

CNE OPINA

Balance y panorama de cuatro programas de educación básica: Acompañamiento Pedagógico, Colegios de Alto Rendimiento, Educación Intercultural Bilingüe y Jornada Escolar Completa



Fotografía de portada: Consejo Nacional de Educación

Este documento puede reproducirse para difusión y debate siempre y cuando se mencione la fuente.

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007-1296

Impreso por:
Impresión Arte Perú S.A.C.
Jr. Recuay 375 - A, Breña

Tiraje: 1,000 ejemplares
Octubre 2016
Lima - Perú

Índice

Índice

Presentación

Jornada Escolar Completa 3

Acompañamiento y Soporte pedagógico 6

Colegios de Alto Rendimiento 8

Educación Intercultural Bilingüe 10

Mirando a la educación básica en el periodo 2016 – 2021 13

Presentación

Presentación

EL 19 y 20 de mayo del 2016, en pleno proceso electoral nacional conducente a la segunda vuelta, el Consejo Nacional de Educación organizó un conversatorio sobre cuatro de las políticas y programas en educación básica que mayor atención y recursos recibieron durante el período de gobierno 2011-2016: Jornada Escolar Completa (JEC), Acompañamiento y Soporte Pedagógico, Colegios de Alto Rendimiento (COAR) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB)². En este evento, participaron ciento sesenta y cinco profesionales de veinte regiones del país. La dinámica del evento se organizó en varias actividades: primero, hubo un taller previo a las presentaciones en el que los participantes



discutieron las oportunidades y retos de cada programa; luego, hubo una presentación del Ministerio de Educación (Minedu) sobre cada programa; después, hubo comentarios de un representante de un gobierno regional y un especialista en el tema en discusión; finalmente, nuevamente hubo participación del resto de asistentes al diálogo. El propósito del presente Boletín es presentar una descripción de cada uno de los programas, así como las percepciones de los asistentes sobre los mismos³. La información sobre los programas ha sido tomada de las exposiciones realizadas durante el conversatorio, así como de la Memoria Sectorial 2011-2016 del Ministerio de Educación⁴. En este último documento, por ejemplo, se encuentra la información sobre cobertura y presupuesto que se incluye más abajo para cada programa. La discusión que se incluye para cada programa rescata los principales puntos tratados por los comentaristas y otros participantes, así como las respuestas de los funcionarios del Minedu. Ellos buscaban, en todos los casos, sugerir pistas para el desarrollo de la educación básica durante los próximos años.

¹El presente boletín fue elaborado por el consejero Santiago Cueto, coordinador de la Comisión de Educación Básica y Aprendizajes del CNE, con la colaboración de César Uribe del equipo técnico del CNE.

²Adicionalmente, se organizaron dos mesas sobre educación superior, vinculadas a la Ley Universitaria N.º 30220 y a la Ley de Institutos y Escuelas Superiores. Las discusiones de estas mesas, sin embargo, no han sido incluidas aquí.

³El programa del conversatorio se encuentra disponible en: <http://cne-enlinea.net.pe/wp/conversatorio/>

⁴Disponible en <http://minedu.gob.pe/transferecia-de-gestion/pdf/memoria-sectorial.pdf>

Balance y panorama de cuatro programas de educación básica: Acompañamiento, Colegios de Alto Rendimiento, Educación Intercultural Bilingüe, Jornada Escolar Completa

1. Jornada Escolar Completa (JEC)

La JEC es descrita por el Minedu como un nuevo modelo de servicio educativo orientado a mejorar la calidad de la educación secundaria. Así, las instituciones educativas con JEC cuentan con cuarenta y cinco horas pedagógicas semanales (en comparación con las treinta y cinco de las escuelas “regulares”). En el aspecto pedagógico, las JEC incluyen la atención tutorial integral para los estudiantes, acompañamiento a los docentes, plataforma virtual JEC, integración de TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortalecimiento de competencias en educación para el trabajo, y aprendizaje del inglés, entre otros componentes⁵. Las JEC incluyen,



Mesa:
Jornada Escolar Completa.
Participaron:
Isy Faingold,
Lorena Alcázar,
Pilar Saavedra.
Moderó:
Walter Velásquez

además, cambios en el modelo de gestión, ya que las JEC se organizan bajo la coordinación de un órgano directivo (director y subdirector), un órgano pedagógico (docentes, coordinadores pedagógicos, coordinadores de tutoría y orientación educativa, y coordinadores de innovación y soporte tecnológico) y un órgano de soporte al proceso pedagógico (coordinador administrativo y de recursos educativos, secretaria, personal de mantenimiento y vigilancia, psicólogo o trabajador social). Adicionalmente, las instituciones educativas JEC cuentan (o se tiene planificado que cuenten) con mejoras en mobiliario, materiales, equipamiento e infraestructura. Entre las mejoras en infraestructura, se cuenta con las denominadas “aulas funcionales”, que permiten organizar varios tipos de sesiones pedagógicas.

El programa JEC se inició el 2015 en un millar de instituciones educativas

⁵El aprendizaje de inglés es una de las principales apuestas del programa JEC. Este tiene cinco horas semanales dedicadas a él, a diferencia de las dos horas en las escuelas “regulares”. Dada la escasez de docentes calificados en el país, se usan tecnologías educativas con base en el modelo “blended”. Este modelo combina el aprendizaje vía el uso de TIC con el aprendizaje presencial.

urbanas y llegó a incluir a 343 000 estudiantes. El 2016 se han añadido 602 instituciones educativas y ha llegado así a 524 499 estudiantes, lo que es, aproximadamente, el 30% de la matrícula del país en instituciones educativas públicas de secundaria. Por otro lado, mientras el 2015 se gastaron alrededor de 641 millones de soles en este programa, el 2016 el gasto pasó a 1 343 millones.⁶

Reflexiones de los participantes

Los comentaristas y asistentes, en su gran mayoría, percibieron de manera positiva este programa. Las intervenciones para ampliar la jornada escolar se han implementado en varios países de la región con resultados positivos en general. De hecho, en opinión de varias personas, el nombre del programa prioriza la extensión del tiempo cuando, en realidad, este es solo uno de los componentes del programa. Este busca un incremento en la calidad del servicio y abarca varios aspectos, de acuerdo con lo descrito brevemente arriba. Adicionalmente, en el conversatorio se reportaron los resultados

***Participantes en taller
grupal: situación y
perspectivas de la
educación peruana.***



preliminares de una evaluación de la implementación y otra del impacto del programa (ambos sin publicación oficial aún). La evaluación de la implementación sugiere también que directivos, docentes, padres de familia y estudiantes tienen una opinión favorable del programa, aunque también tienen sugerencias, como se describe a continuación. La evaluación de impacto arrojó resultados positivos en la prueba censal de matemática de segundo de secundaria y resultados positivos pero menos robustos en lectura. Estos resultados parecen prometedores, considerando que la evaluación se realizó durante el primer año de implementación del programa. De hecho, en opinión de muchos de los participantes en el conversatorio, debería evaluarse la posibilidad de gradualmente abarcar el cien por ciento de instituciones educativas secundarias con este modelo.

⁶Para más información sobre el programa, vea: <http://www.minedu.gob.pe/a/006.php>.

Retos

Durante el conversatorio, se identificaron varios retos vinculados, sobre todo, a la implementación de las JEC. El primer reto, y tal vez el más importante, es la necesidad de una mejor coordinación entre el Minedu y los gobiernos regionales. Se reportó que han ocurrido problemas, por un lado, con la contratación de docentes; por otro, con la contratación de especialistas para el programa, pues, al dejar sus puestos por uno mejor remunerado directamente por el Minedu, han generado vacíos que las instancias locales han tenido dificultades para cubrir. El segundo reto es que, dada la extensión del horario, a muchos padres y madres de familia les preocupa el almuerzo de los estudiantes. Este es un tema que podría ser abordado por las familias (dando a sus hijos e hijas una merienda para el



*Participantes en taller
grupal: situación y
perspectivas de la
educación peruana.*

colegio), el Estado (a través de un programa de almuerzos escolares) o instancias locales como las municipalidades. El requerimiento de los padres y madres sería que el Estado proporcione almuerzos diarios para todos los estudiantes. El tercer reto ha sido la provisión de materiales, equipamiento (incluyendo computadoras y acceso a internet) e infraestructura, pues ha habido carencias o demoras que han perjudicado la implementación del programa. Finalmente, también ha sido un reto que el modelo haya requerido nuevas destrezas de profesionales y docentes (como inglés) que a menudo no han estado disponibles en los contextos locales en número suficiente. El conjunto de retos mencionados ha llevado a que algunas instituciones educativas manifiesten su deseo de no pertenecer más al programa JEC. Se trata, sin embargo, de algunos casos aislados.

2. Acompañamiento y soporte pedagógico

Las acciones vinculadas a acompañamiento y soporte se ubican dentro de las actividades que el Minedu ha planteado para incrementar logros de aprendizaje, en particular, entre los estudiantes con menor rendimiento académico. Existen varias modalidades orientadas a este fin:

**Mesa:
Acompañamiento
y Soporte
pedagógico
Participaron:
Cecilia Ramírez,
María Balarín,
Alfonso Encinas.
Moderó:
Santiago Cueto**



- *Soporte Pedagógico* es una estrategia con varios componentes. Entre ellos, tenemos los siguientes: el refuerzo escolar (orientado a estudiantes de los primeros grados con bajo rendimiento), el trabajo con docentes, el uso de materiales y otros recursos educativos, y la articulación del trabajo pedagógico con las familias y comunidad. Una de las formas en que se implementa este programa es a través de la asesoría de docentes expertos denominados “fortaleza” (se cuenta con 4 342 de ellos en el 2016). El 2016 se implementó en 3 218 instituciones educativas públicas de zonas urbanas en 18 regiones del país, y llegaron a 584 715 estudiantes y 15 773 docentes. El 2015 se gastaron 190 millones de soles en este programa y, para el 2016, se estima un gasto de 166.2 millones de soles.

- *Acompañamiento Pedagógico Multigrado* es una estrategia que utiliza asesorías pedagógicas personalizadas y que se orienta a docentes en instituciones educativas unidocentes y multigrado. El 2016 se llegó a 6 404 instituciones educativas en 25 regiones del país, y llegó a 174 017 estudiantes y 14 391 docentes. El 2015 se gastaron 95 millones de soles en este programa y para el 2016 se estima un gasto de 119 millones de soles.

- *Acompañamiento Pedagógico Bilingüe* es un programa que se orienta a docentes en instituciones educativas Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de inicial y primaria organizadas en redes educativas rurales. El trabajo se realiza también a través de asesorías pedagógicas

personalizadas. El 2016 se llegó a 4 112 instituciones educativas en 19 regiones del país, y llegó a 136 536 estudiantes y 9 172 docentes. El 2015 se gastaron 52 millones de soles en este programa y, para el 2016, se estima un gasto de 82 millones de soles.

- *Soporte Educativo Rural para Mejores Aprendizajes en Secundaria* es una estrategia que ofrece programas de actualización, dotación de materiales y soporte pedagógico en comunicación y matemática. El 2016 se implementó en 267 instituciones educativas en 16 regiones del país, y llegó a 31 150 estudiantes y 1 084 docentes. El 2015 se gastaron 11 millones de soles en este programa y, para el 2016, se estima un gasto de 16 millones de soles.

Reflexiones de los participantes

Al igual que a las JEC, en general los participantes valoraron positivamente este programa. Se reportaron resultados preliminares de una evaluación de implementación y de impacto que usó las evaluaciones censales de lectura y matemática de segundo de primaria, y que permanecen inéditos todavía. La evaluación de la implementación sugiere una valoración positiva de parte de diversos actores, aunque con importantes retos, como se verá a continuación. Esta valoración positiva se basa en el trabajo contextualizado a nivel de cada institución educativa y docente, el trabajo con padres y madres de familia, y el énfasis en elevar el rendimiento de estudiantes con bajo rendimiento. Las variantes de este programa son valoradas positivamente porque están orientadas a tipos específicos de instituciones educativas; además, se concentran en mejorar el trabajo pedagógico de los docentes con sus estudiantes, pues se orientan a mejorar el “núcleo pedagógico”, como lo llamó una de las expositoras.

Retos

En primer lugar, en algunos casos, parece que las capacidades profesionales de los docentes que deben servir de acompañantes no están en el nivel deseado. Esto es de esperarse, pues no existen especialidades que formen



Participantes en taller grupal: situación y perspectivas de la educación peruana.

profesionales con el perfil requerido, sino que es el propio Minedu el que está capacitando a los docentes seleccionados por su experiencia y capacidad. En segundo lugar, hay algunas observaciones vinculadas a que, en algunos casos, los sueldos de los acompañantes pueden ser superiores a los de docentes en la carrera y funcionarios locales. Al respecto, se sugirió alinear los sueldos de todos los profesionales en una misma escala. En tercer lugar, como en el caso de las JEC, los participantes señalaron la necesidad de una mayor coordinación con las instancias regionales y locales de gobierno. En particular, para este programa se sugirió una mayor participación de los directores de instituciones educativas en la formulación de instrumentos y en el acompañamiento mismo. De hecho, de acuerdo al Minedu, la intención es que en algunos años no haya necesidad de un programa masivo de acompañamiento y soporte, sino que estas actividades sean desarrolladas por las instituciones educativas. Finalmente, muchos participantes sugirieron que gradualmente el programa debería ser extendido a toda la primaria e, incluso, a la secundaria. En la actualidad sin embargo no hay certidumbre presupuestal de este programa para los años siguientes.

3. Colegios de Alto Rendimiento (COAR)

Los COAR atienden a estudiantes de los tres últimos grados de la secundaria con alto desempeño previo; el ingreso ocurre a través de una evaluación en la que pueden participar los tres primeros puestos en segundo de secundaria provenientes de instituciones educativas públicas. El programa

Mesa: Colegios de Alto Rendimiento
Participaron:
Marilú Martens,
Ricardo Cuenca y
Pedro Periche.
Moderó:
Dante Córdova.



incluye sesenta horas pedagógicas semanales de trabajo, incluyendo diez horas de inglés. Los COAR funcionan a través de internados en los que los estudiantes reciben servicios de nutrición y salud. El modelo incluye, además, tutoría; desarrollo del proyecto de vida; talleres electivos; infraestructura, provista por gobiernos regionales; materiales educativos y equipamiento, lo que incluye una laptop por estudiante y docente; gestión; desarrollo profesional docente y un currículo adaptado a las características de sus estudiantes. Este modelo es implementado por docentes y por otros

profesionales con título docente o de otras carreras. Así, a través de los COAR se busca el desarrollo integral de los estudiantes. El programa ha



***Participantes en
Conversatorio
Medidas y
Programas
del Sistema
Educativo:
Situación y
perspectiva***

establecido vínculos con el Bachillerato Internacional y se espera que, eventualmente, todos los COAR cuenten con esta acreditación (1 900 estudiantes participan en este programa actualmente). El 2015 funcionaron 14 COAR en igual número de regiones y atendieron a 2 250 estudiantes. El 2016 se implementaron 8 COAR adicionales, con lo cual se ha llegado a 4 350 estudiantes. La meta es llegar a tener un COAR en cada región el año 2017. El 2015 se gastaron 107.8 millones de soles en este programa y, para el 2016, se tiene previsto gastar 197.7 millones.⁷

Reflexiones de los participantes

Los participantes en muchos casos percibieron que los COAR son una intervención positiva pues permite a estudiantes del sector público acceder a una educación de muy alto nivel. Así, muchos participantes expresaron la esperanza de que los estudiantes de COAR sean eventualmente líderes sociales y profesionales en cualquier actividad que se desempeñen mostrando solidaridad con el desarrollo democrático del país. Una expectativa respecto de los COAR es que puedan convertirse en referentes



***Talleres grupales:
situación y
perspectivas
de la educación
peruana***

⁷Para conocer más sobre los COAR, vea <http://www.minedu.gob.pe/coar/>.

pedagógicos en sus regiones, de modo que el modelo y prácticas puedan ser adaptados en otros contextos. No se conocen estudios empíricos sobre la implementación e impacto de los COAR, aunque el Minedu presentó información que indicaba que muchos graduados se encontraban estudiando en educación superior.⁸ Hay información además de que 43% de los estudiantes han conseguido becas en universidades; incluso, algunos, en el extranjero (4% de los estudiantes estudian fuera del país). A estos estudiantes el participar en un COAR les ha abierto oportunidades que son promovidas desde el Minedu. De hecho, al crear los COAR, el Minedu ha expandido una política que inició el gobierno anterior al crear el Colegio Presidente de la República (2010) y que continuó el gobierno regional del Callao que creó la Escuela de Talentos del Callao (2012).

Retos

Tal vez son los fundamentos de este programa los que presentaron más dudas. En primer lugar, se trata de intervenciones que requieren una inversión muy alta, ya que se da a los participantes todos los servicios vinculados a un internado y se contrata a personal que en general gana salarios por encima de lo que ganan sus colegas en el sistema público “regular”.⁹ Esto, que por algunos es percibido como un acto de justicia, pues permite a estudiantes con alto rendimiento del sector público desarrollar al máximo su potencial, es percibido por otros como una fuente de inequidad, pues estudiantes con menores niveles de rendimiento no tienen similares oportunidades educativas. Un segundo cuestionamiento al programa es si conviene aislar a los mejores estudiantes en escuelas con mayores oportunidades. La preocupación sería que no logren una integración en ambientes sociales más diversos una vez que dejen los COAR y, al mismo tiempo, que el programa estaría retirando potenciales líderes de sus antiguas secundarias (aunque en realidad, dados los criterios de selección, se trata de uno o pocos individuos por institución educativa de origen). No existen estudios que puedan responder esta interrogante, por lo que a futuro sería importante evaluar no solo cuánto aprenden, sino cómo se desarrollan los graduados de COAR en aspectos socioemocionales. En tercer lugar, se cuestiona que los profesionales que laboran en COAR cuenten con un régimen laboral diferente del que norma al resto de instituciones educativas públicas, lo que plantea si lo que resulta bueno para los COAR no podría ser bueno también para las escuelas “regulares” (por ejemplo, la no necesidad de contar con título docente). Finalmente, en su afán de avanzar rápidamente, los COAR a menudo han iniciado actividades escolares en ambientes

⁸En realidad, se esperaría que muchos de los estudiantes en COAR hubieran seguido estudios superiores incluso sin el programa, dado que, como se dijo antes, los COAR seleccionan a sus estudiantes de entre los primeros puestos en secundarias públicas hasta el segundo año. La pregunta de investigación para el futuro es cómo se diferencian en este y otros sentidos aquellos que fueron beneficiados por el COAR de sus pares con características similares que no accedieron a este programa.

⁹De acuerdo a algunos especialistas externos el MINEDU que favorecen el programa, la necesidad de pagar sueldos más altos estaría justificada por la necesidad de atraer al personal más calificado a estas instituciones educativas y por la necesidad de compensar por el mayor número de horas dedicado al trabajo en esta modalidad.

¹⁰De acuerdo con el Minedu, gran parte de sus acciones recientes se basan en el Informe 152 de la Defensoría del Pueblo del año 2011. Vea: <http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/Informe-Defensorial-152.pdf>.

con materiales y equipamiento insuficientes, y con infraestructura inacabada. Para avanzar en esto último, el Minedu se encuentra trabajando en coordinación con los gobiernos regionales que, en gran medida, apoyan este programa y disponen de recursos para los COAR.

4. Educación Intercultural Bilingüe (EIB)¹⁰

A través de la EIB se busca que los estudiantes de poblaciones originarias desarrollen competencias relevantes para su contexto social y cultural, pero también para desempeñarse en otros contextos, por lo que se busca desarrollar su identidad y sentido de pertenencia. El aprendizaje formal, sin embargo, debería iniciarse en lengua materna y pasar luego al estudio del castellano como segunda lengua. De acuerdo con el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, las instituciones educativas que siguen esta modalidad deberían contar con docentes que conozcan la lengua y cultura de los estudiantes, dominen estrategias pedagógicas para el aprendizaje en lengua materna y en castellano como segunda lengua, cuenten con materiales pedagógicos pertinentes a la lengua y cultura, y realicen acciones que vinculen a la institución educativa con la comunidad y



Mesa: Educación Intercultural Bilingüe
Participaron:
Nora Delgado,
Luis Enrique López,
Agatona Manrique.
Moderó:
Patricia Arregui

con otras escuelas en red. En EIB, se tienen previstas tres formas de atención de acuerdo con el contexto cultural y lingüístico en que se implementa el modelo: la primera es la atención de fortalecimiento cultural y lingüístico en la que hay un uso predominante de la lengua originaria. La segunda forma de atención es de revitalización cultural y lingüística, en la que hay un uso predominante de castellano, pero en comunidades que buscan fortalecer el uso de la lengua originaria. La tercera es en ámbitos urbanos, y está orientada a estudiantes y familias indígenas que han migrado en números crecientes durante las últimas décadas. También se tiene previsto el trabajo integral con poblaciones originarias de entre 0 y 3 años. Para avanzar con lo anterior, el Minedu ha creado el registro nacional de instituciones educativas EIB y el de docentes bilingües; ha elaborado y

¹⁰Para conocer más sobre este programa, visite <http://www.minedu.gob.pe/digeibir/>.

distribuido materiales educativos EIB en 22 lenguas originarias, 4 variantes del quechua y castellano como segunda lengua; ha creado la Comisión Nacional de EIB que reúne a representantes de los pueblos indígenas y el Minedu; e iniciado el proceso de normalización de alfabetos de lenguas originarias (con 29 lenguas normalizadas), entre otras actividades. El Minedu ha trabajado adicionalmente programas y becas para la formación de docentes especializados en EIB. El Minedu estima que se ha llegado a 21 189 instituciones educativas con esta modalidad, lo que incluye a 65 699 docentes y 863 734 estudiantes. El 2015 se gastaron 13.4 millones de soles en este programa, y se tiene previsto gastar 21 millones el presente año.¹¹

Reflexiones de los participantes

Los participantes en el conversatorio en su mayor parte reconocieron que, en los últimos años, la EIB ha adquirido creciente relevancia. Se valoró especialmente la tipificación de formas de atención, el trabajo con docentes, el desarrollo de materiales, y la consulta y elaboración de una política nacional de educación intercultural y educación intercultural bilingüe.¹² Este instrumento fue el resultado de una serie de consultas con diversos actores, lo que incluye representantes de pueblos originarios. Los participantes sugirieron que se continúe con el mecanismo de consulta informada a través de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Coneib) y otras instancias. A pesar de lo avanzado, los participantes fueron claros en señalar que, dado el poco énfasis que históricamente se ha dado a este tema, es muchísimo lo que queda por avanzar en cada una de las líneas de trabajo mencionadas. Fruto de esta historia es que todos los informes disponibles de indicadores educativos muestran menor cobertura y menores aprendizajes entre las poblaciones originarias. Diversos estudios muestran además que las poblaciones originarias suelen tener mayores niveles de pobreza.

Retos

Para seguir avanzando en EIB, los participantes sugirieron en particular enfatizar el trabajo tanto en instituciones formadoras de docentes EIB como en las que trabajan en el desarrollo profesional docente. Esto es así, porque aún resultan insuficientes los docentes con especialización en EIB. Vinculado con lo anterior, se sugirió expandir el programa de becas para docentes en EIB. En segundo lugar, se sugirió trabajar en la adaptación gradual de la nueva propuesta curricular al modelo EIB. En tercer lugar, se resaltó que la política de Educación Intercultural (EI) mencionada antes supone que el trabajo de EIB se enmarque dentro del trabajo de EI, que abarca a toda la población estudiantil y de hecho al conjunto de ciudadanos del país. Así, la EI y EIB se tornan relevantes para todas las direcciones del Ministerio de Educación, para otros ministerios y para instancias descentralizadas de gobierno, hasta llegar finalmente a la ciudadanía en general. Es hacia esta concepción que los participantes sugirieron que se debe seguir avanzando de manera sostenida. Finalmente, por cuestiones de equidad, se sugirió un incremento presupuestal significativo para EIB y para el programa de acompañamiento EIB mencionado antes.

¹²La aprobación de esta política fue reclamada por los participantes al evento y finalmente aprobada el 11 de julio pasado, ver <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=38957>.

Mirando a la educación básica en el período 2016-2021

El CNE, si bien ha debatido los anteriores programas, no cuenta con una posición institucional sobre los mismos. Sin embargo, los consejeros consideramos nuestra responsabilidad promover el diálogo sobre todas las iniciativas educativas. Con este objetivo se organizó el conversatorio mencionado al inicio y aquí se han descrito los programas, indicando en cada caso las virtudes y retos percibidos por los participantes y en muchos casos por los propios consejeros. Es nuestra intención que los retos indicados en el presente documento sean considerados en la política educativa durante el próximo quinquenio.

Adicionalmente a los retos específicos a cada programa, a continuación se indican algunos retos que parecen transversales a la discusión planteada antes:

a). El interés simultáneo por la calidad y la equidad: equiparar para arriba

Todos los programas anteriores han sido diseñados para promover mayores oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de modo que, eventualmente, eleven sus aprendizajes. Las evaluaciones nacionales e internacionales muestran que los estudiantes peruanos tienen bajos promedios de rendimiento y, al mismo tiempo, altos niveles de inequidad; en otras palabras, tanto las oportunidades como los resultados educativos se asocian, entre otras variables, con la pobreza, la ruralidad y la etnicidad de los individuos y sus familias. Así, la preocupación debería estar simultáneamente en elevar los niveles de calidad y disminuir los de inequidad. Es a esto a lo que nos referimos con *equiparar para arriba*. Para ello, resulta fundamental discutir con qué criterios se asigna prioridad política y presupuestos a los programas discutidos en el presente boletín y otros.

b). La preocupación por la implementación

Como se ha descrito antes, todos los programas han crecido rápidamente, lo cual puede ser considerado positivo por un lado, pero, por otro, ha conducido a dificultades en su implementación. Estas estarían vinculadas, sobre todo, con la mejora de la coordinación, del presupuesto y de la participación directa del MINEDU con los gobiernos regionales y las UGEL; también, con la provisión de suficientes profesionales, equipamiento, materiales e infraestructura en el tiempo requerido. Por otro lado, ninguno de los programas ha llegado al cien por ciento de los estudiantes que podrían recibirlo. Universalizar estos programas requeriría del Estado un gasto que parece imposible que pueda comprometer a corto plazo. Por estas razones, sugerimos expandir los programas, al mismo tiempo que se refinan, siguiendo el criterio de “equiparar para arriba” mencionado antes.

c). La preocupación por los cuadros profesionales

La creación de todos los programas mencionados antes ha generado requerimientos de profesionales especializados en labores para las que no existen programas de formación docente o para las que no los hay en suficiente número. En su mayoría, estos programas capacitan docentes en ejercicio, cuando lo que se requiere son especialistas en labores como acompañamiento, desarrollo del talento, monitoreo, inglés, uso de las TIC en el aula, gestión educativa, etc. Sugerimos trabajar con institutos de formación docente, universidades y otras instituciones para identificar las nuevas especializaciones que se harán necesarias crecientemente en la educación peruana. De este modo, luego se podrán desarrollar o reforzar los programas de pre y postgrado que permitan formar profesionales en estas especializaciones.

Una preocupación relacionada a lo anterior es la necesidad de unificar niveles de formación y experiencia que a escala nacional permitan reconocer salarial y profesionalmente a los docentes y administrativos que trabajen en diferentes instancias. La situación actual es de descoordinación entre instancias y responsabilidades, lo que parece haber llevado a altos niveles de descontento entre algunos profesionales que no sienten que su labor es reconocida adecuadamente. Esto no significa necesariamente que todos los profesionales ganen lo mismo, pero sí que existan reglas claras y conocidas por todos para las diferentes formas de hacer carrera y tener contratos de servicios con el Estado.

d). La preocupación por el currículo

En mayor o menor medida, todos los programas mencionados en este Boletín han trabajado en adaptar el Diseño Curricular Nacional (DCN) de acuerdo con sus objetivos. Estas adaptaciones se han vinculado, por ejemplo, a la disponibilidad de más horas de clase (JEC y COAR), un nivel de exigencia mayor (COAR) o la necesidad de acomodar, entre otras adaptaciones, el aprendizaje de una lengua materna originaria y del castellano como segunda lengua en contextos culturales diversos. El MINEDU ha aprobado recientemente un nuevo currículo nacional que debería reemplazar al DCN. Al momento de escribir este Boletín, sin embargo, no queda clara la gradualidad con la que se buscará que el nuevo currículo sea implementado en las aulas. Lo que se pretende, sin embargo, es que el currículo aprobado sea el único que rija la educación básica, aunque, nuevamente, con adaptaciones. Dada la importancia del currículo como documento orientador de los aprendizajes, entre los participantes y al interior del CNE existió una gran preocupación por la necesidad de probar el currículo antes de oficializar una versión final, y de contar con herramientas de apoyo para su implementación que sean útiles para, por ejemplo, la evaluación de estudiantes y la adaptación a diferentes programas, como los mencionados aquí.

e). La necesidad de contar con estudios sobre eficiencia y efectividad

Dada la importancia de los programas mencionados antes, resulta necesario hacer estudios que permitan establecer cuál es su impacto y cuál es su valor relativo a otros programas o al monto

invertido. Si bien se han mencionado algunos estudios antes, referidos a la implementación e impacto de Soporte y JEC, estos no han sido publicados. La realización y diseminación de estudios como los mencionados contribuiría a establecer un cuerpo de conocimientos que permitan avanzar en educación por encima de lo que ha sido tradicional en el país, que es la opinión de expertos que no puede ser contrastada con evidencias empíricas. Junto a estos estudios, se hace necesario consolidar los sistemas de monitoreo de la implementación de programas que el Minedu ha venido desarrollando recientemente. Estos sistemas permiten ajustar las intervenciones en plazos relativamente cortos.

El conversatorio aquí reseñado terminó con una mesa en la que participaron un representante de los dos partidos en competencia para la segunda vuelta: Fuerza Popular, representado por Paul Neira, y Peruanos por el Cambio, representado por Santiago Carpio. Como se sabe, el primer partido cuenta con mayoría absoluta en el Congreso de la República, mientras que el segundo partido resultó vencedor en la contienda presidencial. Aquí quisiéramos destacar tres puntos en los que ambos representantes, con matices, coincidieron: primero, no al borrón y cuenta nueva. Ambos representantes ofrecieron evaluar lo realizado por la anterior gestión y continuar aquello que fuera prometedor complementándolo con las iniciativas previstas en sus planes de gobierno. Segundo, la importancia de la equidad. Ambos representantes enfatizaron la importancia de acortar las notables brechas educativas. Tercero, mayores recursos financieros para el sector. Está claro por un lado que el gasto público en educación ha crecido significativamente la última década, pero, sobre todo, en los dos últimos. Esto ha permitido implementar o expandir programas como los mencionados. Al mismo tiempo, queda claro que se requiere seguir este vigoroso incremento para continuar la expansión y abarcar otros aspectos complementarios, como mejorar la infraestructura en general, continuar con los ascensos salariales a docentes y generar mecanismos para adecuar los programas educativos a diferentes poblaciones, en particular, a las que han tenido menores oportunidades históricamente.

En el CNE confiamos en que, con esta mirada constructiva y de coincidencias, se podrá seguir avanzando en los grandes retos que se presentan a la educación peruana.





Presidente

Hugo Díaz Díaz

Comité Directivo

Manuel Burga Díaz

Dante Córdova Blanco

César Guadalupe Mendizabal

Martín Vegas Torres

Secretaria ejecutiva

Mariella Bazán Maccera

Comisión de Educación Básica y Aprendizajes

Santiago Cueto (Coordinador)

Patricia Arregui

Walter Velásquez

Idel Vexler

Asesoría técnica

César Uribe Neyra

Av. San Felipe 539 Jesús María, Lima
Teléfonos: 615-5966 Anexo 27101

Para enviar sus comentarios, escríbanos a:
cne@cne.gob.pe / www.cne.gob.pe

