



# Fe y Alegría, movimiento que transforma

Evaluación de impacto de la intervención  
educativa en primaria y secundaria en  
Fe y Alegría en el Perú 2017-2020





**Fe y Alegría, movimiento que transforma. Evaluación de impacto de la intervención educativa en primaria y secundaria en Fe y Alegría en el Perú 2017-2020**

© Asociación Fe y Alegría del Perú

Asociación Fe y Alegría del Perú  
Jr. Cahuide 884, Jesús María, Lima 15072, Perú  
Teléfono (51-1) 4713428  
Correo electrónico peru@feyalegria.org  
Página web www.feyalegria.org.pe

ISBN: 978-612-48678-4-2  
Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-14103  
Tiraje: 300 ejemplares  
Primera edición, noviembre de 2011

Director general de Fe y Alegría del Perú  
Ernesto Cavassa Canessa, S.J.

Participantes de la Iniciativa de Evaluación y  
Medición del Impacto  
Lucía Rodríguez Donate y Belén Rodríguez Navas,  
Entreculturas Fe y Alegría en España  
Hisela Culqui Julca, Fe y Alegría en Perú

Equipo de evaluadores  
Georgina M. Gómez (coordinadora del  
equipo internacional), Alex Ríos Céspedes,  
Nérida Urcia Harlet, Silvia Espinal Meza

Coordinación editorial  
Hisela Culqui Julca

Edición de textos y corrección de estilo  
Eleana Llosa Isenrich

Fotografías  
Archivo fotográfico Fe y Alegría del Perú

Diseño y diagramación  
Calambur Comunicación y Diseño SAC

Impresión  
Impresión Arte Perú SAC  
Jr. General Orbegoso 249, Breña, Lima  
999698361, 998738077  
contacto@impresionarteperu.com

# Fe y Alegría, movimiento que transforma

Evaluación de impacto de la intervención  
educativa en primaria y secundaria en  
Fe y Alegría en el Perú 2017-2020

Informe preparado por:

Alex Ríos Céspedes

Nérida Urcia Harlet

Silvia Espinal Meza

Lima, mayo de 2020



**Fe y Alegría**

Movimiento de Educación Popular Integral

# Contenido

<b>Presentación</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Introducción general</b>	<b>8</b>
1.1 Contexto y relevancia del estudio	11
1.2 Implementación metodológica del estudio	17
<b>Capítulo 2</b>	
<b>El sistema nacional de educación (estudio macro)</b>	<b>20</b>
2.1 ¿Cuál es el modelo FyA?	22
2.2 ¿Qué aspectos del modelo FyA han sido incorporados o implementados como política pública?	24
2.3 ¿Cuál es el nivel de posicionamiento de FyA para convocar e influir en temas de derechos a la educación?	35
2.4 ¿Qué experiencias de la propuesta pedagógica de FyA han sido replicadas por otras instituciones educativas?	38
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Estudio de las escuelas en sus comunidades (estudio meso)</b>	<b>42</b>
3.1 Presentación de casos	46
3.2 ¿De qué manera se logra la interrelación con las familias y su participación en la gobernanza de las escuelas?	51
3.3 ¿Cómo contribuye FyA al desarrollo de la comunidad local?	64
3.4 ¿La práctica educativa de FyA es pertinente al contexto (da respuesta a las necesidades del contexto o a las problemáticas comunitarias y contribuye a su transformación)?	68
3.5 Conclusiones de los estudios sobre la relación entre las escuelas y las comunidades	79

<b>Capítulo 4</b>	
<b>Estudios de individuos: estudiantes y egresados (estudio micro)</b>	<b>88</b>
4.1 Implementación en campo	90
4.2 ¿FyA atiende a las y los estudiantes con mayor necesidad?	96
4.3 ¿FyA reduce el abandono y promueve la permanencia escolar?	99
4.4 ¿FyA logra paliar los riesgos sociales que afectan la consecución de resultados educativos satisfactorios?	104
4.5 ¿FyA forma ciudadanos con conciencia crítica?	109
4.6 ¿FyA aporta a la construcción de proyectos de vida digna de egresados y estudiantes?	114
<b>Capítulo 5</b>	
<b>Resumen y hallazgos principales</b>	<b>122</b>
<b>Capítulo 6</b>	
<b>Conexiones y reflexiones</b>	<b>130</b>
<b>Informe de evaluación sobre Fe y Alegría Perú. Resumen ejecutivo</b>	<b>135</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>141</b>
<b>Siglas usadas</b>	<b>143</b>



# Índice de cuadros

Cuadro 1.	Perú. Principales características del sistema educativo	11
Cuadro 2.	Perú. Instituciones educativas y matrícula FyA, según ubicación, 2018	15
Cuadro 3.	Perú. Resumen de ejes, hipótesis y preguntas de investigación	18
Cuadro 4.	Perú. Relación de hipótesis y preguntas, según población, metodología y variables de investigación	19
Cuadro 5.	Perú. Participantes en el Estudio Perú, según escuelas y localidades	45
Cuadro 6.	Perú. Escuelas FyA y sus comunidades, Estudio Perú	46
Cuadro 7.	Perú. Muestra de estudiantes para el Estudio Perú, según tipos de escuelas y ubicación de instituciones educativas	90
Cuadro 8.	Perú. Características de la muestra de estudiantes y egresados (porcentajes)	94
Cuadro 9.	Perú. Muestra de egresados y egresadas, FyA, 1966-2019	95
Cuadro 10.	Perú. Diferencias en el ISE promedio por tipo de escuela y área geográfica	96
Cuadro 11.	Perú. Familias con NBI (porcentajes)	97
Cuadro 12.	Perú. Repitencia, según nivel y grupo de escuelas, 2017	100
Cuadro 13.	Perú. ECE entre escuelas FyA y escuelas espejo, según nivel y área (medida promedio)	101
Cuadro 14.	Perú. Actividades laborales que realizan los y las estudiantes, según tipo de escuela (cantidades y porcentajes)	105
Cuadro 15.	Perú. Actividades laborales que realizan las y los estudiantes, según sexo (cantidades y porcentajes)	106
Cuadro 16.	Perú. Presencia de pandillas e inseguridad, según tipo de escuelas (cantidades y porcentajes)	106
Cuadro 17.	Perú. Violencia verbal y física, según tipo de escuela (cantidades y porcentajes)	107
Cuadro 18.	Perú. Estudiantes, egresadas y egresados de FyA que expresan que participarían en actividades de demanda social (cantidades y porcentajes)	112
Cuadro 19.	Perú. Expectativas a futuro de las y los estudiantes, según tipo de escuela (cantidades y porcentajes)	116
Cuadro 20.	Perú. Expectativas a futuro de las y los estudiantes, madres, padres y egresados de FyA (cantidades y porcentajes)	117

# Índice de gráficos

---

Gráfico 1.	Perú. Incremento de escuelas e hitos en la historia de FyA, 1966-2018	12
Gráfico 2.	Perú. Distribución de la muestra de instituciones educativas por tipos (rurales o urbanas)	91
Gráfico 3.	Perú. Año de creación de instituciones educativas de FyA, según ISE, 1965-2015	99
Gráfico 4.	Perú. Aprobados, desaprobados y retirados de primaria y secundaria, según tipo de escuela (porcentajes)	100
Gráfico 5.	Perú. Puntaje obtenido en comprensión lectora y matemática, según tipo de escuela, nivel primaria	102
Gráfico 6.	Perú. Puntaje obtenido en comprensión lectora y matemática, según tipo de escuela, nivel secundaria	103
Gráfico 7.	Perú. Estudiantes que trabajan, según sexo (porcentajes)	104
Gráfico 8.	Perú. Violencia reportada en el último mes, según agresor y tipo de escuela (porcentajes)	108
Gráfico 9.	Perú. Reacción frente a la posibilidad de embarazo, según tipo de escuela (porcentajes)	109
Gráfico 10.	Perú. Opción de respuesta “Sucede a menudo o siempre” en cuanto a pensamiento crítico, según tipo de escuela (porcentajes)	110
Gráfico 11.	Perú. Escalas de ciudadanía, según tipo de escuela (puntajes promedio)	111
Gráfico 12.	Perú. Escalas de valores, según tipo de escuela (puntajes promedio)	113
Gráfico 13.	Perú. Situación laboral de egresados y egresadas de FyA, según sexo (porcentajes)	115
Gráfico 14.	Perú. Expectativas de las y los estudiantes sobre nivel de educación a alcanzar al terminar la secundaria, según tipo de escuela (porcentajes)	116
Gráfico 15.	Perú. Expectativas cumplidas sobre educación al terminar la secundaria, egresadas y egresados de FyA (porcentajes)	118
Gráfico 16.	Perú. Razones por las que las y los egresados consideran que su vida es mejor a la que tuvieron su madre y/o padre (porcentajes)	119

## Presentación

---

**E**l 26 de octubre de 2021, en la sesión de inicio del XLVIII Congreso de la Federación Internacional de Fe y Alegría, se presentó públicamente el documento institucional “Fe y Alegría, movimiento que transforma” resultado de la “Evaluación del impacto de la intervención educativa en primaria y secundaria de Fe y Alegría en Bolivia, Colombia, Guatemala, Perú, República Dominicana y Venezuela (2017-2020)”.

Este estudio fue impulsado desde la iniciativa de Evaluación y Medición de Impacto de la Federación Internacional de Fe y Alegría a partir de la decisión federativa de llevar a cabo un estudio más preciso y autocrítico sobre los resultados de la intervención educativa del Movimiento luego de seis décadas de existencia. En dinámica de *magis* ignaciano, el estudio pretende identificar las fortalezas y logros, así como los puntos débiles para lograr una mejora continua de su accionar, instalando, en simultáneo, una cultura de evaluación permanente en vista a una gestión adecuada del saber y del hacer educativo.

En una primera etapa, donde se precisaron las hipótesis iniciales y las rutas de trabajo, participaron como parte de nuestro equipo Ava Alencastre y Miguel Cruzado. Terminado este momento, se convocó a varias instituciones para el desarrollo del estudio y la Federación se decidió finalmente por el Instituto Internacional de Estudios Sociales (IISS) de la Universidad Erasmus de los Países Bajos, en alianza con la Fundación Porticus.

En cada país se armó un equipo de trabajo para llevar adelante el estudio de impacto. En el caso peruano, dicho equipo estuvo dirigido por Alex Ríos Céspedes, magíster en Gestión y Políticas Públicas en el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad Erasmus de Rotterdam (Países Bajos) y psicólogo social, quien contó con la colaboración de la psicóloga Nérida Urcia Harlet y de la socióloga Silvia Espinal Meza. En octubre de 2019, el equipo entregó el “Informe de evaluación de Fe y Alegría Perú” en su versión preliminar. Su validación corrió a cargo del Comité Ejecutivo de nuestra institución, con la supervisión de Hisela Culqui, responsable de la Coordinación General de Comunicación e Incidencia y enlace con el equipo federativo a cargo del estudio internacional. Luego de formular la versión final, esta fue enviada a la Federación para integrarla al conjunto del estudio. Se trata del documento que tienen ustedes en sus manos.

Entre tanto, el estudio ha sido motivo de encuentros de trabajo durante el primer semestre del presente año 2021 al interior de nuestro Movimiento. Con la participación de Alex Ríos, nos reunimos primero los integrantes de la Oficina Nacional y posteriormente los equipos directivos de las instituciones educativas de Fe y Alegría en el Perú, en conjunto, 280 personas aproximadamente. Ambos encuentros nos han permitido acceder a los resultados del estudio de impacto, estudiarlos y trabajarlos en equipo e integrarlos como insumo en la formulación del Proyecto Estratégico Institucional al 2030 de Fe y Alegría Perú, que se encuentra en pleno desarrollo. De ese modo, el estudio cumple una de sus finalidades: incidir en la elaboración de nuestra propuesta educativa para los próximos años.

Agradecemos a todas y todos los que han colaborado en la realización de esta tarea y esperamos que la difusión de este estudio y los comentarios que suscite nos ayuden a continuar en la senda de ser un “Movimiento que transforma”.

Ernesto Cavassa, S.J.  
Director general





# Capítulo I

Introducción general

**F**e y Alegría (FyA) es un Movimiento internacional de educación popular y promoción social que desde la década de 1960 impulsa procesos educativos integrales, inclusivos y de calidad desde, con y para las comunidades en las que trabaja. Lo hace con un compromiso por la transformación de las personas para construir sistemas sociales justos y democráticos, según consta en su misión<sup>1</sup>. A nivel de educación formal escolarizada, FyA tiene una participación en dieciocho países en América y África donde son atendidos poco más de medio millón de estudiantes en alrededor de mil centros escolares<sup>2</sup>.

Por varias décadas, las instituciones educativas FyA han sido consideradas como experiencias exitosas de educación en ámbitos periurbanos y rurales de Latinoamérica. Sin embargo, a pesar de sus logros, la evidencia empírica que pueda dar cuenta de la magnitud de los alcances de la gestión de los colegios FyA a nivel de resultados e impactos en la población beneficiada es escasa, focalizada y circunscrita al rendimiento académico. El aporte de FyA en la dinámica y el desarrollo local, así como su dimensión y alcance a nivel de sistema educativo y de política han sido menos estudiados. Específicamente, el escalamiento o influencia en la política nacional tiene un debate aparte, al considerarse que, aunque buenas experiencias, su capacidad de extrapolación o réplica es limitada.

A partir de la necesidad de poder generar evidencia que respalde su accionar, el Movimiento FyA ha decidido realizar un conjunto de estudios que permitan dar cuenta de su impacto a nivel de estudiantes, comunidad y política pública, según consta en los términos de referencia de tales estudios:

---

1 Ver la misión de FyA en: <https://www.feyalegria.org/mision-vision/>

2 Incluye inicial, primaria, secundaria inicial, media académica y media técnica.

Conscientes de este reconocimiento que tiene el modelo educativo y de la necesidad de aportar a la comunidad internacional estrategias efectivas para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 para la educación antes del 2030, Fe y Alegría se ha propuesto realizar una investigación-acción participativa que tenga por objetivo la generación de conocimiento y capacidades para mejorar la calidad de la educación formal a partir de su experiencia. Por una parte, la investigación actuará a modo de evaluación, con el fin de confirmar efectivamente el éxito del modelo de intervención educativa y definir la aportación en términos de impacto de los distintos elementos que la caracterizan. Por otra parte, la acción participativa que implicará el desarrollo de la intervención tendrá como objetivo la identificación de las buenas prácticas del modelo y, de forma simultánea, su adecuación en lo que proceda y su implantación progresiva en la organización para el alcance de las nuevas metas de la agenda de la educación (Términos de referencia de los estudios).

Se busca responder a ocho hipótesis y dieciséis preguntas organizadas en tres estudios que tienen como finalidad analizar los impactos, efectos y niveles de influencia de las escuelas FyA que podrían generar cambios en el sistema educativo.

La propuesta se desprende de un estudio mayor que se hace de manera conjunta en el Perú y otros cinco países de Latinoamérica y forma parte del acuerdo entre FyA y el Instituto de Estudios Sociales de la Universidad Erasmus de Rotterdam para analizar los impactos, efectos y repercusiones del Movimiento FyA. En Bolivia se realizó el estudio piloto a fines de 2018, durante el cual se estableció el tamaño muestral representativo para el conjunto de países. Para el caso de Venezuela, se decidió realizar un estudio *ad hoc* debido a la coyuntura que se atraviesa en este país.

El presente documento presenta los resultados relacionados a efectos, impacto y resultados del Movimiento FyA Perú a nivel de estudiantes, comunidad y política nacional. Para hacerlo, se ha organizado en seis capítulos. En este primero, se hace una introducción sobre FyA en el Perú y se señala la metodología del estudio, basada en el estudio piloto, se define la población y la muestra para cada estudio, los instrumentos de recopilación de información y los procedimientos que se desarrollarían durante el trabajo de campo. Entre el segundo y el cuarto capítulos, se presentan los resultados del estudio organizados según los niveles en los que fueron agrupadas las hipótesis y preguntas de investigación: micro para estudiantes, meso para comunidad y macro para política pública. En los capítulos cinco y seis, se presenta un resumen y los hallazgos, conexiones y reflexiones principales. Luego se encuentra el informe de evaluación. Finalmente se inserta la bibliografía y la lista de siglas usadas.

## 1.1 Contexto y relevancia del estudio

En el Perú, la educación obligatoria dura 14 años, desde los 3 hasta los 16. Incluye el nivel inicial que dura tres años (en la edad de 3 a 5 años), el nivel primario con seis años (para 6 a 11 años de edad) y finalmente el nivel secundario, que tiene cinco años (de 12 a 16 años de edad). Las principales características del sistema educativo peruano se presentan en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Perú. Principales características del sistema educativo**

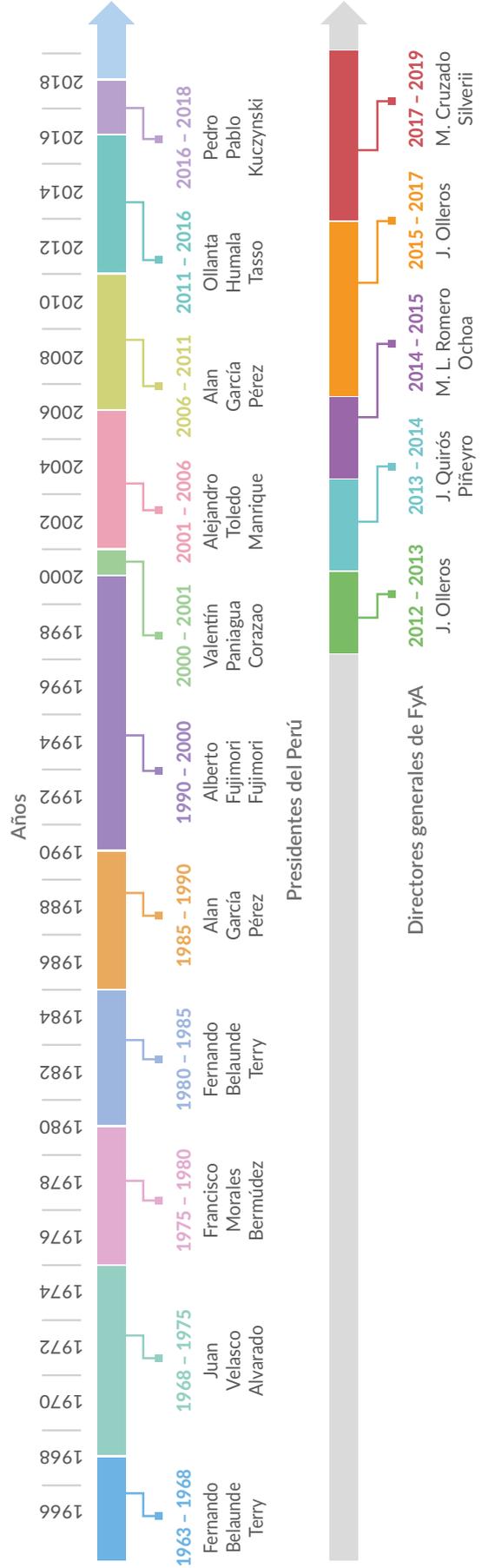
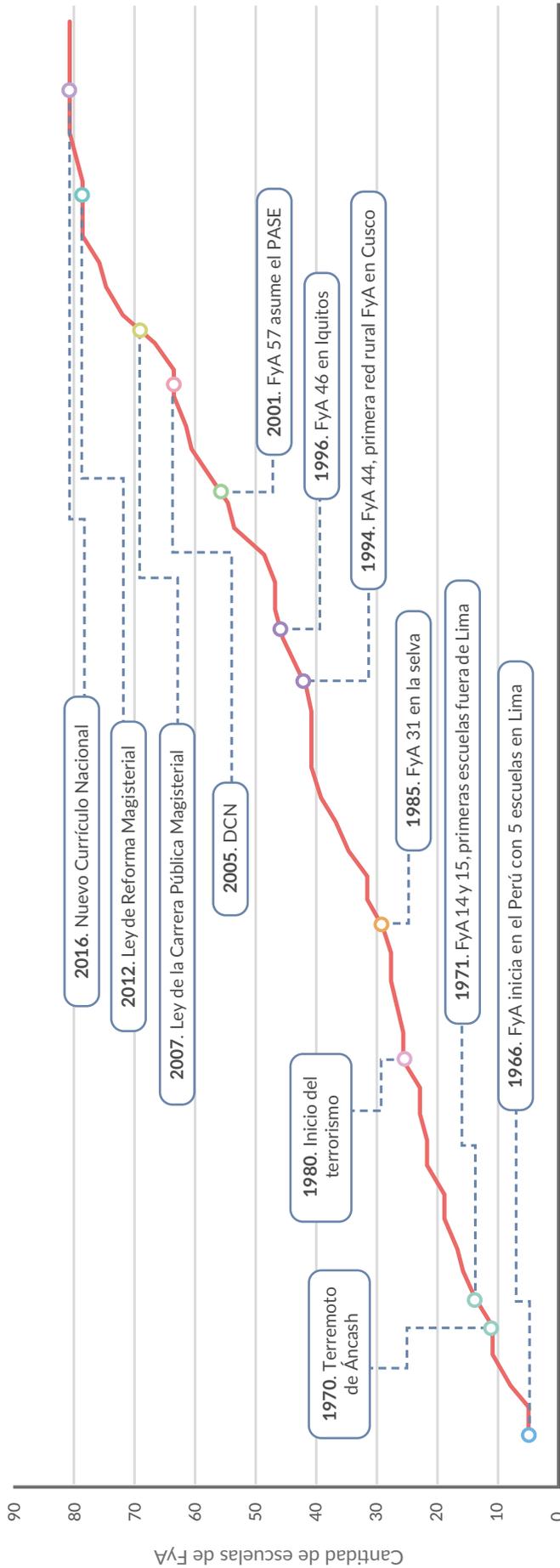
Variable educativa	Dato		Observaciones	
Gasto público en educación, 2018 (% del producto interno bruto, PIB)	3,5%		Gasto corriente y de capital en instituciones educativas y administración de la educación realizado por el gobierno central, gobiernos regionales y locales.	
Gasto público en educación, 2018 (% del gasto público total)	16,0%		Gasto corriente y de capital en escuelas y administración de la educación realizado por el gobierno central, gobiernos regionales y locales.	
Gasto público en educación por estudiante, 2018 (dólares norteamericanos)	Primaria: US\$ 900	Secundaria: US\$ 1.200	En soles: Primaria: S/ 3.027 Secundaria: S/ 4.284	
Estudiantes matriculados en Educación Básica Regular (EBR), sector público, 2019	5.975.506		La EBR incluye los niveles: inicial, primaria y secundaria; excluye las modalidades especial y alternativa.	
Docentes de EBR, sector público, 2019	361.575			
Instituciones educativas de EBR, sector público, 2019	82.130			
Locales de EBR, sector público, 2019	53.003			
Matrícula neta (%), 2018		Total	Urbana	Rural
	Inicial	92,1	92,5	91,0
	Primaria	96,2	95,8	97,2
	Secundaria	86,1	87,6	82,6

Fuente: Escale, Minedu (marzo, 2020).

En el caso del Perú, FyA inicia sus actividades en 1966, aunque su fundación se registra en julio de 1965<sup>3</sup> (gráfico 1). En los 53 años de existencia del Movimiento en el Perú, se pueden describir los siguientes cuatro períodos.

3 Ver: <https://www.feyalegria.org.pe/nuestra-historia/>

Gráfico 1. Perú. Incremento de escuelas e hitos en la historia de FyA, 1966-2018



i) **Inicio y despliegue en Lima.** FyA nace en Lima en la década de 1960 como una respuesta para la cobertura escolar ante las crecientes olas de migración interna a la capital. En medio del aumento de barriadas pobres en los llamados conos de Lima, una incipiente organización migrante y un auge de pensamiento eclesial orientado hacia los más pobres a partir del Concilio Vaticano II, la Conferencia Episcopal de Medellín y la Teología de la Liberación, FyA empezó en 1966 en cinco escuelas ubicadas en las barriadas pobres de San Martín, San Juan de Miraflores y San Juan de Lurigancho (Cuquerella, 2018; Helfer, 2015; Fe y Alegría, 1999). En este primer momento, que se extiende hasta 1970, se crearon hasta trece escuelas.

ii) **Crecimiento hacia provincias.** A partir del terremoto de 1970, FyA entendió que el Movimiento debería extender su acción hacia otras ciudades fuera de la capital. No es casual entonces que desde 1971 tres de las cinco primeras escuelas FyA ubicadas en regiones estuvieran en Áncash, principal departamento afectado por el terremoto (Cuquerella, 2018; Helfer, 2015; Fe y Alegría, 1999). Desde entonces, FyA no dejó de crecer a nivel de las periferias de las ciudades del país. Asimismo, se fortaleció su organización interna, por ejemplo, el equipo de la Oficina Nacional, se creó el Departamento de Pedagogía (1973) y se establecieron pautas para crear escuelas, entre otras acciones.

Luego, el inicio de los años 1980 se da en un contexto de inicio de democracia, pero a la vez del accionar terrorista que asoló las décadas de 1980 y 1990. FyA no dejó de crecer, pero la fuerza de su relación con la comunidad se vio mermada y se ejerció entonces un perfil más discreto, no exento de incidentes. Hacia inicios de la década de 1980, se formalizó la relación con el Estado a través de la firma del primer convenio entre este y FyA en 1982 (Cuquerella, 2018).

iii) **Apertura a nuevas fronteras y modalidades.** Con la caída del terrorismo, Fe y Alegría decidió incursionar en la escuela rural, [...] con el reto de imaginar un sistema educativo que contribuya a buscar una salida al estancamiento y atraso en los que se debatía la educación rural, en una década de violencia que ensangrentó y abrió fuertes heridas, especialmente en esa sociedad rural (Cuquerella, 2018).

Después de treinta años de presencia en el Perú, FyA, que hasta ese momento se había desarrollado en Lima y en ciudades del interior del país, decidió incursionar en el ámbito rural porque había sido la zona más afectada por la violencia política y el terrorismo (Rivera, 2011).

- El nuevo reto era encontrar un sistema que funcione en las escuelas rurales del país.
- Diseñar y llevar a la práctica sistemas educativos adecuados a la realidad pluricultural,
- a veces bilingüe y siempre marginada, de las zonas rurales de la sierra, selva y costa del
- Perú (Entreculturas, 2018).

Así, se decidió crear en 1993 la primera red de escuelas rurales en la provincia de Quispicanchi (Cusco), denominada FyA 44. En 1997, sigue la red FyA 47 en la carretera Iquitos-Nauta (Loreto) y la red FyA 48 en la zona de la irrigación San Lorenzo, Tambogrande (Piura). La reflexión no solo abarcó en este momento los temas de ruralidad, sino también interculturalidad andina y amazónica.

Aunque ya en 1985 se había creado un FyA en Bagua (Amazonas), la aparición de los FyA 55 y FyA 62 en Yamakentsa y Chiriaco (Amazonas) y del FyA 64 en Tingo María (Huánuco) extendió las fronteras del Movimiento hacia la selva al empezar el siglo XXI. Este período coincide con el inicio de la gestión de Institutos de Educación Superior Tecnológicos Públicos (IESTP) en 2000 y del Instituto Radiofónico de FyA en 2002, que realiza educación básica para adultos<sup>4</sup>.

**iv) Normalización con las políticas del Estado.** Desde 2003, el Estado reconoce a las escuelas FyA como escuelas públicas de gestión privada, diferenciándolas de las escuelas privadas. Desde entonces y con la modernización del Estado, las nuevas propuestas curriculares de 2005 y 2016 y las reformas magisteriales de 2012 y 2016, existe mayor presión del Ministerio de Educación (Minedu) por direccionar y normalizar las escuelas FyA. El currículo propio del Movimiento da paso al currículo del Estado, las y los docentes deben ser propuestos en el marco de las evaluaciones de docentes, y los cargos directivos pertenecer a la carrera magisterial. Esto significó el retiro de las congregaciones religiosas de dichos cargos y la creación de “promotorías” dentro de cada institución educativa. Como sostiene un directivo:

• A partir del 2010 para acá, efectivamente todo ha sido calidad, formulación de  
 • propuestas e incidencia pública, más que crecer [en número de escuelas]. Ya desde  
 • el 2008-2009, se empiezan a plantear exigencias para el conjunto de la educación  
 • nacional sin hacer distinción de Fe y Alegría. Fe y Alegría tenía un estatus particular. A  
 • partir del 2008, entramos a la regulación de la normativa del Minedu y tenemos que  
 • adecuarnos (entrevista, directivo FyA, 2019).

Es también un período de experimentación de la mejora de la gestión a través del Sistema de Mejora de la Calidad (SMC)<sup>5</sup> que, en conjunto con otros países y bajo el liderazgo de la Federación Internacional de FyA, se implementa en 25 escuelas entre los años 2005 y 2010 (Entreculturas, 2018).

4 El Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA) en Perú fue creado en abril de 2002 y tiene cuatro centros de formación en el país en las ciudades de Lima (veintiún grupos), Iquitos (cuatro grupos), Chimbote (tres grupos) e Ica (ocho grupos). Mediante la interacción de la radio, el material impreso y la asesoría presencial, el IRFA en el Perú desarrolla su programa de educación a distancia “Aprendiendo en casa” que en la actualidad también actúa en las formas de atención semipresencial y presencial en las distintas sedes y círculos en donde se presta el servicio educativo.

5 Desde hace más de una década, FyA implementa el SMC en centros de educación primaria y secundaria de dieciséis países de América Latina y el Caribe. Este sistema consiste de un conjunto de elementos organizados que interactúan entre sí con la finalidad de generar, a partir de la reflexión sobre la acción, una cultura permanente de mejora que lleve a tomar decisiones tanto dentro del centro educativo como en su entorno. Se basa en un ciclo sistémico con cuatro fases: evaluación, reflexión, planificación y sis-tematización.

En la actualidad, FyA Perú cuenta con cerca de 83 mil estudiantes en 81 escuelas FyA<sup>6</sup>. En conjunto, se trata de 258 instituciones educativas de nivel inicial, primaria, secundaria, Cetpro (Centro de Educación Técnico-Productiva), IESTP, educación especial, módulos de Educación Básica Alternativa y escuelas en red (cuadro 2). FyA tiene presencia en 21 de las 26 regiones del Perú. A nivel de EBR, en 2018 se matricularon 78.430 estudiantes, distribuidos así: 6.663 en el nivel inicial, 39.704 en primaria y 32.063 en secundaria. De ellos, el 45% se encuentra en Lima<sup>7</sup>. La cantidad de personal que atiende a las y los estudiantes matriculados en EBR es de 3.057.

**Cuadro 2. Perú. Instituciones educativas y matrícula FyA, según ubicación, 2018**

Ubicación	Instituciones educativas	Matrícula por niveles educativos							
		Inicial	Primaria	Secundaria	Cetpro	IESTP	Módulos	Especial	Total
Lima	31	1.871	17.486	15.889	937	329	308	125	36.945
Provincias	41	2.983	15.431	13.929	159	165	54	9	32.730
Red Cusco	27	182	2.350	295	0	0	0	0	2.827
Red Loreto	25	383	1.011	577	159	198	0	0	2.328
Red Malingas	36	776	1.617	446	17	0	0	0	2.856
Red Moro	22	216	654	387	0	0	0	0	1.257
Red Pucallpa	22	172	793	0	0	0	0	0	965
Red Acobamba	42	80	362	540	0	0	0	0	982
Cefop	12	0	0	0	1.322	468	0	0	1.790
Total	258	6.663	39.704	32.063	2.594	1.160	362	134	82.680

Fuente: Fe y Alegría Perú (2019).

FyA es, al menos para educación básica regular (EBR), como propuesta y no siempre en sentido estricto, el resultado de la confluencia de cuatro actores: i) la comunidad, que demanda educación y hace suya la escuela como parte de su historia y su colectividad, ii) las congregaciones religiosas, que desde el inicio han dirigido o influido en las escuelas y que en la actualidad se calculan en aproximadamente 46. La influencia y rol de las congregaciones se han visto socavados por las reformas del magisterio y el alineamiento demandado por el Estado, de donde surgió el rol de "promotores" para las religiosas y religiosos de FyA; iii) el Estado, que establece un convenio con FyA en el cual este tiene como principal responsabilidad el financiamiento de las escuelas a través de docentes, materiales y mantenimiento; y iv) FyA.

6 FyA formalmente tiene un registro de 81 instituciones educativas. Se debe tener en cuenta que la secuencia numérica es referencial, dado que las redes rurales registradas bajo una única numeración engloban un conjunto de instituciones educativas. Por ejemplo, la Red Rural Moro (Áncash) se registra como FyA 54 y se compone de, efectivamente, la cabecera FyA 54 y otras 21 escuelas que conforman la red. Por otro lado, casos como el FyA 6 y el FyA 9 se fusionaron con otras escuelas cercanas para brindar educación primaria y secundaria en un solo local.

7 Información proporcionada por FyA Perú.

FyA Perú se organiza a través de una Oficina Nacional con base en Lima, bajo la cual se encuentran las instituciones educativas (Stojnic & Consiglieri, 2015; Alcázar & Valdivia, 2011). La Oficina Nacional apoya a las escuelas y supervisa, acompaña y capacita de manera programada a su plana directiva y docente. Asimismo, capta recursos que son transferidos a ellas para algunas necesidades que el Estado no puede cubrir. En ese sentido, actúa más como una organización de prestación de servicios a los centros educativos, en los que cada director o directora lidera su escuela en lo financiero, administrativo y pedagógico (Swope & Latorre, 1998, en Alcázar & Valdivia, 2011). Esta organización permite a los equipos de las escuelas desplegar su capacidad de liderazgo y creatividad para responder a los retos de las comunidades locales (Alcázar & Valdivia, 2011).

En la Oficina Nacional se diferencian dos ámbitos de gestión: el político y el técnico. El ámbito político está conformado por una dirección con atribuciones ejecutivas y un consejo directivo responsable de acompañar y definir los aspectos principales de las líneas de acción surgidas de la propuesta educativa de FyA (Stojnic & Consiglieri, 2015). La Oficina Nacional organiza reuniones anuales con todos los directores de FyA en el Perú en las que se trabaja durante una semana para definir temas relacionados con la orientación del Movimiento, la pedagogía, los principios de FyA, etc. Esto permite a las y los directores actualizar y refrescar la mística del Movimiento, lo que después es transmitido a las y los docentes (Alcázar & Valdivia, 2011).

En el ámbito técnico, la Oficina Nacional se subdivide en tres direcciones: pedagógica, técnica y pastoral (Stojnic & Consiglieri, 2015; Alcázar & Valdivia, 2011). El apoyo técnico a las escuelas se desarrolla a través de un trabajo de acompañamiento, supervisión y capacitación a los equipos directivos y docentes de las escuelas, tanto de manera conjunta como en visitas que se programan cada año (Stojnic & Consiglieri, 2015, Alcázar & Valdivia, 2011).

Las escuelas FyA en el Perú presentan algunos rasgos en su gestión que las distinguen nítidamente de la ejercida en los colegios estatales, por ejemplo, gozan de un alto nivel de autonomía para establecer sus líneas directrices y para la toma de decisiones, la cual es traducida en un proyecto local (Alcázar & Valdivia, 2011). La propuesta educativa en cada escuela sigue tres pilares: educación popular, educación en valores y educación en y para el trabajo.

FyA Perú es considerada como una forma de educación pública de gestión privada que se caracteriza por: i) implementar el currículo nacional; ii) gestionar una plana de docentes públicos que responde a la Ley de Reforma Magisterial; y iii) operar locales del Estado. A pesar de ello, algunos autores clasifican a las escuelas FyA como experiencias de alianza público-privada (Lavado, Cueto, Yamada, & Wensjoe, 2014).

## 1.2 Implementación metodológica del estudio

Como puede observarse en el cuadro 3, la propuesta metodológica busca responder ocho hipótesis y trece preguntas<sup>8</sup>, organizadas en tres estudios con la finalidad de analizar los impactos, efectos y niveles de influencia de las escuelas FyA que podrían generar cambios en el sistema educativo.

La metodología se basa en el documento “Metodología para evaluación de impacto de intervenciones de Fe y Alegría en Bolivia, Colombia, Guatemala, Perú, República Dominicana y Venezuela”; en el informe de resultados de la aplicación piloto realizada en Bolivia; en la revisión bibliográfica realizada para el Perú; y en la opinión de FyA Perú.

Para trabajar las hipótesis y responder las preguntas de investigación, estas fueron organizadas en tres estudios interrelacionados, cada uno con sus propios objetivos, población, metodología y variables de análisis, como se resumen en el cuadro 4. Los resultados de tales estudios se presentan en los siguientes capítulos.



8 Es importante señalar que a las preguntas originales se sumaron algunas otras. La pregunta: ¿En qué medida FyA favorece que las y los estudiantes adquieran valores y los practiquen dentro de su familia, grupos de amigos y amigas y otros? fue incorporada como pregunta 8.1; la pregunta: ¿Se consigue la participación de las familias y la comunidad en la gobernanza de la escuela? se incluyó en la pregunta 5.1; y, finalmente, la pregunta: ¿Cómo se visibiliza la contribución de FyA a la transformación del contexto? se sumó a la pregunta 5.2.

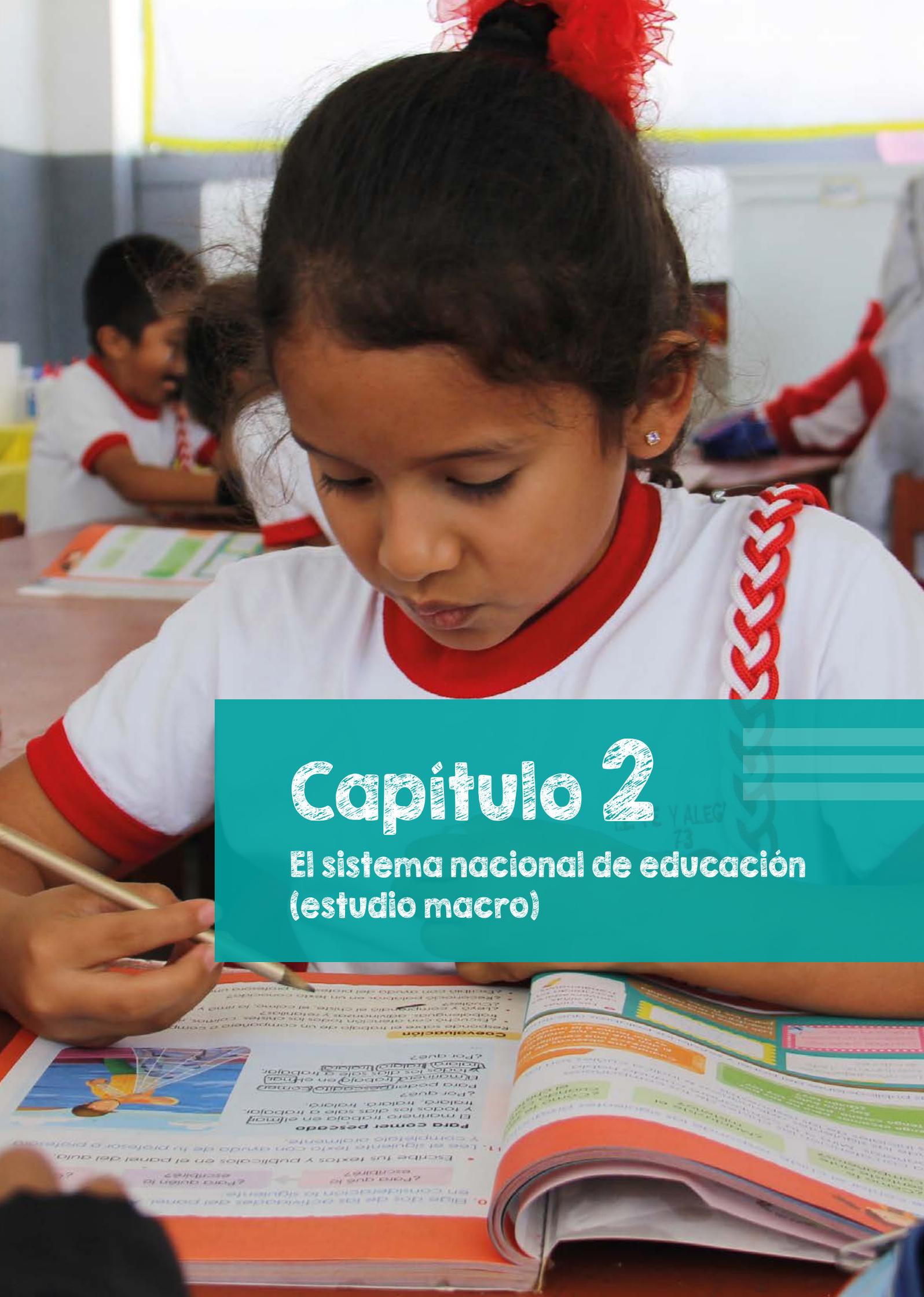
Cuadro 3. Perú. Resumen de ejes, hipótesis y preguntas de investigación

Nivel de estudio	Hipótesis	Preguntas de investigación
Macro Sistema nacional de educación	1. A partir de nuestra práctica educativa y del marco referencial de la educación popular, FyA plantea propuestas que inciden en la construcción y mejora de políticas públicas.	1.1. ¿Qué aspectos (intencionados o no) del modelo de FyA han sido incorporados o implementados en la política pública nacional, regional o local?
	2. FyA se moviliza junto con otros actores para incidir en políticas públicas.	2.1. ¿Cuál es el nivel de posicionamiento de FyA para convocar e influir en temas de derecho a la educación?
	3. FyA busca que el modelo de gestión de educación popular y la propuesta pedagógica fortalezcan la educación pública de calidad.	3.1. ¿Qué experiencia del modelo de gestión y/o de la propuesta pedagógica de FyA ha sido replicada por otras instituciones educativas?
Meso Comunidad	4. FyA desarrolla su propuesta educativa a partir del contexto y las características del territorio.	4.1. ¿De qué maneras la práctica educativa de FyA es pertinente al contexto (da respuesta a las necesidades del contexto o a las problemáticas comunitarias y contribuye a su transformación)?
	5. FyA contribuye a la participación y al empoderamiento de la comunidad local como medio para impulsar la transformación social.	5.1. ¿De qué manera se logra la interrelación de la escuela con las familias y su participación en la gobernanza de la escuela? ¿Se consigue la participación de las familias y la comunidad en la gobernanza de la escuela?
		5.2. ¿Cómo contribuye FyA al desarrollo de la comunidad local y cómo se visibiliza la contribución de FyA a la transformación del contexto?
Micro Estudiantes y egresados	6. FyA trabaja con las y los estudiantes más pobres y vulnerables generando oportunidades de acceso, permanencia y finalización.	6.1. ¿FyA atiende a las y los estudiantes con mayor necesidad (situación socioeconómica, sobreedad, necesidades especiales)?
		6.2. ¿FyA consigue frenar el abandono escolar y la repitencia y lograr que las y los estudiantes permanezcan, finalicen sus estudios y promocionen a la siguiente etapa?
		6.3. ¿FyA logra paliar los riesgos sociales (violencia, embarazo, discriminación y otros) que afectan a la consecución de resultados educativos satisfactorios?
	7. FyA aporta a la construcción de proyectos de vida digna de egresados y estudiantes.	7.1. ¿En qué medida FyA ha contribuido a la movilidad social de las y los estudiantes (diferenciando entre hombres y mujeres)?
		7.2. ¿Qué nivel de inserción sociolaboral logran las y los egresados de los centros FyA (diferenciando entre hombres y mujeres)? ¿Cuánto acceso logran a la universidad?
	8. FyA forma ciudadanos con conciencia crítica y compromiso social.	8.1. ¿FyA consigue formar ciudadanos y ciudadanas críticos, con capacidad de liderazgo y comprometidos con la transformación social? ¿En qué medida FyA favorece que los y las estudiantes adquieran valores y los practiquen dentro de su familia, grupos de amigos y otros?
		8.2. ¿El "modelo educativo" de FyA favorece que los estudiantes desarrollen capacidades para analizar, comprender y enfrentar los retos del contexto?

Cuadro 4. Perú. Relación de hipótesis y preguntas, según población, metodología y variables de investigación

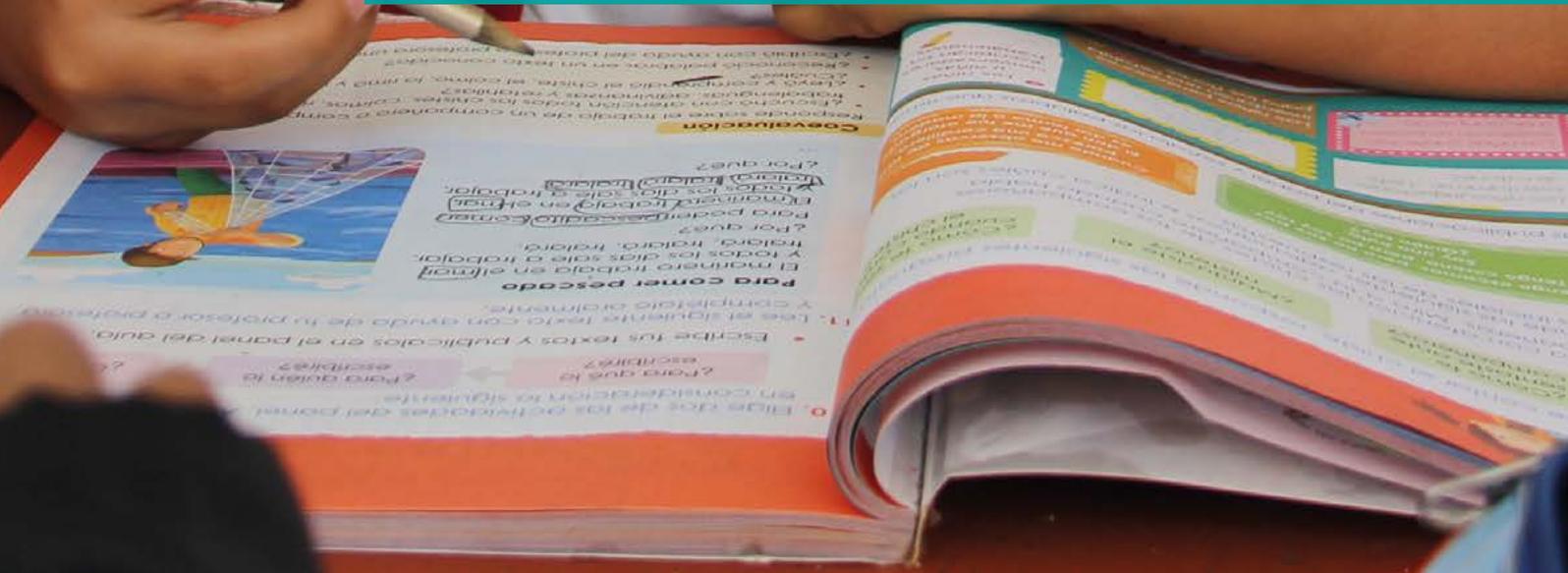
Estudio	Población estudiada	Metodología	Variables
Macro Hipótesis 1-3 Preguntas 1.1-3.1	Expertos en educación	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento</li> <li>• Incidencia</li> <li>• Escalamiento</li> </ul>
Meso Hipótesis 4-5 Preguntas 4.1 a 5.2	Actores clave de la escuela y la localidad	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertinencia al contexto</li> <li>• Interrelación entre gobernanza y familia y comunidad</li> <li>• Transformación del contexto y desarrollo local</li> </ul>
Micro Hipótesis 6-8 Preguntas 6.1-8.2	Estudiantes, madres, padres y egresados	Cuantitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Índice socioeconómico (ISE)</li> <li>• Índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI)</li> <li>• Vulnerabilidad</li> <li>• Eficiencia interna</li> <li>• Logro de aprendizajes</li> <li>• Riesgos sociales</li> <li>• Inserción sociolaboral</li> <li>• Valores</li> <li>• Ciudadanía</li> <li>• Pensamiento crítico</li> </ul>





# Capítulo 2

## El sistema nacional de educación (estudio macro)



**E**l Movimiento FyA ha entendido la educación popular como una propuesta no solo educativa, sino también ética y política, que conduce a una transformación social real. Desde los inicios del Movimiento, FyA planteó dos maneras complementarias e interdependientes de procurar la transformación social: la creación de centros de educación y promoción social para las personas más necesitadas; y la presión sobre los poderes públicos para transformar las estructuras sociales y educativas que generan y perpetúan la exclusión (Fernández, 2010).

Desde la perspectiva de FyA, con el avance de la democracia en la mayoría de los países de Latinoamérica, la incidencia sobre las políticas públicas se ha convertido en el principal mecanismo para influir sobre los tomadores de decisiones. En general, la incidencia es definida como una búsqueda deliberada de influencia para beneficio de la colectividad. Con ella, se trata de aportar a la construcción de políticas nuevas, de reformar las que ya existen o de impulsar que cumplan las que ya están aprobadas, pero no se hacen efectivas. Para FyA, la incidencia política se define como un proceso deliberado y protagonizado por la ciudadanía organizada para influir sobre los mecanismos de poder y la toma de decisiones con el objetivo de lograr implementar políticas públicas que promuevan transformaciones sociales para alcanzar el bien común (Fernández, 2010).

FyA ha identificado seis grandes campos en los que la incidencia política debe centrarse<sup>9</sup>: acceso y equidad; continuo educativo; revalorización docente; calidad de la educación; financiamiento; y gestión escolar. También ha establecido que la incidencia exige un trabajo externo que incluye: realizar análisis e investigación; implementar acciones de divulgación y comunicación; crear tejido social a través de sensibilización social, movilización ciudadana y apoyo a organizaciones populares; establecer redes y alianzas de complementación y legitimización; y tener relaciones con los tomadores de decisiones a través del cabildeo y la negociación. Sin embargo, se reconoce que, para el logro de la incidencia política, también se debe tener un trabajo interno a nivel del propio FyA.

---

9 Estos temas tienen ligeras diferencias de acuerdo al texto de referencia que se use. Se han incluido aquí todos los que aparecen en los siguientes documentos: *Acción pública y educación, Incidiendo para transformar* (Fernández, 2010); *Programa de acción pública de Fe y Alegría. Marco y estrategia* (Federación Internacional Fe y Alegría, 2007c); *Programa de acción pública de la Federación Internacional de Fe y Alegría (P8)* (Federación Internacional Fe y Alegría, 2007a).

A pesar de lo descrito, un diagnóstico realizado sobre la acción pública de FyA en quince países indica que la incidencia política es incipiente, dispersa, puntual, desorganizada, insuficiente y limitada en recursos humanos y financieros. Sin embargo, se destaca la participación en redes o alianzas y una relación abierta con los gobiernos nacionales (Federación Internacional Fe y Alegría, 2007b). Sin embargo, los impactos logrados no son claros, o son nulos o de difícil atribución. En octubre de 2009, FyA, el Banco Mundial y Magis América realizaron un seminario donde se presentaron nueve experiencias para que las políticas públicas aborden de manera integral los retos educativos de la región. El escalamiento de las experiencias o su incorporación en la política pública no han sido reportados. Por otra parte, algunas voces desde la academia han observado las posibilidades de escalamiento de experiencias o su asimilación a la política pública (Alcázar & Valdivia, 2011; Lavado *et al.*, 2014).

Este capítulo refiere a las hipótesis 6, 7 y 8, correspondientes a la política pública. Para trabajarlas, se realizó un muestreo intencional de dieciséis actores claves de la política nacional, la academia y la sociedad civil, como se detalla en el anexo 9.

## 2.1 ¿Cuál es el modelo FyA?

FyA tiene un reconocimiento amplio, favorable y positivo de todas y todos los entrevistados. Probablemente, la marca más asociada a FyA es la de una propuesta de educación de calidad para los más pobres o desfavorecidos. Alrededor de ello, existen algunos otros atributos que se asocian a valores de la propuesta de FyA: honestidad y solidaridad, principalmente, que son valores relacionados a su pertenencia a la Iglesia católica.

Positiva y potente. De honestidad. De educación buena y con valores en zonas pobres (entrevista, directivo FyA, 2019).

Lo asocian a que se hace bien la educación, a que se está haciendo bien las cosas. Tiene un prestigio, que la educación está bien hecha. También se le asocia con la Iglesia católica. Pero si tiene un prestigio que trasciende el sector educativo es más cuando alguien tiene una historia educativa, una de sus opciones es sobre FyA (entrevista, servidor público, 2019).

Educación pública de calidad. Fomento de valores basados en la religión, que no abarca solo la fe, sino la solidaridad y el trabajo en equipo. Me parece que hacen lo posible por darle oportunidades a los estudiantes, del más alto nivel para que desarrollen sus habilidades... Hay en los colegios una mística, una convicción por el proyecto que no se ve en las demás [escuelas] públicas regulares (entrevistado, investigador académico, 2019).

Para mí es una propuesta educativa de calidad con mucho compromiso y preocupada por lo que es la equidad. Sí me queda claro que... si bien es cierto hablo en caso de Lima, que llega ahí donde se acaba el cemento. También es cierto que por sus características es imposible que alcance a los más pobres de los pobres, por lo menos en área urbana (entrevista, representante de sociedad civil, 2019).

Primero como es un Movimiento por la educación popular que, si bien tiene un origen eclesial, tiene una clara visión de trabajar con los pobres (entrevista, representante de sociedad civil, 2019).

Sin embargo, resalta que la calidad, entendida como mejora de logros de aprendizaje (académicos y ciudadanos), necesariamente se menciona como uno de los principales atributos de FyA. Un entrevistado de FyA destaca:

[FyA] tampoco tiene el titularato de educación de calidad. Hay más diversificación de la imagen de calidad en sectores populares. Colegios públicos que levantan su nivel. Docentes con mayor solvencia o [escuelas con] mejor infraestructura. Pero mantiene su imagen positiva (entrevista, directivo FyA, 2019).

Llama la atención, que desde FyA se reconocen sectores que tienen una disposición poco favorable.

Y hay un nicho: profesionales de educación que no les gusta FyA porque sienten que ha tenido un trato especial, ventajas. Por ejemplo, en el 2001 nos consideraron "prioridad política". Porque pueden escoger docentes, tener carácter experimental de Cefop... En la Iglesia también hay un sector que no nos pasa (entrevista, directivo FyA, 2019).

Otra directora de FyA refiere sobre la imagen de privada que se suele cernir sobre la institución:

Otra imagen en algún grupo que no conocen FyA, y nos quieren "chancar", nos colocan como colegio privado (entrevista, directivo FyA, 2019).

## 2.2 ¿Qué aspectos del modelo FyA han sido incorporados o implementados como política pública?

Se debe partir de dos puntos. Uno primero, más conceptual, es que FyA define la incidencia política como un proceso deliberado y protagonizado por la ciudadanía para influir sobre los mecanismos de poder y la toma de decisiones, cuyo objetivo es implementar políticas públicas (Fernández, 2010). Es decir, la incidencia política tiene en su esencia deliberación, intencionalidad, planificación y estrategia que deben desplegarse con el Estado.

Una segunda consideración, que parte del recojo de información realizado, es que FyA es identificada en consenso por las y los entrevistados como una experiencia de escuelas de calidad para sectores desfavorecidos. La incidencia política, en general, es poco conocida, aunque se reconoce que muchas prácticas pedagógicas y de gestión de FyA han sido o podrían ser tomadas por el Estado como parte de la política pública.



### Calidad para los más pobres

Fe y Alegría ha demostrado que en el mundo de los pobres surgen cosas de calidad. Es decir, han roto ese sentido común que pobreza significa mala calidad. Mala calidad de la persona, mala calidad de la educación. La pobreza está vinculada a lo degradado. Fe y Alegría ha demostrado que, si tú pones los medios adecuados, si ofreces las oportunidades adecuadas, esas personas pobres pueden ser exitosas. Y la gente lo siente. Se ha roto ese sentido común, de que el pobre es degradado; la gente lo ve. En los barrios, de pronto la gente ve que los colegios funcionan, que los chicos rinden. Se ha roto esa fatalidad. La gente de los barrios te dice “Ese colegio es bueno” (exdirector de Fe y Alegría).

## FyA influye, no incide

FyA es un actor influyente en la política nacional educativa, pero no tanto un actor que practica incidencia como parte de su política institucional. Influye a través de prácticas exitosas que son recogidas por el Minedu, de consultas sobre diferentes reformas educativas que se hace al Movimiento y de personas que han sido parte de FyA y que luego han ingresado a las instituciones del Estado. Como sostiene una exfuncionaria del Estado:

- Hay cosas de los saberes de FyA que ya se han convertido en saberes públicos. Eso es lo que
- pasa con las innovaciones, primero es tuya y después todos lo saben... Por ejemplo, este
- acompañamiento pedagógico que te digo, empezó a trabajarse como un descubrimiento...
- Pero ahorita no puedes decir que sea de alguien, ya no puedes decir que sea el valor
- agregado de alguien (entrevista, servidor público, 2019).

Por lo mismo, no existen normas o políticas que se pueden visualizar como originadas en FyA. Lo que existe son experiencias y prácticas que han sido recogidas por los diferentes gobiernos a lo largo del tiempo, aunque en el imaginario ya no son, necesariamente, atribuidas a FyA. Como sostiene un exdirector:

- Entonces va a ser muy difícil enumerar las propuestas de FyA que llegaron a ser políticas
- públicas; porque la línea es difusa. Por ejemplo, Básica Alternativa. FyA crea el IRFA en el
- 2003 cuando no existía ninguna oficina de Básica Alternativa. No había quién hiciera. Habían
- nocturnas, pero no había gente que piense currículo, modalidades de atención educativa en
- cárceles, barrios, pandilleros... Ahora todo es parte del ABC de Básica Alternativa. ¿El IRFA
- influyó? No hay línea directa, pero sí mirando la historia. Vas viendo que FyA participó en la
- mesa tal, que la directora de FyA estuvo en el grupo de trabajo cual, que en la charla habló
- el padre... Entonces, la idea fue pasando, pero no es que hay una línea directa de incidencia.
- Podría ser influencia u orientaciones temáticas (entrevista, directivo FyA, 2019).

Aunque la incidencia podría mantenerse en el discurso del Movimiento y existe una oficina de “acción pública”, en la práctica no existen objetivos, planes, estrategias o acciones de implementación sobre incidencia política. Esto mismo es reconocido por FyA:

- La mayoría de la influencia en política pública no ha sido estructurada. ¿Es decir que lo
- que tenemos por incidencia política haya sido planteado en una idea, la han convertido en
- propuesta política, normativa, la hayan defendido y la hayan conseguido implementar o
- aprobar? No. La gran mayoría de las cosas no han sido así (entrevista, directivo FyA, 2019).

Hasta el propio término “incidencia” podría resultar de uso poco estimado en el discurso de muchos directores de FyA Perú.

## Incidencia desde ser Movimiento o desde ser institución

Parte de entender la acción pública de FyA Perú pasa por entender “la tensión creativa” que el Movimiento afronta como parte de su crecimiento institucional, marcado por la coyuntura propia de la educación y la historia misma del país. Hablar de tensión supone comprender cómo se conceptualiza ser y vivir FyA, si es como Movimiento o como institución.

• Movimiento. ¿Por qué yo digo que es movimiento? Porque es dinámico, tiene que ir evolucionando, respondiendo a las demandas de la realidad. Eso es lo que yo he vivido. Han sido a veces tan difíciles los cambios, pero se han vivido. Y también Movimiento porque pueden ingresar muchos, pueden aportar, enriquecerse y también pueden salirse y sentirse ligados de otra forma... Eso para mí, porque no tiene que ser todo estático o establecido. Es fundamental que sea en Movimiento, no está bien que sea tanta institución (entrevista, directivo FyA, 2019).

El Movimiento para FyA se vincula con el privilegio de la acción, la vocación, la experiencia, la iniciativa, el compromiso, la fe, el carisma de los líderes y la autonomía. En este marco, la profesionalización, la previsibilidad del comportamiento, los modelos, la estructuración, los parámetros, los manuales, los procedimientos o los protocolos están asociados a lo estático, a la institución, y limitan el Movimiento. Son necesarios, pero no deben primar en FyA. Dice un funcionario de FyA:

• En FyA hay quienes tienen una visión más estructuradora, pero en FyA, el 80% son Movimiento. El Movimiento es algo que se mueve, es dinámica. Y en parte es cierto. El secreto de FyA es que la gente está comprometida en cada sitio y en cada sitio la gente chamea, consiguen plata, piensan, gestionan. No todo depende de la Oficina Nacional. Se mueven, tienen su autonomía relativa. Autonomía funcional, se llama. Unos buscan la unidad en la misión, pero muchos directores, docentes, curas y monjas te enfatizan la autonomía funcional. [Entonces] FyA nacional orienta, más que ir mandando, genera corriente de opinión, de posicionar temas, de hacer presencia y menos propuestas organizadas, institucionalizadas y escritas (entrevista, directivo FyA, 2019).

No se trata de que FyA no tenga organigrama, planificación, jerarquía, modelos lógicos o metas, sino que todo ello no tiene la misma importancia que puede tener para una institución de tipo estatal o privado. Además, la historia y los logros respaldan esta forma de ser de FyA. Como sostiene un entrevistado haciendo referencia a los jesuitas:

[...] al parecer así han avanzado ya siglos. Por un lado, puedes decir, si no está roto, para qué lo arreglas, pero [por otro lado], si el mundo está cambiando por las tecnologías o la globalización, cómo podría FyA adaptarse a estos cambios para un mejor servicio. Basta con ver cómo se mueve el mundo (entrevistado, investigador académico, 2019).

Existe el desafío de dar organicidad. Sin embargo, se valora ambas perspectivas, en las que con el actuar diario se va creando una “tensión creativa”, un ida y vuelta que debería enriquecer a FyA, como Movimiento y como institución. La incidencia puede ser vista desde estas dos posibles perspectivas. Desde la perspectiva del Movimiento, la incidencia no busca tanto cambiar las políticas públicas, sino la forma de hacer política pública.

Esta lógica de movimiento significa que hay procesos educativos y sociales que se van gestando en el marco de la escuela. Pero lo importante es el proceso, la interacción entre actores... y eso va generando un proceso educativo en el que hay algunos aprendizajes medibles, pero eso no es lo relevante, decisivo o fundamental. Lo decisivo son los proyectos de vida, la eficacia escolar... En este marco, la incidencia pública no se plantea como propuestas de cambio de política, sino se plantea como influencia en la dinámica social y política para que se vaya generando políticas públicas acorde a este espíritu (entrevista, directivo FyA, 2019).

Y desde la lógica de institución, se buscan cambios en la política pública al brindar aportes directos, concretos, sistematizados y comunicados a las y los tomadores de decisión.

Desde hace tres años se decidió hacer explícitamente incidencia pública política. Yo vengo a crear la oficina de incidencia política de FyA... Es decir... ¿qué hicimos? Formular la propuesta de redes rurales que no estaba escrita y se la entregamos al ministerio, intervenir directamente con propuestas escritas y oficios en la ley de la política rural, en los temas de IST y el vínculo con los Cetpros. Incidencia directa. Claro, no un documento, pero las personas que pensaron ello eran de los nuestros (entrevista, directivo FyA, 2019).

Un punto importante para entender la incidencia en el Movimiento FyA es que posiblemente no solo se remita a influir en la política pública del Estado, sino en lo que se llama transformación social. Ello no se logra en las normas o políticas de educación, sino en la acción pública local, donde los logros académicos no son el principal objetivo, sino efectos de ella para formar actores de cambio, lo que es un fin mayor y superior del Movimiento. Como sostiene Salas (2010), se funciona con la convicción de que todo se trata de personas, de seres humanos con derechos, sentimientos, aspiraciones y saberes que trascienden la función específica que les toca cumplir en la escuela. Dice un investigador académico entrevistado:

¿Qué es ser un actor de FyA? Es alguien que tiene la justicia social por delante, mucha claridad que mi acción tiene un efecto público y colectivo, más allá de que mi acción revierte sobre un estudiante; la escuela [pasa] por construir personalidades, carácter, orientados a la justicia social. Lo otro es la humanidad, pero en el sentido positivo, en sentido humano, en términos de empatía. Reconocimiento del otro en su fragilidad. FyA tiene un rollo muy fuerte de que trabajan en lugares de vulnerabilidad. La orientación hace la construcción de comunidad. Cuando hablas de temas de incidencia política, sí encontramos esa perspectiva en las escuelas como una responsabilidad con otras escuelas, la comunidad educativa y con el territorio. Algunas tienen más posibilidad que otras para activarlo. Otra cosa es verse como parte de una comunidad más grande, lo que se encontró de manera repetida (entrevista, investigador académico, 2019).

## Incidencia bajo liderazgos carismáticos o técnicos

A lo anterior, se relacionan los liderazgos de FyA. Los liderazgos del Movimiento, desde la Oficina Nacional hasta los directores de escuela, están basados, principalmente, en las personas<sup>10</sup>. Un investigador sobre FyA describe los liderazgos del Movimiento y además las expectativas técnicas que se buscaría para poder hacer incidencia.

[Él] tenía un carisma, una simpatía que vendía bien el Movimiento, y se necesitan líderes de este tipo. No escribía ni una palabra. Entonces, en los seminarios, lo que podías esperar era una participación inteligente con buenas historias, anécdotas que te dejaban pensando. Pero tampoco era, en general, una participación basada en teorías o estudios, sino basada en experiencias. Hay allí una cosa de la profesionalización... no quiero decir profesionalización, pero de bases teóricas y empíricas de FyA que podrían trabajarse más (entrevista, investigador académico, 2019).

Como se observa, para hacer incidencia desde una perspectiva más institucional y técnica, no basta la anécdota o la historia de éxito. Se requiere “ciencia”, lo que pasa por asociar la experiencia a la teoría y organizarla como un producto de conocimiento posible de ser transformado en política pública o escalable. Las historias, por más buenas o aleccionadoras que sean, por sí solas no se pueden transformar en política pública. Por lo mismo, desde una mirada más institucional-técnica, no se entiende incidir en política pública si no se da organicidad a la experiencia. Sostiene una exfuncionaria pública:

---

10 Para una referencia basada en estudio de caso, revisar Salas (2010).

Si no sabes lo que tienes en valor, ¿qué vas a pasar a políticas públicas? Tú dices “gestionan mejor”. ¿Qué está en valor? Que la gestión del director es menos administrativa y más pedagógica. Pero, ¿está puesto en valor? ¿Es verdad o es una intuición? No tengo ni idea. Puedes decir que los directores planifican, pero todos los directores planifican. O el valor es que saben planificar o a lo mejor es ver cómo la Oficina Nacional [de FyA] funciona para ver cómo debe funcionar una UGEL<sup>11</sup>. Pero tampoco lo sabemos a ciencia cierta, ahí tenemos un problema de no tener validado un nivel de conocimiento, un nivel de contrastes de experiencias, con qué estándares están mejor que otras (entrevista, servidora pública, 2019).



### Carisma y Movimiento

Quando escribí el informe, y [la directora hermana] lo leyó, me dijo “¿Yo hago estas cosas?” [...]. Ella no tenía consciencia de lo que estaba haciendo, al parecer bastante intuitivamente, pero fue muy interesante la forma como ella establecía compromiso con su equipo, las formas de generar trabajo colaborativo y la forma que el equipo se comprometía. Las profesoras decían: “Yo no puedo llegar tarde, ¿cómo le voy a hacer eso a la hermana?” A una que le pregunté, intentando sacar información, cuáles eran sus aprendizajes y si se fuera a otro colegio qué podía replicar en otros colegios. Su respuesta fue: “Si me voy de este colegio, ya no voy a enseñar”. Ahí veías el compromiso institucional. Y ella tenía varias herramientas para eso, que iban desde la autoestima, la generación de vínculo, el esfuerzo para que se capaciten. Es más, generó un grupo de estudios y contrató a un profesor para ayudarles, para que se preparen y postulen a los exámenes de ingreso a la carrera pública. Logró que todos sus maestros estuvieran en la carrera pública. Ya en la lógica más pedagógica, cuando tuvieron malos resultados se sentaron con las maestras para analizar por qué tenían malos resultados. Y generaban una estrategia para eso. Se sabían los nombres de todos los estudiantes (funcionaria pública, Lima).

11 Unidad de Gestión Educativa Local.

Al respecto, reflexiona alguien que trabajó en FyA:

El problema de FyA es que es una institución eclesial. Entonces la Iglesia es una organización de liderazgo que Weber llamaría carismático tradicional, con menos arreglos institucionalizados. Y es más carismático [en el sentido de] que depende de las personas. Entonces, la incidencia no ha sido con propuestas de políticas... sino con personas y padres metidos en debates; con la participación de las personas, más que con la formulación de políticas. Así es como suele funcionar la Iglesia, y es parte de FyA (entrevista, directivo FyA, 2019).

## Experiencias que viven en las cabezas y corazones

Esta tensión entre ser Movimiento y ser institución respecto a incidencia pública tiene una repercusión incluso en la decisión de escribir y para qué escribir. De hecho, su expresión más clara se grafica en las posibilidades de sistematización e investigación que FyA realiza de su propia experiencia. De acuerdo a FyA, la incidencia pública exige un trabajo externo que incluye, entre otros aspectos, realizar análisis de poder, investigar, sistematizar para divulgar y comunicar con el objetivo de que la propuesta se vuelva más fuerte y factible (Fernández, 2010). Sin embargo, FyA Perú es un Movimiento que no investiga ni sistematiza, al menos no desde lo que se esperaría de la investigación y sistematización en el sentido de contribución a un cuerpo de conocimientos que beneficie a la comunidad educativa. Una exservidora pública sostiene:

Hay un grave problema de sistematización. Las experiencias de FyA no están suficientemente sistematizadas como para convertirse en evidencias que en conjunto muestren alguna estrategia para que sea lo suficiente para pasar a políticas públicas (entrevista, servidora pública, 2019).

Otra entrevistada de sociedad civil comenta:

[...] no una debilidad, pero creo que sí un desafío, lo de la gestión del conocimiento, deberían dar más recursos a eso. Pensarlo dentro de su carisma, creo que corresponde (entrevista, representante de sociedad civil, 2019).

Desde la academia, un investigador describe claramente la falta de difusión y el aporte que podría realizar FyA. Al ser interrogado acerca de si asocia a FyA con la capacidad de investigación, él sostiene:

No, en absoluto. [FyA] aporta experiencias, historias de éxito, pero narradas así... Yo no conozco mayores publicaciones, salvo que hayan hecho terceros o el famoso libro *Donde termina el asfalto*, que no llamaría investigación, más de difusión. Tal vez haya, pero no conozco otro. En esa línea, incluso la experiencia de FyA es conocida por algunos a partir de la rifa, pero en general es algo casi clandestina. A mí me llegan a veces boletines electrónicos de FyA Venezuela. Entonces no sé qué tan complicado, qué tanto dinero requeriría hacer boletines electrónicos en el Perú difundiendo lo que hacen, las novedades. Sería bueno para FyA, sería bueno para la comunidad que pueda mirar ejemplos... La hermana Patricia McLaughlin se hizo famosa a partir de los resultados de sus estudiantes. Pero, que yo sepa, eso no se ha contado más que en entrevistas que se hace... Vale la pena compartir estas experiencias y, que yo sepa, hay años de historia y experiencia que solo están en la cabeza y los corazones de unos individuos y no se conoce en general por la comunidad. Seguro me dirían "¿Cómo no conoces el informe?" Seguro en FyA sí, pero para el mundo externo o el mundo vinculado a educación no hay mucho conocimiento de esto (entrevista, investigador académico, 2019).

Es algo que desde el propio FyA se reconoce como una agenda pendiente:

Investigaciones como FyA de oficina no hemos hecho. Pero sí hemos sido sujetos abiertos para que otras instituciones puedan hacer investigaciones. Una de las cosas que también decimos es que debemos tener un departamento de investigación, pero sí intentamos sistematizar experiencias, reconocimientos. Sistematizaciones hemos hecho (entrevista, directivo FyA, 2019).

Parte de los esfuerzos que se están realizando son la articulación o los convenios con otras instituciones especializadas, como universidades:

Me doy cuenta por el vínculo, y lo menciono. Yo creo que ellos siempre han recurrido a externos. Y por eso es el interés con los convenios, como con la Católica, para ver si pudiesen generar la sistematización y analizar los productos que están mostrando (entrevista, investigador académico, 2019).

Sin embargo, las sistematizaciones que realiza FyA tendrían un objetivo más interno que externo. Ellas tienen una mirada hacia el fortalecimiento del ideario del Movimiento. Se sistematiza pensado más hacia la comunidad de FyA que hacia la comunidad educativa en general, como una contribución y para el fortalecimiento de FyA, más que para la política pública. Los problemas incluso llegan a un nivel que podría estar al margen del sistema.

FyA es ágrafo. En el primer año de la dirección, publicamos un librito y solicité a la secretaria el ISBN y no se tenía. Es decir, nunca hemos mandado un libro a la Biblioteca Nacional. Nunca en nuestra historia, en nuestros 50 años. ¿Se ha publicado? Sí, se ha publicado y repartido, pero no se ha hecho el proceso de edición estructurada, la remisión a la biblioteca, la presentación y debate público de las ideas. Si publicas, es para hacerlo público, para discutir. No es para tener un papel organizado que repartes a tus adeptos. Eso es un símbolo que ha habido publicaciones, pero no una institucionalización de la práctica (entrevista, directivo FyA, 2019).

## No convocan, pero sí participan

Como se ha mencionado, es indudable la influencia de FyA en el devenir de la historia de la educación en el país. “En la práctica, FyA ha ido influyendo en muchas cosas en el Estado peruano. Por ejemplo, cosas que ahora son de sentido común...” (entrevista, directivo FyA, 2019). De hecho, independientemente de los gobiernos de turno, en mayor o menor grado, FyA siempre ha sido convocado, por ejemplo, para legitimar propuestas y políticas educativas del país. Un especial período de recurrente participación e influencia de FyA en el escenario de la política pública estuvo marcado por el liderazgo de Jesús Herrero, quien tuvo un rol muy activo llevando un “mensaje creíble y constante en el Sector Educación de la educación como bien público y de la educación para los más pobres”, como un contrapeso a una “ofensiva privatizadora” de la educación hacia fines de los años 1990 (entrevista, directivo FyA, 2019) y como interlocutor de experiencias sobre la forma en que “el sistema educativo era un facilitador u obstáculo para la gestión educativa de la escuela” (entrevista, servidora pública, 2019). La presencia activa de Jesús Herrero y del equipo de FyA los llevó a participar del Consejo Nacional de Educación desde 2008 y a presidirlo entre 2011 y 2013. De acuerdo a la exministra Salas: “no había ministro, comisión parlamentaria de Educación, ONG o empresa que no haya consultado con Herrero” (Fowks, 2013).

Casi todos los entrevistados de FyA manifiestan que han sido convocados por el Minedu, de una u otra manera, para contribuir con las políticas de Estado. Sostiene un entrevistado: “Ministerios suelen llamar. Cuando van a sacar una norma, a veces consultan o hacen participar en una mesa. No tanto como invitan a otras instituciones de investigación o académicos basados en investigación o evidencia” (entrevista, directivo FyA, 2019). Otra entrevistada menciona: “En el gobierno anterior [nos convocaban], más que este gobierno. Ya hemos ido dos veces, depende de la problemática. También hemos influido en las normas del inicio del año escolar, normas de evaluación” (entrevista, directiva FyA, 2019).

Según las y los entrevistados, las formas más claras de influencia de FyA están dadas por:

**i) Consulta sobre proyectos de normas o reformas educativas.** Como menciona una directora de FyA: “Nos consultan, nos mandan en borrador para que veamos cómo ha sido la planificación y nosotros damos aportes” (entrevista, directiva FyA, 2019).

**ii) Participación en mesas y talleres sobre temas educativos.** Sobre todo de coyuntura. Un investigador contaba:

- Lo que yo te digo que es común es ir a cualquier mesa, sobre educación rural, educación pública, evaluación y ver que han invitado, ver personas de FyA [a quienes] se les pide la perspectiva de FyA (entrevista, investigador académico, 2019).

Haciendo un repaso de la situación actual, desde FyA se comentaba:

- Mira, nos han buscado el año pasado para planificación curricular, para la evaluación del currículo. Nos han buscado para trabajar en todo lo que es interculturalidad, educación bilingüe, formación docente, para acompañamiento. A veces no solo vamos, vienen aquí para que les compartamos nuestra experiencia. No somos expertos, tenemos que seguir mejorando... Y en educación para el trabajo, también es otro tema importante (entrevista, directivo FyA, 2019).

Sí llama la atención que la participación puede estar mediada por la persona más que por la institución que se presenta en la reunión:

- No hay una garantía para el traslado de la experiencia institucional. Por supuesto, están sus referentes empíricos, sí están en las referencias de las escuelas, pero igual está mediado por la persona que fue y que sabe (entrevista, servidor público, 2019).

**iii) Creación de una masa crítica.** Esta masa crítica de quienes pasan por FyA luego se “exporta” como servidores públicos o miembros claves de la sociedad civil. Una exfuncionaria del Estado sostiene: “Otro aporte de FyA es la cantidad de ex FyA que han trabajado en la Oficina Nacional de FyA que luego han sido parte de instituciones públicas o de ONG” (entrevista, servidor público, 2019).

En ninguno de los casos mencionados se observa una planificación o intencionalidad de parte de FyA. La opinión que FyA puede ejercer sobre diversas iniciativas de política educativa o la participación en diferentes debates del sector son consecuencia de invitaciones en reconocimiento de su experiencia en el tema y no de un acto deliberado por posicionar ciertos objetivos educativos. Dicho de otra manera, FyA es un actor influyente no porque convoca, sino porque asiste a la convocatoria.

En ese sentido, FyA no es percibido como un agente movilizador de causas educativas. “Lo que pasa es que para eso tienen una dificultad muy grande. FyA está en demasiados sitios. Entonces para ser Movimiento se tiene que dar a notar y creo que están tan dispersos en el territorio que es difícil notarlos” (entrevista, servidor público, 2019). Tampoco se ha percibido eso como un rol que debería tener FyA. Posiblemente, la propia coyuntura y el gran protagonismo que ha tomado el Estado en temas de política educativa no permiten visualizar escenarios de mayores movilizaciones.

• Me parece que FyA hace muy bien en no partidizarse, en no aliarse con algún régimen...  
• Pero me parece que han salido en algunas ocasiones para dar su opinión. Hace poco  
• han salido varias veces hablando de igualdad de género, por ejemplo. Sobre temas así,  
• educativos, deberían salir más de lo que salen, pero escogiendo bien sus batallas y evitando  
• la politización (entrevista, investigador académico, 2019).  
•

Un caso particular está referido a seminarios o congresos que son organizados desde FyA. Sostiene una entrevistada de FyA:

• Como iniciativas ya hemos tenido un par, hemos generado seminarios, [con] cuotas  
• especialmente para autoridades de las regiones, del Ministerio de Educación, de la  
• UGEL y para otras instituciones. Uno sobre un seminario de educación rural, otros sobre  
• educación de género para generar pensamientos y opinión con otros y enriquecernos. Para  
• que nuestros compatriotas crezcan, en esto hay unos años en los que nos han buscado  
• (entrevista, directivo FyA, 2019).  
•

No obstante, para algunos entrevistados, estos eventos tendrían más un alcance interno en la red de la institución: “Tienen sus congresos, pero son cerrados. Para ellos. Yo he participado, pero es más para ellos y me parece muy bien” (entrevista, investigador académico, 2019).

## 2.3 ¿Cuál es el nivel de posicionamiento de FyA para convocar e influir en temas de derechos a la educación?



### Ser referente

El principal logro de FyA es ser un referente para el país. Digo eso para un país donde nos cuesta mucho encontrar referentes desde cualquier tribuna democrática. Desde cualquier tribuna respetan a FyA y reconocen que es una entrada para reconocer el derecho a una educación de calidad para todos los niños, adolescentes. Su seriedad pedagógica es un referente. Recordemos que hace algunos años hubo la noticia que en Puente Piedra un chico sacó las notas más altas en condiciones difíciles. Y era de FyA. Así se le ve a FyA. Y ahora con una voz más presente en el debate sobre política educativa (representante de sociedad civil, Lima).

Los temas sobre los cuales FyA es considerado un referente son varios y los entrevistados los mencionan de acuerdo a sus experiencias desde los campos que representan. En ese sentido, todas y todos los entrevistados hacen referencia sobre algún tema en el que consideran que FyA es un referente de opinión, pero ninguno alude a todos los posibles campos temáticos, salvo al enunciar que sabe de algún tema sin mayor profundidad. Por lo mismo, la relación de temas donde se ha posicionado FyA es amplia. Entre ellos, se destaca los siguientes:

i) **Acompañamiento pedagógico.** Posiblemente es el aspecto con el que más se identifica la experiencia de FyA, dado que ahora es una práctica común de la política pública. Sostiene una entrevistada de FyA:

- Justamente es una de las cosas que empezamos nosotros. Los primeros años era más
- un acompañamiento al director y a la comunidad religiosa y a los profesores para que se
- sintieran como parte de la familia de FyA. Un vínculo afectivo muy fuerte. Pero desde que
- llegamos con Kevin a trabajar mucho más fuerte era un acompañamiento pedagógico
- para que ellos mejoraran su proceso de enseñanza (entrevista, directiva FyA, 2019).

Sin embargo, la contribución exclusiva o directa es difícil de precisar en el tiempo. Como manifiesta una entrevistada del Estado:

Lo que supe fue lo del acompañamiento pedagógico. Fue un momento en el cual el Consejo Nacional de Educación encontró que había varias experiencias de acompañamiento pedagógico. Estaba Promeb, FyA; estaba Aprende, IPAE... Entonces, lo que hizo el Consejo Nacional de Educación fue contratar una consultoría para hacer una sistematización para ver qué tenía valor en el acompañamiento pedagógico. Me parece que FyA fue una de las experiencias observadas. Esa es la forma más sistemática de entrar a las políticas públicas, después es muy complicado... (entrevista, servidora pública, 2019).

**ii) Formación de cuadros directivos.** Es un aspecto que principalmente se reconoce desde FyA. Uno de los entrevistados de la institución sostuvo:

FyA [lo hizo] desde el inicio. La clave para crear un colegio es tener a tus directivos. Gastamos mucho tiempo en formar cuadros directivos. Lo que hace la Oficina Nacional es formar cuadros directivos: a su director, a su equipo directivo, acompañar al equipo directivo, reunirse con el equipo directivo, sacar directivas para el equipo directivo. Es algo que el Estado peruano recién ahorita están evaluando: los desempeños directivos. Para nosotros es clave el liderazgo de la escuela (entrevista, directivo FyA, 2019).

Otro entrevistado de la misma institución relató:

En la experiencia formativa que tuvimos con los directores, con el Ministerio de Educación, pidieron compartir nuestra experiencia de gestión para ayudar a otros directores, compartir cuáles son nuestros factores de éxito (entrevista, directivo FyA, 2019).

**iii) Relación con la comunidad.** Este es un tema reconocido por la mayoría de los entrevistados. Sostiene un entrevistado de la sociedad civil:

Ellos siempre afirman que nacen en conversación con la comunidad, lo hacen concertadamente con la comunidad. [Es] una institución con un proyecto, que es una construcción, no es que está dado. Y toda escuela debería tener la posibilidad de construirse como un proyecto en relación a su entorno local, comunitario (entrevista, representante de sociedad civil, 2019).

En el propio FyA, se resalta que ellos trabajan

[...] con comunidad y familia; que es un déficit de la educación brutal. Es decir, las escuelas públicas son como búnkers, cerrados, siempre en conflicto con los padres de familia y los entornos locales. En FyA, eso es parte de su ADN, pues. Lamentablemente no está sistematizado, organizado, formulado. Pero es un fuerte que es un déficit en el Estado peruano (entrevista, directivo FyA, 2019).

**iv) Innovación y autonomía.** Es un aspecto vinculado a lo que se describió como “autonomía funcional” de los directores de escuela. Una entrevistada de sociedad civil resaltó:

- El valor por la innovación. FyA tiene una capacidad muy grande de promover
- innovaciones pertinentes y se arriesga. Eso le permite tener pedagogías interesantes
- (entrevista, representante de sociedad civil, 2019).

Y un directivo de FyA señaló:

- Tiene como unidades que pueden ir generando propuestas relevantes. Y además
- tiene la flexibilidad para aplicar propuestas concretas. Como tienen equipos afiatados,
- es clave que se permita elegir a docentes. Una lógica de FyA es armar equipo en el
- colegio... y genera identidad. Esos equipos afiatados generan identidad entre ellos y
- tienen flexibilidad para innovar (entrevista, directivo FyA, 2019).

**v) Gestión como la de una UGEL.** Para algunos investigadores y funcionarios públicos, la relación establecida entre la Oficina Nacional y las escuelas FyA puede aplicarse a la relación que ocurre entre la UGEL y sus instituciones educativas. Un entrevistado sostuvo:

- Yo creo que hay que hacer una revisión para ver cómo se organiza, cómo está
- estructurado, para plasmarlo en una opción de política. Pero, más allá de eso, qué cosas
- pueden plasmarse como política educativa (entrevista, servidor público, 2019).

Otro investigador comentó:

- Teóricamente podrían funcionar al mismo nivel. [Pero] la Oficina Nacional tiene un nivel
- de decisión que no tienen las UGEL (entrevista, investigador académico, 2019).

Este aspecto, aunque de interés, no ha sido concretado.

**vi) Educación para el trabajo.** Aunque es un tema menos conocido en detalle, algunos entrevistados reconocen que FyA tendría experiencia en temas de educación para el trabajo.

- Lo otro que conozco es que han hecho mucho de educación técnica, educación
- para el trabajo, pero tampoco puedo decir mucho de lo que han hecho. Tienen
- hasta algunos institutos tecnológicos, que manejan, pero que tampoco conozco
- en detalle. Formación de docentes, la verdad que no sé... (entrevista, investigador
- académico, 2019).

Existen otros temas que se han mencionado con menor claridad, entre los que destacan las redes rurales, el bienestar docente y el enfoque de género<sup>12</sup>.

## 2.4 ¿Qué experiencias de la propuesta pedagógica de FyA han sido replicadas por otras instituciones educativas?

Al existir un reconocimiento positivo de FyA como un Movimiento que ofrece educación de calidad para niñas, niños y adolescentes de zonas pobres y vulnerables, vale preguntarse si es posible replicar o escalar su propuesta a otras escuelas públicas. Un hecho que resalta de las entrevistas es que no se conoce de experiencias similares que se hayan replicado, pero sí existe una apreciación general acerca de que se puede extrapolar, bajo algunas condiciones, algunos o todos los aspectos del sistema FyA. Como un entrevistado bien presenta:

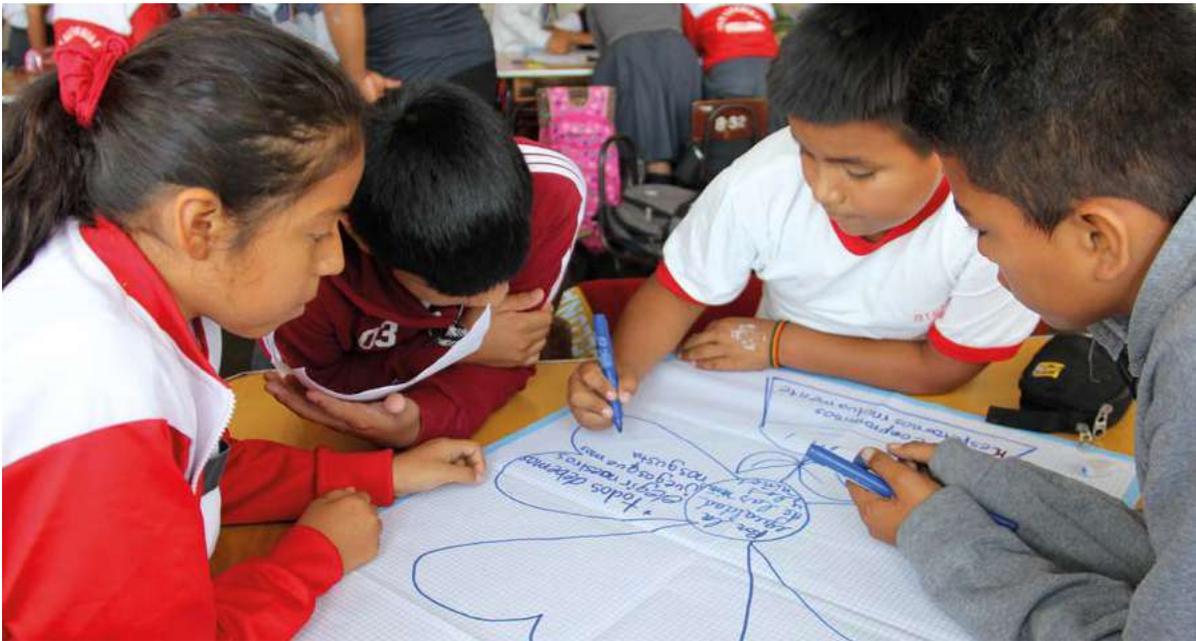
• Que se pueda hacer, sí se puede. Nada es perfecto y todo es mejorable. Pero yo creo que dentro de las propuestas que hay en el país FyA es una de las que trata de hacer posible y logran hacerlo bien. Hay cosas que pueden ser replicadas (entrevista, investigador académico, 2019).

¿Qué se podría replicar? ¿Cuáles son esas condiciones? ¿Por qué algunos aspectos no se podrían replicar? Estas son algunas de las preguntas que se abordan en esta sección.

Un punto previo e importante es que tanto para FyA como para las y los entrevistados de otros sectores la replicabilidad no sigue una lógica simplista y básica de establecer que, dado que la experiencia de FyA muestra resultados favorables, la institución debería hacerse responsable de un mayor número de escuelas, es decir, de extender los convenios que se tienen entre FyA y el Minedu.

Los aspectos que se mencionan posibles de ser replicados están en estrecha relación a las áreas donde FyA ha logrado cierto nivel de posicionamiento. Aunque las afirmaciones no son tan categóricas y se suele hacer un conjunto de salvedades o señalar condiciones que se requieren. Entre los temas mencionados para ser replicados, se encuentran los que tienen que ver con la experiencia en redes y la estrategia de soporte pedagógico alrededor de ella.

12 Este último tema es resaltado en medio de una coyuntura nacional en la que facciones conservadoras y de Iglesias lo han cuestionado en el nuevo currículo aprobado en 2017. FyA ha realizado un pronunciamiento sobre el mismo que ha sido bien aceptado por diferentes actores del Sector Educación.



Las redes escolares... creo que la arquitectura de apoyo de FyA, en principio sí podía ser replicable. FyA es la escuela de redes. A mí me gusta la arquitectura y su filosofía y esta idea de reconocer que están al servicio de los aprendizajes de los chicos y las chicas. Uno es la arquitectura del soporte pedagógico y lo otro es ubicar el ser docente, las razones, las finalidades. Creo que son estas tres dimensiones que te comentaba (entrevista, representante de sociedad civil, 2019).

También se menciona la posibilidad de utilizar la mirada de FyA para dirigir experiencias de jornada escolar completa (JEC) que en el país se implementan para secundaria desde 2016:

Creo que FyA ganaría más si es que el Estado toma en serio su proyecto de escuela pública, que no lo quiere tomar en serio. Por eso que cuando se crearon las dos mil escuelas de jornadas completas, descubrieron, ¡oh, maravilla!, que eran caras. FyA en ese sentido tiene mucho que mostrar... A mí me gustaría ver las potencialidades de FyA con escuelas de jornada completa, pero bien puestas; con el Estado que ponga las condiciones, aunque las condiciones básicas las pone FyA. Y habría que ver cuánto está aportando más de lo que ya aportó (entrevista, representante de sociedad civil, 2019).

Finalmente, aparecen los temas de gestión del director o de la directora:

Se puede compartir roles con el director, pero qué tanto lo pueden hacer. Yo no sé si en una escuela pública o privada con una mirada tradicional se les podría brindar a los actores el tiempo que se les da en FyA (entrevista, investigador académico, 2019).

Replicar o extrapolar la experiencia de FyA pasa por tener en cuenta algunas consideraciones:

**i) La capacidad de las instituciones del Estado.** Es decir, los cambios en la forma de gestionar del Minedu, cada Dirección Regional de Educación (DRE) y cada UGEL. Relató un investigador:

Que se pueda hacer, sí se puede. Hay cosas que pueden ser replicadas, pero requieren cambios a nivel de estructura. Una escuela pública puede querer asumir elementos, pero qué tanto lo puede hacer [si le llega] la directiva no sé qué, el dispositivo no sé cuánto, pedidos y celebraciones, que también le llegan a FyA, pero hacen mucho más de lo que se les paga y eso se compensa con el compromiso, con la identificación, la comunidad. Yo no sé si una escuela pública o privada con una mirada tradicional podría brindar a los actores el tiempo que se les da en FyA. Segundo, la autonomía funcional funciona porque hay una Oficina Nacional. Hicimos una pregunta en la investigación: ¿Qué pasa si yo saco la Oficina Nacional? ¿Se podría mantener? Porque la UGEL no va a poder. Creo que lo que se hace técnicamente es posible replicarlo, pero sí me parece que el sistema tendría que generar otro tipo de flexibilidad. Nuestro Estado es muy rígido y la flexibilidad es algo que no gusta. La pregunta es si el Ministerio y las UGEL pueden tener esa flexibilidad (entrevista, investigador académico, 2019).

En el propio FyA se sostiene:

No es tan fácil hacerlo replicable, porque cuentan con un respaldo de una institución que se preocupa por ellos y que los acompaña, que nos valora y que no es solamente el Estado y que hay una promotora, una dirección que se preocupa para cohesionar el grupo en zonas populares difíciles de resistir. Pero sí hay grupos religiosos que lo están haciendo (entrevista, directivo FyA, 2019).

**ii) El factor de los recursos.** Se requiere sincerar los recursos humanos, materiales y presupuestales necesarios que posibilitan el cambio. Una entrevistada del Estado manifestó:

Un tema distorsionante es el tema de recursos institucionales. Distorsiona la lógica de este modelo que tiene éxito y cómo lo ponemos para usarlo como política pública. “¡Uy!, pero aquí hay un profesor más que en el Estado. ¡Uy!, pero aquí hay más”. Y ya te pones a pensar. Quizás si hacemos un estudio y mostramos varias experiencias y ver con qué tipo de cuadro hace funcionar bien una escuela (entrevista, servidor público, 2019).

**iii) El factor de las congregaciones religiosas.** Parte de la explicación de los logros de FyA está vinculada a la dirección y gestión de las congregaciones religiosas. Sin su participación, las posibilidades de replicabilidad podrían disminuir. Un entrevistado sostiene que no se podría replicar:

- Porque no tienen la capacidad instalada que tienen las congregaciones religiosas. En FyA Perú hay 44 congregaciones religiosas. Somos la organización más fuerte, grande e importante de lejos... y junta a congregaciones conservadoras y tradicionales... (entrevista, directivo FyA, 2019).

Otro entrevistado indicó:

- No todas las congregaciones tienen el mismo desarrollo. Tuvimos una congregación administrando en Arequipa y solo generaba huelgas, más que otras cosas (entrevista, servidor público, 2019).

Finalmente, como sostiene un investigador entrevistado, la posibilidad de replicar la experiencia de FyA

- [...] es una pregunta interesante que podría explorarse en el país. Esquemas sin fines de lucro como el de FyA pueden funcionar. No vamos a matar a la gallina de los huevos de oro y darle todo el sistema a FyA, que seguramente ni lo querría, pero podríamos pensar en alianzas con otras instituciones sin fines de lucro. No lo hemos pensado suficiente y podría ser uno de los esquemas que hay en el país (entrevista, investigador académico, 2019).

Por alguna razón, una respuesta que ya debería estar sellada aún sigue en la agenda del país.



# Capítulo 3

Estudio de las escuelas en sus comunidades (estudio meso)

**E**ste capítulo presenta los resultados que responden a los logros que busca FyA a nivel de la comunidad local, es decir, a las hipótesis 4 y 5 formuladas para el estudio meso. Creadas en “donde termina el asfalto”, las escuelas FyA se establecen y viven al ritmo en que lo hace la comunidad. Por lo mismo, el Movimiento sostiene que desarrolla su propuesta educativa a partir del contexto y las características del territorio y que su accionar no solo mejora la formación integral de las y los estudiantes, sino también contribuye a la participación y empoderamiento de la comunidad local como medio para impulsar la transformación social.

De acuerdo al Movimiento, las escuelas FyA no son solo instrumentos para el ascenso individual, sino que deberían estar en íntima relación con las comunidades circundantes y servir para su desarrollo integral. Las comunidades se deben fortalecer a partir de la organización de la escuela y deben tener como proyecto fundamental la lucha por la educación de calidad (Cela, 2008). El propósito es hacer confluir todos los conocimientos, saberes y experiencias que se desarrollan tanto en las escuelas como en la comunidad local (Fe y Alegría, 2018). La relación entre la escuela y la comunidad posibilita espacios educativos que trascienden los muros de la escuela. Son espacios donde se conjugan las necesidades comunitarias, las demandas educativas y los intereses políticos y sociales que surgen en esa relación desde una propuesta de formación en ciudadanía. En este proceso, se enriquece la vida del centro educativo y la experiencia desde la comunidad local (Fe y Alegría, 2018).

Según FyA,

[...] el radio de acción del equipo directivo se amplía en su relación con las autoridades de la comunidad (alcalde, comisario, juez de paz, regidores, párroco, etc.), los estudiantes identifican nuevos espacios de aprendizaje desde la participación comunitaria (en el trabajo en granjas y chacras, exposiciones en laboratorios, torneos deportivos, etc.) y los docentes articulan planes de trabajo que consideran experiencias de vida en la comunidad, familias e instituciones de la localidad (en presupuesto participativo, mesas de trabajo, investigaciones de análisis demográficos, socioeconómicos, políticos y culturales, etc.). En tal sentido, la escuela asegura su función social en la comunidad, la enriquece con su participación y la transforma permanentemente con sus aportes de manera crítica (Fe y Alegría, 2018).

Los colegios aspiran a ser comunidades educativas insertas en el medio social. No desean permanecer ajenos a sus realidades circundantes, sino actuar dinámicamente con ellas. Esto se traduce en el reconocimiento del contexto, la incorporación de elementos de este en la gestión institucional y curricular, la proyección a la comunidad buscando aportar a su desarrollo y el conocimiento y relación estrecha con las familias de los estudiantes (Rodríguez & Domínguez, 2009).

Un actor clave en el vínculo de la escuela con la comunidad es el director o la directora. En las escuelas FyA, el director preside su organización y asume responsabilidades que sobrepasan la organización del currículo y la pedagogía. No se limita a aplicar la normativa del “sistema” FyA, sino que es proactivo y tiene capacidad de liderazgo y creatividad, establece el sentido de responsabilidad y autoridad dentro y fuera del plantel y lidera, de manera coordinada, con docentes y padres de familia (Navarro, 2002, y Swope & Latorre, 1998, ambos en Alcázar & Valdivia, 2011).

En relación a las dos hipótesis sobre la relación de FyA con la comunidad, el estudio meso que se presenta en este capítulo estuvo guiado por las siguientes tres preguntas:

- ¿Cómo se logra la interrelación de la escuela con las familias y la comunidad escolar y se consigue su participación en la gobernanza de la escuela?
- ¿Cómo contribuye FyA al desarrollo de la comunidad local y cómo se visibiliza FyA en la transformación del contexto?
- ¿De qué maneras la práctica educativa de FyA es pertinente al contexto y contribuye a su transformación?

Para analizar las hipótesis 4 y 5, referentes al desarrollo local, se optó por hacer una comparación con estudios de caso en cuatro localidades donde se encuentran escuelas FyA<sup>13</sup>. Estos se seleccionaron como casos representativos que permiten recoger una amplia diversidad de información. Ello se hizo en coordinación con el equipo directivo de FyA Perú y con el marco de los siguientes criterios: i) referencia sobre la calidad de la relación con la comunidad; y ii) ubicación en área urbana o rural. Se seleccionaron para este estudio: la escuela FyA 11 de Collique, Comas (Lima); la Institución Educativa CP8<sup>14</sup>, de la Red Rural FyA 48, Malingas (Piura); la escuela FyA 21, de San Jerónimo (Cusco); y la Institución Educativa El Carbón, de la Red Rural FyA 48, Malingas (Piura).

Una vez que se adecuaron las preguntas de las guías de entrevista a las realidades concretas de los actores locales, se procedió al estudio en sí. En las cuatro localidades se realizaron 27 entrevistas y 4 grupos focales con estudiantes, como se detalla en el cuadro 5.

**Cuadro 5. Perú. Participantes en el Estudio Perú, según escuelas y localidades**

Actor	FyA 11 (Lima)	CP8 FyA 48 (Piura)	FyA 21 (Cusco)	El Carbón FyA 48 (Piura)	Total
Director o directora	1	1	1	1	4
Promotor o promotora	1	1	1	1	4
Docente	1	3	3	3	10
Madre o padre	1	2	1	1	5
Autoridad local	1	1	1	1	4
Estudiante	6	6	7	6	25

En cada localidad, el estudio se inició con una entrevista al director o directora de la escuela. Luego, se prosiguió con las entrevistas a otros actores educativos clave: el o la docente de mayor antigüedad en la institución educativa o un referente, líder o religiosa que conoce la historia de la escuela y la localidad. También se entrevistó con similares criterios a una madre o un padre de familia y a una autoridad local (de la posta de salud, comisaría o defensoría, o a un líder comunal, entre otros). También se incluyó un grupo focal con estudiantes de los dos últimos grados de secundaria.

13 Ver: Metodología para evaluación de impacto de intervenciones de FyA en Bolivia, Colombia, Guatemala, Perú, República Dominicana y Venezuela (2018, p. 20).

14 Centro Poblado 8.

### 3.1 Presentación de casos

En el Estudio Perú, se incluyeron cuatro casos de localidades donde se encuentran escuelas de FyA, como se describe en el cuadro 6.

**Cuadro 6. Perú. Escuelas FyA y sus comunidades, Estudio Perú**

<p>Caso 1 FyA 11 (Collique, Lima)</p>	<p>Creada en 1968 en la periferia urbano-marginal de Lima, la capital del país. Presenta conflictos y relaciones tensas con la Asociación de Madres y Padres de Familia, así como una fuerte disminución del interés y apatía por la gestión escolar. Localizada en un barrio con tasas altas de pandillaje.</p>
<p>Caso 2 Institución Educativa CP8, Red Rural FyA 48 (Malingas, Piura)</p>	<p>Forma parte de la Red Rural FyA 48, creada en 1996. Está ubicada en un caserío rural de la costa norte del país, perteneciente a la Red Rural Malingas, con acceso a la capital de provincia. La escuela tiene escaso vínculo con actores locales.</p>
<p>Caso 3 FyA 21 (San Jerónimo, Cusco)</p>	<p>Creada en 1974. Está ubicada a 20 km de la ciudad de Cusco. En la actualidad es parte de un continuo urbano con la capital. Se considera que tiene una buena práctica educativa, alta cohesión y participación de madres y padres en la gestión. Forma una red con otras instituciones de FyA.</p>
<p>Caso 4 Institución Educativa El Carbón, Red Rural FyA 48 (Malingas, Piura)</p>	<p>Es parte de la Red Rural FyA 48, creada en 1996. Se encuentra en un caserío rural de la costa norte del país y cuenta con acceso fácil a la capital de distrito y de provincia. Se considera que tiene buena práctica educativa. En la localidad hay alta cohesión social, los padres y madres de familia participan en la vida comunitaria. Existe un vínculo entre la escuela y otros actores locales.</p>

#### FyA 11, Collique (Lima)

FyA 11 se funda oficialmente en el año 1968. Los actores entrevistados relatan que el colegio fue resultado del trabajo organizado de los padres y madres de familia, quienes iniciaron este camino con la invasión de terrenos en el cerro de Collique alrededor de los años 1962-1965. Como parte de esos terrenos invadidos, destinaron un espacio para la construcción del colegio. Los padres y madres fueron apoyados por un grupo de jóvenes jesuitas junto a otro de jóvenes docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), quienes llegaron a la zona y voluntariamente ofrecían clases a niñas, niños y adolescentes.

Sin embargo, los padres de familia buscaban la construcción de una escuela y con el apoyo del párroco de la iglesia lograron que FyA se comprometiera con esta causa. Así inició su presencia en esta zona. Al comienzo, niñas y niños estudiaban entre esteras<sup>15</sup> y ladrillos, pero progresivamente los padres y madres fueron construyendo el colegio a través de faenas comunitarias que consistían en períodos de trabajo voluntario y equitativo entre las familias de la zona para lograr la escuela deseada.

Junto a ello, los padres y madres organizados buscaron la dotación de servicios básicos: agua, desagüe y luz eléctrica, a través de gestiones con los organismos del Estado. Además, recibieron el apoyo del Minedu. Acerca de ello, el hermano promotor de FyA 11, señaló: “Este colegio es fruto de la organización de Collique, mucho tuvo que ver la organización de los padres. Con ayuda también del Minedu, se pasó a las esteras, luego a material noble” (entrevista, promotor, FyA 11).



Fachada de la Institución Educativa FyA 11, Collique (Lima).

De la misma opinión es una madre representante de la Asociación de Padres de Familia (Apafa), quien también estudió en el colegio y cuyos padres participaron en las faenas comunitarias que permitieron la construcción del colegio:



Niños jugando en el patio de la escuela FyA 11, Collique (Lima).

La escuela se funda oficialmente en el año 1968 a través de una resolución del Minedu. A lo largo de los siguientes años, se ampliaron los niveles de estudio con resoluciones específicas. Si bien el colegio en cuanto a infraestructura es hoy de material noble, con salones y patios delimitados, es claro que el apoyo de la comunidad se mantiene a través de las faenas comunitarias, pues se crean nuevas necesidades de ampliación, limpieza y equipamiento, entre otras que requieren el rol activo y constante de los padres y madres de familia de la comunidad.

15 Tejido de junco, paja o carrizo utilizado en construcciones precarias.

## Institución Educativa CP8, Red Rural FyA 48, Malingas (Piura)

Esta escuela se encuentra en el caserío CP8, a 15 minutos de Malingas, en la región Piura. Su fundación se remonta a la década de 1980. De acuerdo a la directora y a docentes entrevistados, el terreno físico de la escuela fue antes una cooperativa agraria algodonera denominada La Collpa, cuyos socios eran pobladores del caserío.

En 1987, la cooperativa cierra y los pobladores deciden donar el espacio físico para la construcción de una escuela. Así, esta inicia su funcionamiento en ese año con 56 alumnos en ambientes todavía no adaptados a la infraestructura escolar. Con el apoyo de padres y madres de familia de la comunidad, se iniciaron los trabajos de construcción de la escuela de manera comunitaria y con roles compartidos. El papel de padres y madres de familia fue entonces clave para la construcción de la escuela. Como lo relata una madre, quien también es exalumna del colegio:

• Antes había menos gente aquí. Antes era todo de adobe. La escuela entonces se fue haciendo poco a poco. Ahora es un colegio reconocido. Mis padres me contaban que traían sus palitos, hacían sus huecos y trabajaban. Cuando yo era niña, no había nada de esto. Ahora como lo ves es una gran institución (entrevista, madre de familia, Institución Educativa CP8 FyA 48).

Si bien antes niños y niñas iban a estudiar a Malingas, en esos años no se contaba con transporte motorizado que permitiera el traslado de la población de CP8 hacia ese pueblo, por lo que tardaban más tiempo en idas y retornos del caserío. Así, de acuerdo al relato de los docentes, los niños se iban quedando en CP8 y en los años siguientes recibieron apoyo del Estado a través del Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social (Foncodes), con lo que se construyeron dos aulas.



Patio de la Institución Educativa CP8, FyA 48, Malingas (Piura).

Para 1989, un grupo de religiosas, junto al padre Lucas de Tambogrande, llegaron a CP8 y con ello se inició formalmente la incorporación de la escuela a la Red Rural FyA 48, Malingas, en 1996. Progresivamente, iban contratando docentes para los niveles inicial y primaria. Actualmente, la escuela CP8 ofrece estos dos niveles. En el nivel primaria se trata de una escuela multigrado con 75 estudiantes distribuidos entre 1° a 6°. Docentes hay solo tres, cada uno con dos grados a su cargo, y una de ellos es la directora.

## FyA 21, San Jerónimo (Cusco)

La escuela FyA 21 se encuentra en el distrito de San Jerónimo, a 20 kilómetros de la ciudad de Cusco. La escuela es integrada<sup>16</sup> y cuenta con los niveles inicial, primaria y secundaria, además de la modalidad técnico-productiva. Es una escuela mixta y el turno de atención es por la mañana. Según el censo escolar de 2018, hay 1.250 estudiantes matriculados y una plana docente de 57 maestros y maestras.

Los orígenes de la escuela se remontan a 1968, cuando se planteó como una alternativa para las niñas y las adolescentes. En ese entonces, las gestiones estaban en manos de las religiosas del Niño Jesús.



Institución Educativa FyA 21, San Jerónimo (Cusco).

En sus inicios, San Jerónimo solo tenía una escuela secundaria de varones, no había de mujeres. En ese tiempo, estaba una alcaldesa, Luisa Robles. Es ella que empieza a hacer los trámites. Siendo alcaldesa habla con el monseñor Durán y empiezan a hacer los trámites y asume por primera vez la dirección el padre Chu. En ese entonces se llamaba Virgen del Rosario. Nace con la opción para las mujeres, porque no había un espacio donde se puedan formar

niñas y jóvenes. Los de secundaria se trasladaban a Cusco [...]. Después de un año sale el padre Chu y quienes forman parte del colegio son las religiosas del Niño Jesús, que hasta ahora nos acompañan, ahora ellas son las promotoras (entrevista, directora, FyA 21).

Fue recién en 1974 cuando la escuela pasó a formar parte de las escuelas FyA. De acuerdo a la promotora:

El monseñor Durán estaba de arzobispo. Él pidió que nuestras hermanas vinieran de España para dedicarse a la educación. Entonces el monseñor Durán nos cedió todo ese terreno. Pero junto con los padres de familia, autoridades, todos, invadieron el terreno, pusieron sus hitos. Y en ese año del 74 FyA empezó a construir, cuatro aulas empezaron a construir. Y para el año siguiente para todo este pabellón (entrevista, promotora, FyA 21).

16 Una institución educativa integrada es aquella donde los servicios de inicial, primaria y secundaria están bajo una misma dirección.

En el año 1976 se convierte en una escuela mixta y se ubica en el terreno donde actualmente funciona. Para construirla, fue necesaria la participación y el empuje de los padres y madres de familia de la comunidad. Una docente relata:

En el caso de la construcción, ayuda la Oficina Nacional de FyA, que fue liderado por el padre Antonio Bachs, conocido por ser el constructor de FyA. Él es que viene y recibe este local cuando es donado y junto con los padres de familia, porque hay una participación de papás muy fuerte al inicio. Cuando yo llegué [1991], para las matrículas todavía los papás venían con su adobe o ladrillo. Ha sido una coparticipación de la Oficina Nacional y de los padres de familia (entrevista, docente, FyA 21).

### Institución Educativa El Carbón, Red Rural FyA 48, Malingas (Piura)

La escuela se encuentra en el caserío El Carbón, a quince minutos de Malingas (Piura). El nombre del centro poblado se debe a que está rodeado de bosques de algarrobo con mucha vegetación. De esos árboles talados se procesa la madera para obtenerse carbón y la comunidad encuentra sustento económico en esta práctica. Los orígenes de la escuela se remontan a la década de 1980 en parte de un terreno que fue hacienda. Una vez que esta fue abandonada, la comunidad tomó posesión de ella e inició la construcción de la escuela. Progresivamente, los padres y madres de familia se comprometieron al trabajo comunitario y realizaron las gestiones con el Estado, a través de Foncodes, para la construcción del colegio. Hace apenas tres años tiene aulas en material noble, lo que implica que ha sido un trabajo de largo plazo. En palabras de una madre de familia de la comunidad, exalumna del colegio:

Me cuenta mi abuelito, que llegó más antes, que aquí el colegio empezó no aquí. Aquí era una hacienda. Llegó una profesora y enseñaban en una casa, en una parcela a cinco minutos. Luego, llegó el profesor Manuel Farfán, que me enseñó y que también fue director. Una vez que se fueron los hacendados, la gente aprovechó el terreno y empezaron a hacer sus casitas. Era una “ramadita” y luego lo construyeron. De ahí en el 1982 comenzaron a funcionar las aulas. Hubo apoyo de Foncodes. Me acuerdo que decían que había apoyado para construir el colegio. Cuando recién empezó, los mismos padres hacían sus mesas, cada niño traía su carpeta. Después, cuando comenzaron esto los padres, ya apoyaban con su trabajo, cobraban algo bajo (entrevista, madre de familia, Institución Educativa El Carbón, FyA 48).



Entrada principal de la Institución Educativa FyA El Carbón, Malingas (Piura).

De este modo, la escuela inicia su funcionamiento en el año 1982. Sin embargo, no empezó como una escuela FyA. Esto fue parte de un pedido de la comunidad organizada, la cual en 2012 logró que la escuela se integre a la red a través de la firma de un convenio FyA. Actualmente se trata de una escuela multigrado que atiende a 97 estudiantes en el nivel primario con cuatro docentes repartidos entre los grados 1° a 6°.

### Generaciones que forman parte de la historia de Fe y Alegría

Mi mamá me contó la historia de FyA, la labor de los padres en conjunto, la dedicación de su tiempo. Y así se hizo el colegio. No había pistas, todo estaba más rústico, teníamos las dos lozas deportivas sin acabar, el piso era más tosco. Mi madre participó de las faenas. Este colegio está como está gracias al esfuerzo de los padres. Los padres son los que vienen y ejecutan las obras. Pero en sí el apoyo de los padres fue clave a través de su mano de obra (entrevista, madre de familia y egresada de FyA, Lima).

## 3.2 ¿De qué manera se logra la interrelación con las familias y su participación en la gobernanza de las escuelas?

Las experiencias de las cuatro escuelas FyA nacieron en un vínculo muy estrecho con las comunidades locales, fruto de haber participado en las primeras desde su gestión hasta su construcción. Conforme han pasado los años, la participación de padres y madres de familia fue decantando un conjunto de organizaciones y actividades que se realizan con el fin de colaborar con la formación de sus hijos e hijas. Las responsabilidades que asumen padres y madres son similares en todas las localidades, difiriendo en cuanto a frecuencia y cuotas a pagar.

## FyA 11

En la escuela FyA 11 de Collique, de acuerdo a la directora, los padres asumen el compromiso de aportar a la escuela una vez que obtienen la vacante y deciden matricular a su hijo o hija. Este acuerdo se firma a través de un documento que proporciona la institución a cada padre o madre de familia. Los aportes se dividen de la siguiente manera:

- i) **Apafa:** cada familia debe aportar una cuota anual (S/ 40) a la Apafa como socia y un monto aparte para el bingo. La Apafa distribuye este dinero entre los gastos que requiere la escuela; también destina un monto para la “cuota social”, con la cual se colabora con familias con necesidades específicas y urgentes.
- ii) **Rifas FyA:** anualmente, a cada familia se le da 10 rifas (con un costo de S/ 5 cada ticket) y está obligada a entregar el dinero de 8 de ellas, pues 2 se quedan para la participación de los niños en la rifa. Cabe precisar que, si una familia tiene más de un niño matriculado en la escuela, el número de rifas que recibe no se altera, pues el criterio de asignación de rifas está definido por unidad familiar, no por estudiante.
- iii) **Faenas comunitarias:** son trabajos compartidos que padres y madres de familia realizan en favor de la escuela y la educación de sus hijos. Consisten en limpieza, rehabilitación de infraestructura, pintado, construcción y toda aquella necesidad que tenga el colegio y debe ser cubierta por los padres de familia. Anualmente, las familias antiguas deben cumplir una faena, mientras que las nuevas deben realizar cuatro. A las familias que tienen más de un hijo matriculado en la escuela les corresponden dos faenas. El registro y cumplimiento de esta responsabilidad queda a cargo de la Apafa, que también atiende los casos especiales, pues muchos padres y madres de familia no pueden realizar las faenas cuando se requiere y ven la forma de distribuirlas a lo largo del año escolar.
- iv) **Profesor o profesora de inglés y psicólogo o psicóloga:** los padres y madres de familia han decidido solventar también a estos profesionales, los cuales son considerados importantes para el alumnado<sup>17</sup>.
- v) **Copias, impresoras, proyectores:** el colegio cuenta en los últimos años con proyectores instalados en cada una de las aulas, además de una impresora. Para ello, las familias deben destinar montos de S/ 5 a S/ 8, dependiendo de la necesidad en este rubro.

17 Vale mencionar que el Minedu no cubre el pago a dichos profesionales, salvo en aquellas instituciones secundarias de JEC que empezaron a implementarse en 2016.

Como relata el hermano promotor: “Si tenemos el colegio que tenemos es por el aporte de los padres de generaciones en generaciones, eso les digo a los padres”. Sin embargo, si un padre o madre de familia no cumple con las cuotas o faenas designadas, su caso es tratado de manera especial por la Apafa, pero el niño, niña o adolescente continúa estudiando en la escuela. Sobre ello, la secretaria de la Apafa, comenta:

● Hay algo aquí muy solidario: aquellos padres de familia que no puedan pagar la cuota, ●  
● ya sea por alguna enfermedad o impedimento físico, a esos padres no se les excluye, ●  
● buscamos la manera de ayudarlos. Gracias a la Apafa, todos los padres damos una cuota ●  
● llamada de “cuota social”. Si esa madre nos expone su caso con evidencia, entonces a esa ●  
● madre se le ayuda. Le decimos que nos apoye con una limpieza y que no va a pagar más. ●  
● Nuestro objetivo es enfocarnos en el estudiante, que no se trunque, que logre sus objetivos ●  
● (entrevista, secretaria de Apafa, FyA 11). ●

Si bien ningún niño o adolescente es separado de la escuela por incumplimiento de las responsabilidades señaladas, se evidencia en las autoridades del colegio la molestia hacia padres o madres que no se preocupan por sus hijos o hijas. Nuevamente aquí aparece la comparación con las generaciones de padres de familia antiguos, quienes, en palabras de los directivos de la escuela, eran cumplidos y estaban en su mayoría siempre atentos a las necesidades del colegio y de sus hijos. Ahora las nuevas generaciones de padres y madres de familia están menos conectadas con su educación.

Sobre ello, la comparación de los directivos y autoridades del colegio entre los padres de familia de las generaciones presentes y los antiguos se vincula a un proceso sociohistórico en el caso peruano. Como resultado de las oleadas migratorias del campo a la ciudad durante la década de 1950, en el Perú muchas familias llegaron del interior del país a la ciudad de Lima y a través de un trabajo cooperativo y esforzado lograron servicios básicos de luz, agua, pistas, veredas y espacios clave, como la escuela para la educación de sus hijos. Esto ocurrió dentro de un contexto marcado por la exclusión estatal y muchos autores coincidieron en señalar allí la formación de un nuevo actor de cambio social (Degregori, Blondet, & Lynch, 1986). Sobre ello, la directora comenta:

● Los padres de familia cuando han sido invasores se organizaban muy rápido. Cuando había ●  
● necesidad, ellos iban a Sedapal<sup>18</sup>, a la municipalidad. Aprendieron muy bien a moverse. Más ●  
● bien ahora los padres ya no tienen su compromiso, ya cada quien mira por su lado, como ●  
● ahora ya tienen casi todo, como no se genera esa necesidad, ya no se quieren involucrar. ●  
● Incluso con los padres antiguos se podía trabajar. En cambio ahora los padres son muy ●  
● negativos, “¿por qué tenemos que colaborar?, ¿por qué tenemos que dar?” ... a todo le ●  
● ponen peros (entrevista, directora, FyA 11). ●

---

18 Servicio de Agua Potable y Alcantarillado de Lima.

Ese testimonio denota que el compromiso y la demanda de las madres y padres de familia de las generaciones antiguas se observa cada vez menos en las nuevas generaciones, las cuales ya no tendrían esas necesidades. Sumado a ello, muchos de los padres y madres de las nuevas generaciones son técnicos o profesionales que laboran todo el día, por lo que no tendrían tiempo para cumplir con las faenas comunitarias o las reuniones a las que convoca el colegio. Esto conlleva implicancias para el manejo de las corresponsabilidades entre el colegio y los padres de familia, que son parte vital del funcionamiento de la escuela y de la interrelación estrecha que busca FyA con la comunidad local.

Sobre ello, en el grupo focal con estudiantes de 5° de secundaria, las opiniones sobre el cumplimiento de responsabilidades estuvieron divididas. Por un lado, algunos participantes manifestaron su acuerdo con las faenas, cuotas, bingo, rifas y demás aportes: “Yo creo que el colegio ha hecho bien porque con la plata han puesto proyectores, copiadoras, computadora. Yo sé que en el salón de mi hermano han puesto proyectores, pero eso lo pagaron los padres. Y eso ya queda para el siguiente año, la siguiente promoción” (participante en grupo focal, estudiante de 5° de secundaria, FyA 11). Sin embargo, otros estudiantes cuyos padres y madres trabajan todo el día, se mostraron en contra al sostener: “No entiendo cómo si es un colegio que atiende a los pobres nos piden tanto dinero” (participante en grupo focal, estudiante de 5° de secundaria, FyA 11).

A diferencia de lo señalado por los directivos y la Apafa, las y los estudiantes afirmaron que de no cumplir con las faenas y cuotas señaladas son multados y se les retiene la libreta de notas. En este sentido, manifestaron fastidio y descontento ante las medidas tomadas por el colegio y la Apafa. Al preguntarle sobre esto a la directora del colegio, ella remarcó su argumento de que ser el mejor colegio de Collique se basa en una corresponsabilidad entre el propio colegio y los padres de familia, en la cual estos últimos son un soporte fundamental.

## FyA 21

En la escuela FyA 21 de San Jerónimo, la promotora y la directora hicieron un recuento de los tipos de apoyo y aportes que reciben de los padres de familia, los cuales son muy similares a los establecidos en la escuela FyA 11.

- i) **Apafa:** cada familia realiza un aporte anual simbólico de S/ 45. La Apafa distribuye este dinero entre las necesidades de la escuela, por ejemplo, compra de cámaras de seguridad, cercos eléctricos y tachos de basura, entre otras.

- ii) **Venta de polladas en actividades recreativas:** sostiene la presidenta de la Apafa que “hacemos una pollada y cada papá consume dos o tres platos y toda la ganancia se queda y ello se usa para la indumentaria deportiva de los chicos, para representar al colegio, para que por lo menos vaya bien representado” (presidenta de la Apafa, FyA 21).
- iii) **Rifas FyA:** cada familia tiene que aportar S/ 30 por esta actividad cada año.
- iv) **Faenas comunitarias:** los padres y madres de familia participan en faenas de limpieza del interior y exterior de la escuela, rehabilitación de infraestructura, pintado, construcción y toda aquella necesidad que tenga la escuela. La Apafa registra el cumplimiento de estas responsabilidades mediante una tarjeta. Si hay inasistencia, se hace un pago simbólico de S/ 20; en caso de que la familia no pueda pagar, debe hacer faenas de limpieza, poda o regadío en el huerto.
- v) **Control de seguridad vial:** “Tenemos que obligar a los papás que vengán en la mañana a las 7.30 hasta las 8.15 y en la tarde las 12.30 hasta la 1.45 para ver la seguridad de los niños” (presidenta de la Apafa, FyA 21).
- vi) **Psicólogo o psicóloga:** se contrata para la escuela de padres que se realiza cada trimestre. Estos profesionales trabajan en la mañana con los niños y en la tarde con los padres. Para cada escuela de padres se aporta una suma de S/ 4 o S/ 5 por familia.
- vii) **Pago por fotocopia:** por cada estudiante se invierte S/ 15 anuales en materiales fotocopiados.
- viii) **Gastos extraordinarios:** se pide S/ 10 por familia para cubrir imprevistos. Por ejemplo, para la implementación de proyectores y écran en cada aula, los padres han acordado pagar entre S/ 10 y S/ 20.
- ix) **Desayunos escolares:** en el caso de primaria, cada familia aporta S/ 5 mensuales para el programa Qali Warma. El dinero que queda como saldo se incorpora a la bolsa que maneja la Apafa, que es usada para cubrir los gastos necesarios.
- x) **Otros gastos:** para el mantenimiento de las máquinas de los Cetpro se cumple con un aporte de S/ 5 anuales por familia.

Este listado de actividades involucra aportes monetarios y mano de obra por parte de las familias. La relación parece extensa, pero tanto el equipo directivo como el presidente de la Apafa refieren que son necesarios para mantener la calidad del servicio educativo.

## Institución Educativa CP8, Red Rural FyA 48

Para las Instituciones Educativas FyA CP8 y El Carbón, de la Red Rural FyA 48, se definen también esquemas de responsabilidades de los padres de familia al ingresar sus hijos o hijas al colegio. En el caso de la institución educativa CP8, son las siguientes:

- i) **Faenas comunitarias:** no se determina un número exacto de faenas a cumplir por familia. Generalmente es una por año, ya que son pocos alumnos y las necesidades no son diversas. En estas faenas se hace limpieza y eso le corresponde a un padre o madre por familia cada vez.
- ii) **Apafa:** cada familia da una cuota de S/ 50 anuales que, de acuerdo a la directora y los docentes, se destina a la limpieza del colegio.
- iii) **Rifas FyA:** se asignan 3 rifas por familia con un costo de S/ 5 cada una.

Dado que se trata de un colegio pequeño y los padres y madres están en el caserío, estos no tienen mayores problemas para cumplir con las faenas. La escuela CP8 es beneficiaria del programa Qali Warma y las madres de familia apoyan con la preparación de alimentos y la limpieza diaria por turnos.

## Institución Educativa El Carbón, Red Rural FyA 48

En esta institución las familias cumplen con las siguientes responsabilidades:

- i) **Faenas comunitarias:** no existe un número determinado de faenas a cumplir por familia. En promedio, asisten a entre cinco y ocho faenas anuales por familia, dependiendo de las necesidades de la escuela. En este colegio son necesidades urgentes la limpieza y la rehabilitación de espacios como los servicios higiénicos, entre otros requerimientos.
- ii) **Apafa:** para ella, cada familia paga una cuota anual de entre S/ 20 y S/ 30, la cual es fijada por el grupo de padres y madres de familia. Este dinero se distribuye para la limpieza y la compra del gas para la preparación de alimentos del programa Qali Warma, entre otros gastos.
- iii) **Rifa FyA:** cada familia recibe una rifa por el costo de S/ 5.

De acuerdo a la presidenta de la Apafa, en El Carbón no se tiene problemas con el cumplimiento de las cuotas de Apafa, puesto que generalmente los padres de familia regularizan su situación a fin de año y logran cubrir el aporte económico exigido. En el caso de esta escuela, al ser pequeña y estar espacialmente ubicada dentro de la comunidad, los padres y madres de familia participan activamente en la vida escolar. Durante la visita de campo, se observó a madres de familia preparando desayunos y almuerzos escolares y dialogando constantemente con las y los profesores.

De manera similar, en la Institución Educativa CP8, FyA 48, las madres ayudaban en la preparación del desayuno escolar y algunos padres estaban físicamente en el colegio para identificar necesidades de trabajo a nivel de infraestructura, limpieza, pintado, etc. A diferencia de la escuela FyA 11, de Collique, la exigencia del número de faenas en las escuelas de Malingas depende de las necesidades que tenga la escuela y no se observaron tensiones al respecto, dado el tamaño de los colegios y la interrelación estrecha con la comunidad y los padres de familia. Más aun y como se verá más adelante, la organización de los padres en la Institución Educativa CP8, FyA 48, fue importante para lograr remover a un director de su cargo por incumplimiento de los compromisos pactados.

En todas las escuelas se observaron fotografías de las instalaciones del colegio en línea histórica en las que se evidencian los cambios a nivel de infraestructura y las ampliaciones gracias al soporte de los padres y madres de familia. Esto es respaldado por las autoridades del colegio. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, lo anterior no supone que no existan tensiones como las relatadas en el caso de la escuela FyA 11, pero a nivel general se observa un cumplimiento de las faenas y corresponsabilidades.

## El rol de las Apafas

Las Apafas son parte esencial de la vida de las escuelas FyA. En concreto, son fundamentales en la gestión de las necesidades de las y los estudiantes y de madres y padres de familia en relación a las autoridades y al personal de la escuela. Por ejemplo, la Apafa es muy importante en el seguimiento de las corresponsabilidades mencionadas en el acápite anterior, así como en la articulación de las demandas de los padres de familia ante problemas con sus hijos e hijas a diferentes niveles: lo pedagógico, el bienestar, el clima del colegio, etc. Entre las escuelas seleccionadas para el estudio, las cuatro cuentan con Apafa conformada, pero cada una con características específicas.

En el caso de la Apafa de FyA 11, de acuerdo a una madre de familia que es su actual secretaria, la Apafa se reúne dos veces a la semana para actividades como organización de tareas, envío de documentos y atención de casos especiales. Del mismo modo, organiza el bingo y prepara viandas. Con el dinero recaudado, se contribuye al colegio en cuanto a infraestructura, materiales, copias y profesores de inglés, entre otros requerimientos.

Sin embargo, se han revelado problemas dentro de esta Apafa asociados a irregularidades en la gestión de los recursos económicos. De acuerdo a los directivos de la escuela, el año pasado se detectaron comprobantes de pago falsos fotocopiados por algunos padres de familia, lo que generó problemas con la Apafa. Para el hermano promotor, esto revela un problema de contexto más amplio. En sus palabras:

Cuesta mucho ahora en estos tiempos asumir responsabilidades porque los padres ven eso como problemático, algunos no quieren pagar, se genera una tensión. La Apafa está, pero quizá no hemos sabido enfocarlo. En mi experiencia es reconocer padres con liderazgo y los vas alentando a postular, pero aquí cuando vienes y la Apafa sale de una asamblea general, nunca sale bien. La gente no quiere asumir responsabilidades y muchos piden sorteo. Pero me pregunto cómo una persona que no sabe leer ni escribir va a ser presidente o tesorero. Por otro lado, la mentalidad del padre de familia es que siempre se va a robar, que siempre hay problema en la Apafa. Es incómodo. Si nos metemos nosotros, entonces los padres se molestan, y si no, bueno, no eligen nada. Los padres ven a la Apafa como el sindicato de padres frente a la dirección (entrevista, hermano promotor, FyA 11).

Del testimonio anterior se desprende que las irregularidades económicas podrían originarse en una alta desconfianza de muchos padres y madres de familia hacia los demás y en el rechazo a ocupar cargos de gestión dentro de la Apafa. Entonces, de acuerdo al testimonio, ocuparlos se convierte en un trabajo obligado sin retorno económico. Y no se gestan ni consolidan liderazgos fuertes que trabajen en conjunto con los directivos y el personal de la escuela. Por el contrario, muchos padres usan el espacio de la Apafa como plataforma única de reclamos contra algunos docentes o personal de la escuela que consideran que no están realizando una buena labor. Sobre ello, los directivos señalan que han tenido casos de estudiantes con mala conducta o irrespeto a las normas de uniforme escolar y, ante la exigencia del docente, reclaman señalando que el profesor ha sido irrespetuoso con el alumno al llamarle la atención. Esto ha generado una alerta en la escuela FyA 11, pues muchos padres organizados elevan quejas a la UGEL, lo que trae consigo más problemas.

Asimismo, esta Apafa encuentra resistencias con algunos vecinos de la comunidad, pues este año busca construir tranqueras en los alrededores del colegio para disminuir el peligro de atropello a niñas y niños por parte de mototaxis o carros.

Siempre no faltan vecinos que no tienen a sus hijos en este colegio y que les parece malo que el centro educativo tenga protección o seguridad para los escolares. Quisimos colocar unas tranqueras para seguridad de nuestros niños. Algunos vecinos se opusieron, decían que el colegio ya se adueñaba de la calle, buscaban excusas no fundamentadas para la protección de los alumnos. Esto ha retrasado todo (entrevista, secretaria de Apafa, FyA 11).

En el caso de la escuela FyA 21, la Apafa se enfoca en las funciones relacionadas a la mejora de los servicios (infraestructura, equipamiento, mobiliario escolar y materiales) y al manejo administrativo y económico de los ingresos de la escuela. El actual representante de la Apafa fue elegido por votación y cuenta con el apoyo de la dirección. Según el propio presidente relata:

La elección es democrática. Primero se forma grupos, que tienen presidentes, para que se formen listas. Pero no funciona, porque viene con otro tipo de intereses. A mí me dijeron que, al no haber una sola lista, se eligiera a mano alzada y cuando es así, ellos me proponen, y a mí, me propusieron. La que más asiste es mi esposa... Es difícil defraudar a tantas personas. A veces quiero dejar, pero pienso en las trescientas personas que me han apoyado y la dirección que nos brinda todas las comodidades para poder trabajar. Ese compromiso que tenemos se hace mucho mayor (entrevista, presidente de Apafa, FyA 21).

Si bien la Apafa está constituida, la participación e involucramiento de los padres son limitados:

El gran problema, que es una Amapafa, porque son más mamás. Los papás son pocos los que vienen. Vienen, pero pocos. Hay casos que sí hemos obligado que vengan ambos, porque la misma profesora pide que vengan, entonces los llamamos y hablamos con ellos (entrevista, directora, FyA 21).

Según el presidente:

Antes había faenas y los papás venían gustosos a hacer. Venían, apoyaban, traían piedra, aportaban con algo. Ahora con los derechos que ha salido, los papás ya no se sienten con obligación. Y te dicen que el personal de servicio lo haga, pero el personal de servicio... Antes las familias eran más consolidadas y también los hijos, el compromiso que tenían con el colegio, los alumnos teníamos ese compromiso. Yo recuerdo que, para poder bailar en una actividad el Killa Raymi, no nos escogían y nos poníamos a llorar, porque era un privilegio. Ahora hay que rogar a los papás para que aporten para los trajes. Antes nosotros hacíamos el traje, ahora nos dan el traje. Yo le digo a mi hija que nuestra obligación es velar por la educación de nuestros hijos. Ahora a los papás se les cita. No viene o viene apurado y ahorita estamos en los campeonatos de padres de familia. Ni para divertirse quieren venir. Y a veces los papás durante todo el año no llegan, porque normalmente es la mamá que viene. A veces al papá lo obligamos para conocerlo, porque es día de la familia, y no viene o viene renegando y acá se desfoga. Antes no era así. Antes los papás estábamos pendientes de cuando nos iba a llamar el colegio (entrevista, presidente de Apafa, FyA 21).

En el caso de la escuela CP8, no se revelan problemas en la Apafa, pues de acuerdo a los directivos del colegio y al presidente de esta organización todo funciona de manera normal y los padres se organizan para cumplir con las faenas de apoyo al colegio.

En la escuela El Carbón sí existió un problema importante que involucró una mala gestión de recursos económicos y desempeño docente por parte del exdirector del colegio. Como se mencionó antes, la Apafa le indicó esto al exdirector. Luego, al no encontrar un cambio en su desempeño, decidieron comunicarlo a la directora de la Red FyA 48, quien los apoyó en su pedido de separación del director ante la UGEL. En palabras de la presidenta de la Apafa:

• Nos reunimos todos porque el profesor no cumplía con lo que debía. Fuimos a la UGEL. El profesor tiene que saber llegar a ellos, los niños hacían lo que querían. Nosotros no fuimos de frente a que lo saquen, hablamos con el profesor primero, pero él seguía faltando al colegio, no venía. Entonces fuimos a la UGEL para que lo saquen. En esto somos muy unidos como Apafa (entrevista, madre de familia presidenta de Apafa, FyA El Carbón).

De este modo, se revelan diferentes niveles de acción de las Apafa en la gestión de la escuela dependiendo del caso específico. Su rol resulta clave, pues la Apafa se articula al colegio para dar soporte esencial al funcionamiento armónico del mismo. Como se observa en los testimonios, el nivel de organización y fortaleza de las Apafa depende del tejido social que exista en el contexto. Esto quiere decir que, en el caso de la escuela FyA 11, por ejemplo, existe una Apafa conformada que vigila el cumplimiento de las corresponsabilidades de padres y madres de familia, además de reunirse periódicamente con las autoridades del colegio para temas pedagógicos y de gestión. Sin embargo, se revelan problemas asociados al nivel de compromiso de los padres en las generaciones nuevas en relación a sus hijos. La Apafa busca resolverlos a través de plazos especiales para la regularización de cuotas o la atención a casos especiales con necesidades urgentes (carencias básicas, violencia familiar, etc.). Entonces, el tejido social a nivel de articulación es débil, pues lidian con problemas de incumplimientos y poca voluntad de los padres (y también de vecinos aledaños al colegio) de involucrarse con el colegio. En el caso de la escuela CP8, los discursos son más acotados y, al ser una escuela pequeña, se atienden las necesidades de la escuela de manera directa por parte de la Apafa. Sin embargo, es distinto en El Carbón, donde este tejido social a nivel organizativo es más fuerte debido a que la escuela está inscrita espacialmente dentro de la comunidad y los padres y madres lograron que sus demandas fueran atendidas en relación a un director de la escuela.

## El rol de los Conei

Los Consejos Educativos Institucionales (Conei)<sup>19</sup> existen formalmente en cada una de las escuelas FyA visitadas, pero no tienen un funcionamiento real y efectivo. Para el caso de la escuela FyA 11, la directora indica que este espacio existe, pero se activa cuando hay una necesidad:

19 Los Conei fueron creados en 2003 por la Ley General de Educación, Ley N° 28044, en su art. 69 (<https://www.portalzhejumigu.com/hemeroteca/ley.htm>). El Conei es un organismo de participación, concertación y vigilancia ciudadana para una gestión escolar transparente, ética y democrática. En él están representados todos los actores de la escuela: directivos, docentes, personal administrativo, estudiantes, padres y madres de familia y representantes de la comunidad.

- Existe el Conei. Cuando es necesario, funciona, con los requisitos que nos pide la UGEL, cuando hay un problema entre docentes y estudiantes, por ejemplo. Participan un docente de primaria, secundaria, un administrativo, un padre de familia. No tiene un calendario y muchas veces no están todos los integrantes por disponibilidad de tiempo (entrevista, directora, FyA 11).

En la escuela FyA 21, el Conei participó en la evaluación de nombramientos, mas no se refiere qué otras actividades desarrolla este consejo.

- [...] cuando se ha hecho lo del nombramiento, el Conei participa activamente, al observar la clase de la profesora, la entrevista. Se elige a una mamá o papá del colegio (entrevista, directora, FyA 21).

En el caso de la escuela CP8, el Conei existe desde el año 2012. De acuerdo a la directora del colegio, se reúne todas las tardes para abordar la problemática de esta escuela multigrado focalizada en la mala conducta de varios niños. Sin embargo, al preguntarle a una madre de familia del colegio sobre este espacio, ella indicó que no sabía qué era el Conei.

Por el lado de la escuela El Carbón, las y los directivos y docentes del colegio indicaron que el Conei existe, pero en la práctica queda absorbido por la Apafa, espacio en el que finalmente se toma las decisiones para las diferentes necesidades del colegio en interacción con los directivos. Para la hermana promotora, los Conei dependen en gran medida de la gestión de los directores y de que ellos lo promuevan. Sin embargo, tal como se revela en los testimonios, en la práctica no parecen otorgarle importancia.

## El rol de los municipios escolares

Los municipios escolares existen como espacios formales de participación en las escuelas FyA visitadas. Al igual que en el caso de los Conei, los municipios existen, pero no funcionan. En la escuela FyA 11, los directivos señalan que el funcionamiento de este espacio ha sido irregular, pues si bien tenía actividad en años anteriores, en 2018 no sesionó al estar concentrados en el 50 aniversario de la escuela. Para la directora, esto tiene que ver con la ausencia de liderazgos claros entre los propios estudiantes. Una docente del colegio opinó que un profesor de Tutoría organizó el municipio escolar, pero ella no ha observado que sesione.

Al momento de contrastar esto con los discursos de las y los estudiantes, se reconstruyó el proceso de elección del municipio escolar. Como indicó la docente, un profesor de Tutoría apoyó la selección, pero esta no fue democrática sino “a dedo”. Una estudiante de 5° de secundaria afirma:

Existe el municipio escolar, pero no fue democrática la elección. Pero este año yo le dije al profesor de Tutoría que sentía que no era democrático. Habían muchos que querían postular con sus propuestas y grupos, pero parece que, como se venían los 50 años, no se pudo realizar las votaciones. Pero nos dijeron a algunos que somos líderes que seamos delegados, pero yo no acepté, porque te critican mucho y no valoran tu trabajo (participante en grupo focal, estudiante de 5° de secundaria, FyA 11).

Una situación similar se da en la escuela FyA 21, donde los estudiantes son muy críticos con respecto al apoyo y las orientaciones que recibe el municipio escolar. Un estudiante relata:

[...] los que participamos siempre somos los mismos y nos sentimos comprometidos, pero con poco apoyo. Prácticamente lo hacemos solos y eso desmotiva a veces. Somos líderes, pero eso no significa que nos dejen libremente. Queremos practicar para los debates que se darán en el distrito, pero no nos preparan (participante en grupo focal, estudiante de 5° de secundaria, FyA 21).

Sin embargo, la hermana promotora percibe una situación diferente. Ella sostiene que los tutores y el comité de los municipios escolares motivan y ayudan a las y los estudiantes de los tres niveles a cumplir sus planes de trabajo propuestos.

En cuanto a lo que es ciudadanía, creo que intentamos con el municipio escolar. Con el municipio escolar damos todas las facilidades para que ellos mismos se sientan responsables de todos los que pueden ser elegidos, ser participativos en todo lo que es... En ese punto creo que hemos avanzado bastante. Y no hemos puesto tampoco las elecciones en un día de clases, siempre tenemos un día sábado para que vengan a elegir a sus alcaldes de los tres niveles... Los profesores son los que organizan todo lo que es antes, durante y después del proceso de elecciones. Y también como ciudadanos tienen que participar en todas las actividades que se hacen en el distrito, como representantes. Por ejemplo, la escolta, participación, un debate... El mes pasado ha ido un grupito sobre problemática del..., un grupo de chicas y chicos ha ido a Cusco, han participado y bien (entrevista, promotora, FyA 21).

En el caso de las escuelas CP8 y El Carbón, el espacio existe formalmente, pero no tiene actividad y los estudiantes no conocen su existencia. Al igual que en el caso de los Conei, la hermana promotora considera que el real funcionamiento de estos espacios dependerá del liderazgo de los directores y de la participación de las y los docentes y la comunidad.

## El rol de los actores locales

Para el caso de la escuela FyA 11, se identifica un conjunto de actores y organizaciones sociales que coexisten junto al colegio: la comisaría, la posta médica, el Centro de Emergencia Mujer (CEM), la Congregación Viatores (que lleva la Promotoría del colegio), la Juventud Cooperante Vasca y un grupo de universidades e institutos privados, que brindan charlas de orientación vocacional y psicológica a los y las estudiantes del colegio.

Desde el CEM, en alianza con la comisaría, se ofrecen charlas de orientación en seguridad y prevención de violencia dirigidas a la comunidad educativa. Para el hermano promotor, existe un vínculo estrecho entre ellos, en tanto la posta, la comisaría y el CEM acuden con regularidad a la escuela para brindar estas capacitaciones. De acuerdo a la directora, las madres, padres y estudiantes están contentos con estas charlas, pero no asiste la mayoría de la comunidad educativa. Según una madre de familia:

- Dan charlas. A mí me gusta asistir a las charlas, es muy bueno, yo aprovecho para el desarrollo de mis hijos. Igual con las escuelas de padres, yo le pondría 20. Más bien, qué pena que muchos padres se pierdan ello. He visto la asistencia y es mínima, es una pena (entrevista, madre de familia, FyA 11).

Así, pues, junto a la escuela FyA 21, la policía y la Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente (Demuna) son instituciones que apoyan y contribuyen. Ambas realizan charlas de seguridad, orientación, prevención de la violencia y trata de personas. Otra institución de la comunidad con la que se coordina es la posta médica:

- Ellos vienen para las vacunas, para los niños que tienen problema de anemia, todo eso. Antes teníamos mayor participación, porque de ahí venían las psicólogas. Pero como ahora se ha contratado, ellas ya no vienen... porque venían las psicólogas de la posta. También nos dan charlas de nutrición (entrevista, docente, FyA 21).

En el caso de la escuela CP8, las organizaciones sociales que están presentes en el caserío son el club de madres, el comité del vaso de leche, las cofradías religiosas y las rondas campesinas<sup>20</sup>. Estas últimas son de vital importancia en tanto tienen el encargo de vigilar y cuidar el centro poblado. En cuanto a las charlas, los directivos de la escuela indican que están en coordinación con la red FyA 48 para la programación de actividades en salud y psicología. Por el lado de El Carbón, están presentes también el comité del vaso de leche, la Tenencia de Gobernación y las rondas campesinas.

---

20 El entorno de las escuelas CP8 y El Carbón es bastante tranquilo, dado que se trata de caseríos con escasa población. Los poblados no tienen comisaría o puesto policial, cuya pequeña dependencia se encuentra en Malingas.

Es importante señalar que las escuelas de la Red Rural FyA 48 forman parte de un convenio con el Centro de Salud de Tambogrande. Esto permite que el Sector Salud trabaje conjuntamente con FyA a través de charlas y capacitaciones (prevención de dengue, modificación de hábitos de limpieza y manipulación de alimentos, entre otros temas). Este trabajo se realiza en alianza con las ONG Plan Internacional y Prisma. Además, se cuenta con jóvenes pasantes de medicina de la Universidad de Málaga (España), quienes llegan a los caseríos a realizar labor social. Por su parte, FyA retribuye al Centro de Salud con donaciones y apoyo económico para la compra de materiales o insumos que aquel requiere. El jefe de la Microrred de Salud Tambogrande cuenta:

• Tenemos 150 agentes comunitarios para trabajo con la población. En FyA El Carbón hay un núcleo de salud que pronto será posta médica. Eso gracias a la Apafa organizada y a FyA. Es un caserío alejado, por eso la importancia de un puesto de salud allá (entrevista, jefe de la Microrred de Salud Tambogrande).

Como se menciona en la entrevista, la comunidad organizada y la Apafa han logrado sustentar un pedido de instalación de posta médica en la comunidad de El Carbón, lo que revela un logro importante a nivel comunitario para este caserío.

Sin embargo, existen problemas en cuanto a las campañas psicológicas, pues se cuenta con insuficiente personal para realizar las charlas. De acuerdo a un médico del Centro de Salud de Tambogrande, solo dos psicólogas están hábiles para trabajar con los 182 caseríos que comprende la Microrred de Salud Tambogrande.

### 3.3 ¿Cómo contribuye FyA al desarrollo de la comunidad local?

Las escuelas FyA forman parte de una red que las agrupa por su pertenencia a esta organización. En dicha red, se reúnen las escuelas para compartir experiencias de aprendizaje, necesidades docentes y estrategias didácticas, entre otras.

Para el caso de Collique, la coordinación se encuentra en la escuela FyA 13. Sin embargo, se reconocen algunas limitaciones. Por ejemplo, el promotor de FyA 11 comenta:

• Falta cohesión y quizá porque nuestros puntos de trabajo no están muy claros. Por ejemplo, un tema que nos convocó fue un taller de capacitación de identidad para profesores nuevos. Luego, el año pasado ha sido más para actividades para el 50 Aniversario de FyA. Hicimos una marcha de todos los colegios FyA del Cono Norte. Sí ha habido actividades puntuales como red FyA. Luego nos juntamos para ver dificultades, problemáticas, estrategias. Nos juntamos los equipos directivos. Pero nos falta tener como una agenda más definida (entrevista, promotor, FyA 11).

Del mismo modo, existe otra red, la Red 19, en la que participa FyA 11 junto a otros colegios públicos y privados de la zona. Para el promotor, ser parte de esta red ha tomado tiempo, pues muchas instituciones públicas y privadas de la zona han visto históricamente a FyA como elitista, pero reconoce que esta percepción ha ido cambiando en sentido positivo con los años, pues ahora coordinan de manera más estrecha con estos colegios.

Aquí en la zona de Collique tenemos muchos FyA, como FyA 11 y FyA 13. Abarcamos todos los ámbitos. Desde ese punto de vista, sí somos referentes. Aunque hay mucha envidia por parte de la institución educativa pública, nos ven como elitistas, los mejores vienen con nosotros y ellos se quedan con las sobras. Entonces incluso nosotros podemos contratar al profesorado, ellos no. Allá en la institución educativa pública hay mucha rotación de profesorado. Se nota esa agresividad aquí. Ellos dicen que les quitamos a los mejores y que tenemos privilegios. Tal como estamos colocados, sí somos centro. También la infraestructura, donde las aulas tienen todo, no hay acá, salvo nosotros (entrevista, promotor, FyA 11).

En este sentido, se reconoce desde FyA 11 que los colegios públicos los observan como un centro elitista que solo toma a las y los mejores estudiantes de la zona y que les brinda privilegios que una escuela pública no podría otorgarles. Aun así, logran coordinar y abrir el espacio para la socialización de experiencias. En palabras de la directora:

Somos la Red 19 y mensualmente tenemos reuniones para compartir experiencias. La Red 19 tiene como coordinador ahora a un profesor del colegio Guadalupe. Es el que organiza todo el trabajo que se va a hacer. Nos capacitamos entre nosotros. Este mes, por ejemplo, se hará una charla de Currículo Nacional. Para el siguiente mes otro tema y cada colegio prepara un tema y lo presenta a todos. Todos tenemos que llevar algo didáctico para trabajar (entrevista, directora, FyA 11).

Al preguntarles a directivos, madres y padres de familia si consideran que la escuela es el centro del sector, ellos consideran que sí en tanto continúa como referente de aprendizajes y buenas prácticas para las demás escuelas de la zona. En este sentido, ellos resaltan que muchos colegios vecinos buscan competir con FyA a través del aprendizaje de estrategias referentes que puedan ser replicadas en sus centros de formación.

Lo que ofrece FyA es bastante comparado a otros centros educativos de aquí de la zona, brindando esta calidad de educación a la población vulnerable. Me parece que sí. Sí sé que a mi hijo le van a brindar una educación como FyA, pues me esfuerzo tratando de que mi hijo obtenga lo que yo no obtuve (entrevista, madre de familia, FyA 11).

En el Sur Andino, la red de escuelas FyA está conformada por las escuelas FyA 20 de Santiago, FyA 21 de San Jerónimo y FyA 44 de Andahuaylillas. Estas escuelas conforman grupos de interaprendizaje. Además, cada año realizan un congreso de profesores y otro de estudiantes. En este último caso, participan 20 líderes de cada colegio. Cada congreso incluye un internado de viernes a domingo. El año pasado, la sede fue San Jerónimo; este año corresponde a la escuela FyA 44.

Por otro lado, un grupo de docentes, liderado por la directora del FyA 21, ha intentado formar un grupo de interaprendizaje con docentes de escuelas públicas de los alrededores, pero solo llegaron a realizar algunas coordinaciones individuales.

Entre escuelas FyA sí lo hacemos, pero lo público... quisimos hacer el año pasado, estaba en nuestro programa de 50 años, de bodas de oro. Queríamos hacer un interaprendizaje, pero tampoco nos creíamos... porque tal vez ellos también tengan experiencias exitosas y de ellos podemos aprender muchas cosas. Nos pusimos en contacto con sus directoras, pero no quisieron... Conocen que son de FyA y preguntan por nuestro trabajo y yo les digo [a mis colegas] que tienen que bajar al llano, que no se crean que son las top. Porque no es así. Cuando necesitan ayuda, te llaman, pero eso es más a nivel individual (entrevista, directora FyA 21).

En el caso de los colegios CP8 y El Carbón, la directora de la Red 48 señala que como red también se articulan a otros colegios públicos y privados de la zona para charlas públicas, capacitaciones y talleres. Ella no refirió problema alguno en cuanto a tensiones o conflictos de FyA con los otros colegios, aunque sí una percepción interesante de los colegios públicos sobre FyA: “No hay FyA en Tambogrande. Hay colegios de secundaria, pero no son FyA. Pero no quieren ser FyA porque tienen la idea de que FyA es muy exigente, les da miedo a los profesores. Los padres quieren, pero los profesores no” (promotora, FyA 48). Además, indicó que participan en la plataforma jesuita de Piura junto a otras instituciones para temas de educación y desarrollo social.

## Talleres y espacios de formación ofrecidos por FyA

Las escuelas de FyA, además de la formación básica educativa, ofrecen talleres de formación técnico-productiva como parte de su propuesta integral. Del mismo modo, se ofrece la Escuela para Padres, espacio de reunión con padres y madres de familia que el colegio convoca, aunque las autoridades de FyA 11 consideran que la participación es baja. En el caso de CP8, algunas madres y padres de familia saben que existe, pero no asisten con regularidad: “Se hace escuela para padres aquí. Hubo el año pasado, hubo entre cuatro y cinco charlas. No recuerdo los temas que dieron, la verdad. Voy a ser sincera, poco venía” (entrevista, madre de familia, CP8).

En el caso específico de FyA 11 y FyA 21, se ofrecen talleres de costura, carpintería, ofimática y electricidad. Todos son dirigidos a estudiantes y brindan certificación. En el caso de las escuelas CP8 y El Carbón, no se brinda este tipo de talleres.

Específicamente en FyA 21, la directora sostiene que el aporte con la comunidad es mínimo y que les gustaría un mayor involucramiento. Esta es una meta a largo plazo:

Por mucho tiempo mirábamos para adentro, estábamos como encajonados, pero ahora ya nuestros estudiantes salen a hacer diferentes actividades, por ejemplo, de limpieza. Hace poco han hecho la limpieza junto con los del municipio de todas las propagandas que habían dejado en los postes. Desde el anteaño, hemos ido trabajando con medio ambiente, porque estamos en el proyecto de cero basuras, de no usar descartables y botellas. Incluso nuestros estudiantes han ido en plena fiesta recogiendo las botellas. También han colocado carteles para que las personas dejen de tomar en San Jerónimo y Santiago (entrevista, directora, FyA 21).

## Percepción de los actores locales sobre la formación de FyA

FyA es una red de centros educativos que cuenta con gran prestigio en las comunidades en las que se inserta. Los actores entrevistados, como madres de familia, presidentes de Apafa, exalumnos y exalumnas, y también representantes de centros de salud, entre otros, consideran que la formación de las escuelas FyA es la mejor en sus zonas.

Sin embargo, el grado de vinculación con la comunidad varía, pues, por ejemplo, en el caso de FyA 11, el colegio reconoce todavía problemas con los padres y madres de familia de las actuales generaciones debido a que consideran que no prestan atención integral a la formación de sus hijos ni se involucran en la gestión de la escuela. Por el lado de las organizaciones públicas y sociales, la escuela FyA 11 ha iniciado un trabajo más estrecho con el CEM, la posta de salud y la comisaría, pues el diagnóstico anual reveló que el vínculo con ellos era una debilidad.

En el caso del CP8, la comunidad y el colegio dialogan en tanto los padres y madres de familia participan de la escuela. Pero como escuela no definen una mayor relación con la posta médica o con la comisaría, pues estas se encuentran en Malingas y Tambogrande, respectivamente. Por ello, dependen de la Red FyA 48, coordinada por las hermanas Marleny Bardales y María Laura Bentz, quienes impulsan un convenio con el Centro de Salud Tambogrande y definen qué actividades o charlas se realizarán en cada una de las escuelas de la red. Esto se vio reflejado en los discursos de directora, docentes y padres de familia, quienes agradecen los talleres y charlas, pero no toman iniciativa para fortalecer este tipo de actividades como comunidad organizada.

Para la escuela de El Carbón, sin embargo, si bien se trata de un caserío con características muy similares a CP8, la organización de la comunidad y la Apafa son fuertes. Así, pronto se contará con una posta médica en el caserío y, como se mencionó, se ha logrado separar a un director de su cargo por manejos irregulares en la gestión. Todo esto revela que en este último caso la comunidad logra importantes mejoras y se articula de manera más estrecha con la escuela.

### 3.4 ¿La práctica educativa de FyA es pertinente al contexto (da respuesta a las necesidades del contexto o a las problemáticas comunitarias y contribuye a su transformación)?

Desde FyA, se impulsa una formación basada en las necesidades del contexto social en el que están presentes las escuelas de la red. Para ello, el currículo y los instrumentos de gestión como el Plan Estratégico Institucional (PEI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT) están alineados a las características del entorno social, económico y cultural en el que se inscriben.

Para el caso de FyA 11, la directora del colegio señala que cuentan con un PAT y con un PEI al 2021 que fue construido con estudiantes, madres, padres, profesores y la comunidad en base a un diagnóstico. Este reveló que la escuela no tenía un vínculo fuerte con la comunidad. Al respecto, una madre de familia manifestó que recién este año ha visto que la opinión de padres y madres se considere para la elaboración de estos instrumentos de gestión. Por ello, el colegio ha impulsado acciones de trabajo comprometido con el CEM, la comisaría y el centro de salud para charlas y capacitaciones sobre temas de violencia, inseguridad ciudadana y nutrición, entre otros. Se trata de problemas que afectan a la escuela, como, por ejemplo, la inseguridad. Según el hermano promotor:

• La inseguridad es un gran problema. Los niños van a casa muchas veces sueltos. Hay robos.  
 • Hay motos que roban a profesoras acá. Aparte de eso, en la 4ª Zona había quema de droga.  
 • Aquí no se oye tanto de drogas. Pero es que es la falta de alternativas para que un joven  
 • haga algo en sus ratos libres... (entrevista, promotor, FyA 11).

Para la directora de la escuela, es posible que haya en ella casos de desnutrición, pero no cuentan con data exacta para evidenciarlo, aunque sí con indicadores observados en la práctica diaria:

• Yo creo que sí hay desnutrición por el bajo rendimiento que tienen los alumnos, por eso  
 • caen en enfermedad. Pero no tenemos data... pero nosotros lo percibimos por el tipo  
 • de alimentación que tienen los chicos. Por eso el bajo rendimiento. Nosotros damos los  
 • talleres de charlas de nutrición, estamos en Qali Warma. Si vemos un caso de un niño que  
 • se duerme en clase, le decimos al padre que lo lleve al médico y que nos traiga el papel del  
 • médico. Son pocos felizmente estos casos (entrevista, directora, FyA 11).

Respecto a cómo se trabajan estos problemas en el currículo escolar, la directora indica que se incorpora el contexto social a través de proyectos que trabajan las y los docentes dentro de la escuela. Sobre ello relata:

Yo trabajé un proyecto del bullying. Nos dimos cuenta que teníamos en el salón 95% de bullying. Y unánimemente en todos salió el mismo problema. Analizamos el problema de aula, de escuela, comunidad y familia. Y vimos que mejoró, que solo quedó un 5%. Los niños hicieron teatro, trípticos, volantes, se hizo una marcha aprovechando los cincuenta años de FyA. Ellos mismos han vivido la experiencia de querer cambiar ese problema. Y lo lograron. Trabajamos lemas contra el bullying. En esa marcha pública, los chicos repartieron sus volantes e iban hablando. Ganamos y viajamos a España. Para mí fue un logro. Todos los años hago proyectos con los chicos. Han salido temas como la delincuencia, la violencia, el maltrato a animales. Los chicos salen a la calle, a la comunidad a preguntar, a hacer sus volantes (entrevista, directora, FyA 11).

Por su parte, los estudiantes perciben que la referencia al contexto social se observa, pero solo en los cursos de Religión y Tutoría, pues dialogan sobre los problemas de la zona y cómo contribuir a su comunidad a través de proyectos colectivos.

En FyA 21, el PEI es elaborado en el mes de diciembre, en una semana de planificación. Luego se formaliza en el mes de marzo con todos los equipos (docentes, plana directiva y estudiantes). Los instrumentos de gestión que se elaboran son el PAT, el PEI y el RIT (Reglamento Interno de Trabajo). Para su elaboración, se toma en cuenta el diagnóstico situacional de la escuela, que incluye los resultados de la ECE (Evaluación Censal de Estudiantes) y la ECER (Evaluación Censal de Estudiantes de la Región Cusco), como también los resultados de las evaluaciones internas y la problemática del distrito, entre otros aspectos. Específicamente, para el reajuste del RIT se trata de involucrar al alumnado: “En el caso del reglamento interno, hemos incorporado hace tres años que los estudiantes analicen sus reglamentos, lo que les toca a ellos y que den propuestas. Y lo ponemos. Igual los papás, profesores y administrativos” (entrevista, directora, FyA 21).

En el caso de la escuela de CP8, la directora y los docentes indicaron que el PEI fue construido con FyA a nivel de colegios multigrado y que se involucró a la comunidad a través de un diagnóstico de necesidades y problemáticas. Sin embargo, al preguntarles sobre la contextualización del currículo, no brindaron respuestas concretas sobre ello.

Para la escuela de El Carbón, el director y los docentes indicaron que cuentan con un PEI elaborado en 2017, con vigencia hasta el año 2021. Al igual que en el CP8, se reunieron con las escuelas multigrado de la red FyA y realizaron un diagnóstico con padres de familia y la asamblea comunal para recoger sus demandas y percepciones. En cuanto al currículo, se señala que con el nuevo

enfoque se centran en los proyectos y estos dependen de los intereses que tengan las niñas y los niños. En este contexto, los entrevistados resaltaron el rol fundamental de padres y madres de familia, pues participan de la vida del colegio y están atentos a las necesidades de sus hijos e hijas. Sobre ello, la presidenta de la Apafa indicó:

Aquí los directivos nos han dicho qué es lo que van a hacer durante el año. Nos han informado. Sí participamos. En este año dijeron una cosa al inicio y luego se cambió la metodología de enseñanza, pero nos informaron a mediados del año que era de parte del Minedu (entrevista, presidenta de la Apafa, FyA El Carbón).

De acuerdo a la hermana promotora de la red, como FyA se lleva a cabo una reunión general a inicios de año con todas y todos los docentes de la red con el objetivo de guiar la construcción del PEI y el PAT. Asimismo, se realizan talleres con el propósito de orientar la construcción de los instrumentos de gestión, teniendo como base la realidad del entorno. Ahora bien, con el nuevo Currículo Nacional se ha recibido la guía de una especialista del Minedu, quien llegó a brindar las charlas de capacitación. Si bien FyA conduce este proceso, para la hermana el actor clave son los directores, pues son ellos quienes programan las reuniones con madres, padres y comunidad para elaborar el diagnóstico recogiendo los puntos de vista de la población.

En suma, desde FyA existe un impulso fundamental para una construcción colectiva y adecuada al contexto de los instrumentos de gestión de la escuela, pero los niveles de avance y pertinencia en la práctica dependen en gran parte del rol que desempeñen directores y docentes de las escuelas, pues si bien, por ejemplo, en El Carbón existe una comunidad fuerte con vínculos estrechos con la escuela, no sucede lo mismo con las escuelas CP8 y FyA 11.



## Procesos de gestión

Gracias por hacernos recordar la importancia del PEI, que elaboramos en conjunto por parte del programa FyA. Fue una labor muy ardua que duró cerca de seis a siete meses en conjunto, con una resolución con los padres de familia. Nos ha hecho recordar la importancia del PEI en las instituciones educativas. También agradecer que se invitó a los niños y niñas para ser entrevistados, para ver los valores de FyA, que es muy importante. Gracias por su visita (docente, Piura).

## Una formación en valores

La propuesta de FyA descansa en un modelo educativo de formación en valores. Para los actores entrevistados en la escuela FyA 11, esto significa que los estudiantes varones y mujeres reciben una formación en aprendizajes y habilidades disciplinares, pero sobre todo practican valores esenciales para la vida. En palabras de la directora de la institución, los alumnos de FyA 11 tienen un fuerte compromiso con su sociedad, además de un orgullo marcado por la pertenencia a esta red de escuelas. Para el promotor, la propuesta en valores de la escuela es valorada por instituciones de formación superior, pues ellos no pueden enseñarse teóricamente, sino en la práctica, y las y los estudiantes de FyA son reconocidos por su práctica honesta, solidaria y comprometida.

• A nosotros nos dicen que valoran mucho a estudiantes de FyA, por ejemplo, de Senati. Ellos nos dicen que la parte intelectual de conocimientos la pueden cubrir. Pero si lo otro, los valores, la honestidad, no está configurado, por más que inviertan en eso no se va a poder. Entonces tenemos este perfil. En el discurso lo sabes, pero lo difícil es que lo interiorice y lo viva el estudiante. Todos los colegios educan en valores, pero el tema es la coherencia y aquí enseguida lo percibe un estudiante, porque predicamos con el ejemplo. Frente al individualismo, al egoísmo de la sociedad, vemos que es difícil, porque cuesta más encontrar chicos y chicas comprometidos para buscar el bien común (entrevista, promotor, FyA 11).

Al momento de preguntarles a los y las estudiantes qué piensan acerca de la formación en valores de FyA 11, coinciden en que el colegio les enseña en la práctica estos valores y, sobre todo, la disciplina. De la misma opinión es una de las madres del colegio, quien resalta la formación de FyA 11 en este punto e indica que para ella es la institución número uno en Collique.

Por su parte, los estudiantes de FyA 21 manifiestan que la formación de valores es inherente en todas las actividades que promueve la escuela, tanto así que cada una de las secciones lleva el nombre de un valor priorizado: Honestidad, Respeto, Responsabilidad. Sobre este punto, algunos de los estudiantes muestran una postura crítica por llevar estos nombres como emblema: “como si llevar el nombre de un valor va a implicar desarrollarlo o ser ejemplo de ello” (participación en grupo focal, estudiante de 5° de secundaria, FyA 21).

Sin embargo, para los docentes y el padre de familia entrevistado, esta identificación con los valores trae como resultado que los estudiantes se reconozcan en la comunidad. “Los estudiantes FyA 21 se distinguen frente a los demás chicos de la zona. Son más respetuosos, responsables, disciplinados, hacen carrera y son buenas personas” (entrevista, padre de familia, FyA 21).

Por el lado de la escuela CP8, la formación en valores es resaltada también como importante, aunque docentes, padres y estudiantes no evidencian razones específicas sobre el significado de poner en práctica estos valores. Solo resaltan que los niños y las niñas de la escuela son muy respetuosos.



Exteriores de un aula, FyA El Carbón, Malingas (Piura).

En el caso de la escuela El Carbón, el director y los docentes señalan que en cada espacio del colegio inculcan valores, por lo que la escuela no tiene problemas de bullying o violencia. De la misma opinión es la hermana promotora de la Red FyA 48 Malingas, quien sostiene que los niños tienen el sello de la formación de FyA:

Yo diría que sí, ellos se sienten como FyA. Son cariñosos, se acercan, abrazan, como que alguien de la familia está llegando. Cada año tenemos el encuentro de la familia. Ahora como somos más numerosos, lo hacemos por zonas. Los valores nos distinguen (entrevista, promotora, FyA 48).

Sin embargo, una madre de familia indica que, si bien esto es cierto con los niños más pequeños, no es así con los mayores, pues tienen problemas de conducta y atribuye ello al trabajo de los docentes. Ella sostiene:

En los niños pequeños sí se enseñan valores, pero en los grandecitos ya depende también del profesor. Yo les he dicho a los profesores que nosotros en casa los educamos, pero también les confiamos a nuestros hijos (entrevista, madre de familia, FyA El Carbón).

## La oferta y la demanda de matrícula

Los procesos de ingreso y selección de estudiantes para las escuelas FyA difieren en cada una de las instituciones visitadas. En el caso de FyA 11 de Collique, las autoridades del colegio indican que existe una alta demanda de matrícula y que se extiende durante todo el año. En décadas pasadas, el sistema de matrícula consistía en largas colas de espera en las afueras del colegio, en la búsqueda de los padres de familia para alcanzar una plaza por orden de llegada.

Como era esperable, no todos obtenían vacante, pues el colegio definió (y lo mantiene hasta ahora) la prioridad exclusiva para los niños que tuvieran hermanos o hermanas mayores estudiando en la escuela y los hijos de egresados o del personal docente o administrativo que laboraba en el colegio. Sin embargo, se destinó también un número de vacantes para casos especiales, generalmente familias en pobreza extrema, madres abandonadas o situaciones de violencia que ameriten un tratamiento especial. Esto último es atendido siempre y cuando se cuente con un respaldo documental o evidencias que sustenten cada caso.

Con el transcurrir de los años, se han mantenido los criterios de vacantes asignadas a niños con hermanos mayores o hijos de egresados del colegio, casos especiales y niños y niñas con alguna discapacidad. Pero el proceso de selección es ahora a través de llamadas telefónicas, ya no con largas colas en las afueras de la escuela. El mecanismo es muy simple: se reciben llamadas y, como reconoce el hermano promotor de FyA 11, esto supone también una cuota importante de suerte, puesto que solo hay una secretaria que atiende una a una las llamadas y el azar determina cuándo una llamada es recibida. Después de que los niños y niñas obtienen las vacantes, el colegio organiza un curso de inducción para las y los nuevos estudiantes y las madres y padres familia. En esta etapa, se valora el compromiso que muestran estos últimos con el aprendizaje de su hijo o hija. Si finalmente el niño es elegido, puede matricularse en el colegio y los padres firmarán un compromiso que exige un conjunto de responsabilidades que se verán en el siguiente punto.

¿Qué problemas trae consigo este nuevo proceso de selección? Sobre ello el hermano promotor señala:

- La problemática viene en 1° de primaria y 1° de secundaria, pues solo se aumentan unas pocas plazas. Pero poco a poco estamos bajando el número porque tenemos mucho alumnado. Los salones están saturados y los profesores se quejan. Ahora hemos bajado el número de vacantes, considerando también que tenemos tres o cuatro plazas para casos especiales (entrevista, promotor, FyA 11).

Como resultado, no todos los niños en edad escolar de la zona obtienen una vacante, por lo que van a otros colegios. Algunos de ellos vuelven más adelante persistiendo en solicitar una vacante para el ingreso al colegio. Tal es el caso de una estudiante de 5° de secundaria, quien ingresó en 1° de secundaria a la escuela, luego de haber estudiado toda la primaria en otro colegio. En este sentido, la demanda supera la oferta de vacantes que puede ofrecer el colegio en la zona. Por todo lo mencionado, la escuela no cuenta con mecanismos de atracción de estudiantes, pues ya tiene problemas evidentes de sobrepoblación escolar.

El proceso de selección para estudiantes nuevos en la escuela FyA 21 seguiría las normas establecidas por la UGEL de Cusco, lo cual según la directora es

- [...] demasiado reñido. Para 4 años solo tenemos 52 vacantes, se presentan 200. Y para 5 años solo tenemos 26, otros 100. Igual para todo lo que es primaria y todo eso y no tenemos más ambientes. A veces ellos no entienden. El año pasado la UGEL nos llamó y nos dijo la forma que teníamos que hacer, que sean hermanos en el colegio, luego exalumnos y luego recién los de fuera (entrevista, directora, FyA 21).

La promotora refiere que la técnica de sorteo no se ha implementado en años anteriores y que consideran la situación familiar al momento de dar una vacante:

[...] mi congregación ha nacido para los niños pobres, darles educación de calidad para los niños pobres. Entonces nosotros mantenemos ese carisma con FyA. Lo que yo ya le decía es que damos, por ejemplo, para primero de secundaria, tenemos dos vacantes y vienen diez chicos. Entonces, ¿a quién más o menos acoger? Cualquier vacante que haya en cualquier grado, siempre miramos un poco lo que es, nos entrevistamos con mamá, papá. A veces vienen madres solteras, vemos un poco la vulnerabilidad de ese chico o ya sea en cuanto lo que es económicamente, en cuanto a formación, problemas familiares (entrevista, promotora, FyA 21).

Los casos de las escuelas CP8 y El Carbón no reúnen ninguna de las características antes mencionadas en cuanto a la selección de estudiantes de las otras dos escuelas. Ellas sí cubren la demanda de alumnos de los caseríos. Cada año escolar se matricula sin ningún tipo de llamada, lista de espera o cola. Sin embargo, sí se busca, a diferencia del caso de FyA 11, que la escuela FyA El



Niñas jugando en el patio, FyA El Carbón, Malingas (Piura).

Carbón se amplíe en infraestructura para redistribuir al alumnado que se encuentra en salones multigrado, para de este modo mejorar dicho aspecto. Esto es perfectamente posible, puesto que la escuela cuenta con terreno físico disponible para la ampliación, lo que no sucede evidentemente en el caso de FyA 11 Collique.

## ¿Opción por los más pobres y vulnerables?

En base a los criterios de selección para el ingreso a FyA, resulta importante reseñar el punto sobre la atención a la niñez más pobre y vulnerable de las zonas en las que se encuentran estas escuelas. Sobre ello, los actores entrevistados en los colegios FyA sostienen que sí se tiene en cuenta este aspecto. La directora de FyA 11 considera que se atiende a la población más pobre y vulnerable, aunque para ella ya no existe pobreza extrema como la había en los inicios de la escuela: “Sí, pero al mismo tiempo ya no hay extrema pobreza como antes. Hay casos, pero tratamos en la medida de lo posible de darles apoyo social, pero no es como antes que teníamos alumnos que no comían una semana. La pobreza extrema ya no hay” (directora, FyA 11).

Por su parte, el hermano promotor comparte esta apreciación y añade que se trata de población que está en pobreza cultural. En sus términos:

- Yo sinceramente te digo las familias que están aquí en FyA no son las más pobres. Aquí hay
- de todo, hay familias que no llegan ni a pagar las fotocopias. Entonces también a veces es
- pobreza cultural: no quieres gastar en educación y prefieres gastarlo en cerveza. También
- les digo a los padres que es cuestión de administrarse. Y es porque las familias tienen un
- nivel cultural bajo (entrevista, promotor, FyA 11).

En ambos relatos se puede observar una coincidencia en que la pobreza ya no es tan marcada en este sector en Collique que ha logrado movilidad social ascendente. Es decir, son familias que han salido de la pobreza extrema a través de la educación y el empleo. Si bien en sus discursos no está presente una narrativa que recoja este punto, se evidencia que varios exalumnos del colegio (hoy padres y madres de familia que tienen a sus hijos en la escuela) que se han formado como técnicos o profesionales tienen empleos menos precarios y más formales.

Como se mencionó, los criterios de selección de FyA 11 privilegian a niñas y niños que son hijos o hermanos de exalumnos del colegio. Este criterio no facilita atender a los que están en mayor pobreza en Collique. Estos, por no tener parentela asociada al colegio, no pueden ingresar a este espacio. Ello fue señalado por una estudiante de 5° de secundaria, quien dijo que “FyA no atiende a los más pobres. Hay niños que viven en la zona 7 y que no pueden estudiar. Yo he ido a esa zona y vi que son muy pobres y no estudiaban porque a veces no tienen ni para comer” (participante en grupo focal, estudiante de 5° de secundaria, FyA 11).

Aunque FyA no puede atender a toda la población de Collique, es claro que se ha convertido en una escuela referente y prestigiosa a la que aspira la gran mayoría de pobladores de la zona, principalmente aquellos mejor acomodados entre los pobres.

En la escuela FyA 21 tanto la hermana promotora como la directora afirman que el sentido de FyA es atender a los más pobres. En algún momento de la entrevista, la directora manifestó: “Sí, en algún momento casi lo perdemos, pero volvimos al camino, es para ellos”. Desde el lado del alumnado, la mirada es más crítica:



Niños y niñas en clase de Educación Física, FyA 11, Collique (Lima).

[...] se dice que se atiende a los más pobres, pero no es así. Aquí a las familias se les pide pago por todo, por el ingreso, fotocopia, materiales, etc. Poco a poco, eso va sumando y tenemos que pagar, porque si no, nos anotan. Una familia pobre no podría asumir tal responsabilidad. Entre las familias nos conocemos y somos de contextos similares (participante en grupo focal, estudiante de 5° de secundaria, FyA 21).

Por su parte, el padre de familia entrevistado manifiesta que en San Jerónimo hablar de pobreza es muy relativo, ya que las familias cuentan con negocios y terrenos que aportan cierto estatus:

Acá en Cuzco hablar de pobreza es poco. Acá en San Jerónimo la gran mayoría tiene sus terrenos y producen... O son trabajadores de la municipalidad, trabajadores del Gobierno Regional, como obreros, peones... Por ejemplo, en el grado de mi hija, aparentan no ser pobres, no sabes si son pobres o no, porque a veces vienen bien cambiados. Hay dos tipos de pobreza: la pobreza económica y la pobreza moral. Si hablamos de la pobreza moral, sí se da en San Jerónimo (entrevista, padre de familia, FyA 21).

En el caso de CP8 y El Carbón, la hermana promotora señala que FyA atiende a los más pobres de la zona e incluso menciona que brindan apoyo a las familias más pobres para comprar materiales escolares o uniformes. Como se ha mencionado, dado que en los casos estudiados de FyA en Piura no se han establecido procesos de selección de estudiantes, se cubre la demanda de los caseríos y aquellos padres y madres de familia que deciden enviar a sus hijos fuera del poblado, lo hacen hacia Malingas o Tambogrande.

Los temas de cobertura, matrícula, autoselección y opción por los más pobres parecen ser un problema de las escuelas FyA urbanas que tienen mayor tiempo de creación y donde las localidades han logrado, con el tiempo, mayor crecimiento social y económico. No es el caso de las localidades rurales, de menor densidad poblacional, mayor aislamiento y escaso desarrollo socioeconómico.

## Problemática de las escuelas en la actualidad

Si bien las escuelas FyA han logrado consolidar una propuesta de reconocido prestigio entre los pobladores, se evidencian también problemáticas que afrontan las escuelas en la actualidad. En el caso de FyA 11, todos los actores entrevistados reconocen que los grandes problemas que afectan a la escuela son la inseguridad ciudadana, la drogadicción y el pandillaje. Se señala el peligro que ellos representan para toda la escuela y la comunidad al estar expuestas a estas situaciones de riesgo. Además, se añade que la zona era antes más tranquila, pero en los últimos años han aparecido grupos pandilleros y jóvenes drogadictos que rodean la escuela.

Sin embargo, también se registran diferencias en las problemáticas siguientes de acuerdo a los actores. Por un lado, los que son parte de la dirección o coordinación de la escuela (directora, promotor y docentes); por otro lado, los padres y estudiantes. Entre directivos y docentes, se indica que los padres y madres de familia de esta generación no mantienen el mismo nivel de compromiso que había en las familias antiguas (fundadoras) en cuanto al cumplimiento de faenas comunitarias, cuotas que exige el colegio y apoyo con el aprendizaje de sus hijos. Por ejemplo, el hermano promotor contaba:

- Las familias tienen confianza en el centro educativo por el prestigio, por los resultados.
- Luego suele venir el problema de que no quieren aportar dinero. Hay cierto choque porque vemos que la confianza se va degenerando porque les parece que el colegio solo pide dinero (entrevista, promotor, FyA 11).

En cuanto al apoyo de los padres de familia a las tareas de los hijos, los directivos señalan que, si bien un grupo de padres y madres mantiene ese compromiso, otra parte importante de ellos no acompaña el aprendizaje de sus hijos al estar fuera de la casa por largas horas. Debido a que ahora muchos padres y madres tienen formación técnica y superior (varios de ellos exalumnos del colegio), salen al trabajo y llegan muy tarde en la noche. Por ello, las y los estudiantes se quedan a cargo de abuelos, tíos o hermanos mayores.

Asimismo, la directora expresa preocupación por la organización de madres y padres, pues un grupo de ellos ha presentado quejas por la actitud de algunos docentes de la escuela con sus hijos. Frente a esto, la directora considera que muchos padres son poco receptivos a entender que la disciplina es importante y que ellos la malinterpretan como intento de violencia. La directora indicó que como escuela están vigilantes en esta problemática, ya que, además, algunos padres de familia trabajan en la UGEL y pueden tener la posibilidad de separar a algún docente.

En la escuela FyA 21, todos los entrevistados indicaron que una problemática de la localidad es el alcoholismo: “Beben mucho, hay mucha fiesta y por eso toman en todo momento. Indicamos a nuestros estudiantes a no hacerlo, a los padres de familia, porque ellos son ejemplo” (entrevista, directora, FyA 21). En palabras de la hermana promotora:

- A nivel de localidad de San Jerónimo, el primer problema era el alcoholismo. El alcoholismo en cuanto a las familias y también como jóvenes. ¿Por qué? Porque las fiestas aquí en pueblos pequeños, las fiestas patronales, todo lo que son fiestas religiosas, a veces lo hemos desvirtuado. Yo participo mucho en la parroquia, mi trabajo del colegio y sábados y domingos a veces en las noches es en la parroquia, y también hasta el año pasado he estado participando en el municipio en la comisión de seguridad ciudadana. Entonces ahí se habla mucho de toda la problemática que hay en San Jerónimo. A mí me gusta estar al tanto de toda la problemática que hay aquí, en el pueblo, y era representante en la Comisión

de Seguridad Ciudadana, en la parte educativa de San Jerónimo, yo representaba a todos los colegios de San Jerónimo. Y el principal problema es eso, el alcoholismo (entrevista, promotora, FyA 21).

Por otro lado, tanto el presidente de la Apafa como la directora y los docentes entrevistados perciben que el involucramiento de madres y padres, tanto en aportes, trabajo y responsabilidades pedagógicas va decreciendo en los últimos años. Refieren que años atrás existía un involucramiento mayor e identificación con la escuela. En la actualidad, refuerzan y controlan la participación de las familias mediante una tarjeta de control: si la familia no asiste, se aplica una multa, y la no participación va sumando al historial familiar. La directora relata:

Sí, antes era más comprometida, ahora les gana mucho el trabajo y que no tienen tiempo para compartir con los hijos y ahí empiezan los problemas, porque ellos mismos no saben qué hacen sus hijos en las horas que ellos no están. Entonces, estamos haciendo escuela de padres, porque deben tener calidad de tiempo... Pero antes era otro tipo de participación, porque se sentían que era parte de, porque habían ayudado en la construcción, porque eso les cuesta a ellos, mientras ahora es "todo quieren". Otra preocupación que se evidencia es el compromiso de los padres de familia por apoyar a sus hijos; por ello, ante cualquier evidencia, los tutores citan a los padres y ellos deben asistir, porque al inicio, en la matrícula firmaron un acuerdo y este debe ser cumplido (entrevista, directora, FyA 21).

La policía y el serenazgo hacen rondas y patrullas escolares por la zona a solicitud de las autoridades educativas para asegurar la seguridad al ingreso y la salida de la escuela. Algunos estudiantes, especialmente los de 5° de secundaria consideran que estas acciones a veces no les permiten autonomía y se sienten muy controlados y vigilados, que hay un exceso de disciplina.

Un día me detuve a ver a un grupo de amigos en la plaza, estaban practicando un baile urbano, y pasó la directora. Y para qué me vio. Llamó a mi padre y me acusó de estar vagando y todo porque estaba con la casaca del colegio. Ya muy exagerada la situación de llamar a mis padres. No estaba haciendo nada malo (participante en grupo focal, estudiante de 5° de secundaria, FyA 21).

Por su parte, la directora considera que estas acciones son necesarias para informar a los padres sobre la situación de sus hijos:

Si un estudiante no viene, esperamos hasta las 8:30 y llamamos a la mamá o al papá y les preguntamos por qué su hijo no vino. Hay casos que la mamá nos dice que lo mandaron. Entonces los empezamos a buscar y están en el internet o ahí paseando y andamos ahí detrás (entrevista, directora, FyA 21).

En el caso de la escuela CP8, la directora y los docentes de la escuela señalan que el caserío es muy tranquilo, por lo que no se observan problemas de pandillaje, drogadicción o violencia. Sin embargo, sí reconocen que es urgente contar con una posta médica y un colegio que brinde educación secundaria, pues todos los servicios del Estado (salud, seguridad y educación secundaria) se encuentran en Malingas o Tambogrande. Cabe indicar que al finalizar la primaria todos los alumnos y alumnas van a estudiar la secundaria a Malingas o Tambogrande.

Por el lado de la escuela El Carbón, los docentes y padres de familia entrevistados señalan que sufren escasez de agua y algunas enfermedades asociadas a este déficit, como dengue o problemas estomacales. Del mismo modo, se mencionó que la infraestructura del colegio resulta insuficiente para albergar a la población estudiantil que se atiende. La escuela alberga a un total de 95 estudiantes matriculados en el año 2019 y distribuidos en tres salones con más de 30 estudiantes cada uno en aulas multigrado. Se señala también la necesidad de tener fronteras de cemento definidas entre la escuela y la carretera, pues el colegio se encuentra a la orilla de la pista, lo que representa un peligro para la seguridad física de niños y pobladores de la zona. Finalmente, los docentes indican que es también urgente contar con una posta médica y atención en educación inclusiva, pues tienen el caso de una niña con habilidades especiales que requiere un soporte específico para lograr aprendizajes.

Por su parte, la hermana promotora de la Red 48 FyA Malingas, señala que un problema es el nivel del vínculo y soporte que los padres puedan ofrecer a sus hijos en edad escolar:

- Los profesores tienen contacto con los padres, pero yo diría que puede mejorar más, podrían lograr más trabajando en conjunto. Los profesores logran que los padres tomen conciencia de que su colaboración es clave para la educación. Faltaría compromiso a nivel de apoyo a los hijos en las tareas. Todavía falta una colaboración más estrecha. En algunos colegios esto se logra más que otros (entrevista, promotora, FyA 48, Malingas).

### 3.5 Conclusiones de los estudios sobre la relación entre las escuelas y las comunidades

El Movimiento FyA impulsa escuelas “donde termina el asfalto” con un doble objetivo, formar ciudadanos que busquen la transformación social local y, al mismo tiempo, que sean actores de la transformación social. Para ello, involucra a la familia y la localidad en la vida de la escuela, establece una propuesta curricular que responde al contexto local y se vuelve un agente activo y político de la dinámica comunal. El recuento realizado de historia, gestión y relación de las escuelas FyA en las cuatro localidades muestra que ha habido un debilitamiento general de la relación escuela-comunidad conforme pasa el tiempo, relación afectada tanto por factores externos como internos. Sin embargo, no existe una renuncia, sino todo lo contrario, una apuesta sustentada en la historia y experiencia que busca resignificarse y cobrar vitalidad en contextos totalmente diferentes a cuando se crearon las escuelas.

## El fuerte sentido de pertenencia se debilita en las nuevas generaciones

Las escuelas FyA nacen con un vínculo muy estrecho y fuerte con la comunidad local. Este vínculo surge de la demanda del servicio y de la participación activa de la comunidad en la fundación de las escuelas (su construcción, legalización, mantenimiento, etc.). Como sostiene un directivo de FyA, existe:

[...] cultura de pertenencia. Si vas a los barrios, hay algunos que pueden decir que tienen que ver con curas y monjas. Pero lo sorprendente para mí es que la gran mayoría no. Podría la gente decir que es una cosa exógena, buena, que nos ha sido regalado. Entonces, que es algo bueno en nuestro barrio, pero que no es de nuestro barrio. Pero FyA ha conseguido que se sienta que es algo bueno en nuestro barrio, y que es de nuestro barrio, que pertenece a nuestro barrio, que tiene que ver con nosotros y está lleno de detalles (entrevista, directivo FyA, 2019).

Las escuelas FyA no son vistas como instituciones del Minedu. Son locales de la comunidad que sirven principalmente como escuelas de formación de hijas e hijos de los pobladores, pero también como centros culturales, políticos, deportivos, formativos y de reencuentro.

¿Cómo se logra la relación de la escuela con las familias y la comunidad local? Ella se gesta en la propia formación de la escuela. Como relata una promotora sobre las primeras escuelas de Lima:

En aquella época de la inmigración del campo a la ciudad, la gente venía con mucha esperanza y no tenían nada donde llegaban. No había asfalto, no había nada. Y el pueblo confió mucho en esto que se les ofrecía. Hubo un trabajo muy participativo, muy colaborador de la comunidad, del pueblo con el Movimiento FyA. Ellos aplanaban, hacían el colegio, tiraban las piedras del cerro, montaban las esteras. Entonces era como su casa, como crear esa comunidad, ese pueblo de donde ellos habían salido. Entonces para la población, el trabajo de FyA fue como algo muy cercano a la comunidad. La presencia de la congregación y FyA era todo porque no había nada en la zona. Entonces había algo por qué luchar, había algo que había que ir construyendo y había algo que iba a dar un futuro a sus hijos. Entonces esto era como algo esperanzador para ellos (entrevista, directivo FyA, 2019).

El sentimiento de apropiación de la escuela por parte de la comunidad local es vital en FyA, de manera que, aunque existan los recursos económicos, la escuela no se abre si es que la población no lo demanda y no participa en su construcción, creando de este modo un sentido de pertenencia.

Si quieres crear un colegio, puedes pensar o tener los recursos, las plazas. Pero no. Lo primero que debes hacer es ir a la zona y poner dos petates, un cartel con un corazón, un megáfono, empezar a llamar a la gente y pasarte varios sábados conversando. No importa tanto tener una estadística, un censo, los datos, la autorización. Porque se trata de crear una cultura de pertenencia, de apropiación de la escuela por la gente. Para una escuela que ya teníamos los recursos, no se construyó nada durante el primer año. Se pusieron unos prefabricados, unas donaciones y las familias ayudaron a construirlo. No se pusieron muros: La UGEL te dice: “¡Los muros!”, todos recomiendan poner muros, pero los sabios de FyA dicen: “Ni se te ocurra”, es lo último que se hace. Existe un modelo de creación y gestación de lo educativo que involucra a la gente. Está bien pensado, y entonces se ha conseguido una cosa que funciona muy encarnada al lugar de la gente y que hacen sentir que les pertenece. Algo valioso que les pertenece. Y luego así, todo en el cole. Luego viene la limpieza, las celebraciones... (entrevista, directivo FyA, 2019).

Conforme pasa el tiempo, la alianza de la comunidad local con la comunidad escolar (escuela, comunidad religiosa, directivos y docentes) decanta más en una alianza de colaboración para el mantenimiento del centro educativo y la generación de recursos presupuestales; y en menor medida con la gestión institucional y la participación en la educación de los estudiantes. Las experiencias de las escuelas El Carbón, FyA 21, FyA 11 y CP8 muestran a las asociaciones de padres y madres de familia muy activas alrededor de dos tareas principalmente: i) captar recursos monetarios de tipo ordinario a través de cuotas anuales de las Apafa; cuotas adicionales para cubrir plazas o rifas institucionalizadas en todas las escuelas; o de tipo extraordinario para adquirir, por ejemplo, equipos multimedia; y ii) apoyar en el mantenimiento o la seguridad de la escuela. Las faenas comunitarias son comunes en todas las escuelas urbanas o rurales:

Todos los domingos los padres de familia han venido porque este era un cerro para aplanar. Ahora vienen a barrer. Todos los domingos desde hace 50 años los padres de familia por grupos vienen a hacerse cargo del colegio. Pero ahora ya lo vienen a mantener, a pintar, limpiar el polvo (entrevista, directivo FyA, 2019).

El involucramiento y la colaboración de los padres en la formación de los hijos y en la dinámica de la gestión institucional son menores ahora y no están exentos de dificultades, principalmente por el tiempo que parecen no tener los padres. Resulta interesante notar que mientras en el FyA 11 de Collique se reportan conflictos a nivel de Apafa, poco interés en las faenas comunitarias y poco apoyo en los aprendizajes de sus hijos, a pocas cuadras en Collique mismo el FyA 13 relata una mejor experiencia y muestra lo que se busca hacer con la participación de madres y padres:

La participación en concreto que se da es en los Consejos de Aula donde ellos [los padres] junto con los tutores tienen que ver cómo es que vamos a participar en la toma de decisiones, en la realización de nuestros días festivos en nuestro colegio. Tenemos dos, uno

en mayo y otro en octubre, que coinciden con nuestro bingo, nuestro día del deporte, con nuestro día folklórico. Entonces hacemos que sea un día de integración familiar, hasta los exalumnos que vengan y compartan y ellos tienen que tomar las decisiones. También para el día del logro están presentes apoyando inclusive en los aprendizajes de los primeros grados. Ellos también forman parte del trabajo de la profesora que tiene que darles algunas técnicas para trabajar con sus hijos. Son los papitos los que ya empiezan a optar democráticamente entre ellos qué vianda van a presentar, cómo van a hacer cada una de las actividades, los horarios en los cuales se van distribuyendo. Es un espacio de toma de decisiones. Más en primer grado y en segundo es cuando vienen a explicar los cuentos, piden permiso para ensayar por meses quienes van a hacer una obra teatral. Los papitos para los niños de inicial y primaria. Entonces ahí se ve también el esmero y ellos tienen que también coordinar entre ellos cómo van a hacer las vestimentas, cómo van a presentar su número. Es una dinámica interesante de parte de los papitos (entrevista, directivo FyA, 2019).

## La paradoja de ser cada vez más escuela pública y menos escuela de cara al contexto

Las escuelas FyA no deben ser indiferentes a la realidad local, sino todo lo contrario, actuar en ella y transformarla. Para esto, es necesario el reconocimiento del contexto local, la incorporación de elementos de este en la gestión institucional y curricular, la proyección a la comunidad buscando aportar a su desarrollo y el conocimiento y relación estrecha con las familias de las y los estudiantes (Rodríguez, & Domínguez, 2009). ¿De qué manera la práctica educativa de FyA responde a las necesidades del contexto o a sus problemas comunitarios?

Los testimonios recogidos en las cuatro localidades estudiadas muestran esfuerzos significativos de los directivos de FyA por incorporar esos aspectos en los instrumentos de gestión. En mayor o menor medida, en las cuatro experiencias se manifiesta haber elaborado diagnósticos participativos que son incorporados en sus proyectos de educación institucional y luego se decantan en acciones curriculares. La concurrencia entre documentos y práctica depende mucho de la dinámica de la gestión entre directivos y docentes, encontrándose experiencias más fructíferas, por ejemplo, en El Carbón y menos alentadoras en CP8 y FyA 11.

Independiente de ello, en los últimos años la exigencia de alineamiento de parte del Estado ha crecido, lo que afecta las posibilidades de responder mejor al contexto. Obviamente, el Minedu no tiene intenciones de modificar la incorporación de la realidad local en los currículos. De hecho, se habla mucho de “mirada territorial”, “contextualización” y “vínculo con la comunidad”, pero, en la práctica, las políticas homogéneas y estandarizadas a nivel nacional coaccionan la autonomía funcional de las escuelas y afectan el responder a las necesidades de la comunidad. Un ejemplo de esto es descrito por un directivo de FyA:

En Yamakentsa [territorio awajún en la selva norte del país] había un currículo propio para trabajar con los indígenas que buscaba recoger los saberes locales, etc... Eso se acabó. La evaluación docente nos afectó, porque los docentes que pasan [las pruebas] son todos de Bagua, de Jaén [ciudades de colonos de habla castellana]. Antes los docentes eran en su mayoría indígenas. El Minedu se fue modernizando, nuestros indígenas no pasaban los exámenes, entonces no tenían el contrato... Nos quitó más docentes comprometidos, porque en FyA no se toma un examen para evaluar al docente. Tiene que ver más con el vínculo escuela-comunidad, trabajar bien con el padre de familia, construir equipo en la escuela... criterios de evaluación que no van con el estándar de evaluación de desempeño del ministerio (entrevista, directivo FyA, 2019).

Como se verá en la siguiente sección y en el capítulo posterior, desde inicios de este siglo el Minedu ha tenido un rol mucho más activo y propositivo en política educativa en todas las escuelas públicas, incluyendo las de gestión privada. El rol ineludible del Estado, que reconoce a las escuelas FyA como públicas, ha tenido como “efecto colateral” mermar varios aspectos de la dinámica del Movimiento, entre ellas, la posibilidad de responder mejor a los problemas y necesidades de la comunidad local.

## Una relación fracturada por el terrorismo, la violencia y el propio Estado

Como se ha mencionado al inicio, las escuelas de FyA no solo son instituciones de formación integral de estudiantes, sino actores locales que deben aspirar a la transformación social de la comunidad. En ello, juega un rol importante el director o directora, de quien, además de sus labores de gestión pedagógica, se espera que sea dirigente local. Las escuelas FyA no deben ser indiferentes a los vaivenes de la historia de la colectividad, sino actores de la misma y construir historia local. De esta manera, FyA busca tanto la transformación social a través de estudiantes que egresan para construir una nueva sociedad (ruta larga) como también de una acción local en la toma de decisiones sobre el barrio y las reivindicaciones sociales frente al Estado. ¿Qué tanto FyA participa o logra la transformación local? En la actualidad poco respecto a lo esperado. Las cuatro experiencias locales recogidas para este estudio revelan acuerdos interinstitucionales con comisarías, municipios, centros de salud o CEM, pero con un fin que va más allá de involucrar los servicios de la comunidad local en la escuela. Un directivo de FyA describe con claridad lo que sucede en este aspecto:

Hay lo que queremos y lo que realmente hacemos. Con mucha frecuencia, lo que realmente hacemos es buscar la colaboración de la comunidad con la escuela, que nos ayuden, que sostengan la escuela, que acompañen la educación de los hijos, que aporten con trabajo, con dinero. Con mucha frecuencia es lo que hacemos. Pero lo que queremos hacer, se supone, es ser como una especie de actores sociales. El discurso es que se busca influir en el debate educativo nacional y a nivel local, ser actores relevantes en la discusión local, en la decisión local, en las mesas de trabajo o en los presupuestos participativos... en lo que suceda en la comunidad, para organizar (entrevista, directivo FyA, 2019).

Cuando decimos que en el presente está debilitada la acción de la escuela en la comunidad es porque se observa en el nacimiento de las escuelas un fuerte Movimiento de acción social, sobre todo en aquellas que se iniciaron en barrios urbanos marginales con las corrientes migratorias de mitad del siglo pasado, en un contexto de amplios movimientos sindicales y de izquierda. El padre Cuquerella detalla así la dinámica entre escuela y comunidad que existía en esos años:

“De la estera al ladrillo” no ha sido solo un slogan, sino una realidad de esfuerzo mancomunado y continuado en el tiempo. De tal forma, cada centro educativo de FyA ha sido el producto de los deseos de la comunidad.

[...]

Si además tenemos en cuenta que los equipos directivos de las escuelas de FyA estaban formados por comunidades religiosas, vecinas de estos mismos asentamientos humanos, comprenderemos que las relaciones entre escuela y comunidad fueron socialmente muy enriquecedoras. Esto determinó unas relaciones de confianza mutua y de colaboración que multiplicaron las posibilidades y la eficacia del quehacer educativo.

[...]

Los colegios de FyA se abrieron a la comunidad no solo para pedir la colaboración personal de los padres de familia y dirigentes barriales, para beneficio de la escuela. Sino invitándoles a ayudar a la escuela a alcanzar sus metas y, al mismo tiempo, planteando nuevas formas para que la escuela apoyase el desarrollo de la comunidad.

Así, las escuelas de FyA se fueron transformando en centros comunitarios de producción cultural, de organización de la comunidad y también en un espacio para enfrentar y resolver solidariamente los problemas que afectaban a las comunidades nacientes de las barriadas (Cuquerella, 2018, p. 22).

Con el paso de los años, esa relación se ha ido debilitando. Un directivo relata al respecto: “Es lo que más se ha debilitado en FyA en los últimos veinte años. Hay una evaluación de la calidad que se hizo hace unos años, en el que el proceso vínculo con la comunidad es el más debilitado” (entrevista, directivo FyA, 2019). ¿Por qué se acentúa el problema de la relación escuela-comunidad local en el país? Puede haber varias hipótesis sobre factores externos e internos, pero en base a algunas entrevistas a nivel de los estudios meso y macro, pueden señalarse las siguientes:

i) **El inicio del terrorismo con Sendero Luminoso** en los años 1980 es posiblemente uno de los factores que más claramente influyó en la dinámica de la relación escuela-comunidad. Con grupos terroristas armados de violencia extrema instalados en los mismos contextos donde se encontraban las escuelas, resulta difícil imaginar una mínima posibilidad de activismo social local. Una directora consultada sobre ese período y cómo ello afectaba a la escuela, relata:

• No [entraban a la escuela], pero a la zona sí, porque Collique era “dormitorio”.  
 • Caminaban de San Juan de Lurigancho y venían para acá, se quedaban. A veces tenías la  
 • hoz y el martillo<sup>21</sup> [en la pared y en el cerro]. Nos quedábamos unos quince días sin luz,  
 • sin agua. A la entrada de Collique donde está FyA 7, allí se ponían. Tú no podías ni subir  
 • ni bajar, te aislaban. Un día tuve miedo de venir al colegio. Salí de casa y tuve miedo, no  
 • sabía si iba a regresar... Claro es que, si hablabas, si sabían algo [de tí], quedabas como  
 • señalado. Además, Sendero cuando venía te decomisaba la libreta electoral y había que  
 • tener un cuidado en todo (entrevista, directivo FyA, 2019).

ii) **El crecimiento socioeconómico de los barrios.** La fuerte presencia de la escuela en el desarrollo local fue más clara en la fundación del centro educativo. Las demandas de la comunidad local eran las de la escuela: servicios básicos, acceso, carreteras. La propia escuela se convertía en un eje de unidad y demanda: tener aulas, plazas docentes, materiales educativos, etc. El sentimiento de pertenencia de la escuela en la comunidad era alto: los pobladores habían “luchado” por ella y participaban en su construcción. En palabras de Cuquerella:

• En todo nuevo “barrio”, la comunidad tenía como meta prioritaria la “invasión” de los  
 • terrenos ocupados y su defensa, exigiendo los servicios esenciales para poder vivir en  
 • ellos: cisternas de agua, iluminación eléctrica, transporte público hasta el barrio, y una  
 • nueva escuela para los niños. La educación de sus hijos como elemento fundamental  
 • para su futura integración en una sociedad más justa era una de las exigencias más  
 • fuertes de los moradores de los nuevos barrios (Cuquerella, 2018, p. 12).

Este móvil fue decreciendo conforme las necesidades básicas eran cubiertas y los barrios no solo crecían en tamaño sino mejoraban sus condiciones socioeconómicas. Dice una promotora entrevistada sobre la participación de la escuela en la historia local:

21 Símbolos del comunismo internacional que el movimiento terrorista Sendero Luminoso hizo suyos al desatar una guerra interna desde marzo de 1980 hasta setiembre de 1992, cuando cae el líder Abimael Guzmán, alias “presidente Gonzalo”. Desde entonces, el grupo terrorista se fue reduciendo hasta convertirse en pequeños grupos de bandidos armados vinculado al narcotráfico en zonas específicas de la selva peruana.

• Allí hay una debilidad: al principio sí que se participaba porque había que luchar por la pista, por el agua, por la luz. Había en Comas unas reuniones mensuales. Allí íbamos y participábamos. Pero según vas creciendo y desarrollando, la gente ya no necesita tanto. Entonces se va diluyendo. Después, en la época del terrorismo, también había desconfianza, no podías hablar nada. Allí se fue rompiendo muchas cosas, no te podías ni reunir. Entonces, lo que ha quedado en la zona, porque no hay nada ni directiva, han sido los comedores populares. Al principio hasta se iba en marcha para pedir profesores a la UGEL<sup>22</sup>. Se veía las necesidades, se tenían asambleas, pero ahora todo eso ya no hay (entrevista, directivo FyA, 2019).

**iii) El crecimiento y la normalización del Estado.** Aunque menos percibida, la fuerte presencia del Estado en el Sector Educación desde inicios de siglo ha ido restringiendo la posibilidad de repotenciar la relación escuela-comunidad. Los cambios en política magisterial, currículo y programas de aprendizaje exigen alineamiento de todas las escuelas públicas, incluyendo las de gestión privada, como las de FyA. Esto, por un lado, significa una fuerte carga administrativa que obliga a concentrarse en aspectos al interior de la escuela; y, por otro lado, la mirada sectorial de educación no tiene perspectiva comunitaria, es decir, desde el Estado no se ve a la escuela o al director como un actor social local.

El testimonio de un directivo de FyA puede resumir lo que se ha descrito sobre la relación entre escuela y comunidad local a través del tiempo en FyA Perú:

• Yo creo que Sendero Luminoso nos mató. Fue en la época de Sendero que las escuelas se cerraron. Y ahora la inseguridad y la violencia también las han cerrado mucho. FyA estaba en las zonas de Sendero, y después fue la violencia, y después fue el Minedu. El lado bueno de la estandarización de procesos del Minedu es que nos ha metido más en educación pública, cada vez somos un agente de la educación pública... El lado no tan bueno: nos ha “aplatanado”. Es decir, nos ha hecho más públicos, pero ha limitado estos fuertes (entrevista, directivo FyA, 2019).

¿En qué se traduce en la actualidad la relación escuela-comunidad? Como ha sido descrito en las cuatro experiencias visitadas en Lima, Cusco y Piura, los colegios FyA se concentran en crear redes de escuelas con fines de interaprendizaje en las cuales la escuela FyA suele tener un liderazgo.

22 La UGEL es la instancia intermedia del Estado que engloba un conjunto de escuelas.

• Nosotras estamos constituidas como redes. Nosotros somos la red 19. Mensualmente  
• todos los directores y subdirectores tenemos una reunión y se va a los colegios  
• y almuerza y se ve la problemática de la zona de los colegios. A veces viene algún  
• expositor a decir algo, a veces viene alguien de la UGEL también a escuchar, otras veces  
• a decirnos qué cambios van a hacer (entrevista, directivo FyA, 2019). •

Lo otro es brindar talleres formativos o de orientación para la comunidad escolar: estudiantes, madres, padres, egresados. Asimismo, desarrollar algunos proyectos estudiantiles de medio ambiente o proyección social, como los descritos en los casos de las escuelas FyA 21 y El Carbón.

El desafío no es ajeno para la Oficina Nacional: “Se les insiste una y otra vez. Tenemos una persona dedicada al vínculo escuela-comunidad”, sostiene un directivo entrevistado. De hecho, la evaluación realizada en el Sistema de Evaluación de la Calidad arrojó hace algunos años dicha debilidad en el sistema.

• Somos conscientes. Todos te dicen, echamos en falta el mayor vínculo con la  
• comunidad. Es decir, no es algo a lo que se ha renunciado o no se valore. Es algo por el  
• cambio de los entornos sociales, además porque los que antes eran más pobres ahora  
• lo son menos. Antes había organizaciones, ahora asociaciones de pobladores. Por los  
• cambios sociales, los vínculos resultan más difíciles, pero está metido en el ADN de  
• FyA. Te lo va a decir con quien hables que necesitamos vincularnos con la comunidad.  
• ¡Qué pena que no hay tanto vínculo con la comunidad! (entrevista, directivo FyA, 2019). •

La reflexión está abierta.



# Capítulo 4

Estudios de individuos: estudiantes  
y egresados (estudio micro)



**E**ste capítulo tiene como objetivo conocer el efecto de FyA en la formación integral y educativa de su alumnado. Para ello, a través de la aplicación de cuestionarios a estudiantes, egresadas y egresados, padres y madres de familia, se indagó sobre características socioeconómicas, construcción de proyectos de vida, ciudadanía, valores y pensamiento crítico. La información recolectada de las escuelas FyA fue comparada con un grupo de control de escuelas denominado “escuelas espejo”, con las cuales las primeras comparten características de ubicación y tamaño. También se incluye data secundaria sobre aprendizaje en comunicación y matemática, así como el índice socioeconómico (ISE) de los y las estudiantes.

## 4.1 Implementación en campo

Para el proceso de recolección de información primaria a nivel del alumnado, la unidad de observación fueron los y las estudiantes de primaria y secundaria de las escuelas FyA, tanto del ámbito rural como urbano. Según los datos reportados para el año 2018, FyA Perú cuenta con 71.767 estudiantes matriculados de primaria y secundaria en 246 instituciones educativas<sup>23</sup>.

El tamaño de la muestra para el presente reporte se basó en las 35 escuelas (30 urbanas y 5 rurales), según fue determinado en el estudio global<sup>24</sup>. Para el Estudio Perú, se incluyeron además cinco casos adicionales de 4° y 5° de secundaria para cada escuela con el fin de tener una cantidad suficiente de casos que permita reportar sobre temas de embarazo y expectativas a futuro. La cuota de estudiantes para cada escuela quedó definida proporcionalmente según el tamaño poblacional de estudiantes de las 35 escuelas FyA, teniendo en cuenta los estratos: área (urbano y rural) y nivel (primaria y secundaria)<sup>25</sup>.

Para definir a los participantes, en primer lugar, se eligió un grado en primaria y otro en secundaria. En primaria, la selección incluyó a 5° y 6° grado, mientras que en secundaria se consideraron los cinco grados. Luego de esta primera selección, se procedió a escoger al azar a una sección de cada grado y en esta se eligió aleatoriamente a estudiantes hombres y mujeres que participarían de acuerdo a la cuota determinada por los responsables del estudio. En cada escuela seleccionada se encuestó a un rango de cinco a doce estudiantes, y también a sus respectivas familias (cuadro 7).

**Cuadro 7. Perú. Muestra de estudiantes para el Estudio Perú, según tipos de escuelas y ubicación de instituciones educativas**

Tipo de escuela	Ubicación				Total
	Urbana		Rural		
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	
FyA	135	272	30	19	456
Escuelas espejo	134	264	27	17	442
Total	269	536	57	36	898

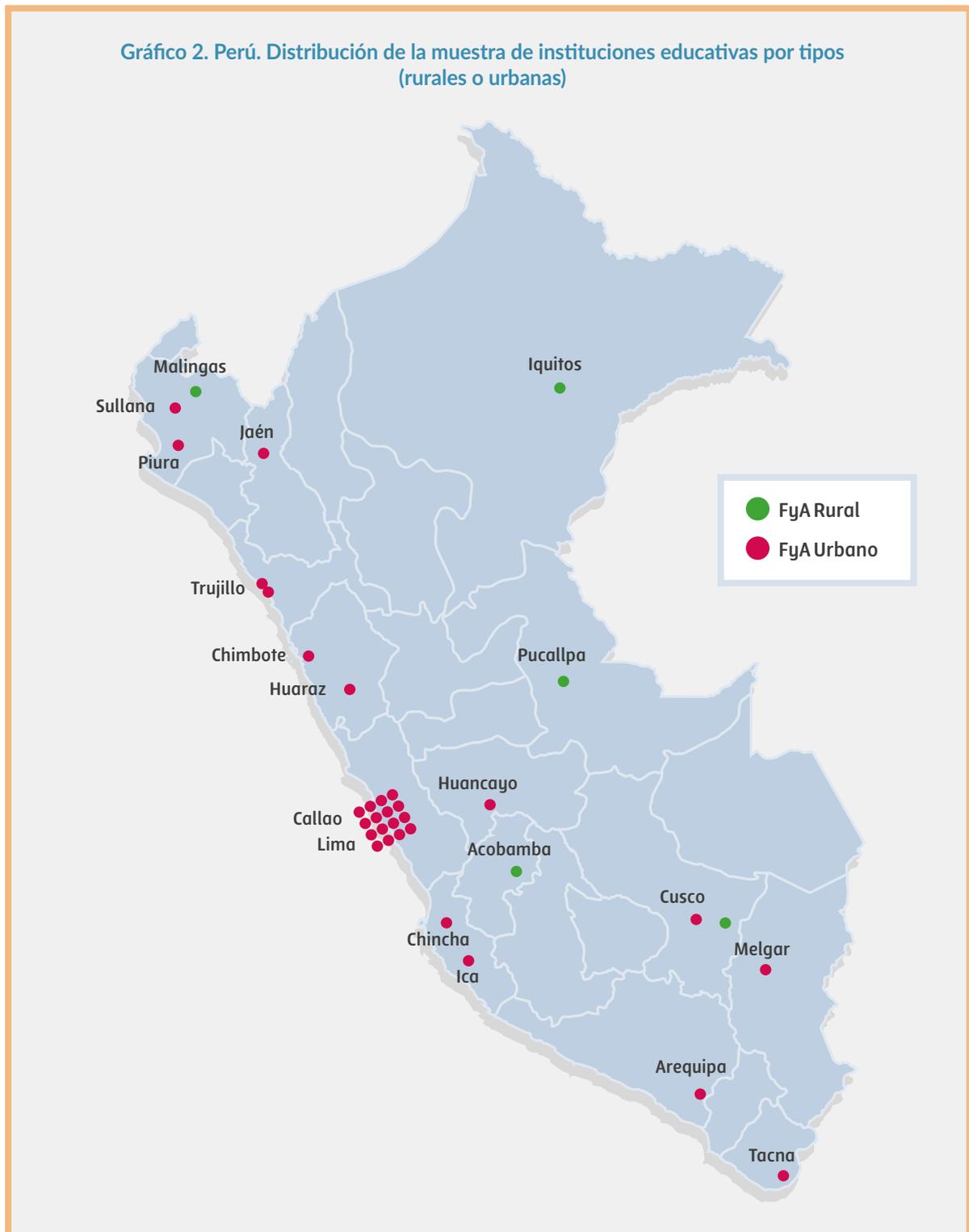
Fuente: encuesta para estudiantes, Perú (2019).

23 En correspondencia con el cuadro 2, se ha considerado solo a estudiantes de primaria y secundaria; en el número de instituciones educativas se ha excluido a las Cefop.

24 "Muestreo estratificado multietápico por país, departamento y por área urbano-rural en función al número de escuelas de FyA, con selección aleatoria al interior de estas, proporcional a la cantidad de estudiantes y establecimientos que existen en cada uno de los países. Se utilizó una varianza variable de la proporción de estudiantes por área urbanorural" (ver "Metodología para evaluación de impacto de intervenciones de Fe y Alegría en Bolivia, Colombia, Guatemala, Perú, República Dominicana y Venezuela", p. 17). El muestreo asignado corresponde a 35 escuelas FyA donde se seleccionaron 294 estudiantes (165 de primaria y 129 de secundaria); de ellos, 253 correspondieron a las 30 escuelas urbanas (133 de primaria y 120 de secundaria).

25 La distribución proporcional por cada escuela puede observarse en el documento sobre la metodología del estudio mencionado en la nota anterior.

La selección de las escuelas espejo siguió los siguientes criterios: i) escuelas estatales; ii) escuelas que se encuentran en la misma localidad o comunidad; iii) escuelas con el mismo nivel y tamaño de población estudiantil. La distribución final de escuelas de FyA para el Estudio Perú se detalla en el mapa del gráfico 2.



A continuación, se presentan las variables involucradas en el estudio, algunas de las cuales son índices o escalas que fueron elaborados en base a data secundaria o primaria, siguiendo una metodología.

- i) **Índice socioeconómico.** El Minedu recoge de manera censal información que permite elaborar un ISE basado en el nivel de educación de los padres, la tenencia de servicios básicos de agua, luz y desagüe y la posición de un conjunto de bienes.
- ii) **Índice de necesidades básicas insatisfechas.** El método de necesidades básicas ha sido propuesto por el INEI desde 1994 para medir la pobreza. Este índice establece un set de indicadores para un conjunto de necesidades que deben ser satisfechas por una persona para que su nivel de vida sea considerado digno de acuerdo con los estándares de la sociedad a la que pertenece. En este sentido, considera que las necesidades absolutas son aquellas cuya satisfacción es indispensable para la existencia humana, independientemente del medio en que la persona se desenvuelve. El NBI toma en cuenta cinco indicadores: estado de la vivienda, presencia de servicios básicos, hacinamiento, dependencia económica y niños de 6 a 12 años que no asisten a la escuela (Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI, 2018):

### Calidad de educación

- iii) **Logro de aprendizajes.** Desde 2007, el Minedu toma la ECE a estudiantes de primaria para medir comprensión lectora y habilidad matemática. La prueba de la ECE es estandarizada y sigue la metodología Rash con media 500 y desviación estándar 100.

### Ciudadanía

- iv) **Participación estudiantil en la escuela.** Consiste de una escala de seis preguntas que recoge información sobre aspectos de formación cívica y ciudadana, como la participación del alumnado en actividades de debate, asambleas estudiantiles, gestión escolar o municipios escolares<sup>26</sup>.
- v) **Promoción de la participación y compromiso cívico.** Es una escala de siete ítems en escala Likert que recoge información sobre la frecuencia con la cual la escuela promueve temas sociales a su interior, por ejemplo, deberes y derechos de los ciudadanos al cumplir la mayoría de edad, discriminación hacia personas de diferente orientación sexual, integración de personas con diferente cultura y respeto por diferentes ritos religiosos, entre otros.
- vi) **Expectativas de participación en actividades cívicas.** Consiste en dos escalas de once ítems en escala Likert que refieren a diferentes tipos de actividades de acción cívica en las que el alumnado podría involucrarse a futuro de manera legal, como recolectar firmas, hacer marchas, realizar campañas por internet y contactar a una autoridad, entre otras; asimismo de manera no legal, como bloquear el tráfico, pintar paredes, etc.<sup>27</sup>

26 Este índice se basa en el ICCS (2009).

27 Este índice se basa en el ICCS (2016).

Por otra parte, se desarrolló un conjunto de instrumentos en estrecha consistencia con los utilizados para el estudio piloto de Bolivia. Se trata de los siguientes:

- i) Cuestionario para estudiantes.** Es un instrumento con preguntas de opción múltiple que recoge información sobre riesgo social, vulnerabilidad, ciudadanía, valores, género, pensamiento crítico y expectativa a futuro. Sobre ciudadanía, este instrumento cubre tres dimensiones: i) participación del alumnado en actividades cívicas en la escuela; ii) expectativas de participación en actividades legales e ilegales de protesta; y iii) promoción de la escuela en participación y compromiso cívico del alumnado. Respecto a valores, explora la solidaridad hacia compañeros de clase y actitudes hacia la diversidad, para aproximarse a los valores de solidaridad que FyA promueve. En cuanto a género, incluye una escala que mide las actitudes hacia la equidad de género. La información se recolecta en niños desde 5° grado de primaria hasta 5° año de secundaria, abarcando aproximadamente de 10 a 16 años de edad. El instrumento recoge también datos generales y descriptivos de la población, como sexo, repitencia, asistencia al nivel inicial y distancia de la escuela al hogar, entre otros. Este cuestionario se basa en las preguntas utilizadas en el estudio de Bolivia, con algunos ajustes idiomáticos y la inclusión de preguntas complementarias según la revisión bibliográfica y la reunión con FyA Perú.
- ii) Cuestionario para madres y padres de familia.** Recoge información sobre vivienda, hacimiento, servicio de desagüe, niños en edad escolar que no asisten a la escuela y dependencia económica. Tales variables permiten construir el índice de NBI según la metodología del país. Asimismo, padres y madres son encuestados respecto a algunas preguntas y escalas recogidas con sus hijos estudiantes: expectativas a futuro, género y pensamiento crítico.
- iii) Cuestionarios para egresadas y egresados.** Incluye preguntas de opción múltiple que recogen información sobre las trayectorias de vida de estudiantes FyA luego de terminar sus estudios. Se busca conocer la inserción social y laboral de los estudiantes, así como su proyecto de vida, recursos para alcanzarlo y satisfacción sobre el mismo. El cuestionario también indaga sobre participación ciudadanía, equidad de género y actitud hacia la diversidad. Una última sección busca describir la forma como FyA ha contribuido en el desarrollo personal y profesional de los egresados. Este cuestionario incluye las preguntas que fueron formuladas en el estudio piloto de Bolivia.

Además del recojo directo de información, el estudio dispuso de fuentes secundarias, lo que permitió recoger datos a nivel de las escuelas FyA y de las escuelas de control sobre ISE, repitencia, aprobación y logro de aprendizajes del año 2016.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de junio y julio de 2019 a través de un equipo de encuestadores capacitados por la coordinadora de campo. El tiempo promedio de aplicación del cuestionario en primaria fue de 50 minutos y en secundaria de 40 minutos.

Como se observa en el cuadro 8, los resultados del levantamiento de información muestran una similar proporción entre las muestras de FyA y el grupo espejo en términos de sexo, nivel y área. En general, no se ha encontrado ninguna significancia estadística al comparar el grupo FyA y el grupo espejo en tales características, lo que permite comparabilidad entre ambos. Tomando en cuenta el área, se encuentra que el 10% del alumnado participante procede del área rural, mientras que 90% está representado por aquellos del área urbana. La proporción guarda relación con lo establecido en el diseño muestral. Considerando el nivel de estudios, 63% de estudiantes son de secundaria, lo que se debe al incremento anunciado de la muestra de estudiantes de 4° y 5° año de secundaria. A pesar de lo descrito, los resultados deben ser interpretado para la realidad específica en estudio y evitar realizar generalizaciones.

**Cuadro 8. Perú. Características de la muestra de estudiantes y egresados (porcentajes)**

Característica	Estudiantes		Egresados
	Grupo FyA	Grupo espejo	FyA
Mujer	49,9	51,4	67,9
Varón	50,1	48,6	32,1
Urbano	89,3	89,5	99,1
Rural	10,7	10,5	0,9
Secundaria	63,8	63,0	28,3
Primaria	36,2	37,0	2,3
Primaria y secundaria	-	-	69,4
Edad promedio	14,0	13,9	-
Lengua materna castellano	94,5	94,6	97,0
Asistió a educación inicial	90,3	88,9	59,5
Vive con madre y padre	71,9	65,9	44,3
Vive con padre o madre	25,2	29,1	21,5
Vive sin padre ni madre	2,4	4,3	34,2

Fuente: encuesta para estudiantes y egresados, Perú (2019).

Los y las estudiantes de las escuelas espejo y de FyA tienen en promedio 14 años, fluctuando en el rango de 10 a 19 años en ambos grupos. Mayoritariamente, tienen como lengua materna el castellano (95%) y declaran haber estudiado el nivel inicial, 90% en las escuelas FyA y 89% en las escuelas espejo. Mientras 19% de estudiantes de las escuelas espejo reportó haber repetido de grado alguna vez, los de FyA reportaron 11% en este indicador. La diferencia entre ambos grupos se encuentra a nivel de composición familiar: 33,4% de los estudiantes de las escuelas espejo viven solo con su padre o con su madre, o con ninguno de ellos; entre los de FyA, esta situación se reporta en 27,6%.

Para las y los egresados, dada la ausencia de registros y mecanismos de seguimiento, el muestreo fue intencional sobre la base del total de instituciones FyA. Para tal efecto, el recojo de información se basó en las redes sociales que tiene el Movimiento. Dado que se trata de una muestra de personas voluntarias con acceso a redes, los resultados deben asumirse con este sesgo. La distribución de la muestra final se presenta en el cuadro 9.

**Cuadro 9. Perú. Muestra de egresados y egresadas, FyA, 1966-2019**

Década de egreso	Sexo		Total
	Varón	Mujer	
1966-1969	156	338	494
1970-1979	155	327	482
1980-1989	192	419	611
1990-1999	63	91	154
2000-2019	18	59	77
Total	584	1.234	1.818

Fuente: encuesta para egresados, Perú (2019).

La respuesta del cuestionario para egresados fue en su totalidad urbana (99,1%), lo que se explica por el mayor acceso a internet en las ciudades. Dos tercios de la muestra provinieron de escuelas de Lima Metropolitana y Callao (63,3%). La mayor respuesta fue de mujeres (67,9%). Interesante resulta el alto porcentaje de egresados que no cursaron educación inicial en comparación con la muestra de estudiantes: seis de cada diez egresados manifestaron tener educación inicial, y nueve de cada diez entre los estudiantes. Esto es comprensible, dado que la cobertura del nivel inicial se impulsó recién en el presente siglo. Los porcentajes de repitencia parecen mantenerse a pesar del paso de los años, si se toma como punto de comparación la muestra de estudiantes. Como era de esperarse, los porcentajes de egresados y egresadas que viven con sus padres es menor en relación a los de estudiantes.



## 4.2 ¿FyA atiende a las y los estudiantes con mayor necesidad?

FyA se plantea como una opción para los más pobres y vulnerables, lo cual se encuentra representado en el lema de la institución: “Fe y Alegría comienza donde termina el asfalto”. Para responder a esta hipótesis, se analizan los resultados del ISE de estudiantes varones y mujeres de las escuelas FyA y espejo. En primer lugar, en el cuadro 10, se muestran las diferencias entre el ISE de ambos grupos, considerando área urbana y rural. Se observa que el ISE de las escuelas espejo es menor que el de las escuelas FyA, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa ( $p < 0,05$ ), lo cual indica que ambos tipos de escuela atienden a estudiantes con similares condiciones socioeconómicas.

**Cuadro 10. Perú. Diferencias en el ISE promedio por tipo de escuela y área geográfica**

ISE promedio	Escuelas espejo			Escuelas FyA			Diferencia
	Media	n	Desviación estándar	Media	n	Desviación estándar	
ISE promedio general	-0,15	30	0,50	-0,06	31	0,50	0,09
ISE promedio urbano	-0,01	26	0,38	0,07	27	0,38	0,09
ISE promedio rural	-1,02	4	0,05	-0,93	4	0,31	0,09

Nota:  $p < 0,05$

Fuente: Ministerio de Educación, Minedu, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). Resultados ECE (2018).

Además del ISE, en el estudio se elaboró el índice de NBI de la muestra. En el cuadro 11 se presentan los resultados por NBI para cada grupo de escuelas, así como a nivel nacional de 2017 (INEI, 2018). Tal como se observa, los porcentajes de NBI en vivienda, hacinamiento, servicios y educación son muy similares entre estudiantes del grupo espejo y de FyA, sin existir diferencias significativas en ningún indicador. Al tener como referencia el NBI nacional, se encuentra que el alumnado de ambos grupos tiene notoriamente NBI en cuanto a vivienda y hacinamiento, al encontrarse por debajo del porcentaje nacional. Considerando los cuadros 10 y 11, se aprecia que FyA ofrece servicio educativo a poblaciones de muy bajos recursos, tanto como otras escuelas públicas ubicadas en las mismas localidades. Es posible que FyA atienda a los más pobres, pero no necesariamente a los más pobres entre los pobres.

**Cuadro 11. Perú. Familias con NBI (porcentajes)**

NBI	Escuelas espejo	Escuelas FyA	Nacional (2017)
NBI 1. Vivienda inadecuada	15,3	16,1	8,9
NBI 2. Hacinamiento	8,0	6,1	11,9
NBI 3. Vivienda sin servicios	0,9	1,0	5,8
NBI 4. Inasistencia escolar	0,0	0,0	2,2

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (2018).

Al respecto, existen dos aspectos a considerar. Como sostienen Alcázar y Cieza (2002), aunque FyA se establece en localidades donde busca atraer a los más pobres y marginales, existiría una autoselección de parte de las familias. Al existir una alta demanda de matrícula en sus escuelas, son aquellas madres y padres que tienen mayor preocupación, compromiso o disponibilidad de tiempo los que pugnan por matricular a sus hijos en una escuela FyA. Varios de los entrevistados para el estudio macro coincidieron en afirmar que existen procesos de autoselección, aunque, como bien se menciona, algunos directores de FyA ensayan alternativas diferentes para paliar esta supuesta autoselección. La que formuló una persona de la sociedad civil fue: "Si las familias se sienten muy pobres y creen que no tienen tiempo, que no pueden comprometerse con lo que les pide el colegio, no van al colegio de FyA" (entrevista, representante de sociedad civil, 2019). Y un investigador sostuvo:

Exceso de demanda, definitivamente. No tanto un sesgo de nivel socioeconómico, sino de compromiso. Porque las zonas son muy pobres cuando recién pones el colegio. Después va pasando el tiempo y son zonas pujantes... Los colegios nuevos que vimos están en zonas muy marginales. Entonces no es tanto un sesgo de nivel socioeconómico, sino un sesgo de padres más comprometidos, que también es un factor que claramente influiría. De hecho, tienen que trabajar [faenas], entonces el solo hecho de comprometerse a trabajar te habla de un padre más comprometido en la educación de sus hijos (entrevista, investigador académico).

Otro entrevistado mencionó:

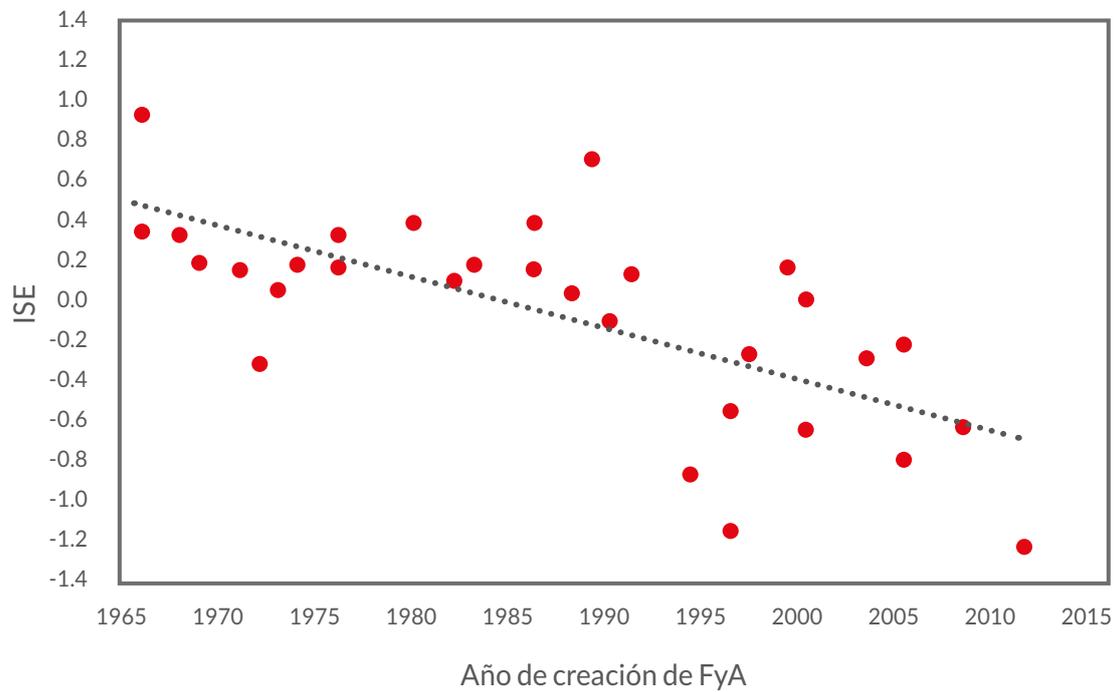
Nada le quita el mérito a FyA, pero hay un proceso de autoselección, no tengo la menor duda. Lo que sí tengo alguna duda es qué tan profundo es... porque a menudo este procedimiento varía y es necesario estandarizarlo. A veces dicen los que se inscriben y se les dice que es hasta tal fecha y los padres se amanecen, y allí hay autoselección porque son los más preocupados por sus hijos. En otros casos, se les da prioridad a los hermanitos de los ya matriculados. En otros casos, se dice vamos a hacer un sorteo, que podría ser más justo. Pero en otro caso, se va a buscar al niño o niña que tiene mayor necesidad y lo vamos a traer aquí. Lo opuesto de la autoselección (entrevista, investigador académico, 2019).

Consultados estos aspectos con directivos de FyA, se reconoce la situación y que se han dado alcances para tener cobertura con los más pobres y vulnerables de la localidad. No obstante, es

[...] un reto para FyA, y sigue siendo un reto, que tenemos que seguir moviéndonos no solamente para la gente que acude... sino hay que buscar a los que no se atreven a acercarse porque creen que no pueden tener el derecho... Esto queremos ir metiendo cada vez más, pero hay colegios que pueden cubrirse con hermanos o hijos de exalumnos y dan poco acceso a otros. Por eso recomendamos, y es lo que debemos ir inculcando, porque nuestra opción es por los más necesitados. A veces, cuando hay cambios de directora, se dejan presionar por algunos profesores que quieren que recibamos a quienes tienen mayor nivel económico porque tienen mayor "nivel cultural". Algunos colegios, sortean y a los que les toca, pero siempre les decimos dejar un espacio para quienes no se acercan (entrevista, directivo FyA, 2019).

Por otro lado, con 53 años de existencia de FyA en el Perú, aquellas localidades "donde no había asfalto" han progresado a lo largo de los años y tienen mayor acceso a servicios, propiedad e ingresos, lo que ha originado una progresiva mejora de los niveles socioeconómicos de las familias que estudian en FyA. Este aspecto se hace evidente cuando se observan los barrios de aquellas escuelas FyA que se crearon en la década de 1960 y 1970. Efectivamente, como puede apreciarse en el gráfico 3, cuantos más años de creación tiene una escuela FyA, mayor ISE ( $r = - 0,688$ ). Esto también podría indicar una política constante de buscar nuevas fronteras y espacios donde "termina el asfalto". Como se puede observar en la historia de FyA, nace como un Movimiento periurbano de la capital, luego se extiende a capitales de provincias y es recién hacia fines del siglo pasado que incursiona en ámbitos rurales de sierra y selva.

Gráfico 3. Perú. Año de creación de instituciones educativas de FyA, según ISE, 1965-2015



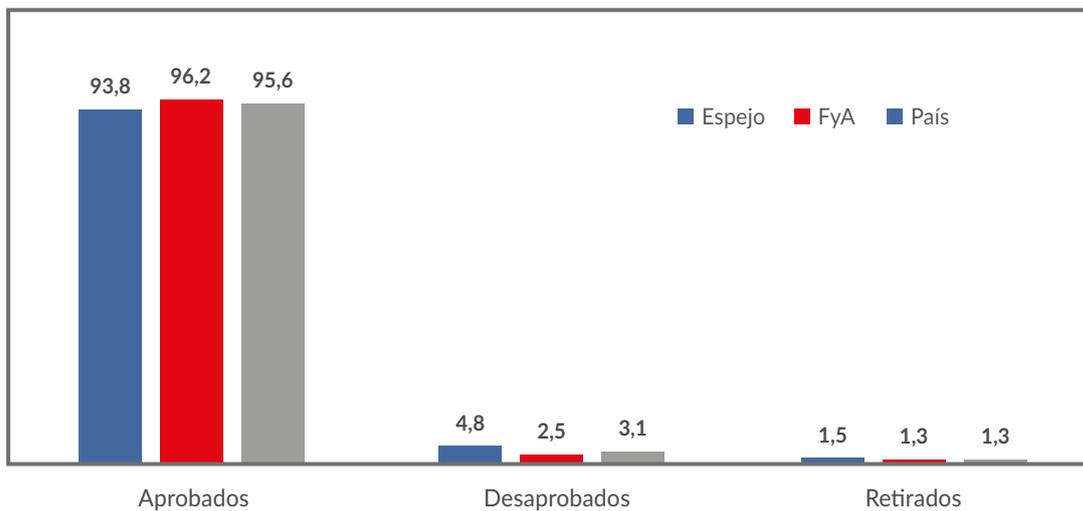
Nota: cada punto es una de las 31 escuelas FyA.

### 4.3 ¿FyA reduce el abandono y promueve la permanencia escolar?

FyA no solo atiende a los más desfavorecidos, sino que logra frenar el abandono escolar y la repetencia, incrementar la conclusión y alcanzar niveles altos en el logro de aprendizajes. Como sostiene un directivo, FyA “ha mostrado que en el mundo de los pobres surgen cosas de calidad; es decir, ha roto ese sentido común que pobreza significa mala calidad. FyA ha demostrado que, si tú pones los medios adecuados, esas personas pobres pueden ser exitosas” (entrevista, directivo FyA, 2019). Al respecto, existe evidencia empírica que da cuenta desde la academia del alcance de FyA en indicadores de eficacia y logro académico (Lavado *et al.*, 2014; Alcázar & Cieza, 2002; Alcott & Ortega, 2011; Swope & Latorre, 1998).

Para el presente estudio, se reportan los indicadores de repitencia, aprobación<sup>28</sup> y logro en comprensión lectora y matemática, como puede apreciarse en el gráfico 4 y los cuadros 12 y 13. Respecto a repitencia, en general se observa que las tasas son mayores en secundaria en comparación a primaria para todos los grupos, incluidas las tasas nacionales. Tanto para primaria como para secundaria, las escuelas de FyA logran reportar tasas de repitencia menores que las de sus pares espejo, alcanzado significancia estadística. De manera referencial, las tasas de repitencia en FyA son menores incluso que las reportadas a nivel nacional. Las diferencias son mucho más notorias en el nivel secundaria, donde las escuelas de FyA alcanzan una tasa de 2,4%, mientras que las escuelas espejo llegan a 4,8%.

**Gráfico 4. Perú. Aprobados, desaprobados y retirados de primaria y secundaria, según tipo de escuela (porcentajes)**



Nota: n espejo: 22; n FyA: 31.

Fuente: Escale, Minedu (2018).

**Cuadro 12. Perú. Repitencia, según nivel y grupo de escuelas, 2017**

Nivel	Escuelas espejo	Escuelas FyA	Nacional
Primaria	2,85	1,98*	2,72
Secundaria	4,75	2,36*	2,78

Nota: \*  $p < 0,05$

Fuente: Escale, Minedu (2018).

28 El porcentaje de aprobados es el número de estudiantes de primaria y secundaria que llegaron a la evaluación final y obtuvieron un rendimiento adecuado a los objetivos del grado respecto de la matrícula de fin de año. El porcentaje de desaprobados es el número de estudiantes de primaria y secundaria que llegaron a la evaluación final y no obtuvieron un rendimiento adecuado a los objetivos del grado respecto de la matrícula de fin de año. El porcentaje de retirados es el número de estudiantes de primaria y secundaria que no llegaron a la evaluación final por haber superado el límite de inasistencias respecto de la matrícula de fin de año. Aprobados, desaprobados y retirados tienen como común denominador la misma matrícula, por lo que suelen cubrir el 100% de la matrícula de un determinado año. La tasa de repitencia es el número de estudiantes que se matriculan por segunda vez o más en un cierto grado de primaria o secundaria respecto de la matrícula de inicio de año del nivel correspondiente.

**Cuadro 13. Perú. ECE entre escuelas FyA y escuelas espejo, según nivel y área (medida promedio)**

Nivel y área	Escuelas espejo			Escuelas FyA			Diferencia
	Media	n	Desviación estándar	Media	n	Desviación estándar	
Primaria							
Lectura	505,8	2.821	91,6	530,7	2.846	89,9	24,9*
Matemática	501,7	2.821	92,8	529,6	2.846	85,9	27,9*
Secundaria							
Lectura	580,7	3.709	61,5	604,1	3.454	62,9	23,4*
Matemática	560,8	3.704	72,5	598,6	3.452	78,9	37,8*

Nota: \*  $p < 0,05$ .

Fuente: Minedu, UMC. Resultados ECE, Perú (2019).

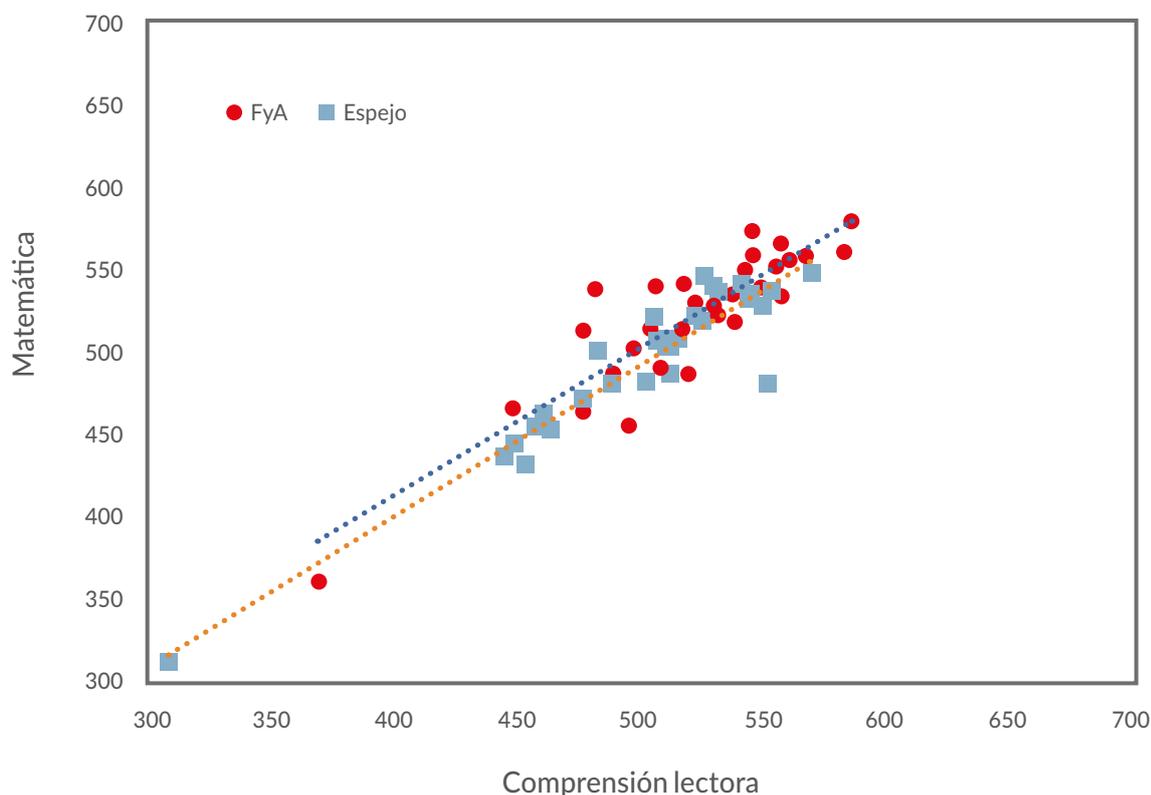
De manera similar ocurre con la tasa de aprobados, desaprobado y retirados. El porcentaje de aprobados en las escuelas FyA (96,2%) es mayor que el reportado en las escuelas espejo (93,8%), aunque no se alcanza significancia estadística, posiblemente por el número de casos. En el otro extremo, los porcentajes de desaprobados y retirados en las escuelas FyA son más bajos que en las escuelas espejo. De manera referencial, las tasas de aprobados y desaprobados en las escuelas FyA son ligeramente mejores que las reportadas a nivel del país.

En concordancia con lo hallado por otros autores (Lavado *et al.*, 2014; Alcázar & Cieza, 2002; Alcott & Ortega, 2011; Swope & Latorre, 1998), los resultados de las evaluaciones de aprendizaje muestran que los estudiantes de FyA alcanzan mayores logros académicos que sus pares de las escuelas espejo. Como sostiene uno de los investigadores entrevistados: “puedo decir con bastante convicción que, aun habiendo diferencias, hay mejoras en aprendizaje” (entrevista, directivo FyA, 2019). Las puntuaciones que se muestran en el cuadro 13 se han obtenido a partir de la aplicación por el Minedu de pruebas estandarizadas a toda la población de estudiantes de 4° de primaria y 2° de secundaria, en escuelas que tienen cinco o más estudiantes matriculados en el grado. Los puntajes son resultado de un análisis psicométrico según el modelo Rasch, que centra la media en 500 con una desviación estándar de 100 en el inicio de la serie de tiempo<sup>29</sup>.

29 La UMC del Minedu ha reportado índices adecuados de ajuste al modelo (Minedu, 2018).

El cuadro 13 presenta que, en el nivel primario y secundario, las escuelas FyA tienen rendimientos promedio significativamente superiores a los de las escuelas espejo en matemática y comprensión lectora, con significancia estadística en todas las comparaciones. Para establecer el efecto real de la escuela FyA, se realizaron análisis de regresión multinivel<sup>30</sup>. Así se descontó, por ejemplo, el efecto del ISE. Los resultados muestran que, controlando los factores de sexo, ruralidad e ISE, el puntaje en comprensión lectora de un o una estudiante de FyA tendrá 17 y 22 puntos más que uno de una escuela espejo, en primaria y secundaria respectivamente. En el caso de matemática, el puntaje de un estudiante de FyA se encuentra 20 y 36 puntos por encima que su par de escuela espejo, también en primaria y secundaria respectivamente (gráficos 5 y 6).

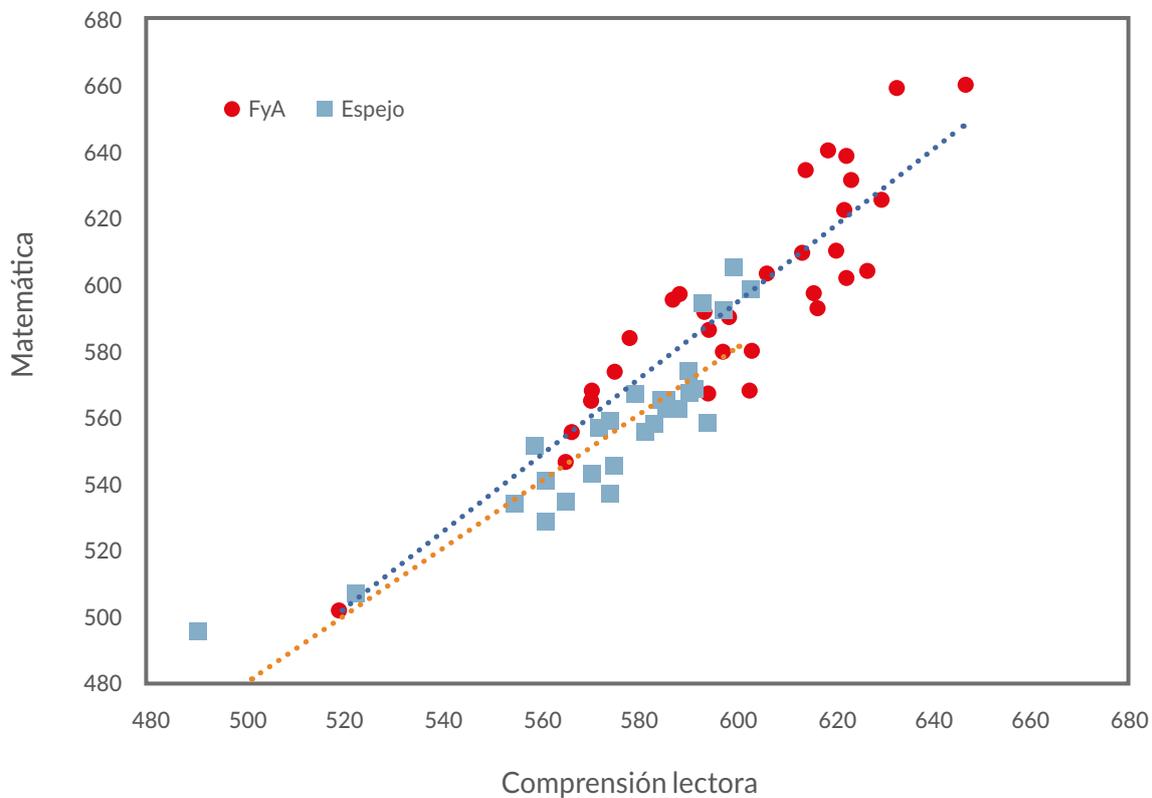
**Gráfico 5. Perú. Puntaje obtenido en comprensión lectora y matemática, según tipo de escuela, nivel primaria**



Nota: n espejo: 30; n FyA: 31.

<sup>30</sup> La regresión jerárquica o multinivel es una extensión de la regresión lineal utilizada para analizar data jerarquizada o anidada, por ejemplo, estudiantes en aulas, aulas en escuelas, escuelas en localidades. El análisis multinivel permite ver el efecto de una variable controlando la influencia de otros factores, y además analizar el efecto de cada nivel: individuo, aula, escuela, localidad. Para este estudio, se utilizó dos niveles: individuo y escuela. Además del efecto significativo de pertenecer a FyA, la regresión arrojó que el ISE también explica la mejora de los aprendizajes. Para el caso específico de matemática, se encontró significancia estadística a favor de los puntajes que alcanzaron los varones en comparación a las mujeres.

Gráfico 6. Perú. Puntaje obtenido en comprensión lectora y matemática, según tipo de escuela, nivel secundaria



Nota: n espejo: 28; n FyA: 32.

Los gráficos 5 y 6 presentan la distribución promedio de las escuelas FyA y las escuelas espejo según sus puntajes de lectura y matemática. Cada círculo rojo representa una escuela FyA según su puntaje en lectura y matemática y cada cuadrado celeste representa lo mismo para el grupo espejo. Como puede observarse en el gráfico 5, para primaria la nube de círculos casi se superpone con la nube de cuadrados, lo mismo que las líneas de regresión. Sin embargo, en el conjunto existen más círculos rojos que sobresalen ligeramente por tener mayores puntajes en matemática o en ambos aspectos medidos. En el caso de secundaria, la diferencia es mucho más notoria: existe un cúmulo de escuelas FyA (círculos rojos) que destacan por encima de la mayoría de las escuelas espejo (cuadrados celestes). Los gráficos 5 y 6 también dan cuenta de que el rendimiento de las escuelas FyA no es uniforme. De hecho, hay por lo menos una escuela FyA que tiene muy bajos resultados<sup>31</sup>. Como una exfuncionaria entrevistada para el estudio sostuvo: “Cuando te hablan de FyA te hablan de algo homogéneo, pero yo por dentro veo que hay muchas heterogeneidades” (entrevista, servidor público, 2019).

31 Tanto para primaria como para secundaria, el menor puntaje en lectura y matemática se presenta en una escuela rural de la selva de FyA, por lo que se trataría de una escuela de red donde FyA decidió trabajar desde la segunda mitad de los años 1990. En todo el país, los menores puntajes de logro académico se hallan en ámbitos rurales, particularmente de la selva. Lo que puede resaltarse en el gráfico 5 es que su par, la escuela rural de selva del grupo espejo, alcanza puntajes mucho más desalentadores, a pesar de que ambas están por debajo de todo el grupo de escuelas.

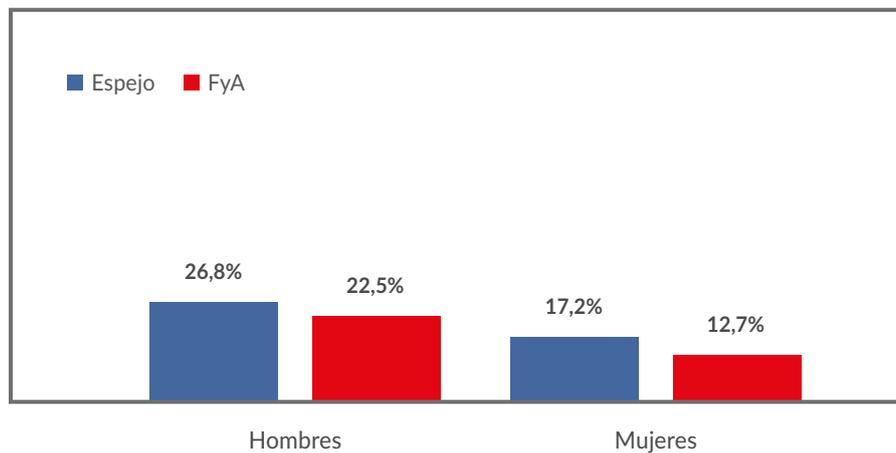
#### 4.4 ¿FyA logra paliar los riesgos sociales que afectan la consecución de resultados educativos satisfactorios?

Una de las hipótesis que tiene FyA es que sus escuelas logran paliar los riesgos sociales que afectan el conseguir resultados educativos satisfactorios, entendiéndose por riesgos sociales factores como violencia, embarazo y discriminación, entre otros. Dicho de otro modo, las escuelas FyA ofrecen ambientes escolares libres de violencia, discriminación o riesgo de embarazo, o con menos riesgos de este tipo, lo cual supone ambientes con mejor clima escolar. Para responder a esta interrogante, se recogió información de estudiantes y padres de familia sobre los siguientes aspectos: trabajo, seguridad, pandillaje, maltrato y embarazo.

### Trabajo

En los resultados obtenidos, existen diferencias estadísticamente significativas sobre el trabajo en adolescentes. Mientras 17,8% del alumnado de FyA manifiesta que trabaja, el porcentaje alcanza 21,8% en estudiantes de las escuelas espejo.

Gráfico 7. Perú. Estudiantes que trabajan, según sexo (porcentajes)



Nota: n espejo: 436; n FyA: 445.

Fuente: encuesta para estudiantes, Perú (2019).

No solo existen más estudiantes trabajando en escuelas espejo, sino que también el trabajo les afecta más en la posibilidad de estudiar. Cuando se pregunta a los estudiantes que trabajan si hacerlo ocasiona que dejen de ir a la escuela, en las escuelas FyA 12% de ellos dijo que debe dejar de ir a la escuela pocas veces, a veces o a menudo, mientras que en las escuelas espejo 18% se ausenta una o más veces por trabajar.

**Cuadro 14. Perú. Actividades laborales que realizan los y las estudiantes, según tipo de escuela (cantidades y porcentajes)**

Actividad	Escuelas espejo		Escuelas FyA	
	n	%	n	%
Trabajo en la chacra y/o cuidado de animales	24	26,1	24	30,8
Venta de productos, bienes y servicios no ambulatórios	23	25,0	15	19,2
Comercio ambulatório	9	9,8	3	3,8
Limpieza de oficinas, hoteles, restaurantes u otros	8	8,7	3	3,8
Trabajo doméstico (empleada del hogar, jardinero)	1	1,1	5	6,4
Cuidado de niños, enfermos o ancianos	7	7,6	4	5,1
Elaboración de artesanías, manualidades o postres en el hogar para la venta	3	3,3	11	14,1
Trabajo por salario en actividades no agrícolas	17	18,5	13	16,7
Total	92	100,0	78	100,0

Fuente: encuesta para estudiantes, Perú (2019).

Cuando se explora sobre aquellos niños y adolescentes que trabajan, se encuentran las siguientes características: i) existe una diferencia por sexo; son más los chicos que las chicas quienes afirman que trabajan tanto en las escuelas FyA como en las escuelas espejo, llegando a tenerse diferencias de hasta 10 puntos porcentuales (gráfico 7); ii) existen diferencias en el tipo de trabajo por sexo, por ejemplo, las adolescentes se dedican más a venta no ambulatória, mientras los adolescentes trabajan en chacra (cuadro 15); iii) conforme se avanza en edad y grado de estudios, existe mayor experiencia de trabajo; y iv) llama la atención el mayor porcentaje comparativo de chicos de FyA dedicados a artesanías, manualidades o postres, lo que podría estar vinculado a los talleres que ofrecen sus escuelas (cuadro 14).

**Cuadro 15. Perú. Actividades laborales que realizan las y los estudiantes, según sexo (cantidades y porcentajes)**

Actividad	Varones		Mujeres	
	n	%	n	%
Trabajo en la chacra y/o cuidado de animales	32	31,1	14	21,5
Venta de productos, bienes y servicios no ambulatoria	17	16,5	21	32,3
Comercio ambulatorio	9	8,7	3	4,6
Limpieza de oficinas, hoteles, restaurante u otros	5	4,9	6	9,2
Trabajo doméstico (empleada del hogar, jardinero)	3	2,9	3	4,6
Cuidado de niños, enfermos o ancianos	4	3,9	7	10,8
Elaboración de artesanías, manualidades o postres en el hogar para la venta	7	6,8	7	10,8
Trabajo por salario en actividades no agrícolas	26	25,2	4	6,2
Total	103	100,0	65	100,0

Fuente: encuesta para estudiantes, Perú (2019).

## Violencia y pandillaje

La presencia de pandillas no es un problema ajeno a la vida de las y los niños y adolescentes que estudian en las escuelas FyA y en las escuelas espejo. En estas últimas, 40% de estudiantes reportan la existencia de pandillas en el entorno donde viven y estudian; cifra que baja ligeramente a 38% entre los estudiantes de FyA. También hay presencia de inseguridad: 20% de estudiantes de ambos grupos señala que uno de los principales riesgos es ser víctima de la falta de seguridad (robos, asaltos y secuestros, entre otros). Los porcentajes de ambos grupos de escuelas coinciden, dado que están hablando de una localidad o distrito común (cuadro 16).

**Cuadro 16. Perú. Presencia de pandillas e inseguridad, según tipo de escuelas (cantidades y porcentajes)**

Presencia de pandillas e inseguridad	Espejo		FyA	
	n	%	n	%
Pandillas*	176	40,4	168	38,1
Pandillas que no se acercan a la escuela*	97	22,3	120	27,2
Pandillas en la escuela*	21	4,8	8	1,8
Principal riesgo: ser víctima de inseguridad**	89	20,4	91	20,2
No sentirse seguro al asistir a la escuela***	68	15,5	61	13,6

Nota: \* n espejo: 435; n FyA: 441; \*\* n espejo: 437; n FyA: 451; \*\*\* n espejo: 439; n FyA: 450.

Fuente: encuesta para estudiantes, Perú (2019).

Las diferencias empiezan a aparecer cuando se refieren a que tanto violencia como inseguridad y pandillaje llegan a ser parte de la escuela. Así, 15,5% de los y las estudiantes de las escuelas espejo sostienen que se sienten inseguros cuando asisten a la escuela<sup>32</sup>, 4,8% sostiene que hay pandillas en la propia escuela y 22,3% que estas no se acercan a la escuela. En el caso de FyA, los porcentajes hablan de contextos ligeramente menos adversos: 13,6% se sienten inseguros y apenas 1,8% afirman que hay pandillas en la escuela<sup>33</sup>, mientras que un mayor número argumenta que las pandillas no se acercan a la escuela (27,2%). Dicho de otra manera, la permeabilidad de la violencia en el interior de la escuela FyA sería relativamente menor a lo que ocurre en escuelas administradas por el Estado.

Aislar la violencia de las pandillas o reducir la inseguridad en las escuelas no necesariamente significa eliminar la violencia física y verbal en ellas. Las y los niños y adolescentes ejercen violencia, como puede observarse en el cuadro 17, donde ellos reportan si en el último mes han sido víctimas de algún tipo de violencia o bullying en la escuela. Efectivamente, las escuelas FyA no están exentas de violencia verbal o física, siendo la primera preponderante. Uno de cada dos estudiantes reporta haber sido insultado en el último mes y una cuarta parte de la población estudiantil sostiene que recibió algún tipo de violencia física (golpe, cachetada, patada, empujón o pellizco). Como puede observarse en el cuadro 17, los reportes de violencia son similares en ambos grupos de escuelas.

**Cuadro 17. Perú. Violencia verbal y física, según tipo de escuela (cantidades y porcentajes)**

En el último mes, por lo menos una vez:	Espejo		FyA	
	n	%	n	%
Alguien en tu colegio te insultó.	233	52,4	228	50,3
Un compañero o compañera te llamó por un apodo ofensivo.	191	43,1	40,2	40,2
Alguien de tu colegio te dio golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos.	109	24,5	25,1	25,1
Alguien te rechazó y no te dejó estar en su grupo.	107	24,0	25,0	25,0
Alguien te amenazó con pegarte.	77	17,3	12,4	12,4

Nota: n espejo: 444; n FyA: 452.

Fuente: encuesta para estudiantes, Perú (2019).

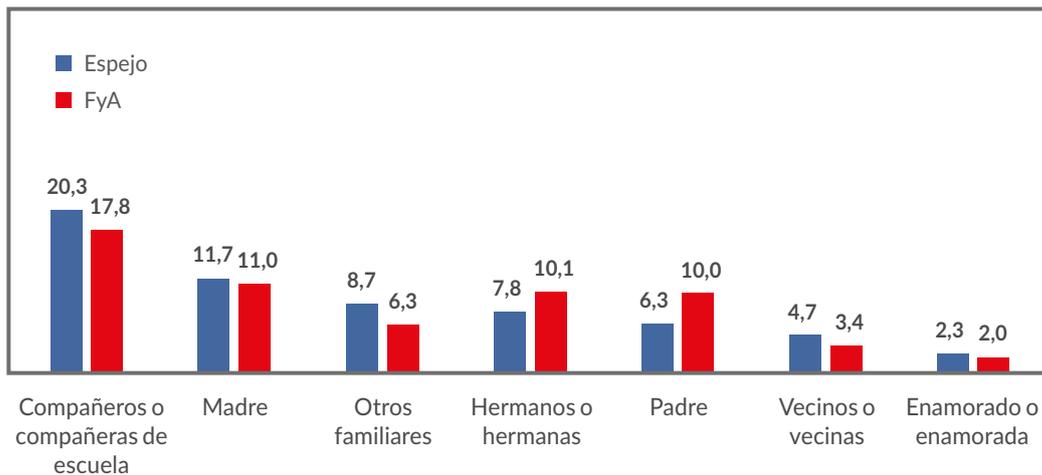
32 Considerando sexo, encontramos que el grupo que se siente menos seguro corresponde a las estudiantes mujeres de las escuelas espejo (18%).

33 Llama la atención y merece observar que el *Análisis descriptivo del contexto socio familiar del alumnado en 418 escuelas de Fe y Alegría* (Fe y Alegría, 2008) reporta que un 33,5% de estudiantes sostiene que hay pandillas en la escuela y solo 4,95% que las hay en el barrio, pero no se acercan a la escuela, lo cual habla de altos porcentajes de pandillaje al interior de las escuelas FyA en comparación a lo que se observa actualmente. Ese diagnóstico fue parte de una recolección de información del Programa de la Calidad de la Educación que se implementó en América Latina en 2005 con un diagnóstico base, que para el caso de Perú estaba compuesto de 56 escuelas FyA y 3.396 estudiantes de 6° de primaria y 4° de secundaria.

En el estudio se obtuvo una escala de violencia escolar basada en el tipo de violencia y la frecuencia con la que ocurre mensualmente. El puntaje promedio de las escuelas FyA (50,1) fue casi el mismo que el de las escuelas espejo (50,4), no encontrándose diferencia estadísticamente significativa.

También se indagó por quién es la persona que ejerce la violencia: si en alguna oportunidad el o la estudiante se sintió maltratado por algún miembro de su familia o por personas cercanas, como sus compañeros de clase (gráfico 8). Los resultados muestran que la principal persona que origina el maltrato son los propios pares. El maltrato en las escuelas espejo (20,3%) está ligeramente por encima del de las escuelas FyA (17,8%). Llama la atención en las escuelas FyA un mayor porcentaje de maltrato de parte del papá en comparación con lo que ocurre en las escuelas espejo. Esto podría explicarse en parte por el tipo de composición familiar que se vio antes: las familias de estudiantes de escuelas espejo tienen mayor constitución no tradicional de papá y mamá.

**Gráfico 8. Perú. Violencia reportada en el último mes, según agresor y tipo de escuela (porcentajes)**



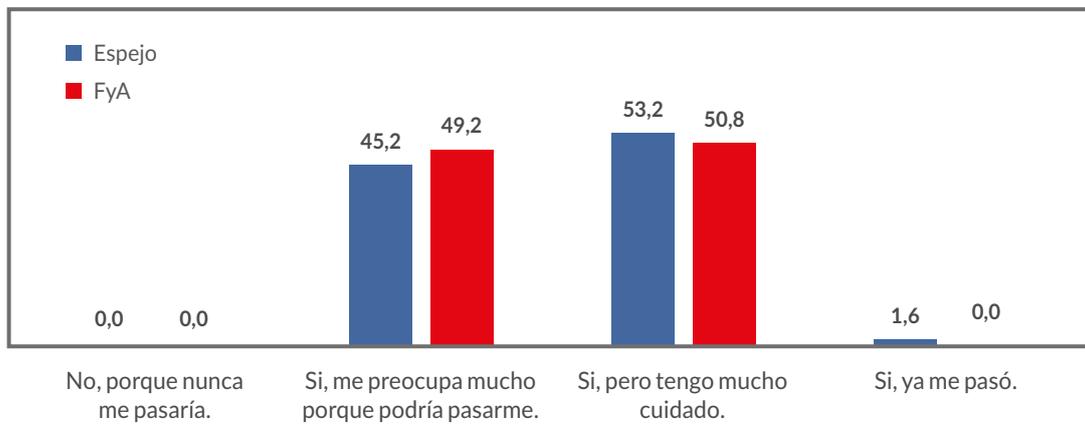
Nota: n espejo: 446; n FyA: 456 (considerando *missing* o casos perdidos).

Fuente: encuesta para estudiantes, Perú (2019).

## Embarazo

Entre las estudiantes de 4° y 5° de secundaria, se indagó sobre lo que harían ante la posibilidad de un supuesto embarazo antes de terminar la escuela. En el gráfico 9 se observa que 53% y 51% de las estudiantes de las escuelas espejo y FyA, respectivamente, manifestaron que tienen mucho cuidado y han pensado en esa posibilidad. Otro grupo importante (45% de estudiantes de las escuelas espejo y 49% de FyA) informó que el tema del embarazo les preocupa mucho porque podría ser que les suceda mientras son estudiantes de EBR. Ninguna estudiante manifestó no haber pensado en la posible situación expuesta y casi 2% de ellas en las escuelas espejo ya habría experimentado dicha situación.

Gráfico 9. Perú. Reacción frente a la posibilidad de embarazo, según tipo de escuela (porcentajes)



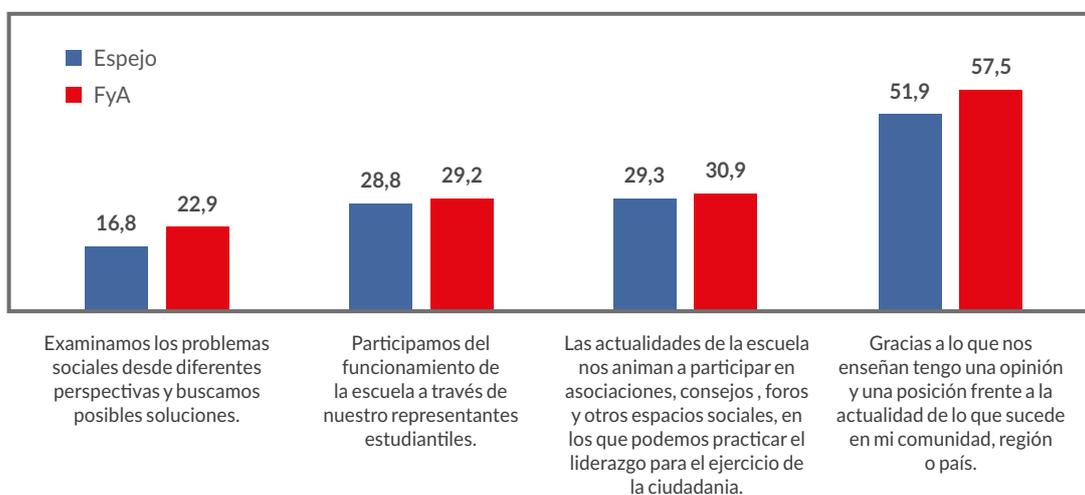
Nota: n espejo: 62; n FyA: 59.

Fuente: encuesta para estudiantes, Perú (2019).

#### 4.5 ¿FyA forma ciudadanos con conciencia crítica?

El estudio también se planteó la siguiente pregunta: ¿El “modelo” educativo de FyA favorece que los y las estudiantes desarrollen capacidades para analizar, comprender y enfrentar los retos del contexto? Para responder a ella, se contó con un set de cuatro afirmaciones, cada una de ellas con tres opciones de respuesta: “nunca ocurre o pasa muy pocas veces”, “ocurre algunas veces” y “sucede muy a menudo o siempre pasa”. En el gráfico 10 se presenta el porcentaje de las respuestas cuando se señaló que las situaciones propuestas ocurren a menudo o siempre.

Gráfico 10. Perú. Opción de respuesta “Sucede a menudo o siempre” en cuanto a pensamiento crítico, según tipo de escuela (porcentajes)



Nota: n espejo: 446; n FyA: 456 (con missing).

Fuente: encuesta para estudiantes, Perú (2019).

En términos absolutos, examinar los problemas sociales desde diferentes perspectivas buscando posibles soluciones no es algo que se presente muy a menudo o siempre en las escuelas de la muestra. Sin embargo, en términos comparativos, los estudiantes de FyA (23%) afirman que ello sucede en mayor medida que los provenientes de escuelas espejo (17%).

Con relación a su participación en el funcionamiento de la escuela a través de sus representantes, se observa que en ambos grupos de escuelas alrededor de 30% de estudiantes reportan que sí participan a través de sus representantes. Se debe considerar que los mecanismos de participación (municipios escolares y delegados) están normados para las escuelas estatales.

Similaramente ocurre respecto a la participación en asociaciones, consejos, foros y otros espacios sociales en los que se puede practicar el liderazgo para el ejercicio de la ciudadanía. No se observan diferencias importantes entre escuelas espejo y escuelas FyA: alrededor de 30% de estudiantes de ambas afirma que esto sucede a menudo.

Por otro lado, tanto en las escuelas espejo como en las FyA, más de la mitad de estudiantes considera que la escuela es muy relevante para tomar una posición frente a la actualidad respecto a lo que ocurre en su entorno inmediato y nacional. No obstante, en las escuelas FyA se reporta una frecuencia mayor a lo reportado en las escuelas espejo (57% versus 51%).

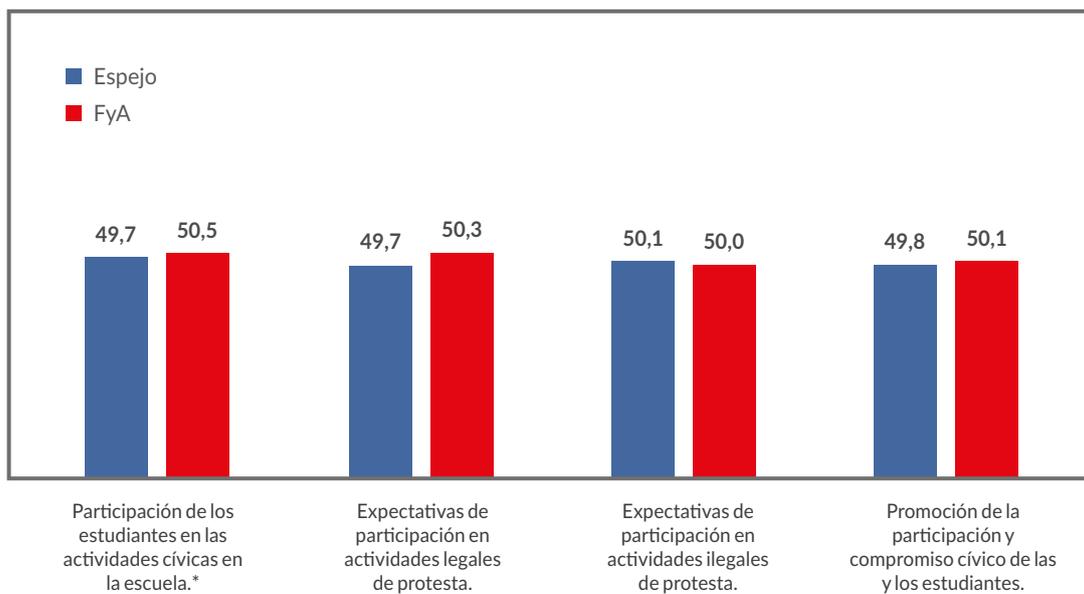


## Ciudadanía crítica y compromiso con la transformación social

Para el caso específico del Perú, existió la oportunidad de evaluar el tema de ciudadanía a través de las escalas del ICCS<sup>34</sup>, donde el país participa por segunda vez. Con base en el estudio internacional, se aplicó un set de preguntas que recogen información sobre la participación del alumnado en actividades cívicas en la escuela, las expectativas de participación en actividades de protesta legales, las expectativas de participación en actividades de protesta ilegales y la promoción de la participación cívica en la escuela.

Los resultados observados en el gráfico 11 muestran que solo existen diferencias estadísticamente significativas en una de las cuatro preguntas: participación de estudiantes en actividades cívicas en la escuela.

Gráfico 11. Perú. Escalas de ciudadanía, según tipo de escuela (puntajes promedio)



Notas: \*  $p < 0,01$ ; n espejo: 446; n FyA: 456 (con missing).

Fuente: encuesta para estudiantes, Perú (2019).

34 El ICCS es una evaluación internacional estandarizada, conducida por la IEA, que tiene como propósito informar sobre el conocimiento y la comprensión de los estudiantes de conceptos y asuntos que se relacionan a la educación cívica y ciudadana; como también sobre valores, actitudes y comportamientos ciudadanos y las características de los contextos en los que estos aprendizajes se sitúan. El ICCS evalúa a estudiantes de segundo año de secundaria, quienes al dar la prueba tienen un promedio de 14 años de edad.

La escala de participación de estudiantes en actividades cívicas en la escuela recoge información sobre actividades cívicas y democráticas que se realizan en la escuela, por ejemplo, participar en debates organizados, elección de delegados, toma de decisiones en el manejo de la escuela y asambleas de estudiantes. Entre estas, la votación por un delegado de clase (64,5%) se encuentra entre las actividades cívicas reportadas con mayor frecuencia por estudiantes de las escuelas FyA; en cambio, esta actividad solo ha sido reportada por 47,2% de estudiantes en las escuelas espejo.

A egresados y estudiantes de FyA se les hizo el mismo set de preguntas respecto a su voluntad para participar en actividades de demanda social. Los resultados son mostrados en el cuadro 18. De manera general, se observa que los egresados reportan mayor predisposición para ello, principalmente participar en campañas de internet (29,4%), contribuir en foros virtuales sobre temas sociales o políticos (28,0%), recolectar firmas para una petición (24,7%) o contactar a una autoridad elegida (24,1%). La principal actividad reportada por los estudiantes está referida a la compra de productos que representen una causa social (46,3%), lo cual responde a una actividad más individual, que no involucra mayor organización o complejidad.

**Cuadro 18. Perú. Estudiantes, egresadas y egresados de FyA que expresan que participarían en actividades de demanda social (cantidades y porcentajes)**

Razones por las que participarían	Estudiantes		Egresados	
	n	%	n	%
Hablar con otros acerca de sus puntos de vista sobre asuntos políticos o sociales.	142	31,3	588	32,3
Contactar a una autoridad elegida.	76	16,9	439	24,1
Ser parte de una marcha o manifestación pacífica.	107	23,7	477	26,2
Recolectar firmas para una petición.	77	17,3	449	24,7
Contribuir a un foro virtual de discusión sobre temas sociales o políticos.	67	15,0	509	28,0
Organizar un grupo virtual para tomar una postura sobre un tema controversial político o social.	76	16,7	389	21,4
Participar en una campaña por internet.	73	16,3	534	29,4
Elegir comprar ciertos productos en apoyo a justicia social (por ejemplo: comercio justo, productos que protegen el medioambiente).	208	46,3	803	44,1

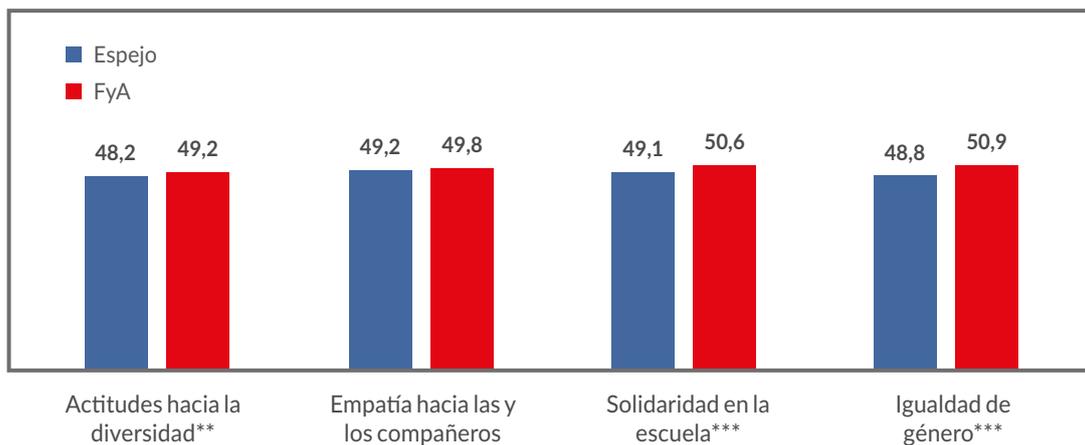
Nota: n estudiantes: 454; n egresados: 1.819.

Fuentes: encuesta para estudiantes, encuesta para egresados, Perú (2019).

## Valores y género

Como parte del ICCS, para el caso peruano también se recogió información a través de escalas sobre actitud hacia diversidad, empatía, solidaridad y equidad de género. Las preguntas sobre diversidad se referían a tolerancia al convivir con otras personas, por ejemplo, “personas de un color distinto al tuyo”; aquellas sobre empatía se relacionaban a cómo se reaccionaría o se sentiría el entrevistado al ver, por ejemplo, que “un compañero no tiene con quien jugar”; las que interrogaban sobre solidaridad aludían al contexto de la escuela y recogían si eran frecuentes situaciones del tipo “los estudiantes realizamos actividades de ayuda a los demás”; finalmente, sobre equidad de género se preguntó aspectos de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones vinculadas a roles de género, como “hombres y mujeres deberían recibir el mismo pago por el mismo trabajo” (gráfico 12).

Gráfico 12. Perú. Escalas de valores, según tipo de escuela (puntajes promedio)



Notas:

Escalas construidas a partir de un conjunto de preguntas respondidas por las y los estudiantes, por ejemplo, sobre situaciones de solidaridad en la escuela.

\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,00$ ; n espejo: 446; n FyA: 456 (con missing).

Fuente: encuesta para estudiantes, Perú (2019).

Los resultados mostrados en el gráfico 12 no permiten distinguir notoriamente entre los grupos, aunque se han encontrado diferencias estadísticamente significativas a favor de estudiantes de escuelas FyA en las escalas de actitud frente a diversidad, solidaridad en la escuela e igualdad de género. Los y las estudiantes de escuelas FyA tendrían una mayor actitud favorable frente a grupos de diferente raza, creencia, religión, clase social o discapacidad en comparación a sus pares de las escuelas espejo. Una situación similar se observa en referencia a la solidaridad frente a sus compañeros y a las creencias sobre igualdad de género. Los y las estudiantes de FyA muestran un mayor acuerdo respecto a la igualdad de oportunidades, participación en política, salarios y derechos entre varones y mujeres. No se encontraron diferencias estadísticas respecto a empatía.

#### 4.6 ¿FyA aporta a la construcción de proyectos de vida digna de egresados y estudiantes?

FyA espera contribuir en la movilidad social y en la inserción sociolaboral de los estudiantes. Por ello, en el cuestionario para el Perú se incluyó un set de preguntas tanto para estudiantes como para egresados de FyA cuyas respuestas permitieran dar cuenta de sus proyectos de vida y aspiraciones. El análisis de las respuestas permite comparar estas cuestiones entre estudiantes de FyA y los de escuelas estatales, pero también las aspiraciones y proyectos de vida de los estudiantes con las trayectorias que siguen quienes egresaron de las escuelas FyA.

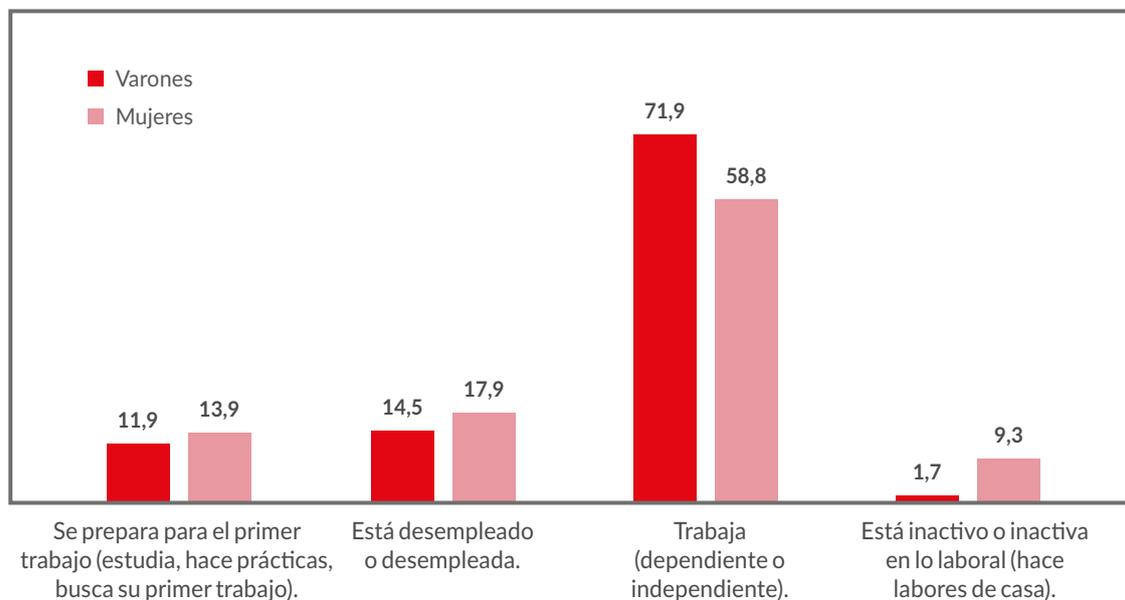
Un primer aspecto que se recogió sobre las y los egresados fue su estado laboral actual. El 63,1% de ellos manifiestan que están actualmente trabajando de manera dependiente o independiente, mientras 13,3% se prepara para entrar al mundo laboral, lo que implica que estudian, realizan prácticas profesionales o buscan su primer trabajo<sup>35</sup>. Adicionalmente, resalta que 16,8% de los egresados manifiesten estar desempleados y buscando trabajo luego de haber trabajado antes. Finalmente, el 6,9% de ellos sostiene que está dedicado a las labores de la casa.



35 El porcentaje excluye a aquellos cuya búsqueda de trabajo no es la primera; estos han sido considerados en la categoría de desempleados o desempleadas.

Para establecer posibles sesgos de género en las opciones de vida de los egresados, la situación laboral según sexo es presentada en el gráfico 13. Aunque seis de cada diez mujeres se encuentran trabajando, resalta el mayor porcentaje de mujeres que se encuentra desempleada o dedicada a las labores domésticas en comparación a sus pares los varones. Por ejemplo, mientras 9,3% de las egresadas sostiene que se dedica al hogar, este porcentaje solo alcanza 1,7% en el caso de los varones. No es posible tener un comparativo frente a egresados de las escuelas espejo, pero se observa que mayoritariamente las mujeres que terminan en las escuelas de FyA están preparándose o son parte del mundo laboral, pero el camino no es sencillo. Al menos en la muestra de quienes han respondido la encuesta, poco más de un cuarto de la población de egresadas no llega a insertarse laboralmente ya sea porque opta por dedicarse al hogar o porque no encuentra trabajo.

**Gráfico 13. Perú. Situación laboral de egresados y egresadas de FyA, según sexo (porcentajes)**



Nota: n egresados: 1.793 (válidos).

Fuente: encuesta para egresados, Perú (2019).

Una de las primeras cuestiones que resalta en concordancia con otros estudios es la sobrevaloración y aspiración preponderante de las y los estudiantes por la educación superior de tipo universitario (cuadro 19). Se observa que 71% de los de FyA sostienen que les gustaría ir a la universidad cuando terminen la secundaria, mientras que 65% de aquellos de las escuelas espejo menciona lo mismo. Con porcentajes muy distantes aparece el estudio superior de tipo tecnológico (9,5% y 8,8% en escuelas espejo y FyA, respectivamente). Siguen las expectativas de ingresar a las Fuerzas Armadas. La profesión docente no es atractiva entre los estudiantes, apenas a 3 de cada 100 les gustaría ser docentes.

**Cuadro 19. Perú. Expectativas a futuro de las y los estudiantes, según tipo de escuela (cantidades y porcentajes)**

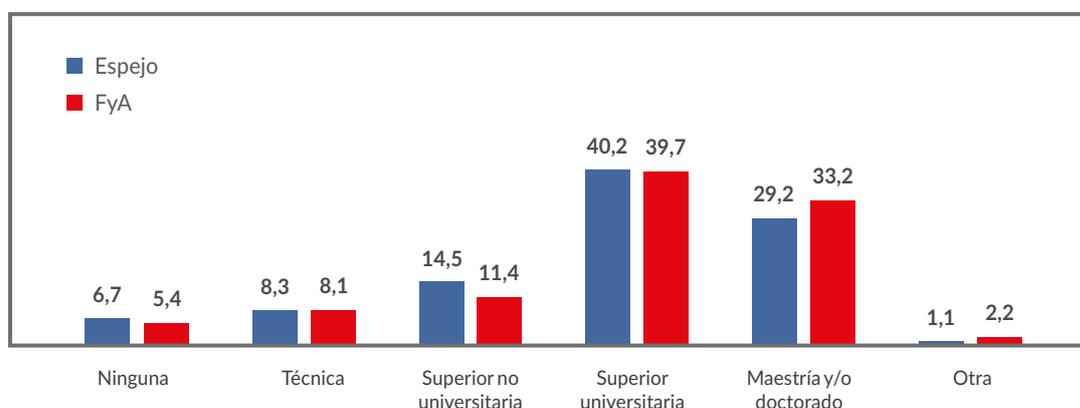
Expectativas a futuro	Espejo		FyA	
	n	%	n	%
Estudiar en una universidad	282	65,3	312	70,7
Estudiar en un instituto tecnológico	41	9,5	39	8,8
Viajar	18	4,2	18	4,1
Ingresar a las Fuerzas Armadas	23	5,3	16	3,6
Ayudar a su madre y/o padre en las labores de casa	16	3,7	14	3,2
Estudiar en un instituto pedagógico	11	2,5	14	3,2
Trabajar por su cuenta	16	3,7	12	2,7
Estudiar en un Cetpro o CEO	11	2,5	9	2,0
Descansar	5	1,2	3	0,7
Otro	9	2,1	4	0,9

Nota: n espejo: 432; n FyA: 441.

Fuente: encuesta para estudiantes, Perú (2019).

En el gráfico 14, se expresa con mayor detalle hasta qué tipo de nivel educativo desean llegar los y las estudiantes. No aspiran solo a ser profesionales, sino que en su ideario se encuentra el realizar estudios de postgrado: mientras 33% de aquellos de escuelas FyA aspiran a realizar una maestría o un doctorado, en el caso de los de escuelas espejo se trata de 29%. No solo ello, sino que existe un nivel de seguridad o confianza de poder lograr las metas que se trazan. Así, 96% y 97% de los estudiantes de las escuelas espejo y FyA, respectivamente, creen que pueden alcanzar la meta de educación que se han propuesto. Los padres y madres se reportan como los principales actores que soportan sus aspiraciones (85% en ambos grupos).

**Gráfico 14. Perú. Expectativas de las y los estudiantes sobre nivel de educación a alcanzar al terminar la secundaria, según tipo de escuela (porcentajes)**



Nota: n espejo: 435; n FyA: 446.

Fuente: encuesta para estudiantes y egresados, Perú (2019).

También en el gráfico 14, se observa que la posibilidad de educación técnica a través de un Cetpro o de un centro tecnológico alcanza un porcentaje menor. Resalta que mientras 15% de estudiantes de escuelas estatales espejo afirma querer estudiar en un pedagógico o tecnológico, el porcentaje es menor entre los de escuelas FyA (11%).

No existe o no se ha reportado el fomento a seguir estudios de educación superior universitaria en las escuelas FyA, pero sí existen investigaciones que sostienen que existe una sobrevaloración de la educación universitaria, lo que en ámbitos rurales incluso facilita la migración alentada por los padres ante una ruralidad asociada con pobreza y retraso. Una forma de contrastar la dinámica de las aspiraciones de los estudiantes es analizar las aspiraciones de los padres para sus hijos e hijas y las que tenían quienes estudiaron en FyA. En el cuadro 20, se muestran las expectativas que tienen los y las estudiantes contrastadas con las de sus padres y madres, y las que tenían los egresados de FyA<sup>36</sup>. Como se puede notar, los propios padres y madres poseen una alta e inclusive mayor expectativa sobre sus hijos e hijas para lograr educación universitaria: 85% versus 71% para sus hijos.

**Cuadro 20. Perú. Expectativas a futuro de las y los estudiantes, madres, padres y egresados de FyA (cantidades y porcentajes)**

Expectativas	Estudiantes		Madres y padres		Egresados	
	n	%	n	%	n	%
Estudiar en una universidad	312	70,7	355	84,7	1.279	74,2
Estudiar en un instituto tecnológico	39	8,8	27	6,4	220	12,8
Viajar	18	4,1	-	-	15	0,9
Ingresar a las Fuerzas Armadas	16	3,6	19	4,5	53	3,1
Ayudar a su madre y/o padre en las labores de casa	14	3,2	1	0,0	6	0,3
Estudiar en un instituto pedagógico	14	3,2	6	1,4	41	2,4
Trabajar por mi cuenta	12	2,7	1	0,0	55	3,2
Estudiar en un Cetpro o CEO	9	2,0	4	1,0	19	1,1
Descansar	3	0,7	-	-	5	0,3
Otro	4	0,9	6	1,0	31	1,8

Nota: n estudiantes: 441; n madres y padres: 419; n egresados: 1.724.

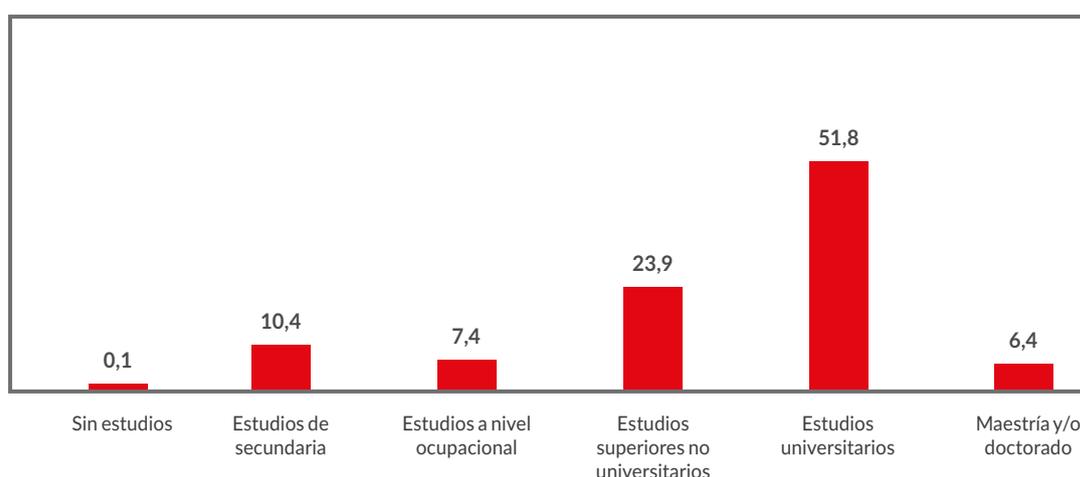
Fuente: encuestas para estudiantes, encuesta para madres y padres de familia y encuesta para egresados Perú (2019).

36 En forma estricta, la comparación es entre padres e hijos, dado que se trata de la misma pregunta que se ha hecho a un mismo número de padres y de estudiantes de FyA, aunque la pregunta fue realizada también a egresados, la metodología y el tamaño de la muestra son diferentes.

La información de egresados también privilegia el estudio universitario y muestra consistencia con los datos recogidos entre estudiantes. La alta aspiración por carreras universitarias no es reciente entre adolescentes, sino una tendencia que se mantiene desde promociones anteriores, más allá de la demanda del mercado o de las posibilidades reales de alcanzar una. Estudiar en un instituto tecnológico aparece como una segunda opción, aunque las diferencias en puntos porcentuales son menores a nivel de las aspiraciones de los padres. Nuevamente, aunque las escuelas FyA podrían ser una fuente de motivación o inspiración sobre la labor docente, la expectativa de llegar a ser profesor o profesora a través de un instituto pedagógico es muy reducida.

¿Qué tanto de las aspiraciones que tienen los y las estudiantes llega a lograrse? En el cuestionario de egresados se incluyó una pregunta sobre el nivel de estudios más alto que habían alcanzado hasta el momento del recojo de información. En el gráfico 15, pueden observarse sus respuestas. Aproximadamente uno de cada dos egresados de FyA ha logrado culminar o está estudiando una carrera universitaria; 6% ha podido hacer o está estudiando un postgrado; y alrededor de 24% ha estudiado o está estudiando en una institución superior no universitaria. Solo 10% de los más de 1.800 egresados que respondieron la encuesta afirma que se quedaron con EBR. Por último, mientras nueve de cada diez estudiantes de FyA accede a educación superior, apenas tres de cada diez estudiantes de escuela pública a nivel nacional lo logra<sup>37</sup>.

**Gráfico 15. Perú. Expectativas cumplidas sobre educación al terminar la secundaria, egresadas y egresados de FyA (porcentajes)**



Nota: n: 1.819.

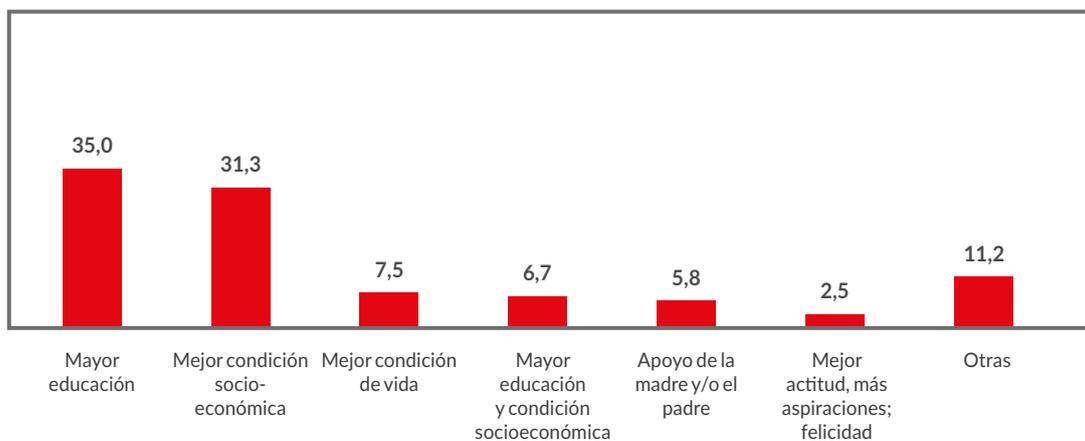
Fuente: encuesta para egresados, Perú (2019).

37 Escala, Ministerio de Educación. El indicador tasa de transición a educación superior para 2018 es de 32,3%. Este dato fue destacado por el ministro de Educación en el Foro de Competitividad y Productividad, 2019 (ver: <https://elcomercio.pe/economia/peru/minedu-6-10-jovenes-acceden-educacion-superior-noticia-603009-noticia/?ref=ecr>).

Se debe señalar que es posible que exista un sesgo en la muestra, por ejemplo, si responden aquellos egresados que se sienten con mayor confianza o seguridad acerca de los logros alcanzados. A pesar de esto, resulta llamativo el fuerte porcentaje de egresados que accede a educación superior cumpliendo sus expectativas de proyecto de vida. Mientras siete de cada diez estudiantes soñaba con estudiar en una universidad, los resultados muestran que cinco lograron esta meta. Posiblemente, quienes no pudieron hacerlo optaron por estudiar en un instituto. De hecho, mientras solo 14% sostenían que pensaban estudiar en un IESTP, finalmente 23% terminaron haciéndolo.

La posibilidad de acceder a educación superior permite una alta movilización social de los egresados de FyA. Consultados sobre el nivel de logro de las metas que se trazaron para la vida, más de la mitad sostienen que se encuentran en alrededor de 6 o más en una escala de 1 a 10. En comparación a la vida que han llevado sus padres, 83% afirman que la que ellos han logrado es mejor. Al ser preguntados por la razón de sus respuestas, la posibilidad de haber alcanzado mayor educación y mejor condición socioeconómica destaca como lo más importante, con 35,0% y 31,3% respectivamente (gráfico 16).

**Gráfico 16. Perú. Razones por las que las y los egresados de FyA consideran que su vida es mejor a la que tuvieron su madre y/o padre (porcentajes)**



Nota: n: 240.

Fuente: encuesta para egresados, Perú (2019).



# Capítulo 5

Resumen y hallazgos  
principales



**D**ebido a la necesidad de generar evidencia que respalde el accionar de FyA, el Movimiento estableció dieciséis preguntas de investigación que dieran cuenta de su impacto a nivel de estudiantes, comunidad y política pública. Con base en una metodología cualitativa y cuantitativa, con muestras que incluían estudiantes, docentes, directores de escuela, padres de familia, autoridades locales, directivos y exdirectivos de la Oficina Nacional, así como expertos del sector Estado, sociedad civil y academia, el estudio realizado permitió llegar a las conclusiones que siguen como respuesta a las preguntas que las encabezan.

## ¿FyA trabaja con las y los estudiantes más pobres y vulnerables generando oportunidades de acceso, permanencia y finalización?

FyA es un Movimiento que atiende a poblaciones pobres y vulnerables, aunque no necesariamente a las más pobres. Aunque en promedio las familias de las escuelas de FyA tienen un menor ISE que las de otras escuelas públicas espejo de la localidad, las diferencias no alcanzan significancia estadística. Si bien existe una reflexión conjunta por acercarse a los más pobres, sobre todo en zonas urbanas, como parte de la autonomía funcional las y los directores han desplegado acciones diversas, diferentes y no obligatorias para acceder a ellos, existiendo en la práctica escuelas que atienden la demanda bajo la priorización de hermanos e hijos de exalumnos, sin buscar la de los más pobres. A su vez, hay escuelas que realizan sorteos aleatorios entre quienes desean matricularse y escuelas que buscan en la comunidad a los más pobres. Como es sostenido por algunas investigaciones (Alcázar & Cieza, 2002) y afirmado por varios expertos entrevistados para este estudio, existiría a diferentes niveles procesos de autoselección en los que las familias con mayores recursos entre las pobres pugnarían y lograrían ingresar a una escuela FyA. Por otro lado, se observa una relación positiva entre el número de años de creación de la escuela e ISE: todas las escuelas FyA se crean en zonas con ISE bajo, pero conforme pasan los años estas mejoran tal índice.

## ¿FyA consigue mejorar la repitencia y los aprendizajes de los estudiantes?

Las escuelas FyA, en comparación a otras escuelas públicas espejo, logran en promedio mejores resultados de aprendizaje académico y bajas tasas de repitencia, medidos a través de los siguientes indicadores: comprensión lectora, matemática, tasa de repitencia y de aprobación, desaprobación y retiro. Las diferencias son estadísticamente significativas y concuerdan con diversos estudios realizados tanto en el Perú como en Latinoamérica (Lavado *et al.*, 2014; Alcott & Ortega, 2011; Alcázar & Cieza, 2002; Swope & Latorre, 1998). Para aprendizajes y para repitencia, las diferencias son más notorias en el nivel secundaria. Un aspecto a considerar y que concuerda con lo expresado por algunos expertos entrevistados es que el rendimiento en las escuelas FyA no es homogéneo y que existe una amplia dispersión de los logros que se alcanzan. Las escuelas de ámbito rural tendrían un menor logro que sus pares urbanos.

## ¿FyA consigue paliar y reducir los riesgos sociales?

Se entiende como riesgos sociales factores como trabajo infantil, violencia y embarazo, que afectan el logro de resultados educativos. Esta pregunta busca describir hasta qué punto FyA logra paliar los efectos de tales riesgos.

A nivel de trabajo, con significancia estadística se observa que las escuelas FyA tienen un menor porcentaje de estudiantes que trabajan que las escuelas espejo. Además, FyA logra paliar mejor que estas escuelas el efecto de trabajar en la asistencia a la escuela. También se observó para ambos tipos de escuela que son más estudiantes varones los que trabajan y que su porcentaje se incrementa conforme avanzan en edad.

En cuanto a violencia, las y los estudiantes de ambos tipos de escuela reportan en similar porcentaje ambientes de pandillas, temor e inseguridad (robos, asaltos y secuestros) en los entornos donde viven y estudian. Las diferencias entre ambos tipos de escuela surgen ligeramente cuando se refiere hasta qué grado esos problemas llegan a ser parte de la vida escolar. El más claro es en cuanto a pandillas: los estudiantes de escuelas de FyA sostienen, con 5 puntos porcentuales más respecto a los de las escuelas espejo, que las pandillas no se acercan a la vida escolar. No obstante, llaman la atención los niveles de *bullying*, violencia física y verbal que existen en las escuelas FyA, sin haber diferencias con los de las escuelas espejo. Mientras uno de cada dos estudiantes reporta violencia verbal (insultos), dos de cada cuatro reportan violencia física (golpe, cachetada, patada, empujones o pellizcos).

Respecto a embarazo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas sobre las preocupaciones de las adolescentes de ambos tipos de colegio ni sobre cómo procederían de resultar embarazadas.

## ¿FyA favorece la formación en valores, ciudadanía y pensamiento crítico?

En comparación a sus escuelas públicas pares, las escuelas FyA alcanzan mayores puntajes con significancia estadística respecto de algunas escalas implementadas para el contexto peruano en actitudes favorables hacia diversidad, solidaridad e igualdad de género. Asimismo, las y los estudiantes de escuelas de FyA mostraron mayores porcentajes que sus pares respecto a examinar problemas con diferentes perspectivas y tener opinión frente a la actualidad que sucede en su comunidad o país. No obstante, considerando la educación en valores que impulsa FyA, llama la atención que los puntajes y porcentajes no sean notoriamente marcados. Es posible que se requiera complementar lo investigado con algún estudio para entender cómo se manifiesta la educación en valores y la práctica ciudadana que se promueve en las escuelas FyA.

Por otro lado, los reportes de los egresados de FyA muestran una mayor predisposición hacia actividades de acción o demanda social que la manifestada por los actuales estudiantes.

## ¿FyA ha contribuido con la movilidad social y con la inserción laboral de los estudiantes?

Se encuentra que las y los egresados de FyA logran mayor movilidad e inserción laboral: uno de cada dos alcanza estudios de educación superior universitaria. Sin embargo, aunque 74% de ellos aspiraban a tales estudios, solo 58% los lograron. No obstante, estos resultados deben tomarse con cautela, dado que se trata de cuestionarios respondidos voluntariamente, lo cual tiene un sesgo de información porque responden quienes han tenido mayor éxito en su proyecto de vida.

Por otro lado, tanto en estudiantes de escuelas espejo como de FyA, existe una sobrevaloración del estudio en universidades, lo que podría ser alentado por los propios padres, dado que muestran porcentajes más altos de expectativas sobre este tipo de educación.

## ¿FyA desarrolla su propuesta educativa en forma pertinente al contexto y las características del territorio?

Las escuelas de FyA elaboran sus instrumentos de gestión y pedagógicos respondiendo al contexto social en el que están inscritas. Para ello, se construye un diagnóstico de la realidad social en base al cual se delimita el PEI, el PAT y el currículo. Sin embargo, se percibe que lo planificado no se permea necesariamente a áreas y cursos. Aunque se relatan proyectos alineados a problemáticas relevantes de la comunidad, son iniciativas de algunos docentes, no del conjunto de cada escuela. Se percibe, además, dificultades de las y los docentes para brindar respuestas concretas sobre la contextualización del currículo, lo que podría revelar problemas en cuanto a la dimensión práctica de este proceso y su vinculación con el contexto.

## ¿FyA logra la interrelación de la escuela con las familias y la comunidad y consigue la participación de ellas en la gobernanza de la escuela?

FyA establece una relación estrecha con las familias y los actores de la comunidad, pero no en la línea de implementar una gobernanza de la escuela, sino para contribuir con la formación y prevención de riesgos para los y las estudiantes y la vida escolar, colaborar con sus gastos de operación o paliar las necesidades de los estudiantes.

Desde su fundación, las escuelas FyA definen corresponsabilidades y un conjunto de aportes económicos que madres y padres deben cumplir como parte de su compromiso con la escuela. En este sentido, la escuela vigila tales exigencias sobre la base de que FyA es viable siempre y cuando los padres tengan un rol activo y cooperante.



Las experiencias de relación con la comunidad no están exentas de problemas que dependen de la historia y las coyunturas que afrontan las escuelas. Las más urbanas y antiguas se ven afectadas por un desgaste natural de la relación escuela-comunidad cuando los procesos de conquista e instalación del servicio se consolidan y hay crecimiento socioeconómico y expansión territorial-poblacional propios en las localidades. Las escuelas rurales fortalecen mejor su relación con la comunidad en parte por la cercanía entre sus miembros, aunque se ven afectadas según su posicionamiento frente a la cabecera de red que decide en parte los proyectos y la rutina de la relación escuela-comunidad. Los vínculos descritos afectan los niveles de gobernanza y participación de los padres y la comunidad en la escuela.

Entre los actores a mencionar, las Apafas son parte esencial de la vida de las escuelas FyA y fundamentales en la gestión de las necesidades de los estudiantes y padres de familia en relación a las autoridades y al personal de la escuela. Los Conei y los municipios escolares existen formalmente en cada una de las escuelas FyA visitadas, pero no tienen un funcionamiento real y efectivo. Las escuelas FyA también establecen acuerdos de colaboración con instituciones locales, como centros de salud, comisarías o CEM, cuyos fines no se relacionan con la gobernanza escolar, sino con campañas y charlas de prevención u orientación para la comunidad educativa, por ejemplo, sobre seguridad, prevención de violencia y de enfermedades, entre otros temas.

## ¿FyA contribuye a la transformación del contexto y al desarrollo local?

Las escuelas FyA participan de redes educativas asociadas a pares en sus propias localidades. Aunque los niveles de impacto son diferenciados, los fines son más de tipo pedagógico y de gestión: se comparten saberes y metodologías entre escuelas. Estas también sostienen que contribuyen a través de la organización de “escuelas para padres” ofrecidas para la comunidad.

Las y los entrevistados destacan la formación sólida en valores y ciudadanía de las escuelas FyA, aunque se observa diferencias respecto a los énfasis y claridad con los que expresan esto.

No se registra un rol de liderazgo en acciones comunales, políticas locales, mesas o plataformas establecidas a nivel local para obtener un logro común entre todos los pobladores que vaya más allá del tema de educación. Tres factores externos han afectado el rol de protagonista de la escuela FyA en la dinámica local: el terrorismo, el crecimiento socioeconómico y la normalización desde el Estado.

## ¿FyA incide en política pública y se incorporan o implementan aspectos de su propuesta?

FyA no incide, sino influye, en la política pública a través de un conjunto de propuestas que en la actualidad ya no se pueden registrar como contribuciones directas y planificadas de incidencia desde FyA, sino como aspectos recogidos y recreados por los tomadores de decisión. En ese sentido, la acción pública entendida por FyA como incidencia en la política pública y promoción del ejercicio político en la defensa del derecho a la educación (Federación Internacional Fe y Alegría, 2016; Fernández, 2010) no se implementa, al menos como tal como fue concebida. El resultado confluye con el diagnóstico que realizó el propio FyA a nivel de Latinoamérica (Federación Internacional Fe y Alegría, 2007c), que establece que la incidencia política es incipiente, dispersa, puntual, desorganizada e insuficiente.

En el Perú, el enfoque de incidencia está influido por una tensión creativa que existe entre quienes impulsan y recrean a FyA como un movimiento y aquellos que entienden que FyA requiere una mayor estandarización y organicidad institucional. En el marco del Movimiento, la incidencia pública no se plantea como propuestas de cambio de política, sino como influencias en la forma de hacer política que vayan generando políticas públicas acordes a su espíritu.

Conceptualmente, FyA sostiene que la incidencia política exige un trabajo externo que incluye investigación, difusión, creación de tejido social y relación con tomadores de decisión (Fernández, 2010). Todos los entrevistados coinciden en afirmar que existe una agenda pendiente respecto a la

sistematización e investigación de las experiencias y propuestas de FyA y que todo el conocimiento acumulado que vive en la memoria y corazones del movimiento y su red de escuelas no ha sido compartido con la comunidad educativa en general. FyA no impulsa intencionalmente un tejido social, aunque sí mantiene cercanía con los tomadores de decisión a nivel nacional. A nivel regional, este es un campo incipiente de relación a partir del marco de la descentralización.

### **¿FyA se posiciona para convocar e influir en temas de derechos a la educación?**

FyA está posicionado como una propuesta educativa de calidad para los más pobres asociada a la Iglesia católica y a valores como honestidad y solidaridad; además, es referente sobre temas como acompañamiento pedagógico, formación de cuadros directivos, relación con la comunidad, autonomía escolar y gestión local. Sin embargo, FyA no es percibido o no se reconoce como un actor que convoca o influye en temas de derechos a la educación, aunque sí como uno convocado y presente en todas las mesas técnicas, congresos o consultas que realizan tomadores de decisión y actores educativos.

### **¿Qué experiencias o aspectos de la propuesta de FyA logran ser replicados por otras instituciones?**

No se ha identificado experiencias replicadas o extrapoladas a partir de la propuesta de FyA. Sin embargo, al tener un amplio reconocimiento en cuanto a buena educación de calidad para los más pobres, podría llamar la atención el casi nulo escalamiento que ha tenido su experiencia en otras instituciones. De acuerdo a Alcázar y Cieza (2002), la experiencia de FyA no es replicable porque el problema de la educación pública no es de métodos sino de valores, compromiso y personas. Los expertos entrevistados no niegan la posibilidad de replicabilidad, pero coinciden con los autores citados en que las posibilidades de replicabilidad en el sector público están asociadas a la imposibilidad del Estado en tener un enfoque de “autonomía funcional”, mientras que en el sector privado se agrega como dificultad la poca posibilidad de encontrar actores con un rol similar al que desempeñan las comunidades religiosas que gestionan las escuelas FyA.



# Capítulo 6

Conexiones y reflexiones

## Búsqueda de nuevas fronteras

**F**e y Alegría es un Movimiento que en el Perú hizo posible ofrecer educación de calidad para los más pobres desde 1966. Empezó como un servicio urbano en la periferia de la capital del país, luego se extendió a las periferias urbanas de las principales ciudades y en la actualidad se abre en zonas rurales de los Andes y la Amazonía, siempre con la convicción de ofrecer educación no solo para los más pobres sino para los más vulnerables. En cada “fase” a lo largo de su historia, a través de metodologías cualitativas y cuantitativas, tanto en palabras de padres y madres de familia como de expertos nacionales, se converge en una idea: FyA brinda educación de calidad en zonas pobres, al menos de manera relativa e independientemente de los resultados, dado que no todo en FyA es homogéneo.

En forma consecuente con su propuesta, a lo largo de la historia del país del último medio siglo, FyA ha sabido leer sus coyunturas y necesidades, buscando nuevas fronteras y lugares “donde termina el asfalto”. Si bien las nuevas escuelas de FyA son apuestas por los más pobres y vulnerables, las veteranas han crecido al mismo ritmo que las localidades donde se instalaron a lo largo de sus 53 años. En ese sentido, FyA está posiblemente mejor preparado para afrontar los retos de los lugares donde no hay asfalto que los de aquellos donde este ya llegó. Lo anterior se trata de una provocación, de una reflexión, que no se ha encontrado del todo expresada. Cuanto más tiempo tiene una escuela FyA, se encuentra mayor nivel socioeconómico, menor cobertura de las familias más pobres, mayor población autoseleccionada, menor involucramiento de las familias, mayor presencia de factores de riesgo y menor protagonismo local de la escuela. Todo como consecuencia del crecimiento social y económico de los barrios urbanos donde empezó FyA.

A partir de la entrevista que se hizo a uno de los directores más emblemáticos del Movimiento en el país, este reflexiona:

Las personas y la sociedad son completamente nuevas y su caminar van a construirlo con elementos mucho más complejos que lo que fueron sus padres. El camino que caminaron sus padres lo hemos caminado con ellos y ha sido difícil en cuanto que ha sido arduo, pero con muy pocas variables. Este nuevo camino, no lo sé. La educación es un arma, es un instrumento de verdad, mala o buena. Lo que hemos conseguido es una variable tremenda, no solamente para su quehacer, sino para las estructuras como la escuela. ¿Cómo FyA va a estar con ellos acompañándolos? No sé cómo los va a acompañar, no me figuro, pero tampoco me lo dice Matos Mar. Él describe lo que existe, dice que es emergente, que está muy abierto, mucho más libre que sus padres, pero por ser más libres, más complicados. Les pregunto a los aguarunas ¿dónde te ves dentro de diez años?, ¿van a existir las comunidades indígenas?, ¿van a existir ustedes?, ¿van a seguir viviendo del bosque?, ¿se van a ir todos?, ¿cuál es su futuro? No sé qué va a pasar con el cono norte de Lima, con esta ciudad urbana de diez millones. Entonces, efectivamente, para mí es estar allí, que no es nada fácil, porque era mucho más fácil estar en el barrio de los ochenta que estar hoy día en esa cultura nueva emergente que no entendemos, foránea. África, Chad es más fácil porque el grado de la complejidad de la frontera es menor que lo que tenemos acá. Tengo que acercarme a ellos. Cuanto más complejo es este universo, más difícil es acercarse a ellos. La escuela pública no está planteándose el tema y yo creo que FyA sí se lo está planteando (entrevista, director FyA).

FyA ha sabido responder a las necesidades educativas del país para los sectores más desfavorecidos, pero con poco espacio para recrear su propuesta donde ya existe un trayecto dado. Por supuesto que los aprendizajes aún no son satisfactorios, ni las condiciones socioeconómicas las mejores, pero será un tema a debatir conforme avanza el tiempo, sobre todo si se considera que existen nuevas fronteras, y la capacidad para atender desde una única Oficina Nacional tendrá un límite de capacidad. En la práctica, no se trata de 81 escuelas sino de poco más de 250, si se considera cada una de las escuelas que conforman los programas de redes rurales de FyA. Los marcos de descentralización y la ampliación del número de escuelas posiblemente lleven a considerar, en algún momento, la posibilidad de oficinas regionales o macrorregionales que podrían mellar, al menos en un inicio, la capacidad de trabajar como Movimiento en términos de identidad, solidaridad y autonomía funcional entre otros aspectos.

Pero FyA no solo es una propuesta educativa, sino una de transformación social, donde las escuelas sirven de vehículos para transformar la sociedad a través de egresadas y egresados que se insertan en la localidad y de gestiones institucionales de la escuela en la búsqueda de una justicia social dentro y fuera de ella. Al menos, eso dice la teoría. Las mejoras en los logros académicos tan valoradas por las escuelas estatales y tan atendidas por los investigadores, no son tanto objetivos sino efectos de

una apuesta por la transformación social. Esta propuesta, menos conocida en el Sector Educación, ha sido poco investigada y no ha logrado incidir en políticas públicas.

Son fronteras que abren una agenda para FyA. Los niveles de incidencia local, regional o nacional, aunque existentes, surgen más por la atención que genera en actores externos que por la propia acción que dirige FyA hacia el Estado y la sociedad.

## El crecimiento del Estado

FyA nació y se fortaleció ante la escasa capacidad del Estado para ofrecer una amplia cobertura del servicio educativo; y, en la actualidad, ante la poca posibilidad de brindar calidad en él. Sin embargo, y aunque la calidad aún dista de la que se quiere alcanzar, el Estado ha ido asumiendo el rol que le corresponde como responsable de brindar derecho a educación para todos. Esta es una línea que progresivamente se irá incrementando y posiblemente afectará a FyA. Al ser parte de la educación pública, el alineamiento exigido a FyA es cada vez mayor. Posiblemente la salida de las hermanas religiosas de la dirección de las escuelas FyA como consecuencia de la implementación de la Ley de Reforma Magisterial ha sido uno de los últimos mayores efectos de la intervención del Estado, más allá de que la influencia de las ahora “promotoras” siga siendo preponderante en tales escuelas. Esta tendencia, muy posible de continuar, llevará a replantear la acción de FyA, sobre todo en las localidades urbanas donde el Estado tiene mayor presencia.



## La tensión creativa entre Movimiento e institucionalización

FyA se ha fortalecido a través de los años bajo el accionar de Movimiento. El énfasis en “ser Movimiento” no es casual y se muestra en el claro distanciamiento con cualquier tipo de modernización o “industrialización” que busque la estandarización y el modelamiento de los procesos educativos. Bajo la mirada de Movimiento, no existen recetas ni protocolos escritos de cómo proceder, aunque en la práctica hay un saber hacer que se transmite con el ejemplo y la práctica. Además, bajo la lógica del Movimiento, la autonomía funcional de las escuelas ha permitido creatividad, innovación e iniciativa de líderes carismáticos que apelan al compromiso, la identidad, la mística y el esfuerzo. Así se empezó y así se logró buena parte de lo que es hoy FyA. No existen razones para alterar algo que ha venido funcionando. Como comentaba un entrevistado, “por qué habría que arreglar lo que no está malogrado”.

Desde el otro lado, se presentan intentos por “profesionalizar” o “institucionalizar” la práctica de FyA. Esta perspectiva cobija mucho en cuanto a la incidencia pública, el sistema de calidad de la educación y el estudio de evaluación de impacto que convocó la presente investigación en un esfuerzo por generar evidencia que cuantifique o haga explícita la relación causa-efecto entre propuesta y logros.

No se trata de tomar una posición. Ambas pueden ser potentes al generar, como sostenía un entrevistado, una “tensión creativa” que enriquece a FyA, pero esta también podría afectar los logros a alcanzar. La persistencia de la autoselección de estudiantes, la falta de sistematización e investigación, el poco entusiasmo hacia la incidencia o la discontinuidad con el sistema de calidad educativa son reacciones que se entienden mejor desde una perspectiva de Movimiento. Lo mismo podría pasar con las evaluaciones de impacto, como la que se ha desarrollado con este estudio. No se ha recogido hasta qué grado existe una reflexión sobre estos puntos, pero se requiere que sean evidentes para sincerar las metas y objetivos que se tracen.

# Informe de evaluación sobre Fe y Alegría Perú

## Resumen ejecutivo / Mayo 2020

### Introducción

1. Fe y Alegría es un Movimiento internacional de educación popular y promoción social que desde la década de 1960 impulsa, desde, con y para las comunidades en las que trabaja, procesos educativos integrales, inclusivos y de calidad, comprometiéndose en la transformación de las personas para construir sistemas sociales justos y democráticos.
2. En El Perú, Fe y Alegría inicia sus actividades en 1966. En sus 53 años, se pueden distinguir cuatro etapas: i) inicio y despliegue en Lima. Fe y Alegría nace allí como una respuesta de cobertura escolar ante las crecientes olas de migración interna a la capital. Esta etapa se extiende hasta 1970 con la creación de trece escuelas; ii) crecimiento hacia provincias. A partir del terremoto de 1970, la acción de Fe y Alegría se amplía hacia otras ciudades fuera de la capital. Es un período de fortalecimiento interno que termina a inicios de la década de 1980, cuando formaliza un convenio con el Estado en 1982; iii) apertura a nuevas fronteras y modalidades. Después de 30 años de presencia en el país, Fe y Alegría decide incursionar en el ámbito rural, en las zonas más afectadas por la violencia política y el terrorismo. Este período coincide con el inicio de los institutos tecnológicos (2000) y el Instituto Radiofónico de Fe y Alegría (2002); y iv) normalización con las políticas del Estado. Desde 2003, el Estado reconoce a las escuelas Fe y Alegría como escuelas públicas de gestión privada. Con ello, las nuevas propuestas curriculares de 2005 y 2016 y las reformas magisteriales de 2012 y 2016 ejercen mayor presión del Estado por alinear y normalizar las escuelas Fe y Alegría.
3. Con la necesidad de generar evidencia que respalde el accionar del Movimiento, Fe y Alegría decide realizar un conjunto de estudios que permitan dar cuenta de su impacto a nivel de estudiantes, comunidades y política pública.
4. El Estudio Perú busca responder ocho hipótesis y dieciséis preguntas, organizadas en tres estudios, que tienen como finalidad analizar impactos, efectos y niveles de influencia de las escuelas Fe y Alegría que podrían generar cambios en el sistema educativo.

## Metodología

5. La metodología del Estudio Perú se basó en un diseño global que para la parte de estudiantes incluía una muestra de 35 escuelas Fe y Alegría con sus respectivos pares en escuelas públicas, llamadas escuelas espejo; en el estudio 902 estudiantes respondieron un cuestionario de preguntas cerradas. También se incluyó un cuestionario para egresados, que fue respondido por 1.818 exestudiantes de Fe y Alegría. Para la parte de comunidades, se incluyó un conjunto de entrevistas a docentes, directores de escuela, madres y padres de familia y autoridades locales de cuatro comunidades, así como la realización de un grupo focal con estudiantes de 4° y 5° de secundaria. Para la sección de políticas públicas, dieciséis expertos del Estado, sociedad civil y academia respondieron una entrevista con preguntas semiestructuradas.

## Resultados

### Sobre política pública

6. Fe y Alegría no incide, sino influye, en la política pública a través de un conjunto de propuestas que en la actualidad ya no se pueden registrar, porque no fueron contribuciones directas y planificadas de la acción de Fe y Alegría, sino aspectos recogidos y recreados por los tomadores de decisión. En este sentido, la acción pública como es entendida por Fe y Alegría no se implementa, al menos no como fue concebida. Si bien Fe y Alegría no impulsa intencionalmente un tejido social, sí mantiene cercanía con los tomadores de decisión a nivel nacional.
7. Todas y todos los entrevistados coinciden en afirmar que existe una agenda pendiente respecto a sistematización e investigación de las experiencias y propuestas de Fe y Alegría.
8. Fe y Alegría está posicionada como una propuesta educativa de calidad para los más pobres asociada a la Iglesia católica y a valores como honestidad y solidaridad. Es referente sobre temas como acompañamiento pedagógico, formación de cuadros directivos, relación con la comunidad, autonomía escolar y gestión local. Sin embargo, Fe y Alegría no es percibido o no se reconoce como un actor que convoca o influye en temas de derechos a la educación, aunque sí como un actor convocado y presente en toda mesa técnica, congreso o consulta que realizan los tomadores de decisión y los actores educativos.
9. No se ha identificado experiencias replicadas o extrapoladas a partir de la propuesta de Fe y Alegría. Los expertos entrevistados no niegan la posibilidad de replicabilidad de la experiencia, pero coinciden en que sus posibilidades en el sector público están asociadas a la imposibilidad del Estado de tener un enfoque de "autonomía funcional". En el sector privado, se agrega como dificultad la poca posibilidad de encontrar actores similares a las comunidades religiosas que gestionan las escuelas Fe y Alegría.

## Sobre las comunidades

10. Las escuelas de Fe y Alegría elaboran sus instrumentos de gestión y pedagógicos respondiendo al contexto social en el que están inscritas. Para ello, construyen un diagnóstico de la realidad social y, en base a él, delimitan el Plan Estratégico Institucional (PEI), el Plan Anual de Trabajo (PAT) y el currículo. Sin embargo, se percibe que lo planificado no es permeable necesariamente a través de las áreas y cursos.
11. Las escuelas Fe y Alegría establecen una relación estrecha con las familias y los actores de la comunidad, pero no en la línea de establecer una gobernanza de la escuela, sino para contribuir con la formación y prevención de riesgos para los y las estudiantes y la vida escolar, colaborar con los gastos de operación o paliar las necesidades de los estudiantes. Desde su fundación, las escuelas Fe y Alegría definen corresponsabilidades y un conjunto de aportes económicos que madres y padres deben cumplir como parte de su compromiso con la escuela. Las experiencias de relación con la comunidad no están exentas de problemas que tienen que ver con la historia y la coyuntura que afrontan las propias escuelas. Las más urbanas y antiguas se ven afectadas con un desgaste natural de la relación escuela-comunidad cuando los procesos de conquista e instalación del servicio se consolidan, además, debido al crecimiento socioeconómico y a la expansión territorial-poblacional propia de las localidades. Las escuelas rurales fortalecen mejor su relación con la comunidad, en parte por la cercanía entre sus miembros, aunque se ven afectadas según su posicionamiento frente a la cabecera de la red educativa. Los Consejos Educativos Institucionales (Conei) y los municipios escolares existen formalmente en cada una de las escuelas Fe y Alegría visitadas, pero no tienen funcionamiento real y efectivo. Las escuelas Fe y Alegría también establecen acuerdos de colaboración con instituciones locales como centros de salud, comisarías o Centros de Emergencia Mujer. Los fines de estos acuerdos no están relacionados con la gobernanza escolar, sino con campañas y charlas de prevención u orientación.
12. Las escuelas Fe y Alegría participan de redes educativas asociadas a pares en sus localidades. Aunque los niveles de impacto son diferenciados, los fines de estas redes son mayormente de tipo pedagógico y de gestión para compartir saberes y metodologías entre las escuelas. Las escuelas también sostienen que contribuyen a la comunidad a través de la organización de “escuelas para padres”.
13. No se registra un rol de liderazgo en acciones comunales, políticas locales, mesas o plataformas establecidas a nivel local para obtener un logro común entre todos los pobladores que vaya más allá del tema educativo.

14. Tres razones se pueden mencionar como las que han mellado la relación histórica que las escuelas Fe y Alegría establecían con la comunidad: i) la presencia del terrorismo en las décadas de 1980 y 1990 y a inicios del presente siglo, lo que dejó secuelas a nivel de pandillaje, delincuencia y mafias; ii) el crecimiento socioeconómico de las primeras barriadas que difumina las luchas y objetivos comunitarios; y iii) la fuerte presencia del Estado en los últimos años, que exige a las escuelas un alineamiento a la política pública, estableciendo una fuerte carga burocrática en la que no se prioriza el rol comunitario de la escuela.

## Sobre los y las estudiantes

15. Fe y Alegría es un Movimiento que atiende a poblaciones pobres y vulnerables, aunque no necesariamente a los más pobres. En promedio, las familias de las escuelas de Fe y Alegría tienen un menor índice socioeconómico que otras escuelas públicas espejo de la localidad, sin embargo, las diferencias no alcanzan significancia estadística. Si bien existe una reflexión conjunta por acercarse a los más pobres, sobre todo en zonas urbanas, las y los directores han desplegado acciones dispersas, diferentes y no obligatorias para acceder a ellos y existen en la práctica escuelas que atienden la demanda priorizando a hermanos e hijos de exalumnos, sin buscar a los más pobres. También hay escuelas que realizan sorteos aleatorios entre las familias que piden matricularse y algunas que salen a buscar en la comunidad a los más pobres. De acuerdo a la literatura revisada y a los expertos entrevistados, existirían a diferentes niveles procesos de autoselección, de manera que familias con mayores recursos entre las familias pobres pugnarían por ingresar a una escuela Fe y Alegría y lo lograrían.
16. Fe y Alegría, en comparación a otras escuelas públicas espejo, logra en promedio mejores resultados académicos de aprendizaje y mayor eficacia escolar, lo que se mide a través de tres indicadores: comprensión lectora, matemática y repitencia. Las diferencias son estadísticamente significativas y concuerdan con diversos estudios realizados tanto en el Perú como en Latinoamérica.
17. Sobre paliar riesgos sociales, a nivel de estudiantes que trabajan, se observa con significancia estadística que las escuelas Fe y Alegría tienen un menor porcentaje de estudiantes que lo hacen frente a las escuelas espejo. Sin embargo, en Fe y Alegría se logra paliar mejor el efecto de esto en la asistencia escolar. Respecto a violencia, los estudiantes de ambos tipos de escuelas reportan en similar porcentaje la presencia de pandillas, temor e inseguridad (robos, asaltos, y secuestros) en los entornos donde viven y estudian. Las diferencias entre ambos tipos de escuela surgen ligeramente cuando se refiere hasta qué grado ese entorno llega a ser parte de la vida escolar. No obstante, llama la atención la presencia de bullying, violencia física y verbal en las escuelas Fe y Alegría, no existiendo diferencias frente a las escuelas pares. En ambos casos, mientras uno de cada dos estudiantes reporta violencia verbal (insultos), dos de cada

cuatro reportan violencia física (golpe, cachetada, patada, empujones o pellizcos). A nivel de embarazo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas sobre lo que preocupa a las adolescentes y cómo procederían de quedar embarazadas.

18. Los egresados de Fe y Alegría logran altas tasas de movilidad socioeconómica e inserción laboral. Uno de cada dos estudiantes egresados alcanza estudios superiores universitarios. Sin embargo, 74% de los egresados aspiraban a estudiar en la universidad, pero solo 58% lo logró. No obstante, estos resultados deben tomarse con cautela por sesgos en la conformación de la muestra de egresados y egresadas.
19. Respecto a valores, se ha encontrado evidencia con significancia estadística de que los y las estudiantes de Fe y Alegría muestran en promedio mayor en solidaridad y actitud favorable hacia la diversidad; sin embargo, no se encontró diferencias a nivel de empatía. Respecto a ciudadanía y pensamiento crítico, tampoco se obtuvo evidencia de una mejor formación en estudiantes de escuelas Fe y Alegría y estudiantes de escuelas espejo.

## Reflexiones finales

20. Fe y Alegría es un Movimiento que en el Perú ha hecho posible ofrecer educación de calidad para los más pobres desde 1966. Empezó como un servicio urbano en la periferia de la capital del país, se extendió a las periferias urbanas de las principales ciudades y en la actualidad se abre en las zonas rurales de los Andes y la Amazonía, siempre con la convicción de ofrecer educación no solo para los más pobres sino para los más vulnerables.
21. Consecuente con su propuesta, a lo largo de la historia del país Fe y Alegría ha sabido leer las coyunturas y necesidades del país buscando nuevas fronteras y lugares “donde termina el asfalto”. Si bien las nuevas escuelas de Fe y Alegría son apuestas por los más pobres y vulnerables, las veteranas han crecido al ritmo con el cual lo han hecho las localidades donde se instalaron a lo largo de sus 53 años. En ese sentido, Fe y Alegría está posiblemente mejor preparado para afrontar los retos en lugares donde no hay asfalto que en aquellos donde ya llegó. Esta es una provocación, una reflexión, que no se ha encontrado expresamente. Cuanto más tiempo tiene una escuela Fe y Alegría, se encuentra mayor nivel socioeconómico, menor cobertura de las familias más pobres, mayor población autoseleccionada, menor involucramiento de las familias y mayor presencia de factores de riesgo.
22. La anterior reflexión cobra sentido si existe la posibilidad de que Fe y Alegría siga creciendo en ámbitos rurales, sobre todo si se considera su capacidad para atender desde una única Oficina Nacional. Al presente, no se trata solo de 81 escuelas, sino de poco más de 250, si se considera que las redes de Fe y Alegría alojan un grupo mayor de escuelas. Los marcos de

descentralización y la ampliación del número de escuelas posiblemente lleven a considerar, en algún momento, la posibilidad de oficinas regionales o macrorregionales que podrían mellar, al menos en un inicio, la capacidad de trabajar como Movimiento en términos de identidad, solidaridad y autonomía funcional, entre otros aspectos.

23. Pero Fe y Alegría no solo es una propuesta educativa, sino una de transformación social en la que las escuelas sirven de vehículos para llevarla a cabo a través de egresados y egresadas que se insertan en la localidad y de gestiones institucionales de la escuela por una justicia social dentro y fuera de la escuela. Al menos, eso dice tal propuesta. Esta ha tenido algunos logros, pero no por seguir una ruta de incidencia ni en la dimensión en que se había trazado. Los niveles de incidencia local, regional o nacional, aunque existentes, surgen más por el interés que provoca entre los actores educativos que por la propia acción que dirige Fe y Alegría hacia el Estado y la sociedad.
24. Fe y Alegría se ha fortalecido a través de los años bajo el accionar de Movimiento. El énfasis en “ser Movimiento” enfatiza un distanciamiento con cualquier tipo de estrategia o “industrialización” que busque la estandarización y el modelamiento de los procesos educativos. Pero desde estos marcos se cobija mucho la incidencia pública, el sistema de calidad de la educación y la propia evaluación de impacto que convoca este estudio. No se trata de tomar posición. Ambas formas de acción pueden ser potentes para generar, como sostenía un entrevistado, una “tensión creativa”, pero requieren ser evidentes para sincerar las metas y objetivos que se tracen.

## Bibliografía

---

Alcázar, L., & Cieza, N. (2002). *Hacia una mejor gestión de los centros educativos en el Perú: el caso de Fe y Alegría*. Lima: Instituto Apoyo y Consorcio de Investigación Económica y Social.

Alcázar, L., & Ortiz, L. (2011). *Mejora efectiva de la educación básica en las zonas rurales del Perú. Revisión de 4 experiencias exitosas*. Lima: Centro de Estudios Estratégicos e IPAE.

Alcázar, L., & Valdivia, N. (2011). Escuelas de Fe y Alegría en el Perú. Análisis del modelo de gestión institucional y pedagógica y lecciones para la educación pública. En J. C. Parra, & Q. Wodon Q. (Eds.). *Escuelas religiosas en América Latina. Estudios de caso sobre Fe y Alegría*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo y Banco Mundial.

Allcot, H., & Ortega, D. (2011). El desempeño de sistemas escolares descentralizados: evidencia sobre Fe y Alegría en la República Bolivariana de Venezuela. En J. C. Parra, & Q. Wodon Q. (Eds.). *Escuelas religiosas en América Latina. Estudios de caso sobre Fe y Alegría*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo y Banco Mundial.

Cela, J. (2008). Las comunidades educativas y el desarrollo local. En *Nuestra Práctica de Promoción Social Comunitaria. Revista Fe y Alegría*, (9).

Cuquerella, J. (2018). Historia de la propuesta educativa de Fe y Alegría en el Perú. En *Fe y Alegría en el Perú. El maestro un actor fundamental*. Lima: FyA Perú.

Degregori, C. I., Blondet, C. & Lynch, N. (1986). *Conquistadores de un nuevo mundo. De invasores a ciudadanos en San Martín de Porres*. Lima: IEP.

Entreculturas. (2018). Apoyo Red Rural Malingas. Entreculturas ONG Jesuita. Recuperado de <https://www.entreculturas.org/es/proyectos/apoyo-red-rural-malingas>

Federación Internacional Fe y Alegría. (2001). *El plan global de desarrollo y fortalecimiento institucional 2001-2005*. Madrid: Federación Internacional Fe y Alegría.

Federación Internacional Fe y Alegría. (2005a). II. *El plan global de desarrollo y fortalecimiento institucional 2005-2009*. Madrid: Federación Internacional Fe y Alegría.

Federación Internacional Fe y Alegría. (2005b). Fe y Alegría: actor internacional y agente de sensibilización para la transformación social. En *XXXV Congreso Internacional*, 2004, Madrid.

Federación Internacional Fe y Alegría (2007a). *Programa de acción pública de la Federación Internacional de Fe y Alegría (P8)*. Madrid: Fe y Alegría.

Federación Internacional Fe y Alegría. (2007b). *Proyecto acción pública. Diagnóstico previo por países*. Madrid: Federación Internacional Fe y Alegría.

Federación Internacional Fe y Alegría. (2007c). *Programa de acción pública de Fe y Alegría. Marco y estrategia*. Madrid: Fe y Alegría.

Federación Internacional Fe y Alegría. (2016). *Plan de prioridades federativas 2016-2020*. Bogotá: Federación Internacional Fe y Alegría.

Fernández, A. (2010). *Acción pública y educación. Incidiendo para transformar*. Madrid: Federación Internacional de Fe y Alegría, Coordinación del Programa de Acción Pública Entreculturas y Fe y Alegría España.

Fe y Alegría. (1999). *De chispa a incendio. La historia y las historias de Fe y Alegría*. Caracas: Federación Fe y Alegría.

Fe y Alegría. (2008). *Análisis descriptivo del contexto sociofamiliar del alumnado en 418 escuelas de Fe y Alegría*. Madrid: Federación Internacional Fe y Alegría.

Fe y Alegría. (2009). Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina. Nueve experiencias para el diálogo y la acción. En *Seminario Fe y Alegría*, 19-21 de octubre, Lima. Madrid: Federación Internacional Fe y Alegría, Coordinación del Programa de Acción Pública Entreculturas y Fe y Alegría España.

Fe y Alegría. (2018). *Ética y educación en Fe y Alegría. Revisión de nuestra práctica educativa para la formación de valores*. Lima: Asociación FyA del Perú.

Fowks, J. (16 de diciembre de 2013). Jesús Herrero, el jesuita que veló por la educación en Perú. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/sociedad/2013/12/16/actualidad/1387151131\\_620440.html](https://elpais.com/sociedad/2013/12/16/actualidad/1387151131_620440.html)

Helfer, G. S. (2015). *El caminar de la propuesta educativa de Fe y Alegría*. Lima. Fe y Alegría.

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (2018). Perú. *Mapa de necesidades básicas insatisfechas (NBI), 1993, 2007 y 2017*. Lima: INEI

Lavado, P., Cueto, S., Yamada, G., & Wensjoe, M. (2014). *El efecto de Fe y Alegría sobre el desempeño escolar en segundo de primaria: explotando el sorteo en el ingreso como experimento natural*. Lima: Grade y Universidad del Pacífico.

Martiniello, M. (2001). *Fe y Alegría: Where community is the choice*. Mimeo. Harvard University-Graduate School of Education.

Rivera, R. (2011). Sistema de gestión de redes educativas rurales: una alternativa para la transformación y el desarrollo. Fe y Alegría Perú. En J. C. Parra, & Q. Wodon Q. (Eds.). *Escuelas religiosas en América Latina. Estudios de caso sobre Fe y Alegría*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo y Banco Mundial.

Rodríguez, Y., & Domínguez, R. (2009). La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar. *Revista Peruana de Investigación*, 1(1), 91-122.

Salas, P. (2010). *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. La experiencia de la Institución Educativa Fe y Alegría Nro. 58 Mary Ward*. Manuscrito.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *International Civic and Citizenship Education (ICCS)*. Ámsterdam: IEA.

Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Petra, L. (2011). *Informe latinoamericano del ICSS. Actitudes y conocimientos cívicos de los estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Ámsterdam: IEA.

Stojnic, L., & Consiglieri, N. (2015). *Ser escuela, construir dignidad. Factores de éxito del modelo de Fe y Alegría*. Lima: PUCP.

Swope, J., & Latorre, M. (1998). *Comunidades educativas donde termina el asfalto. Escuelas Fe y Alegría en América Latina*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

## Bases de datos

Escale, Ministerio de Educación, Minedu.

Ministerio de Educación, Minedu, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, UMC. Resultados ECE.

## Siglas usadas

---

Apafa	Asociación de Padres de Familia
Cefop	Centro Experimental de Formación Profesional
CEM	Centro de Emergencia Mujer
CEO	Centro de Educación Ocupacional
Cetpro	Centro de Educación Técnico-Productiva
Conei	Consejo Educativo Institucional
CP	Centro Poblado
DCN	Diseño Curricular Nacional
Demuna	Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente
DRE	Dirección Regional de Educación
EBR	Educación Básica Regular
ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
ECER	Evaluación Censal de Estudiantes de la Región Cusco
Foncodes	Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social
FyA	Fe y Alegría
ICCS	Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (por sus siglas en inglés)
IEA	Asociación Internacional de Evaluación de los Logros de Aprendizaje (por sus siglas en inglés)
IESTP	Instituto de Educación Superior Tecnológico Público
IISS	Instituto Internacional de Estudios Sociales (por sus siglas en inglés)
IRFA	Instituto Radiofónico Fe y Alegría
ISE	Índice socioeconómico
JEC	Jornada Escolar Completa
NBI	Necesidad básica insatisfecha
ONG	Organización no gubernamental
PASE	Programa de Apoyo al Ajuste Social Estructural: Desarrollo e Inserción Laboral de los Jóvenes en el Perú
PAT	Plan Anual de Trabajo
PEI	Plan Estratégico Institucional
PIB	Producto interno bruto
PUCP	Pontificia Universidad Católica del Perú
RIT	Reglamento Interno de Trabajo
SMC	Sistema de Mejora de la Calidad
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UMC	Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes





# Fe y Alegría, movimiento que transforma

Evaluación de impacto de la intervención  
educativa en primaria y secundaria en  
Fe y Alegría en el Perú 2017-2020



EDUCACIÓN PÚBLICA DE CALIDAD EN EL  
**PERÚ BICENTENARIO**

Asociación Fe y Alegría del Perú  
Jr. Cahuide 884, Jesús María, Lima 15072, Perú  
Tel. (51-1) 4713428 peru@feyalegria.org  
www.feyalegria.org.pe

ISBN: 978-612-48678-4-2



9 786124 867842