progreso*”; el cual está presente particularmente en población de origen migrante, como otros

autores revisados en el Estado de la cuestión (Ames 2002, 2009, 2010; Ames y Rojas, 2010; Ansión 1993) también señalan en casos similares al de VES.

En esta línea, el desarrollo y progreso educativo de los jóvenes del distrito devendría finalmente en el desarrollo de la localidad de VES (de acuerdo a los dirigentes) y en el del círculo familiar (desde la mirada de los padres). Actualmente, existe mayor cobertura en el acceso y asistencia al sistema básico regular siendo el ingreso a la educación superior la siguiente meta. Por ello, existe un fuerte interés de la población en matricular a sus hijos en espacios escolares que puedan corresponder con esta demanda, prefiriendo a los colegios privados porque son percibidos como mejor preparados en esa tarea y cuentan con mayor calidad educativa, uno de los más posicionados es “*la escuela*” gracias a la reputación que le brinda “*la institución*”.

Como se analizó en la primera conclusión, “*la institución*” reconoce esta demanda y trata de corresponder con ella, pero a la par busca también desarrollar un currículum que incorpore otros aspectos. Así, en los documentos oficiales se encuentra un proyecto educativo que aspira a brindar una enseñanza integral, contemplando tanto lo académico como lo emocional a través del acompañamiento; no obstante, en la práctica de “*la escuela*”, se prioriza al primero, manteniendo el modelo preuniversitario (aunque en los documentos de la red no se mencione el término, ni siquiera en la descripción de su sistema de evaluación).

De este modo, en “*la escuela*” se encontró que el objetivo implícito de preparar a los estudiantes para su futuro examen de admisión hacía que las autoridades locales, los tutores y los alumnos priorizaran las tareas relacionadas con esta meta, creándose un ambiente bastante exigente y de mucha presión, de tal manera que el “tiempo libre” (que en el caso de los escolares podría ser dedicado a otras actividades que ofrece “*la institución*” de índole artístico – cultural, deportivo, etc.) se considere como “tiempo perdido”. En esta misma línea, las acciones de acompañamiento también se atienden de manera rápida y ligera.

De la misma manera, en el programa curricular de *“la institución”* hay mayor presencia de horas y actividades del área de ciencias frente a las de letras o ciencias sociales, especialmente de los cursos de matemáticas. Asimismo, en especial para los salones de 5to de secundaria, el salón en el que se ubican los estudiantes y las asignaturas que tendrán en su horario depende de la universidad a la que se planea postular.

Entonces, los sistemas educativos escolares, como se repasó en las investigaciones del Estado de la cuestión (Rojas 2011; Trinidad 2000; Staheli 2000; Benavides, Villarán y Cueto 1999; Stojnic 2009, 2006), no sólo definen el estilo de enseñanza, sino también el ideal y proyecto de alumno que se espera de *“la escuela”*. Así, en los documentos de *“la institución”* se resaltan características, competencias y valores que buscan transmitir y formar en los estudiantes de todas las sedes desde distintas perspectivas como el sentido de análisis, la sensibilidad ciudadana, la conciencia ecológica, etc.; pero, a través del desarrollo del escenario educativo en el local de VES, este perfil se reconfigura y se enfoca principalmente en el concepto de “alto nivel académico”, el cual a su vez termina por ser vinculado con la exigencia y concentración en su preparación para el ingreso a la universidad, centralizado en particular en los grados de 4to y 5to de secundaria.

Por su parte, los profesores entrevistados expresaron varias críticas sobre cómo se implementa el sistema académico de *“la institución”* en las sedes. De este modo, cuestionan la importancia que tiene el objetivo del ingreso a la universidad en la educación de los jóvenes, y como ello no comulga con los temas de las capacitaciones que la red les brinda. Por tal motivo, al contar con espacios de reunión entre los docentes de una misma plana y área, reflexionan y proponen nuevas estrategias pedagógicas para el desarrollo de sus cursos (sin que esto afecte mucho lo ya establecido por *“la institución”*); asimismo, algunos equipos de profesores comparten entre ellos sus experiencias y se animan a no frustrarse en el desempeño de su rol. Varios de los entrevistados manifestaron su interés por impartir sus lecciones a través de metodologías más participativas y analíticas, pero el requerimiento de cumplir con todo lo señalado en el currículum y corresponder al sistema de evaluación establecido

en toda la red, hace que un trabajo más pausado, personalizado y reflexivo sea muy difícil de realizar, además de tener que estandarizar estas lecciones a todos los salones de todos los locales en los que dicta, complicando la situación aún más. Sin embargo, se encontró algunos casos de proyectos educativos innovadores en VES como el de “*Deliberando*”.

En el caso de los tutores, no se encontraron muchas críticas o reflexiones sobre el proyecto educativo de “*la institución*”, es más, varios de los entrevistados consideraban que el ingreso a la universidad es una meta esperada a alcanzar al término de la secundaria. No obstante, sí discrepan con el nivel de exigencia del sistema de evaluación aplicado en “*la escuela*”, ya que genera en los estudiantes una fuerte presión y estrés. En esta línea, muchos expresaron y enfatizaron que su rol principal justamente debería ser el apoyar a los alumnos a lidiar con este contexto, acompañarlos en su proceso formativo y alentarlos en esta preparación, es más, consideran que su trabajo es valorado también por cuántos alumnos han ingresado, ya que han hecho un buen acompañamiento; empero, sus funciones administrativas y rutina laboral no les permitía hacerlo de manera óptima.

Del mismo modo, tampoco existen encuentros entre los docentes y los tutores donde compartan sus percepciones y/o reflexiones sobre la educación impartida en “*la escuela*” y el perfil de alumno que aspiran formar; su interacción se reduce a breves intercambios sobre casos urgentes de los escolares (ausencia, bajas notas, etc.), apoyo o acciones propias de la clase (traer el proyector, pedir la firma del profesor en el registro, etc.) o un repaso informal y rápido de los avances del curso y el salón. Entonces, pese a reconocerse a sí mismos y mutuamente como los responsables del proyecto de “*la escuela*”, no surge tampoco de ellos el reunirse para abordar estos temas y/o hacer un trabajo en conjunto.

En este escenario, se indagó también en la perspectiva de los estudiantes sobre su experiencia escolar en “*la escuela*” y el modo en que los actores desempeñan su rol. Así, indicaron que se sienten parte de un proyecto educativo que corresponderá con las expectativas que tanto ellos como sus

padres tienen sobre su educación. En cuanto a los conocimientos académicos, también relacionan fuertemente sus aprendizajes con la preparación que necesitan para el ingreso a la universidad, y en este sentido, aunque indican que todo lo aprendido en “*la escuela*” es importante, dan mayor relevancia a aquellos saberes prácticos que los acerquen a ese objetivo. De la misma forma, reconocen los esfuerzos de sus maestros en el uso de metodologías interactivas, así como el carisma y la predisposición que tienen en sus clases.

De este modo, de acuerdo al análisis de lo propuesto por Bradley Levinson (2002), las expectativas y experiencias escolares de los alumnos se nutren de los intereses que los demás actores (padres de familia, tutores, profesores, etc.) tienen también con respecto a su educación. Por ello, los estudiantes de “*la escuela*” son conscientes de las aspiraciones familiares de movilización social y del que son piezas claves; muchos reconocen claramente las necesidades o problemáticas que tiene su familia, estableciéndose un consenso entre ellos y sus padres (o apoderados) sobre los fines y proyecciones de su formación, que lo resumen en la frase “*llegar a ser alguien*”. Esta postura de los escolares fue también encontrada en otras investigaciones (Ames 2002; Ames y Rojas, 2011), resaltando asimismo la actitud positiva con que asumen este compromiso y la continuación de sus estudios; así, en el caso de “*la escuela*”, aunque varios afirman sentir una fuerte presión sobre ellos que los puede estresar a niveles bastante altos, esto no los detiene de participar activamente en este proyecto educativo y familiar.

De la misma manera, comparten también con los otros actores la percepción de “*calidad per se*” sobre la educación privada. Así, como se ha analizado en el estado de la cuestión a través de otros estudios (Bellei 2012, Rivero 2012, Saforcada 2009, Alvarado 1999, Cuenca 2013, Díaz y Eléspuru 2008), la oferta privada desarrollada sin una reflexión sobre el enfoque que tienen de la educación o del modo en que se vinculan con su realidad local, puede terminar por generar brechas entre los miembros de un mismo grupo social, reafirmando y promoviendo tácitamente la percepción de la formación escolar como una mercancía al alcance de aquellos que tienen más recursos económicos. Esta es una narrativa desapercibida pero latente tanto en las actividades como en

los discursos de los actores de *“la institución”*; de este modo, el proyecto educativo se lleva a cabo a través de un sistema que promueve en gran medida el trabajo individual y la competencia. Entonces, los alumnos reconocen el esfuerzo económico de sus padres por matricularlos en *“la escuela”* y el prestigio que representa estudiar ahí, retribuyendo a través de su trabajo por un buen desempeño escolar. No obstante, este escenario debilita inadvertidamente el sentido comunitario y democrático que en la historia de VES tuvo la educación.

Asimismo, como se ha señalado, *“la escuela”* llega a tener un ambiente bastante exigente, que sumado a las expectativas de los actores sobre los logros de los estudiantes, puede generar ansiedad y tensión en estos últimos. Por tal motivo, buscan en los tutores y profesores (y algunos también en la psicóloga de la sede) un apoyo emocional, y reclaman despertar en ellos un interés por su experiencia escolar. De este modo, para los alumnos, el ámbito afectivo es también importante en la educación, y como se encontró en otros estudios (Rojas y Ames 2012), ello no sólo se da por una demanda de cariño, sino también como un componente clave de una buena enseñanza.

En este sentido, los escolares aprecian mucho la performance pedagógica que tienen los docentes, y entienden su rol como responsable exclusivo del aspecto académico, así como los límites de tiempo y espacios en los que pueden interactuar; por ello valoran bastante los intercambios de conocimientos y experiencias personales que puedan tener con ellos fuera de clase.

Por otro lado, *“la institución”* es consciente de la necesidad de un acompañamiento emocional de los estudiantes, incorporando la figura del tutor dentro del proyecto educativo; pero, como se ha mencionado anteriormente, existe una disparidad entre la misión de su rol con sus funciones. En *“la escuela”* se reproduce a través del descuido del seguimiento personalizado de los alumnos, el poco tiempo que dedican en el diseño de sus tutorías y teniendo comúnmente gran sobrecarga administrativa. No obstante, de todas maneras existe un vínculo entre los alumnos y los tutores porque conviven cotidianamente en el mismo espacio, esta suele mantenerse en un plano

cordial, y sólo en algunos casos (sobre todo con aquellos actores que laboran más tiempo en *“la escuela”*) llegar a tener más confianza y fraternidad. Los estudiantes comprenden esta situación, pero cuestionan más si su relación con ellos se vuelve distante y problemática, así, por ejemplo, los miembros de uno de los salones de 4to de secundaria durante el período de campo se organizaron para exigir a las autoridades que mejore el trato de su tutora; entonces, aunque no recibieron una respuesta desde el director, al menos manifestaron abiertamente sus incomodidades, y la tutora terminó por retirarse del local. De este modo, aunque el aspecto emocional se encuentra en desbalance frente al académico, los alumnos rechazan las acciones que perciban como de maltrato o denigrantes, especialmente en los tutores.

Finalmente, en cuanto a los valores transmitidos en *“la escuela”*, de forma transversal todos los profesores, tutores y estudiantes afirman que la responsabilidad es el principal. Así, se refleja tanto en el compromiso que todos los actores tienen en el desempeño de su rol dentro de *“la escuela”*, como en la postura y actitud consciente e implicada con la que asumen y desarrollan su trabajo o estudios. Cabe recordar que este valor ha estado presente y ha tenido una gran importancia en la historia de Villa el Salvador, especialmente en el ámbito educativo; de este modo, que se priorice en *“la escuela”* parece no ser una situación aislada o arbitraria. No obstante, esta responsabilidad en el distrito tenía un carácter colectivo, donde el progreso además de ser personal y familiar, transcendía de ese círculo hacia la comunidad, permitiendo el desarrollo local de VES; en el caso de *“la escuela”*, este valor se enfoca principalmente en la movilidad social desde una perspectiva individual.

IX. BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, Otoniel

1999 “La educación privada S.A.”. *Maestros*. Lima, vol. 5, N° 13, pp. 46 – 47.

ANSIÓN, Juan

2001 “Los actores de la escuela: hacia un nuevo pacto educativo”. En FULLER, Norma. *Perú: actores y escenarios al inicio del nuevo milenio*. Lima: PUCP. Fondo Editorial, pp. 279-297.

1993 *La escuela en tiempos de guerra: una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. Lima: Tarea

AMES, Patricia

2002 *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. IEP: Perú

2000 “La autoridad en la escuela: acerca de los profesores”. En Juan ANSION, Alejandro DIEZ y Luis MUJICA. *Autoridad en espacios locales: una mirada desde la antropología*. Lima: PUCP, Fondo editorial, pp. 253-272.

1999 “El poder en el aula: un estudio en escuela rurales andinas”. En TANAKA, Martín. *El poder visto desde abajo: democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP. Pp. 267 - 331

2009 “¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú”. En DEGREGORI, Ivan. *No hay país más diverso: compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 356-391.

2010 “La educación y el desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios”. En SEPIA. *Perú: el problema agrario en debate, SEPIA*

XIII: la contribución de la educación al desarrollo rural; cambio climático y sistemas productivos rurales; conflictos sociales y ambientales en el sector rural. Lima: SEPIA, pp. 19-106

AMES, Patricia y ROJAS, Vanessa

2011 *Cambios y oportunidades: Transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú.* Lima: GRADE

2012 “*Podemos aprender mejor*”: *la educación vista por los niños.* Lima: IEP, UNICEF.

AMES, Patricia y UCCELLI, Francesca

2008 *Formando futuros maestros: Observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos.* Lima: Grade

AZCUETA, Michel

2009 “Una relación extraordinaria: Villa el salvador y la educación”. Consulta: 10 de marzo del 2016.

< <http://www.amigosdevilla.it/Documentos/doc016.html> >

BALARIN, María

2015 a *Las escuelas privadas de bajo costo en el Perú.* GRADE. Consulta: 7 de diciembre del 2015.

<<http://www.grade.org.pe/novedades/las-escuelas-privadas-de-bajo-costo-en-el-peru-por-maria-balarin/>>

2015 b *The default privatization of peruvian education and the rise of low – fee private schools: better or worse opportunities for the poor?* PRIDI. ESP Working Paper Series, N° 65. Consulta: 5 de diciembre del 2015.

<<http://www.periglobal.org/sites/periglobal.org/files/WP65%20Peru.pdf>>

BALL, Stephen

1999. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Paidós - M.E.C. Barcelona - Buenos Aires – México

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO

- 1999 *Programa Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria – Resumen Ejecutivo.* Lima. Consulta: 15 de noviembre del 2015

<<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=425077>>

- 2008 *Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria - Informe de Terminación de Proyecto.* Lima. Consulta: 14 de noviembre del 2015.

<<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1657984>>

BELLEI, Christian

- 2007 “Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia”. *Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1, 2007. pp. 285-311. Consulta: 01 de diciembre del 2015

<http://www.uchile.cl/documentos/bellei-c-2009-expansion-de-la-educacion-privada-y-mejoramiento-de-la-educacion-en-chile-evaluacion-a-partir-de-la-evidencia_75252_0.pdf>

- 2012 “El ‘fin de lucro’ como política educacional”. En GARCÍA-HUIDOBRO, Juan y FALABELLA, Alejandra (eds.). *Los fines de la educación.* Santiago: Ediciones UC. Consulta: 01 de diciembre del 2015

<http://www.senado.cl/prontus_senado/site/artic/20141113/asocfile/20141113101432/bellei__el_lucro_en_educacion.pdf>

BENAVIDES, Martín y MENA, Magrith

2010 *Informe de progreso educativo. Perú.* Lima: GRADE – PREAL.

BENAVIDES, Martín, VILLARÁN, Verónica y CUETO, Santiago

1999 “Socialización escolar y educación en valores democráticos: el caso de las escuelas alternativas”. En PANFICHI, Aldo (ed.); VALCARCEL, Marcel (ed.). *Juventud: sociedad y cultura.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. p. 133-170.

BENAVIDES, Maricela y MANRIQUE, Gustavo

2000 *Parque Industrial del Distrito de Villa El Salvador: una iniciativa para el desarrollo económico local en el Perú.* Santiago: Comisión Económica para América Latina y El Caribe (Cepal) y Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit (Gtz). Consulta: 13 de marzo del 2016.

<<http://www.amigosdevilla.it/Documentos/pdf012.pdf>>

BURGA, Gimena

2014 *Características de la relación tutor – alumno y el proceso de acompañamiento de adolescentes.* Tesis de licenciatura en la facultad de Letras y Humanidades con mención en Psicología. Lima: PUCP, facultad de Letras y Humanidades.

CADE POR LA EDUCACIÓN

2013 <<http://cadeporlaeducacion.com/>> Consulta: 13 de diciembre del 2015

- 2014 <<http://www.ipae.pe/cade-educacion/2014>> Consulta: 13 de diciembre del 2015
- 2015 <<http://www.ipae.pe/cade-educacion/2015>> Consulta: 13 de diciembre del 2015
- CALLIRGOS, Juan Carlos
- 1995 *La discriminación en la socialización escolar*. Separata PUCP. Lima: PUCP.
- CALÓNICO, Sebastián y ÑOPO, Hugo
- 2007 *Returns to private education in Perú*. Washington D.C.: Banco Interamericano de desarrollo.
- CARDELLI, Jorge y DUHALDE, Miguel
- 2001 “Formación docente en América Latina. Una perspectiva político pedagógica”. Cuadernos de pedagogía, n° 308, Barcelona. Pp. 38 – 45. Consulta: 30 de octubre del 2015.
- <http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf>
- CHAMBI, Gina
- 2001 *Desarrollo local con gestión participativa – Presupuesto participativo – Villa el Salvador, Perú*. Lima: Villa el Salvador
- CHUQUILIN, Jerson
- 2011 “La educación secundaria en Perú y sus profesores: cambios y continuidades”. Educación, vol. 35, núm. 2, Costa Rica. pp. 1-39. Consulta: 5 de octubre del 2015.

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44021172005&idp=1&cid=3248432>>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ

- 1984 *Ley 24029 del profesorado.* 12 de diciembre
- 1995 *Ley 26549 de centros educativos privados.* 01 de diciembre
- 1996 *Decreto 882. Ley de promoción de inversión en la educación.* 09 de noviembre
- 2003 *Ley 28044. Ley general de educación.* 17 de julio

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

- 2005 *Hacia un proyecto educativo nacional.* Lima: Consejo Nacional de Educación.

CONTRERAS, Carlos

- 1996 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX.* Lima: IEP.

COMUNIDAD URBANA AUTOGESTIONARIA VILLA EL SALVADOR

- 2013 *Así se forjó la organización CUAVES 1972 – 1975.* Lima: Villa el salvador.

CUENCA, Ricardo

- 2009 “Introducción: Reflexiones sobre el sentido y la forma de hacer políticas educativas a modo de introducción”. En CUENCA,

Ricardo. *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 – 2009*. Lima: Foro Educativo. Pp. 5-12.

2011 “Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogo con maestros”. En CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente: estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: Consejo Nacional de Educación. Pp. 11 – 68.

2012 a *Desencuentros entre el discurso del derecho a la educación y las políticas educativas en el Perú de la década del 2000*. Lima: IEP.

2012 b *¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010 – 2011*. Lima: USAID

2013 “La escuela pública en Lima Metropolitana: ¿una institución en extinción?”. *Revista peruana de investigación educativa*. Lima, N° 5, pp. 73-98

CUENCA, Ricardo y O’HARA, Jessica

2006 *El estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudios de caso en Lima metropolitana*. Lima: TAREA.

CVR

2003 “El sistema educativo y el magisterio”. En CVR. *Informe final*. Lima: Comisión de la Verdad y Reconciliación. Pp. 551 – 602.

DEGREGORI, Carlos Iván

1986 “Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional”. *Socialismo y participación*. Lima, N° 36, pp. 49 – 56.

DESCO

2002 *Situación de la educación en Villa el Salvador y la percepción de sus actores*. Lima: DESCO. Programa urbano.

DE BELAUNDE, Carolina

2006 “Del currículo al aula: reflexiones en torno de la incorporación de lo local en la escuela pública”. En *Escuela y participación en el Perú*. Lima: IEP. Pp. 129 – 195

DÍAZ, Hugo y SAAVEDRA Jaime

2000 *La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Lima: Grade

DÍAZ, Hugo y ELÉSPURU, Otto

1998 “Impactos iniciales de las leyes de la educación privada en la matrícula”. *Signo educativo*. Lima, año 7, N° 66, pp. 35 – 37.

2006 “Informe de educación: reglamento de instituciones educativas privadas”. *Signo educativo*. Lima, Año 15, N° 147, pp. 11 – 13.

2008 “Los nuevos rumbos de la oferta privada de educación”. *Signo educativo*. Lima, Año 17, N° 171, pp. 15 – 17.

DUBET, Francois

2011 *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa

1997 *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada

DURKHEIM, Emile

2002 *La educación moral*. Madrid: Morata

EGUREN, Mariana; GONZÁLES, Natalia y DE BELAUNDE, Carolina

2014 “Desempeño docente y aprendizaje: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano”. *Economía y*

sociedad. Lima, 2014, N° 84. Pp. 14 – 20. Consulta: 27 de octubre del 2015.

<http://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiay_sociedad/02-eguren.pdf>

FAVREAU, Louis; FRÉCHETTE, Lucie; BOULIANNE Manon y VAN KEMENADE, Solange

2002 “Desarrollo local, economía popular y economía solidaria en América Latina: un itinerario de 30 años en Villa el Salvador, Perú”. CAYAPA, Revista Venezolana de Economía Social. Trujillo, 2002, año 2, N° 3. Consulta: 12 de marzo del 2016. Consulta: 10 de marzo del 2016.

<<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/18622/1/articulo3-3.pdf>>

FREIRE, Paulo

2008 *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno

FRESCO, Xoan y SEGOVIA, Ángel

2001 “La acción tutorial en el marco docente”. En HAMSON, Alicia (ed.). *La función tutorial: una revisión de la cultura institucional escolar*. Pp. 15 – 66. Rosario: Homo Sapiens.

GONZÁLES, Pablo

2002 a “Lecciones de la investigación económica sobre el rol del sector privado en educación”. En WOLF, Laurence; GONZÁLES, Pablo y NAVARRO, Juan Carlos (eds.). *Educación privada y política pública en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL/BID. Pp. 51 – 85.

2002 b “Resumen y conclusiones: elementos de la regulación de la actividad privada en educación”. En WOLF, Laurence; GONZÁLES, Pablo y NAVARRO, Juan Carlos (eds.). *Educación*

privada y política pública en América Latina. Santiago de Chile: PREAL/BID. Pp. 417 – 427.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

- 2008 *Perfil sociodemográfico de la provincia de Lima*. Lima: INEI
- 2011 *II Censo nacional universitario 2010. Principales resultados*. Lima: INEI
- 2014a *Perú: Indicadores de educación por departamentos, 2002 – 2013*. Lima: INEI.
- 2014 b *Una mirada a Lima metropolitana*. Lima: INEI. Consulta: 11 de marzo del 2016
<https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1168/libro.pdf>
- 2015 a *Estado de la Población Peruana 2015*. Lima: INEI. Consulta: 17 de marzo del 2016
<https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1251/Libro.pdf>
- 2015 b *Perú: Síntesis estadística 2015*. Lima: INEI. Consulta: 10 de marzo del 2016
<https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1292/libro.pdf>
- 2015 c *Resultados de la encuesta nacional a instituciones educativas de nivel inicial, primaria y secundaria, 2014*. Lima: INEI
- IPAE
- 2013 a “Mayor gasto en educación ¿Mejores resultados?”. Acción empresarial: boletín. Lima, N° 22, Año 4, pp. 4 – 8.
- 2013 b “... *En pocas actividades se produce tanta innovación como en la educación*”. Entrevista en abril del 2013 a Luis Bustamante.

- 2014 a “CADE por la educación: consenso en la necesidad y oportunidad de unir esfuerzos público privados para mejorar la educación del país”. Lima. Consulta: 14 de diciembre del 2015
- <<http://ipae.pe/cade-educacion/2014/articulos/cade-educacion-consenso-necesidad-oportunidad-unir-esfuerzos-publico>>
- 2014 b *Síntesis CADE por la educación 2014: Oportunidades y retos del sector privado en educación* [diapositivas]. Lima: IPAE. Consulta: 14 de diciembre del 2015.
- <http://ipae.pe/sites/default/files/cade-por-la-educacion-2014_1_1.pdf>
- JARAMILLO, Miguel
- 2013 *Apego al terruño: La geografía espacial de los mercados laborales de docentes*. Lima: Grade.
- LABAREE, David
- 1997 “Public goods, private goods: the american struggle over educational”. *American Educational Research Journal*, vol. 34, N° 1, pp. 39 – 81.
- LÁZARO, Ángel
- 1997 “La función tutorial en la formación docente”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Madrid, 1997, N° 28. Pp. 93 – 108. Consulta: 16 de noviembre de 2015.
- <<http://web.ua.es/es/ice/documentos/tutorial/material/ivjornada/la-funcion-tutorial.pdf>>.
- LEON, Doris
- 2013 *Feminidades en conflicto y conflictos entre mujeres. Género, transgresión y violencia entre mujeres adolescentes de dos colegios públicos de Lima*. Lima: SENAJU.

LEVINSON, Bradley

2002 *Todos somos iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana.*

LEVINSON, Bradley y Dorothy Holland

1996 "The cultural production of the educated person: An introduction". En: Levinson, B. D. Foley y D. Holland (eds) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice.* NY: SUNY Press.

LLONA, Mariana

2001 "Gestión local participativa: del barrio a la ciudad". Lima: DESCO. Consulta: 11 de marzo del 2016

<http://www.cholonautas.edu.pe/docs/modulo_participacion/mariannallona.pdf>

LLONA, Mariana; SORIA, Laura y ZOLEZZI, Mario

2002 *Gestión democrática para el desarrollo local. Sistematización de la experiencia de planificación y presupuesto participativo en Villa el Salvador – Lima, Perú.* Lima: DESCO. Consulta: 11 de marzo del 2016.

<<http://www.amigosdevilla.it/Documentos/pdf007.pdf>>

MAESTROS

2007 *El problema de calidad es tanto de la escuela pública como privada.* Entrevista en marzo del 2007 a Patricia Salas O'Brien.

MARCONE, Francisco

2005 "Lineamientos de la propuesta de 'Convivencia Escolar Democrática'". Ponencia presentada en II Congreso Internacional Master de Educación "Educando en tiempos de cambio". Lima. Consulta el 16 de noviembre del 2015.

<http://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/eventos/congreso/II Congreso/Conferencias/comentaristas/Com_Francisco_Marcone%20.doc>.

McLAUHLAN DE ARREGUI, Patricia y CUETO Santiago

1998 *Educación ciudadana, democracia y participación*. Lima: GRADE - USAID

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2005 a *Tutoría y educación educativa en la educación secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.

2005 b *Marco conceptual de la tutoría y orientación educacional – propuesta de convivencia y disciplina escolar democrática. Para las Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local e Instituciones Educativas*. Lima: Ministerio de Educación.

2008 *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Versión revisada y actualizada aprobada mediante resolución ministerial n° 440-2008-ED del 15 de diciembre 2008

2013 *Rutas del aprendizaje. Cartilla de presentación*. Consulta: 11 de octubre del 2015.

<<http://labuenaeducacion.pe/lib/descarga.php?f=/repositorio/descargas/rutas-2013/Cartilla-de-presentacion.pdf>>

2013 *PISA 2012: Primeros resultados. Informe nacional del Perú*. Lima: Ministerio de Educación.

2014 a *Marco curricular nacional. Propuesta para el diálogo*. Consulta: 11 de octubre del 2015.

<<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/MarcoCurricular.pdf>>

Fecha de revisión: 10 de octubre del 2015

2014 b *Dirección de Tutoría y Orientación Educativa*. Consulta: 16 de noviembre del 2015.

<<http://www.minedu.gob.pe/ditoe/>>

2015 *Estadística de la calidad educativa*. Consulta: 01 de octubre del 2015

<<http://escale.minedu.gob.pe>>

MONTERO, Carmen

2011 “Estudio sobre acompañamiento pedagógico. Experiencias, orientaciones y temas pendientes”. En CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente: estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: Consejo Nacional de Educación. Pp. 69 – 169.

MONTERO, Carmen y CUENCA, Ricardo

2008. *Sobre notas y aprendizajes escolares: opiniones y demandas de la población del Perú. Segunda encuesta nacional de educación – ENAED 2007*. Lima: Foro Educativo

MUNICIPALIDAD DE VILLA EL SALVADOR

-- *Portal web de la Municipalidad de Villa el Salvador*. Consulta: 10 de marzo del 2016.

< <http://www.munives.gob.pe/index.php>>

2005 *Diagnóstico de Villa el Salvador. Resumen ejecutivo.* Lima:
Municipalidad de Villa el Salvador. Consulta: 8 de marzo del 2016

<http://www.amigosdevilla.it/archivoit/documentos/VES_DOC_02_2005.doc>

2006 a *Plan integral de desarrollo concertado: Villa el Salvador al 2021.*
Lima: Villa el Salvador. Consulta: 9 de marzo del 2016

<http://www.amigosdevilla.it/archivoit/documentos/VES_DOC_09_2006.pdf>

2006 b *Plan integral de desarrollo de Villa el Salvador al 2021. Resumen ejecutivo.* Lima: Villa el Salvador. Consulta: 9 de marzo del 2016

<<http://www.munives.gob.pe/PlanIntegral/Resumen%20ejecutivo.pdf>>

2011 *Villa el Salvador. Proyecto educativo local 2011 – 2021.* Lima:
Tarea. Consulta: 5 de marzo del 2016

<http://www.tarea.org.pe/images/PEL_VES.pdf>

2012 *Municipalidad de Villa el Salvador. Memoria institucional 2012.*
Lima: Villa el Salvador. Consulta: 5 de marzo del 2016

<<http://www.munives.gob.pe/munives2013/MEMORIA%20INSTITUCIONAL%202012FINAL%20FINAL.pdf>>

NAVARRO, Juan

2002 a “Y sin embargo, se mueve: Educación de financiamiento público y gestión privada en el Perú”. En WOLF, Laurence; GONZÁLES,

Pablo y NAVARRO, Juan Carlos (eds.). *Educación privada y política pública en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL/BID. Pp. 305 – 333.

- 2002 b “Resumen y conclusiones: La pregunta original y la perspectiva del análisis”. En WOLF, Laurence; GONZÁLES, Pablo y NAVARRO, Juan Carlos (eds.). *Educación privada y política pública en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL/BID. Pp. 429 – 439.

OBSERVATORIO SOCIOECONÓMICO LABORAL – LIMA SUR

- 2009 *Perspectivas socioeconómicas para Villa el Salvador*” [diapositivas]. Lima: Villa el Salvador. Consulta: 8 de marzo del 2016

<http://www.amigosdevilla.it/archivoit/documentos/EST_19_2009.pdf>

OLIART, Patricia

- 2011 *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Tarea, IEP.

- 1986 *Los maestros como transmisores de imágenes sobre el país: el caso de los cursos de ciencias sociales en la educación secundaria urbana*. Tesis de licenciatura en la facultad de Ciencias Sociales con mención en Sociología. Lima: PUCP, Facultad de Ciencias Sociales.

PAIN, Oscar

- 2008 *Asertividad en docentes tutores de instituciones educativas públicas: validación del instrumento ADCA-1*. Tesis de licenciatura en la facultad de Letras y Humanidades con mención en Psicología Educativa. Lima: PUCP, facultad de Letras y Humanidades.

PALOMINO, Eduardo

1998 “Infracciones y sanciones para la educación privada”. Signo educativo. Lima, año 7, N° 67, p. 21.

PEREYRA, Ana

2008 “La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada”. Perfiles educativos, vol. XXX, núm. 120, México: Distrito federal. pp. 132 – 146.
Consulta: 5 de diciembre del 2015.

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211159008>>

PORTOCARRERO, Gonzalo y Patricia OLIART

1989 *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de apoyo agrario.

RIVERO, José

2012 “La agonía de la escuela pública”. Ideele. Lima, N° 226. Consulta: 7 de diciembre del 2015.

<<http://revistaideele.com/ideele/content/la-agon%C3%AD-de-la-escuela-p%C3%BAblica>>

RODRÍGUEZ, Yolanda y DOMINGUEZ, Rocío

2009 “La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar”. Revista peruana de investigación educativa. Lima, N° 1, pp. 91-122

ROJAS, Rolando

2006 “Poder local y participación ciudadana: la experiencia del presupuesto participativo en Villa el Salvador”. Investigaciones sociales. Lima, año X, N° 17, pp. 121 – 158. Consulta: 10 de marzo del 2016

<http://www.amigosdevilla.it/archivoit/documentos/VES_DOC_05_2007.pdf>

ROJAS, Vanessa

2011 *“Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas”:
Percepciones sobre disciplina y autoridad en un colegio
secundario público en el Perú.* Lima: GRADE

RUIZ, Ariela

2009 “Impactos de la globalizadora y del TLC del Perú con Estados Unidos en la educación”. En GENTILLI, Pablo; GAUDÊNCIO, Frigotto; LEHER, Roberto y STUBRIN, Florencia (comps.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Pp. 323 – 342.

SAFORCADA, Fernanda

2009 “Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas”. En GENTILLI, Pablo; GAUDÊNCIO, Frigotto; LEHER, Roberto y STUBRIN, Florencia (comps.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Pp. 363 – 399.

SANZ, Pilar

2015 “El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana: ¿Buscando mejor calidad?”. *Revista peruana de investigación educativa.* Lima, N° 7, pp. 95 – 125.

SARAVIA, Luis Miguel y FLORES, Isabel

2005 *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países.* Lima: PROEDUCA – GTZ.

SAAVEDRA, Jaime y SUÁREZ, Pablo

-- *Equidad en el gasto social: el caso de la educación pública y privada.* Consulta: 7 de diciembre del 2015

<<http://grade.org.pe/download/docs/JS-PS-Equidad%20Gasto%20Social.PDF>>

2002 *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima: GRADE.

SIGNO EDUCATIVO

1998 *Enseñanza pública y enseñanza privada*. Entrevista a Giovanni Cubeddu.

SOTO, Genaro

2011 “Acerca del plan educativo local de Villa el Salvador”. Tarea: revista de educación y cultura. Lima, N° 78, pp. 62 – 64.

STAEHELI, María

2000 “Investigación etnográfica en un colegio de Lima” En *Cultura escolar y ciudadanía. Investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima*. Lima: Tarea. Pp. 251 - 421

STOJNIC, Lars

2009 “La escuela, un espacio social fundamental para la democratización peruana: un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa”. Revista peruana de investigación educativa. Lima, número 1, pp. 123-164.

2006 *La escuela, un espacio para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa*. Tesis de licenciatura en la facultad de Ciencias Sociales con mención en Sociología. Lima: PUCP, Facultad de Ciencias Sociales.

TEDESCO, Juan Carlos.

1995. *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

1996 “La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano”. Nueva sociedad, Madrid, N° 146, pp. 74 – 89.

TRANSPARENCIA

2000 *Democracia, ciudadanía y educación cívica: en la escuela peruana*. Lima: Asociación Civil Transparencia.

TRINIDAD, Rocío

2000 “Auxiliares, brigadieres y policías escolares: una visión del sistema de administración disciplinaria”. En *Autoridades en espacios locales. Una mirada desde la antropología*. Lima: Fondo Editorial PUCP. Pp. 297 - 327

UCCELLI, Francesca

2000 “Autoridad y liderazgos entre los alumnos”. En *Autoridades en espacios locales. Una mirada desde la antropología*. Lima: Fondo Editorial PUCP. Pp. 273 - 296

UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD

2013 Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Primeros resultados PISA 2012 [diapositivas]. Lima: MINEDU. Consulta: 5 de octubre del 2015.

<http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes_de_resultados/Principales_resultados_PISA_%202012.pdf>

2015 *Bajos resultados, altas mejoras. ¿Cómo les fue a los estudiantes peruanos de primaria y secundaria en las últimas evaluaciones internacionales?* Lima. Consulta: 5 de octubre del 2015.

<<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/06/Resumen-TERCE-PISA2012.pdf>>

VÁSQUEZ, Ian

2013 “Educación privada para países modernos”. Ponencia presentada en CADE por la educación 2013. Lima. Consulta: 13 de diciembre del 2015.

<<http://2013.cadeporlaeducacion.com/programa/educacion-privada-para-paises-modernos>>

VEHOEVEN, Marie

1998 *Escuela y socialización: encuentros y desencuentros. Una mirada desde la Sociología*. Lima: Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas CISEPA.

VELAZCO, Tatiana y MAGGI, Guido

2009 *Información local para la gestión pública: modelo del distrito de Villa el Salvador* [diapositivas]. Lima: Villa el Salvador

<http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/estadisticas/peel/estadisticas/presentacion_estrategia_crecer.pdf>

VEXLER, Idel

2013 “Hacia una tutoría y orientación educacional para fortalecer la formación integral: un modelo educativo peruano para el desarrollo humano”. *Signo educativo*, Lima, Año 22, N° 221. Pp. 33 – 36.

VILLANUEVA, Segundo

2006 *Diagnóstico local participativo del consumo de drogas en el distrito de Villa el Salvador – 2006*. Lima: CICAD/OEA, AECI, DEVIDA y Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, Ministerio de Sanidad y Consumo de España.

WILSON, Fiona (ed.)

1999 “Una historia interrumpida; Escuelas y Maestros en el Perú”, En WILSON, Fiona. *Violencia y Espacio Social. Estudio sobre*

conflicto y recuperación. Lima: Universidad Nacional del Centro.
Pp. 59 – 88

WOLF, Laurence

2002 a “Introducción”. En WOLF, Laurence; GONZÁLES, Pablo y NAVARRO, Juan Carlos (eds.). *Educación privada y política pública en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL/BID. Pp. 5 – 12.

2002 b “Epílogo: Políticas públicas y educación privada ¿Hacia dónde vamos ahora?”. En WOLF, Laurence; GONZÁLES, Pablo y NAVARRO, Juan Carlos (eds.). *Educación privada y política pública en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL/BID. Pp. 441 – 445.

WOLF, Laurence y DE MOURA, Claudio

2002 “Educación pública o privada para América Latina: una falsa disyuntiva”. En WOLF, Laurence; GONZÁLES, Pablo y NAVARRO, Juan Carlos (eds.). *Educación privada y política pública en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL/BID. Pp. 15 - 49

YZUSQUI, Jorge

2013 “Casos peruanos: Rompiendo paradigmas en la educación”. Ponencia presentada en CADE por la educación 2013. Lima. Consulta: 13 de diciembre del 2015.

<<http://2013.cadeporlaeducacion.com/programa/casos-peruanos-0>>

ZAPATA, Antonio

1996 *Sociedad y poder local. La comunidad de Villa el Salvador 1971 – 1996*. Lima: DESCO

ZEVALLOS, Rodrigo

- 2007 *¿La misma historia? Las ideas de la historia del Perú en primer y tercer año de secundaria de dos colegios de estrato alto de Lima.* Tesis de licenciatura en la facultad de Ciencias Sociales con mención en Sociología. Lima: PUCP, Facultad de Ciencias Sociales.
- 2010 “¿La misma historia? El currículo de Historia en dos colegios de la élite limeña”. En: BENAVIDES, Martín (ed.); NEIRA, Paul (ed.). *Cambio y continuidad en la escuela peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos.* Lima: GRADE. Pp. 17 – 53.

