



Educación

ISSN: 0379-7082

revedu@gmail.com

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Chuquilin Cubas, Jerson

La educación secundaria en Perú y sus profesores: cambios y continuidades

Educación, vol. 35, núm. 2, 2011, pp. 1-39

Universidad de Costa Rica

San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44021172005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



La educación secundaria en Perú y sus profesores: cambios y continuidades

Secondary educations in Peru and their teachers: change and continuity

Dr. Jerson Chuquilin Cubas

*Profesor Tutor de la Benemérita y Centenaria Escuela
Normal Oficial de Guanajuato. México.*

*jchuquil@uc.cl
México*

Recibido: 13-X-2011 • Aceptado 22-XI-2011 • Corregido 5-XII-2011

Resumen: Desde el momento en el que se constituyó el nuevo Estado peruano independiente del poder político español, el poder estatal se encargó de fundar y normar la organización y funcionamiento de las instituciones que conforman lo que hoy se conoce como sistema educativo. Dentro de este proceso, la educación secundaria ha experimentado desarrollos peculiares que la diferencian de los otros niveles educativos en lo que se refiere a las instituciones en las que se imparte, sus propósitos, la formación de sus profesores, las posiciones instituidas y el sentido asignado al quehacer docente y directivo. Así, la educación secundaria nació ligada a la educación superior universitaria y al servicio de una minoría privilegiada. Sus profesores, de una élite privilegiada al servicio del proyecto homogeneizador del Estado, han transitado hacia una situación de deterioro de sus condiciones de vida y desvalorización de su trabajo.

Palabras claves: Enseñanza secundaria, formación pedagógica, profesores, sistema educativo.

Abstract: From the moment that the new Peruvian government is independent of the Spanish political state power, the estate power is entrusted to establish and regulate the organization and functioning of the institutions that make up what we know today as the educational system. Within this process, secondary education has experienced unusual developments that differentiate it from other educational standards, in regard to institutions that teach, its purposes, the training of their teachers, instituted and the meaning assigned to teaching work and directors, thus secondary education was born linked to university education and the service of a privileged minority. His teachers, privileged elite homogenizer service project of the state have moved toward a situation of deteriorating living conditions and devaluation of their work.

Keywords: Secondary school, teacher training, teachers, educational system



Introducción

Este artículo constituye un aspecto de la investigación titulada “Percepciones y apreciaciones de profesores y directores sobre sus prácticas en instituciones de educación secundaria”¹. La investigación articuló tres núcleos temáticos que en su conjunto permiten entender las percepciones y apreciaciones por medio de las cuales los profesores y directores construyen una imagen de su desempeño, la manera cómo las condiciones históricas que constituyen el campo de la educación secundaria juegan en la construcción de tal dimensión simbólica y sus prácticas educativas.

El núcleo temático “campo de la educación secundaria”, que constituye el aspecto central de esta comunicación, abre el presente de la educación secundaria para relacionarlo con la lógica de su génesis. También permite identificar y analizar la evolución histórica de las posiciones constitutivas de este campo, las relaciones entre los agentes educativos que habitan estas posiciones y las imágenes construidas sobre el desempeño docente y directivo. La identificación y el análisis de estos hechos ayudan a comprender las percepciones y apreciaciones por medio de las cuales los profesores y directores construyen una imagen de su desempeño en el presente, y además ayudan a entender cómo esas construcciones de sentido se proyectan en sus prácticas y en la dinámica del espacio donde desarrollan su tarea docente.

Por medio de este artículo se intenta visibilizar los principales hitos que han constituido el campo de la educación secundaria actual. En este sentido, se presenta un panorama histórico de los cambios y las continuidades de ciertos aspectos relacionados con la educación secundaria y la construcción de la profesión docente, los cuales están organizados en seis subtítulos; el primero describe y analiza aspectos relacionados con sus orígenes; el segundo caracteriza la orientación

¹ La investigación fue presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México para optar el grado de Doctor en Pedagogía. Fue distinguida con la mención honorífica.



técnica de la educación secundaria y la formación pedagógica de sus profesores; el tercero se refiere a la expansión y formación universitaria de los profesores; el cuarto llama la atención sobre la integración de la educación secundaria a la Educación Básica Regular; el quinto trata sobre el retorno de la educación secundaria al sistema tradicional; el sexto, por último, describe la irrupción neoliberal en la educación secundaria.

Antes de referirse a los temas señalados en el párrafo anterior, se alude a los aspectos teóricos fundamentales y a la metodología básica, ambos aspectos entendidos como opciones inseparables del objeto de investigación. Esto ya que la metodología es inútil si no se corresponde con los fundamentos teóricos, el problema y los propósitos de la investigación, puesto que la teoría se instituye como el cimiento que ayuda a construir e interrogar el objeto de investigación.

Orientación teórica

La investigación parte del supuesto de que las condiciones estructurales, es decir las circunstancias históricas, sociales y culturales que constituyen la experiencia de vida de profesores y directores, juegan un papel preponderante en sus percepciones, apreciaciones y prácticas. Se considera que a partir de estas disposiciones los agentes educativos manifiestan sus formas de percibir el mundo y construyen una imagen de su desempeño en el contexto de la institución educativa donde trabajan (Bourdieu, 2007). En tal sentido, la perspectiva sociológica desarrollada por Pierre Bourdieu es el fundamento que está en la base de esta investigación.

Bourdieu (2000, 1999) construye una teoría que integra los aspectos subjetivos y objetivos de la práctica social. Su preocupación es explicar la manera en que se relacionan las estructuras sociales con la acción individual. Frente a las teorías mecanicistas que consideran que los agentes actúan presionados por causas externas y frente a las corrientes (fenomenología, teoría de la acción racional) que sostienen que los agentes actúan motivados por sus propias razones de manera libre, propone una teoría de la acción que articula dialécticamente ambos enfoques y



supera los reduccionismos que enfatizan. Los conceptos que entran en juego en la teoría de la práctica propuesta por Bourdieu son el habitus, el capital y el campo. En el desarrollo de esta empresa, Bourdieu parte del supuesto de que lo social existe en las cosas y en los cuerpos, fuera y dentro de los individuos, es decir se expresa tanto en las estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes individuales o grupales (campos), así como en las subjetividades en forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción (habitus).

El espacio social, señala Bourdieu (1990; 1997; 2000; 2008), es un sistema de posiciones sociales diferentes, coexistentes y contrapuestas entre sí por las distancias sociales que los separan. Los agentes se distribuyen en él ocupando una determinada posición (inferior o superior) en función del volumen global del capital que poseen (capital económico y capital cultural), según la importancia que su capital tiene en la totalidad del capital poseído (estructura del capital) y la forma en que el volumen y la estructura de ese capital evoluciona en el tiempo.

En una sociedad altamente diferenciada, el espacio social se torna multidimensional y se presenta como un conjunto de campos al mismo tiempo diferentes, autónomos y articulados entre sí. Cada uno de ellos fija sus valores y los principios que lo delimitan como un espacio socialmente estructurado. Se imponen sobre los objetos y los agentes que lo habitan, o sea, existen como un sistema de relaciones, independientemente de la conciencia y la voluntad de los agentes. Un campo es:

(...) una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (sitios) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera). (Bourdieu y Wacquant, 2008, pp. 134-135)



En esta noción de campo están presentes tres aspectos fundamentales: un sistema estructurado de posiciones sociales, un sistema estructurado de relaciones objetivas e históricas entre esas posiciones y ciertas formas de capital o poder.

Los agentes inmersos en un determinado campo, según la posición que ocupen en él, en virtud del volumen y la estructura del capital que poseen, acceden a los beneficios específicos que les son inherentes. Asimismo, tienden a evidenciar disposiciones, intereses y prácticas semejantes (*habitus*). También, adscritos a una determinada posición, establecen entre sí y con los integrantes de otras posiciones una red de relaciones objetivas e históricas. Estas relaciones confieren al campo un dinamismo que Bourdieu compara con el juego. Para que el campo funcione, explica: “(...) es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté: dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego (...)” (Bourdieu, 2002, p. 120). De este modo, el campo existe como tal en la medida en que existen agentes sociales interesados en competir para apropiarse del capital específico que otorga poder e influencia dentro de los límites del campo al que se adscriben.

Así, el campo es un espacio de relaciones de fuerza relativamente autónomo en el que los agentes sociales contienden entre sí, a veces ferozmente, por acumular el tipo de capital considerado más eficaz dentro de los límites del campo. En estas luchas, señala Bourdieu (1990), se activa el monopolio de la violencia legítima: los agentes que ocupan posiciones dominantes pugnan por conservar la estructura de distribución del capital específico que los beneficia, mientras que los menos privilegiados lidian contra esa estructura que los perjudica a fin de mejorar sus posiciones en el campo. El capital específico, sostiene el autor, vale en relación con un campo determinado y es el fundamento del poder o de la autoridad específica de ese campo. La manera como estas formas de capital específico están distribuidas en el campo definen su estructura en un momento determinado. La estructura del campo



(...) es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha (...) o de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores (...) (Bourdieu, 1990, p. 136)

Es así como en cada momento las relaciones de fuerza entre los agentes que ocupan diversas posiciones determinan las formas de distribución del capital específico o definen la estructura del campo. De este modo, según el volumen y la estructura del capital que detentan los agentes sociales, ocupan una determinada posición en el campo y construyen su trayectoria en él. La trayectoria supone una dinámica que se orienta, según su dotación de capital, hacia la preservación de la distribución del capital que los beneficia o hacia la subversión de la forma de distribución que los desfavorece. Estas luchas confieren al campo un dinamismo histórico que lo transforma, pues alteran la forma de distribución y el peso relativo conferido a las distintas formas de capital, provocando así la modificación de su propia estructura.

En cada uno de los campos los agentes sociales movilizan un determinado tipo de recursos o la combinación de estos. Estos se constituyen al mismo tiempo en la condición y el objetivo por el que luchan. Es decir, los agentes sociales pugnan para que los recursos que invierten en el campo se rentabilicen o produzcan beneficios. A estos recursos Bourdieu (1987) los llama capital. Designan a los productos culturales, materiales o simbólicos susceptibles de ser acumulados e intercambiados en el mundo práctico, de acuerdo con el valor atribuido por los agentes que juegan en el campo y con la capacidad que estos tengan para interiorizar, como disposición, las reglas del juego del campo.

Existen diferentes especies de capital como el económico, social, cultural y simbólico. Estos están estrechamente relacionados entre sí y en ciertas condiciones pueden transformarse unos en otros; por ejemplo, el capital social puede transformarse en capital económico cuando un agente social "X" debido a su



amistad con un político influyente, logra insertarse en un trabajo altamente remunerado.

El capital cultural está constituido por las credenciales, información, conocimientos distintos al común en el campo, etc. Este puede existir en tres formas:

(...) en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc.; y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural—que supuestamente debe de garantizar— propiedades totalmente originales. (Bourdieu, 1987, p. 2)

El capital simbólico es la forma adquirida por cualquier tipo de capital que los agentes sociales, dotados de las categorías de percepción y de valoración, perciben y reconocen como válido. De este modo, tal propiedad se vuelve simbólicamente eficiente, pues al responder a unas expectativas colectivas y a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia sin contacto físico (Bourdieu, 1997).

Las ideas sobre campo y capital presentadas en los párrafos precedentes muestran la imagen de un espacio dinámico en el que los agentes sociales siempre están activos y actuantes. Un espacio en el que, a partir de la posición que ocupan, construyen su visión del mundo y sus trayectorias sociales. En el decir de Bourdieu (1997), a cada clase de posición corresponde una clase de habitus producido por las condiciones sociales asociadas a la posición correspondiente. De ahí que el habitus tiende a engendrar percepciones, pensamientos y prácticas objetivamente compatibles con las condiciones e intereses del campo de relaciones sociales en las que el agente social se construye históricamente.



Las nociones de campo, capital y habitus son relacionales en el sentido de que funcionan mutuamente conectadas. Bourdieu sostiene que la relación entre habitus y campo funciona de dos maneras: primero, es una relación de condicionamiento en tanto el campo estructura el habitus. Segundo, el habitus, al permitir la construcción del campo como un mundo significativo dotado de sentido y valor, configura una relación de construcción cognitiva (Bourdieu y Wacquant 2008).

Metodología básica

La metodología es inseparable de los supuestos teóricos, el problema y los propósitos de la investigación; alude a la manera en que se trata el problema de investigación y a los procedimientos para buscar las respuestas (Taylor y Bodgan, 1992). En la investigación, señalan Bourdieu, Chamboredon, y Passeron (2008), es fundamental considerar las construcciones conceptuales y las herramientas técnicas pertinentes al objeto de investigación, para lograr coherencia y fuerza en la verificación experimental. Estos autores rechazan la división entre teoría y metodología, puesto que consideran que las opciones teóricas y las opciones técnicas son inseparables del objeto. Cualquier técnica que se utilice para construir y analizar los datos es inseparable del proceso de construcción del objeto de investigación.

Esta forma de entender el trabajo de investigación unifica la forma de pensar y estudiar la realidad; dicho de otro modo, el trabajo empírico, entendido como los procedimientos prácticos para construir los datos, no está dissociado del trabajo de construcción teórica del objeto de investigación. En esta investigación, más que un conjunto de preceptos o pasos predefinidos que orientaron el hacer, la manera de proceder para construir los datos se entendió como un proceso reflexivo y sistemático. En este sentido, el camino para lograr los propósitos de la investigación, sin que esto signifique anarquía metodológica, fue emergente: se construyó a medida que avanzó el proceso de investigación.



Asumiendo el espíritu de las tesis bourdianas, se articularon diferentes técnicas de investigación. Para el caso del núcleo temático denominado interés por la profesión docente, percepciones y apreciaciones y el núcleo temático saber hacer y formas de trabajo, los acercamientos cualitativos para la construcción de los datos se hicieron por medio de entrevistas y para su análisis se utilizaron técnicas etnográficas de análisis entretejidas con el análisis del discurso.

Para el caso del núcleo temático llamado campo de la educación secundaria, relacionado con el análisis de la evolución histórica de las posiciones constitutivas del campo de la educación secundaria, las relaciones entre los agentes educativos que habitan estas posiciones y las imágenes construidas sobre el desempeño docente y directivo, se desarrollaron las siguientes actividades. En un primer momento se procedió a la recolección de material informativo explorando las fuentes primarias y secundarias que se consideraron más importantes. Las primeras se obtuvieron del archivo digital de la legislación en el Perú administrado por el Congreso de la República del Perú; igualmente, algunos datos estadísticos se obtuvieron del archivo Estadística de la Calidad Educativa administrado por el Ministerio de Educación del Perú. Por su parte, las fuentes secundarias están conformadas básicamente por libros relacionados con la historia peruana, los cuales se consultaron en bibliotecas y otros se obtuvieron en formato PDF a través del Internet.

Una vez obtenida la información, se procedió a su análisis con los propósitos de buscar conexiones entre los hechos y determinar los hitos que han marcado la constitución del campo de la educación secundaria y la construcción de la profesión docente. Para ello se construyeron dos matrices de entradas múltiples.

En la primera se listan las normas educativas relacionadas con la educación secundaria producidas desde el año 1850 y frente a cada una de ellas se resume la forma en que se estructuraba el sistema educativo peruano en ese entonces. Asimismo, frente a cada una de ellas se sintetiza las implicancias que estas normas



tuvieron para la educación secundaria, además de haberse organizado ellas alrededor de cuatro aspectos: la duración de la educación secundaria expresada en años de escolarización; los propósitos que pretende alcanzar; los procedimientos relacionados con el ingreso de los profesores y los directores a laborar como tales en las instituciones de educación secundaria; y, finalmente, las funciones que en ellas desempeñan.

En la segunda matriz se organizan de manera cronológica las normas relacionadas con la formación de los profesores de educación secundaria. Frente a cada una de ellas se nombra las instituciones en las cuales eran formados como profesores. Así mismo, frente a cada una de ellas se resumen aspectos vinculados a la duración de los estudios y los requisitos de acceso a tales instituciones de formación docente.

Evolución histórica de la educación secundaria peruana

En lo que sigue de esta sección se recurre al pasado de la educación secundaria para historizarlo con el propósito de abrir su presente y relacionarlo con la lógica de su génesis, puesto que: “Los agentes sociales son el producto de la historia, de la historia del campo social en su conjunto y de la experiencia acumulada por un trayecto dentro de un subcampo específico (...)” (Bourdieu y Wacquant, 2008, p. 177). En este sentido, la educación secundaria como una de las etapas del sistema educativo y el proceso institucionalizado de formación de sus docentes está estrechamente interrelacionada con los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales de la sociedad que forma parte. Su destino se decidió en el centro gravitacional del poder hegemónico y actualmente, con algunas variaciones de forma, la lógica decisoria parece ser la misma.

La educación secundaria peruana, tal y como se conoce actualmente, se ha ido configurando y consolidado a lo largo del proceso histórico por el que ha transitado el Estado peruano. En este proceso se han gestado modelos educativos vinculados con las prioridades del momento histórico.



Si bien es difícil demarcar temporalmente el proceso a riesgo de soslayar sus matices, en los subtítulos siguientes se busca visibilizar los principales hitos que han constituido el campo de la educación secundaria que actualmente se conoce. Para hacerlo, se alude como referencia a las normas legales que en un momento determinado pautaron tanto la organización y funcionamiento como también la formación de los maestros. En ellas se manifiestan los planteamientos en relación con lo que debería ser y se plantean aspectos relacionados con su denominación, estructura, planes de enseñanza y formación de su profesorado, etc. Ahora bien, estas normas no se dan en el vacío, sino que responden a las circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales del momento. Para fundamentar el análisis de estos acontecimientos históricos hasta las dos primeras décadas del siglo XX, se recurre a los trabajos de Mariátegui (2007) y Basadre (1992).

Los orígenes, siglo XIX

Mariátegui (2007) sostiene que la República peruana heredó del Virreinato sus instituciones y métodos de instrucción pública. Predominó el sentido aristocrático y el concepto retórico y literario de la educación colonial. Esta continuó siendo privilegio de casta. El pueblo no tenía derecho a la instrucción. Los colegios y las universidades tenían como misión formar clérigos, gente de letras y de leyes. Orientados por esta lógica, al finalizar la primera mitad del siglo XIX, en un escenario de tensa calma, quienes detentaban el poder político focalizaron su atención en la organización de la vida económica, política y social del nuevo Estado. 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 tercero 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. Aquí se aprendía las reglas generales de literatura castellana, las lenguas francesa, inglesa y latina, geografía, historia, nociones de lógica y ética, elementos de matemáticas, de física, de química y de



historia natural, economía política, las disposiciones de la constitución política, dibujo, música y teneduría de libros.

Posteriormente, según el Reglamento de Instrucción Pública de 1855, el primer grado de la instrucción pública se denomina instrucción popular, el segundo grado instrucción media y el tercer grado instrucción profesional. La instrucción media se dio en los colegios y estuvo destinada a los jóvenes privilegiados de la élite dominante. Recibían una cultura liberal y la preparación necesaria para acceder a las carreras científicas. En estas instituciones la enseñanza se dividió en siete clases, la primera estuvo destinada a perfeccionar los aprendizajes de la instrucción popular y en las seis siguientes se dio la instrucción media.

En 1876 durante el gobierno de Manuel Pardo (fundador del Partido Civil) se promulga un nuevo Reglamento General de Instrucción Pública. Según esta norma la denominada instrucción popular es reemplazada por la instrucción primaria, la instrucción media conserva el mismo nombre y la instrucción profesional adquiere la denominación de superior. La educación media pretendía que los estudiantes adquirieran una formación científica general y formación inicial en las disciplinas de la profesión de su elección. Se impartía en los colegios y comprendía dos grados. El primer grado duraba cuatro años y el segundo, dos. La instrucción media estaba reservada para los alumnos que habían aprobado las materias correspondientes a la instrucción primaria de segundo grado, aquellos que podían pagarlo o recibían una beca del Estado por medio de sus fundaciones. Los estudiantes aprobados en los exámenes del segundo grado de instrucción media culminaban con un certificado de aspirantes a las facultades de Ciencias o de Letras de las universidades.

Estos tres reglamentos gestados en el periodo de construcción y consolidación del Estado nacional reflejan la necesidad de organizar instituciones que contribuyan en esa dirección. Así, el sistema de instrucción pública representa y legitima al Estado. En este sentido, la enseñanza secundaria, además de transmitir parcelas de



conocimiento, preparaba a los jóvenes para administrar el creciente aparato burocrático estatal.

Después de la fatídica guerra con Chile, el segundo militarismo (1884-1894) con el apoyo de la alta burguesía inició un proceso de restauración de la paz pública y la reconstrucción nacional (Basadre, 2004). En este escenario, el Reglamento de Instrucción Pública de 1884 mantiene inalterables los propósitos y la estructura de la educación media.

En el año 1895, según Basadre (2004), se produce el retorno de la oligarquía al gobierno. Este periodo se caracterizó por un ambiente de reconciliación y de convivencia civil y democrática. Mariátegui (2007), por su parte, señala que es el inicio de un periodo caracterizado por la reorganización de la economía devastada por la guerra bajo la dirección del gobierno de Piérola, de filiación civilista. En el ámbito educativo, se promulgó un Nuevo Reglamento General de Instrucción Pública. Este mantiene la misma estructura y los propósitos de la enseñanza media. En general, el periodo se caracterizó por la revisión del régimen y los métodos de la enseñanza. Se planteó el problema de adaptar gradualmente la instrucción pública a las necesidades de una economía capitalista embrionaria. El Estado vuelve asumir su responsabilidad en la educación primaria, la que, en los momentos de aguda crisis, había sido entregada a los municipios. Se fundó la Escuela Normal de Preceptores, sentando de este modo las bases de la escuela primaria pública; además, el restablecimiento de la Escuela de Artes y Oficios perfiló una ruta en el orden de la enseñanza técnica. De este modo se inicia un periodo de acercamiento progresivo hacia el modelo educativo norteamericano.

En el proceso de construcción y consolidación del nuevo Estado independiente de la corona española, la formación de agentes que se dediquen a la educación de los niños y jóvenes, principalmente de la educación primaria, ha sido también una preocupación constante. La función docente se convirtió en una actividad fundamental para el Estado, responsable de la organización y funcionamiento del



llamado Sistema de Instrucción Pública. Desde este momento el profesor se convierte en un agente cuya tarea está al servicio del proyecto hegemónico estatal. Actúa como un empleado cuya formación y desempeño están sujetos a las prescripciones establecidas por el Estado patrón.

Así, en 1822 se dispone en Lima la creación de una Escuela Normal para formar maestros de primeras letras (enseñanza primaria). Posteriormente, el Reglamento de 1850 abordó la formación del profesorado de instrucción primaria y el régimen laboral que rige su actividad proyectó la creación en la ciudad de Lima la Escuela Normal Central. Esta nueva institución sufrió las consecuencias de la lucha de los caudillos por asumir el gobierno de la República, la agitación política y las dificultades económicas en las que se vio envuelto el naciente Estado independiente. Su intermitente funcionamiento se condice con la ausencia de un proyecto educativo y la dación de una serie de normas educativas aisladas unas de las otras.

Es así como la Escuela Normal desde su fundación hasta el año 1929 se dedicó a la formación de maestros de instrucción primaria. Los profesores de los colegios de enseñanza media eran nombrados por medio de un concurso. Eran admitidos al concurso aquellos que tenían 21 años de edad y el título de Bachiller otorgado por cualquier Facultad. En los departamentos donde no existían universidades, el título de bachiller era reemplazado por un diploma de capacidad expedido por el Consejo Superior de Instrucción. Estos diplomas les daban el título de profesor examinado en las materias evaluadas.

Orientación técnica y formación pedagógica de los profesores

Al iniciar el siglo XX, en un escenario en el que la élite civilista domina la política y la economía del país, Villarón y Deustua inician la polémica sobre los fines de la educación peruana. Sus planteamientos influyeron en las decisiones de política educativa de la época. Mariátegui (2007), por ejemplo, señala que Villarón, defensor del desarrollo industrial como factor prioritario para una mejor educación, es el



preconizador de la reforma de la segunda enseñanza producida en 1902. Esta reforma fue el primer paso del sistema educativo peruano en dirección del modelo anglosajón (norteamericano).

El discurso de M. V. Villarán sobre las profesiones liberales en el Perú, pronunciado en 1900, fue la primera voz contra el concepto literario y aristocrático de la enseñanza heredada del virreinato. Villarán defiende la idea de una escuela destinada a promover el progreso material y, por consiguiente, el progreso cultural. Para ello propuso que el sistema educativo peruano focalizara su atención en el establecimiento de carreras prácticas y estudios técnicos. Inspirados en estas ideas, la élite dominante procura a la educación secundaria una orientación técnica al crear los primeros liceos. Es así como durante el gobierno de Eduardo de Romaña se promulga la Ley Orgánica de Instrucción. Según esta Ley, la instrucción pública se dividía en enseñanza primera, segunda y superior.

La enseñanza segunda se daba en los liceos y colegios. En los liceos, además de las asignaturas generales, se enseñaba materias relacionadas con la agricultura, la minería, el comercio y la mecánica, con la finalidad de que los estudiantes logran desempeñarse en estos ámbitos laborales. Se inicia así una reorientación de la enseñanza hacia el desarrollo de capacidades técnicas. En los colegios se preparaba a los estudiantes para su inserción en la educación superior. La duración de los estudios en ambas instituciones era de seis años. Durante los tres primeros, se enseñaba las mismas materias. La segunda enseñanza estaba reservada para los estudiantes que eran beneficiarios de una beca o podían pagar las pensiones de enseñanza, además de haber sido examinados y aprobados en las materias de la primera enseñanza.

En 1902, el Congreso de la República del Perú promulga una ley que reforma la organización de la educación secundaria. Se suprimen los liceos y su duración se reduce a cuatro años. Al suprimirse los liceos, en los colegios se impartían además de los conocimientos necesarios para las funciones generales de la vida social, los



conocimientos indispensables para la industria y el comercio. Se enfatizó una enseñanza eminentemente enciclopédica destinada a la preparación de los estudiantes para acceder a la universidad. Al respecto Basadre (2004) sostiene que esta ley sobrecargaba los planes de estudio de los colegios, además frente a la carencia de una adecuada orientación preuniversitaria, los egresados aspiraron a obtener grados académicos. Asimismo, la clase dirigente, preocupada por lograr mayor riqueza a través de la agricultura de exportación con la utilización de mano de obra barata, no se preocupó en orientar a la juventud hacia la educación técnica.

En cuanto a la formación de los profesores, a partir de 1905 se abren en Lima y provincias Escuelas Normales destinadas a la formación de los profesores de Enseñanza Primaria con la dirección de pedagogos europeos y estadounidenses. La Educación Secundaria se establece como un requisito para el acceso a estas instituciones. De este modo, el trabajo del profesor de enseñanza primaria paulatinamente se va asociando con un mayor nivel de calificación. Sin embargo, considerando que la gran mayoría de la población no tenía acceso ni siquiera a la instrucción primaria, la exigencia de la educación secundaria operó como un filtro social, pues en ese entonces esta era un privilegio al que podía acceder la población blanca y mestiza de las ciudades con posibilidades de pagarla. De algún modo, este filtro sirvió para que se abriesen o reabriesen muchos colegios de Enseñanza Secundaria a fin de poder proveer de candidatos a las Escuelas Normales (Contreras, 1996).

A partir de 1919, a pesar de que el país experimenta una leve bonanza económica, la agitación política y social adquiere niveles alarmantes para la aristocracia gobernante. Se intensifica la lucha por la jornada de las ocho horas laborales, el Partido Comunista del Perú y el Partido Aprista Peruano intervienen activamente en la vida política; así mismo, se gestan revueltas campesinas en la sierra sur del Perú. Este escenario de actividad política y social intensa es aprovechado por Augusto B. Leguía, quien derrota en las elecciones a los civilistas. Aprovechando este triunfo complota un golpe de Estado y ocupa el poder por 11 años consecutivos. En este



escenario, específicamente en 1920, por medio de la Ley Orgánica de Enseñanza se inicia un proceso de reforma de la instrucción pública peruana. El texto de esta Ley comprende cuatro secciones. La sección III norma el tema de la enseñanza secundaria. Esta duraba cinco años y se dividía en enseñanza común y enseñanza profesional. Comprendía dos ciclos, el primero tenía una duración de tres años y el segundo ciclo de dos años.

Mariátegui (2007), en su crítica a la reforma educativa de 1920, sostiene que esta significó el triunfo de las orientaciones propuestas por Villarán y, en consecuencia, el predominio de la influencia norteamericana. Este intento reformista estuvo asesorado por una misión norteamericana dirigida por el doctor Bard, traída por el gobierno de Leguía para reorganizar la instrucción pública. Esta reforma mantuvo intacta la idea de la Enseñanza Secundaria como antesala de la educación superior. Aunque se dividía en enseñanza común y enseñanza profesional, enfatizaba la orientación de los estudiantes hacia las profesiones liberales criticadas por Villarán. La reforma conservó todos los privilegios de clase. Condenó a los pobres a la educación primaria, pues la educación secundaria, al igual que en los lustros anteriores, estaba reservada a un pequeño porcentaje de jóvenes privilegiados por razones económicas, sociales y culturales. Por ejemplo, en 1925 existían 28 colegios nacionales de enseñanza secundaria, en los cuales, 502 profesores atendían a 4596 estudiantes, de estos 1165 eran blancos, 2287 mestizos, 541 indígenas, dos asiáticos y un negro (Contreras, 1996).

A partir de 1918, en un escenario en el que el Estado pierde el control sobre las universidades, a través de la Ley 2690 decide intervenir en la formación inicial de los profesores de la enseñanza media. Este propósito se concretiza en 1929 con la transformación de la Escuela Normal de Preceptores y la Escuela Normal de Mujeres en Institutos Pedagógicos. Estos comprendieron tres secciones: la sección Normal Elemental estuvo destinada a la preparación de preceptores del primer grado; la sección Normal de Segundo Grado a la de los maestros de segundo grado; la sección Normal Superior, a la formación de profesores de enseñanza secundaria.



Podían acceder a esta aquellos candidatos que tenían el privilegio de haber concluido la Enseñanza Secundaria y la aprobación de un examen de ingreso. Al término de cuatro años de estudios recibían un diploma refrendado por el Ministerio de Instrucción que los acreditaba como Profesores de Enseñanza Secundaria en Letras o Ciencias. Estas instituciones, en un escenario de intensa agitación política, fueron cesadas en 1932 hasta que en 1939, reabre sus puertas el Instituto Pedagógico Nacional de Varones.

Es así como la formación de los profesores se organizó de acuerdo con una lógica fuertemente diferenciada entre los maestros de enseñanza secundaria y primaria. General en la enseñanza primaria, para garantizar la socialización de los niños; en la educación secundaria disciplinaria, para facilitar la trasmisión de saberes conceptuales supuestamente permanentes y necesarios para el buen desempeño de los estudiantes en la universidad. Dicho de otro modo, los institutos pedagógicos enfatizaron la enseñanza de una serie de asignaturas encaminadas a que los futuros profesores de la enseñanza secundaria adquirieran conocimientos sobre las disciplinas de su especialidad, pero también focalizaron su atención en la formación profesional relacionada con los saberes pedagógicos y didácticos. Ambos tipos de formación, con mayor o menor énfasis en cualquiera de los aspectos señalados, han estado y aún siguen presentes en los planes de estudio de formación docente.

Expansión y formación universitaria de los profesores

A partir de 1933 frente a las continuas movilizaciones y reclamos sociales, la política estatal, en el ámbito educativo, promovió la rehabilitación de los centros escolares y la mejora remunerativa de los docentes. Para ello se incrementó en un 70% el presupuesto destinado a la educación y se creó el Ministerio de Educación Pública destinado a impulsar el mejoramiento cualitativo y doctrinario de la enseñanza (Vigo y Nakano, 2007).

En 1941 se promulgó la Ley Orgánica de Educación Pública 9359. Según esta norma el sistema educativo peruano comprendía la educación infantil (escuelas



infantiles), la educación primaria común (escuelas), educación secundaria común y técnica (colegios) y la educación superior. La educación secundaria, señala la norma, debe adecuarse al desarrollo bio-psicosocial del adolescente. Esta es una manifestación clara de la influencia de las tendencias psicológicas que tratan de explicar el proceso de aprendizaje. Su duración era de cinco años y tenía como propósito continuar y ampliar la cultura general iniciada en la primaria, de tal manera que al concluir el tercer año, los estudiantes pudieran ingresar a los establecimientos de educación secundaria técnica, normal o artística.

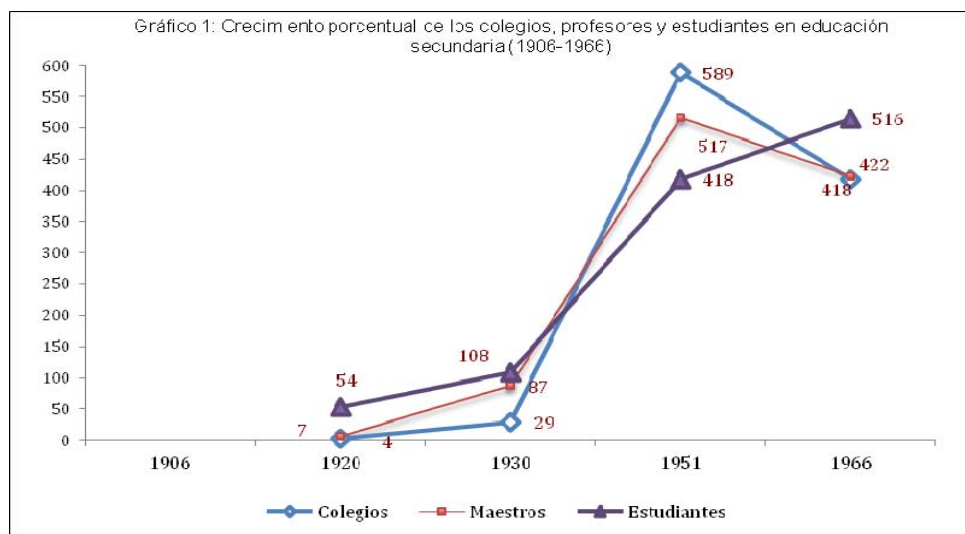
Según esta norma, para ser profesor de enseñanza secundaria era necesaria la posesión del título de profesor en la rama y la especialidad correspondiente. En los lugares en los que no había aspirantes a la docencia con el título correspondiente eran contratados profesionales en otras ramas o con estudios de enseñanza secundaria completa. La presencia en las instituciones educativas de profesores sin la formación pedagógica hace que a partir de 1941 las políticas educativas promuevan programas de capacitación destinados a profesionalizarlos.

En 1945 la Ley 10263 establece la gratuidad de la enseñanza secundaria; sin embargo, esta no benefició a todos los estudiantes egresados de la educación primaria, pues fijó un determinado número de estudiantes que podían acceder a este beneficio considerando la región y el colegio. La gratuidad parcial de la educación secundaria en beneficio de una minoría no es un indicador suficiente para afirmar que la escolarización universal de la juventud peruana fue una idea y una meta que orientó las políticas públicas de ese entonces. 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. Aunque las dinámicas de exclusión aún continúan, 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.



La enseñanza secundaria a la que podían acceder únicamente las élites dominantes a partir de 1950 se convierte en un hecho de masas (Contreras, 1996). Se produce una fuerte expansión de la cobertura educativa en la enseñanza secundaria caracterizada por el crecimiento vertiginoso del número de colegios, maestros y alumnos matriculados a escala nacional (Gráfico 1). En términos porcentuales, entre 1930 y 1951 el crecimiento del número de jóvenes que se matriculaba en la enseñanza secundaria era menor (418%) en relación con los colegios (589%) y el crecimiento del número de profesores (517%). Se observa también que entre 1951 y 1966 la población estudiantil crece en un 516%, mientras que el crecimiento del número de colegios (418%) y profesores (422%) es menor. Esto significa que en los colegios se matriculaban cada vez más estudiantes y los profesores atendían a un mayor número de ellos.

A partir del inventario de la realidad educativa de 1956, Basadre (2004), en calidad de Ministro de Educación, argumenta en favor de replantear los objetivos de la educación secundaria en sus distintas fases, pues ésta había dejado de ser un privilegio de las clases más acomodadas. Los hijos de las familias de las clases medias y populares, en porcentajes cada vez mayores, acceden a la educación secundaria. Los datos del inventario muestran que de los 70132 alumnos que terminaron la educación primaria en 1955, ingresaron a la educación secundaria común y técnica 38216 estudiantes. De los 69965 estudiantes que terminaron primaria en 1956, al año siguiente ingresaron al primer año de educación secundaria común y técnica 40366 estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir del cuadro 13: Evolución de la educación secundaria en el Perú, 1906-1966 correspondiente al artículo "Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX" elaborado por Contreras a partir de los Anuarios Estadísticos.

La ampliación de la cobertura educativa a todos los niveles de lo que hoy se conoce como la educación básica fue una respuesta estatal a la demanda de las familias para que sus hijos accedieran a la educación formal. Este proceso, sin embargo, nace y crece junto al deterioro de las condiciones de la enseñanza en cuanto a su contenido y condiciones materiales. La inversión estatal en el sector educación no siguió el mismo ritmo de tal crecimiento; de este modo, mientras más maestros trabajan en el sistema educativo, menos dinero hay para pagarles y menos recursos para formar nuevos maestros y dotar a las instituciones educativas de los materiales y la infraestructura necesaria (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003).

La Ley Orgánica de Educación Pública de 1941 oficializó la formación profesional universitaria de los maestros. Autorizó a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para la formación de los maestros de educación secundaria en la Facultad de Letras y Pedagogía en un lapso de cinco años calendarios. Sin embargo es en 1947, señala Piscoya (2004), cuando se inicia la formación docente profesional en el



nivel universitario. A diferencia de los Institutos Pedagógicos y las Escuelas Normales, el currículo de la Facultad de Educación puso énfasis en la formación humanística y en ciencias básicas como sustento de la formación especializada. El autor señala que la presencia de la Facultad de Educación significó un cambio sustancial en la formación de los maestros, puesto que esta estuvo durante muchos años bajo la responsabilidad de las escuelas normales e institutos pedagógicos. Esta situación, sumada a la expansión de la educación primaria y secundaria, a los cambios en la composición social de los profesores y al capital cultural necesario para desempeñarse en estas instituciones, impacta en las posiciones constitutivas de este campo.

Así, en la institución de educación secundaria hasta finales del siglo XX trabajaban profesores y directores poseedores de un capital cultural institucionalizado acreditado con un título universitario en las áreas de ciencias o letras, agentes con instrucción del nivel de educación secundaria acreditados con un certificado de capacidad para la enseñanza, agentes poseedores de un capital cultural específico vinculado a la labor de enseñanza certificada por los institutos pedagógicos y las universidades. Posteriormente se incorporan a la docencia agentes poseedores de un capital cultural certificado por las escuelas superiores de formación profesional y los institutos superiores tecnológicos. Actualmente en el campo de la educación secundaria trabajan profesores con un título universitario afín al área curricular que enseñan, y con título pedagógico otorgado por las universidades, los institutos superiores pedagógicos o las escuelas superiores de formación artística.

Integración de la educación secundaria a la educación básica regular

En 1968, el general Juan Velasco Alvarado da un golpe militar al gobierno de Belaúnde e instaura el autodenominado gobierno revolucionario de las fuerzas armadas. Este régimen inicia una serie de reformas económicas, sociales y políticas de ordenación de la vida nacional. Se inicia un proceso modernizador desde la cúspide recubierto de una retórica revolucionaria y que significa un proceso de



rompimiento, de discontinuidad y de cambio en relación con los valores de la oligarquía peruana tradicional (Tamayo, 1994).

En este marco, la educación es considerada como uno de los ejes fundamentales para la creación de un nuevo orden socioeconómico. En este sentido, el gobierno encargó a un equipo de distinguidos intelectuales la elaboración de un diagnóstico sobre la educación peruana. El diagnóstico recogido en el Informe General sirvió de base para iniciar un proceso de reforma que se institucionalizó a través de la Ley General de Educación N° 19326. Según esta norma el sistema educativo peruano se organizó en tres niveles: Educación Inicial; Educación Básica, que comprende las modalidades de Educación Básica Regular y Educación Básica Laboral; y el nivel de Educación Superior.

La educación secundaria o media pierde el estatus concedido por la legislación educativa anterior. Se fusiona con la educación primaria para dar lugar a la modalidad de Educación Básica Regular. Esta tiene una duración de nueve años y se organiza en tres ciclos: el primero tiene una duración de cuatro años, el segundo ciclo dura dos años y el tercer ciclo tres años. La ley dispone la gratuidad y la obligatoriedad de la Educación Básica Regular, la define como el eje del sistema educativo peruano y como un medio para que el poblador peruano logre un grado de capacitación que le permita desarrollarse como persona y lo habilite para el desempeño en un trabajo útil para sí mismo y su comunidad. Los estudiantes que logren concluir con éxito la Educación Básica Regular acceden directamente al primer ciclo de la Educación Superior (Bachillerato profesional).

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. Termina con la concepción de una educación secundaria académica, selectiva y elitista. Afirma la concepción de una educación básica de nueve años gratuita y obligatoria como paso automático hacia el primer nivel de la educación superior. De este modo la educación básica intenta



superar la disociación entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria y tiene su sentido y culminación en el bachillerato profesional que da la opción de obtener una calificación para ocupar determinados puestos de trabajo o continuar estudiando en el segundo ciclo del nivel superior.

En este periodo se introdujo un cambio importante en la concepción del currículo al entenderlo como un conjunto de experiencias de aprendizaje; sin embargo, su organización con base en asignaturas se mantuvo inalterable y su diseño fue una tarea de los “expertos”. Los profesores se limitaron a la tarea de “adecuación” del mismo a la realidad concreta donde trabajaban. El énfasis estuvo puesto en el diseño de programaciones anuales de las asignaturas.

Durante este periodo, la mayoría de escuelas normales creadas en la década del 60 fueron clausuradas con la argumentación de que su aumento era desmedido y no respondía a ningún plan. El énfasis estuvo puesto en la implementación de programas de “reentrenamiento” pensados para remediar las deficiencias detectadas en el sistema de formación inicial. Para ello se creó el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) encargado del reentrenamiento docente. Los programas de capacitación cubrieron áreas como tecnología educacional, educación bilingüe, educación por el arte, educación psicomotora y problemas de aprendizaje (Churchill, 1980).

En este periodo se puso énfasis en el entrenamiento de los docentes para la elaboración de los programas de las asignaturas a su cargo, a partir del currículo elaborado por los técnicos del Ministerio de Educación. El profesor se limitaba a elaborar los diseños instruccionales, los objetivos conductuales y los procedimientos para su evaluación. Esta forma de trabajo, señala Díaz (1997), es la expresión del reduccionismo y el eficientismo del pensamiento tecnocrático establecido a partir de la propuesta de Robert Mager. Esto hace que se pierda la dimensión intelectual del trabajo docente: el profesor se convierte en un técnico de la educación dedicado a ejecutar las recetas pensadas por los especialistas.



El retorno al sistema tradicional

En 1980 se restituye el sistema democrático tras dos décadas de gobierno militar. El nuevo gobierno dirigido por Fernando Belaúnde Terry pone en vigencia la nueva Constitución aprobada por la Asamblea Constituyente de 1979. Por primera vez funcionó un Parlamento con representación de todos los partidos, incluidos los de la izquierda marxista incorporados a la legalidad. El gobierno democrático enfrenta el inicio de la violencia armada que desangró al país por más de dos décadas.

En el marco de este contexto, se promulga en el año 1982 la Ley General de Educación N° 23384. Esta abolió el concepto de educación básica con nueve años de escolaridad obligatoria introducida por la reforma educativa de los años 70. Dispuso el retorno a la estructura anterior del sistema educativo estructurado en tres niveles con objetivos propios: nivel inicial, nivel primaria con seis años de duración, nivel de educación secundaria y el nivel de educación superior. La educación secundaria se proponía profundizar los resultados obtenidos en la educación primaria y focalizaba su atención en la orientación y capacitación de los estudiantes en diferentes aspectos relacionados con las profesiones universitarias. De este modo, se vuelve a disociar a la educación secundaria con la educación primaria. Se ubica como la antesala de la educación superior y enfatiza, como en épocas anteriores, la implementación de un currículo nacional y disciplinar. El propósito era facilitar la transmisión de saberes conceptuales y de metodologías de trabajo supuestamente permanentes.

En el ámbito de la formación docente, las escuelas normales se consolidarán en institutos superiores pedagógicos previa evaluación del Ministerio de Educación. Posteriormente, en 1984 se promulga la Ley del Profesorado y seis años después es modificada y reglamentada. Estos dispositivos legales normaron el régimen del profesorado como carrera pública hasta el año 2007.

Para ejercer la docencia en las instituciones de educación inicial, primaria y secundaria era indispensable el título pedagógico. Sin embargo, debido a la



expansión de la matrícula escolar y la carencia de profesores con título en educación, los egresados de la educación secundaria y otros profesionales con títulos distintos al pedagógico también tuvieron la posibilidad de ejercer la docencia en áreas afines a su especialidad, y su incorporación al escalafón magisterial estuvo condicionado por la obtención del título pedagógico o posgrado en educación. Para ello se crearon programas destinados a la profesionalización docente.

La irrupción neoliberal

Al comenzar la última década del siglo XX, el gobierno de Fujimori conspira un autogolpe e instala un gobierno que se caracterizó, según la Comisión de la Verdad, por generar y mantener una relación funcional entre el poder político y la conducta criminal. Desde el gobierno, intencional y progresivamente se organizó una estructura estatal que controlaba los poderes del Estado, así como otras dependencias clave, y se utilizaron procedimientos legales para asegurar impunidad para actos violatorios de los derechos humanos, primero, y de corrupción después (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003).

En el ámbito educativo, desde la década de los 80, se inicia en América Latina y el Caribe una serie de reformas inspiradas en las propuestas neoliberales. El neoliberalismo educativo se caracteriza por enfatizar políticas que limitan al máximo la intervención estatal en el sector educativo y promueven la participación privada. De este modo crean un mercado educativo regulado por la oferta y la demanda destinado a proveer recursos humanos calificados para el sector productivo (Moreno, 1995). Frente a la constatación del fracaso del sistema de educación pública en términos de equidad, eficiencia y calidad, las políticas reformistas neoliberales justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación (Puiggròs, 1996). Así, las reformas de los ochenta estuvieron centradas en la descentralización (transferencia de recursos y responsabilidades) de los sistemas educativos y la reducción del gasto público. En los noventa las reformas enfatizan cambios en los modos de gestión y evaluación del sistema, los procesos



pedagógicos y los contenidos culturales que se transmiten en la escuela (Martinic, 2001).

En este escenario, quienes ocupan posiciones dominantes en el sistema escolar peruano y detentan el monopolio del capital simbólico se acomodan a las exigencias del poder hegemónico neoliberal expresado en organismos como el Banco Mundial. De este modo se inicia el predominio de políticas educativas que conciben la educación no como un derecho social, sino como un servicio o una mercancía que adquiere quien pueda pagarla. Si bien se declara la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Secundaria, en la práctica son las familias quienes asumen una gran parte de los gastos en la educación de sus hijos. En el año 2007, del total de los recursos públicos invertidos por estudiante, en promedio el gasto familiar anual por cada estudiante en el nivel inicial representa el 17,8%; en el nivel primaria el 16,1% y en secundaria, el 16,3% (Benavides y Mena, 2010).

En coherencia con esta lógica, 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 en el contexto de la globalización y la competitividad (Banco Mundial, 2007).

Así, con el financiamiento de organismos internacionales, en el Perú se promueve la llamada “modernización educativa”. Para ello las políticas educativas se focalizaron en tres grandes aspectos: la adopción de una serie de medidas privatizadoras, la reestructuración de la educación básica y la formación inicial y continua de los maestros. En el primer caso se dictaron una serie de medidas privatizadoras que no llegaron a cuajar (Decreto 699 de 1991, el Decreto Ley 26011 de 1992, el Decreto Ley 26012 y el Decreto Ley 26013).



Con la finalidad de integrar los niveles de educación inicial y educación primaria, reducir la duración de la educación secundaria de cinco a cuatro años e introducir el bachillerato de dos años de duración, en 1999 se pretendió una reestructuración el sistema educativo. Sin embargo, este intento reformador fue rechazado por amplios sectores de la sociedad peruana, puesto que el bachillerato postsecundario no era obligatorio, pero sí un paso necesario para acceder los estudios superiores. Esto fue visto como un recorte del compromiso estatal con la educación, pues se disminuía la secundaria de cinco a cuatro años de duración, lo cual era una manera fácil de recortar los gastos del Estado en la educación.

Al finalizar la década de los noventa, con financiamiento del Banco Mundial se inicia el programa de mejoramiento de la calidad de la educación secundaria. Uno de los componentes de este programa promovió la introducción de medidas destinadas a reformar el currículo (el paso de un currículo disciplinar a un currículo por áreas y competencias), la dotación de textos y materiales educativos, la capacitación de los maestros y los directores (Ian, 2006).

De vuelta a la democracia, a raíz del colapso del régimen de facto y la fuga de Alberto Fujimori hacia el Japón, en el año 2001 el proyecto del bachillerato llega a su fin. El nuevo gobierno de transición liderado por Valentín Paniagua y posteriormente el gobierno de Toledo concibe la idea de la nueva secundaria. Uno de sus ministros señala que “La nueva secundaria, (...) tenía como objetivo producir una drástica mejora de este nivel educativo y brindar opciones múltiples que permitieran a los jóvenes tanto formarse para el mercado de trabajo como para ingresar a la universidad” (Lynch, 2006).

En el año 2003, se promulgó la Ley General de Educación 28044, con la finalidad de establecer los nuevos lineamientos generales de la educación y del sistema educativo peruano. Esta norma introduce el concepto de Educación Básica como una etapa del sistema educativo peruano que integra tres modalidades (regular, alternativa y especial). Dentro de estas, la modalidad de educación básica regular



pretende superar la disociación entre la educación inicial, primaria y secundaria al considerarlas como un proceso continuo organizado en ciclos, cuyos límites son los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar al concluir cada uno de ellos. Con este propósito, en el ámbito curricular, se ha oficializado el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular para garantizar la coherencia organizativa entre todos los niveles y ciclos de la educación básica. Se organiza en áreas curriculares y se propone el desarrollo de competencias con sus respectivas capacidades, conocimientos y actitudes por ciclos en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. La idea de competencias, señala Ferrer (2004), marca un cambio paradigmático en la concepción del aprendizaje y el papel de la educación en la sociedad actual.

En este momento la Educación Secundaria es obligatoria, gratuita y dura cinco años. Tiene por finalidad profundizar los aprendizajes logrados en la primaria, formar para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio. Estas finalidades tensionan su identidad, pues es el nivel terminal de la modalidad de Educación Básica Regular, pero también es preparatoria para acceder a la etapa de Educación Superior. Al responsabilizarse de conectar al estudiante con el mercado laboral, 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.

En relación con los maestros, a partir de 1990 se producen cambios significativos en el ámbito de la formación profesional y en la relación laboral con el Estado. En el ámbito de la formación inicial, se continuó con el desarrollo de programas de formación de maestros en la modalidad presencial y a distancia dirigidos por universidades nacionales y particulares y se promovió la proliferación de institutos



superiores pedagógicos particulares. Asimismo, se inició un programa de modernización de la formación docente (educación primaria). Este se propuso el diseño de un nuevo currículo (nuevo enfoque pedagógico), la capacitación de los formadores, la dotación de materiales y el fortalecimiento institucional (Sánchez Moreno, 2006).

En el ámbito de la formación continua, el Ministerio de Educación, con el financiamiento de organismos como el Banco Mundial, emprendió de la manera más atropellada posible una serie de programas dedicados a la capacitación de maestros en servicio. Destacan el Plan Nacional de Capacitación Docente y el Plan Piloto de Formación Docente. En los años que van del presente siglo, el desatino en este aspecto continúa.

Actualmente, las políticas educativas han focalizado su atención en la evaluación punitiva de los profesores de educación básica, la adopción de medidas destinadas a reducir el número de candidatos aceptados en los institutos superiores pedagógicos (ISP) y a promover procesos de acreditación de los ISP y las facultades de educación, como condición necesaria para su funcionamiento. Las medidas sobre la evaluación docente, señala Cuenca (2009), se inspiran en una noción de calidad educativa que se fundamenta en ideas utilitaristas según las cuales lo eficiente es un principio irrenunciable, lo tecnocrático, su estrategia más adecuada y la medición, la mejor vía para demostrar el nivel de calidad alcanzado. En este sentido, las políticas educativas apuestan por la mejora de la calidad de los insumos y la estandarización de todos los indicadores de calidad.

En cuanto a las condiciones económicas y sociales de los maestros, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) plantea que la política estatal de bajos sueldos ha contribuido a la disminución de la calidad de vida de los profesores. Esto ha dado lugar a que los maestros busquen opciones laborales adicionales. Sin embargo, esta situación no siempre ha sido así. Por ejemplo, Díaz y Saavedra (2000) sostienen que mientras se produce un crecimiento sostenido de la matrícula escolar y el



número de profesores, los salarios reales de estos últimos han experimentado fluctuaciones considerables. Así, entre 1950 y mediados de los sesenta el sueldo de los maestros se incrementó hasta un nivel máximo de 886 dólares. En las décadas siguientes, la tendencia es decreciente: en 1998 la remuneración promedio alcanzaba los 198 dólares.

El Instituto de Pedagogía Popular (2002), por su parte, anota que en 1965 el profesor tenía un poder adquisitivo equivalente al triple del que tenía en 1942. Para agosto del 2002, el docente solamente podía adquirir el 50% de lo que compraba en 1942, es decir, la sexta parte de lo que podía adquirir en 1965. En noviembre del 2008, según Chiroque (2009), el promedio de maestros recibe una remuneración mensual de 1,087 nuevos soles, esto es 388.75 dólares americanos. Para que el maestro pueda comprar ahora lo que podía adquirir con el sueldo de 1965 debería recibir una remuneración de 5,547 nuevos soles (1980.36 dólares americanos).

Los datos muestran que, lejos de mejorar su situación socioeconómica, el promedio de los profesores se hizo más pobre. Ahora bien, la disminución de su calidad de vida, a raíz del deterioro de sus remuneraciones, hace que su posición social pierda prestigio. Si hasta mediados del siglo XX era parte de un grupo social de condición media, progresivamente va formando parte de los sectores más desfavorecidos de la sociedad peruana con escasa capacidad económica.

A manera de conclusión

Alcanzada la independencia jurídico política, el naciente Estado peruano interviene en la organización de la educación formal. Es la élite que dirige el Estado la que determina los fines de la educación y esta contribuye al mantenimiento de sus posiciones de poder. Con esta lógica se fue estructurando el Sistema Educativo Nacional actual. En su trayecto histórico, entre otros, los siguientes hechos, por la importancia que tienen en su evolución, devienen en trascendentales.



En primer lugar, el poder estatal se interesó en normar no solo la forma de organización de las instituciones que lo integran, sino también los saberes culturales que deben aprender los estudiantes, la formación pedagógica y disciplinar, el acceso y el desempeño de los profesores en las instituciones educativas. En segundo lugar, a partir de la reforma universitaria, la influencia del poder estatal en este nivel de instrucción fue disminuyendo paulatinamente, al punto que estas instituciones son autónomas y se autogobiernan, eligen sus propias autoridades sin injerencia del poder estatal y se dan sus propios estatutos y programas de estudio. En tercer lugar, en el destino de las instituciones de educación superior no universitaria y las instituciones de Educación Básica la influencia del poder estatal es enorme.

Los aspectos señalados anteriormente constituyen la expresión de la lucha entre los agentes interesados en el sistema educativo por lograr que su capital (cultural, económico) se convierta en capital simbólico, es decir, que sus conceptos sobre los propósitos de la educación, el trabajo de los docentes, sus relaciones con el Estado, etc. tengan consecuencias simbólicas posibles de manifestarse en toda la red de relaciones constitutivas del sistema educativo. El capital simbólico, señala Bourdieu (1997), es la forma que adquiere cualquier tipo de capital que los agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración la perciben, conocen y reconocen. De este modo, los propósitos asignados a la educación formal, las concepciones sobre el trabajo docente y sus relaciones con el Estado han sido impuestos de tal manera que los agentes sociales los han hecho suyos, al punto que ejercen una especie de acción a distancia sin contacto físico.

La monopolización de este capital simbólico por parte de los agentes que ocupan posiciones dominantes se manifiesta objetivamente por medio de las finalidades asignadas a la educación, las normas, los saberes culturales objeto de enseñanza y de aprendizaje, las concepciones sobre el trabajo docente, etc., cuyo valor es percibido y reconocido como legítimo por los agentes educativos. Para que esto ocurriera, desde la fundación del sistema educativo el poder estatal ha desarrollado una serie de acciones destinadas a la interiorización y reconocimiento de tales



dispositivos. La lucha por la definición de los fines de la educación y, en consecuencia, la inculcación de una imagen del desempeño docente que estos reconocen como legítimo es una de sus manifestaciones. Se inscriben en esta disputa las polémicas instaladas al iniciar siglo XX por Villarán, Deustua, Mariátegui, Encinas y otros.

En esta lógica, Mariátegui (1986) introduce en la discusión política y académica la teoría marxista como una nueva forma de entender el problema educativo nacional. Considera la educación como resultado de un proceso social esencialmente económico. Sostenía la necesidad de democratizar la economía y la política como condición para democratizar la enseñanza. Estos planteamientos, de algún modo continuados por Encinas (1932), en tanto considera a la escuela como un centro de agitación social y, por consiguiente, un elemento político, han sido soslayados por el poder dominante. Sin embargo, influyeron notoriamente en la lucha universitaria y en la organización sindical de los maestros.

Así, los cambios que ha experimentado la educación secundaria a lo largo de su historia, entre otros factores, tienen que ver con las concepciones predominantes sobre la educación y el peso que se asignó al sistema educativo dentro de la totalidad social. Se ha visto que desde el momento en que fue concebida en 1850 como el segundo grado del sistema de instrucción pública, las reglamentaciones como expresiones del capital simbólico, lo ubican como un nivel de la enseñanza destinada a una minoría privilegiada y estrechamente vinculada a la enseñanza superior universitaria. Los cambios que ha experimentado se relacionan con las instituciones donde se imparte (colegios), los propósitos que persigue, los saberes culturales objetos de enseñanza y aprendizaje, la formación y el acceso de sus profesores, las posiciones instituidas y las luchas por la apropiación del capital específico, que en este caso, es la posibilidad de influir en la toma de decisiones.

En relación con los profesores, el Estado peruano, a lo largo de su historia, ha estructurado progresivamente la actividad docente. Se encargó de fundar y normar las instituciones autorizadas para formarlos, determinó lo que deberían aprender,



reglamentó la manera cómo deberían ser seleccionados los candidatos para acceder a un puesto de trabajo en las escuelas primarias y secundarias, determinó los saberes disciplinares que deberían enseñar y estableció los mecanismos para controlar el cumplimiento de tales disposiciones.

Es así como aparece en el discurso oficial la idea de profesionalizar al maestro. Esta idea, en función de la coyuntura histórica, ha tenido matices diferentes tanto en los profesores de enseñanza secundaria como en los profesores de enseñanza primaria. De esta manera, quienes representan al sistema educativo peruano, interesados en profesionalizar el quehacer del maestro, recurrieron a dos estrategias que son relevantes. La primera se refiere a lo que hoy se conoce como la formación inicial y posteriormente recurrieron a la capacitación de los maestros en servicio.

Por medio de estos procesos de formación, el Estado construye paulatinamente una imagen del desempeño de los profesores y trata de asegurar su adhesión al proyecto estatal pensado y dirigido por quienes ocupan posiciones dominantes y monopolizan el capital simbólico considerado legítimo. Al respecto, Vargas (2005) plantea que durante el siglo XIX los profesores, considerados “apóstoles” de la educación, en tanto representantes del Estado nacional y de su proyecto homogeneizador, se asumieron como promotores de una cruzada civilizadora. Estos, considerando que la enseñanza media y superior en ese entonces era posible solo para la élite dominante, ocupaban una posición privilegiada en el espacio social. De ahí que su capital cultural fuera diferente al de los profesores de enseñanza primaria. Este capital, paulatinamente incorporado en el seno de sus familias, les permitió acceder con relativa facilidad a las instituciones de instrucción superior. En estos espacios obtuvieron las certificaciones y los títulos (capital institucionalizado) necesarios para acceder al trabajo docente.

Sin embargo, a mediados del siglo XX el maestro progresivamente asume un rol crítico frente a la propuesta estatal. La continua pauperización de sus condiciones de vida y la progresiva pérdida de su estatus social refuerzan tal posición. Estas



manifestaciones de descontento, a finales de los años 70, son canalizadas a través del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP). Esta organización sindical, a partir del desarrollo de históricas jornadas de lucha en favor de sus demandas reivindicativas, influye también en la construcción de la identidad de los maestros y adquiere un protagonismo relevante en la vida nacional.

En cuanto a la idea de identidad se podría decir que, en tanto el campo de la educación secundaria acumula una serie de rasgos históricos que le son característicos, la identidad colectiva de los profesores contemporáneos encarna esos rasgos subjetivos construidos históricamente. Giménez (2007) sostiene que identidad y cultura son inseparables, pues las identidades solo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa. A partir de la noción de *habitus* entendido como “(...) un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas (...)” (Bourdieu, 2000, p. 134), se podría decir que la cultura se presenta en forma de *habitus* en tanto esquemas que funcionan como matriz simbólica de las percepciones y apreciaciones, pero también de producción de prácticas. De este modo, el *habitus* es la matriz de las identidades sociales, si se acepta que estas son producto de la interiorización de ciertos rasgos culturales propios del campo en el que se desenvuelven los agentes sociales.

Con respecto a la práctica pedagógica, la hegemonía de una concepción de currículo basado en objetivos y organizado en asignaturas sumada al predominio de un enfoque de enseñanza en el que el profesor es el centro del proceso de enseñanza ha hecho que los maestros progresivamente interioricen una imagen de desempeño centrado en el dominio de los contenidos disciplinares de la asignatura y la concretización del proceso de enseñanza por medio de la exposición y el dictado de un determinado saber cultural. Sin embargo, durante los últimos años esta imagen del desempeño docente está siendo tensionada, al punto que se habla del desplome del modelo tradicional del trabajo docente.



A este proceso ha contribuido la organización de los contenidos de enseñanza en áreas curriculares, el énfasis puesto en el logro de competencias y el predominio de las concepciones constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje. En el contexto de esta nueva concepción sobre el currículo, el enseñar y el aprender, el profesor ha dejado de ser el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje para convertirse en el mediador entre los alumnos y los conocimientos que pretende que aprendan. Así, enseñar supone una actividad mediadora dirigida a lograr un engarce y una sintonización entre los significados que construye el alumno y los significados que transmiten los contenidos escolares. El maestro ya no es quien sabe y por ello transmite información, sino alguien que media entre los estudiantes y la gran masa de los saberes que deben aprender; para ello crea situaciones y actividades especialmente pensadas para promover la adquisición de determinados saberes y formas culturales.

Igualmente, su tarea se ha extendido más allá del aula e incluso de la institución educativa. Ahora, además de atender las tareas de enseñar los saberes de su área, el docente está llamado a desempeñar funciones de tutoría y orientación de los estudiantes, está obligado a involucrarse en actividades de gestión de la institución educativa, atender a las familias e incluso vincular a la escuela con la comunidad. Los directores, por su parte, acostumbrados al ejercicio de una función administrativa fuertemente focalizada en el control, hoy están obligados a liderar el trabajo educativo en todos los ámbitos de la escuela.

Es así como los profesores viven actualmente un proceso de transición en el que necesitan apropiarse de las competencias y los saberes necesarios para desempeñar con éxito las tareas aludidas. Se está produciendo un proceso en el que, de trabajadores al servicio del proyecto homogeneizador del Estado, transitan un camino que progresivamente los llevaría a convertirse en profesionales gestores de su propia práctica educativa. Sin embargo, a pesar de que el discurso oficial y académico visualiza a los profesores como expertos en su tarea, lo que estos hacen



en la institución educativa es determinado y fiscalizado por el poder Estatal por medio de instancias superiores de la administración educativa.

Estas nuevas tareas asignadas al trabajo docente progresivamente van interiorizando en los maestros una nueva imagen de su desempeño. Sin embargo, es posible que esta nueva imagen no se corresponda con la realidad. Tal vez se están ensamblando viejas características con nuevas. Lo cierto es que esta nueva imagen del desempeño docente colisiona con las formas de percibir, apreciar y concretizar el proceso de enseñanza y aprendizaje aprendidas a lo largo de su historia en el campo de la educación secundaria.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial. (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*. Bogotá: Mayo Ediciones.
- Basadre Grohmann, Jorge. (2004). "La estructura social", En Ernesto Yepes del Castillo, *Memoria y destino del Perú. Jorge Basadre. Textos esenciales*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República del Perú.
- Basadre Grohmann, Jorge. (1992). *Perú: problema y posibilidad y otros ensayos*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Benavides, Martín, y Mena, Magrith. (2010). *Informe de progreso educativo. Perú 2010*. Lima, Lima, Perú: GRADE / PREAL.
- Bourdieu, Pierre. (1987, Otoño). Los tres estados del capital cultural. *Revista Nº 5 de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. UAM- Azcapotzalco*. Disponible en: <<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/0503.pdf>>
- Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, Pierre. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Tucuman: Montessor
- Bourdieu, Pierre. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina



- Bourdieu, Pierre.(2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*.Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2008). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI editores.
- Chiroque Chunga, Sigfredo. (Jun-Jul. de 2009). Maestro peruano 2009. Informe virtual Junio-Julio del 2009. *Instituto de Pedagogía Popular*. Disponible en: <www.ipp-peru.com/noticiasipp/docenteperuano2009.pdf>
- Churchill, Stacy. (1980). *El modelo peruano de innovación: la reforma de la educación básica*. Paris: Unesco.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (3 de Agosto de 2003,). Tomo III. La década de los noventa y los dos gobiernos de Alberto Fujimori. *Comisión de la Verdad y Reconciliación. Informe final*. Disponible en: <<http://www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php>>
- Contreras, Carlos. (1996). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. *Cholonautas. Sitio Web para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú*. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/biblioteca.php>.
- Cuenca Pareja, Ricardo. (2009). Reflexiones sobre el sentido y la forma de hacer políticas educativas a modo de introducción. En Ricardo Cuenca Pareja, Patricia Ames Ranello, Susana Córdova Ávila, Luis Guerreo Ortiz, Manuel Igüñez Echeverría, Fanni Muñoz Cabrejos, José Rivero Herrera, Teresa Tovar Samanez, Lucy Trapnell Forero, Virginia Zavala Cisneros, *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 - 2009* (pp. 5-11). Lima, Foro Educativo.
- Díaz Barriga, Ángel. (1997). *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Díaz, Hugo y Jaime Saavedra. (2000). *La carrera de maestro: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Encinas, Antonio. (1932). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Minerva.
- Ferrer, Guillermo. (2004). *Las reformas curriculares del Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima: GRADE. Documento de Trabajo 45.
- Giménez, Gilberto. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA-ITESO.
- Ian, Mac Arthur. (2006, julio 25). Informe de terminación de proyecto PCR. *Inter-American Development Bank*. Disponible en: <<http://search.iadb.org/search/cgi-bin/query-meta.exe?v%3Asources=IDB-S-I-Bundle&v%3Aproject=IDB-P-Internet&query=educación+secundaria>>



- Lynch, Nicolás. (2006). *Los últimos de la clase: Aliados, adversarios y enemigos de la reforma educativa en el Perú*. Lima: UNMSM. Fondo Editorial.
- Mariátegui, José Carlos. (1986). *Temas de educación 14*. Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, José Carlos. (2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Martinic, Sergio. (2001, Sep-Dic). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 27. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie27a01.PDF>>
- Moreno, Prudencio. (Ene.-Mar. de 1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos* N°67. Disponible en: <<http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>>
- Piscoya Hermoza, Luis Adolfo. (2004). La formación docente en el Perú. Informe elaborado para IESALC-UNESCO. *Organización de Estados Iberoamericanos. Información por país, formación docente*. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_peru_iesalc.pdf
- Puiggròs, Adriana. (Nov.-Dic. de 1996.). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad* N°146. Disponible en: <<http://www.nuso.org/revista.php?n=146>>.
- Sánchez Moreno Izaguirre, Guillermo. (2006). *Construyendo una política de formación magisterial: 1997-2006*. Lima: Ministerio de Educación del Perú-PROEDUCA GTZ.
- Tamayo Herrera, José. (1994). Panorama de los Estudios Históricos en el Perú Contemporáneo (1960-1993). En B. Tovar Sambrano, *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana* (Vol. 2, pp. 745-755). Bogotá: Universidad Nacional.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vargas Castro, Julio. (2005). Como la flor en la rama. Magisterio y política en el Perú (1972-2005). *Red de bibliotecas virtuales de ciencias sociales de America Latina y el Caribe, de la red de centros miembros de CLACSO*. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/partijov/vargas.pdf>>
- Vigo Gutiérrez, Gladys y Teresa Nakano Osorio. (2007). *El derecho a la educación en el Perú*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.