

TOMO I

MEMORIA

1er CONGRESO
PEDAGÓGICO
NACIONAL

**MEJORES APRENDIZAJES
CON BUEN DESEMPEÑO DOCENTE
EN NUEVAS ESCUELAS**

Lima, diciembre de 2010

TOMO I

MEMORIA

**1^{er} CONGRESO
PEDAGÓGICO
NACIONAL**

**MEJORES APRENDIZAJES
CON BUEN DESEMPEÑO DOCENTE
EN NUEVAS ESCUELAS**

Lima, diciembre de 2010

PRIMER CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL

Mejores Aprendizajes con Buen Desempeño Docente en Nuevas Escuelas
Diciembre de 2010

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Comisión de Educación Básica y Desarrollo Magisterial

Coordinador:

Edmundo Murrugarra Florián*

Miembros:

César Barrera Bazán, Juan Borea Odría, Margarita Guerra Martinieri, Guadalupe Méndez Zamalloa, Susana Stiglich Watson, Carlos Yampufé Requejo.

Edición de contenidos:

Yina Rivera Brios

Cuidado de edición:

Paola Baltazar Zúñiga

Corrección de texto:

Óscar Carrasco Molina

Diseño y diagramación:

Romy Kanashiro Nakahodo

Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente

Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo, Tarea, Unicef, Promeb, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Instituto de Pedagogía Popular, Usaid/Perú/SUMA, Pontificia Universidad Católica del Perú, Derrama Magisterial, Care Perú, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Educa, Equipos Docentes del Perú, Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico, Instituto de Estudios Peruanos, Colegio de Profesores del Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Sutep, Ipeba, Universidad Peruana Cayetano Heredia

Consejo Nacional de Educación

Av. De la Policía 577, Jesús María (Lima 11)

Lima, Perú

Teléfono: 261-4322

www.cne.gob.pe

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.º 2010-16299

*Presidente de la comisión organizadora del congreso pedagógico

Impreso en:

RAUL PEÑA SAC. Jr. Julio C. Tello 996, Callao 03 • Telf. 2615621 • raulpeliz@gmail.com

Índice

| | |
|---|----|
| Presentación | 7 |
| Antecedentes | 9 |
| Diseño del congreso | 10 |
| Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente | 11 |
| Talleres | 13 |
| Feria del Conocimiento | 15 |
| Estadística de participantes | 15 |
| Difusión | 20 |
| Transmisión por Internet (<i>On-line streaming</i>) | 21 |
| Discurso inaugural | 24 |
| Conclusiones del congreso | 26 |
| Primera conferencia magistral | 30 |
| <i>Buen desempeño profesional docente: lineamientos preliminares</i> <i>Andrés Cardó Franco</i> | |
| 1. Siete razones para una renovación profunda de la práctica profesional de los docentes | 31 |
| 2. ¿Decidir, consultar o concertar? La importancia de ponernos de acuerdo en cómo reconocer el buen desempeño docente | 35 |
| 3. ¿Cómo esperamos que los maestros ejerzan la docencia? Algunas ideas clave sobre buen desempeño docente | 36 |
| 4. Renovación de las prácticas docentes y mejora de la calidad de su desempeño: ¿de qué depende? | 39 |
| 5. Los retos pendientes | 41 |
| Segunda conferencia magistral | 41 |
| <i>Diálogos regionales con maestros: primeros consensos</i> <i>Ricardo Cuenca Pareja</i> | |
| 1. El contexto sobre los docentes | 42 |
| 2. Los desempeños docentes: los buenos y los malos | 44 |
| 3. Primeras reflexiones | 52 |
| 4. Bibliografía | 54 |
| Comentarios | 56 |
| Patricia Arregui, Grade | |
| Hamer Villena, Sutep | |
| Alberto Moya, UNT | |

| | |
|---|--------|
| Tercera conferencia magistral | 60 |
| <i>Buen desempeño docente y aprendizajes fundamentales: la conexión perdida</i> | |
| <i>Luis Guerrero Ortiz</i> | |
| 1. La educación pierde el paso | 61 |
| 2. Aprender a actuar y a transformar la realidad | 65 |
| 3. Estos aprendizajes no se logran con cualquier desempeño | 66 |
| 4. ¿Sirve el actual currículo escolar para acceder a los aprendizajes y a los desempeños docentes que se necesitan? | 67 |
| 5. ¿Qué pasa si no accedemos a estos cinco aprendizajes fundamentales? | 70 |
| 6. Bibliografía | 71 |
| Comentarios | 71 |
| Ricardo Cuenca, IEP | |
| José Miguel Morales, Empresarios por la Educación | |
| Cuarta conferencia magistral | 76 |
| <i>Buen desempeño y acompañamiento docente: experiencias, orientaciones y temas pendientes</i> | |
| <i>Carmen Montero Checa</i> | |
| Introducción | 76 |
| 1. ¿Qué es el acompañamiento? | 77 |
| 2. ¿Por qué es necesario/importante? | 78 |
| 3. ¿En qué marco normativo se sustenta el acompañamiento? | 79 |
| 4. ¿Qué experiencias de acompañamiento se han dado/se dan en el país? | 80 |
| 5. ¿Qué nos dicen las experiencias acerca del acompañante? | 82 |
| 6. ¿Qué nos dicen las experiencias acerca de la estrategia de intervención para el acompañamiento? | 84 |
| 7. Notas para terminar | 85 |
| 8. Bibliografía | 86 |
| Comentarios | 88 |
| Patricia Andrade, Promeb | |
| María Amelia Palacios, Suma Proyecto USAID | |
| Manuel Bello, UPCH | |
| Quinta conferencia magistral | 92 |
| <i>Percepciones de los estudiantes sobre sus docentes y su educación</i> | |
| <i>Patricia Ames Ramello</i> | |
| 1. Introducción | 92 |
| 2. Selección de la muestra | 94 |
| 3. Metodología de la investigación | 96 |
| 4. Los escenarios | 102 |
| 4.1. Región Lima: el caso urbano | 102 |
| 4.2. Región Piura: el caso rural | 103 |
| 5. Resultados preliminares | 105 |
| 5.1. Lima Sur: La educación en la capital | 105 |

| | |
|--|-----|
| 5.2. Piura: primaria y secundaria rurales | 111 |
| 6. Referencias | 115 |
| Comentarios | 116 |
| Amparito Calla, IE Santa Rosa | |
| Carmen Lopéz, Unicef | |
| Alejandro Cussianovich, Infejant | |
| Sexta Conferencia Magistral | 120 |
| <i>Buena Docencia y Reforma de la Escuela</i> | |
| <i>Joanne Robinson</i> | |
| Cómo el papel de la práctica docente y el liderazgo de rectores mejora el rendimiento estudiantil | |
| ■ Introducción | 120 |
| ■ El papel de la práctica docente en mejorar el desempeño estudiantil | 120 |
| ■ Los profesores eficaces son profesionales de aprendizaje permanente | 121 |
| ■ Los docentes eficaces creen que todos los estudiantes pueden aprender | 122 |
| ■ Los profesores efectivos usan datos para informar sobre su toma de decisiones | 123 |
| ■ Los docentes efectivos usan planeación inversa | 123 |
| ■ Los profesores eficientes colaboran en la investigación-acción | 124 |
| ■ Los docentes efectivos usan estrategias basadas en investigaciones para mejorar el aprendizaje estudiantil | 125 |
| ■ El papel del director líder en la mejora del rendimiento estudiantil | 126 |
| ■ El marco de liderazgo. ¿Qué hacen los directores eficaces? | 126 |
| ■ Las cinco capacidades principales. ¿Cómo ponen el marco en práctica los directores eficaces? | 127 |
| ■ Los directores eficaces actúan con inteligencia emocional | 127 |
| ■ Los directores eficaces garantizan que las estructuras estén establecidas para promover el logro de aprendizaje de los estudiantes | 128 |
| ■ Los directores efectivos se involucran en los salones de clase en sus escuelas | 128 |
| ■ Los directores eficaces participan en Comunidades de Aprendizaje Profesional | 129 |
| ■ Los directores eficaces evalúan el desempeño docente de forma regular y sistemática | 129 |
| ■ Los directores eficaces se involucran en conversaciones cruciales | 129 |
| ■ Marco de la efectividad de colegios K-12. Un apoyo para la mejora escolar y el éxito estudiantil | 130 |
| ■ Lecciones aprendidas sobre la implementación del cambio en Ontario desde la perspectiva de la escuela | 131 |
| ■ Bibliografía | 131 |
| Comentarios | 133 |
| Hugo Díaz, CNE | |
| Luisa Pinto, Foro Educativo | |
| Anexo | |
| Programa del congreso | 135 |

Presentación

Edmundo Murrugarra

Presidente de la Comisión Organizadora

Hace ya año y medio que el Consejo Nacional de Educación entró en conversaciones con Foro Educativo para juntos convocar a las instituciones que conforman la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente. Así fue como decidimos iniciar el proceso de construcción de criterios concertados de buen desempeño docente para el Perú. Este proceso deberá ser concertador -en primer lugar con los maestros- porque el producto de este trabajo será un pacto social que oriente los esfuerzos por mejorar la política docente. Los maestros debemos ponernos de acuerdo, entre nosotros y con la ciudadanía, sobre qué es y qué no es buen desempeño profesional, de modo que todos podamos reconocer con facilidad a un buen docente por su manera de actuar. Estos criterios deben ser la base de una nueva política de formación y evaluación docente en el país, donde la evaluación para el buen desempeño y la formación para el buen desempeño tengan la coherencia que les da este marco común.

Fruto del primer año de esfuerzos de la Mesa y con el apoyo y compañía que dio al Consejo Nacional de Educación, el Gobierno Regional de La Libertad y su Gerencia Regional de Educación, Promeb y la Universidad Nacional de Trujillo, logramos llegar al Primer Congreso Pedagógico Nacional, realizado en Trujillo el 5, 6 y 7 de agosto de 2010. El Congreso marcó un hito, ya que ha sido una oportunidad para compartir y discutir los avances en este proceso de concertación del buen desempeño docente con educadores y académicos nacionales e internacionales, con los más de 700 maestros, todos los anteriores congregados en la Universidad Nacional de Trujillo y con la audiencia que nos siguió por Internet.

Esta memoria consta de tres tomos. El primero tiene dos partes. En la primera se detalla información general sobre el Congreso su diseño, organización y difusión. Esta sección también incluye el discurso inaugural y las conclusiones a las que se arribaron luego de los tres días del Congreso. La segunda parte empieza con los lineamientos preliminares de buen desempeño docente y es seguida por cinco investigaciones que se interrogan sobre el desempeño docente desde la perspectiva de los maestros, de los estudiantes, de los aprendizajes fundamentales, del acompañamiento y de la gestión de la escuela. El segundo y tercer tomo contienen las presentaciones que se dieron en los paneles simultáneos.

Estas presentaciones recogen la perspectiva de actores importantes como los maestros ganadores del concurso «Maestros que dejan huella», los gobiernos regionales, organizaciones del Estado, las universidades, los colegios privados, las agencias de cooperación técnica, y una fundación que realiza labor pedagógica en espacios no convencionales como los hospitales.

Todos estos fueron invitados a mirar su trabajo desde la perspectiva de los desempeños, para que empecemos a generar sentidos comunes sobre lo que significa un buen desempeño profesional en los diversos y retadores escenarios que tenemos los docentes en el país, tan ricamente diversa étnica y culturalmente. Estos sentidos comunes no deben quedarse en el discurso sino que deben ser práctica colectiva en la comunidad, la escuela, el aula, con directores, maestros, maestras y padres y madres de familia. Estas prácticas

que requieren una nueva estructura y gestión de la escuela, que favorezca, facilite e incentive en vez de entorpecer los desempeños deseados; y prácticas que estén alineadas con los aprendizajes que necesitamos que los estudiantes logren.

Los invitamos a leer esta memoria, a visitar el blog <http://buenadocencia.blogspot.com/> que hemos creado para documentar los avances y a sumarse a este proceso de construcción de criterios de buen desempeño docente.

Finalmente, nuestra gratitud a todos los involucrados: organizadores, colaboradores y auspiciadores (Usaid | Perú | Suma, la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales y la Derrama Magisterial), por el compromiso y el enorme esfuerzo desplegado, y que merecidamente se coronó con el éxito del congreso.

Antecedentes

El Primer Congreso Pedagógico Nacional ha reunido a una diversidad de actores educativos: organizaciones docentes, investigadores profesionales, formadores de maestros, autoridades regionales, funcionarios del sector Educación, promotores de colegios privados innovadores, quienes junto con maestros y maestras de nuestras escuelas públicas han iniciado un diálogo muy promisorio sobre los desempeños docentes que necesitamos para el Perú de hoy.

Ese ha sido el poder convocante del congreso, y esta es la ruta concertadora que siguió el Proyecto Educativo Nacional (PEN), el primer antecedente de este proceso. La política 7 del PEN plantea propiciar entre los maestros la reflexión colectiva sobre la propia práctica, el interaprendizaje constante, a fin de promover la mejora continua de su actitud, de su rol pedagógico y de su papel formador. Plantea, asimismo, asegurar prácticas pedagógicas basadas en criterios de calidad y de respeto a los derechos de los niños.

Un segundo antecedente es la conformación de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente. Esta Mesa reúne a 21 organizaciones —entre organizaciones de maestros, centros de formación docente, Estado, organizaciones civiles y la cooperación internacional— comprometidas con la tarea de elaborar una propuesta concertada de criterios de buen desempeño docente para el Perú en el 2011. Llegar a esta meta supone contar con insumos de gran importancia, como las investigaciones encargadas expresamente por la Mesa para analizar el desempeño docente desde diversas entradas, y como los espacios de contacto directo con docentes que hemos abierto, donde debemos compartir los avances en esta propuesta y escuchar la voz del docente, el principal hacedor de política educativa en el aula.

Este I Congreso Pedagógico marca un hito en el trabajo de la Mesa, pues ha sido el espacio por excelencia donde se han mostrado los avances de las investigaciones, la perspectiva de diversas organizaciones a partir del trabajo que realizan a favor de mejores desempeños docentes, y donde se ha escuchado además la opinión de los docentes de todo el país sobre estos temas.

A inicios del 2010, unimos esfuerzos con el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (Promeb), la Universidad Nacional de Trujillo (UNT) y el Gobierno Regional de La Libertad, junto con su Gerencia de Educación (GRELL), para realizar el congreso en la ciudad de Trujillo. Iniciamos las conversaciones con el presidente regional José Murgia, quien nos brindó su apoyo incondicional. Se formó la Comisión Organizadora del Congreso, presidida por el consejero Edmundo Murrugarra Florián (CNE), y conformada por Carlos Gallardo (Promeb), Heider Escalante (UNT), Walter Rebaza (GRELL), Víctor Poémape (GRELL), Nancy Torrejón (CNE) y Luis Guerrero (CNE). También se formó la Comisión de Apoyo integrada por José Rabines (GRELL), Jesús Armas (GRELL), Benjamín Cuba, Víctor Poémape (GRELL), Yina Rivera (CNE), Paola Baltazar (CNE) y Gisela Chacón (CNE). El lanzamiento del congreso ocurrió en abril, y en julio ofrecimos una conferencia de prensa en la ciudad de Trujillo. Durante ese tiempo, Víctor León reemplazó a José Murgia en la Presidencia Regional, quien ratifica el apoyo del Gobierno Regional a esta iniciativa, y se integra a la comisión Emma Flores, en reemplazo de Walter Rebaza en la Gerencia Regional. En la clausura del Congreso, Andrés Cardó, Presidente del CNE, ha anunciado públicamente el II Congreso Pedagógico Nacional para el 2011, donde

presentaremos al país los resultados de este gran esfuerzo de concertación que hemos iniciado sobre lo que significa el buen desempeño docente. Confiamos en que será una oportunidad para volvernos a encontrar y asumir nuevos desafíos.

Diseño del congreso

El congreso se diseñó de tal forma que pudiese reunir a cuatro tipos de actores del ámbito educativo: investigadores de la problemática docente, formuladores de política docente, responsables de formación de maestros y el magisterio —principal hacedor de política educativa en la escuela—. El evento fue diseñado con la finalidad de crear las condiciones para el diálogo sobre formación y evaluación docente, condiciones que pasan por crear sentidos comunes sobre qué significa ser un buen docente.

Audiencia

El congreso estuvo dirigido principalmente a docentes de aula, directores y docentes que cumplen el rol de acompañantes de maestros, y estuvo abierto también a autoridades educativas, estudiantes de Educación y público en general.

Organizadores

Sus organizadores fueron el Consejo Nacional de Educación, la Universidad Nacional de Trujillo, el Gobierno Regional de La Libertad y su Gerencia Regional de Educación, así como el Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (Promeb).

Propósitos

Su objetivo fue aportar al desarrollo del Proyecto Educativo Nacional, dando impulso al proceso de concertación de criterios de buen desempeño docente iniciado el 2009, discutiendo propuestas, fortaleciendo alianzas y avanzando en la construcción de una visión compartida con los docentes sobre política magisterial y reforma de la escuela. En ese marco, se propuso analizar y discutir planteamientos preliminares sobre el significado del buen desempeño docente, recogiendo aportes y expectativas de los participantes. Adicionalmente, con el desarrollo del congreso y con la difusión de sus conclusiones se busca llamar la atención de los candidatos a asumir responsabilidades de gobierno sobre la necesidad de contar con una política docente basada en criterios concertados de buen desempeño, criterios que sean el eje de un nuevo sistema de evaluación docente y de formación, tanto inicial como en servicio, así como de la reforma de las instituciones escolares y los sistemas de gestión.

Estructura

El eje del congreso fue la difusión de los resultados de los diálogos regionales con maestros acerca del buen desempeño docente. Su estructura fue la siguiente:

- a. Conferencias magistrales.** A partir de seis conferencias magistrales, el Congreso Pedagógico se propuso responder tres preguntas. La pregunta del primer día fue: «¿Qué es buen desempeño docente?» De ella se ocuparon las ponencias de Andrés Cardó —«Buen desempeño profesional docente: lineamientos preliminares»—, la de Ricardo Cuenca —«Diálogos regionales con maestros: primeros consensos»—, la de Luis Guerrero —«Buen desempeño docente y aprendizajes fundamentales: la conexión perdida»— y la de Patricia Ames —«Percepciones de los estudiantes sobre sus docentes y su educación»—. La pregunta del segundo día fue: «¿Cómo promover buen desempeño desde la gestión?». De ella se ocupó la ponencia de Carmen Montero «Buen desempeño y acompañamiento docente». La pregunta del tercer día fue: «¿Qué escuela se necesita para promover buen desempeño?», la misma que fue respondida por Joanne Robinson con la ponencia «Buena docencia y reforma de la escuela». Las conferencias magistrales congregaron a todos los participantes y ponen en relieve los temas que consideramos que merecen entrar en la agenda de reflexión sobre el buen desempeño docente. Para abordarlos, encargamos investigaciones de las cuales se presentaron avances, e invitamos a una experta internacional. Todas contaron con 2 ó 3 comentaristas.
- b. Conferencias especializadas.** Recogieron los aportes y perspectivas de importantes actores, como las universidades, los colegios privados, las agencias de cooperación técnica, los gobiernos regionales, los ganadores del concurso «Maestro que deja huella», organizaciones del Estado, organizaciones docentes y una fundación. Se realizaron en dos bloques de grupos simultáneos, y cada una tuvo comentaristas.
- c. Grupos de trabajo.** En dos oportunidades, los participantes formaron grupos de trabajo para dialogar y responder en taller dos preguntas básicas: «¿Qué es buen desempeño docente?» y «¿Qué gestión puede contribuir a mejorar el desempeño docente?». Agrupados en seis salas, se formaron alrededor de sesenta subgrupos que trabajaron por dos días consecutivos y llegaron a importantes conclusiones. Fue el punto más alto de participación de docentes en el congreso.
- d. Feria del conocimiento.** Durante todo el congreso, los participantes pudieron visitar la Feria del Conocimiento, donde se expusieron en 30 kioscos proyectos educativos, así como publicaciones de entidades del Estado, la sociedad civil, casas editoriales y agencias de cooperación técnica.

Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente

En agosto del 2009, el Consejo Nacional de Educación y Foro Educativo acuerdan promover de manera conjunta el lanzamiento de una iniciativa de concertación nacional alrededor de los criterios que permitan distinguir el buen desempeño que hoy en día todos esperamos de los maestros. Asumimos que esa era la primera piedra de cualquier esfuerzo por replantear las políticas de formación docente inicial y en servicio, así como las de evaluación docente. Estábamos convencidos de que esta iniciativa debería tener como primer y principal protagonista al magisterio nacional, y que debía convertirse, a la vez, en una oportunidad para revalorar la docencia y enriquecer la identidad docente en un contexto de grandes desafíos a la educación y el país.

La mesa y sus integrantes

Con esa intención convocamos a un conjunto de organizaciones comprometidas con la educación y con responsabilidades a nivel nacional a constituir una Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente. A la fecha, la integran un conjunto de instituciones públicas y de la sociedad civil, así como diversas instituciones académicas, entidades no gubernamentales, agencias cooperantes y organizaciones docentes: el Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico, Tarea, Instituto de Pedagogía Popular, Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica, Educa, Instituto de Estudios Peruanos, Unicef, Usaid/Perú/SUMA, CARE Perú, Programa de Mejoramiento de la Educación Básica, Colegio de Profesores, Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú, Derrama Magisterial y Equipos Docentes del Perú.

Experiencias inspiradoras

Una motivación importante para dar inicio a este proceso fue la iniciativa del Gobierno Regional de Arequipa, que ya había avanzado un buen trecho en esta dirección, desde un esfuerzo concertador encomiable, así como las experiencias de los gobiernos regionales de Ica y Apurímac, que también habían dado pasos importantes en ese sentido. Lo fueron, asimismo, las experiencias de diversos países latinoamericanos, como Chile, Colombia, Guatemala, Cuba, y de otros como Francia, Canadá y el Reino Unido. Estos referentes nos mostraban que el camino emprendido era largo y exigente, pero a la vez posible y fructífero. Todas ellas caminaban en dirección contraria a una política de evaluación docente decidida unilateralmente y basada en pruebas de lápiz y papel, limitadas a los conocimientos lingüísticos y matemáticos de los maestros.

Propósitos

De esta manera, siguiendo la ruta concertadora y pluralista trazada por el Proyecto Educativo Nacional, la mesa se ha propuesto concertar un marco común de criterios de buen desempeño docente para el Perú, con los maestros y en alianza con los actores comprometidos con la educación a nivel nacional y regional, involucrados con la problemática docente. Desde este marco, trazaremos lineamientos para una reformulación de las políticas de formación y evaluación docente, basándolas en referentes comunes sobre el rol y el tipo de práctica profesional que se espera del maestro.

Hitos fundamentales

El proceso de concertación de este marco de buen desempeño docente se inició el 2009 con un programa de videoconferencias que nos permitió recoger las lecciones aprendidas de la experiencia internacional en materia de construcción de una política docente sólida y con sustento social. Ha tenido un hito fundamental en el 1^{er} Congreso Pedagógico Nacional realizado en la ciudad de Trujillo los primeros días de agosto del 2010; tendrá otra estación importante en el mes de abril del 2011 con la publicación de una propuesta preliminar de criterios de buen desempeño, que será ampliamente debatida en todo el país durante el 2011; y culmina un primer periodo de trabajo en agosto del 2011 con el 2^{do} Congreso Pedagógico Nacional. Este evento propondrá al país y al gobierno recientemente electo un marco concertado de buen desempeño docente, así como una propuesta de lineamientos de política sobre formación y evaluación docente, sustentadas en él.

Talleres

La Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente estuvo a cargo del diseño y la facilitación de los talleres en el congreso. Cada taller duró una hora y media. Participaron 21 facilitadores y dos coordinadores en la conducción de los seis talleres simultáneos sobre el tema «¿Qué es buen desempeño docente?» y los seis talleres, simultáneos también, acerca del tema «¿Cómo promover buen desempeño desde la gestión?» En ambos talleres se trabajó con tarjetas, plumones y una presentación en PowerPoint que contenía las preguntas orientadoras del taller.

Talleres

Taller 1: ¿Qué es buen desempeño docente?

Objetivo¹: identificar la percepción que los participantes tienen acerca de los primeros hallazgos de la sistematización de los diálogos regionales sobre buen desempeño docente.

Metodología: se formaron subgrupos de diez personas y se eligió un **subcoordinador**, quien fue el encargado de organizar el grupo y dar el uso de la palabra en el diálogo, y un **relator**, responsable de tomar nota de los argumentos presentados por los participantes.

En cada grupo se reflexionó en torno a una de cinco afirmaciones sobre los desempeños docentes que se pueden inferir de la sistematización de los diálogos. Las afirmaciones fueron las siguientes:

La mayoría de docentes que participaron en los diálogos piensa que:

- El saber pedagógico es más importante que el saber disciplinar.
- El lugar principal de trabajo del docente es el aula, más que la escuela o la comunidad.
- El profesor debe ocuparse más de lo pedagógico que de la gestión o de las políticas educativas.
- Las cualidades individuales del docente son tanto o más importantes que sus cualidades profesionales.
- La calidad del trato cotidiano del docente con sus estudiantes tiene una gran importancia.

El trabajo en los subgrupos consistió en responder las siguientes preguntas:

- ¿Por qué cree que la mayoría piensa así?
- ¿Usted qué opina?

¹ Datos los primeros hallazgos de la sistematización de la opinión de los docentes sobre buen desempeño expuestos en la ponencia magistral de Ricardo Cuenca (ver pág. 42).

Taller 2: ¿Cómo promover buen desempeño desde la gestión?

Objetivo: escuchar, reconocer y recoger de modo sistemático la opinión de los participantes sobre las condiciones que favorecen el logro de un buen desempeño profesional docente desde la gestión educativa (de la institución educativa, las instancias de gestión educativa y los niveles de gobierno). Se ubicó al taller como una continuidad de la reflexión iniciada en la construcción de los primeros consensos de buenos desempeños docentes. Se buscó situar el papel de la gestión educativa en la promoción y desarrollo de buenos desempeños docentes.

Metodología: se formaron dos grupos por cada uno de los escenarios y sus respectivos actores de la gestión educativa:

Escenario: institución educativa

- Director/a
- Docentes
- Padres y madres de familia
- Comunidad

Escenario: instancias de gestión educativa

- Redes educativas
- UGEL
- DRE

Escenario: niveles de gobierno

- Gobierno nacional: Ministerio de Educación
- Gobierno regional
- Gobierno local (distrital y provincial)
- Comunidad

En cada grupo se respondió a la siguiente pregunta: «¿Qué condiciones deben generarse desde la gestión educativa para garantizar buenos desempeños docentes?».

A todos se les pidió responder acerca de un actor del escenario asignado. Si lo deseaban, tenían la opción de responder adicionalmente sobre otro actor del mismo escenario.

Estuvieron a cargo de la coordinación de ambos talleres Darío Ugarte (SUMA) y Yina Rivera (Consejo Nacional de Educación). Los talleres fueron diseñados y facilitados por los siguientes representantes de Educa: Marco Antonio Arriga, Óscar Okada, Delfín Ampa, Giuliana Cheril, Rosa Cuadros, Tito Quispe, Liz Ysla, Manuel Mestanza y Aída Lozano; de Promeb: Natalia Masías, Rodrigo Moscol, Ignacio Franco y Víctor Chanducas; y por Nora Cépeda (Tarea), Aída Candiotti (IPEBA), Elena Hayashi (Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico), David Aguilar (Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle), Jorge Jaime (Derrama Magisterial), Luzmila

Mendivil (Pontificia Universidad Católica del Perú), Mirella Uehara (Universidad Antonio Ruiz de Montoya) y Mervi Hakoniemi (Unicef). También participaron del diseño Eliana Ramírez (Foro Educativo) y, en representación de Equipos Docentes del Perú, Luz Jerónimo Borbón y Esther Rosales.

Feria del Conocimiento

Unas 17 organizaciones se dieron cita los días 5, 6 y 7 de agosto en la Feria del Conocimiento, un espacio de encuentro en el que instituciones públicas, privadas, ONGs y cooperación internacional pusieron a disposición de los asistentes al Primer Congreso Pedagógico Nacional diversas publicaciones y materiales didácticos de gran utilidad para los docentes. Asimismo, se brindó información sobre las distintas iniciativas y proyectos que incorporan al maestro como actor principal, y que se desarrollan a nivel nacional.

El acto de inauguración estuvo a cargo de Andrés Cardó Franco, presidente del CNE, y de Orlando Velásquez Benites, rector de la UNT; acompañados por otras autoridades regionales y personalidades nacionales, encabezaron el recorrido oficial de esta comitiva por cada uno de los stands.

En este espacio se realizaron también actividades culturales que complementaron el programa académico propuesto por el congreso. Es así que los maestros disfrutaron de la presentación del grupo de danzas folclóricas de la UNT «Michazaman», de la infaltable marinera norteña y del tondero.

Las organizaciones que participaron de la Feria del Conocimiento fueron: la Gerencia Regional de Educación de La Libertad, la Universidad Nacional de Trujillo, el Proyecto para el Mejoramiento de la Educación Básica, el Consejo Nacional de Educación, la Derrama Magisterial, el Sutep, Tarea, Educa, la Pontificia Universidad Católica del Perú, el Grupo Santillana, SBS Trujillo, el Instituto Peruano de Fomento Educativo, IESSP Crea, el Proyecto Usaid/Perú/Suma, la Fundación Telefónica-Educared, el Proyecto de Educomunicación «El aula en la radio» y Cáritas Trujillo.

Estadística de participantes

El Primer Congreso Pedagógico Nacional contó con la participación de docentes de diversas partes del Perú, tal como lo muestra el gráfico 1. La convocatoria estuvo abierta al público a través del portal web del Consejo Nacional de Educación, desde el cual se podía acceder a la página del Congreso Pedagógico para la inscripción, que no tenía costo. El evento contó con la difusión de las instituciones que conforman la Mesa de Buen Desempeño Docente, la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales y las Direcciones y Gerencias Regionales de Educación. Como se esperaba, los participantes provenientes del norte del país fueron la mayoría.

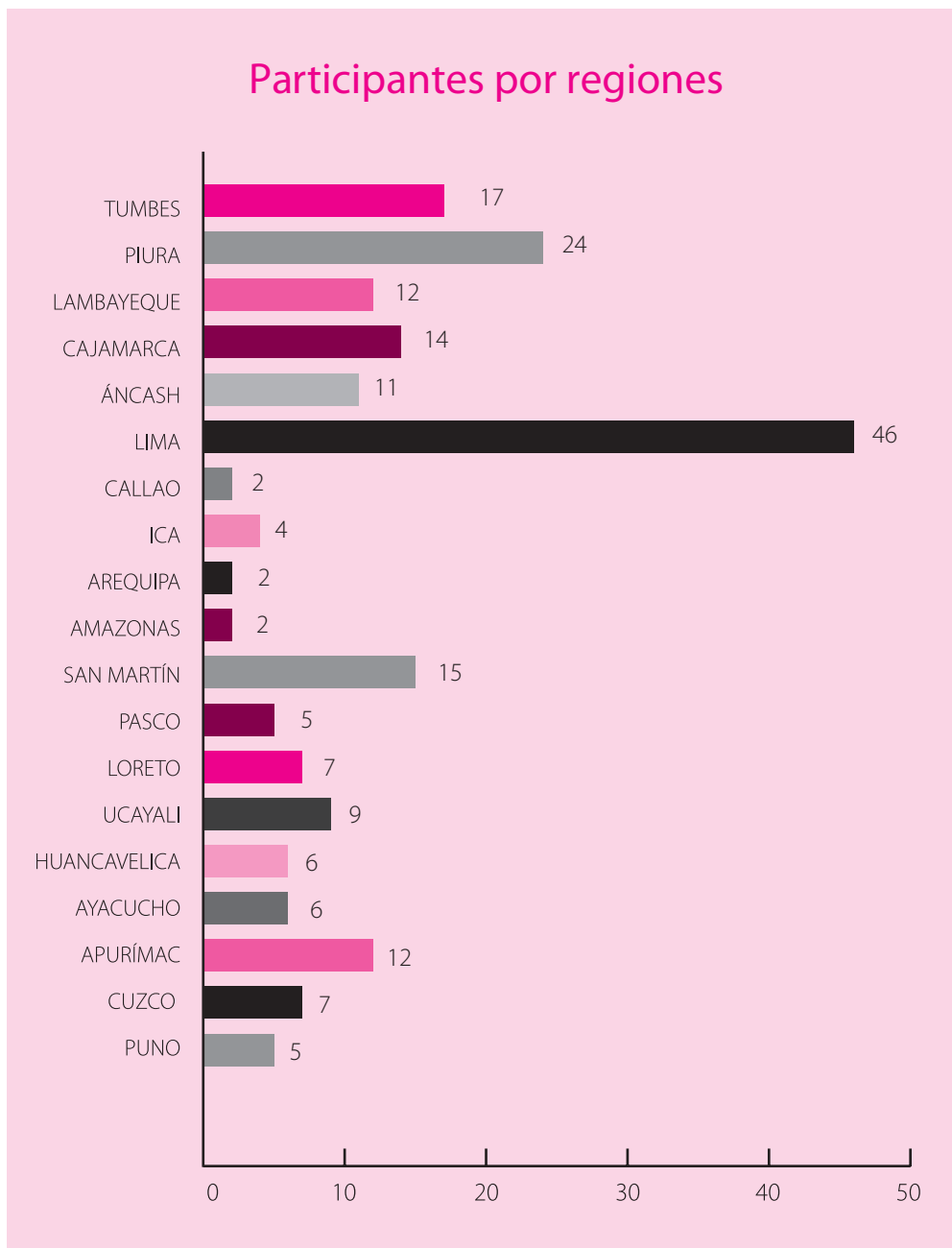


Gráfico 1. Participantes por regiones

No se contó con participantes de las regiones Tacna, Moquegua, Huánuco, Junín ni Madre de Dios. Cabe resaltar que en el gráfico anterior no están considerados los conferencistas, comentaristas ni moderadores; por lo tanto, hay regiones, como Madre de Dios, que no tuvieron participantes, pero sí un ponente. La cifra de participantes de la región La Libertad se encuentra en el gráfico 3.

Hubo 3 modalidades de participación en el congreso. La primera fue la presencial, y concentró a todos los participantes —durante las ceremonias y conferencias magistrales— en el auditorio César Vallejo de la Universidad Nacional de Trujillo, que tiene un aforo para 500 personas. Participaron 447 personas bajo esta



Especialistas internacionales visitan la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente. En la foto: Bárbara Hunt



Feria del conocimiento

modalidad, de las cuales 375 se preinscribieron en el sitio web, y 72 se inscribieron el primer día del evento en Trujillo (ver gráfico 2).

La segunda modalidad fue a través del servicio de videoconferencia. Para ello, se acondicionó el auditorio del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional de Trujillo. El centro tiene un aforo para 300 personas, y participaron 208. Los presentes pudieron apreciar la transmisión ininterrumpida de todas las ceremonias y conferencias magistrales; y cuando había conferencias simultáneas (cinco al mismo tiempo), se transmitía una de ellas. A través de Internet se hicieron preguntas a los ponentes, y un equipo de facilitadores trabajó con ellos los dos talleres programados.

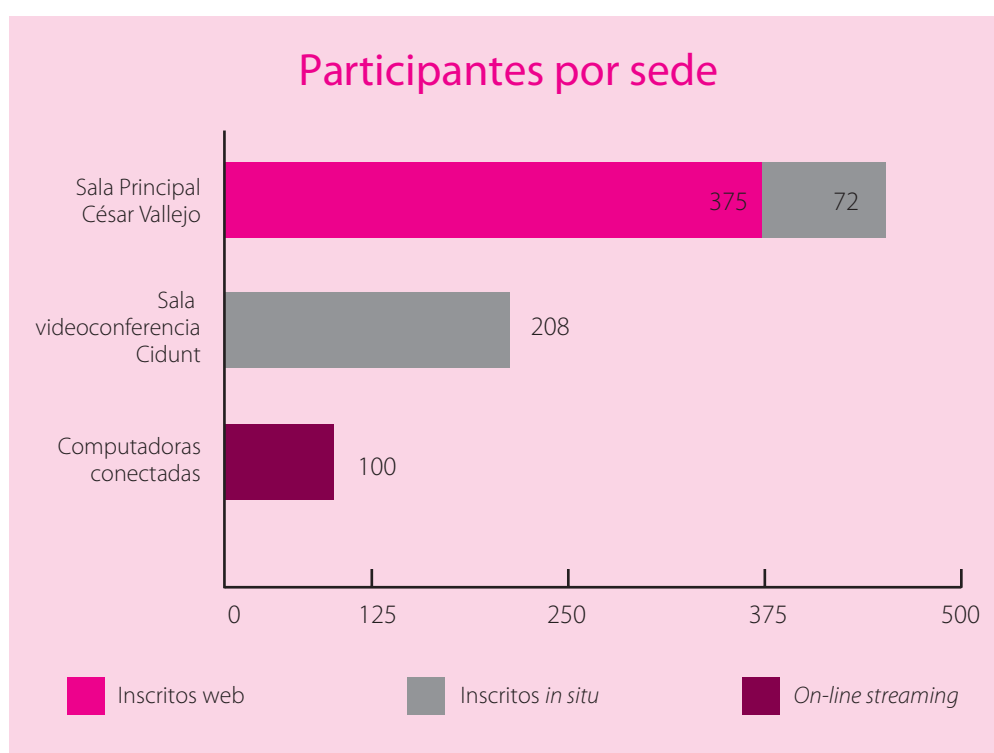


Gráfico 2. Participantes por sede

La tercera modalidad fue el servicio de televisión por Internet *on-line streaming*. Este servicio estuvo disponible para el público desde la página web del CNE-Congreso. Al igual que se hizo con la videoconferencia, se transmitieron ininterrumpidamente todas las ceremonias, conferencias magistrales y una de las cinco conferencias simultáneas cada vez que estas se dieron. Las personas conectadas registraron sus comentarios e hicieron preguntas a los expositores. Asimismo, vieron entrevistas exclusivas a ponentes y participantes del Congreso.

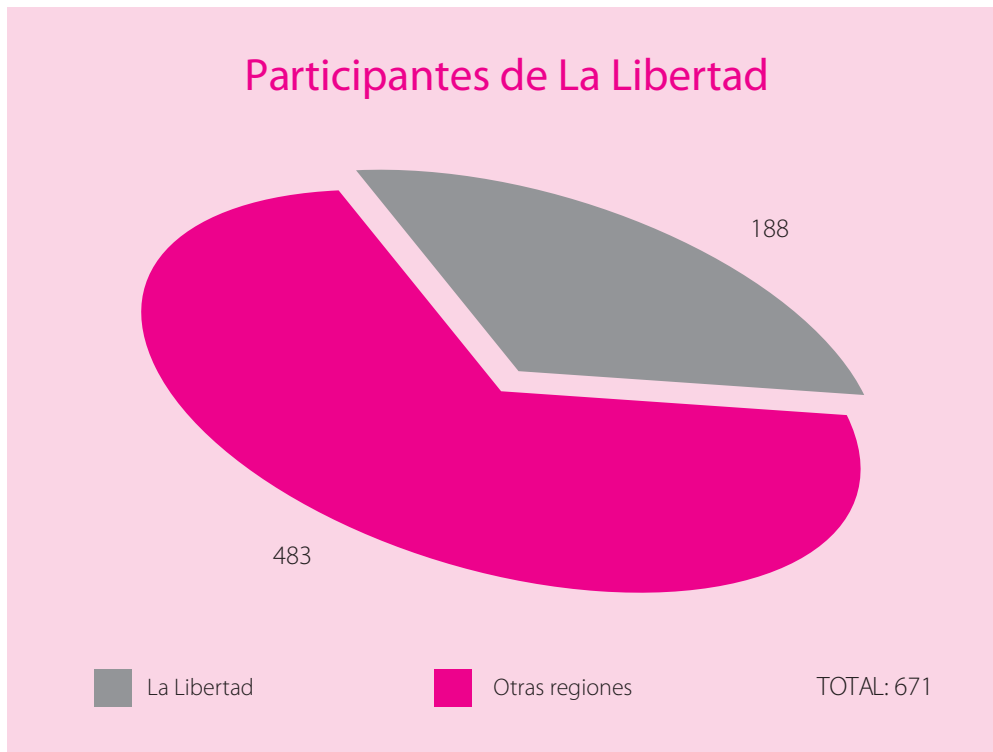


Gráfico 3. Participantes La Libertad

Hubo un total de 671 participantes, de los cuales 483 provinieron de La Libertad, y 188 de otras regiones. Se invitó a 30 expositores, 29 comentaristas, 15 moderadores y 22 facilitadores para que expongan y conduzcan las 27 sesiones de conferencias y los 10 talleres realizados a lo largo del congreso. De estos, 63 provenían de Lima, 32 de otras regiones y uno de Canadá. En el gráfico 4 se muestra el desagregado por cada rubro de participación.

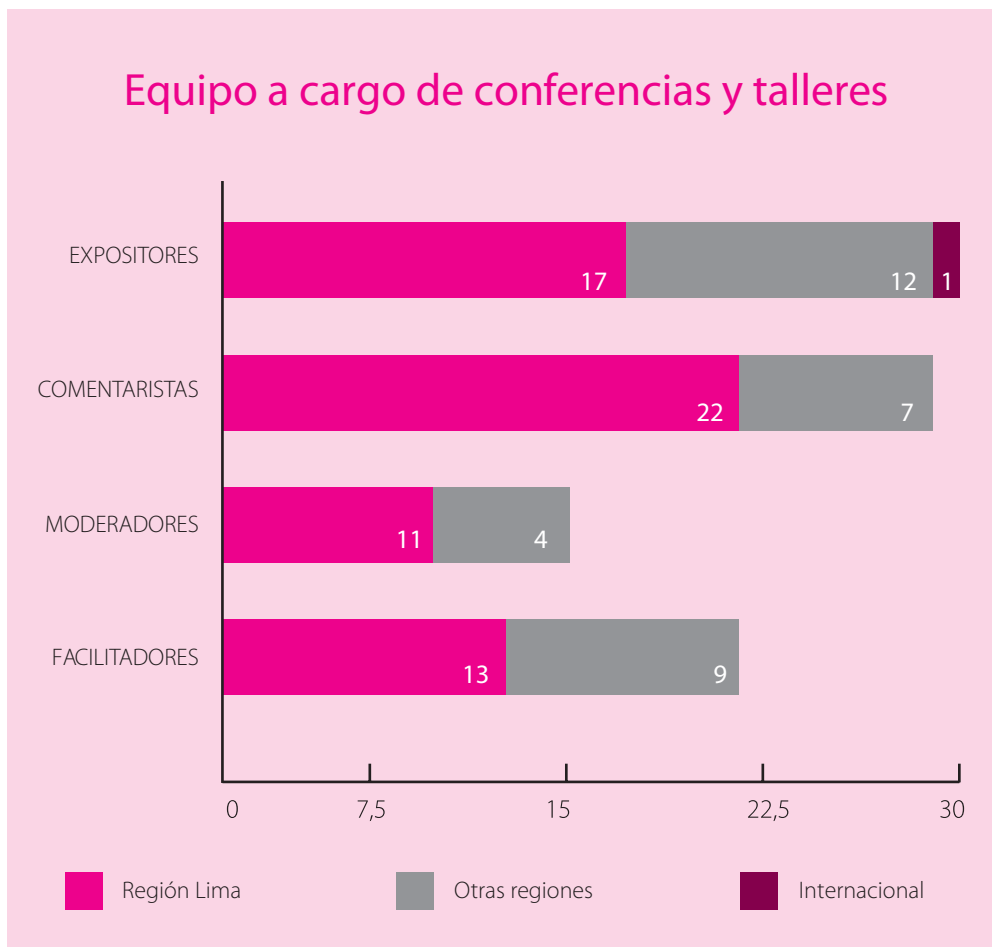


Gráfico 4. Equipo a cargo de conferencias y talleres

Difusión

Las acciones de difusión que acompañaron la realización del Primer Congreso Pedagógico Nacional respondieron al objetivo de informar a la comunidad educativa y al público en general sobre los avances y los pasos que se iban dando con relación a la organización de este evento como primer hito del proceso de concertación de criterios de buen desempeño profesional que emprendió el CNE, en coordinación con la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente.

Es así que en el servidor web del CNE se habilitó un espacio destinado a informar sobre este tema; para ello, se diseñó una página exclusiva dedicada al Congreso Pedagógico Nacional (www.cne.gob.pe/congresopedagogico), que se encuentra activa hasta la actualidad. Aquí se dio cuenta de los objetivos del evento, las actividades preparatorias, el programa a desarrollar, las exposiciones de los ponentes nacionales e internacionales, los discursos, la Feria del Conocimiento, y las conclusiones a las que se arribaron; hasta la fecha, se puede apreciar también una galería de imágenes del evento. Asimismo, este canal sirvió de soporte para la transmisión en vivo por Internet que se realizó desde la ciudad de Trujillo. Para complementar estos esfuerzos, se utilizaron los otros espacios de difusión institucional del CNE.

A nivel de relaciones interinstitucionales, se realizaron coordinaciones para incorporar un *banner* que vinculara los sitios web de organizaciones aliadas con la página del congreso, especialmente los de aquellas que integran la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente. En ese mismo sentido, se gestionaron entrevistas al presidente de la Comisión Organizadora, Edmundo Murrugarra, en sus respectivos canales de difusión institucional.

Durante todo el proceso de organización y realización del congreso, se emitieron notas de prensa a nivel nacional. Se convocó a los medios de comunicación liberteños al acto de lanzamiento oficial del Congreso Pedagógico Nacional, el mismo que se realizó en la ciudad de Trujillo y que contó con la participación de las principales autoridades locales y la representación del CNE. En este marco, se efectuó una rueda de prensa y, posteriormente, un vocero del CNE visitó diversos medios locales y participó en espacios periodísticos, donde se informó sobre la importancia del congreso, las acciones preparatorias, los temas a desarrollar, los expositores nacionales e internacionales, entre otros temas.

A una semana del evento, se convocó a un desayuno de prensa en la ciudad de Trujillo. En el acto estuvieron presentes los miembros de la comisión organizadora del Congreso Pedagógico Nacional, quienes atendieron la demanda de información de un gran número de periodistas locales de medios escritos, radiales, televisivos y de Internet.

Finalmente, se gestionaron entrevistas en los diarios más importantes de la ciudad, así como enlaces televisivos y radiales desde la sede del congreso durante la ceremonia de inauguración y clausura. Edmundo Murrugarra, vocero oficial del congreso, brindó entrevistas en vivo en los sets de los canales y espacios periodísticos de mayor sintonía. Con estas acciones, el Congreso Pedagógico Nacional fue parte de la agenda mediática y se informó a la ciudadanía que se encuentra en marcha el proceso de concertación de los criterios de desempeño docente.

Transmisión por Internet (*On-line streaming*)

Muchos maestros que no pudieron llegar hasta la ciudad de Trujillo participaron de manera virtual en el congreso gracias al esfuerzo del Consejo Nacional de Educación, que logró transmitir todas las ponencias magistrales en vivo y en directo a través de Internet.

El uso de la tecnología *on-line streaming* (transmisión en vivo sin interrupciones) permitió a este auditorio virtual intervenir de manera activa durante el desarrollo del programa académico, pues se hicieron preguntas y comentarios a través de la ventana de chat que se habilitó en la zona de transmisión de la plataforma web diseñada para esta ocasión.

Durante los días del congreso se registraron picos de más de 100 computadoras conectadas simultáneamente a la señal de transmisión. Sin embargo, iniciativas como las de la Facultad de Pedagogía de la UNT multiplicaron el número de participantes, ya que la señal de Internet fue proyectada en un auditorio con 200 estudiantes.



Andrés Cardó, presidente el CNE, brindó declaraciones a la prensa local saludando la acogida a los más de 700 docentes que llegaron a Trujillo.



On line streaming: módulo de transmisión del Consejo Nacional de Educación.



Representantes de las instituciones organizadoras del Congreso Pedagógico Nacional encabezaron el acto de inauguración.



Edmundo Murrugarra Florián, presidente de la comisión organizadora, se dirige a la audiencia durante el discurso inaugural.

A través de este medio, se dio cuenta de la participación virtual de docentes que siguieron el congreso desde los Estados Unidos, Canadá, Argentina y Guatemala, así como desde el interior del país.

Articulación con redes sociales

Los cerca de 4 000 seguidores que tiene el boletín *Educación al Día* en la red social Facebook y los internautas de Twitter también siguieron los detalles del congreso, pues estas herramientas se articularon al canal de chat de la transmisión por Internet; y a través de un moderador se difundieron las ideas principales de las ponencias magistrales. De esta manera, se diversificaron las opciones de participación y el acceso a la información difundida en este evento.

Discurso inaugural

MEJORES APRENDIZAJES CON BUENA DOCENCIA, EN NUEVAS ESCUELAS

Edmundo Murrugarra²

Presidente de la Comisión Organizadora

Apuesta por la ética como condición de vida comunitaria

La Comisión Organizadora de este Primer Congreso Pedagógico acoge con amistad a nuestros invitados, y con esperanzada alegría saluda la presencia de maestras y maestros que vienen desde las regiones del país a congregarse en esta ciudad de Trujillo. Somos testigos de los sueños y voluntad renovadores que animan al magisterio peruano, por lo que desde esta ciudad, hoy cuestionada en su tradición pacífica y en la antigua vocación de sus grandes educadores por construir una gran civilización autónoma, nos congregamos instituciones y maestros para enviar al país y al mundo nuestra apuesta por refundar la vida comunitaria en la raíz de la ética, o sea la más estrecha coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se proclama y lo que se vive y practica. Y hemos empezado a practicarlo en nuestro espacio pedagógico, en nuestras escuelas. Allí se expresan y oyen los gritos de las nuevas generaciones, niños y jóvenes a quienes los escucharemos en una conferencia magistral. Y en otra, sabremos el reclamo de los jóvenes por equiparse con nuevos aprendizajes para habérselas con los desafíos del convulsionado mundo al que los hemos traído.

La unidad de la diversidad cultural y política

Peruanas y peruanos, he aquí que personas de distinta ideología y filiación política, de distintas profesiones nos juntamos para apoyar a nuestros maestros en la tarea de cambiar la educación y el país. Es posible, entonces, que el sueño de una nueva educación, de un nuevo magisterio, sean el espacio para tejer la diversa e intercultural voluntad nacional de proseguir los sueños de quienes a comienzos del siglo pasado, y desde las cenizas de la derrota nacional, empezaron la tarea de construir instituciones para otro país, para otro mundo.

² Coordinador de la Comisión de Educación Básica y Desarrollo Magisterial del Consejo Nacional de Educación. Educador, egresado de la Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta, y licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Maestro de escuela primaria y profesor universitario. Ex Senador de la República. Promotor de proyectos de educación intercultural. Organizador y dirigente social y político.

Por eso, el CNE destaca el entusiasmo con que el Gobierno Regional de La Libertad, con su presidente de entonces José Murgia Zanier y su gerente Walter Rebaza, acogieron la iniciativa que contó con el solvente soporte profesional del proyecto Promeb de la cooperación canadiense. El presidente actual, Ing. León, que hoy comparte esta mesa, y la nueva gerente de Educación, Emma Luz Flores, han mantenido el entusiasmo inicial. Con igual alegría, destacamos la enérgica voluntad del nuevo equipo de dirección de la UNT, encabezado por su rector, Oswaldo Velásquez, de fortalecer esta alianza institucional para empezar a construir la nueva presencia de la universidad en la región. Lo diverso potencia nuestras energías, es un anuncio del país que emerge.

Con el magisterio podemos cambiar la educación y el país: nuevo camino para construir políticas nacionales

El lema del evento resume la propuesta que nos une. Que nuestros estudiantes de todas las edades logren mejores aprendizajes es el sueño universal. Afirmamos enseguida que el factor clave para ese fin es el despliegue de las calidades de una buena docencia por parte del grueso del magisterio. Es la apuesta que nos distingue. Por este camino, este actor, el magisterio, ahora tan debilitado en su prestigio, podrá asumir el liderazgo en la transformación del sistema educativo y, mediante alianzas en todos los niveles, renovar el casi colapsado Estado peruano actual. Los diálogos regionales han empezado a recoger sus voces y potenciar sus voluntades. El resumen será tema de una de las conferencias magistrales.

Por eso, al lado del CNE, tuvimos presto a Foro Educativo, y a la convocatoria conjunta en Lima acudieron el Sutep y el Colegio de Profesores del Perú, las universidades de San Marcos, la Católica, Ruiz de Montoya, Cayetano Heredia, de Educación de La Cantuta y el Instituto Pedagógico de Monterico, a las que se sumó luego la Derrama Magisterial. Y es esta naciente voluntad nacional la que apoyan las instituciones de la cooperación internacional: Unicef, Usaid/Perú/SUMA, CARE, Promeb, que se han mantenido firmes en los objetivos consensuados. Sin embargo, admitimos nuestra desazón por no haber logrado todavía que el Ministerio de Educación regrese al núcleo con que nació este sueño y empeño. Una buena docencia requerirá otra escuela, otro sistema educativo, otro Estado; y la experimentada académica canadiense Joann Robinson nos informará sobre estas implicancias.

Este camino de construir consensos ya probó sus bondades al permitir la construcción del PEN, ahora norma nacional. Y hemos empezado a recorrerlo para la construcción del consenso sobre la buena docencia, y con los mismos maestros, temidos por unos, ninguneados por otros, pero apreciados por las instituciones que nos hemos concertado para este empeño. La conferencia de Andrés Cardó esbozará el promisorio contenido de esta aventura.

Usos transformadores de la buena docencia

Este y el próximo son años de contiendas políticas electorales. Declaramos nuestra ambición de que los trabajos del congreso y sus resultados lleguen a los corazones y mentes de partidos, movimientos y líderes que participan en esas contiendas. Este es, por lo tanto, solamente un capítulo de un largo camino. Las conclusiones de este evento volverán a ser materia de debate y diálogo para tener a fin de año —esperamos— una propuesta de buena docencia que sirva a los gobiernos locales y regionales que se instalan el primero de enero siguiente. Pero como se iniciará entonces la campaña electoral nacional, una nueva ronda de diálogos regionales con los maestros preparará el segundo congreso para agosto del 2011, que produzca las conclusiones que sirvan para que el nuevo gobierno nacional diseñe sus políticas tanto de formación de maestros como de evaluación de su desempeño.

Al terminar, debo confesar mi convicción de que el uso más potente que puede tener el consenso sobre buena docencia que construyamos con los maestros es el fortalecimiento de su conciencia ética profesional. Si el magisterio se dota con un paradigma de buena docencia construido por él mismo, tiene entonces con qué medir su propio desempeño profesional y podrá luchar para exigir que se evalúe principalmente su desempeño profesional y no solo aspectos colaterales o concurrentes. Las consecuencias en su práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes serán profundamente transformadoras, como lo será el consecuente fortalecimiento de la organización sindical y profesional de los docentes por el liderazgo que pueda ganar entre todas las instituciones de la sociedad para la tarea de construirnos un nuevo Estado, un nuevo país y un nuevo mundo.

Amigos, no poca cosa, pues, tenemos emprendida. ¡Pongamos, por lo tanto, manos, mente y corazón a la obra! ¡Viva en el corazón y espíritu de todos los seres la más bella y digna de las profesiones!

Conclusiones del congreso

¿Por qué nuevos desempeños?

1. La identidad docente necesita replantearse porque los cambios sociales, el desarrollo del conocimiento y la evolución de los paradigmas de la ciencia acontecidos a lo largo del siglo XX han sido de tal magnitud que han desacomodado a la educación y a sus instituciones y, en consecuencia, a la propia docencia.
2. Replantear la identidad del docente supone construir nuevos sentidos comunes sobre la docencia y la educación en el conjunto de la sociedad peruana; sin embargo, no debemos olvidar que los nuevos desempeños que hoy se necesitan no requieren una simple actualización técnica: suponen repensar y enriquecer la propia identidad docente, suponen un cambio de naturaleza cultural.

El valor de concertar sobre los nuevos sentidos del desempeño docente

3. Creemos que este esfuerzo de concertación nacional sobre desempeño docente debe ser una oportunidad para revalorar la docencia y para elevar la calidad de la educación pública. Es por eso que consideramos indispensable el protagonismo del docente en esta iniciativa y haber iniciado la preparación de este congreso recorriendo el país para preguntarle a los maestros por sus buenos desempeños.
4. ¿Qué identidad necesita tener el docente hoy en día? ¿Qué desempeños son los que corresponden a esa identidad? Son preguntas que necesitan nutrirse de múltiples voces y perspectivas, pero que deben ser respondidas por los propios maestros. Solo si es producto de su propia convicción, esta respuesta se convertirá en un compromiso y una responsabilidad moral.
5. Para hacer posible la calidad en la educación nacional, el maestro necesita ser el promotor principal de los pequeños y los grandes cambios que se requieren. Para ser promotor del cambio, necesita estar convencido de su necesidad, de su posibilidad y de la importancia de su propio aporte.

El acompañamiento de los procesos de cambio de la práctica docente

6. Allí donde los maestros han contado con un acompañamiento técnico serio, perseverante y respetuoso que les ha ofrecido oportunidades para revisar su propia práctica, han podido atravesar el umbral de sus propios temores, a colaborar mutuamente en el esfuerzo por mejorar y lograr tener la experiencia del éxito con sus propios alumnos. Es en este contexto que han empezado a transformarse a sí mismos y a crecer profesionalmente, lo que demuestra cuán productivo puede ser un diálogo respetuoso con los docentes de las entidades estatales y no estatales que participan en él.
7. Las experiencias de acompañamiento pedagógico a los docentes en su propia escuela —cuando se conciben y gestionan con seriedad, se les asigna los recursos necesarios y se elige bien a los acompañantes— han demostrado una gran efectividad en el país.
8. Extender progresivamente el acompañamiento pedagógico requiere concebirlo como un proyecto de largo plazo, articularlo con estrategias renovadas de formación en servicio tanto como con la formación inicial, ampliarlo al conjunto de actores que forman parte de la institución educativa —empezando por los directores—, y asociarlo a estrategias dirigidas a transformar la institucionalidad de la escuela y la gestión local.

El desempeño docente en la perspectiva de los niños

9. Cuando son preguntados, los estudiantes demuestran tener expectativas sobre sus docentes que equilibran bien el deber y el derecho: quieren aprender, pero no aburrirse; no le temen a la exigencia, pero sí al maltrato; demandan confianza, pero también respeto; y reclaman paciencia de sus maestros porque, finalmente, son los estudiantes la razón de ser de la docencia.
10. Los niños y adolescentes necesitan oportunidades para expresar opinión sobre su experiencia escolar, sus maestros, sus aprendizajes y el rol que cumplen. Pero su voz debe tener peso social y político en las decisiones, tanto en las de maestros y directores como en las de los decisores de política.
11. Una expectativa básica de los niños respecto de sus maestros es la confianza en ellos y el ejercicio de la paciencia. El docente necesita crear un ambiente favorable al aprendizaje de todos sus estudiantes, respetando sus diferencias de ritmo y estilo, de lengua y cultura, de aptitud, género y habilidad. Enseñar con base en prejuicios y descreyendo en las posibilidades de aprender de sus estudiantes es un desempeño que debemos desterrar de la práctica docente.

El desempeño docente en la perspectiva de los maestros

12. Más de 900 maestros que participaron en los 36 diálogos que sostuvimos con ellos antes de este congreso enfatizaron sobre todo el valor del desempeño pedagógico sobre el saber disciplinar; el aula como lugar principal de trabajo por encima del espacio institucional de la escuela y de la comunidad; sus rasgos de personalidad por encima de los profesionales; y su vínculo con la enseñanza por encima de sus vínculos con la gestión escolar y las políticas educativas. Todo lo analizado y discutido a lo largo de estos días nos indica que esta visión de sí mismos necesita revisarse, actualizarse y encontrar los equilibrios que se requieren a la luz de las nuevas demandas que confronta la educación en los tiempos actuales.

13. En todos los casos, la demanda de un docente acogedor que ofrezca un trato amable y respetuoso a sus estudiantes aparece como una constante muy sólida tanto en los propios maestros como en los niños y jóvenes, en el análisis de la experiencia actual y en el recuerdo de experiencias pasadas. Se ha hecho evidente que sentirse bien, en un ambiente que ofrezca seguridad emocional y propicie el surgimiento de la confianza, es la primera piedra de todo acto educativo; y hacer esto posible es el primer desafío al desempeño de los maestros.
14. El maestro hoy en día necesita ofrecer a sus estudiantes mucho más que lo que recibió de su educación. Vivir esta paradoja significa que la enseñanza de hoy debe convertirse en una oportunidad para que docentes y estudiantes crezcan juntos en dirección a los aprendizajes fundamentales que la sociedad requiere de ellos. Este camino no está libre de frustraciones, contradicciones y desazones, lo que vuelve indispensable crear espacios para que los maestros puedan cuidar y enriquecer su salud emocional.
15. Una característica que surge también hoy como necesaria para poder avanzar en el desarrollo de la profesionalidad de la docencia es la de saber analizar cada situación concreta en la que se deben lograr objetivos educacionales, la de tomar decisiones en función de cada realidad y de cada variación significativa de las circunstancias, y la de revisar críticamente la propia práctica y renovarla en función de los resultados que se obtienen.

La importancia de contar con nuevas escuelas

16. Buenos desempeños requieren nuevas escuelas. Urge una reforma de sus rígidas formas de concebir y manejar la organización, el tiempo y el espacio escolar, así como de tomar decisiones y administrarlas. Pero este cambio no será posible si maestros y directores no lo sienten necesario, y no lo asumen como una exigencia que los involucra a ellos mismos.
17. El cambio de la docencia y del modelo educativo en las escuelas es un cambio cultural. Supone sustituir normas y patrones de comportamiento y de relación con los otros, con el mundo y el conocimiento. Ello no es fácil, pues los patrones tradicionales de conducta son muy antiguos y están enraizados en la cultura escolar y social. Su inercia reproductiva es muy potente. Pero una manera de hacer posible el cambio es reconocer la naturaleza cultural —no solo pedagógica o técnica— de los procesos implicados en estos cambios, para poder identificar las condiciones institucionales internas y externas que propician o se oponen a ellos.

Algunas condiciones esenciales para renovar los desempeños docentes

18. Las buenas prácticas de los docentes, las que luchan contra la corriente, las que enfrentan oposiciones e incompreensiones, las que deben abrirse paso entre sus propias inseguridades, no se explican por sí solas. Necesitan un escenario que las propicie —aun cuando tal escenario deba ser construido por el propio maestro—, pero también una sociedad que las estimule y un Estado que las reconozca.
19. Se necesitan políticas dirigidas a cuidar al buen docente, al maestro innovador, al que exhibe buenas prácticas, para que disponga de las oportunidades necesarias para seguir desarrollando sus habilidades e iniciativas y enfrentar eventuales resistencias, incluso de sus propios colegas.

20. La evaluación docente debe centrarse en el desempeño de los maestros y no en sus conocimientos teóricos. En este sentido, los mecanismos de acceso y ascenso en la Carrera Pública Magisterial deberían dar mayor puntaje a las buenas prácticas, como estímulo para su reconocimiento y expansión. Los resultados de la evaluaciones docentes deben servir no solo para establecer la escala de las remuneraciones sino también, y sobre todo, para informar al docente, a sus escuelas y al sistema de formación sobre las debilidades y fortalezas de sus desempeños. El principal producto de una evaluación docente deben ser planes de mejora personal, profesional e institucional, y deben merecer el absoluto respaldo de la política educativa para ponerse en marcha.
21. Las instituciones formadoras tienen el desafío de preparar a los futuros maestros para trabajar en las escuelas del mundo real, en contextos diversos y complejos, con grupos heterogéneos, en medio de múltiples demandas sociales, culturales y hasta psicológicas, conviviendo con oposiciones, conflictos, prejuicios y la resistencia al cambio. En ese sentido, deberían también acompañar a sus docentes recién egresados, para hacer posible el buen inicio de su actividad profesional. Deben también aumentar su inversión en los medios, estrategias y materiales empleados en la formación, y articularse en redes de innovación con otras instituciones formadoras y en alianza con las propias escuelas.
22. La descentralización educativa es un proceso en marcha que debemos fortalecer. Es por eso que debemos promover e incentivar las iniciativas regionales que ya están en curso para generar oportunidades de buen desempeño docente, y multiplicarlas en todo el país. Esto implica articular los procesos de construcción de sus diseños curriculares regionales, sus sistemas regionales de formación en servicio y las experiencias innovadoras que se promueven en su territorio, con el esfuerzo de mejorar el desempeño profesional docente con base en criterios comunes. Implica, asimismo, articularse y colaborar entre sí en este esfuerzo por construir una visión común sobre la política docente que requiere el país. En este escenario, la convicción del valor de lo educativo de la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales va a jugar un rol muy importante.
23. Es necesario reiterar que ningún cambio en el desempeño docente será posible sin la voluntad del maestro. El principal ingrediente del cambio es el compromiso personal de cada maestro con su desarrollo profesional, convencidos de la importancia del estudio y la superación personal. La formación profesional no concluye con la titulación y no basta para responder a las múltiples demandas de la sociedad actual. La docencia, como cualquier otra profesión, requiere renovación y actualización continua.
24. Este congreso ha logrado convocar una importante pluralidad de actores que ha combinado una mirada técnica y política sobre el rol del maestro. Es el caso de organizaciones de docentes como el SUTEP, el Colegio de Profesores, la Derrama Magisterial y Equipos Docentes del Perú, cuyo compromiso con el proceso de concertación sobre buen desempeño, fortalece y alienta estos esfuerzos, augurando sus compromisos institucionales por una mejor educación. Es también el caso de investigadores profesionales, formadores de maestros, autoridades regionales, funcionarios del sector educación, empresarios, promotores de colegios privados innovadores, quienes al lado de maestros de aula y directores de escuela pública han inaugurado un diálogo sumamente prometedor, que ahora tenemos la responsabilidad de sostener.
25. Los participantes de este congreso han demandado de diversas formas proseguir la ruta del Proyecto Educativo Nacional realizando más eventos similares cada año, con la misma actitud plural y concertadora, reuniendo todas las voces necesarias para construir los acuerdos que requiere una política

docente concebida como política de Estado. Dar continuidad a la reflexión y el debate que hemos sostenido aquí significa entre otras cosas:

- **Revisar los paradigmas de la docencia**, la concepción del maestro apóstol, del maestro trabajador, del maestro profesional, y discutir la docencia como una ciencia y un arte creador y formador.
- **Revisar el rol de la mujer y los niños en la educación**, dos actores de primera importancia en el ejercicio del magisterio, tradicionalmente víctimas de una cultura que los menosprecia y subordina.
- **Revisar esta tensión entre características personales y profesionales** de las que hemos conversado en estos días y de la necesidad de que las escuelas desarrollen sensibilidad para los talentos de los maestros.

Conferencias magistrales

PRIMERA CONFERENCIA MAGISTRAL Buen desempeño profesional docente: Lineamientos preliminares

Dr. Andrés Cardó Franco³

Presidente del Consejo Nacional de Educación

El Proyecto Educativo Nacional plantea la urgente necesidad del país de contar con *maestros bien preparados que puedan ejercer profesionalmente la docencia*. Para lograrlo, señala la importancia de contar con criterios claros que permitan reconocer la buena docencia, así como de mejorar y reestructurar los sistemas de formación inicial y continua de los maestros. Enfatiza, a la vez, la necesidad de contar con instituciones educativas acogedoras e integradoras que enseñen bien y lo hagan con éxito, es decir, que permitan que todos los estudiantes, no importa su origen ni condición, logren aprender de manera efectiva en un clima de convivencia grata, libre de discriminación e imposición cultural.

Pero avanzar en esta dirección, que expresa una aspiración general de la sociedad peruana y, estoy seguro, de todo el magisterio nacional, requiere caminar juntos. Por eso estamos aquí hoy. Para empezar a dar, con sencillez, pero con gran convicción, el primer paso de este largo y necesario camino: ponernos de acuerdo en qué significa *buen desempeño docente*. Vamos a empezar recordando por qué es necesario que los maestros transiten hacia desempeños profesionales de una naturaleza distinta a la habitual, para explicar después en qué consisten, cómo es que podrían hacerse posibles y por qué sentarnos todos a conversar sobre estos temas es realmente indispensable.

³ Presidente del Consejo Nacional de Educación. Doctor en Educación (PUCP), profesor de Educación Primaria y Secundaria. Fue profesor y director de escuela, Director Regional de Educación, Director de Planeamiento Educativo, Viceministro y Ministro de Educación. Recibió las Palmas Magisteriales en grado de Amauta. Es asociado fundador de Foro Educativo y fue vicepresidente de esta institución. Consultor de la Unesco e integrante del Comité Técnico Asesor de la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI). Ex senador de la República y ex presidente de la Comisión de Educación del Senado.

1. Siete razones para una renovación profunda de la práctica profesional de los docentes

1.1. La cultura

En primer lugar, es necesario que los maestros renueven sus prácticas, porque el mundo abrió los ojos al inmenso tesoro de la diversidad cultural. De verla como un conjunto de paisajes, edificaciones, costumbres y tradiciones pintorescas cuya información podría incluirse en los currículos escolares, hemos pasado a verla como un conjunto de saberes, valores y estilos de vida que expresan perspectivas del mundo y de la civilización de una inmensa riqueza. Perspectivas que pueden y deben concurrir a corregir los sesgos, excesos y distorsiones de la racionalidad moderna, cuyo utilitarismo y afán de dominio ha traído progreso solo para una parte de la humanidad y la ha llevado al borde de la destrucción del planeta.

En el caso del Perú, detrás de cada realización de nuestras ancestrales culturas andinas y amazónicas en la medicina, la agricultura, la arquitectura o la culinaria, destaca una organización social basada en la solidaridad y la búsqueda del bien común, en el profundo respeto por la naturaleza, en la admirable capacidad para hacer frente a circunstancias adversas de manera proactiva, creativa y cooperativa. Hacerle un lugar preferente en las escuelas a estas perspectivas, saberes y valores conlleva de manera inevitable una transformación profunda de su organización y de los valores que rigen las relaciones humanas en su interior, tercamente orientadas a la obediencia y la pasividad, a la asimilación ciega de conocimientos abstractos. Darles un lugar, además, es replantear radicalmente los enfoques y sistemas de enseñanza.

1.2. El conocimiento

En segundo lugar, es necesario que los maestros renueven sus prácticas, porque el conocimiento disponible en diversos ámbitos del saber humano ha evolucionado considerablemente a lo largo del siglo XX, y muchos de los nuevos hallazgos de la investigación científica han remecido los viejos cimientos de la educación. Por ejemplo:

- La teoría de la relatividad de Albert Einstein nos mostró a inicios del pasado siglo que el conocimiento que producimos acerca de la realidad nunca es objetivo sino siempre relativo con respecto al punto de vista del observador. Una mirada inevitablemente teñida por creencias e ideas previas, por la perspectiva cultural de cada uno. Esto significa que nadie puede apropiarse de la verdad y que la validez del conocimiento humano solo es posible en el acuerdo, cuando personas con distintas perspectivas convienen en reconocerle a los mismos hechos e ideas el mismo valor y significado.
- La cibernética, a mediados del siglo XX, descubrió el principio de retroalimentación, es decir, que el flujo continuo de ida y vuelta de la información es lo que hace posible que la acción del ser humano, e incluso de la máquina, se ajuste de manera precisa a los datos disponibles. Esto significa, por ejemplo, que, si a consecuencia de un mensaje la respuesta esperada de una persona no se produce, puede deberse no necesariamente a la persona sino a una comunicación deficiente, que no ha logrado impactarla por haber pasado por alto datos particularmente importantes sobre ella.
- La masificación de Internet, del correo electrónico y otros inventos en el campo de la comunicación, como la telefonía celular y la televisión por cable, ampliaron las posibilidades de acce-

der a información sobre todos los temas, sociedades y culturas del planeta. Desde una simple computadora personal, hoy se puede acceder a libros completos, enciclopedias y bibliotecas enteras, museos y galerías de arte o salas de música. Luego, almacenar numerosos conocimientos en la memoria se volvió innecesario; y mucho más importante, cultivar la capacidad de comprenderlos y de hacer uso crítico y creativo de ellos en situaciones reales.

- La biotecnología nos ha asombrado por su capacidad para producir plásticos biodegradables, aceites vegetales y biocombustibles, antibióticos, equipos de diagnóstico médico, prótesis biomecánicas o electrónicas, válvulas cardíacas y marcapasos. Estos logros han sido resultado de la colaboración entre varias disciplinas científicas, como la biología, la química, la genética, la agronomía, la ingeniería, la física y la medicina. Atrás quedó la noción de ciencia como conocimiento fragmentado y parcelado de la realidad, que impregnó con fuerza los currículos escolares, para hacer más evidente la necesidad de una comprensión interdisciplinaria de las cosas.
- La investigación en el campo de la inteligencia humana ha aportado, asimismo, pruebas contundentes acerca de la enorme riqueza de la mente. Gracias a los hallazgos de Howard Gardner, sabemos hoy que traemos como legado genético un conjunto muy variado de capacidades intelectuales. El resultado son múltiples versiones de la inteligencia humana, donde la lógico-verbal —que ha pesado tanto en la educación escolar por influencia del racionalismo— es solo una entre otras. Ha revelado también que inteligente no es quien más sabe sino quien puede emplear su saber para solucionar problemas reales o crear respuestas válidas a necesidades sociales.
- Otros estudios destacados, como los del Dr. Mihály Csíkszentmihályi, que dieron lugar a la teoría del *fluir*, revelaron la relación decisiva de las emociones con el aprendizaje. Se demostró, por ejemplo, que la apatía, la ansiedad o el tedio pueden surgir como resultado del desbalance entre el nivel de exigencia y las diferencias de habilidad existentes en el grupo; y que la combinación de agrado e interés por la tarea da como resultado altos niveles de concentración, automotivación y productividad intelectual. El precio que pagaríamos los educadores por seguir ignorando este importante hallazgo son los aprendizajes.

1.3. La economía

En tercer lugar, es necesario que los maestros renueven sus prácticas, porque los cambios ocurridos en la economía y el mercado de trabajo a nivel mundial en los últimos 60 años han influido directamente en las sociedades latinoamericanas y han modificado sus demandas a la educación. A diferencia de las economías de inicios del siglo XX, que no requerían trabajadores tan calificados para desempeñar roles mecanizados, hoy en día, en casi todos los ámbitos de la vida productiva, se tiende a requerir cada vez más conocimiento científico y tecnológico, así como mayor capacidad de aprendizaje autónomo y de producción de ideas.

Esta realidad demanda a las escuelas y maestros un mayor dominio no solo de los contenidos sino, sobre todo, de los enfoques, metodologías y aplicaciones del saber científico. Lo que ahora se necesita es que los estudiantes aprendan a hacer uso de este saber en contextos reales. Por lo mismo, se necesita también ampliar las oportunidades de aprendizaje más allá de las fronteras de la institución educativa, pues el contacto reflexivo con la riqueza, los límites y los desafíos de la vida social, cultural y productiva de los pueblos constituye una fuente inapreciable de aprendizajes.

1.4. La docencia

En cuarto lugar, es necesario que los maestros renueven sus prácticas, porque la concepción y el ejercicio mismo de esta profesión han evolucionado en el mundo. A la antigua noción del *maestro apóstol* o del *maestro asalariado*, que comparten el mismo enfoque de la enseñanza como donación de valores y saberes —pese a ser opuestas en su manera de relacionarse con el Estado y con su tarea—, le ha sucedido la noción del *maestro profesional*. En este último estadio de la docencia, la enseñanza se asume como desarrollo de capacidades y como fortalecimiento de la autonomía de la persona. Ser profesional, además, implica saber cómo lograr aprendizajes en situaciones que son impredecibles y no rutinarias.

Hoy en día ya no se reconoce como eficaz el desempeño de un profesor que se entrega abnegadamente a su labor al precio de sacrificar sus propias necesidades personales y familiares, sintiéndose solamente recompensado por el prestigio de su entrega y sus conocimientos. Tampoco el del profesor que se limita a cumplir su régimen laboral y pugna por mejorarlo o aligerarlo, pero que se desinteresa de los resultados de su trabajo, atribuyéndolos a causas externas a su desempeño. El nuevo estatuto del maestro de hoy es el de un profesional reflexivo y autónomo, comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes, capaz de discernir críticamente los desafíos que enfrenta en cada circunstancia para decidir qué hace, cómo y con qué, para lograr resultados.

1.5. Los sistemas educativos

En quinto lugar, es necesario que los maestros renueven sus prácticas, porque los propios sistemas educativos han empezado a evolucionar. En todo el mundo se observa el esfuerzo por pasar de un modelo centralizado y jerárquico, organizado con base en una división del trabajo rígida, que aísla a unos de otros y los induce a centrarse sobre sí mismos, a otro modelo más abierto, comunicado y descentralizado. Este nuevo modelo descansa en la autonomía de las escuelas, de modo que pueda tomar decisiones más pertinentes a las necesidades de sus estudiantes y romper su gris uniformidad; en la participación de los estudiantes, las familias y la comunidad —antes ajenos a las decisiones—, así como en una relación fluida con la vida social, productiva y cultural de las localidades a las que pertenecen.

Estos cambios van a requerir necesariamente mudar la vieja manera como las escuelas y los maestros se han venido organizando para impartir enseñanza desde el siglo XIX. Ahora se necesita equipos docentes que interactúen más frecuentemente entre sí, que dialoguen más con las familias y los propios alumnos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, tema que antes no discutían con nadie. Pero también con capacitadores, supervisores, evaluadores y funcionarios, actores con más presencia que nunca en su vida profesional. Todo esto requiere maestros proactivos, capaces de colaborar y complementar roles con otros, escuchar puntos de vista distintos al suyo, autoevaluarse continuamente y manejar conflictos de manera constructiva.

1.6. La heterogeneidad humana

En sexto lugar, es necesario que los maestros renueven sus prácticas, porque ya se desvaneció la fantasía del aula homogénea en la que fuimos formados desde siempre. A partir de la masificación de la educación básica iniciada a mediados del pasado siglo, su heterogeneidad se volvió un hecho inocultable. El maestro ya no puede ignorar las disparidades en habilidad, experiencia, personalidad, cultura e incluso idioma de cualquier salón de clases, donde las diferencias de género y hasta de edad también contribuyen a derribar el mito de una igualdad malentendida como

uniformidad. Con mayor razón, tampoco puede ignorar las desventajas con las que llegan los más afectados por la pobreza y sus secuelas.

Los maestros de hoy necesitan, por ejemplo, conocer los saberes previos de sus estudiantes, por tratarse justamente de las capacidades que la educación debe empezar por valorar para poder enriquecer, complementar y expandir. Todos estos saberes son producto de experiencias sociales y culturales que los maestros deben ayudar a reflexionar, a traducir en conceptos, a analizar desde varias perspectivas disciplinarias, a asociarlas con demandas puntuales del currículo. Por lo demás, ningún estudiante se comprometerá genuinamente a aprender con entusiasmo lo que se espera que aprenda si el maestro no respeta su manera de pensar, hablar y percibir la vida, así no coincida con la suya. Admitir esta heterogeneidad es aceptar la variabilidad de los escenarios donde debe ejercer su rol educador, algo que le exige flexibilidad, capacidad de adaptación y de decisión pertinente a cada realidad.

1.7. Los nuevos aprendizajes

En séptimo lugar, es necesario que los maestros renueven sus prácticas, porque los nuevos aprendizajes que se requieren para hacer frente a las nuevas realidades son de mayor complejidad que los de antes. Hoy ya no hace falta hacer un acopio infinito de conocimientos sino aprender a utilizarlos para actuar creativamente sobre la realidad, para remover obstáculos y construir los caminos que nos permitan lograr objetivos. Hoy hace mucha falta aprender a pensar de manera crítica esa realidad en toda su complejidad y desde diversas perspectivas; a interactuar y colaborar con otras personas, más allá de sus diferencias, en función de objetivos comunes; a conocernos mejor y a hacernos a nosotros mismos a la medida de nuestras propias expectativas; así como a actuar con ética, asumiendo responsabilidad por nuestros actos y decisiones.

Todos estos aprendizajes demandan mayor actividad mental del alumno, más interacción con la realidad, más trabajo colaborativo; y como no pueden aprenderse de un día para el otro, requieren del maestro mucha observación y seguimiento de su progreso a lo largo del tiempo. Por lo mismo, necesitan ser atendidos por la escuela en su conjunto, no por el esfuerzo aislado e individual de cada maestro, lo que exige a su vez una coordinación constante entre docentes de distintos grados y niveles.

Para ilustrar el desfase de las prácticas docentes respecto de transformaciones, necesidades y demandas tan significativas como las que hemos reseñado hasta aquí, la recordada Cecilia Braslavsky señalaba que, hoy por hoy, «como uno de los resultados de la vieja, sobredeterminada, unificada y extremadamente estandarizada formación docente, los maestros se sienten temerosos de ser desafiados por preguntas abiertas y de revelar sus debilidades».

No obstante, es imposible detener el movimiento de la historia o permanecer sordo y ciego a sus nuevas exigencias. Es por eso que Braslavsky advertía con lucidez la paradoja de los tiempos actuales, afirmando que «La cuestión central [...] es cómo alentar la capacidad de cuestionar y (a la vez) la apertura para aceptar la falta de respuestas como una oportunidad para encontrar otras nuevas, desconocidas y mejores».

2. ¿Decidir, consultar o concertar? La importancia de ponernos de acuerdo en cómo reconocer el buen desempeño docente

Si la renovación de las prácticas docentes es, entonces, un imperativo de la historia y no de un gobierno o un autor de moda, la pregunta que surge inevitablemente es quién y cómo decide en qué consisten, de manera precisa, esas nuevas prácticas. También podríamos preguntarnos cómo se garantiza en los hechos un tránsito eficaz hacia ellas, desde una convención anclada por más de doscientos años en el sentido común del magisterio y la propia sociedad. Una vieja convención que reduce la enseñanza a la entrega dosificada, sistemática, rutinaria, de información; y el aprendizaje a la repetición ritual de las palabras del maestro.

En la tradición burocrática y centralista de los Estados latinoamericanos, estas preguntas no surgieron en la mente de los formuladores y decisores de políticas. En general, les resultó bastante obvio que eran ellos los que debían tomar esta determinación. Para ellos, el tránsito hacia las nuevas demandas de desempeño docente era solo un tema de capacitación, de normatividad y de simple acatamiento a las disposiciones de la autoridad. El problema, ampliamente demostrado por la investigación, es que la gran mayoría de maestros siguió aferrada a sus antiguas prácticas, y la ansiada transición solo se produjo en los márgenes de los sistemas educativos.

No a todos les resulta obvio que una política pública que afecta directamente los roles habituales de un sector laboral —en especial tan numeroso como el magisterio— necesita basarse en acuerdos con los interesados, si acaso lo que busca es que no se quede en el papel. En varios países se ha tomado esta opción, pues, a pesar de su complejidad, los resultados de una concertación social benefician ampliamente la gobernabilidad y, por lo tanto, la efectividad de la política docente.

Escuchar la voz de los maestros en este esfuerzo de construcción concertada de criterios de buen desempeño docente nos parece, en ese sentido, indispensable e ineludible. No es solo un tema de derecho ciudadano a participar de las decisiones que le conciernen directamente —que lo es—, sino además que nadie sabe mejor que ellos lo que significa enseñar en las difíciles condiciones de la geografía nacional, en la pobreza material de la mayor parte de escuelas y en una diversidad muy amplia de escenarios socioculturales. Rescatar su experiencia y su perspectiva como actor y protagonista para dar sustento en la realidad a una nueva política docente, resulta fundamental.

Ahora bien, siendo que la función docente tiene que ver con la formación misma de las jóvenes generaciones como ciudadanos de un mismo país, los interesados son también los propios estudiantes, sus familias y la ciudadanía en general, incluyendo en primera línea a los formadores de maestros, por evidentes razones. Lo que quiere decir que una estrategia de diálogo y concertación para la formulación de un marco común de buen desempeño docente debería ser aún más inclusiva.

Esa fue la ruta de formulación de políticas que siguió el Proyecto Educativo Nacional: participación ciudadana y búsqueda de acuerdos plurales con muy diversos actores. Esa es la ruta que decidimos retomar hoy para proponerle al país un marco general de criterios de buen desempeño docente.

En esa convicción, el Consejo Nacional de Educación y Foro Educativo tomamos la iniciativa de conformar una mesa interinstitucional que reúne al Estado con la sociedad civil. La mesa está integrada por instituciones del Estado, instituciones formadoras de maestros, entidades no gubernamentales, organizaciones profesionales y académicas, programas de educación de agencias de cooperación internacional y organiza-

ciones de docentes. Este proceso de concertación se inició a mediados del 2009 y cerrará un primer ciclo de trabajo el 2011, cuando presente al país en un siguiente congreso nacional una propuesta consensuada de un núcleo básico de criterios que permitan identificar con claridad el buen desempeño profesional de los docentes en cualquier escenario.

Este marco común de buen desempeño debe ser la piedra angular de la política docente en el país, tanto de las políticas de formación como de evaluación, pues por primera vez le aportará referentes comunes respecto al rol y el tipo de práctica profesional que se espera del maestro peruano.

Como todos sabemos, la evaluación docente que actualmente se practica en el marco del sistema de carrera pública está enfocada básicamente en los conocimientos teóricos de los maestros. Hay, además, una ruta normativa que vincula sus resultados con el ascenso y las remuneraciones. Cuando tengamos criterios consensuados de buen desempeño docente, esta situación puede empezar a mejorar. En primer lugar, porque la evaluación docente podrá enfocarse principalmente en la práctica de los maestros; y, en segundo lugar, porque podrán generarse mecanismos y regulaciones que vinculen también los resultados de este tipo de evaluaciones con el sistema de formación inicial y en servicio, obligándolos, por ejemplo, a determinar los contenidos de la capacitación a partir de estos resultados.

De ese modo, el sistema de formación docente estará expresamente orientado a mejorar la práctica profesional de los maestros, a reunir los criterios de buen desempeño que todos hemos convenido indispensables.

3. ¿Cómo esperamos que los maestros ejerzan la docencia? Algunas ideas clave sobre buen desempeño docente

Siendo la docencia una profesión de múltiples dimensiones, ¿por qué enfocarse centralmente en los desempeños del maestro? La razón es sencilla: porque, sea cual fuese el capital de conocimientos y cualidades individuales que pueda poseer un profesional, la calidad de su trabajo solo puede observarse y juzgarse a partir de lo que hace en la práctica con todos sus saberes para cumplir su misión y lograr sus objetivos, enfrentando y superando todos los retos que le imponga la realidad.

La propia inteligencia humana se define hoy en día como acción, como capacidad para modificar circunstancias haciendo uso adecuado de conocimientos y habilidades personales, así como de recursos y oportunidades disponibles en el contexto de la acción. Si esto es así, no hay manera entonces de valorar de manera suficiente y justa los méritos de un docente competente fuera de la acción. En esto existe, felizmente, un amplio consenso internacional.

En esta perspectiva, y empleando las categorías sugeridas por Ricardo Cuenca⁴, queremos presentar a continuación una reflexión muy sucinta sobre el significado del buen desempeño docente que se deduce de las premisas que hemos venido dejando sentadas hasta aquí:

⁴ Ver segunda conferencia magistral: "Diálogos regionales con maestros: primeros consensos".

a. Capacidades de interacción con el otro, de conocimiento del otro y de comunicación eficaz con otros diferentes a través de diversos medios.

Los maestros necesitamos pasar de una enseñanza centrada en el discurso a otra centrada en el alumno, algo que nos exige desempeñarnos en el aula y en la escuela de otra manera. En primer lugar, nos exige vincularnos con cada uno y saber elegir la manera más eficaz para comunicarnos con ellos, lo que supone ciertamente conocerlos mejor. En segundo lugar, nos exige saber cómo relacionarnos con distintos temperamentos, lo que supone, a su vez, en nosotros una mayor flexibilidad y habilidad social. En tercer lugar, nos exige saber escuchar, aceptar y respetar los lenguajes propios de los niños y adolescentes, comprendiendo su lógica y su valor, sabiendo hacerse entender por ellos en su propio idioma generacional, más aún si provienen de diferentes matrices culturales. En cuarto lugar, nos exige saber conectarnos con sus emociones, distinguiendo y respetando los distintos grados de sensibilidad a que tienen derecho, pero infundiendo también la necesaria confianza que les permita salir de sí mismos y ejercer su rol en el aula del modo más auténtico posible.

b. Conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos, así como capacidades de articulación entre estos saberes.

Nadie podría poner en duda la necesidad de tener un dominio básico de los contenidos del currículo, no solo en el campo de la lengua escrita o la matemática, sino también de las ciencias y la cultura en general. Pero no es menos esencial el dominio de la didáctica, es decir, de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza que corresponden a cada campo del saber humano. Y aún esto no basta. También resulta indispensable el dominio de la pedagogía, es decir, del conjunto de saberes especializados que le permiten comprender, generar y conducir procesos capaces de producir aprendizajes determinados en diferentes grupos humanos, con características y necesidades específicas. El dominio de estos tres tipos de saber resulta tan importante para el buen desempeño del maestro como su capacidad para articularlos de manera coherente, a fin de que su convergencia pueda generar en los alumnos la curiosidad y la motivación que requieren para aprender con eficacia y entusiasmo lo que se les busca enseñar.

c. Características individuales como sustento o refuerzo de capacidades profesionales esenciales.

Necesitamos maestros responsables, comprometidos, alegres, motivadores, capaces de contagiar optimismo a sus estudiantes. Al mismo tiempo, necesitamos maestros reflexivos, flexibles, auto-críticos, afectuosos y que demuestren una gran empatía con sus estudiantes. El problema es que todas estas cualidades, tan necesarias para el ejercicio de la docencia, pertenecen al ámbito de la personalidad de cada maestro y resulta difícil evaluarlas en sí mismas o esperar que todos las posean en la misma medida. Características individuales como la flexibilidad, el optimismo o cualquiera de las anteriores solo pueden comprobarse en la práctica, es decir, en la acción concreta de los maestros, alimentando capacidades que se expresan en comportamientos observables. Lo que quiere decir que, siendo rasgos igualmente deseables y necesarios de cultivar, deben traducirse en desempeños. Así, un profesor responsable, por ejemplo, es el que cumple puntualmente con sus horas de clase y ayuda a sus alumnos con bajo rendimiento a superar sus dificultades. Un profesor

autocrítico es el que evalúa continuamente su propio desempeño, mostrándose siempre dispuesto a reconocer y superar sus errores.

d. Capacidad para desenvolverse en el escenario de la pedagogía, la gestión y la política educativa.

Sabemos que el buen dominio de la ciencia y el arte de enseñar no es suficiente para asegurar buenos resultados. La gestión del centro educativo necesita concurrir a ese esfuerzo y saber apoyar al personal docente en lo que necesiten para garantizar procesos pedagógicos eficaces. El mismo papel debiera jugar la política educativa, suministrando a las escuelas y maestros las herramientas necesarias para hacer bien su trabajo con los estudiantes. Pero el maestro necesita moverse bien en ambos escenarios, sabiendo qué esperar, qué demandar y cómo, tanto a la gestión como a las políticas, en el estricto marco de la función que les corresponden. De lo contrario, el docente se limitará a ser una víctima de decisiones muchas veces alejadas de sus reales necesidades. Esta capacidad de diálogo crítico y propositivo con la gestión y la política educativa es fundamental para un ejercicio cabal de la profesión docente en los tiempos actuales.

e. Capacidad para desenvolverse en el escenario del aula, la escuela y la comunidad.

El maestro necesita exhibir habilidades para desempeñarse bien en el aula, tanto como con las familias y demás actores de su entorno comunal, pero no para subordinarlos a las necesidades de apoyo del docente para completar su programa curricular ni para utilizarlos como sostenedores materiales de la institución y sus actividades. El centro de la misión del maestro es la formación de sus estudiantes. Luego, necesita demostrar capacidad para recuperar a favor de ella todo el capital social y cultural de sus familias y de su comunidad en general; así como para aliarlos de manera activa a un proyecto educativo innovador, proponiéndoles compromisos adecuados al rol que cada uno está en posibilidad de desempeñar. Necesita igualmente saber relacionarse con sus colegas del centro educativo y con su director, en una perspectiva de mutua colaboración y coordinación en beneficio de las diversas necesidades de sus estudiantes, constituyendo con ellos verdaderas comunidades de aprendizaje.

Estos lineamientos de buen desempeño docente hacen referencia a un núcleo básico de comportamientos típicos que se esperaría de cualquier maestro en cualquier escenario del país, tanto en la relación con sus estudiantes como con sus familias, la comunidad y la política educativa.

Ciertamente, este núcleo de desempeños básicos no agota todas las características que, de manera más específica, debería exhibir una práctica profesional competente en cada nivel, modalidad y especialidad educativa, o en las diversas realidades socioculturales y geográficas en las que deben desempeñarse los maestros en el Perú.

Tampoco agota todas las posibilidades de buen desempeño que puede mostrar un maestro experimentado y/o especializado que va logrando progresivamente niveles superiores de desarrollo profesional. Esas características no pueden estandarizarse y deberán construirse después de manera pertinente a cada rol, contexto y dimensión del desempeño docente.

De todos modos, esta es una propuesta preliminar que deberá seguir alimentándose de más diálogos con maestros y sus organizaciones, del aporte de la reflexión y la experiencia de los formadores, de las escuelas más innovadoras del sector público y privado, de países que nos llevan la delantera en esta tarea, de los estudiantes y los padres de familia, de los expertos más reconocidos en la materia, así como de los aportes de la investigación.

4. Renovación de las prácticas docentes y mejora de la calidad de su desempeño: ¿de qué depende?

Que buena parte de los maestros peruanos pueda trascender una manera de ejercer la docencia todavía anclada a etapas pretéritas del desarrollo de la profesión y de los sistemas educativos, así como a su sentido común, no depende de una orden o una ley sino de varios factores.

4.1. El maestro

En primer lugar, depende del compromiso personal de cada maestro con su desarrollo profesional y sus desafíos de cambio. No se trata de preferencias individuales ni de modas pasajeras. Se trata de trascender los límites de una tradición pedagógica pensada para otra época, que hace mucho quedó huérfana de respuestas frente a los retos de hoy. Se trata de evolucionar y madurar nuestra concepción del rol docente, de alinearla con los cambios que se han operado en el mundo, en las ciencias humanas, naturales y sociales, así como en la propia pedagogía, que se nutre de ellas. En consecuencia, se trata de asumir la necesidad del cambio con una actitud abierta, en la certeza de estar dando un paso adelante en su estatuto profesional.

4.2. Las escuelas

En segundo lugar, depende de la capacidad de los maestros y directores de escuela para impulsar con convicción y de manera resuelta una urgente e ineludible reforma de la institución escolar:

- Una reforma de su organización, pues alumnos y profesores necesitan institucionalizar el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo, la autoevaluación continua, la toma de decisiones compartida, nada de lo cual se puede hacer en una institución organizada verticalmente que funciona con base en rutinas congeladas y no en las lecciones de su propia experiencia.
- Una reforma del tiempo, pues abrir lugar en las aulas a la investigación, el debate de ideas, la experimentación, la atención a las diferencias, obliga a romper el corsé de los rígidos horarios convencionales, que fragmentan y restringen las posibilidades de aprendizaje y obliga al maestro a correr sin prestar atención al logro de sus estudiantes.
- Una reforma del espacio, pues extender el concepto de aula a la propia comunidad, supone derribar los muros de la escuela y permitir que los alumnos se pongan en contacto directo con los procesos vivos de la cultura y la producción de su localidad, para aprender de ellos.

Es verdad que cambios institucionales de esta naturaleza, que abren nuevas posibilidades al desempeño docente, no dependen exclusivamente de la voluntad de los maestros. Para lograrse de manera óptima en todo el sistema, pueden hacer falta modificaciones normativas y un cambio de mentalidad de los gestores de la educación, tanto como de las propias familias. Pero la experiencia demuestra que tampoco son imposibles. Más aún, si los maestros y directores no están

convencidos de su necesidad, convirtiéndose en sus principales promotores, esta transformación indispensable de la institucionalidad escolar no se producirá por decreto.

4.3. La gestión

En tercer lugar, depende de la demanda que pueda generarse desde las propias escuelas de un cambio sustantivo en la gestión educativa local. Si el mismo celo que se pone en el cuidado de los procedimientos y requerimientos administrativos se traslada a los procesos de cambio de las prácticas docentes y de la gestión pedagógica de los directores, así como de los aprendizajes de los estudiantes, otra sería la realidad de las escuelas.

El esfuerzo de los maestros necesita acompañamiento y apoyo, tareas que constituyen una responsabilidad formal de la gestión educativa establecida por la ley, pero que no puede cumplir por estar sus instancias diseñadas básicamente para administrar el cumplimiento de normas laborales, contables y presupuestales antes que para gestionar procesos de cambio en la calidad del desempeño docente y del funcionamiento escolar.

Es verdad que esta urgente reestructuración y reorientación de la gestión tampoco depende del maestro en sentido estricto, pero también es cierto que no se producirá si su necesidad no es explícita y persistentemente demandada por docentes y directores, ni convertida en un clamor tan unánime que la vuelva prácticamente inevitable.

4.4. La política educativa

En cuarto lugar, depende también de las expectativas de los maestros respecto al rol de la política educativa y, por lo tanto, de las exigencias que le plantee. La política de evaluación docente, por ejemplo, necesita enfocarse en el desempeño del maestro y aportarle la información que necesita sobre las fortalezas y debilidades de su práctica para que sepa en qué necesita mejorar. La política de formación debiera basarse en esos resultados y aportarle las oportunidades tanto para cultivar esas fortalezas como para enfrentar sus limitaciones, en vez de ofrecerle una capacitación estandarizada. Si las políticas no cumplen su rol, los maestros deben saber demandarlo y saber qué es exactamente lo que esperan que haga para responder a sus necesidades de mejoramiento profesional.

4.5. Aprender de la experiencia

En quinto lugar, depende de la capacidad de los maestros y del sistema mismo para aprender de la experiencia de numerosos maestros peruanos que han logrado superarse profesionalmente y avanzar hacia niveles superiores de desempeño. Es el caso de muchos docentes de escuela rural, con nombre y apellido, en zonas alejadas de Apurímac, Cuzco, Piura, San Martín, entre otras regiones, donde han logrado que sus estudiantes den saltos notables en su rendimiento académico, y darlos ellos mismos en el plano profesional, en el marco de proyectos innovadores auspiciados por la cooperación técnica, y aun en medio de las circunstancias más adversas. Es también el caso de otros tantos maestros de escuelas públicas de todo el país que, en mérito a su esfuerzo por romper los moldes de una práctica tradicional, han obtenido reconocimiento por su capacidad innovadora en prestigiosos concursos nacionales. Estos casos deben dejar de ser anécdota para convertirse en fuente de inspiración y aprendizaje para toda iniciativa dirigida a promover el buen desempeño docente.

5. Los retos pendientes

Luego de este Primer Congreso Pedagógico, se inicia en la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente una discusión amplia sobre sus conclusiones, recogiendo el conjunto de aportes realizados por todos los expositores y participantes de este importante evento. El objetivo es construir los primeros acuerdos y llegar a diciembre de este año con una propuesta preliminar que sea publicada y debatida en todo el país durante los siguientes meses.

Mientras tanto, empezaremos a construir sus articulaciones con la formación docente y los sistemas de evaluación del desempeño, incluido el que utiliza la Carrera Pública Magisterial. Empezaremos también a dibujar los primeros trazos de la reforma institucional que la escuela necesita para convertirse en verdadero soporte y estímulo a los procesos de cambio de la práctica docente.

Estamos decididos a realizar un segundo congreso pedagógico el 2011, donde podamos llevar una propuesta de criterios de buen desempeño docente, enriquecida por el debate y acompañada de lineamientos de política para la formación y evaluación de los maestros. Esperamos que la oportunidad sea propicia para presentarla al país, al magisterio y a las nuevas autoridades, con el respaldo que le otorga ser producto de un consenso trabajado con mucho esfuerzo, convicción y esperanza.

SEGUNDA CONFERENCIA MAGISTRAL **Diálogos regionales con maestros: primeros consensos⁵**

Ricardo Cuenca Pareja⁶

Investigador del Instituto de Estudios Peruanos

Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente

Este documento es un resumen ejecutivo y preliminar que registra los primeros hallazgos del proceso de sistematización de la opinión recogida de un conjunto de actividades en donde muchos docentes han expresado su opinión sobre el significado del desempeño docente.

Este estudio forma parte de un conjunto de investigaciones que la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente, espacio liderado por el Consejo Nacional de Educación y Foro Educativo, viene realizando con el objetivo de construir una propuesta que defina el buen desempeño docente y que sirva para la toma de decisiones sobre políticas docentes en el país.

Este estudio tiene por objetivo construir una idea común sobre la noción de desempeño docente (bueno y malo), a partir de la mirada de los propios docentes.

⁵ El equipo de investigación está compuesto por Yina Rivera y Jessica Morales. Yina Rivera redactó partes de este documento y Jessica Morales construyó la información básica de los diálogos. Documento preliminar – No citar.

⁶ Psicólogo y educador. Realizó sus estudios doctorales en la Universidad de Sevilla (España). Es investigador asociado del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y miembro fundador de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). Ha sido presidente de Foro Educativo del Perú, coordinador del Programa de Educación de la Cooperación Alemana (PROEDUCA-GTZ) y responsable del componente de investigación del Programa Regional de Políticas para la Profesión Docente de la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc).

Entre las quincenas de abril y julio, 901 docentes de 16 regiones del país se reunieron en jornadas de trabajo, convocados por diversas instituciones públicas y privadas, nacionales y locales, con la finalidad de reflexionar sobre el significado del desempeño docente y, más aún, sobre el significado de un buen y de un mal desempeño docente.

Metodológicamente, los diálogos se iniciaban con la presentación de un vídeo «disparador» de ideas que servía de marco para la discusión posterior. Esta discusión era facilitada por un responsable del diálogo, quien organizaba las ideas con relación a un conjunto de preguntas previamente seleccionadas. Estas preguntas iban desde la remisión de los recuerdos hasta las actuales exigencias que los propios docentes consideraban fundamentales para contratar a un buen maestro.

1. El contexto sobre los docentes

Luego de que las reformas educativas de la década de los noventa ubicaran a los docentes como insumos fundamentales del sistema, las discusiones actuales se orientan a considerarlos como los agentes protagonistas de la educación. Este protagonismo, en palabras de Robalino (2005), significa que los docentes sean profesionales provistos de un capital social y cultural que los convierta en sujetos sociales deliberantes y capaces de participar, reflexionando y dialogando, en la toma de decisiones educativas y sociales.

En efecto, no existen actualmente en América Latina documentos orientadores de políticas educativas o plataformas legales que no expresen directa y enfáticamente la importancia del trabajo de los docentes en el éxito educativo⁷.

Esta reflexión trajo consigo la oportunidad de romper con lo que Tedesco (2002) denominó uno de los discursos tradicionales respecto a la problemática docente, es decir, el reconocimiento retórico de la importancia del trabajo que los profesores realizan, con una evidente disociación entre este reconocimiento y la ausencia de medidas concretas para favorecerlos.

En el Perú, esta situación no fue distinta. Durante los años de implementación del programa Mecep, el tema docente fue abordado de una manera tradicional y restringida a aspectos formativos. A finales de los años noventa, se desarrollaron el Plan Piloto de Modernización de la Formación Inicial y el Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad). En ambos casos, el tratamiento dado a los docentes fue, fundamentalmente, como parte de los insumos importantes. De hecho, el Plancad, por ejemplo, formaba parte del componente de calidad junto con los programas de materiales educativos y reforma curricular. Entre las críticas más importantes hechas al Plan Piloto y al Plancad estaban aquellas que decían que el tratamiento dado al trabajo docente era de metodólogos.

En el 2007, el Ministerio de Educación realizó una evaluación censal de docentes de Educación Básica Regular, con la finalidad de conocer las condiciones, habilidades, capacidades y conocimientos de los maestros, así como para identificar el nivel de aplicación del currículo.

Los resultados de la prueba resultaron bastante desalentadores. En cuanto a comprensión lectora, a nivel global, el 15,9% de los maestros se ubicaron en el nivel I, es decir, manejaban de manera incipiente las habilidades evaluadas; y el 32% se encontró por debajo de ese nivel. Solo el 24,3% logra dominar las habilidades.

⁷ Para mayor información sobre acuerdos internacionales, ver la Declaración de Cochabamba (2002), Orealc-Unesco (2007). Para el caso peruano, la Ley General de Educación y el Proyecto Educativo Nacional.

A partir de los resultados de la prueba, el Ministerio de Educación concluyó que era necesario diseñar capacitaciones que prioricen, sobre todo, el manejo de conocimientos disciplinares.

En el 2002, luego de la desactivación del Plancad y de la generalización del Plan Piloto de Modernización de la Formación Docente, el Ministerio de Educación diseñó el Sistema Nacional de Formación y Capacitación Permanente (SNFCP), que tuvo por finalidad articular la formación inicial de los docentes con la capacitación en servicio, poniendo énfasis en la formación en contenidos curriculares. Con ello, se reorientó la política de formación docente desarrollada durante la segunda mitad de los noventa. Posteriormente, en el 2006, y previa evaluación censal al magisterio, se suspendió el SNFCP para dar paso al Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap). Este nuevo programa continuó fundamentalmente en la línea de trabajo anterior, realizando talleres de capacitación basados en la actualización de conocimientos disciplinares y de manejo curricular.

Por el lado de la formación inicial de los docentes, luego de la generalización del Plan Piloto de Modernización, las acciones por parte del Estado parecieron suspenderse. Solamente a partir del 2007, el gobierno impulsó un conjunto de medidas para «mejorar» la calidad de la formación inicial. Entre las más importantes estuvieron la evaluación única para postulantes a los Institutos Superiores Pedagógicos y la nota 14 como requisito de ingreso, la oferta de becas de estudios de docencia para los mejores estudiantes egresados de la escuela pública, la restricción de contratar a docentes que no provenían del tercio superior en su institución de formación superior, la suspensión de ingreso a los programas no regulares para obtención del título y grados en la carrera docente, y la prohibición de creación de facultades, escuelas, filiales, programas y otros que conduzcan a la obtención del título profesional o grado académico en Educación.

Luego de 15 años de implementación de programas y de planes de formación docente, tanto inicial como en servicio, el panorama se presenta aún confuso. Contrario a lo que afirman algunos de los más importantes discursos pedagógicos latinoamericanos, la capacitación docente se sigue debatiendo innecesariamente entre formar en metodologías o en contenidos. Como afirma el educador colombiano Oscar Ibarra (2005), el contenido de trabajo docente es el «saber pedagógico», definido como el saber que permite la transformación de los contenidos disciplinares para formar sujetos históricamente localizados y constructores de sociedades. Para el caso de la formación inicial, el tema no es muy diferente. Los cambios propuestos abordan temas «de forma» antes que «de fondo». Las modificaciones en la gestión de la formación inicial de los profesores no alcanzan para mejorarla, pues, en estricto, las reformas curriculares no se concretan, y se sigue formando docentes de manera decimonónica (Imbernón, 2001).

Pero esta última década vino acompañada de un nuevo proceso: la discusión sobre la necesidad de renovar la carrera magisterial. En efecto, durante el inicio del gobierno de Alejandro Toledo, se inició un proceso de construcción de una nueva Carrera Pública Magisterial, que terminó abruptamente en el 2008 con la aprobación de una ley que la regulaba. El proceso iniciado en los tempranos años 2000 empezó con el buen augurio que da la participación de los más importantes actores: el Ministerio de Educación, el gremio magisterial, los expertos y los propios docentes. No obstante, ese proceso accidentado terminó enfrentando al magisterio peruano con el Estado y la sociedad (Cuenca y Stojnic, 2008)⁸.

Así pues, la evaluación, la estabilidad laboral, la meritocracia, la (des)responsabilización y la pugna por los derechos de unos frente a los otros (el de los niños frente al de los docentes) ocuparon la agenda educativa

8 Para mayor información sobre la Carrera Pública Magisterial, puede revisarse Paiba (2007) y Malpica (2007).

y los debates de la flamante Ley de Carrera Pública Magisterial, antes que la importancia de esta ley en el desarrollo profesional de los docentes.

Esta situación devino en una de las más claras paradojas relacionadas con la educación y el magisterio. En efecto, como nunca antes en los últimos cinco años, se tomaron tantas decisiones relacionadas con el magisterio. Se realizó un conjunto de evaluaciones de docentes para establecer líneas de base que ofrezcan información sobre el desempeño de los profesores, para medir el impacto de las capacitaciones impulsadas por el gobierno, para contratar profesores y para ingresar a la nueva Carrera Pública Magisterial. Asimismo, se implementó el Pronafcap, se normó la evaluación única para postulantes a los institutos superiores pedagógicos —y la nota 14 como requisito de ingreso—, se promovió la contratación de otros profesionales no docentes para enseñar en la escuela pública, se ofrecieron becas de estudios de docencia para los mejores estudiantes egresados de la escuela pública, se propuso la restricción de contratar a docentes que no provenían del tercio superior en su institución de formación superior, se suspendió el ingreso a los programas no regulares para obtención del título y grados en la carrera docente, se prohibió la creación de facultades, escuelas, filiales, programas y otros que conduzcan a la obtención del título profesional o grado académico en Educación y se promovió la compra de laptops para docentes en el marco del programa Maestro Siglo XXI (Cuenca, 2009).

No obstante, esta vorágine de medidas de política —que han sido desde lineamientos generales hasta decisiones puntuales—, ha contribuido modestamente en fortalecer la profesión docente. Tal como lo afirma Francesca Uccelli (2008), no importa cuánto se haya dicho en contra, quedó instalado en la opinión pública que los maestros peruanos no saben hacer su trabajo.

Este es el difícil contexto en el que muchas instituciones del país y muchos docentes han decidido hacer una pausa reflexiva para pensar sobre el significado de *desempeño docente* y las dimensiones que esta noción tiene.

2. Los desempeños docentes: los buenos y los malos

La categoría de *desempeño docente* fue incorporada en las discusiones educativas latinoamericanas a inicios de los años 2000. Sostenemos que son dos las razones principales de esta irrupción: la crisis de la identidad de la profesión docente y la constatación de los vacíos del modelo de calidad planteado por las reformas neoliberales en educación de la década de los noventa.

En efecto, el auge de la psicología cognitiva y la aparición de las corrientes constructivistas dejaron a los docentes sin «poder enseñar», referente tradicional de su trabajo (Elmore, 2003). Junto con ello, la aparición de nuevos y distintos modos de aprender, la inclusión de otros actores (no educativos) en los procesos educativos y la «obligación» de la escuela de rendir cuentas de lo que hace reconfiguraron el escenario del desempeño docente, mas no así el desempeño mismo.

Asimismo, el modelo de calidad «insumo-proceso-producto», propuesto por las llamadas reformas neoliberales de los noventa, y basado en un enfoque utilitarista y en el principio de conmesurabilidad (Nussbaum, 1997), colocó al docente del lado de los insumos, invisibilizando así su agencia como actor fundamental de la educación.

Antes de describir las principales características de los buenos y los malos desempeños de los docentes, es importante anotar algunos consensos, amplios y «no negociables» de aquello que define el desempeño docente.

Para los docentes participantes en los diálogos, el desempeño docente es definido como una práctica que requiere desarrollar capacidades relacionales; es decir, de interacción con el otro, de conocimiento del otro y de uso de diversos medios y modos para comunicarse con el otro. Sin duda, ese «otro» es principalmente el estudiante. Sin embargo, la importancia de «lo relacional» ocupa el espacio de relaciones con otros actores, como los directivos, los colegas y los padres de familia.

Sociable [...] y sea capaz de unificar criterios y mantener comunicados a todos los actores educativos y la comunidad (Tarapoto, San Martín).

Creo un clima de confianza entre mis colegas porque siempre digo a la persona lo que necesita mejorar en cuanto a nuestra labor, así como yo escucho y pongo en práctica las sugerencias que me dan (Pucallpa, Ucayali).

Esta constatación está vinculada con varios de los modelos de desempeño docente. Tal es el caso de las propuestas de McBer (2000), de la OECD (2001) y de Valdés (2004). En estos modelos, las relaciones interpersonales que establecen los docentes con sus alumnos, con los padres, con los directivos y con sus colegas docentes forman parte de las más importantes dimensiones del desempeño docente.

Por otro lado, el trabajo docente está definido por la actuación pedagógica⁹, y, para realizar dicho trabajo, los docentes necesitan contar con un conjunto de características individuales y profesionales.

Un docente competente, idóneo, con dominio del área; conducta intachable: amable, tolerante y afectuoso (Huamanga, Ayacucho).

Puntualidad y responsabilidad, dedicación al trabajo pedagógico; comunicación permanente con el padre de familia; preparación y programación de las actividades pedagógicas; que sepa utilizar los recursos tecnológicos adecuadamente para la enseñanza; que sea amable y cordial con toda la comunidad educativa; que no simule las falsedades como verdades (Huanta, Ayacucho).

Cabe resaltar que son abundantes las referencias a características individuales relacionadas con el campo afectivo, como la paciencia, la comprensión, la alegría y el cariño.

Que tenga mucha paciencia, le guste ser cariñosa con los niños y le guste su profesión (Trujillo, La Libertad).

Que tenga buen trato, carisma y paciencia con los niños. Que los sepa escuchar y sea comprensivo(a) (Piura, Piura).

⁹ La actuación pedagógica incluye básicamente el trabajo metodológico y didáctico. El manejo de contenidos disciplinares es mencionado como parte de un buen desempeño, pero en la mayoría de los casos subordinado al manejo pedagógico.

Los primeros consensos sobre un buen desempeño docente giran en torno a aquello mencionado. Entonces, para los participantes de los diálogos, un buen docente conoce a sus estudiantes y establece buenas relaciones con ellos. Asimismo, enseña con estrategias participativas, es capaz de motivar a sus estudiantes («hace vivir» los temas a los estudiantes).

[Como profesor de mis hijos quisiera a un docente] que tenga un bagaje de estrategias para hacer las clases más dinámicas, donde los alumnos no se aburran en clase (El Agustino, Lima).

En Historia, [el profesor] nos transportaba a las escenas históricas que nos enseñaba; era alegre, sonriente; y cuando nos explicaba, él la vivía. (Puno, Puno).

El mejor profesor que tuve en el colegio fue mi profesor Carlos, del primer grado. Demostraba bastante paciencia, jugaba con los alumnos, cantaba, dramatizaba; era muy alegre y muy amigable. Nos recibía siempre con una sonrisa ayudando a ubicar nuestros materiales en la sección correspondiente. Antes de las clases, siempre cantábamos realizando gestos y movimientos, donde el profesor se involucraba. La dramatización de títeres la empleaba para enseñarnos valores como la obediencia, el respeto, la solidaridad (Ventanilla, Callao).

Aplicar estrategias participativas implica desterrar el uso exclusivo del dictado y copiado, y dar paso a la reflexión y la propia opinión.

Al profesor de Historia, porque nos enseñaba a criticar los procesos históricos mediante el debate (Huancayo, Junín).

Sí, al profesor de Historia del Perú que me enseñaba todo contenido con sus respectivos comentarios (críticas), el docente no solo sacaba resumen del texto, sino reflexionaba, investigaba, y daba a conocer su punto de vista sobre los contenidos que desarrollaba. Igual cuando nos dejaba tarea: teníamos que investigar y reflexionar (Huancavelica, Huancavelica).

Junto con lo anterior, un buen desempeño docente supone la aplicación de estrategias para enseñar y para evaluar a los estudiantes con diferentes habilidades, necesidades y ritmos de aprendizaje.

[Mi mejor profesor fue el] que se ocupaba más tiempo con los estudiantes que teníamos problemas en el área y que buscaba estrategias para llegar con los otros (Huancayo, Junín).

Trato de que todos los alumnos en su diario aprendizaje logren aprender lo programado, realizando una enseñanza casi personalizada (Independencia, Lima).

Esta dimensión del desempeño docente remite a la propuesta chilena consignada en el Marco de la Buena Enseñanza. En esta, el modelo de desempeño docente descansa fundamentalmente en la práctica pedagógica y didáctica dentro del aula. Las cuatro áreas que definen principalmente el desempeño docente son: la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales (Marco de Buena Enseñanza, 2003).

En general, un buen docente es el que reconoce que su tarea es el logro de aprendizaje de sus estudiantes y está comprometido con esa tarea; aquel que logra que sus estudiantes se involucren con su aprendizaje.

La práctica docente de la que me siento orgullosa actualmente es el compromiso que he asumido con mis estudiantes. Trato permanentemente de prepararme cada día para que el aprendizaje que deseo lograr en ellos sea duradero y les sirva para su vida diaria (Ventanilla, Callao).

Este discurso, ampliamente instalado entre los docentes participantes en los diálogos, pertenece a lo que Héctor Rizo (2005) llama **uno de los discursos restrictivos del desempeño docente**; es decir, aquel que lo define desde la perspectiva del logro alcanzado por los estudiantes. Es así que un buen desempeño se vincula, casi de manera única, con un buen desempeño de los estudiantes.

Lo riesgoso de este discurso es la «desnaturalización» de la totalidad del sentido del trabajo, aquello que la psicología social llamó **enajenación del trabajo**. Para evitar este fenómeno, se espera que exista un equilibrio entre el producto del trabajo y el trabajo mismo. Una manera interesante de acercarse a ese equilibrio es la opinión —bastante presente entre los docentes— relacionada con la apuesta en el «otro» antes que la constatación de su propio éxito en el éxito de ese otro.

Recuerdo a mi profesora Carmela. Ella nos dictaba las clases de Educación por el Arte. Todas entendíamos su clase porque la realizaba con mucho deseo de que aprendiéramos (Huancayo, Junín).

Los diálogos también recogieron la otra cara de la moneda: aquella relacionada con los malos desempeños. Los docentes recuerdan las peores prácticas como las que están cargadas de violencia y autoritarismo.

Recuerdo al peor profesor en primaria, Marcelino, quien me castigaba con palos en la palma de mi mano cuando no podía leer ni escribir en mi cuaderno de la pizarra, y por último no quise ir a la escuela (Cangallo, Ayacucho).

La profesora Lucinda entraba al aula siempre muy enojada y con un látigo en la mano. [...] Este desempeño de mi maestra marcó mi vida porque me volví violenta, golpeaba a mis compañeros y bajé mi rendimiento escolar [...] (Trujillo, La Libertad).

Al que llegaba tarde o se portaba mal o no hacía su tarea, lo castigaba con una palma de madera, y el castigo era según el día que nos encontrábamos. Ejemplo: si era 8 de abril, le caían 8 palmadas en la mano (Independencia, Lima).

El autoritarismo como característica de los malos desempeños se hace evidente en relatos donde los estudiantes no solo no tenían oportunidades de expresar su opinión sino que, si lo hacían, eran reprendidos o ridiculizados.

Maestro muy radical en el trato con los estudiantes, no permitía que opinemos porque a él no le parecía correcto que nosotros demos nuestro punto de vista sobre un tema determinado que se trataba en la clase (Pucallpa y Aguaytía, Ucayali).

Mi profesor de Matemática e Inglés en secundaria. No tenía formas para evitar una participación activa de los alumnos; le gustaba ridiculizar como: «muy sabio», «nuevo maestro»; es decir, si el alumno quería participar en clase por segunda vez, le bajaba su autoestima diciéndole: «Eres muy sabio», «¿Quieres ser el maestro?» (Ventanilla, Callao).

Los diálogos también dieron cuenta de malos desempeños, como no saber cómo manejar la disciplina del aula.

Falta de autoridad en el aula, y de estrategia para despertar el interés de los alumnos (Azángaro, Puno).

[Me siento menos orgullosa de] no tener carácter para corregir, y soy nerviosa ante una situación, frente a la institución que valora el orden (Trujillo, La Libertad).

Cuando algunos alumnos solo vienen a fastidiar, hacen desorden y portarse mal, no dejan desarrollar la clase; no intervienen en la lluvia de ideas, no traen su cuaderno, no quieren seguir el ritmo de clase. Allí me siento frustrada, me hace sentir mal que ellos no quieran estudiar (El Agustino, Lima).

Wubbles y otros (1993) adaptaron un modelo que caracterizaba las interacciones humanas (diseñado por Leary en 1957) a la dinámica de la relación entre estudiante y docente. El modelo tiene dos dimensiones o ejes: el de la influencia, que establece un *continuum* entre el dominio y la sumisión, y el eje de la proximidad, cuyos polos son la cooperación y la oposición. La proximidad se refiere al grado de cooperación o cercanía entre los participantes del acto comunicativo. También se le llama el eje de afecto-hostilidad. La influencia se refiere a quién dirige o controla la comunicación y cuán seguido.

Siguiendo el trabajo de Wubbles y otros, los malos desempeños descritos referidos a la violencia y el autoritarismo cubren el espectro del cuadrante de la oposición y el dominio; es decir, carencia de preocupación por la opinión o necesidades de los estudiantes y deseo de obstaculizar los objetivos y deseos de los estudiantes. La incapacidad de manejar la disciplina se sitúa en el cuadrante de la oposición y sumisión; es decir, carencia de claridad, propósito o dirección y antagonismo hacia los estudiantes.

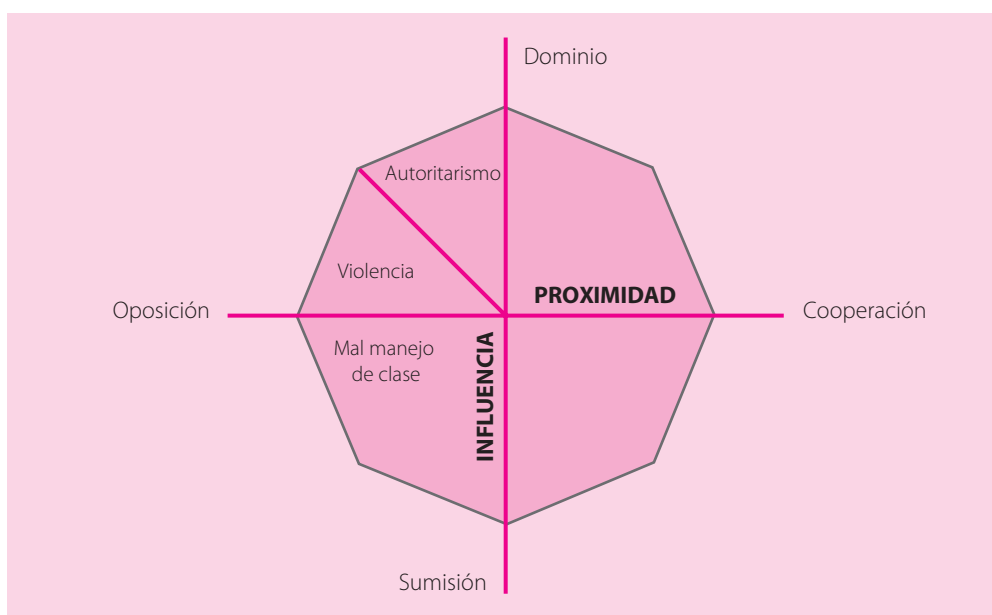


Fig. 1 Modelo de Leary: autoritarismo, violencia y mal manejo de clase.

El siguiente es un testimonio que revela dificultades con el manejo de los conflictos; sin embargo, también da la pista sobre cómo empezar a lidiar con ellos.

A veces soy muy tolerante en los conflictos de los niños, no actúo oportunamente en el momento (Moyobamba, San Martín).

Como bien describe este docente, poder identificar y actuar oportunamente cuando se inicia una conducta problemática es una capacidad determinante para el éxito o fracaso en el manejo de la disciplina del salón de clases (Kounin, 1983 referido en Darling-Hammond y Bransford, 2005).

Los docentes han sido claros en identificar como mala práctica la discriminación por condición socioeconómica, raza, sexo, rendimiento académico o afinidad de intereses:

El profesor X privilegiaba al hijo de una autoridad (La Mar, Ayacucho).

El docente nos maltrataba y tenía preferencias por las niñas blancas y de buena familia (Azángaro, Puno).

Su conducta: prefería a un grupo de alumnos por tener dinero, y jugaba con la calificación. Profesor de Física (Cajamarca, Cajamarca).

Por otro lado, conocer la disciplina que se enseña es necesario, tal como lo señala el siguiente testimonio:

Mi profesora de Geografía enseñaba con poco dominio de los temas; a nosotros nos daba pena preguntarle (Chiclayo, Lambayeque).

Sin embargo, no basta. Los docentes consideran un mal desempeño la poca o mala planificación de las clases y la poca capacidad para que los estudiantes comprendan el contenido.

Dominaba su asignatura, pero no tenía estrategias para enseñar. Perdía la paciencia con mucha facilidad, no le gustaba repetir las clases si no las entendíamos (Huancavelica, Huancavelica).

Tenía un profesor que no planificaba sus clases, no se le entendía; casi siempre improvisaba, y se molestaba fácilmente; no le preocupaba la situación del estudiante (Moyobamba, San Martín).

Una inadecuada preparación para la clase incluye desempeños que van desde la rutinaria improvisación en la planificación —por ejemplo, fallas en identificar y articular los contenidos específicos materia de la clase— hasta no asegurar que los estudiantes tengan exposiciones múltiples con el contenido, que no identifiquen los procedimientos que deben ser aprendidos, que no estructuren el contenido y las tareas empleando el principio de semejanza y que no involucren a los estudiantes en tareas complejas que requieran que se relacionen con el contenido de maneras únicas (Marzano, 2003). Si la preparación y comprensión de la clase está en riesgo, entonces la motivación del estudiante por aprender también lo está.

La profesora de Historia, que entraba al aula y se sentaba en su escritorio y dictaba la clase, para nosotros era una tortura (Independencia, Lima).



El investigador Ricardo Cuenca presentó la sistematización de los diálogos regionales que se realizaron antes del Congreso.



Panel de comentaristas (de izquierda a derecha): Hammer Villena, Sutep; Ricardo Cuenca, IEP; Emma Flores, GRELL; Patricia Arregui, Grade; y Alberto Moya, UNT.



Docentes debaten sobre los criterios de buen desempeño profesional.



Diálogos regionales, Trujillo - Abril 2010.

Recuerdo como mi peor maestra en secundaria a mi profesora de Química. Su clase era aburrida, no sabía llegar a los alumnos, todo el tiempo la veíamos apática, y no demostraba interés para que aprendiéramos; muy pocas veces nos preguntaba para verificar nuestro aprendizaje (Ventanilla, Callao).

Siguiendo la línea de pensamiento del testimonio anterior, existe una relación entre motivación por el aprendizaje y la retroalimentación que el estudiante recibe producto de la evaluación. Los docentes han identificado como una mala práctica a aquella que evalúa poco o evalúa mal.

El profesor de Física Elemental no hacía clases, ponía nota de rendimiento académico según el comportamiento. Dejaba ejercicios para resolver y nunca nos entregaba los trabajos corregidos (Trujillo, La Libertad).

Menos orgullosa me siento de las hojas de aplicación que se daba a diario, y en diciembre se amontonan (Cangallo, Ayacucho).

Al buscar reconstruir el discurso de los docentes sobre el significado del desempeño (bueno y malo), es importante también considerar aquello que, según los docentes participantes en los diálogos, no forma parte de esta noción, pero que, sin embargo, aparecen en la literatura relacionada con el tema.

En las opiniones vertidas no existe mayor referencia a la práctica docente relacionada con la gestión, y menos aún la participación de los docentes en el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas. Si bien este tema ha sido incorporado en algunas propuestas sobre la comprensión del desempeño docente (Lombardi, 1999; Rivero, 2002; Orealc-Unesco, 2007), los docentes participantes no asocian, al menos en una primera instancia, el trabajo de los docentes en las áreas mencionadas. Esto ya ha sido reportado por Cuenca y O'Hara (2005) a raíz de un proceso similar de diálogos y consultas al magisterio, impulsado por el Consejo Nacional de Educación, en el marco de las discusiones sobre la Carrera Pública Magisterial en el Perú.

Así como la práctica docente en gestión y en políticas educativas tiene muy poca presencia en las nociones de los docentes participantes en los diálogos, el trabajo en espacios como la escuela o la comunidad tampoco aparece con frecuencia. Aun cuando la literatura vuelve a colocar el tema institucional en el centro del desempeño (Lombardi, 1999; Rivero, 2002; Esser y otros, 2004), los docentes que forman parte del estudio parecieran colocar esa línea de trabajo en el personal directivo, antes que en el trabajo propiamente docente. El desempeño de los profesores se desarrolla en el aula antes que en la escuela o en la comunidad.

3. Primeras reflexiones

Las primeras reflexiones que se presentan deben ser entendidas en dos planos. En uno primero, se presentan algunas ideas de cómo las nociones de desempeño que tienen los docentes impactan en la construcción de la identidad profesional. Un segundo plano, más prospectivo, describe algunos insumos para decisiones de políticas públicas relacionadas con el magisterio.

A inicios de los años 2000, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco (IIEPE), en el marco del proyecto Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur, colocó en

la agenda de discusión el «peso» de las condiciones socioeconómicas y culturales en el éxito educativo. La noción de **educabilidad** buscó identificar cuáles son los recursos o las aptitudes que posibilitan que los estudiantes asistan exitosamente a la escuela. Pero, al mismo tiempo, esta noción invitaba a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y los adolescentes accedan a esos recursos (López, 2004; López y Tedesco, 2002).

Este discurso recibió rápidas críticas en contra. Argumentos como la **invisibilización** de la tarea pedagógica, la **culpabilización** de las familias, la **racialización** del concepto de cultura o la transmisión intergeneracional de la pobreza (Neufeld y Thisted, 2004) debilitaron la propuesta de educabilidad.

No obstante estas discusiones de corte académico, la noción de educabilidad fue rápidamente incorporada en el discurso del magisterio (y en particular de los gremios de docentes), cobrando así poder en los discursos sobre la (des)responsabilización de los docentes en el éxito educativo. Este discurso ha aparecido también entre nuestros docentes. En muchas opiniones vertidas en los diálogos, se alude a la persistencia de condiciones socioeconómicas y culturales como determinantes para el desempeño.

Cuando no puedo darles a aquellos niños que llegan desnutridos, sin una buena alimentación y una buena compañía en casa (Trujillo, La Libertad).

No haber logrado el mismo nivel de aprendizaje en todos mis alumnos, debido a las inasistencias de los niños, principalmente aquellos niños que de cierta manera tenían problemas en el hogar, que pueden ser: el analfabetismo de los padres, familias u hogares disueltos, pobreza, falta de útiles escolares, etc. (Huanta, Ayacucho).

Por otro lado, la sobrevaloración de la vocación y del sacrificio son características presentes en muchos de las opiniones que los docentes participantes en los diálogos tienen sobre el desempeño.

Los estudios sobre las profesiones concuerdan en señalar que no es suficiente «hacer» más expertos a los profesionales, es decir, mantenerlos actualizados en el desarrollo de sus capacidades, para mantener el estatus de su profesión. Sin duda, el factor determinante en ello no es conseguir únicamente el valor intrínseco de la disciplina sino la importancia y el reconocimiento del papel que cumple en la construcción de la sociedad. Esto es a lo que Hargreaves (1999) llama **profesionalidad**, y lo que Montero (2002) define como **función social de la profesión y sus profesionales**.

Tal como se ha mencionado, los cambios sociales y educativos, que han tenido impacto en el sentido y el contenido del trabajo de los docentes, han ocasionado (también) la aparición de una perversa situación. Los docentes deben demostrar permanentemente que su trabajo tiene valor y que es necesario. Como parte de esto, los docentes han (re)construido cada vez con más solidez que el trabajo de enseñar es el sacrificio de una profesión que, siendo importante, no encuentra recompensas provenientes del sistema o de la sociedad, generándose, así, esta suerte de apostolado, cuya fuerza se centra en una vocación de la cual se espera que sea el motor fundamental para el éxito laboral.

Que fuera maestra de vocación y que tratara a sus alumnos como si fueran hijos suyos, buscando siempre la forma de que ellos aprendan y quieran ser mejores cada día (Trujillo, La Libertad)

Quizás la práctica docente de la que me siento menos orgulloso sea la de involucrar un poco más a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus menores hijos, y la de interesarme más en el aspecto personal de mis estudiantes fuera de la escuela (Ventanilla, Callao).

[El recuerdo de mi mejor profesor]... solidaria, ayudaba económicamente a alumnas que por dificultades pasaban (Trujillo, La Libertad).

Tuve muy pocas buenas profesoras; la que recuerdo nos llamaba por nuestro nombre y pedía que le llamáramos mamá (Puno, Puno).

El segundo plano al que se hizo referencia líneas arriba es el concerniente a las políticas educativas. Al respecto, ocuparse del concepto de desempeño docente es una tarea de la mayor importancia, pues requiere de un alto nivel de reflexión teórica sobre la propia definición de desempeño, pero también nos remite a las tareas específicas que caracterizan a la profesión. Por un lado, definir el desempeño docente permite materializar y/o concretizar la identidad profesional docente. Por otro lado, definir el desempeño docente se constituye en una guía regulatoria para la formación docente y para la evaluación.

Con relación a la formación docente, es posible indicar que se requiere de una reorientación del currículo de formación docente. Esta reorientación debe incluir aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades disciplinares y pedagógicas, pues como se ha podido apreciar, se requiere fortalecer y consolidar la idea sobre la que descansa la práctica pedagógica; es decir, el justo equilibrio entre la disciplina y la pedagogía. Lo contrario es una falsa dicotomía. Asimismo, es preciso que la formación docente (inicial y en servicio) coloque a la vocación en su justo lugar. No cabe duda sobre la importancia que esta (la vocación) tiene en la elección profesional y en el desempeño futuro, pero esta importancia no debiera ser determinante en el desempeño. Finalmente, las capacitaciones deben estar dirigidas a solucionar problemas específicos del desempeño. Los grandes procesos de formación en servicio con agendas estandarizadas parecieran no tener mayores impactos en la mejora del desempeño.

Un comentario aparte sobre el tema de la evaluación es necesario para entender las implicancias que tiene el reconocer como parte de los elementos constitutivos del desempeño las características personales o individuales de los docentes. Tal como se ha podido apreciar, los docentes participantes en los diálogos afirman permanentemente la importancia de que los docentes cuenten con (desarrollen) un conjunto de atributos positivos. Si bien estos son generales, no son en ningún caso privativos de la profesión docente. No obstante, el problema surge en cómo es que estos atributos positivos individuales serían evaluados.

Bibliografía

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: CPEIP y Ministerio de Educación de Chile.

Cuenca, R. (Coord.). (2009). *La educación en los tiempos del APRA. Balances 2006-2009*. Lima: Foro Educativo.

Cuenca, R. y Stojnic, L. (2008). *La Carrera Pública Magisterial y el discurso del desarrollo profesional en el Perú*. Lima: FLAPE y Foro Educativo.

Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 7, (1-2), 9-48.

Esser, U.; Arnold, R.; Wieckenberg, U. y Feder, F. (2004). *Estudio sobre sistemas relevantes e internacionales del desempeño docente de escuelas de formación general; incluyendo una primera propuesta para su implementación en el Perú*. Informe final de consultoría. Mimeo.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Ibarra, O. (2005). Discurso de instalación. En O. Pulido, y S. Baquero (Comp.), *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).

Imbernón, F. (2001). La profesión docente antes los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente*. Madrid: Síntesis.

Lombardi, G. (1999). *La formación docente continua. Apuntes para la transición*. Instituto Municipal de Educación Superior de Formación Docente (CAPACYT), Municipalidad Tres de Febrero, Buenos Aires. En línea: <http://www.capacyt.edu.ar>, 26/X/06.

López, N. (2004). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

López, N. y Tedesco, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Malpica, C. (2007). *Trece enmiendas para que la nueva Ley de la CPM sea viable*. Recuperado el 19 de enero del 2008, de <http://www.foroeducativo.org>

Marzano, R. (2003) *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness*. London: Department for Education and Employment.

Montero, L. (2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Neufeld, M.R. y Thisted, J. (2004). «Vino viejo en odres nuevos»: acerca de la educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 83-99.

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

OECD. (2001). *Docentes para las escuelas del mañana. Análisis de los indicadores educativos mundiales*. París: OECD e Instituto de Estadísticas de la Unesco.

Orealc-Unesco. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC-Unesco.

Paiba, M. (2007). *Carrera pública magisterial. Luces y sombras de la norma aprobada (Ley 29062)*. Lima: Tarea.

Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias. *Revista PRELAC*, 1 (1), 146-163.

Rivero, J. (Coord.). (2002). *Propuesta. Nueva docencia en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1 (1), 7-23.

Tedesco, J. C. (2002). *Profesionalización y capacitación docente*. Recuperado el 15 de Noviembre del 2002, de IIPE: <http://www.iipe.buenosaires.org.ar>

Uccelli, F. (2008). De espaldas al magisterio: ¿el Perú avanza? *Argumentos*, 2 (2), 17-20.

Valdés, H. (2004). *El desempeño del maestro y su evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Wubbels, T.; Créton, H.; Levy, J. y Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. En, T. Wubbels, y J. Levy (Eds.). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer Press.

Comentarios*

Patricia McLauchlan de Arregui
Grupo de Análisis para el Desarrollo

Creo que la investigación da cuenta de algunas de las conclusiones a las que llegan los maestros, y me sorprende que no figure el proceso de participación de los maestros en los debates sobre políticas y programas educativos.

Sobre los temas de desarrollo profesional y evaluación docente, los maestros tienen la obligación de ser actores en ese terreno, la Carrera Pública Magisterial y los concursos que se han hecho —hay que decirlo— están mal planteados; por otro lado, no pretendo discutir cómo se aprobó la ley; sin embargo, sí creo que la misma recoge aspectos importantes, como el de la permanencia, las nuevas responsabilidades, las mismas que sin duda tienen que ser en función del desempeño y el mérito que la ley de CPM sí recoge, y que la ley anterior no desarrolla. Lo que es desconcertante es que no sabemos ni tenemos claro cuáles son los criterios para evaluar un buen desempeño, así como la atención que deseamos que reciban los docentes en sus aulas por parte de sus acompañantes, y cómo la gestión puede contribuir a ello.

* El equipo técnico del CNE estuvo a cargo de la transcripción de los comentarios de las ponencias durante el congreso. Cuando fue posible se consiguió el texto original.

Sí creo que la CPM tiene más viso de un acuerdo contractual que de un documento que permita el desarrollo de los docentes, y eso tiene que cambiar. Y para eso, entiendo, se convoca a este congreso.

Es hora de que dediquemos tiempo a reflexionar y a proponer qué hace a un buen y a un mal docente, la pertinencia del estudio de Ricardo ayuda a delinear ello.

Voy a enfocar el tema desde otro esquema:

1. Lo que el docente debe ser
2. Lo que el docente debe saber
3. Lo que el docente debe saber hacer

Es importante saber o respondernos a la pregunta «¿Cómo debe **ser** el docente?» A partir del análisis hecho en la investigación, al parecer, lo que más evoca a los maestros es su desempeño docente, y esto se refiere, sobre todo, a la personalidad ética, a establecer vínculos con los alumnos, padres de familia, otros docentes, así como a su capacidad de tolerancia, responsabilidad, autonomía; son cosas que están fuertemente presentes, y que son evocadas con mucha facilidad por los maestros.

Un segundo campo está referido a lo que el docente debe **saber**. Aquí se hace referencia a la necesidad de pensar los criterios de las evaluaciones en el marco de CPM; sabemos que hoy algunos de estos saberes carecen de alguna técnica, ya que lo disciplinar y metodológico no está claro; y deberíamos saber un poco más sobre los programas de capacitación, por ejemplo, si la formación magisterial inicial y el servicio están articulados, así como si los saberes fundamentales están siendo diluidos o no.

El tercer campo está referido a lo que el docente debe saber **hacer**. Este aspecto pareciera que no es lo más importante. Aunque existe referencia al saber hacer en el perfil del desempeño, he encontrado pocas referencias a cómo un maestro debe planificar, a cómo un maestro debe y puede diversificar la enseñanza, cómo debe manejar la información y las diferentes fuentes, cómo manejan o echan mano de otros recursos o materiales. Esto está vinculado, sin duda, a lo que debe saber hacer el estudiante. Ello tiene que ver con los diferentes procesos de experiencias de vida de los maestros. Por otro lado, debe quedar claro qué debe hacer el docente para facilitar el aprendizaje: ¿cómo debe enseñar? Debemos sondear con los maestros las explicaciones que dan a los estudiantes; están utilizando diversos recursos para ello, y si estos, a su vez, están siendo entendidos por los alumnos, si estos presentan problemas, si existen respuestas correctas, e identificar a la vez **haceres** que no están apareciendo como buenos desempeños, existe la idea de responsabilizar a los propios alumnos por sus logros de aprendizaje; eso es importante considerar, porque responde a un proceso formativo; entonces, se plantea el reto de saber evaluar el proceso formativo, analizar las respuesta de los alumnos para entender su proceso mental; asimismo, los docentes también deben saber evaluar su desempeño y el de sus colegas, organizar espacios colectivos de evaluación, realizar prácticas colectivas, generar espacios innovadores que vayan más allá de su aula.

Es necesario determinar los criterios para identificar qué es un buen desempeño docente, aunque esto resulte complejo, ya que va desde el uso del aula, el manejo del tiempo, a la capacidad de trabajo en grupo, y no solo las formalidades que plantea muchas veces la ley. De hecho, **la idea es que exista una política de colaboración con los profesores** para lo pedagógico, la gestión institucional, para la elaboración del plan institucional, redes institucionales, y esto, sin duda, va a ser mucho más complicado, pero permitiría dar un paso respecto a lo que hoy tenemos, como es la presentación de expedientes, la clase demostrativa, que son evaluadas por una comisión que juzga si es adecuado o no.

Hacer una evaluación de estas competencias y capacidades requiere de capacidades complejas y nuevos enfoques sobre el magisterio que responden a procesos más allá del aula. Ojalá que las propuestas que se requieren vengan y sean dadas por organizaciones gremiales del magisterio, como lo han hecho maestros de muchas partes del país. Son ellos mismos, sus organizaciones, quienes deben y puedan dar las soluciones, así como proponer modelos y propuestas de política.

Hamer Villena Zúñiga

Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú

Para que este congreso sea exitoso, debe tener algunos requisitos, como tecnología de punta, buenos expositores, y un público participativo.

De igual manera, para garantizar una educación de calidad, se requiere de un conjunto de requisitos: entre ellos, es necesario contar con presupuesto, contar con un diseño curricular que responda a una realidad plurilingüe y multicultural como es la del Perú, además de otras características.

Cuando se habla del desempeño docente y se critica al magisterio, no se sabe de qué se está hablando, ya que este tema es nuevo para el MED y para algunas instituciones.

Sin embargo, para el magisterio y sus gremios, que ya conocemos la Ley del Profesorado, no es un tema nuevo. Solo basta leer la Ley del Profesorado para saber que existe una evaluación en el aula del desempeño docente. Esta evaluación, en la actualidad, se da en las instituciones educativas.

Sobre el estudio, hubiera sido interesante que no solo se planteen preguntas al docente y a los alumnos sino también al director y subdirector que realiza la supervisión educativa trimestral.

El MED, desde que se dio la Ley del Profesorado (aproximadamente desde hace 36 años), no ha cumplido con realizar la supervisión educativa, y esto debido a que no contaba con especialistas con experiencia para hacer esta tarea desde las UGEL. El aspecto remunerativo ha sido un factor determinante, ya que se contrata a profesionales recién egresados de las especialidades de Educación Inicial, Primaria, que no tienen la experiencia profesional para desenvolverse como especialistas.

La culpa parte del MED, que no cumple con la evaluación.

- ¿Por qué no se evalúa de igual manera a los funcionarios del MED?
- ¿Por qué no se evalúan los planes de capacitación docentes Planged y Plancad?
- ¿Por qué no se evalúan los pseudoconcursos y las pseudocapacitaciones de actualización en Lógico-Matemática y Comunicación Integral?

Debe cambiarse el actual modelo pedagógico, que hace que la deuda interna crezca.

No hay interés de mejorar el estado del docente. El MED se convierte en la caja chica de los gobiernos de turno.

Sería bueno que desde esta tribuna se le preguntara al MED: ¿Por qué desde hace 15 años no hay ascensos? ¿Por qué no se cumple con la evaluación permanente desde hace 15 años? Ello hubiese significado incrementar el presupuesto en Educación.

De la misma manera, es preocupante el tema de las horas cronológicas, así como el tema de los sueldos. Es necesario señalar que la remuneración íntegra que incrementa los sueldos en el marco de la CPM no es de carácter pensionable ni remunerable. ¿Qué significa ello? Que, cuando no exista presupuesto, se rebaja dicho monto. Sobre el presupuesto, el MED es incapaz de garantizar el pago de planillas. Por esa razón, aseguramos que se está haciendo uso ilegal del presupuesto, utilizando el fondo de contingencia, que solo sirve para urgencias, catástrofes, contingencias, y no para el pago de planillas.

¿Dónde están los beneficios de la CPM? El Estado no debe seguir engañando. Los ministros siempre se corren de los debates por temor a afrontar estas preguntas que los docentes nos planteamos.

Alberto Moya Obeso

Universidad Nacional de Trujillo

Estas reflexiones deben permitirnos tomar decisiones sobre política educativa.

La primera pregunta tiene que ver con el objetivo de investigación que se ha planteado: ¿será suficiente lo que dicen los docentes, actores de esta investigación, para lograr los objetivos propuestos de construir una propuesta sobre buen desempeño docente y que sirva a los docentes de todo el país?

A lo largo de toda la exposición, quiero precisar, desde mi punto de vista, que, si bien es importante la visión de los maestros, es importante engranar esa visión.

Esta investigación del buen desempeño docente también tiene que recoger la terrible crisis que vive la educación en nuestro país. Si uno formula alguna política para desarrollar un buen desempeño docente, debe tener insumos de la realidad social. Ello permitirá formular políticas de buen desempeño que se han ido manifestando en diversos eventos. Estas famosas pruebas PISA se han instalado en la comunidad educativa como algo negativo; por lo tanto, estamos ante una situación muy difícil, y que da cuenta de que los estudiantes de nuestro país están pensando solamente en lo más sencillo, lo más fácil, lo simple.

Este proceso de decadencia, del pensamiento complejo a lo simple, aleja al estudiante y al docente de la posibilidad de articularse con el conocimiento de la ciencia, de la cultura, de la tecnología, de las humanidades en estos últimos tiempos. Esta es la primera preocupación que tengo: ¿cómo tenemos que lidiar con la problemática social actual? O ¿cómo tenemos que confrontar con el paradigma del sistema educativo? Un paradigma exige determinadas condiciones o características de un buen desempeño docente.

¿Desde qué punto de vista se estuvo hablando cuando se planteaba la constitución de conocimiento? Se le decía a los capacitados que había que crear. Me pregunto si crear y recrear es solo producir algo novedoso. Lo más importante, acaso, es que esto se hallaría vinculado a la escuela activa: construir conocimiento, de acuerdo con la teoría de Piaget, significa articular. Eso es lo importante. Hoy tenemos un tipo de paradigma educativo que exige condiciones para un buen desempeño docente. Para que se cumpla el diseño curricular, tenemos que articularnos con ello, tenemos que presentar la propuesta de nuevas ideas y articular. Podemos hacer construir las características de un buen desempeño docente, articularlo con los nuevos paradigmas pedagógicos que sostiene el paradigma constructivista, la pedagógica conceptual. Hay un perfil profesional de docente que se quiere construir, y quien quiere ejercer la docencia tendrá que adaptarse a ese perfil.

Vista la investigación desde la idea de construir una identidad docente, aparece con claridad la visión de los docentes sobre el buen o mal desempeño docente. Es el autorreconocimiento de la autoridad del docente. Esto hay que considerarlo: el autorreconocimiento.

Los participantes en estos diálogos han llegado a importantes conclusiones:

- Capacidades relacionales.
- Orientación pedagógica que apunta a que los profesores deben ser competentes, idóneos, con dominio del aula, intachables.
- Debemos mantener, tanto para un currículo como para una propuesta de buen desempeño docente, las áreas cognitiva, valorativa, activa. También está presente en lo que enseñan los docentes la continua referencia a su labor, a la competencia, a la alegría. Asimismo, consideran que una buena enseñanza tiene que estar constituida por estrategias participativas.

Creo que, no obstante, desde mi punto de vista, que todo lo que se requiere para definir un buen desempeño docente y para definir políticas educativas debe también responder a la era del conocimiento y de la globalización.

Me ha sorprendido que gran parte de lo que han dicho los maestros está en mi esquema.

Las ideas del esquema son:

- Condiciones para un buen desempeño docente a partir de los problemas de la educación en un mundo de conocimiento y globalización.
- En el aspecto cognitivo, hoy se presenta como un elemento fundamental el saber pensar: un profesor que no sabe pensar se convierte en un problema. Hay diversas maneras de desarrollar la capacidad de pensar en el maestro. Me parece que la mejor manera de conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje es colocar a la investigación como elemento clave y fundamental, desde la educación inicial hasta la universidad.

TERCERA CONFERENCIA MAGISTRAL Buen desempeño docente y aprendizajes fundamentales: la conexión perdida

Luis Guerrero Ortiz¹⁰

Asesor del Consejo Nacional de Educación

Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente

Los años noventa fueron particularmente importantes, no solo porque marcaron el término del siglo XX y el final del segundo milenio, constituyendo el umbral de dos épocas, sino por una cadena de acontecimientos

¹⁰ Educador que en los últimos 20 años ha trabajado para la Oficina de Educación de Unicef, el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación, tanto en el campo de la formación como de la asistencia técnica. Ha promovido experiencias innovadoras de movilización de adolescentes a favor de los derechos del niño y evaluado proyectos educativos en el ámbito de la cooperación técnica para el desarrollo, dentro y fuera del país. Ha publicado numerosos libros y artículos sobre Educación.

de gran importancia, que mostraron de manera elocuente hasta qué punto las sociedades en las que vivíamos no volverían a ser las mismas.

En el ámbito político, a la caída del muro de Berlín le siguió la sorprendente reunificación de las dos Alemanias y la no menos insólita desintegración de la Unión Soviética. Nace la Unión Europea como un nuevo bloque político-económico en el mundo, con el euro como moneda común. Además, luego de históricas luchas, Nelson Mandela logra finalmente su libertad y cae el oprobioso régimen del *Apartheid* en Sudáfrica. En Latinoamérica, Paraguay y Chile regresan a la democracia después de largos años de dictadura militar, y se aplican severísimas políticas de ajuste económico —como las que sufrimos en el Perú iniciando la década—, en el marco del llamado «Consenso de Washington», que multiplicaron la pobreza e hicieron de nuestro continente, al terminar la década, la región con la mayor desigualdad social en el mundo.

Son los años también de sangrientos hechos militares, como la invasión de Kuwait y la Guerra del Golfo en Oriente Medio, a la que se sucederían otras, como la de Kosovo, o genocidios como los de Ruanda, que pusieron al descubierto niveles de intolerancia y discriminación étnica insospechados.

En el ámbito de la ciencia y la tecnología, Internet aparece como un medio extraordinario de vinculación global y de acceso a la información al alcance de todos, así como los teléfonos celulares, provocando cambios notables en los estilos de vida en todo el planeta. Se produce también la primera clonación de un ser vivo, dando una señal del notable grado de progreso de la ingeniería genética. Por primera vez, además, un artefacto de fabricación humana desciende a la superficie de Marte y la recorre transmitiendo imágenes e información en tiempo real.

Por lo demás, fue una década de huracanes, devastadores terremotos, como el de Turquía, y de calentamientos inusitados de las corrientes marinas, fenómeno conocido como El Niño, que afectaron la vida de muchos países en diversos continentes y anunciaron de manera contundente el cambio climático en el planeta.

1. La educación pierde el paso

En este contexto, caía por su propio peso la necesidad de revisar el papel que había venido jugando la educación en la preparación de las nuevas generaciones para insertarse en estas realidades emergentes y hacerse cargo de afrontar los nuevos desafíos.

La Conferencia Mundial Educación para Todos, celebrada en la ciudad de Jomtien, Tailandia, en 1990, lo anticipó con lucidez, al hacer un enfático llamado a «concentrar la atención en el aprendizaje» y no exclusivamente, como había venido ocurriendo a lo largo del siglo XX, «al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final». Se estaba terminando el siglo con una educación en expansión en todo el mundo, pero era creciente, al mismo tiempo, la insatisfacción general con sus resultados. El mundo transitaba aceleradamente a nuevos estadios y la educación se iba quedando atrás.

La conferencia lanza, entonces, una alerta: «el incremento de las posibilidades de educación» puede ser un espejismo y no implica necesariamente «un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad». A menos, claro está, que se cumpla una única y razonable condición: «que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades» (Unesco, 1990: Art.4). Algo de lo que, en verdad, no se tenía señales claras, por decir lo menos.

Naturalmente, no se trataba de aprender mejor cualquier cosa, sino aquello que resultase más relevante para insertarse en las nuevas dinámicas, tendencias y escenarios sociales. Pero, ¿cuáles eran exactamente esas nuevas realidades, qué tipo de demandas le estaban planteando a la educación y cuál era su novedad respecto de los aprendizajes hasta ese momento demandados por los currículos escolares? Ensayemos algunas respuestas a estas preguntas.

Escenario 1: la globalización y la identidad

Resulta ya bastante obvio a estas alturas cómo el incremento sustantivo del comercio internacional entre las naciones y de las posibilidades de desplazamiento de las personas por todos los rincones del planeta, así como el avance sorprendente en las telecomunicaciones, han multiplicado las oportunidades para conocer otras sociedades y culturas, para intercambiar aportes y perspectivas, para aprender unas de otras.

No obstante, también ha traído consigo el fenómeno de la «uniformización cultural», que ha aumentado el riesgo de desvaloración de la propia identidad social y cultural. Ahora bien, leído como imitación y enajenación puede entenderse como una amenaza a la legítima diversidad de las culturas; leído como apropiación cultural, puede entenderse como una oportunidad para redefinir, con no menos derecho, antiguas identidades.

En esa perspectiva, en la sociedad peruana han venido construyéndose nuevos sentidos de pertenencia, sobre todo al interior de grupos generacionalmente afines, que se basan menos en la referencia a un espacio territorial común y más en gustos y preferencias. Dos parecen ser las opciones más destacadas: la que se orienta al consumo de imágenes y estilos de vida (adopción de modas y accesorios, de cierta estética corporal), y la que se orienta a compartir sentidos de naturaleza afectiva, religiosa o mística. Un caso, no el único, es el de los adolescentes urbanos, cuyas búsquedas se explican en parte por la incapacidad de sus espacios familiares para responder a sus necesidades de identidad, comunicación y vinculación afectiva (Villanueva, 2009).

En el otro extremo, como una reacción defensiva ante esta posibilidad, emerge un riesgo diferente: el repliegue de los pueblos hacia sus propias identidades y nacionalidades, alentando intolerancias y una suerte de autoafirmación excluyente, e incluso territorial.

No cabe duda de que moverse en este escenario sin perder ni enajenar la propia identidad, aprovechándolo más bien para enriquecerla, va a exigir de las personas un mayor conocimiento de sí mismas. Esto requiere a su vez saber valorar y utilizar cada experiencia como una oportunidad de autodescubrimiento, atreviéndose a experimentar diversas posibilidades de ser, tomando contacto con las propias habilidades, cualidades y límites, aprendiendo a reconocer los sentimientos, actitudes y perspectivas que motivan o guían nuestra acción; revalorando siempre la propia experiencia como una fuente inagotable de aprendizajes (Delors, 1996).

Además de conocerse, aprender a ser uno mismo supone también abrir espacio a la imaginación y creatividad, superar barreras e inhibiciones que nos impiden expresar lo que pensamos, e incluso atrevernos a pensar más allá de los límites del pensamiento y los valores de los demás o de lo establecido.

Aun eso no basta. Las personas vamos a necesitar aprender, asimismo, más allá de nuestros límites y deficiencias, a sentir respeto por nosotros mismos, a ser capaces de aceptarnos sin angustias y, a la vez, de creer en la posibilidad de cambiar, y de asumir el desafío de ser mejores.

Ahora bien, deberemos aprender igualmente a aceptar el derecho de los demás a su propia identidad —personal, social, cultural—, y a valorarla en sus diferencias con la nuestra, sin pretender reducir o asimilar una a la otra. Saber construir niveles de integración y cohesión con los demás mediante una identidad compartida —sea a nivel de familia, grupo, entidad, ciudad o país— es también un aprendizaje fundamental, pero no implica diluir ni homogeneizar las identidades personales. Necesitamos saber resistir la tentación de «normalizar» la conducta individual.

Lograr balance y congruencia entre la perspectiva personal y la perspectiva social, entre el valor del propio legado cultural y el valor tanto de la creación como de la recreación cultural, es todo un aprendizaje que requiere iniciarse a temprana edad.

Escenario 2: la democracia y la convivencia

Tampoco es un secreto para nadie que, a partir de la caída del muro de Berlín en 1989, la democracia representativa y, con ella, la noción de una ciudadanía con derechos que forma parte de una comunidad de iguales ante la ley, algo consustancial al concepto de democracia, se ha expandido como sistema político en todo el planeta.

No obstante, han aumentado igualmente las tensiones entre la necesidad de integración social alrededor de derechos, responsabilidades y objetivos comunes; y la defensa o reivindicación excluyente de intereses individuales o de grupo, esgrimidas muchas veces desde el poder, con mayor o menor sutileza. En ese contexto, entidades y mecanismos supranacionales tienden también a hacer sentir su influencia a favor de sus propios intereses, pudiendo encontrar gobiernos nacionales sin capacidad o voluntad para ponerles límites.

Esta tensión entre derechos colectivos e individuales, entre interés común e interés particular, necesidades de orden público y necesidades privadas, se ha hecho patente también con relación a diversos sectores de la población, absolutamente distantes del poder.

En el Perú, por ejemplo, la demanda social por mecanismos más efectivos de transparencia y control ciudadano que protejan los derechos de los pobladores de una localidad, región o sector laboral se enfrenta insistentemente a la progresiva tendencia a limitar o regular de manera estricta estos mecanismos, unas veces en resguardo del interés nacional, otras veces en protección de intereses particulares, económicos o políticos, que buscan confundirse deliberadamente con el interés colectivo. Una tensión como esta trae, sin duda, el riesgo de la polarización y la convulsión social (Villanueva, 2009).

En este escenario, la necesidad más crítica de aprendizaje que emerge es la de saber convivir en una comunidad de personas sumamente diversas, pero que se define a sí misma como una comunidad de iguales. Esto exige, sin duda, aprender a ser ciudadanos, es decir, aprender a conocer y respetar derechos, así como a compartir responsabilidades, desde un sentimiento de pertenencia a una misma entidad, mucho más amplia que la local y regional, e incluso que la nacional, en la que se comparte un futuro común. Lo que hace patente, a su vez, la necesidad de aprender a asumir responsablemente las implicancias éticas, sociales y medioambientales de las decisiones que tomamos, así como los resultados de las acciones que emprendemos (Rodríguez, 2009).

Aprender a convivir entre personas con iguales derechos, pero diferentes por razones socioeconómicas, etnicidad, cultura, religión, género, identidad sexual, personalidad, edad, habilidad, aptitud exige también respetar y valorar las diferencias y la dignidad de cada persona, cultura y pueblo. Supone, por lo tanto, como

es obvio, el conocimiento del patrimonio histórico y cultural, pero también la capacidad de relacionarse de manera equitativa entre personas de diferentes tradiciones, géneros y estilos de vida (Unesco, 2001).

Exige, asimismo, aprender a comprometerse y hacer respetar los principios de una convivencia democrática, lo que supone aprender a vivir en el acuerdo y no en la imposición, aprender a integrarse, a concertar, a cooperar y a complementarse con otros para lograr objetivos comunes, construyendo, de este modo, desde la colaboración, una identidad compartida.

Va a exigir, además, aprender a comunicarse de manera eficaz con interlocutores muy diversos, en circunstancias muy variadas, y en función de objetivos distintos, tanto en la propia lengua materna como en todos los lenguajes que sean necesarios para hacer posible el entendimiento mutuo en una sociedad multicultural.

Escenario 3: la economía, el pensamiento y la ética

Sabemos que el conocimiento científico y tecnológico ha logrado niveles de desarrollo sin precedentes, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, favoreciendo en gran medida el crecimiento de la economía mundial. Nunca antes la humanidad produjo tantos bienes y servicios a tan alto valor ni con una inversión tan grande de capitales, ni generando rentas de tal magnitud.

Al mismo tiempo, sin embargo, la distribución desigual de esa riqueza y de los conocimientos producidos ha impedido que los beneficios del crecimiento estén al alcance de todos y que se acorten o superen las brechas sociales. Más aún, como sabemos, se ha llegado a esos niveles de crecimiento económico deprestando y poniendo en riesgo los recursos ambientales del planeta e incluso las principales potencialidades de desarrollo de muchos países. En este contexto, se han visto perjudicados los modos de vida de muchas personas y pueblos, ampliando además el abismo entre ricos y pobres. Nunca antes hubo tanta desigualdad en el planeta (Delors, 1996).

En el caso del Perú, el acelerado crecimiento económico de estos últimos años ha propiciado niveles muy altos de acumulación de capital y, al mismo tiempo, la restricción del empleo, la disminución progresiva del ingreso, el aumento de la jornada laboral y el estrechamiento de las oportunidades de socialización. Mucha gente con legítima aspiración a integrarse al mercado y a alcanzar seguridad económica ve frustradas sus expectativas, aumentando su desconfianza en la institucionalidad y en la formalidad (Villanueva, 2009).

De otro lado, y a consecuencia del riesgo ambiental creado por este modelo de desarrollo, aparecen para nuestro país oportunidades de mercado asociadas a la creciente preocupación de diversas sociedades del planeta por mejorar su calidad de vida y del medio ambiente.

Aprovecharlas requiere de nosotros la capacidad de crear valor agregado para una gran variedad de productos naturales, disponibles gracias a la rica diversidad biológica y cultural del país. Es el caso de los productos medicinales basados en fitoquímicos, la industria del vestido de estilo étnico-cultural, el turismo vivencial o ecológico, la gastronomía o la industria de los micronutrientes, actividades con grandes proyecciones a mediano y largo plazo (Villanueva, 2009).

Se ha advertido en reiteradas ocasiones que la paradoja de un crecimiento económico sin desarrollo humano obedece al tipo de racionalidad más bien utilitaria que ha caracterizado a la modernidad. Es decir, que ha

concebido la razón como un instrumento de dominación y que, de hecho, la ha empleado para expoliar la naturaleza como medio para generar riqueza. En este escenario, complejo y exigente, una de las necesidades de aprendizaje más destacadas que emerge es la de aprender a pensar.

Estamos hablando, en primer lugar, de aprender a pensar la realidad en una perspectiva interdisciplinaria, contextualizada y holística, sin segmentarla y sin aislar los fenómenos, como nos habituó la tradición iluminista, asumiéndola más bien como un todo y asumiéndose uno mismo como parte de ella, como agente que la influye al tratar de conocerla (Morin, 2004).

En segundo lugar, se trata también de aprender a pensar la información —a razonar, analizar, discernir, distinguir, interrogar hechos e ideas— en vez de limitarse a consumirla y aceptarla, como nos habituó la tradición dogmática premoderna. Aprendizaje que supone, además, saber manejar de manera consciente criterios explícitos de validez para su selección y apropiación, sabiendo distinguir lo esencial de lo accesorio (Unesco, 2001).

En tercer lugar, se trata de aprender a producir información y a crear conocimientos nuevos, es decir, a observar, investigar, experimentar, a cotejar y clasificar datos, a inferir y comprobar para llegar a conclusiones válidas, pero también a revisar críticamente las premisas de nuestra observación y de nuestro razonamiento, los axiomas de los que partimos.

En cuarto lugar, se trata también de aprender a utilizar la información para alimentar respuestas a necesidades y demandas de la realidad, a utilizarla de manera pertinente, crítica, creativa, responsable, sabiendo además organizar y controlar la tecnología de su codificación y transmisión.

No cabe duda de que todas estas capacidades habilitan a las personas para aprender con autonomía, algo que resulta esencial en un escenario donde no hay respuestas precodificadas para los desafíos que confrontan las sociedades en el marco de los problemas del crecimiento económico y la preservación del planeta, resultando indispensable saber capitalizar la propia experiencia.

Al mismo tiempo, sin embargo, urge aprender a producir conocimientos de manera colaborativa y ética. Es decir, a generar redes de colaboración en la tarea de pensar y, al mismo tiempo, a hacerse éticamente responsable de sus resultados, de sus efectos en los otros, en el medio ambiente y en las generaciones futuras (Unesco, 2001).

Se requiere aprender a actuar bajo un código ético, buscando siempre correspondencias indispensables entre los intereses y necesidades de las personas y de colectividades mayores, evitando que nuestras decisiones perjudiquen a unos en beneficio de otros. Esto supone hacerse genuinamente responsable por el bien común, por el presente y futuro de nuestro entorno inmediato, de nuestra región, país y planeta, lo que nos demanda un sentido de pertenencia que nos vincule a la Tierra y no solo a la propia cultura (Morin, 2004).

2. Aprender a actuar y a transformar la realidad

En los tres escenarios, un aprendizaje cuya necesidad se antepone a todos los anteriores, es el de aprender a actuar, es decir, a intervenir en la realidad, no solo a acumular conocimientos sobre ella; y, además, a transformarla, no solo a acomodarse al mundo con el que uno se encuentra. En efecto, en todos los casos aparece

como indispensable aprender a relacionar el conocimiento con la acción y los aprendizajes con la vida, tanto para modificar las circunstancias como para cambiarse a sí mismo al interior de ellas.

Jacques Delors lo explicaba como la capacidad de influir sobre el entorno en situaciones diversas e imprevisibles, poniendo en práctica conocimientos teóricos y prácticos, tanto como cualidades subjetivas innatas o aprendidas, anticipando el futuro, afrontando y solucionando problemas, solos y, sobre todo, en equipo, construyendo vínculos estables y eficaces entre las personas (Delors, 1996).

Edgar Morin definía este saber como la capacidad de enfrentar la incertidumbre «de navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza», dominando principios de estrategia para afrontar lo inesperado, «sabiendo modificar con flexibilidad el curso de la acción en base a la información del proceso». Para Morin, «pasar a la acción no es solo operar una elección sino realizar una apuesta, afrontando riesgos. Es aprender a moverse en la ecología de la acción» (Morin, 2004).

Esta capacidad para moverse elásticamente en una realidad incierta, empleando una multiplicidad de saberes y cualidades para resolver problemas o alcanzar propósitos, resulta esencial en las diversas y complejas situaciones en las que debemos afrontar el reto de la construcción de la identidad, de una convivencia plural y democrática, de una manera holística y productiva de pensar, de una conducta ética.

3. Estos aprendizajes no se logran con cualquier desempeño

En las escuelas de los años sesenta era normal aprender en la pizarra ciencias absolutamente experimentales como Física, Química o Biología, y no necesariamente por falta de laboratorios, sino porque ese era el paradigma pedagógico predominante. Como diría Emilia Ferreiro, en las escuelas prevaleció desde siempre la cultura oral (Castorina, 1999); y a tal punto, que hasta la enseñanza de las ciencias se entendió como el aprendizaje discursivo y dogmático de sus leyes, no como la utilización del método científico. Al final de la primera década del siglo XXI, cincuenta años después, debiera resultarnos obvio que no se puede aprender a actuar sobre la realidad sin actuar en ella, es decir, sentado en una carpeta copiando la pizarra.

Hacerse a sí mismos, construir vínculos de colaboración con otros, producir conocimientos con base en la indagación y la experimentación, discernir con autonomía los dilemas morales que se presentan en la vida cotidiana o tomar decisiones en contextos de incertidumbre son aprendizajes que demandan no solo una intensa actividad mental, sino también una inserción fáctica en situaciones reales. Nada de eso se logra por acumulación de información oral ni llenando el cuaderno con dictados o datos copiados de un libro.

Pero hay algo más complicado aún. Los maestros recibimos una formación básica y profesional que jamás incluyó en su programa ninguno de estos cinco aprendizajes. Lo que significa, en consecuencia, que nunca tuvimos la oportunidad de lograrlos de manera sistemática e intencional. Tampoco los priorizó la oferta de formación profesional del Estado dirigida a maestros ya en ejercicio, al menos en los últimos 20 años, limitándose la más actual a reforzar los conocimientos lingüísticos y matemáticos de los docentes.

Es así como las prácticas de los maestros, en general, salvo excepciones notables, esperanzadoras y bastante reconocidas, siguen ancladas en la frontalidad y el memorismo. El problema es que con esa pedagogía, anacrónica pero obstinadamente vigente, no se alcanzan capacidades para la acción ni la transformación de la realidad. El logro de estos cinco aprendizajes fundamentales requiere de una enseñanza de otra calidad, de una que:

- Promueva la participación y el protagonismo del estudiante, no su capacidad para consumir discursos interminables.
- Incentive la creatividad y se base principalmente en el despliegue de las capacidades de producción intelectual de los alumnos, no en la acumulación pasiva de información y de conocimientos congelados.
- Forme pensamiento crítico y divergente, no la subordinación a dogmas de ninguna clase ni la mimetización ingenua o timorata en la forma de pensar de quien posee alguna autoridad o poder.
- Haga uso intensivo del capital cultural de los pueblos, dirigiéndose a fortalecer y enriquecer la diversidad cultural, no a borrarla ni a homogenizarla desde el patrón de la cultura dominante.
- Practique el debate de ideas, las decisiones compartidas, el respeto por diversos puntos de vista, no la imposición autoritaria ni la obediencia ciega a la arbitrariedad.
- Motive las ganas de aprender y el entusiasmo por el conocimiento, en vez de ignorar o castigar el tedio y el hastío de los estudiantes.

Acceder a este tipo de desempeños puede suponer para muchos maestros un conflicto directo con las creencias, hábitos y valores que han sostenido desde siempre su manera de enseñar. Puede suponer también lidiar con una buena cuota de incertidumbre, no solo por falta de información respecto de la nueva baraja de opciones pedagógicas y metodológicas, o de dominio de las habilidades necesarias, sino también de entrenamiento previo en el manejo de los nuevos escenarios que empezarán a producirse en el aula. En ese contexto, no participar de una visión común respecto del sentido último que tiene esta exigencia de renovación de sus prácticas, es decir, de la importancia y la necesidad históricas de los nuevos aprendizajes, puede desalentar y relativizar cualquier esfuerzo de cambio.

4. ¿Sirve el actual currículo escolar para acceder a los aprendizajes y a los desempeños docentes que se necesitan?

Lo que hemos querido mostrar a lo largo de estas líneas es que los aprendizajes fundamentales que la educación básica necesitaría asegurar a las jóvenes generaciones han perdido de vista sus referentes de realidad y, por lo mismo, han cruzado la línea de riesgo para caer en el inmenso hoyo negro de los sinsentidos. Es por eso que, en los hechos comprobables de la vida escolar de cada día, mal que le pese al consabido triunfalismo del discurso oficial, matices más, matices menos, básicamente, en las escuelas se sigue enseñando lo de siempre y se sigue aprendiendo como antes.

Las reformas curriculares latinoamericanas de los años noventa buscaron como pudieron, y en medio de explicables ambivalencias, cambiarle la agenda a la educación básica, movilizadas por la necesidad de trazarle un nuevo horizonte en el contexto de las grandes transformaciones globales y nacionales. Cambios que, como hemos visto, estaban modificando a su vez, para bien y para mal, la configuración de nuestras sociedades y sus posibilidades de respuesta a sus viejos desafíos económicos, políticos y socioculturales.

Pero estos referentes se perdieron en el camino. Fueron desapareciendo hasta de los discursos oficiales, quedando apenas como implícitos lejanos y borrosos. Luego, los nuevos aprendizajes terminaron abstrayéndose de ellos y descontextualizándose, como si nunca hubieran sido concebidos como herramientas para insertarse desde ahora en las nuevas y viejas realidades ni para transformarlas desde una perspectiva ciudadana. Ese sentido de desafío y respuesta se desvaneció, quedando solo como un conjunto de formulaciones técnico-pedagógicas valiosas por sí mismas y no por su finalidad, redactadas en el típico lenguaje curricular, y más próximas al mundo de la tecnología educativa que a los ciudadanos y a la vida pública,

tanto como a las necesidades y aspiraciones generacionales emergentes en las nuevas realidades políticas, económicas y sociales.

Por si fuera poco, además, aquella ambiciosa agenda se fue restringiendo, distorsionando y traduciéndose al código del viejo currículo por asignaturas, enfocado en contenidos y no en habilidades, hasta quedar hoy pragmáticamente reducida a solo dos aprendizajes, importantes pero absolutamente convencionales en la tradición escolar: la comprensión lectora y la matemática elemental. Después de tantos esfuerzos por discernir y consensuar los signos de los tiempos, para poder alinear la educación con las necesidades de este momento de la historia, terminamos diciéndoles a los maestros peruanos que enseñen sobre todo a leer bien y a sumar, pues es sobre eso que el Estado va a evaluarlos y a juzgar su performance. El sentido de lo «fundamental» quedó comprimido a su mínima expresión.

Contradictoriamente con estos énfasis de la política curricular, las últimas modificaciones introducidas el 2009 al actual Diseño Curricular Nacional (DCN) han colocado de manera sorpresiva once resultados prioritarios a lograrse el 2021. Estas prioridades, de una manera u otra, cruzan los cinco aprendizajes fundamentales que hemos reseñado hasta aquí. Este esfuerzo por demarcar lo esencial del currículo no tiene precedentes y, aunque no haya sido esa su intención, es el intento que más se acerca a lo que el Proyecto Educativo Nacional denomina Marco Curricular Nacional: un conjunto de aprendizajes fundamentales que sean asumidos por todo el país y cuya concisa delimitación permita a cada región formular su propio currículo.

Lo que puede leerse en los «once propósitos» priorizados del DCN respecto de los cinco aprendizajes fundamentales es lo siguiente:

Identidad

El DCN plantea como primer propósito de la educación básica el «desarrollo de la identidad personal, social y cultural, en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética en el Perú». Para el currículo oficial, el desarrollo de la identidad de niños y jóvenes «constituye el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima y la estima por el otro, preparando a los estudiantes para vivir en una sociedad multicultural; una sociedad que acoja a todos con iguales derechos y oportunidades, respetando las diferencias individuales y colectivas» [DCN I, 3: 1].

Convivencia

El DCN prioriza también el desarrollo de la identidad en el contexto «de una sociedad democrática, intercultural y ética en el Perú» [DCN I, 3: 1]. Entiende «la democracia como pilar fundamental, sustentada no solo como aspiración, sino como modo de vivir en comunidad y en sociedad», señalando que «vivir la democracia es reconocer que las decisiones se construyen y no se imponen». Se trata, dice el DCN, de una «construcción de acuerdos, de consensos y, en su agotamiento, la decisión por votación», procedimiento que requiere de «respeto y tolerancia: reconocimiento de la dignidad de todo ser humano y de su derecho a ser diferente» [DCN II: 2]. Además, en la noción de «una moderna ciudadanía», incluye el «desarrollo de una conciencia ambiental» [DCN I, 3: 7]. Enfatiza también el dominio del idioma castellano, así como la preservación, promoción y práctica de la lengua materna «para promover la comunicación entre peruanos» [DCN I, 3: 2-4]. Destaca, desde una perspectiva intercultural, que «es importante dar tiempo a las diferencias de opinión y a interpretar significados que revelen diversas cosmovisiones del mundo» [DCN III: 5].

Pensamiento

El DCN, al formular sus propósitos 5, 6 y 7, prioriza el «desarrollo del pensamiento matemático», tanto como «de la cultura científica y tecnológica», con el propósito explícito de «comprender y actuar en el mundo». Enfatiza, asimismo, la «comprensión y valoración del medio geográfico, la historia, el presente y el futuro de la humanidad», a través «del desarrollo del pensamiento crítico». También subraya la «comprensión del medio natural y su diversidad», así como el «desarrollo de una conciencia ambiental» [DCN I, 3].

Ética

El V ciclo de la EBR prioriza también el desarrollo de la identidad personal, social y cultural de los estudiantes «en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética» [DCN I, 3: 1]. En esa perspectiva, promueve «actitudes de solidaridad, generosidad, respeto y responsabilidad en la escuela» y, en general, una manera de relacionarse con los demás «demostrando actitudes de respeto y trato igualitario a las personas, rechazando toda forma de violencia, corrupción y discriminación, en la convivencia cotidiana» (MED, 2009, pp.132-134).

Acción transformadora

De acuerdo con el DCN, todo estudiante que complete su escolaridad debiera convertirse en una persona que «enfrenta decisiones con energía y seguridad sobre situaciones diversas; conjugando variables y factores para llegar a soluciones adecuadas, adelantándose a los hechos, siendo diligente, independiente y con iniciativa»; que, además, «es asertivo y actúa de acuerdo con su propio criterio, asumiendo con responsabilidad las consecuencias de sus actos y el cuidado de sí mismo»; que «es creativo, innovador, capaz de apreciar y expresarse a través de las artes, las humanidades y las ciencias [...] para el cuidado de su entorno, su proyecto de vida y país» y demuestra capacidad productiva y emprendedora [DCN I, 3: 1-11].

No obstante, tenemos aquí varios problemas.

- Estos aprendizajes no están articulados con el resto del currículo. No se le ofrece al profesor ninguna pista ni herramienta para saber cómo la enseñanza del resto del currículo, en la frondosidad de todas sus áreas, no va a dispersarse en una multiplicidad de focos sino a converger justamente en esas prioridades. Tal confluencia es un implícito, ciertamente no demostrado.
- Se insiste en emplear un lenguaje innecesariamente abstracto, complejo e impreciso, basado muchas veces, además, en premisas conceptuales que no están necesariamente en la cabeza de sus lectores.
- Ninguno de ellos se ha incluido en la agenda de las evaluaciones periódicas del rendimiento escolar. En consecuencia, su cumplimiento no es objeto de seguimiento público y control social, como sí lo es el aprendizaje de la lectura y la matemática.
- No se han construido por el camino del consenso, pese a sus enormes implicancias para todos los actores educativos, pues el propio DCN dice que «traducen las intenciones pedagógicas del sistema educativo peruano», «le otorgan cohesión» y «orientan la formación» [DCN I, 3: p.20].

En este panorama, los once propósitos prioritarios del DCN, pese a su importancia, terminan siendo solo un sombrero nominal e inofensivo del currículo, sin ninguna consecuencia práctica para la enseñanza. Lo que corresponde, entonces, es empezar a discutirlos, a concertar su necesidad y sus sentidos, a esclarecer todas sus conexiones con la pedagogía y con el desempeño docente, para que puedan convertirse verdaderamente en un factor cohesionador y orientador de la educación escolar.

Aunque suene a una verdad de Perogrullo, para que los aprendizajes fundamentales hoy requeridos a la educación puedan ser un verdadero factor de renovación y transformación de las prácticas docentes, necesitan ser ampliamente discutidos con los maestros. Discutidos en las premisas que fundamentan su necesidad, así como en todas sus implicancias para el desempeño docente y la organización misma de las escuelas (CNE, 2007). Solo así los aprendizajes esperados como resultado de la educación de nuestros niños y adolescentes, podrán convertirse en acuerdos fundacionales del nuevo contrato que la sociedad peruana necesita firmar con sus docentes. Y de paso, en el objeto principal de la gestión pública de la educación, en todas sus instancias.

5. ¿Qué pasa si no accedemos a estos cinco aprendizajes fundamentales?

Porque seguimos creyendo de buena fe que leer y sumar son los mejores aprendizajes a los que tienen derecho los usuarios de la educación pública, los fundamentales, los más importantes, los decisivos; el país puede aterrarse de saber que el sistema educativo nacional consigue que más del 80% de los niños que terminan la primaria no entienda lo que lee ni domine lo más básico de las matemáticas escolares. Quizás porque imagina lo difícil que les será obtener empleo o acceder a posiciones decentemente remuneradas en el mercado laboral. Quizás porque cree que conseguir trabajo es la única y la mayor aspiración a la que sus hijos parecieran tener derecho.

Sin embargo, ¿por qué no entra en pánico de saber que sus hijos, una vez que egresen del actual sistema escolar, quizás terminen con una débil o ambigua identificación con el Perú, menospreciando culturas y grupos sociales que perciba inferiores a los suyos, con escaso conocimiento de sí mismo por añadidura, así como de las cualidades y capacidades personales que podrían, justamente, abrirle muchas puertas en la vida?

¿Por qué no se asusta de saber que la educación que reciben sus hijos no impedirá que terminen despreciando la democracia, valorando más bien el ventajismo, la transgresión del derecho ajeno y el arreglo bajo la mesa, para hacer prevalecer sus propios intereses por encima de los de los demás?

¿Por qué no se escandaliza de saber que sus hijos terminarán el colegio con la cabeza repleta de información inútil y dramáticamente desentrenada en el arte de pensar, listos para tomar por verdad cualquier embuste o necedad que le digan con énfasis personajes más instruidos, ávidos de ganar su aplauso para obtener poder?

¿Por qué no siente como una afrenta que sus hijos no hayan salido listos para hacer ciencia, para crear tecnología, para innovar la producción nacional, sino apenas para consumirla o, en el mejor de los casos, para ser subalterno de quienes, con mejor educación, sí saben producir conocimiento?

¿Por qué el país no reclama por recibir una educación que solo lo habilita para seguir vendiendo el territorio nacional y sus materias primas a cambio de trabajos eventuales mal pagados, en corporaciones que envenenan la tierra, el agua o el aire, desperdiciando, por falta de una mejor educación, las mejores oportunidades para crear desarrollo interno y una más justa distribución de la riqueza con sus propias manos?

Que el desempeño profesional de los maestros peruanos logre iniciar o avanzar en el tránsito hacia niveles de mayor calidad, hacia niveles que hagan posible estos cinco aprendizajes fundamentales, lo que está po-

niendo en juego es la respuesta a estas cruciales preguntas. El Estado y la sociedad peruana en su conjunto deberían tenerlo muy en cuenta.

Bibliografía

Castorina, José Antonio; Goldin, Daniel; y Torres, Rosa María (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.

Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Asumido como desarrollo de la decimosegunda política de Estado por el Foro del Acuerdo Nacional. Aprobado como política de Estado por Resolución Suprema N.º 001-2007-ED.

Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*. Capítulo 4: «Los cuatro pilares de la Educación». México, Unesco.

Ministerio de Educación del Perú (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*.

Morin, Edgar (2004), *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Rodríguez, Yolanda y Domínguez, Rocío (2009). «La formación ciudadana desde la experiencia escolar». En: *SIEP, Revista peruana de investigación educativa*. Volumen 1, Número 1, 2009. Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP).

Unesco. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. «Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje». Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo, 1990.

Unesco. *Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?* (2001). Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46.ª Conferencia Internacional de Educación de la Unesco, Ginebra, 5-8 de septiembre del 2001. Secretariado General de la 46.ª Conferencia Internacional de Educación de la Unesco.

Villanueva Valverde, Ricardo (2009). *Estudio con enfoque prospectivo para identificar los principales retos de la educación peruana. Informe Final*. Elaborado para el Consejo Nacional de Educación del Perú (inédito).

Comentarios

Ricardo Cuenca Pareja
Instituto de Estudios Peruanos

No quiero caer en redundar en aquello en que la mayoría está de acuerdo, y más bien deseo generar debate, para lo cual voy a hacer algunos comentarios a modo de pregunta.

¿Qué es lo que se quiere enseñar y cómo es que esto se hace? Y en este hecho educativo, Lucho centra su exposición en un escenario a partir de la reflexión contemporánea de la cotidianidad. Esta paradoja de la globalización que exige a la educación en general hacer que los estudiantes se inserten en un mundo global sin perder la identidad y esencia local. El segundo elemento es el valor de la diferencia frente a la homogeneización, lo que nos convoca a ver también las diferencias en las culturas de las personas, que son palabras

mayores que no pueden resolverse en otros campos de la vida social como la política, y que se le demanda a la educación. No es un problema nada más de enseñanza, sino que implica una visión de política.

El segundo comentario tiene que ver con esta idea de exigirle al docente nuevos elementos y que se des-acostumbre a la educación que ha recibido. Me parece esto muy importante, pero me produce una duda: y es que gran parte de la crisis de la identidad docente la tiene el Sr. Delors y sus cuatro pilares; es muy bueno lo que él señala; no obstante, eso va en contra del sentido del trabajo de los docentes, ya que la palabra *enseñar* empezó a asociarse con aspectos negativos.

Cada cosa que se decide en la educación afecta directamente al trabajo de los docentes, de eso estoy convencido, porque finalmente las políticas educativas se acaban cuando el docente cierra la puerta del aula.

Finalmente, mis dos preguntas. Todo este planteamiento —con el que estoy de acuerdo— tiene, a mi modo de ver, un riesgo: centrar tanto énfasis en el desempeño de los docentes, lo que le podría dar una característica perversa. ¿Cómo actuó para lograr este producto? La segunda pregunta tiene que ver con el hecho de que nos estamos olvidando de la relación entre educación y sociedad, y cómo debe ser esta. Si la educación no ha producido estos cambios, ¿de dónde surgieron? Y ¿tiene la educación la capacidad de generar cambios?

José Miguel Morales

Asociación Empresarios por la Educación

Agradezco a los organizadores la invitación, y los felicito por la convocatoria. Ya se viene haciendo costumbre que los empresarios, a través de Empresarios por la Educación —asociación a la cual represento— participen en los foros educativos.

Estimo que estamos dando pasos en la dirección correcta, en el sentido de que la educación es un tema que compete a todos.

Concuerdo con el Dr. Guerrero en los cinco aprendizajes fundamentales¹¹ que menciona, y en que una enseñanza requiere promover la participación del estudiante, incentivar la creatividad para hacer que despegue la capacidad de producción intelectual del alumno, formar el pensamiento crítico y divergente, que practique el debate de ideas, que tome decisiones compartidas y respete los diversos puntos de vista, motivar las ganas de aprender y despertar el entusiasmo por el conocimiento.

Mi concordancia no es tan completa en cuanto menciona que se debe hacer un uso intensivo del capital cultural de los pueblos dirigiéndolos a enriquecer la diversidad cultural, no a borrarla ni homogeneizarla. Puede ser que no haya tenido la debida comprensión lectora en este punto.

Coincido en que no se debe borrar todo lo anterior. Creo que el estudiante debe enriquecerse, sentirse orgulloso de su capital cultural, pero entienda que debemos mirar hacia adelante, a la interrelación global que permita convertirnos en líderes a nivel mundial, y no solo en líderes locales. El Perú, desde el incanato,

11 Estos son los cinco aprendizajes sobre los cuales el expositor centra su conferencia:

Primero: aprender a pensar la realidad en una perspectiva interdisciplinaria, contextualizada y holística, sin segmentarla y sin aislar los fenómenos.

Segundo: aprender a pensar la información —a razonar, analizar, discernir, distinguir, interrogar hechos e ideas—, en vez de limitarse a consumirla y aceptarla.

Tercera: aprender a producir información y a crear conocimientos nuevos, inferir y comprobar para llegar a conclusiones válidas.

Cuarto: aprender a utilizar la información para alimentar respuestas a necesidades y demandas de la realidad.

Quinto: generar redes de colaboración en la tarea de pensar y hacerse éticamente responsable de sus resultados, de sus efectos en los otros, en el medio ambiente y en las generaciones futuras.

ha sido líder a nivel mundial, tenemos que salir a combatir, en el buen sentido de la palabra, en los mercados internacionales.

Las instituciones educativas deben asumir los cambios que ocurren en el mundo actual, es decir, deben pasar de la inercia a la acción y a la elaboración de nuevas propuestas enmarcadas en el actual contexto social.

Inculquemos en los peruanos la cultura del éxito, a ver el vaso medio lleno y no medio vacío. Y que, tal como lo vienen demostrando figuras como Gastón Acurio, Claudia Llosa y tantos peruanos que destacan en el exterior, decirles que sí se puede.

Como experiencia personal, pues he sido jurado del concurso Maestro que deja Huella, soy testigo de excepción de lo que los actuales maestros, con herramientas tan elementales pero con mucho ingenio e investigación, logran producir. Elegir un ganador se ha vuelto una tarea muy complicada. Debemos promover el entusiasmo por la moral, la investigación, la innovación y la tecnología.

El doctor Guerrero menciona los 11 propósitos priorizados por el DCN a lograrse en el 2021.

No voy a comentarlos porque coincido cien por ciento con ellos. Creo que lo que hay que hacer es felicitar a quienes los han elaborado, ya que de esta forma se han identificado los propósitos. Lo que tenemos que hacer ahora es desarrollarlos. En resumen, tenemos que dejar el «hay que hacer» por el «estamos haciendo», a fin de que no sean, como dice el Dr. Guerrero, solo un sombrero nominal de la curricula. Coincido con él, en el sentido de promover lo más pronto posible el inicio de la discusión, que se concierte su necesidad y su sentido, que se esclarezcan sus conexiones con la pedagogía y el desempeño docente.

Por lo expuesto nuevamente, felicito por la convocatoria de este encuentro, al que lo asemejo con el primer grito de libertad política que hiciera Torre Tagle en diciembre de 1820 en esta ciudad de Trujillo, pues este congreso es el **primer grito de libertad de educación**, hacia el cual todos los peruanos debemos converger, y que debemos apoyar.

Nada es más importante para el progreso económico y social de la región que la educación, y así lo vienen comprendiendo los empresarios que han empezado a asumir responsabilidades en la formulación de políticas educativas, y a asumir la educación como un componente importante de la responsabilidad social empresarial. Los empresarios hemos dejado el «hay que hacer» por el «hacer», y lo venimos haciendo. Hemos destinado nuestros esfuerzos a apoyar a los docentes que laboran fuera de Lima, a fortalecer sus capacidades digitales con el programa de Inclusión Digital. Es así como ya hemos llegado a 32 000 maestros y hemos ejecutado convenios para llegar a 10 000 más. Estamos apoyando a más de 500 escuelas, todas ellas fuera de Lima —principalmente en la sierra— con el programa Escuelas Exitosas, y estamos impulsando el programa Leer para Crecer, en lectoescritura. Todos los programas se ejecutan en coordinación con el Ministerio de Educación, los gobiernos regionales y las UGEL.

Como ven, el apoyo que los empresarios estamos dando a la educación ha venido creciendo, puesto que, en el año 2006, los empresarios decidimos poner la educación como nuestra prioridad. De nada vale el crecimiento económico sin educación; pero educación del siglo XXI, como ha planteado el expositor. Estamos, pues, comprometidos con mucha fe, y por tiempo sostenido.



El educador Luis Guerrero presentó la conferencia magistral Buen desempeño docente y aprendizajes fundamentales: La conexión perdida



Auditorio César Vallejo de la Universidad Nacional de Trujillo



Docentes cuzqueños atentos a las conferencias magistrales.



Panel de comentaristas (de izquierda a derecha): José Miguel Morales, ExE; Ángel La Cruz Torres, UNT; Luis Guerrero, CNE; Ricardo Cuenca, IEP.

CUARTA CONFERENCIA MAGISTRAL

Buen desempeño y acompañamiento docente: experiencias, orientaciones y temas pendientes¹²

Carmen Montero Checa¹³

*Investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos
Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente*

Introducción

El tema del acompañamiento pedagógico tiene plena actualidad. En estos días, y por varios meses, se trabaja en las regiones para planificar y presupuestar las acciones de acompañamiento que deberán realizar en el 2011, en el marco del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje, al finalizar el III ciclo de EBR (PELA). Autoridades, funcionarios, especialistas de los gobiernos regionales y de las direcciones regionales (DRE), convocados por la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales (ANGR) y por sus propias instancias de gestión, se reúnen para dar lineamientos y avanzar en las actividades de acompañamiento pedagógico. Como sabemos, el PELA, programa dirigido desde el MED, ha otorgado a las regiones la facultad y los recursos para hacerse cargo del acompañamiento, lo que está directamente asociado a las posibilidades de concretar prácticas de descentralización en el sector, y de orientar el trabajo educativo hacia el logro de aprendizajes.

En la perspectiva de elevar los resultados del aprendizaje de los niños y las niñas, el acompañamiento se ha puesto en la agenda educativa como una estrategia de formación de docentes en servicio que aportará significativamente al mejoramiento del desempeño de los maestros.

La creciente incorporación del acompañamiento pedagógico en la lógica del desarrollo profesional del docente, en los debates sobre políticas educativas eficaces y en la búsqueda de mejores rutas para sacar la educación de la larga crisis en que se encuentra, abre una ventana de oportunidad que merece ser valorada.

Sin embargo, el reto no es fácil. Hay, por lo menos, dos campos de reflexión que me llevan a pensar así.

En primer lugar, la organización y gestión del acompañamiento pedagógico requiere garantizar una sucesión de hechos concatenados que comprometen a la administración del sector en sus diferentes niveles de gobierno. En efecto, la llegada de acompañantes calificados a las escuelas, en las fechas indicadas, con los materiales requeridos y con los objetivos claros, supone que oportunamente se convocó y seleccionó maestros idóneos para cumplir su función, que ellos fueron debidamente formados, que conocen las necesidades e intereses de los docentes con quienes van a trabajar, y que maestros y directores están dispuestos a acoger al acompañante y a recibir asistencia directa. Optar por el acompañamiento es cambiar la lógica tradicional de los sistemas masivos, homogéneos, impersonales y pasajeros propios de los grandes programas de capacitación. Optar por el acompañamiento es llevar la formación docente al escenario y al entorno

¹² Documento de trabajo preparado para el Primer Congreso Pedagógico Nacional: Mejores aprendizajes con Buen Desempeño Docente en Nuevas Escuelas. Trujillo, 5, 6 y 7 de agosto del 2010.

¹³ Socióloga de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Investigadora Principal del Instituto de Estudios Peruanos (IEP), integrante de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente, y miembro de Foro Educativo. Ex investigadora del antiguo Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (Inide) del Ministerio de Educación. Ex miembro del Consejo Directivo y Directora de Investigaciones del IEP, y consultora de diversas instituciones nacionales e internacionales como el Ministerio de Educación, Proeduca GTZ, Organización de Estados Iberoamericanos, Save the Children UK, Proyecto Eurosocietal de la Unión Europea.

en que trabaja el maestro. Muchos proyectos educativos lo lograron y obtuvieron buenos resultados. ¿Cómo diseñaron y llevaron a la práctica estas acciones? ¿Y cómo garantizar la calidad de los procesos en programas de mayor escala?

En segundo lugar, cabe preguntarse dónde, en qué parte del sistema administrativo del sector se debe inscribir el acompañamiento, a efectos de evitar la dispersión, la duplicación y la superposición de esfuerzos y recursos. Parecería que la ubicación ideal para esta estrategia formativa es la de integrarse a un sistema nacional descentralizado de formación docente continua, institucionalizado y fuerte, en el que confluya, en una misma dirección, el trabajo que realizan todas las agencias del sector. ¿Tenemos esa estructura? ¿Será posible formarla?

Este trabajo se basa en el *Estudio comparado sobre acompañamiento pedagógico*, que vengo realizando por encargo del Promeb, y en coordinación con la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente que promueven el Consejo Nacional de Educación y Foro Educativo. Lo que voy a presentar constituye un avance de planteamientos que surgen a partir las principales experiencias de acompañamiento pedagógico registradas en el Perú.

1. ¿Qué es el acompañamiento?

Según la definición que diera el CNE (2007): «*Acompañamiento es el acto de ofrecer asesoría continua, es decir, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica*» (CNE, 2007: 13)¹⁴.

Tomando como referencia los términos ofrecidos por el CNE, el Ministerio de Educación define el acompañamiento como «... *el recurso pedagógico preferente para el fortalecimiento profesional de los docentes; se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, sin distinción de niveles de superioridad y jerarquía. Se requiere interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinentes al entorno de la institución. Este proceso de intercambio profesional se produce a través del diálogo y a partir de la observación y evaluación del trabajo en el aula; implica poseer la capacidad para compartir y la disposición para establecer compromisos que nos ayuden a crecer juntos. Incluye algunas consultas a los estudiantes*» (MED, s/f: 8)¹⁵.

Asimismo, en el marco de las preocupaciones del GIEAR (Grupo Impulsor para la Educación en Áreas Rurales, 2008) relativas a la formación de maestros de escuelas unidocentes y multigrado se definió el acompañamiento pedagógico como: «... *la acción sistemática que orienta y asesora a los y las docentes en el aula, de manera oportuna, personalizada y sostenida. Está centrado en el desarrollo de capacidades de maestros y maestras para que su desempeño se*

14 Según las definiciones del CNE (2007), se diferencia de la supervisión y del monitoreo en los términos siguientes: «**Supervisión** es la verificación en el terreno del cumplimiento de la normatividad que rige para los centros educativos y las funciones de directores y docentes. Es necesariamente efectuada por la autoridad y ahora, en principio, debería estar vinculada a la Superintendencia de reciente creación». «**Monitoreo** es el recojo de información en el terreno, haciendo seguimiento a los indicadores que nos permiten comprobar la calidad y el logro a nivel de los insumos, procesos y productos esperados. Un supervisor debe manejar muy bien la normativa, pero monitorear es una labor más técnica» (CNE. Programa de Acompañamiento Pedagógico. 2007: p. 13).

15 Ministerio de Educación. Viceministerio de Gestión Pedagógica. *Lineamientos y estrategias generales para la supervisión pedagógica*. Lima, s/f.

traduzca en mejores logros de aprendizajes de sus estudiantes»¹⁶. Se añade a estas consideraciones la identificación del acompañamiento como **«una estrategia fundamental del proceso de formación de docentes en servicio»**.

- Es decir, el acompañamiento pedagógico:
- Es una estrategia formativa en la que se asesora personalmente al docente en su propio ámbito de trabajo, en su práctica cotidiana y partir de sus necesidades específicas.
- Es continuo, sostenido (en un período determinado).
- Es intencional, organizado y sistemático
- Se da a través del diálogo, de la relación horizontal, de la interacción, la disposición personal y el compromiso.
- En el contexto de un sistema de formación docente continua, el acompañamiento se combina y se complementa con otras estrategias formativas.

Pero el acompañamiento es, además, **una forma particular** (diferente, novedosa) **de acercamiento a los maestros** y a las escuelas. El acompañamiento y el acompañante guardan prudente distancia de otras «visitas y visitantes» que llegaron y llegan a las escuelas desde décadas atrás para inspeccionar y controlar¹⁷. A diferencia de lo que fue (y es) la labor de los inspectores, la labor del acompañante no es controlista ni punitiva. El acompañante busca dar asistencia técnica directa a un maestro que —a la luz de los bajos resultados de aprendizaje obtenidos por el alumnado o para introducir cambios pedagógicos— requiere de apoyo y consejo personalizado para mejorar su desempeño en el aula.

2. ¿Por qué es necesario/importante?

Los argumentos a favor del acompañamiento pedagógico, como práctica que favorece el desarrollo profesional del docente, giran en torno a puntos como los siguientes:

Coloca **«las necesidades prácticas de los docentes en el aula como foco principal** de los programas de formación en servicio» (Terigi, 2008).

Privilegia **la escuela** como escenario principal de los programas de formación continua (Vezub, 2009).

Corrige las limitaciones de las viejas estrategias de capacitación docente (masivas, impersonales, ineficaces) ofreciendo una **formación personalizada y en contexto**.

Puede ser diseñado **para atender las necesidades del desarrollo profesional docente en diferentes etapas de la carrera** (Hunt, 2009).

Permite que los y las docentes comprendan mejor los conocimientos brindados en la capacitación. Facilita que la información y las orientaciones recibidas en las capacitaciones sean puestas en práctica en el aula (GIEAR, 2008).

Por estar orientado al aprecio y fortalecimiento *in situ* de la labor docente en su interacción con las niñas y niños, constituye la estrategia de intervención que **tiene mayor impacto en el proceso de capacitación** (Centro Andino, 2004).

16 GIEAR. *Acompañamiento pedagógico para escuelas unidocentes y multigrado*. Documento de trabajo. Octubre 2008. (mimeo)

17 Resulta interesante señalar que en la actualidad ambos sistemas coexisten, se ejecutan desde diferentes instancias ministeriales y, en ciertos casos, se confunden. A la par que se promueve, se ensaya y se busca establecer un programa de acompañamiento docente, se ha reinstaurado el sistema de supervisión educativa a través de la creación de la Superintendencia Nacional de Educación (Sunace) y de la designación de inspectores. Por Decreto Supremo N.º 019-2007-ED del 16 de julio del 2007, se crea la Superintendencia Nacional de Educación (Sunace), organismo dependiente del Ministro de Educación, «responsable de supervisar y evaluar el cumplimiento, por parte de las Direcciones Regionales de Educación, las Unidades de Gestión Educativa Local y las Instituciones Educativas, de las normas y medidas de política educativa aprobadas por el Ministerio de Educación...».

3. ¿En qué marco normativo se sustenta el acompañamiento?

Hay actualmente en vigencia cuatro normas principales que —de manera directa o indirecta— hacen referencia a la formación continua del docente y/o al acompañamiento pedagógico especificando los términos y condiciones en que este se establece como un recurso de formación de los docentes en servicio y de mejoramiento de su labor pedagógica.

En primer lugar, el **Proyecto Educativo Nacional (PEN)**¹⁸, aludiendo a la necesidad de impulsar de manera sostenida los procesos de cambio institucional para tener «instituciones acogedoras e integradoras [que] enseñan bien y lo hacen con éxito», plantea «Establecer Programas de Apoyo y Acompañamiento Pedagógico con funciones permanentes de servicio a las redes escolares» (política 8.2). Asimismo, en referencia al magisterio y al sistema integral de formación docente plantea:

- Hacer «Énfasis en los Programas de Apoyo y Acompañamiento Pedagógico para docentes y directivos en servicio que trabajan en zonas más necesitadas y en condiciones difíciles» (política 10.2).
- Ofrecer diversas modalidades de formación en servicio (FS), con énfasis en el interaprendizaje y en la formación en el lugar de trabajo.

En segundo lugar, la **Ley de Carrera Pública Magisterial (CPM)**¹⁹ establece que la etapa de inserción docente (primera etapa de la formación del profesor en servicio) «se desarrolla mediante un programa que permite dotar de orientación y asesoría al profesor recién incorporado a la Carrera Pública Magisterial. El programa está a cargo del profesor mejor calificado de la Institución Educativa» (Art. 15)²⁰. Es interesante destacar que, en este caso, el acompañamiento se concibe como una estrategia orientada a facilitar el inicio de la carrera docente, y no, como veremos en otros casos, como una estrategia de formación continua de docentes en actividad.

En tercer lugar, la **Ley de Presupuesto 2010** y las normas relativas al Presupuesto por Resultados (PpR) incluyen el programa presupuestario PELA y otorgan al conjunto de gobiernos regionales recursos para la Actividad «Docentes del 1º y 2º eficaces para el logro de aprendizajes en comunicación integral y lógico matemática». Es en este marco que se realizan las actividades de «asesoramiento a docentes».

Finalmente, el **Plan Operativo Institucional (POI) 2010 del MED** asume como acción prioritaria la continuación y fortalecimiento del PELA e identifica el Acompañamiento Pedagógico como una de sus líneas de acción operativa. Tal como se estipula en el POI, el AP «Incluye todas las actividades ligadas a la asesoría y supervisión permanente de los procesos pedagógicos a los docentes en el aula; lo cual comprende el diseño y actualización del plan de acompañamiento pedagógico, el acompañamiento en el aula y la sistematización de los procesos de acompañamiento pedagógico en el aula» (2010:17).

En suma, el marco normativo vigente plantea el acompañamiento como una estrategia necesaria para atender el mejor desempeño docente. Merece sin embargo señalarse que —salvo el PEN, parcialmente— tienden a definirse como programas relativamente restringidos en su cobertura (dirigidos «a las redes escolares», a las zonas más necesitadas, a los maestros en proceso de inserción, a los docentes hasta el III ciclo) y no se

18 Adquiere el rango de política de Estado por Resolución Suprema N.º 001-2007-ED.

19 Ley N.º 29062 del 2007 y Reglamento.

20 Ver con relación al punto: Marcelo García, Carlos. «Políticas de inserción en la docencia. De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente». Y el comentario de Martha López de Castilla «Importancia del acompañamiento en los programas de inserción». En: Vaillant, Denise y Cuba, Severo (coordinadores). *Profesión docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Tarea-PREAL-Foro Educativo. Lima, 2008.

engarzan en el proceso de construcción e institucionalización de un sistema nacional de formación docente continua que alcance a todo el magisterio.

4. ¿Qué experiencias de acompañamiento se han dado/se dan en el país?

Las experiencias registradas son múltiples y diversas. Con diferentes propósitos, intensidades y logros, el acompañamiento pedagógico ha estado y está presente en los programas nacionales de capacitación o de formación docente en servicio y en el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA), en iniciativas promovidas desde las regiones²¹, y en numerosos y variados proyectos educativos auspiciados principalmente por la cooperación internacional u otras agencias de gestión privada.

a. ¿Qué se ha hecho/ se hace desde el ministerio?

Entre los programas y acciones liderados por el MED a lo largo de una década, entre 1995 y el 2006, destacan el Plancad y el PNFS.

El Plancad (1995-2001)

El Plancad, desarrollado en el marco del Mecep²², incluyó como parte de la capacitación las **«visitas de reforzamiento y seguimiento»**, las mismas que se realizaban una vez concluidos los talleres de capacitación docente²³. ¿En qué consistían las visitas? ¿Qué función cumplía esta actividad? Según refiere Sánchez Moreno (2006), las visitas a los participantes: *«Comprendían un acompañamiento personalizado del capacitador a cada docente participante durante su trabajo pedagógico en el aula, y al director en la gestión pedagógica institucional. Cada docente debía recibir cuatro visitas inopinadas al año, con una duración mínima de dos horas pedagógicas cada una. El capacitador observaba in situ el trabajo técnico-pedagógico del docente para asesorarlo en la superación de las debilidades detectadas en la ejecución de las actividades de aprendizaje y fortalecer sus aciertos... El tiempo entre visitas debía ser aproximadamente de veinte a treinta días, de tal manera que permitiese al docente profundizar y experimentar en su práctica cotidiana las sugerencias recibidas»* (Sánchez Moreno, 2006: 13).

El PNFS (2002-2006)

Terminado el Plancad, al cierre del proyecto Mecep, la Unidad de Capacitación Docente (UCAD) del Ministerio de Educación continuó las labores de capacitación docente a través del Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS). En su modalidad presencial (diferente de las modalidades a distancia y mixta), desarrolló como acciones estratégicas los encuentros académicos de formación, los eventos pedagógicos y el monitoreo y asesoría. Es en esta última estrategia, en la **asesoría**, que se considera «un espacio donde el profesor participante y el docente formador intercambian conocimientos y apreciaciones», a su vez, ella está dirigida a «orientar al profesor en relación a su desempeño durante el proceso de enseñanza y aprendizaje», lo que le posibilita «aprender en la práctica» (Sánchez Moreno, 2006:43).

Adicionalmente, merecen destacarse las acciones de formación de docentes para escuelas rurales multigrado, realizadas en el marco del PEAR.

21 Las iniciativas regionales no han sido incorporadas en este documento

22 Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (Mecep), conforme a Contrato de Préstamo 3826-PE suscrito en 1995 con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF).

23 Cada ente ejecutor desarrolla dos talleres al año; el primero, en febrero, de una duración promedio de doce días, y el segundo, entre julio y agosto, de una duración promedio de cinco a ocho días.

El PEAR (2004-2007)

El Programa de Educación en Áreas Rurales ejecutado por el Ministerio de Educación, con apoyo crediticio del Banco Mundial, comprendió entre sus componentes uno referido al «Mejoramiento de la calidad de las escuelas rurales»²⁴. En el marco de dicho componente (y como parte de las acciones de desarrollo curricular y materiales educativos), se desarrolló un modelo de atención para la primaria multigrado, que tuvo como una de sus líneas de acción una denominada «**Acompañamiento Pedagógico**».

En rigor, lo que en el marco de la propuesta para la primaria multigrado se denominó «Acompañamiento Pedagógico» fue propiamente una estrategia de capacitación, acompañamiento y monitoreo implementada para transferir la propuesta pedagógica a los docentes de las instituciones educativas (II. EE.) de las regiones y zonas focalizadas²⁵. Las labores de acompañamiento fueron realizadas en un primer momento por los integrantes de los Equipos Técnicos Regionales (ETR), luego por los consultores acompañantes contratados directamente por el MED, y con la colaboración o participación directa de algunos especialistas del ministerio, quienes en este caso jugaban un doble rol: hacer el acompañamiento a los docentes y también asesorar a los ETR en el tema²⁶.

En todo caso, mientras operaba el Plancad, el PNFS y el PEAR, y antecediendo a la formulación y puesta en marcha del Pronafcap, entre los años 1999 y 2006, se fueron elaborando en el ministerio (o para el ministerio a través de consultorías) una serie de **propuestas para la construcción del Sistema Nacional de Formación Continua (SNFC)**. Todas ellas se orientaban básicamente a i) integrar la formación inicial, ii) institucionalizar de manera coherente la formación en servicio y iii) definir un único sistema de formación de los profesionales de la educación. Así, por ejemplo, en el 2002 se realizó una consultoría para el diseño de una propuesta de «*Bases del Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación*»; en ella se define el Sistema de Formación Continua (SFC) como una «red articulada» cuyo objetivo es «garantizar una oferta de formación de calidad a los profesionales de la educación [...] a lo largo de su vida profesional». Asimismo, en el 2006 se elabora el documento sobre el «Sistema de Formación Continua de Profesores» (Propuesta Preliminar), considerando que estaría constituido por dos subsistemas: uno de formación inicial, y otro de formación en servicio.

¿Qué pasó con esas propuestas? ¿Y en qué punto estamos ahora? Están actualmente en funcionamiento dos programas nacionales que operan en paralelo: el **Pronafcap (2007-2011)** y el **PELA (2008-2011)**²⁷.

El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, Pronafcap, orientado al «*desarrollo de capacidades comunicativas, capacidades lógico-matemáticas y dominio del currículo escolar y especialidad académica de acuerdo al nivel educativo*» (<http://ciberdocencia.gob.pe>), incluye entre sus acciones la **ase-**

24 Los otros componentes fueron: **A. Expansión del acceso** y **C. Reforma de la política magisterial y gestión**. El componente **B. Mejoramiento de la calidad de las escuelas rurales** tuvo como subcomponentes los siguientes: *Desarrollo de sistemas de formación continua de docentes, Desarrollo curricular y materiales educativos y Rehabilitación y equipamiento de escuelas rurales*. Es preciso indagar qué se hizo en materia de formación continua de docentes.

25 «Los mecanismos de transferencia del modelo, tal como se explica en los diversos documentos del proyecto PEAR, se han basado en la implementación de los procesos de capacitación, acompañamiento pedagógico y monitoreo [...] [lo que comprende]: talleres de capacitación, los microtalleres específicos por grupos de escuelas y docentes y el acompañamiento pedagógico a cada docente de la muestra focalizada en las IIEE experimentales». (MED-PEAR. Informe de Validación 2007: 30)

26 Una experiencia desarrollada también en el marco del PEAR, pero que quedó trunca a pesar de su potencialidad para avanzar en la construcción de sistemas descentralizados de formación continua, fue la de los Centros Amauta. Los Centros Amauta fueron creados en calidad de experiencias piloto en Piura, Amazonas y San Martín, definiéndose de la siguiente manera: «es el órgano técnico regional del sistema de formación continua y es responsable de la gestión a nivel regional. Al interior de las instancias descentralizadas del sector articula la oferta regional y nacional de programas de formación a las demandas de su región». (<http://ciberdocencia.gob.pe>)

27 Complicando la diferenciación entre lo que sería, por un lado, una labor de supervisión (próxima a la función de inspección) y, por otro, una labor de acompañamiento pedagógico, el Ministerio de Educación ha puesto recientemente en funcionamiento las denominadas **Misiones de Supervisión, Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico**, constituidas por directivos y especialistas de la sede central, quienes visitan las DRE, las UGEL y las instituciones educativas «para recoger *in situ* los problemas que tiene cada región del país, con respecto al inicio del año escolar, la entrega de materiales educativos, horas lectivas de estudio y avances pedagógicos en la enseñanza, cuestiones que tienen como meta el mejoramiento de la calidad educativa del país» (Expreso, 19-04-2010).

soría al docente en el aula (entendida como el intercambio y diálogo entre el participante y el capacitador, para fortalecer el desarrollo de las capacidades personales, sociales y pedagógicas del docente). Por su parte, el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA) establece entre sus objetivos específicos el contar con docentes del 1.º y 2.º grados de primaria preparados para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad en Comunicación Integral y Lógico-Matemática; en esta línea es que comprende un componente de «**acompañamiento y monitoreo a docentes**» y pone las «**visitas de asesoramiento a docentes**» bajo la responsabilidad de los gobiernos regionales. La proyección de ambos programas de operar hasta el 2011 (<http://primaria.perueduca.edu.pe>), coincidiendo con el cambio de gobierno, deja abierta una interrogante sobre lo que vendría después.

b. ¿Qué se ha hecho/se hace desde los proyectos de educación básica bajo gestión privada?

Una serie de proyectos desarrollados en la última década por instituciones privadas, la mayor parte de ellos con recursos internacionales y en zonas rurales del país, estuvieron orientados al mejoramiento de la educación básica (sobre todo la primaria). Plantearon para ello distintos objetivos (según la orientación específica del proyecto) y, por lo general, propuestas integrales de intervención²⁸.

Como parte de sus acciones, proyectos como Promeb (ACDI), Aprender (AED/Usaid) y Escuelas Exitosas (IPAE), así como proyectos desarrollados por Tarea, Educa, CARE y el Centro Andino de Excelencia, pusieron en práctica programas de formación de docentes en servicio en los que, en términos generales, las estrategias tradicionales de capacitación en talleres o encuentros relativamente masivos se vieron complementadas por mecanismos de aprendizaje entre pares (por ejemplo, círculos o grupos de interaprendizaje), recursos de apoyo al docente (por ejemplo en centros de recursos) y formas de atención directa al docente de aula (acompañamiento pedagógico).

En virtud de sus resultados, tales proyectos son apreciados como experiencias en las que se demuestra que es posible mejorar las cosas y modelos a seguir en materia de formación de maestros, dando pie a la valoración del acompañamiento pedagógico como un componente destacado para un programa de formación en servicio. De hecho, algunos de ellos fueron tomados en cuenta para la elaboración de la propuesta sobre acompañamiento pedagógico para escuelas rurales que hiciera el CNE (2007); siguen siendo un referente de peso para orientar la programación de acciones en el marco del PELA, y ofrecen una buena base para debatir y definir políticas a futuro.

Requiriéndose para la gestión del acompañamiento pedagógico de un contingente de acompañantes y de un diseño de intervención, haré referencia a estos puntos en lo que sigue del documento.

5. ¿Qué nos dicen las experiencias acerca del acompañante?

La figura y función del «acompañante», término que usamos en este documento, ha recibido diferentes **nombres** en cada una de las experiencias. Se le llama **capacitador** (Plancad), **formador** (Promeb, Centro Andino-UPCH), **asesor/formador** (Tarea/Canchis), **coordinador** (IPAE, Escuelas Exitosas), **facilitador** (Apre-

²⁸ Por su extensión, no se presenta aquí el detalle de la información sobre cada proyecto. Hasta la fecha se ha recolectado información y sistematizado el material referido a Promeb, Aprender, Educa, IPAE-Escuelas exitosas, Centro Andino-UPCH, BBVA-Leer es estar adelante, y parcialmente el proyecto de Tarea (Canchis, Cuzco). Algunos de esos proyectos están mejor documentados que otros; en ciertos casos, se ha entrevistado a personal directivo de los proyectos, y se proyecta ampliar la información incluyendo los proyectos de Plan Internacional, CARE-Perú, Fe y Alegría, Unicef, entre otros.

Des), *promotor* (Educa), *monitor* (BBVA), *acompañante* (PELA), *acompañante consultor* (PEAR/Primaria multigrado).

El **perfil**, las características, que debe tener un acompañante definen generalmente a un profesional de la Educación (maestros), que haya tenido buen desempeño en aula, muestre disposición y capacidad para organizar y desarrollar el trabajo en equipo, que sea capaz de entablar una relación empática con los maestros y tenga conocimiento del entorno social y educativo en el que debe trabajar. Por excepción, algunos proyectos incorporan a su planta de acompañantes a profesionales que proceden de otras especialidades, pero plenamente capaces de desarrollar sus funciones de asesoramiento pedagógico; es el caso del proyecto del BBVA (Leer), que cuenta con profesionales de Ciencias Sociales, y del proyecto de IPAE (Escuelas Exitosas), que incluye —aunque minoritariamente— a ingenieros y psicólogos (estos últimos son también incluidos en el proyecto del Centro Andino).

Dependiendo de los propósitos y características específicas del proyecto, puede requerirse de manera especial de maestros con capacidades de gestión y particularmente motivados para tratar con la comunidad, convocar la participación de los padres de familia y la colaboración de las organizaciones del medio. Asimismo, dado que el acompañamiento requiere del desplazamiento continuo y reiterado hacia las escuelas y docentes que le son asignados a cada acompañante, es beneficioso reclutar a maestros (u otros profesionales idóneos) que sean de la región o la zona, la conozcan y vivan en ella. Cuando los proyectos se desarrollan con poblaciones de lengua indígena, se requerirá que el acompañante domine la lengua del lugar.

Las formas de convocatoria y **selección de acompañantes** adoptadas en los proyectos se resumen básicamente en mecanismos como los siguientes: convocatoria a concurso (de preferencia en la región), análisis de expedientes (CV), prueba de conocimientos y evaluación de su práctica.

Hay experiencias en las que la selección de los capacitadores se limitó a la evaluación de las hojas de vida (según reseña Sánchez Moreno [2006] críticamente en su análisis del Plancad); pero hay también experiencias que se muestran particularmente exigentes en el proceso de selección. Es, por ejemplo, el caso de IPAE (Escuelas Exitosas), que mantiene permanentemente una convocatoria abierta invitando a docentes a presentarse para incorporarse al programa. A todos los postulantes se les toma una prueba de matemáticas, lectoescritura y gestión; solo los que califican satisfactoriamente (alrededor del 40%) participan (en Lima y/o a través de la web) de un proceso de capacitación, que dura de 4 a 5 meses, y termina en un taller presencial que dura 2 semanas (taller final). Los que aprueban esto tienen una plaza asignada, pero ingresan recién al proceso de formación.

En el proyecto del Centro Andino-UPCH, se pone particular interés en la práctica del docente. En este caso, el proceso se inicia con la asistencia de los postulantes a un taller de selección; en dicha experiencia, interesa ver cómo los maestros se desenvuelven, cómo se comunican y cómo interactúan.

La **formación del acompañante** es un asunto crucial que nos remite a los procesos de formación de formadores y —tratándose de una función bastante nueva en nuestro sistema educativo— levanta todavía una serie de interrogantes: ¿qué requiere saber y hacer un acompañante?, ¿con qué estrategias se le forma?, ¿quién forma a los formadores? Estas cuestiones fueron resueltas por los proyectos de acuerdo con su criterio, y según sus posibilidades. Se realizaron talleres de capacitación de formadores (de diversas temáticas y duración), se organizaron sistemas de monitoreo y reporte de acciones que constituirían en sí estrategias formativas, se crearon espacios de interaprendizaje entre ellos (pasantías, grupos de reflexión y discusión),

el Centro Andino estableció una escuela para la formación de formadores. Se trató, en muchos casos, de procesos de formación continua aplicados a los formadores.

En lo que se refiere a las **condiciones de trabajo**, cabe en primer lugar señalar que la función de acompañante ha sido hasta ahora —tanto en los programas públicos como en los proyectos privados— una labor, en cierta forma, transitoria, cuya duración está sujeta —en el mejor de los casos— a la duración que tenga el programa. A ello se suma la restricción de que, si se trata de un docente de escuela pública que está nombrado en una plaza, solo tiene derecho a una licencia sin goce de haber de dos años, lo que implica eventualmente que se vea en la necesidad de abandonar su trabajo en el proyecto o programa, o de dejar su plaza de docente. De hecho, este es un problema que se viene presentando en el PELA, a lo que se suma la restricción de que, si no se encuentran activos en su plaza, no pueden postular a la Carrera Pública Magisterial.

En términos de remuneraciones, la labor de acompañante no siempre es particularmente atractiva. En varios de los proyectos en los que se preguntó por este dato, nos dieron cifras que variaban entre S/. 1 900 y 2 200 soles mensuales, bajo formas contractuales que no cubrían ningún beneficio de seguridad social ni aguinaldos. Excepcionalmente, se encontró un caso en el que los acompañantes se incorporan a la planilla, con un salario mensual de S/. 3 000 soles, y con todos sus beneficios (14 sueldos, CTS, un mes de vacaciones).

Para posibilitar el desplazamiento de los acompañantes hacia las escuelas y docentes bajo su responsabilidad, los proyectos suelen cubrir los gastos de transporte y viáticos. En algunos casos, esto se combina con el uso de algún vehículo de transporte propiedad del programa (camioneta, moto). Aquí también, de manera excepcional, se identificó un proyecto en el que al acompañante se le proporciona un conjunto de recursos para facilitar su comunicación: se les da una moto, una laptop, antena, módem para Internet, RPM, de modo que se garantiza que están permanentemente en contacto con el supervisor de su región y/o con el equipo central del proyecto.

6. ¿Qué nos dicen las experiencias acerca de la estrategia de intervención para el acompañamiento?

Las experiencias revisadas hasta la fecha muestran con claridad que la incorporación de la estrategia de acompañamiento pedagógico implica para los proyectos y programas un esfuerzo particularmente demandante y un **diseño de gestión** complejo y muy bien organizado.

De hecho, se requiere, en primer lugar, establecer ciertos parámetros a partir de los cuales se diseña la intervención. Ello implica adoptar decisiones respecto, por ejemplo, a la duración de la misma, al contexto formativo en que se plantea y a la cobertura que tendrá (destinatarios).

Un tema central en la estrategia de intervención tiene que ver con su **duración**. ¿Cuánto tiempo de formación se requiere para que un docente cambie sus prácticas pedagógicas? ¿Cuánto tiempo de intervención se requiere para que un docente incorpore a su práctica nuevas formas de trabajo en aula? Y, sobre todo, ¿al cabo de cuánto tiempo logra consolidar una base sólida y opera con autonomía? A diferencia de los programas nacionales de capacitación en los que el docente —junto con otros miles— accede al programa durante un año, los proyectos educativos suelen estimar alrededor de tres años de trabajo sistemático y sostenido para alcanzar cambios significativos en las prácticas docentes. ¿Pero cuántas visitas serán necesarias? La frecuencia de las visitas y la duración de las mismas muestra un rango variable: ¿se requerirá 1 ó 2 veces por mes? ¿Se requerirá trabajar jornadas completas o bastará con algunas sesiones? Algunos proyectos in-

roducen una perspectiva interesante al introducir en el plan de acompañamiento etapas diferenciadas (y, por lo tanto, formas diferenciadas de organizar el acompañamiento); así por ejemplo, Promeb identifica un momento inicial, uno segundo de proceso y el final de autonomía.

Otro aspecto a considerar para el diseño de la intervención tiene que ver con el **contexto en que se propone realizar el acompañamiento**. Hay en este sentido experiencias muy ricas en las que se combina una serie de estrategias formativas como son: talleres presenciales (de diversa duración, frecuencia y cobertura), círculos o grupos de interaprendizaje, centros de recursos (Educentro, Redurcentro, CRA), microtalleres y pasantías, además del acompañamiento en aula. Cada proyecto se organiza según sus necesidades y los propósitos de su intervención, requiriendo en la mayoría de casos una batería de instrumentos, guías y materiales que orientan y refuerzan el proceso de formación.

Respecto a la **cobertura**, se registran diferencias notables entre los programas públicos de dimensión nacional y los proyectos educativos privados. Mientras los programas nacionales, con frecuencia preocupados por mostrar acciones masivas cuentan sus metas de cobertura por miles y decenas de miles de maestros capacitados en períodos relativamente cortos (regularmente de un año o meses); los proyectos educativos operan generalmente en pequeña escala, suelen focalizar sus acciones en determinados ámbitos y atender a un número limitado de redes, escuelas o docentes. ¿Será posible replicar la riqueza y complejidad que muestra un proyecto X en una escala mayor sin sacrificar la calidad?

La logística de una intervención es compleja y exigente; para que la intervención sea exitosa y logre los resultados esperados o propuestos, debe cumplirse, como ya dije, con una sucesión de hechos concatenados que compromete a múltiples actores. Un estudio reciente realizado por la Universidad Católica²⁹ ofrece un diagrama bastante completo de la secuencia de implementación de la estrategia de acompañamiento pedagógico requerida para el PELA. En ella se identifican los momentos, condiciones y acciones como una secuencia de pasos del proceso de acompañamiento lo que incluye: a) Preparación previa, b) Inicio de la implementación y c) Desarrollo de la estrategia, sumándose una línea de acciones relativas a las condiciones requeridas para asegurar el desarrollo de la estrategia y otra referida al monitoreo y gestión de la información del programa.

7. Notas para terminar

Siendo este un trabajo en proceso, se ofrece una aproximación parcial. Quedan dos campos de estudio importantes no tratados hasta ahora. Uno de ellos tiene que ver con lo que viene pasando internamente en las regiones y con las **iniciativas regionales** para el desarrollo profesional docente que se vienen trabajando para la implementación de sus PER. Otro campo de estudio clave lo constituye, por supuesto, el de **la experiencia internacional**. ¿Cómo operan en otros países los sistemas de formación continua? ¿Cómo se utiliza el acompañamiento en otras partes del mundo? La experiencia internacional en materia de formación continua de docentes es una fuente valiosa de aprendizaje acerca de lo que se puede hacer. Cada país tiene sus normas, sus estructuras de gobierno y sus situaciones educativas específicas. Sin embargo, todas las naciones —de una u otra manera— confrontan el reto de formar debidamente a sus estudiantes, de obtener buenos niveles de logro de aprendizajes, y de contar con los recursos humanos adecuados para alcanzar tal fin.

²⁹ Pain Lecaros, Oscar (Investigador principal), Francisco Diez Canseco M., Gina Pancorbo V., Elizabeth Rosales C. y Veronicka Vigil Z. «Sistematización y evaluación de experiencias de implementación de la estrategia de acompañamiento pedagógico». En: *Huánuco y Apurímac: lecciones aprendidas y recomendaciones para el 2010. Informe Final*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Psicología. Consultoría realizada para el Banco Mundial. Lima, 2009. (mimeo.)

Finalmente, a propósito del acompañamiento, no puedo dejar de preguntarme cuál hubiera sido el propósito, el contenido y la lógica de la formación docente en servicio si tuviéramos —idealmente— un sistema de formación docente inicial que garantice la existencia de maestros bien formados y un inmenso contingente de líderes pedagógicos en condiciones de alcanzar en sus estudiantes los aprendizajes esperados.

Bibliografía

Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales (ANGR) / Secretaría Técnica de Educación. Documentación referida a la Estrategia de Acompañamiento Pedagógico del PELA.

Consejo Nacional de Educación. *Programa de Acompañamiento Pedagógico. Para mejorar los aprendizajes en las Instituciones Educativas de áreas rurales*. Lima: 2007.

Consejo Nacional de Educación. «Propuesta de Ley para la promoción del desarrollo de la educación en zonas rurales». En: *Boletín del CNE*, N.º 28, Lima: diciembre del 2009.

Cuenca, Ricardo. *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad)*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ. KfW, 2001.

Eguren, Mariana, Natalia González y Carolina de Belaunde. *¿Lección para el maestro? Logros y limitaciones de los programas de capacitación docente en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima: 2007 (mimeo.)

Gálvez Álvarez, Nery y José Alfredo Manucci Gonzales. *Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio para zonas rurales*. Programa de Mejoramiento en Educación Básica de Piura (Promeb), Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI). 2008.

García, José, Liliam Hidalgo, Carmen Montero, Flor Pablo, Ernestina Sotomayor. *Propuestas que construyen calidad. Experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cuzco, Piura y San Martín*. Lima: 2008. Mesa de Experiencias Educativas Rurales-Tarea, AprenDes, Promeb-Piura.

GIEAR. *Acompañamiento pedagógico para escuelas unidocentes y multigrado. Documento de trabajo*. Octubre 2008. (mimeo.)

Hunt C., Barbara. *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. PREAL, N° 43, marzo 2009.

Maguiña, Paula, María Andrea Staeheli y Emma Yep. *Consultoría para el diseño de una propuesta de «Bases del sistema de formación continua de los recursos humanos de la educación»*. Informe Final. Programa Mecep (MED-BID). Desarrollo de los recursos humanos de la educación magisterial. Lima: agosto del 2002.

MED-PEAR. Informe de Validación 2006.

MED-PEAR. Informe de Validación 2007.

MED-PEAR. Modelo de Atención-Propuesta Pedagógica. 2007.

Ministerio de Educación-Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (Mecep), MED-Banco Mundial, Dinfocad. *Sistema de formación continua de los recursos humanos de la Educación (Propuesta Preliminar)*. Lima: marzo 2001.

Ministerio de Educación-Viceministerio de Gestión Pedagógica. *Lineamientos y estrategias generales para la supervisión pedagógica*. Lima: s/f.

Ministerio de Educación. *Sistema de Capacitación Permanente para Docentes-Siscap*. Documento de Trabajo. Lima: setiembre del 1999 (ms).

Montero, Carmen y Manuel Valdivia (editores). *Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú*. Memoria del Seminario Taller, 5 al 8 de setiembre del 2006. Lima: 2006.

Montero, Carmen. Sistematización de la propuesta de Primaria MG-PEAR. Informe final.

Navarro, Juan Carlos y Aimee Verdisco. *La capacitación docente: Qué funciona y qué no. Innovaciones y tendencias en América Latina*. (ver: www.iadb.org/sds/edu)

Navarro, Juan Carlos y Aimee Verdisco. *Teacher training in Latin America: Innovations and Trends*. Inter-American Development Bank. Washington D. C.: 2000.

Orihuela, José Carlos (Coordinador), Juan José Díaz, Luis Piscocoya y Cristina del Mastro. *Presupuesto público evaluado: Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente*. Informe Final. Lima: 2008. (mimeo.)

Pain Lecaros, Oscar (Investigador principal), Francisco Diez Canseco M., Gina Pancorbo V., Elizabeth Rosales C. y Veronicka Vigil Z. *Sistematización y evaluación de experiencias de implementación de la estrategia de acompañamiento pedagógico en Huánuco y Apurímac: Lecciones aprendidas y recomendaciones para el 2010*. Informe Final. Pontificia Universidad Católica del Perú-Facultad de Psicología. Consultoría realizada para el Banco Mundial. Lima, 2009. (mimeo.)

Promeb. *Memoria Institucional 2003-2008*.

Sánchez Moreno, Guillermo y Equipo Técnico de la Unidad de Capacitación Docente de la Dinfocad. *De la Capacitación hacia la Formación en Servicio de los Docentes. Aportes a la política (1995-2005)*. Lima, Ministerio de Educación-Proeduca GTZ. 2006.

Trelles, Carmen y Bárbara Hunt. *Sistema Nacional de Formación Docente Permanente*. Documento Final. Lima, Ministerio de Educación-Dinfocad, 2000.

Usaid Perú-AED-AprenDes. *Factores claves que transforman la escuela rural multigrado*. Sistematización de la experiencia del Proyecto AprendeDes. Lima: 2009

Usaid Perú-AED-AprenDes. *Informe preliminar de sistematización. Eje de Formación Docente*. Lima: 2008.
Vaillant, Denise y Cecilia Rossel (editoras). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. PREAL, 2006.

Vaillant, Denise y Severo Cuba (Coordinación). *Profesión docente en América Latina. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Seminario Internacional: Tarea, PREAL, Foro Educativo. Lima: 2008 (varios artículos).
Vezub, Lea. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En: *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 2007.

Normas legales

Ley N.º 28044. Ley General de Educación (2003).

Ley N.º 29062. Ley de Carrera Pública Magisterial (2007)/ Decreto Supremo N.º 003-2008-ED Reglamento de la Ley de Carrera Pública Magisterial.

Ley N.º 29465. Ley de Presupuesto del Sector Público para el Año 2010 (y Anexos). 30 de noviembre del 2009. Decreto Supremo N.º 019-2007-ED. Crean la Superintendencia Nacional de Educación – Sunace.

Ministerio de Economía y Finanzas. Dirección Nacional del Presupuesto Público. *Presupuesto por Resultados. Línea de Base de Resultados 2008 de los Programas Presupuestales Estratégicos*.

Ministerio de Economía y Finanzas. Dirección Nacional del Presupuesto Público. *Presupuesto por Resultados. Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III Ciclo*.

Ministerio de Educación-Consejo Nacional de Educación. *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: 2007.

Ministerio de Educación-Secretaría de Planificación Estratégica. *Plan Operativo Institucional 2010*. Lima: 2010.

Ministerio de Educación. *Lineamientos y estrategias generales para la supervisión pedagógica*. Lima: s/f.

Comentarios

Patricia Andrade Pacora

Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica

Lo que voy a decir proviene del trabajo conjunto de la comisión del PELA de la Mesa Interinstitucional para la Descentralización del CNE.

Es importante ver que a partir de experiencias ya dadas se puede tratar de generalizar; sin embargo, hay un conjunto de lecciones aprendidas ya documentadas, y habría que preguntarse si no se está tomando solo el nombre de AP pero no las condiciones y el cuidado en la aplicación.

Quiero plantear cuatro preguntas:

1. ¿Es el AP una estrategia temporal o permanente? Sobre todo para escuelas ubicadas en áreas rurales, donde el aislamiento y otros factores la dificultan más. ¿Es una estrategia de corto plazo?
2. La estrategia que se está implementando responde a un modelo único. ¿Es adecuado para realidades diferentes? Una gestión centralizada, como la de ahora, ¿es la estrategia de mayor pertinencia? ¿Cuáles son las condiciones básicas que debe haber? ¿Están alineadas la escuela, la mirada política y la estrategia?

3. ¿Cuáles son los mecanismos que permiten seleccionar al acompañante? El PELA revisa solo el currículum vitae. Además, en cuanto a la formación del acompañante, ¿cómo se va a generar las cualidades que le permitan obtener al acompañante las condiciones adecuadas para acompañar? ¿Cuál es el perfil? ¿Como habría que formarlos?
¿En todo el territorio? Ahora es en todas las UGEL; el presupuesto se ha diluido en vez de focalizarse con criterio de equidad.
4. Información: el PELA tiene un potencial, pero es poco conocido por el magisterio. Ni familias ni docentes saben para qué tienen que recibir un acompañante. No hay transparencia en lo que significa el AP, y no contribuye a crear condiciones mejores. Las experiencias como la de Promeb contenían un punto importante de sensibilización, que luego permite que otros aspectos necesarios se den, por ejemplo los centros de recursos.

Estas preguntas deben responderse. La estrategia PELA puede desprestigiar la estrategia de AP que ha demostrado ser efectiva, y perderemos una nueva oportunidad.

María Amelia Palacios Vallejo
SUMA-Proyecto Usaid Perú

Para SUMA, hay tres formas de acercarse al problema, de hacer acompañamiento:

1. Asesoría de los comités que administran el PELA, en lo que ellos necesitan específicamente.
2. Trabajar el acompañamiento pedagógico (AP) desde los proyectos de inversión pública donde el gobierno regional contrata acompañantes, y Usaid-SUMA asesora el proceso
3. El proyecto, con los recursos de Usaid, contrata directamente

Sentimos que el AP es una estrategia mejor que la capacitación masiva. Esta estrategia tiene la ventaja de acercarse al profesor en su contexto y personalizar su apoyo.

Tres aspectos que deben investigarse:

1. El proceso de selección de acompañantes.
2. AP como **una entre varias** estrategias de la formación en servicio.
3. La gestión del PELA.

Sobre el punto número uno: los acompañantes deben ser buenos profesores de aula, conocer la práctica. Hay regiones que han hecho varios procesos para conseguir profesores con el perfil adecuado y no lo han conseguido. Hay profesores que están fuera del sistema educativo y que encuentran oportunidad laboral en el AP. También hay mucha movilidad, rotación. Esto puede ser un problema muy grande para la sostenibilidad del programa. Hay que investigar cuál es el perfil real del acompañante, no el ideal.

Sobre el punto número dos: otro tema de investigación es el de la formación. Esta es una estrategia de formación en servicio; sola no funciona bien, si no está complementada. Por ejemplo, no bastan los talleres de formación, se necesita otros recursos: círculos de interaprendizaje-reflexión de la práctica. Que el acompañante le muestre como se hace, clases demostrativas, para poder explicar bien al profesor, en la práctica. Podemos perder conexiones importantes si se aísla el acompañamiento. El AP está metido, insertado en un

programa mayor; tenemos que ayudar a los gobiernos regionales a entender esto. No hay acompañamiento que funcione si no hay un enfoque claro con una propuesta pedagógica.

Sobre el punto número tres: la gestión del programa. ¿Llega el programa a los sectores más desfavorecidos? Nos parece que lo que hay ahora es una visión administrativa del programa; el PELA no tiene una visión pedagógica. Lo pedagógico es el centro; lo administrativo debe servir a lo pedagógico. Hay que investigar, estudiar qué está pasando en este sentido con el PELA.

Manuel Bello Domínguez

Universidad Peruana Cayetano Heredia

1. ¿Cómo definimos la docencia como función social? ¿Es el docente un profesional de la Educación? ¿Qué implica esta condición para la formación en servicio y para el acompañamiento? ¿Sirve el acompañamiento al desarrollo personal y profesional del docente?

La condición de «profesional» implica una distinción con respecto a otros trabajadores o servidores. Alude al grado de especialización y de calificación, así como a la complejidad de las competencias que son necesarias para desempeñar las tareas que le son propias, incluyendo la autonomía y la capacidad para analizar cada situación concreta, tomar decisiones y renovar la práctica en función de los resultados (Burke, 1996, citado por Rosa María Torres). En el Perú, desde un punto de vista legal, la docencia es una actividad profesional.

Sin embargo, algunos especialistas consideran que, en la práctica, la docencia es todavía una semiprofesión, débilmente estructurada, desvalorizada en el mercado de trabajo y dominada por la burocratización, la aplicación de técnicas y la sujeción a normas. Otros autores definen al docente como «intelectual crítico» (Giroux), «profesor investigador» (Stenhouse), «práctico reflexivo» (Donald Schön), «profesional de la cultura» (Gimeno Sacristán) y —en un sentido más institucional— como miembro de «comunidades críticas colegiadas»³⁰. En todos estos casos, está presente la capacidad para investigar e innovar, como rasgo esencial del docente.

Más aún, como señaló Cecilia Braslavsky³¹, la tarea planteada hoy a los educadores exige, en palabras de esta notable educadora argentina, «garantizar, al mismo tiempo, competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y para una mejor participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos».

¿Por qué es importante esta definición en el debate sobre formación en servicio y acompañamiento? Es de la mayor importancia clarificar el propósito de la formación en servicio, ya que una cosa es «modificar las conductas de un ejecutor de prescripciones y técnicas», y otra muy diferente es «promover el desarrollo de un profesional analítico, reflexivo, empático y autónomo». En este último caso, el acompañamiento tiene que contribuir, junto con otras estrategias formativas, a un proceso de aprendizaje protagónico, en el que se renueva la comprensión de la educación, de la enseñanza y del rol del docente en el aprendizaje del estudiante. No se trata solo de «cambiar la práctica» o «modificar el desempeño»; se trata de acompañar el

30 Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. En: Revista Iberoamericana de Educación, N.º 19, enero-abril 1999. OEI, Madrid.

31 Doctora en Antropología de la Educación por la Universidad de Londres y licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es investigadora del Instituto de Estudios Peruanos desde 1997. Se ha desempeñado como docente de la PUCP, la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su trabajo de investigación se ha centrado en la educación rural, abordando los temas de poder, inequidad de género, etnicidad y enseñanza multigrado en áreas rurales, así como temas relacionados con la socialización infantil y la literacidad como práctica social.

desarrollo personal, social y profesional del docente, que implica el ser, el saber pedagógico y disciplinar, y el saber hacer educativo.

2. ¿Es el docente un profesional individual o un profesional institucional?

En el mundo moderno, los niños, niñas y jóvenes son educados por instituciones educativas y no por maestros o tutores individuales. Más que por las lecciones en el salón de clases, los estudiantes son educados por las normas y criterios regulativos vigentes en la institución, por los patrones de relación y convivencia, por los modelos prácticos prevalecientes de valores y conductas, por los planes curriculares institucionales, y por los diversos docentes que a lo largo del tiempo se suceden en la responsabilidad de enseñar a un mismo grupo de alumnos. La escuela es portadora de una cultura institucional muy consolidada que enmarca y orienta la actividad docente.

En consecuencia, el cambio de la docencia y del modelo educativo en las escuelas es un cambio cultural, puesto que supone abandonar y sustituir normas y patrones de comportamiento y de relaciones con los otros, con el mundo y con el conocimiento. Se trata de un cambio difícil de lograr, porque los patrones tradicionales de conducta están muy consolidados en la cultura escolar y social, y presentan una inercia reproductiva muy potente. Sin embargo, si no se reconoce la naturaleza cultural —no meramente pedagógica o técnica— de los procesos implicados, será muy difícil identificar las condiciones institucionales internas y externas que propician o se oponen a los cambios.

El profesor, a diferencia de otros profesionales liberales, es un «profesional institucional». La responsabilidad del docente profesional no se limita al ámbito de la sala de clases, en la medida en que los resultados y el impacto de su actividad están mediatizados por el funcionamiento del conjunto de la escuela. La docencia, como tarea colectiva e institucional, necesita, al mismo tiempo, del buen desempeño de cada maestro, y de la marcha articulada y armónica de la escuela. Sin embargo, por mucho tiempo se han diseñado y aplicado políticas y estrategias de formación docente y desarrollo magisterial dirigidas a los profesores individuales aislados y no a las comunidades profesionales y sociales que integran las instituciones educativas.

La formación continua de los profesores —y el acompañamiento— será eficaz solo si se diseña y realiza en el marco del fortalecimiento institucional y el cambio cultural en el centro educativo. En otras palabras, el acompañamiento será pertinente si está relacionado con un proyecto institucional que señale las metas, objetivos y prioridades del plan curricular y de la acción educativa, los que a su vez sean congruentes con las características, necesidades y exigencias de la comunidad local y de cada uno de los estudiantes. Las escuelas requieren de iniciativa y de creatividad para atender a la diversidad; no pueden ser homogéneas y estandarizadas como las agencias de un banco o los locales de una cadena transnacional de comida rápida. Tal flexibilidad solo es imaginable en instituciones educativas constituidas por profesionales docentes que investigan sus particularidades y validan empíricamente sus hipótesis de acción pedagógica.

La experiencia nacional e internacional muestra que los centros educativos que logran generar niveles altos de motivación para el aprendizaje y para el mejoramiento continuo, que conducen a resultados educativos cada vez mejores, son aquellos con vida institucional activa, que cuentan con una comunidad de profesionales cohesionados en torno a un proyecto compartido, que desarrollan un clima humano positivo y que integran a los alumnos, a los padres de familia y a la comunidad local en un proceso significativo de cambio y construcción cultural sujeto a constante evaluación. Las políticas y estrategias de formación en servicio,

incluyendo el acompañamiento, no pueden ignorar el carácter institucional y no individual del trabajo educativo escolar.

Este enfoque del trabajo educativo institucional y del aprendizaje protagónico de los docentes lleva a considerar la necesidad de un acompañamiento interno en las instituciones educativas, a cargo de los directores, subdirectores, coordinadores de área y líderes pedagógicos, en el marco del proyecto institucional y del trabajo en equipo. Una estrategia formativa instalada en la organización y la rutina de la institución educativa, que podría verse complementada y enriquecida por una modalidad de acompañamiento externo, promovida desde las instancias locales o regionales encargadas de la formación en servicio.

QUINTA CONFERENCIA MAGISTRAL

Percepciones de los estudiantes sobre sus docentes y su educación

Patricia Ames Ramello³²

*Investigadora del Instituto de Estudios Peruanos
Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente*

1. Introducción

El estudio *Percepciones de los niños y adolescentes de escuelas públicas sobre su escuela, sus maestros, sus aprendizajes y su rol como estudiantes* se realiza por encargo de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente, liderada por el CNE y Foro Educativo, y con el apoyo de Unicef y la Derrama Magisterial, también participantes de la mesa. Se trata de un estudio en curso que aún no ha sido culminado, por lo que la presente ponencia reporta solo algunos resultados preliminares. Los resultados de la presente investigación contribuirán con el trabajo que viene desarrollando la mesa para elaborar un Marco Curricular Nacional que defina los aprendizajes esenciales en la educación básica y criterios de buena docencia pertinentes a dichos aprendizajes.

La mesa considera esencial recoger los puntos de vista de los propios estudiantes sobre su educación, a fin de tomarlos en cuenta en la elaboración de los productos señalados. Para ello, se ha desarrollado este estudio, precedido de la elaboración de un estado del arte sobre las percepciones de niños y adolescentes de escuelas públicas, de sus maestros, sus aprendizajes, su escuela y su rol como estudiante, a fin de considerar los resultados de la investigación previa en el tema en las últimas dos décadas³³. Dicho producto ha servido, asimismo, como insumo para la elaboración de la presente investigación.

En efecto, del conjunto de estudios revisados, surgió una primera constatación: a pesar de que existe una profusa y extensa bibliografía sobre el tema educativo en general en el Perú, pocas son todavía las investigaciones que recogen el punto de vista de los niños, niñas y adolescentes sobre su educación. En efecto, aunque las primeras búsquedas dieron como resultado, aproximadamente, unos 565 títulos, la revisión posterior constató que apenas un 10% de los mismos (56) incluían las percepciones, opiniones o perspectivas de los

³² Ver Ames, Patricia y Vanessa Rojas. *Las percepciones de los estudiantes sobre la escuela peruana: estado del arte*. Informe de consultoría para el Consejo Nacional de Educación, Lima, 30 de diciembre del 2009.

³³ Por esta razón, el número de escenarios señalados no coincide con el número de estudios reseñados.

estudiantes. Ello es preocupante, si partimos por considerar los recientes desarrollos en el campo de los estudios sobre la niñez a nivel internacional (ver, por ejemplo, James y Prout, 1997; Pascal, 2002), que parten de conceptualizar a los niños, niñas y adolescentes como agentes activos y competentes en la configuración de su propia vida y de la de los demás, en tanto negocian y conforman las culturas a las que pertenecen, y juegan roles importantes en sus hogares y sociedades (Camfield y Tafere 2009).

A pesar de la proporción todavía menor de los estudios sobre la educación peruana que incorporan las percepciones de los estudiantes, encontramos que, afortunadamente, en los últimos años, se viene subsanando este vacío, y existen investigaciones recientes enfocadas justamente en relevar las voces de los estudiantes en una variedad de temas. En este sentido, la propuesta del CNE de recoger las percepciones de los estudiantes sobre su educación se inscribe en esta tendencia más reciente y, a la vez, necesaria.

Por todo ello, en este estudio partimos por considerar a los niños como sujetos activos de su propio desarrollo, de sus vidas sociales y de las que los rodean. Es desde esta postura teórica que enfocamos la investigación y buscamos alternativas metodológicas creativas y flexibles que nos permitan recoger el punto de vista de niños y niñas desde múltiples entradas. Así, utilizamos el juego, el diálogo, el dibujo, el estudio de casos y la observación, en sesiones grupales estructuradas en torno a un tema para recoger información.

Los estudios revisados para la realización del estado de la cuestión muestran cierta concentración geográfica: al menos 27 estudios toman como escenario las escuelas y colegios de Lima, pero fuera de la ciudad capital, apenas 6 se ocupan de otras localidades de la costa. La Amazonía está igualmente subrepresentada, con solo 6 estudios referidos a esta región. Por el contrario, la sierra ocupa el segundo lugar después de Lima, con 23 estudios que se realizan en la zona andina. Algunos estudios se realizan simultáneamente en más de una localidad³⁴, pero podemos ver que las percepciones y opiniones de los estudiantes limeños y andinos se han recogido más que las de sus pares de la Amazonía y de otras localidades de la costa. Asimismo, entre las investigaciones reseñadas, encontramos que los escenarios urbanos aparecen con mayor frecuencia (en 32 estudios) que los rurales (19 estudios), aunque algunos estudios, como ya se señaló en relación a la región, combinan escenarios rurales y urbanos, pero estos últimos son una minoría.

Hemos tomado en cuenta estos resultados para la selección de las regiones donde se realiza el estudio (Lima, Piura, Ayacucho y Ucayali), de acuerdo a los criterios que se explican mas adelante, y con el propósito de recoger una mayor diversidad de las percepciones estudiantiles en el país. Se recolecta información tanto en escuelas urbanas como en rurales, y en los niveles primario y secundario.

Se espera que los resultados de esta investigación produzcan insumos que se integren a los criterios de buen desempeño docente, y que con ello contribuyan a la mejora de la calidad educativa, beneficiando indirectamente a docentes y estudiantes del país. Asimismo, la investigación permitirá validar instrumentos que pueden ser usados para posteriores procesos de recolección de información.

El principal objetivo del estudio es:

- Recoger las percepciones de niños y adolescentes de escuelas públicas sobre sus maestros, sus aprendizajes, su escuela y su rol como estudiante en diversas regiones del país.

34 Por esta razón, el número de escenarios señalados no coincide con el número de estudios reseñados.

Como objetivos específicos nos hemos planteado los siguientes:

- a. Recoger y analizar cuáles son las percepciones de niños y adolescentes de escuelas públicas sobre su escuela, particularmente con relación a su organización y funcionamiento, y los aspectos positivos y negativos que identifican en ella.
- b. Identificar y analizar las percepciones de niños y adolescentes de escuelas públicas sobre sus maestros, poniendo énfasis en las dimensiones cognitivas y afectivas del quehacer docente.
- c. Recoger y analizar las percepciones y expectativas de niños y adolescentes de escuelas públicas sobre sus aprendizajes, en aspectos relativos a su dedicación al estudio, sus actitudes hacia el aprendizaje, las fuentes y lugares del mismo, y su valoración general sobre la educación y la escuela.
- d. Comprender y analizar las percepciones de niños y adolescentes de escuelas públicas respecto a su propia identidad como estudiantes, sus actividades, las redes sociales y recursos que tienen en la escuela, los aspectos positivos y negativos de ser estudiantes y su opinión sobre la participación estudiantil en su escuela.
- e. Identificar y analizar las posibles diferencias en las percepciones de niños y adolescentes, de acuerdo con variables como género, edad, región geográfica, y otras que resulten relevantes.

2. Selección de la muestra

Para la selección de las localidades, instituciones educativas y alumnos con los cuales se iba a trabajar, se tomaron en cuenta diversos criterios:

- Un primer criterio de selección fue la **localización o área**, dado que las diferencias en los insumos, procesos y resultados del sistema educativo en áreas rurales y urbanas constituyen una de las dimensiones más saltantes de la desigualdad del mismo. Así, se recoge información tanto en área urbana como en área rural.
- Un segundo criterio de selección fue el **tipo de gestión** de la institución educativa, concentrando la investigación en escuelas públicas.
- Propusimos, también, considerar la **modalidad educativa** (polidocente vs. multigrado) en la selección de escuelas buscando incluir al menos un par de escuelas multigrado en la muestra.
- Era necesario considerar, asimismo, los **niveles de pobreza** de las localidades en las que se ubican las escuelas, pues ello afecta de múltiples formas la educación. Por lo tanto, se incluyen comunidades más y menos pobres³⁵.
- Se consideró también **el nivel educativo**, incluyendo estudiantes e instituciones de primaria (6.º grado) y secundaria (4.º año).
- Asimismo, consideramos la **lengua materna** de los estudiantes una variable importante a considerar, por lo que otro criterio de selección toma en cuenta la lengua predominante en la localidad y, según ello, si la institución educativa ofrece Educación Intercultural Bilingüe o no.
- Elegimos, asimismo, **escuelas no intervenidas** o de intervención muy indirecta, evitando aquellas que hayan sido objeto de un proyecto especial por tiempo prolongado recientemente, en tanto dicha intervención puede haber afectado las percepciones de los estudiantes.
- Se considera la variable **género** de los estudiantes (trabajaremos con igual número de varones y mujeres, y daremos similar atención a sus puntos de vista particulares, y a las relaciones que se establecen ente ellos).

35 Es muy probable que la diferencia **pobre/no pobre** o **más pobre/menos pobre** se superponga con la variable **área de residencia**, ya que las zonas rurales concentran la población en situación de pobreza.

Con base en los criterios señalados, resulta la matriz que se presenta en la tabla 1 para la selección de cuatro regiones. Se seleccionaron cuatro regiones que cumplan los requisitos señalados y permitan asimismo aprovechar la presencia de instituciones participantes o aliadas de la Mesa Interinstitucional de Buena Docencia en dichas zonas para acceder a las escuelas públicas que se apoya con sus programas.

Tabla 1. Matriz de criterios para la selección de escuelas

| | Lima Norte | Ayacucho | Ucayali | Piura | Total (11) |
|-------------------------|------------|----------|---------|-------|------------|
| Región | | | | | |
| Capital | X | | | | 2 |
| Costa | | | | X | 2 |
| Sierra | | X | | | 4 |
| Amazonía | | | X | | 3 |
| Área | | | | | |
| Urbana | X | X | X | | 6 |
| Rural | | X | X | X | 5 |
| Pobreza | | | | | |
| Más pobre/pobre | | X | X | X | 6 |
| Menos pobre/ no pobre | X | X | | | 5 |
| Lengua materna | | | | | |
| Castellano | X | X | | X | 9 |
| Otra | | X | X | | 2 |
| Modalidad | | | | | |
| Polidocente completa | X | X | X | | 9 |
| Multigrado o unidocente | | X | X | X | 2 |
| EIB | | X | X | | 2 |
| NO EIB | | | | | 9 |
| Nivel | | | | | |
| Primaria | X | X | X | X | 6 |
| Secundaria | X | X | X | | 5 |

A continuación, en la tabla 2, se detalla cuántas escuelas y de qué tipo se visitan en cada región. Hasta el momento hemos completado el trabajo de campo en las regiones de Lima y Piura, y tenemos programado el trabajo en Ayacucho y Ucayali para la segunda quincena de agosto.

Tabla 2. Número de escuelas seleccionadas por región, área y nivel.

| | Primaria | Secundaria | Escuelas por región |
|--------------------------|----------|------------|---------------------|
| Lima | | | |
| Urbana | 1 | 1 | 2 |
| Ayacucho | | | |
| Urbana | 1 | 1 | 4 |
| Rural | 1 | 1 | |
| Ucayali | | | |
| Urbana | 1 | 1 | 3 |
| Rural | 1 | | |
| Piura | | | |
| Rural | 1 | 1 | 2 |
| Total de escuelas | | | 11 |

3. Metodología de la investigación

La metodología del estudio en curso es de corte cualitativo, en tanto esta metodología se presta mejor para acceder a las percepciones y significados que los propios niños y adolescentes elaboran en torno a su realidad social y educativa. La revisión de la literatura pertinente nos ha mostrado variedad de entradas metodológicas al tema, resaltando en particular el uso más bien reciente, y todavía escaso, de dinámicas participativas para el trabajo con niños y jóvenes, que muestran un gran potencial para el objetivo de acceder a las percepciones y puntos de vista de los mismos.

Por ello, la recolección de datos se realiza a través de un conjunto de métodos grupales participativos que tienen como finalidad recoger información a través de una relación horizontal con los estudiantes, utilizando herramientas gráficas como medio que facilite su expresión y enriquezca sus narrativas. Optar por métodos grupales participativos resulta una herramienta muy útil, ya que permite que el sujeto, en interacción con sus pares, entre en confianza rápidamente para poder expresar y discutir en torno a sus experiencias, expectativas y reflexiones del mundo escolar, y pueda hacerlo a través de diversos medios (la palabra, el dibujo, la dramatización, etc.). Elaboramos protocolos detallados para cada sesión, de manera que se asegure la uniformidad en su aplicación y el recojo de información.

En cada zona seleccionada se trabaja con dos grupos de edad: uno de niños/as que cursen 6.º grado de primaria (6) y otro de adolescentes que estén en 4.º año de secundaria (6). Realizamos 2 sesiones en cada nivel educativo por región seleccionada (2 en primaria y 2 en secundaria). Ello involucra el uso de 4 actividades grupales con cada grupo. Las sesiones grupales serán de dos horas, y para su elaboración se aplicarán los protocolos pertinentes.

En una primera etapa (mayo del 2010) se procedió a realizar un estudio piloto para validar los instrumentos elaborados para el recojo de la información, tanto en una escuela primaria como en una secundaria en Lima. Algunos de estos resultados han sido reportados en un breve artículo para el último Contacto Foro (ver

recuadro 1). Se hicieron los ajustes necesarios en los instrumentos tras la aplicación del piloto, y se incorporaron comentarios y sugerencias de las contrapartes (Unicef, CNE).

Recuadro 1. Las voces de los estudiantes

¿Qué es lo que niños y niñas más quieren de un maestro?

*«Que no nos pegue»
«Que nos hable bonito»
«Que no nos grite ni nos insulte»
«Que sea amable, cariñoso»*

Con estas palabras nos contestaron los niños y niñas de 6.º de primaria de una escuela de Lima Sur que participaron del estudio piloto sobre las percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre su propia educación.

Niños y niñas enfatizaron así la intensa necesidad que tienen de un trato respetuoso y de un clima afectivo positivo en el aula. Esa no es, por desgracia, la experiencia que todos han tenido a lo largo de su primaria: si bien hay maestros y maestras así, hay otros que los castigan físicamente y usan un lenguaje soez para dirigirse a ellos. Estos niños nos recuerdan, pues, que a pesar de los discursos en contra, subsisten situaciones de maltrato físico y verbal hacia los alumnos y alumnas que deben cambiar radicalmente.

Un buen maestro o maestra, además, nos dicen los niños,

*«tiene bastante paciencia con sus alumnos»
«tiene que ser comprensible, explicar las clases bien»
«quiere que los alumnos aprendan»*

Tienen, pues, claridad en que no están pidiendo solo un maestro «buena gente»: quieren que les enseñe, y que les enseñe bien; quieren aprender, y están dispuestos a que sea estricto (pero no a ser maltratados) para ayudarlos en esa meta. Reclaman también un trato igualitario, pues se mostraron muy sensibles y contrarios a favoritismos con algunos alumnos.

Esta información es una pequeña muestra de lo que recogimos durante el estudio piloto de la investigación que venimos realizando sobre las percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre su educación, sus docentes, sus aprendizajes y su rol como estudiantes. (...) El estudio piloto nos ha permitido validar nuestros instrumentos, los cuales aplicaremos en cuatro regiones del país en los próximos meses, con alumnos de primaria y secundaria.

Para comprender mejor las percepciones de los estudiantes, es necesario ubicar su discurso en el contexto escolar en el que se desenvuelven. Por ello, consideramos indispensable recoger información básica respecto a la comunidad, la escuela y el aula. Así, en cada localidad se aplica una ficha de escuela para recoger datos básicos, usando para ello observación *in situ* y entrevistas informales breves al director y a algunos docentes. Se realiza, asimismo, observación de aula de una sesión de aprendizaje por grado, es decir, una sesión en 6.º de primaria, y una en 4.º de secundaria por localidad. Asimismo, se aplica una ficha de comunidad para recoger información básica de la localidad. Listamos a continuación los protocolos e instrumentos que utilizamos durante el trabajo de campo, así como la cantidad aplicada por localidad:

Tabla 3. Tipo y cantidad de instrumentos de recojo de información a aplicar

| Tipo de instrumento | N.º |
|---|-----------|
| 1. Ficha de escuela o colegio | |
| ▪ Primaria | 1 |
| ▪ Secundaria | 1 |
| 2. Instrumento de caracterización de los locales y ambientes de aprendizaje | |
| ▪ Aula de primaria, 6.º grado | 1 |
| ▪ Aula de secundaria, 4.º año | 1 |
| 3. Instrumento de caracterización del contexto | |
| ▪ Ficha de comunidad | 1 |
| 4. Protocolo de observación de aula | |
| ▪ Aula de primaria, 6.º grado | 1 |
| ▪ Aula de secundaria, 4.º año | 1 |
| 5. Protocolo Percepciones sobre la escuela: croquis | 2 |
| 6. Protocolo Percepciones sobre el maestro: viñetas | 2 |
| 7. Protocolo Percepciones sobre rol como estudiantes: un día en la escuela | 2 |
| 8. Protocolo Percepciones sobre aprendizajes: andar bien, andar mal en la escuela | 2 |
| Total aplicaciones por localidad | 15 |

A través de estos instrumentos, se recoge información correspondiente a diferentes ámbitos y temas de la investigación, tal como se resume en el cuadro que se presenta a continuación:

Tabla 4. Matriz de temas e instrumentos de recojo de información

| Método/Tema | Comunidad | Escuela | Maestros | Rol estudiantes | Aprendizajes |
|-------------------------------------|-----------|---------|----------|-----------------|--------------|
| Ficha comunidad | x | | | | |
| Ficha escuela | | x | | | |
| Obs. aula | | x | | | |
| Inst. aula | | x | | | |
| Croquis de la escuela | | x | | | |
| Viñetas sobre maestros | | | x | | |
| El día en la escuela | | x | | x | |
| Andar bien, andar mal en la escuela | | x | | x | x |

A continuación, se ofrece una breve descripción de los métodos participativos empleados, los cuales han sido diseñados considerando experiencias previas de investigación, particularmente la metodología diseñada por el proyecto Niños del Milenio (Ames, Rojas y Portugal, en prensa)

Mapa de la escuela. Recoge las percepciones de niños(as) y adolescentes sobre su escuela, a partir de la elaboración colectiva de un croquis o mapa de la escuela que permite identificar los espacios y actores más importantes de la escuela desde el punto de vista de niños y niñas.

El buen maestro (viñetas y estudio de caso). Recoge las percepciones de los niños y niñas sobre las características que tiene un buen docente y un mal docente, a partir del estudio de casos que muestran a diferentes tipos de docentes. Los casos fomentan el diálogo con respecto a los ideales de un buen docente, para luego abordar la discusión respecto a las percepciones de los docentes que tienen en este momento.

Un día en la escuela. Indaga por las actividades realizadas por los estudiantes en la escuela desde que ingresan hasta que salen de ella, apreciaciones respecto a sus quehaceres, imaginario de un buen y un mal estudiante, y actores sociales importantes. A través del uso de tarjetas y la reconstrucción de sus actividades en la escuela, se pretende profundizar en cómo se perciben a sí mismos, sus relaciones de pares y con las autoridades.

Andar bien, andar mal en la escuela. Recoge las percepciones de niños(as) y adolescentes sobre sus procesos de aprendizaje. Para ello, se les pide que imaginen a un alumno y una alumna, al que le va mal y bien en la escuela, a fin de identificar los distintos aspectos que influyen en el aprendizaje del alumnado. Asimismo, se reflexiona en torno a sus experiencias y expectativas de aprendizaje en el aula, lo que aprenden, lo que quieren aprender y los diversos espacios y fuentes de aprendizaje que identifican.



Investigadora Patricia Ames Ramello presentó el estudio Percepciones de los estudiantes sobre sus docentes y su educación



Panel (izquierda a derecha): Alejandro Cussiánovich, Ifejant; Patricia Ames; Carlos Yampufé, CNE; Amparito Calla, IE Santa Rosa; Carmen López, Unicef.



Patricia Ames, investigadora del IEP; y el consejero CNE Carlos Yampufé, quien fue moderador de la mesa.



Docentes participantes del Congreso.

El equipo de trabajo está conformado por antropólogos con experiencia en el trabajo de investigación con niños, niñas y adolescentes, así como en temas educativos:

Investigadora responsable: Patricia Ames

Investigadora asistente: Vanessa Rojas

Asistente de investigación: Mauricio Cerna

Investigadoras de campo: Tamia Portugal, Lucía Bacigalupo

4. Los escenarios

A continuación, presentaremos brevemente los escenarios en los que hemos trabajado hasta el momento, a fin de contextualizar las percepciones de los estudiantes en cada caso. Los nombres de las escuelas, niños, niñas y adolescentes han sido cambiados para proteger el anonimato de los participantes.

4.1. Región Lima: el caso urbano

Las escuelas en la región Lima donde realizamos la investigación se localizan en Villa María del Triunfo. Las casas de la zona, predominantemente, tienen pisos, paredes y techos de cemento y ladrillo, mientras que otras tienen pisos de tierra y techos de calamina; las dos principales actividades económicas son el comercio y la construcción (obreros), las familias son originarias de Junín y Ayacucho, y existe una inmigración, mayoritariamente femenina, que busca trabajo en Italia y España.

La escuela en la que realizamos el estudio piloto (LI01) tiene primaria y secundaria, atiende a 119 alumnos en el nivel primaria (con 8 docentes) y a 100 alumnos en el nivel secundaria (también con 8 docentes). Es una escuela básica regular, de tipo polidocente completa. La escuela cuenta con baños y agua potable, pero no tiene luz artificial. Solo funciona en turno mañana. Tiene un biohuerto, un patio de tierra, y una losa deportiva fuera de la escuela. Las aulas de primaria son de material noble, pero las de secundaria son de material prefabricado. No hay sala de computadoras, biblioteca, talleres ni laboratorios.

La escuela (LI02) donde realizamos el trabajo de campo completo fue fundada en 1994 y construida gracias al apoyo de la ONG Apencae. Es una escuela básica regular, de tipo polidocente completa. Tiene un total de 35 docentes, de los cuales 31 son nombrados y el resto son contratados. Estos se distribuyen de la siguiente manera: 17 en primaria (15 mujeres y 2 varones) y 18 en secundaria (12 mujeres y 6 varones). En primaria hay 395 alumnos, y en secundaria 295.

La escuela cuenta con baños, agua potable y electricidad. Hay una cocina que actualmente está fuera de servicio, pero que sirve como depósito de leche y pan (desayuno escolar). Tiene un patio de tierra y otro de cemento. En ella hay 10 aulas para primaria y 6 para secundaria (recibe al alumnado en el turno mañana y tarde). Cuentan con servicio de desayuno escolar. Hay una biblioteca que está dentro del aula de 4.º de media, una sala de cómputo, un laboratorio y un taller de oficios en donde se enseña confección (o industria del vestido).

El trabajo de campo en esta escuela se realizó entre el 10 y el 16 de junio del 2010. En el nivel primario, se trabajó con 7 alumnos (4 varones y 3 mujeres) de sexto grado, cuyas edades oscilan entre

los 11 y 13 años. En secundaria se trabajó con 5 adolescentes de cuarto año: 3 varones y 2 mujeres, cuyas edades están en un rango de 15 y 19 años.

4.2. Región Piura: el caso rural

En Piura trabajamos en una escuela básica regular, estatal, de zona rural y de frontera. Cuenta con un nivel inicial multigrado (de 3 a 5 años), primaria multigrado (de primero a sexto) y secundaria (de primero a quinto). Solo se trabaja en el turno mañana. Cuenta con 12 docentes: una profesora en inicial, 3 en primaria (dos mujeres y un varón), y 8 en secundaria (3 varones y cinco mujeres). Respecto a la distribución de docentes, cabe señalar que i) en primaria cada docente atiende dos grados: 1.º-2.º, 3.º-4.º y 5.º-6.º y que ii) del total de docentes, 10 son nombrados y el resto contratados. Cuenta con un total de 126 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: 26 en inicial (10 varones y 16 mujeres), 59 en primaria (24 varones y 35 mujeres), y 41 en secundaria (20 mujeres y 21 varones).

Se brinda un programa de asistencia alimentaria (almuerzo escolar). Por el momento, las madres de familia cocinan, al aire libre, con leña, dado que recién se está implementando una cocina y un comedor. Cuentan con baños (construidos por CARE) y silos (no son usados), agua entubada, electricidad, un patio de cemento y una losa deportiva. Asimismo, tienen una biblioteca, una sala de cómputo (6 ó 7 computadoras, solo para secundaria) y un programa de Escuelas Exitosas de IPAE, que ha sido trabajado con Placard y Udema (en los años noventa), y con Promeb (2001). Cabe señalar que no tienen talleres de oficios, y que, respecto a la presencia de laboratorios, existe un ambiente que dice «laboratorio», que fue reportado por los alumnos de primaria, más no por la directora.

La escuela se localiza en una comunidad rural del distrito Lancones, provincia de Sullana. En dicha localidad hay un total de 850 habitantes, que conforman 200 unidades familiares, hispanohablantes. Las paredes de las casas suelen ser de adobe o tapia, y unas pocas son de ladrillo o cemento, los pisos suelen ser de cemento y de madera, mientras que los techos son de calamina y de tejas (la minoría).

Respecto a las actividades económicas, la más importante de estas es la agricultura (producción de cebolla, maíz y camote). Luego está el comercio y la pesca. En cuarto lugar, se ubica la ganadería caprina y ovina. Asimismo, es de señalar que existe una población inmigrante que proviene de Trujillo y Sullana, y que quienes emigran tienen como principales centros de atracción a Sullana, Piura, Ecuador y, sobre todo, Lima.

Tienen un sistema de agua potable (red pública en las viviendas) desde 1997, una red pública de electricidad, pozo ciego y letrinas. También tienen un puesto policial, un área de recreación, un teléfono comunitario, dos cabinas de Internet y acceso a televisión.

Durante el trabajo de campo, realizado entre el 6 y el 11 de julio del 2010, se trabajó con 6 alumnos de sexto de primaria (3 varones y 3 mujeres), cuyas edades están en un rango de 10 a 12 años. Asimismo, se trabajó con 6 estudiantes de cuarto de secundaria (4 mujeres y 2 varones) que tienen entre 15 y 16 años.



Dinámicas participativas y lúdicas: metodología de trabajo diseñada por el equipo de investigación para recoger las percepciones de estudiantes sobre el buen maestro.



Escuela rural donde se realizó el trabajo de campo en Piura con estudiantes de primaria y secundaria.

5. Resultados preliminares

En esta sección presentamos los resultados (todavía preliminares) de una primera sistematización de la información recogida entre mayo y julio del 2010. Dado el escaso tiempo entre el trabajo de campo y la presentación ante el congreso, estos resultados deben tomarse como un primer análisis y, en esa medida, todavía en curso, que además se complementará y enriquecerá con la información todavía pendiente de recoger.

5.1. Lima Sur: la educación en la capital

En Lima Sur trabajamos en dos escuelas: en una realizamos el estudio piloto, y en otra el trabajo de campo completo. Sin embargo, en esta ponencia consideramos los resultados del trabajo en ambas escuelas, ya que las modificaciones en los métodos fueron menores y la información es comparable.

5.1.1. Sobre los docentes

La característica común que en las dos escuelas de Lima se atribuyen a un buen profesor es la paciencia. Tanto los alumnos de primaria como de secundaria valoran que un profesor sea paciente porque ello denota una preocupación de parte del docente en lograr que comprendan la lección. Paciencia es, al parecer, sinónimo de interés del profesor hacia sus estudiantes de 6.º de primaria y 4.º de secundaria. Ahora bien, en el caso de los estudiantes de primaria de ambas escuelas, se señaló particularmente que la paciencia está asociada a la amabilidad y buen trato que el docente debe darles a sus alumnos. Esta característica es importante también, en tanto que contribuya a evitar el maltrato físico dentro del aula. Todos concuerdan con que un profesor no debe pegarle a sus estudiantes y tampoco debe ser renegón. Pero los alumnos de secundaria, además, señalan que un docente no debe ser «confanzudo», en otras palabras, que no sea alguien que les falte el respeto insultándolos o comportándose de manera «mañosa». En la escuela LI02, los alumnos señalan, además, que los profesores no deben mostrarse soberbios respecto a sus conocimientos.

Es importante mencionar aquí que los alumnos de la escuela primaria de la escuela piloto (LI01) señalaron que su profesor usa constantemente gritos, insultos, golpes y llamadas de atención. Los alumnos de la escuela primaria de LI02, por el contrario, señalaron que su profesora es más amable, aunque mencionaron que a veces es un poco estricta. Señalaron que sí hay un profesor encargado de la disciplina que los corrige golpeándolos. Por tal motivo, en la escuela piloto se sintió un reclamo más evidente por una enseñanza «con cariño» y respeto. En ambas escuelas de primaria se señaló que un docente no debería pegarle a los estudiantes ni insultarlos. Los alumnos de secundaria en ambas escuelas se mostraron en contra del castigo físico como medio de enseñanza; a ellos no les pegan en clases, y señalan que, si algún profesor lo hace, ellos pueden recurrir a la dirección para quejarse.

En el caso de los estudiantes de secundaria, en ambas escuelas, reconocieron tener profesores similares a cada uno de los casos que les presentamos. Así también, mencionaron un caso que consideran como el ideal en cuanto a las características del docente, en tanto explica bien, se preocupa por sus alumnos y los aconseja, sobre todo porque perciben que el docente se preocupa por el estado emocional del estudiante. De parte de ellos hay un claro reclamo por este tipo de docentes, y también por docentes que sean sinceros con

ellos; aprecian que haya docentes que les hablen de manera clara y sencilla sobre temas que les interesan.

En ambas escuelas los estudiantes valoran que el docente se valga de historias amenas y de ejemplos para realizar su clase; sin embargo, no se muestran de acuerdo con que un docente solo se ocupe de entretenerlos y no avance su clase. La pérdida de tiempo no es algo positivo para niños, niñas ni adolescentes. Sin embargo, en la escuela piloto, los estudiantes de 4.º de secundaria mencionaron que, si bien no están de acuerdo, a veces ellos mismos se valen de esas historias cuando no quieren que el profesor avance y lo alientan a perder tiempo. Para los alumnos de la escuela secundaria LI02, los docentes no siempre cuentan historias que motiven su aprendizaje; por el contrario, los aburren. Las historias amenas y los chistes son valorados por los alumnos de primaria de LI02.

En ningún caso los estudiantes se manifestaron a favor de que el docente trate de manera diferenciada a los estudiantes. Todos esperan que sus docentes traten por igual a sus alumnos; de lo contrario, esto genera discriminación y mella la autoestima de los estudiantes. Los estudiantes de la escuela primaria LI02 señalaron que cuando un profesor se comporta de esta manera «no reparte su cariño por igual». En la escuela secundaria LI01 se señaló, además, que el favoritismo que los docentes ejercen en el aula termina por influir en las relaciones entre pares, haciendo que algunos de estos perciban a «los favoritos» como los pesados de la clase.

En los estudiantes de primaria hay aceptación frente a que los profesores sean exigentes; esta se percibe como preocupación por su desempeño académico. Sin embargo, para los alumnos de secundaria, esta característica no es necesariamente valorada, en tanto que se asocia a la exigencia y a profesores poco tolerantes. La exigencia denota tensión en la relación profesor-alumno, que puede relacionarse con sentir miedo al docente, como lo señalan los alumnos de la escuela secundaria de LI02. En la escuela piloto, sin embargo, se señala que sí hay un lado positivo en la exigencia del docente, que es inculcarles que sean personas responsables.

5.1.2. Sobre la escuela

Los dos grupos de estudiantes de primaria señalaron que les gusta su institución educativa, pero consideran que esta requiere cambios en la infraestructura. Los alumnos de la primaria de la escuela LI01 reclaman más áreas de recreación, más áreas verdes, y reforzamiento de la estructura de su colegio. Este último pedido también se encuentra en la escuela primaria LI02. Así, encontramos de parte de los estudiantes de primaria un reclamo por sentir su escuela como un espacio seguro y no con estructuras débiles o deterioradas que generan inseguridad. En el caso de LI02, los alumnos están prohibidos de jugar por esas zonas y en el caso de LI01 los alumnos no tienen un espacio adecuado para jugar; la cancha que está fuera de la escuela es un espacio peligroso para ellos debido a la presencia de pandilleros en la zona.

En ambas escuelas, los niños de 6.º grado tienen acceso al biohuerto, espacio que les gusta por las actividades que realizan y porque se les permite llevarse productos a casa. Solo los

estudiantes de secundaria de la escuela piloto señalaron que les gustaría tener acceso al biohuerto y señalaron que no lo tienen porque ellos mismos no traen sus materiales para trabajar la tierra (picos, palas). Los alumnos de 4.º de media de LI02 no se mostraron interesados por esta área: dicen que no funciona bien, y la llaman «biomuerto» en son de burla. Otro punto en común que reclamaron los alumnos de 6.º de primaria fue mayor cantidad de alumnado matriculado en su sección. Les gustaría contar con más estudiantes porque así podrían jugar con más compañeros. Cabe señalar aquí que en estas dos escuelas existe el mismo reclamo de parte de sus directores. Este no es un reclamo manifestado de parte de los estudiantes de secundaria. En ambos casos, los estudiantes de 6.º grado señalan que les gusta mucho su aula por la ambientación que tiene.

Los alumnos de secundaria se mostraron más críticos respecto a la infraestructura de sus centros educativos que los alumnos de primaria. En ambas escuelas hay un reclamo por la implementación de sus escuelas; en LI02 se pide implementar los laboratorios de computación y talleres, mientras que en la escuela piloto los alumnos reclaman mejor calidad en la infraestructura de las aulas de secundaria porque las que tienen actualmente son de material prefabricado. No señalaron que su centro educativo les gustara; sin embargo, sí señalaron que su aula les gustaba, sobre todo por los compañeros que tienen y no por la infraestructura de la misma, puesto que en LI01 el aula es de material prefabricado, y en LI02 su aula parece tener estructuras débiles porque el salón tiembla ante los pasos de otras personas. Entonces, a diferencia de primaria, los alumnos de secundaria en ambas escuelas tienen aulas con deficiencias en su infraestructura. Además de ello, señalan tener problemas con la decoración de su aula, puesto que los alumnos que la utilizan en el turno de la mañana la deterioran.

En ambas escuelas pidieron que se implementen las áreas recreativas: mejores y más canchas para poder jugar a la hora de recreo. En LI01 se manifestó mayor reclamo por estas áreas, a diferencia de LI02, ya que, según sus estudiantes el área recreativa no es suficiente, y salen a la calle a realizar deporte. En ambas escuelas se mencionó que hay tensiones y disputas entre los alumnos de primaria y secundaria por el uso de estas áreas en la hora del recreo. En LI01, los alumnos de primaria manifestaron trato abusivo de parte de los alumnos de secundaria, quienes los empujan, les quitan su lonchera o les piden dinero. En esa escuela, los estudiantes pidieron tener horas de recreo diferentes, para evitar disputas como para usar mejor el patio. El patio es un espacio de socialización y juego, y particularmente para los alumnos de secundaria de la escuela piloto es un espacio de enamoramiento.

En la escuela LI02 hay un reclamo similar de parte de los estudiantes, tanto en el nivel primario como secundario, asociado al acceso de los servicios. En ambos niveles se consideró que el número de servicios higiénicos no era suficiente para la cantidad de alumnado y se manifestó un claro reclamo por volver a tener la biblioteca escolar (lugar que ahora funciona como aula). LI01 es una escuela más pequeña y sus alumnos reclaman que haya laboratorios de computación y de CTA, así como un patio dentro de la escuela. La escuela LI02 es más grande, y si bien cuenta con estos laboratorios, los alumnos consideran que no están suficientemente implementados, que debería haber más materiales educativos en cada uno de ellos. Reclaman, incluso, tener acceso a las áreas de computación fuera del horario escolar.

En ambas escuelas se percibe a los conserjes como personas de confianza, que los aconsejan y que comprenden sus juegos. En la escuela LI01 el auxiliar también fue señalado como aliado, mientras que en la escuela LI02, señalaron no tener auxiliar.

La visión que los estudiantes tienen sobre su director varía en cada centro educativo. En la escuela LI01, los alumnos de primaria y secundaria señalaron que la directora es una figura cercana a ellos y alguien con quien pueden conversar. En la escuela LI02, los estudiantes se muestran desconfiados de la gestión de su director; además, lo perciben como una persona lejana con quien no conversan mucho porque no está en la dirección. La desconfianza hacia su persona recae en la experiencia de dirección que este tuvo en una escuela cercana, donde señalan, hubo malversación de fondos. Los estudiantes de secundaria se mostraron más críticos con el director que los de primaria, ya que al estudiar en el turno de la tarde casi no ven al director en el centro educativo: este se retira a las 3 de la tarde.

En LI02, los alumnos de secundaria hicieron un pedido explícito de mayor transparencia en la gestión del director: ellos quieren saber cómo se está administrando el dinero, pero también pidieron o reclamaron que se tome en cuenta su voz en las decisiones que los conciernen, como por ejemplo el cambio de uniforme.

5.1.3. Sobre sus aprendizajes

Tanto en LI01 como en LI02, la escuela es vista como un espacio de aprendizaje que va más allá de los contenidos curriculares y de los valores (compañerismo, solidaridad, respeto, etc). En ella también se aprende a socializar a través del juego, de las mofas entre estudiantes y de riñas: en las escuelas se dan procesos de aprendizaje que no guardan, necesariamente, relación con el plan curricular. Esto último nos permitiría comprender por qué los alumnos de LI01 creyeron conveniente contar con más espacios de recreación.

Pese a que se indica que en la escuela se aprenden contenidos curriculares, los alumnos señalan que no siempre es fácil aprender debido a que los docentes no siempre enseñan bien. Además, en LI02 se comentó que en las escuelas se aprenden cosas negativas tales como discriminación, que no hay transparencia en la gestión administrativa, burlas, jergas, racismo, etc. Cabe señalar que, en LI01, los alumnos señalaron que es importante aprender a portarse mal (desobedecer y fastidiar a otros compañeros) para no convertirse en el centro de burlas, y que en LI02 se reconoció que ofender puede generar problemas de autoestima y aprendizaje.

En ambas instituciones educativas, los alumnos asociaron un buen desempeño escolar con i) tener una buena interrelación con sus compañeros y docentes, ii) un clima familiar apropiado (sin violencia, ni descuido de los padres, ni mayores problemas económicos), iii) ser respetuoso, iv) dedicado al estudio, y v) saberse defender y no ser tímido (tener personalidad). Como resultado de estas características, se señala que un alumno al que le va bien, tiene buenas calificaciones. No obstante esto, tener altas calificaciones no figura como una característica fundamental entre los estudiantes de ambas escuelas y niveles educativos. Esto contrasta con una situación: ser un buen o mal estudiante se explica a partir del conocimiento y el comportamiento.

Pese a que se cree que vivir en un contexto de armonía familiar facilita ser un buen estudiante, para los alumnos de LI02, prima el deseo de estudiar. En efecto, mientras en LI01 se dijo que los estudiantes con mal desempeño viven en un ambiente familiar con conflictos, en LI02 se sostuvo que pese a los problemas familiares, la voluntad de estudiar es importante.

Tanto a nivel primaria como secundaria, un alumno al que le va mal fue definido como alguien que tiene i) problemas familiares, ii) malas relaciones con sus compañeros de clase, y iii) una actitud tímida o agresiva. Asimismo, prioriza el juego ante los estudios, tiene bajas calificaciones y puede influir en el comportamiento y aprendizaje de otros alumnos (son malas juntas).

A diferencia de primaria, en secundaria se abordó el tema del enamoramiento como un factor que puede dificultar el buen desenvolvimiento. Además, se hizo alusión a temas de relaciones de género. Así, en LI01, los alumnos sostuvieron que las mujeres son más estudiosas que los hombres y que ellas son más sensibles ante los problemas.

Por otra parte, entre ambas escuelas hubo una diferencia importante. En LI02 los alumnos señalaron que trabajar es una actividad de la que aprenden, mientras que en LI01 se sostuvo que lo ideal es que un estudiante no trabaje. Esta situación se debe a que los alumnos del primer centro educativo tienen experiencia trabajando con sus padres, mientras que, al parecer, en la segunda no. No obstante esto, se convino que trabajar no tendría que implicar que exista un mal desempeño.

Respecto a la relación entre tener un ambiente familiar adverso y un mal rendimiento, en LI01 se señaló que un alumno con problemas en su casa «no tiene la mente despejada», lo cual interferiría en su proceso de aprendizaje y socialización. Ante esta situación, en dicha escuela se sugirió que se enseñe danza y música para poder «liberar la mente» de los problemas. Cabe señalar que, además de existir una demanda de este tipo de actividades como forma de entretenimiento ante situaciones de tensión familiar, en LI02 se pidió que se enseñen cursos vinculados con arte, tecnología e idiomas.

Ante la problemática del desempeño del estudiante, en ambas escuelas arguyeron que los docentes se deberían orientar a quienes tienen problemas y, en el caso de LI02, que se adopten sanciones contra los alumnos indisciplinados. En este sentido, puede señalarse que existe una demanda por establecer relaciones de confianza con el personal docente y, en general, una mayor participación de la escuela.

Finalmente, debemos señalar que la escuela no es el único espacio de aprendizaje. En efecto —y de acuerdo con los propios niños, niñas y adolescentes—, la calle, la casa y los grupos de pares son espacios en donde se aprenden normas y comportamientos tales como: ayudar con las actividades domésticas (en casa), pelear e insultar (calle), formas de interrelacionarse (calle, grupo de pares). Sin embargo, debe señalarse que este tipo de aprendizajes no se restringen a esos espacios. También forman parte de las dinámicas dentro y fuera de las aulas de la escuela.

5.1.4. Sobre su rol como estudiantes

Tanto en LI01 como en LI02, los estudiantes señalaron que su rol consiste en aprender (hacer las tareas y prestar atención en las clases), seguir las indicaciones de los docentes (dinámica

del día escolar) y colaborar/participar con actividades que tienen que ver con fechas cívicas, el ornato, la disciplina y la recaudación de fondos para la escuela. No obstante esto, también manifestaron que su rol no se restringe al ámbito académico, puesto que también cumplen un papel solidario entre ellos a través del juego y el compañerismo. Cabe señalar que esto último no anula la falta de conflictos y de bromas entre los estudiantes.

Pero niños, niñas y adolescentes consideran que un alumno no solo se dedica a estudiar. Tanto en secundaria como en primaria, niños, niñas y adolescentes sostuvieron que desearían tener más tiempo para jugar. En el caso de secundaria, se sugirió que las clases y los profesores no sean aburridos, y que las tareas sean interesantes. Esto último parece demandar una mayor vinculación entre aprendizaje y juego.

Si bien reconocen que ser un alumno que cumple con las actividades designadas por los docentes puede contribuir a tener un mejor futuro (acceso a becas de estudio, por ejemplo), dado que es responsable y respetuoso, en LI01, los estudiantes señalaron que no desearían encarnar dicho rol. En efecto, dijeron que ellos no harían mucho caso, y señalaron que lo que más disfrutaban es conversar y jugar.

En ambas escuelas se señaló, para el caso de secundaria, que si bien el rol del estudiante consiste en asistir y atender las clases, los docentes no siempre enseñan bien, por lo cual, ellos se distraen y no aprenden. Además, tanto en secundaria como en primaria, se mostraron en contra de los castigos físicos, llegándolos a considerar como una falta de respeto. Los estudiantes de ambas escuelas reclaman mayor participación en el proceso de toma de decisiones. En este sentido, los alumnos de secundaria sostuvieron que el municipio escolar es una instancia que puede procurarles mayor participación. En ambas escuelas carecen de municipios escolares; los alumnos de primaria de LI02 no saben qué es dicha institución, y los estudiantes de primaria de LI01 no hicieron mención alguna sobre esta instancia.

Una diferencia que salta entre LI01 y LI02 es la relación que existe entre los alumnos de primaria y secundaria. En LI01 se señaló que existe una tensión entre los estudiantes pequeños y los grandes, puesto que estos últimos suelen fastidiar a los primeros. En cambio, esta situación no fue registrada en LI02. No obstante esto, un tema que es común a la primaria y la secundaria son las peleas o discusiones que suele haber entre hombres, aunque, al parecer, esta situación se expresa más en el discurso de quienes están en secundaria y contrasta con un ideal señalado por los alumnos de secundaria de LI02: no pelear.

En el nivel secundario, las relaciones varón-mujer, se dan en un contexto que alude a situaciones de enamoramiento. Este tema fue mencionado con énfasis en LI01. En cambio, en LI02 no se mencionó nada al respecto, pero los varones consideraron que las mujeres «rajan», mientras que ellos «hablan». En primaria, el tema de relaciones de género no fue mencionado explícitamente.

Tanto para el nivel primario y secundario, el rol de los estudiantes trasciende el ámbito del aprendizaje en el aula. Los alumnos aprenden, además, a través de un proceso de socialización que se da mediante el juego, las mofas y la participación en distintas actividades. Es en

este sentido que es posible señalar que no restringen su rol al hecho de ser alumnos que solo asisten, escuchan las clases y hacen sus quehaceres.

5.2. Piura: primaria y secundaria rurales

5.2.1. Sobre los docentes

La paciencia, como característica de un buen docente, es valorada por los estudiantes tanto del nivel primario como secundario en la comunidad rural de Piura. Para ellos es importante que un docente sea así porque implica una enseñanza de manera pausada, lo que les permite una mejor comprensión de las clases.

F: ¿Y por qué es importante que un profesor tenga paciencia?

Sara: Para que pueda escuchar a los alumnos cuando tengan problemas y para que lo vuelva a repetir cuando no le entiendan. Que no digan: «si no entendiste, no entendiste» [...] [Debe darnos] más confianza, ayudándonos, explicándonos, si no hemos entendido. [que podamos] preguntarle, y que nos atienda de buen humor, que nos explique de nuevo, si nos podría repetir [lo que no entendimos] (M02, secundaria, Piura).

Del mismo modo, los estudiantes valoran que el docente sea una persona amigable y que tenga confianza con los alumnos:

Ana: A veces hay alumnos que no tienen amigos y quisieran tener confianza con sus profesores, para que sea como más amigo.

Sara: [Esta bien que] nos escuche, no solamente sobre el curso sino también nuestros problemas. Porque algunos alumnos no tienen confianza con sus padres y la tienen con sus profesores, y sus profesores les aconsejan, les dicen cómo hacer y enfrentar esos problemas. Porque a veces otros alumnos no buscan los consejos y actúan mal (M02, secundaria, Piura).

En secundaria se especificó que, si bien valoran bastante que el docente se preocupe por los problemas personales que puedan estar aquejando al alumno, valorando una dimensión afectiva, más personal en la relación con el docente, a la vez que reclamando una orientación y guía en una etapa particularmente confusa de sus vidas, no se quiere que sean «confianzudos», es decir, que extralimiten la confianza que tienen para con ellos faltándole el respeto a los estudiantes o enamorando a las alumnas. Por otro lado, los estudiantes de primaria señalaron que un buen docente es alguien que «tiene cultura», es decir, que tiene dominio sobre los temas que enseña.

Parte de esta confianza se reclama también cuando los estudiantes de ambos niveles señalan estar a favor de que un docente cuente historias amenas en clase, porque así la relación entre estudiantes y docentes se percibe como más horizontal. Además, estas historias, de acuerdo con niños y niñas, generan que la clase se desarrolle en un clima agradable para el aprendizaje haciendo que sea más entretenida; no obstante, se espera que las mismas sean parte del desarrollo académico y no historias desligadas del tema de la clase porque, si no, sienten que se está perdiendo el tiempo. En tal sentido, se espera tener docentes exigentes, que se preocupen por su actividad académica. No obstante, los alumnos de secundaria

mencionaron no valorar mucho la exigencia de su auxiliar, que solo exige buena conducta y correcto uso del uniforme.

La valoración de la confianza y paciencia se deja entrever cuando los estudiantes de primaria exigen que su profesor no sea alguien renegón, que les grite y que les pegue. A los estudiantes no les gusta recibir malos tratos, pero, lamentablemente, terminan por justificarlos como correctivo al mal comportamiento.

[Mi profesor] Se saca la correa —dice Karen—.

Cuando no haces la tarea, cuando se portan mal —responde Giuliana—.

Cuando se ponen a jugar en el aula —agrega Joseph—.

[El profesor] Actúa de mala gana —dice Joseph—.

¿Grita? —pregunta la facilitadora—.

Sí —dicen varios—. ¡Se escucha hasta Sullana! —dice Karen, y todos se ríen— (M02, primaria, Piura)

Un docente estricto es percibido como alguien que les exige y que se preocupa por su aprendizaje. Sin embargo, este muchas veces termina siendo, para el caso de primaria, alguien que les pega. Si bien los alumnos de secundaria mencionaron no recibir golpes, señalaron que un docente no debería ser un docente «aburrido», que para ellos significa «renegón».

Tanto los alumnos de primaria y secundaria mostraron estar claramente en contra de que sus docentes muestren un trato diferenciado para con los alumnos, puesto que ello termina por afectar su autoestima, haciendo que los estudiantes que no son favorecidos se sientan mal.

Jordan: (El profesor) tiene que darle más interés a todos por igual.

F: ¿Qué pasa cuando no los trata a todos por igual?

Las chicas dicen: «Se resienten».

Jordan: Tienen una autoestima baja (M02, secundaria, Piura).

Cecilio: [La profesora] debe ser igual con todos.

Karen: Porque es su deber como profesora. Ella debe llevarse bien con todos los alumnos.

Joseph: Debe llevarse con todos bien. No con un grupito.

Kelly: [Está mal] Porque nos está dejando a un lado.

Joseph: Se siente mal (M02, primaria, Piura).

Los estudiantes de primaria enfatizan que un docente no debería tratar mal a los estudiantes (a través del golpe, los gritos, las resonradas) ni mostrar preferencias para con un grupo de estudiantes. Para los de secundaria, en cambio, el mayor énfasis recae en el cumplimiento de sus responsabilidades como docente (que llegue temprano, que no falte) y en el trato que tiene para con ellos, no siendo confanzudo, no diciendo mentiras a los estudiantes ni renegando constantemente. Parte de los reclamos de los estudiantes de primaria y secundaria se concentran, entonces, en la relación afectiva entre el profesor y el alumno, pero sin dejar de lado el aspecto académico.

Encontramos que, debido a la cantidad de docentes que tienen en secundaria, los alumnos pueden identificar que tienen por lo menos un profesor con características similares a cada uno de los tres casos presentados. Sin embargo, esto no ocurre en primaria donde a los alumnos solo les enseña un profesor, al que asocian como alguien que cuenta con características del primer y segundo caso (renegón, estricto, cuentahistorias), más no del tercer caso, que aglomera la mayor cantidad de características valoradas. Sin embargo, los estudiantes de primaria identifican que sí tuvieron con anterioridad profesores así.

5.2.2. Sobre la escuela

Los alumnos de primaria y secundaria de la escuela señalaron valorar mucho la infraestructura con la que cuentan: es una escuela que tiene patio, aulas, baños para hombres y mujeres, comedor, laboratorio de ciencias, laboratorio de cómputo, biblioteca, dirección y kioscos de comida. En general, se señaló que la escuela es un lugar que les gusta y que valoran, aunque harían algunos cambios para mejorarla. Así por ejemplo, se espera mejorar el piso del patio, ampliar los laboratorios e implementarlos con más y mejores instrumentos. Particularmente en secundaria, se señaló el reclamo por la implementación de los laboratorios, puesto que son los alumnos de ese nivel los que tienen acceso; mientras que los alumnos de primaria reclaman tener acceso a esas áreas.

En ambos niveles el área a la que se tiene más aprecio es el área de recreo, el patio. Este se valora por ser un espacio de juego y socialización entre pares y entre alumnos en general. Sin embargo, la configuración de las relaciones en este refleja una división de las actividades de recreación por género. Los alumnos varones, de primaria y secundaria toman el patio para jugar fútbol en la hora de recreo, mientras que las mujeres, también de primaria y secundaria, se van a comprar al kiosco, se encuentran paseando o se sientan a conversar en los alrededores. No parece haber una integración entre ambos, lo que generó reclamo en las niñas de primaria a las que les gustaría jugar con sus compañeros.

Por otro lado, tanto los alumnos de primaria como los de secundaria se mostraron a gusto con tener el recreo a la misma hora. La cantidad de alumnado parece influenciar en esta percepción, ya que al haber pocos estudiantes no se interrumpen durante el recreo; por el contrario, se complementan para armar equipos (en el caso de los varones).

En el nivel secundario se valora también el espacio de cómputo como un espacio importante. Los chicos valoran las actividades que realizan ahí, pues no solo son académicas sino que también se asocian al entretenimiento: juegan y escuchan música. Llama la atención que para ambos niveles los espacios que más se valoren al interior de la escuela sean de recreo y aprendizaje. En el patio juegan y aprenden educación física, y en la sala de cómputo se entretienen y aprenden sistemas de computación, que los alumnos de secundaria valoran por considerarlos importantes para su desempeño académico posterior a la escuela.

A diferencia del nivel secundario, la primaria tiene acceso a un comedor (todavía en implementación) donde se distribuye el almuerzo escolar. Espacio valorado por los alumnos de primaria y reclamado por los estudiantes de secundaria, que no tienen acceso. A los estudiantes les agrada recibir comida, e incluso señalan que les gustaría repetir de ser posible.

Un dato interesante que encontramos en la escuela fue que todos los estudiantes perciben a la directora como una persona cercana y de confianza. Esta, si bien no tiene un trato diario con los alumnos, se muestra como alguien accesible, receptiva a sus pedidos y dispuesta a aconsejarlos en su comportamiento, tanto a nivel general (en la formación), como de manera particular (aconsejándolos en el aula o personalmente). Además de este personaje, los alumnos de secundaria identificaron también al conserje como una fuente de soporte, porque también los aconseja y los comprende. Por otro lado, estos mismos estudiantes exigen recibir un trato más amable de parte de la auxiliar, personaje demasiado estricto para ellos.

5.2.3. Sobre los aprendizajes

Tanto para los estudiantes de primaria como para los de secundaria, los indicadores principales que señalan que a un estudiante no le está yendo bien en sus estudios están asociados a dos factores principales: un mal desempeño en sus actividades académicas (malas notas, no cumplir con sus tareas, etc.) y un mal comportamiento dentro de su institución educativa (se pelea con sus compañeros de clase, no hace caso al docente, etc.). Pero, además de ello, los de secundaria hicieron mención de algunos otros indicadores asociados a las relaciones de pares y la personalidad del estudiante: que sea tímido, que se junte con personas que lo alejen de los estudios y que tome bebidas alcohólicas con ellos.

Para ambos grupos de estudiantes, el factor principal por el cual a un estudiante le va mal son problemas familiares (agresiones, violencia doméstica, discusiones, etc.). Los estudiantes de secundaria agregaron que otra razón que puede afectar a un estudiante de su edad son los problemas emocionales afectivos que pueden tener con sus pares, así como que tome bebidas alcohólicas. Por otro lado, señalaron que no consideran que su dedicación al trabajo en la chacra afecte su desempeño como estudiantes: si bien pueden perder algunos días de clase, no son tantos como para que influyan en su desempeño estudiantil (algunos faltan uno o dos días a clases en periodo de siembra).

Los alumnos de primaria, por el contrario, señalaron que un niño que trabaja (vendiendo frutas o pelando pollos en el mercado) no necesariamente será alguien con buen rendimiento pues estará cansado. Los estudiantes de 6.º grado consideran también que las enfermedades son una razón que pueden intervenir en el desempeño del niño (el dengue, por ejemplo, puede afectar seriamente la salud del niño, comprometiendo su asistencia escolar y rendimiento). Así las inasistencias y el llegar tarde pueden ser factores que intervienen en el desempeño educativo del alumno.

Estos estudiantes consideran, pues, que la escuela debería brindar orientación a aquellos alumnos a los que les va mal, a través de consejos que puedan recibir de parte de sus docentes, de manera personal o en charlas de motivación. También señalan que ellos son fuente de soporte de estos estudiantes y que los pueden aconsejar con sus problemas para que se dediquen a sus estudios.

Tanto para los alumnos de primaria como para los de secundaria, los indicadores que denotan que a un alumno le va bien son la participación que este tiene en clase (por ejemplo, levantando la mano en clase, respondiendo a las preguntas, siendo brigadier de aula) y la

buena relación que mantienen con su grupo de pares. Para los de primaria, además, lo son las buenas calificaciones que obtiene, así como las buenas relaciones familiares.

Los estudiantes de 6.º de primaria y los de 4.º de secundaria consideran que la escuela es un lugar de aprendizaje no solo de conocimientos académicos sino también de aprendizaje de socialización. Los de secundaria agregaron que para ellos es más fácil aprender si es que el docente utiliza ejemplos y explica con paciencia. Así, en la escuela se aprenden las materias, pero también a socializar a través del juego. Ahora bien, la escuela no es para ellos el único lugar de aprendizaje: el hogar es un espacio de aprendizajes de actividades domésticas; la chacra, de actividades productivas (sembrar, cargar, etc.); y la calle, un espacio donde se aprende a jugar, pero también donde se puede aprender nuevos conocimientos como Internet.

5.2.4. Sobre su rol como estudiantes

Los alumnos mencionan que sus actividades se encuentran relacionadas principalmente con el quehacer académico, pero también con las actividades recreativas asociadas a su relación con su grupo de pares. De estas actividades, los estudiantes de primaria, en particular, señalaron que les gusta estudiar pero que no les gusta que el docente les pegue; hay cierto reclamo por una mayor presencia de actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje. A los alumnos de secundaria les gusta también aprender, pero quisieran dedicarle más tiempo a las horas de computación e inglés, al punto que irían fuera del horario escolar a recibir clases de esos cursos.

Para los estudiantes de 4.º de secundaria, un estudiante debe cumplir con sus tareas y dedicarse a sus estudios (ser empeñoso), mientras que, para los de primaria, un estudiante debe, sobre todo, asistir a la escuela, ser puntual y no pelear con sus compañeros. De esto tenemos, pues, que los alumnos de secundaria perciben su rol en relación con su desempeño académico, mientras que los de primaria lo hacen en relación con el cumplimiento de normas y asistencia.

En ambos niveles la participación de los estudiantes es a través de desfiles y actuaciones escolares. Hay alumnos que cumplen con cargos, pero estos son asignados por los docentes, y están principalmente asociados al control del comportamiento de los demás estudiantes. Los alumnos de secundaria señalaron que les gustaría tener mayor participación en la vida de la escuela a través de alcaldes escolares, no solo para conseguir mejoras en la implementación de su centro educativo, sino también para tener un representante que eleve críticas sobre la labor docente a la dirección.

6. Referencias

Ames, Patricia, Vanesa Rojas y Tamia Portugal (en prensa). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio*. Lima: Niños del Milenio.

Camfield, Laura y Yisak Tafere (2009). *Children with a Good Life Have to Have School Bags: Diverse Understanding of Wellbeing among Older Children in Three Ethiopian Communities*. Documento de trabajo 37. Oxford: Young Lives.

James, Allison. y Alan Prout, (eds.) (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. Londres: Routledge Falmer.

Pascal, C. (2002). Foreword. In: Dunlop, A. and H. Fabian (eds.) *Transition in the early years: debating continuity and progression for children in the early years*. NY: Routledge.

Comentarios

Amparito Calla Rodríguez

I. E. Santa Rosa

Valoro mucho que hayan aparecido en los resultados de la investigación la confianza y el respeto como piezas clave en la relación entre el docente y los alumnos. Es valioso que se exija una mayor apertura respecto a escuchar a los estudiantes para propiciar mejores aprendizajes; por otro lado, es **importante resaltar la exigencia de los estudiantes a sus maestros para que asuman un rol exigente sobre ellos**. Resulta motivador escuchar ello de los estudiantes, ya que denota una actitud autocrítica de los mismos estudiantes; por otra parte, resulta importante señalar la confianza que debe existir entre el profesor y el alumno.

El respeto al punto de vista del estudiante, considerando la diversidad de contextos, es clave para el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, concuerdo con la idea y la importancia de la **equidad en la educación**, y esta tiene que expresarse en garantizar que todos los niños de zonas rurales y urbanas, tengan posibilidades económicas o no, puedan acceder a una educación de calidad.

La educación es un derecho humano, y es responsabilidad del Estado.

Es necesario reconocer que, aunque exista un buen desempeño docente, esto no basta. Es necesario garantizar otras condiciones, como la infraestructura necesaria para lograr lo que se llama verdaderamente una educación de calidad.

Sobre el trato del docente con sus alumnos, es necesario tomar en cuenta lo que los estudiantes señalan como características que hacen que no quieran a sus maestros.

Carmen López

Unicef

Existe poca información sobre lo que opinan los niños acerca de la educación que reciben.

Desde un enfoque de derechos, quienes deberían tener la voz, en términos de lo que significa calidad educativa, son los niños; ellos tienen la voz privilegiada en este tema.

La participación y el derecho a opinar y ser escuchado es un derecho constitucional; sin embargo, se suele mantener la participación como algo optativo: cuando se quiere y se puede, se convoca, pero no se asume como un derecho de los propios estudiantes.

La opinión de los estudiantes debe ser considerada como una condición relevante para decidir sobre la política educativa desde el Estado, y **la escuela tiene que ser la principal promotora de este proceso de consulta y participación de los estudiantes en las decisiones de la I. E. hasta las políticas de Estado.**

Los hallazgos del estudio ponen en evidencia la necesidad y el sentimiento de los estudiantes en lo que se refiere a un buen trato, así como la necesidad de que los maestros tomen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y, de acuerdo con ello, plantear nuevas estrategias; y estas, a su vez, diferenciadas.

Los niños expresan con claridad su reclamo a participar cada vez más de las decisiones en el aula, y los maestros debemos preguntarles a ellos sobre nuestro desempeño en el aula.

El primer punto de exigencia es que el maestro asista a clases. El segundo punto que demandan los estudiantes es que enseñen bien y tengan buen trato con ellos.

En zonas rurales aparece, además, la demanda por una educación intercultural y bilingüe; sin embargo, los maestros justifican que no enseñan la lengua materna porque los padres no quieren. **La pregunta es: ¿alguien le preguntó a los niños qué es lo que quieren?**

Es necesario que se use los buenos criterios para el desempeño docente. La opinión más acreditada es, sin duda, la de los niños. Los niños rápidamente reconocen a un buen docente porque sabe enseñar y sabe cómo hacerlo.

En otros países existen comités de niños que están representados en instancias de gobierno. Un criterio clave para una buena docencia es la capacidad de escuchar a los estudiantes, así como la capacidad del docente de evaluarse a sí mismo y mejorar su práctica.

Alejandro Cusianovich
Ifejant

Partir del punto de vista de los niños no es un acto diplomático ni concesivo. Debe tener un carácter político y desarrollar la capacidad de incidir en las políticas públicas.

En un país donde las consultas son obligatorias, y no de sentido común, debemos hacer que la palabra de los estudiantes tenga un peso social y político.

Por otro lado, es necesario anteponer la relacionalidad a la racionalidad, entendiendo la relacionalidad como la relación maestros-niños-padres de familia. En el mundo de los niños, son más importantes las condiciones de relacionalidad, las mismas que permiten al niño entender y lograr aprendizajes.

Es necesario que los maestros asimilen y entiendan que generar aprendizajes es algo complejo, que requiere de competencias que deben desarrollar.

Esta subjetividad de la relacionalidad es la clave fundamental para entender por qué los estudiantes reaccionan de tal o cual manera. Me parece que esta matriz epistemológica, si bien es cierto es clave, no resuelve el problema.

Debemos tomar nota cuando los niños nos dicen que seamos exigentes con ellos, y a la vez nos exigen que no los maltratemos.

Los estudiantes no exigen que seamos profesionales de la educación, pero no es un cheque en blanco, ya que no aceptan algunas prácticas que ellos consideran negativas; y, por otro lado, quieren un clima institucional bueno.

Es necesario considerar que utilizar las categorías de *bueno* y *malo* estigmatiza. No debería contraponerse, como lo hace el estudio, los aprendizajes con la socialización.

Debemos preguntarnos si con todo esto estamos formando el pensamiento crítico. ¿Tenemos la capacidad de ir evaluando un pensamiento crítico?

Es necesario recoger la experiencia y los imaginarios que se han formado que se han formado los chicos sobre sus docentes.

La paciencia, me parece que ha sido recogida en el estudio. Tener paciencia quiere decir «Yo soy el centro, yo soy la razón de tu existir».

Los niños no quieren que el maestro exista como docente de aula solamente, sino que sea su acompañante, es decir, que vaya más allá de sus horas de clase.

El maestro y la institución me parecen centrales para entender lo que los niños nos están diciendo. El arte ha sido sacado de la escuela. Es necesario ver cómo volvemos a hacer arte. El arte es aprendizaje, tiene que ser una materia a incorporarse.

El tener buenos maestros es un derecho, no es una concesión.

Me ha sorprendido que gran parte de lo que han dicho los maestros está en mi esquema. Las ideas del esquema son:

- Condiciones para un buen desempeño docente a partir de los problemas de la educación, en un mundo de conocimiento y globalización.
- En el aspecto cognitivo, hoy se presenta como un elemento fundamental el saber pensar. Un profesor que no sabe pensar se convierte en un problema. Hay diversas maneras que permiten desarrollar la capacidad de pensar en el maestro. Me parece que la mejor manera para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje es colocar a la investigación desde inicial, primaria, secundaria, y en la universidad, como elemento clave y fundamental.



Panel de comentaristas de la sexta conferencia magistral



Joanne Robinson: "Los profesores y directores deben subirse las mangas y concentrarse en el trabajo de los estudiantes para lograr cambios en la práctica que mejoren los logros de aprendizaje"

SEXTA CONFERENCIA MAGISTRAL INTERNACIONAL Buena docencia y reforma de la escuela

Joanne Robinson³⁶

Directora de Aprendizaje Profesional del Consejo de Directores de Ontario, Canadá

Cómo el papel de la práctica docente y el liderazgo de directores mejora el rendimiento estudiantil

Introducción

El Ministerio de Educación ha establecido tres prioridades globales como la agenda educativa de Ontario: 1) altos niveles de rendimiento de estudiantes, 2) reducción de brechas de rendimiento en los estudiantes, y 3) aumento de la confianza pública en la educación financiada públicamente. Con el fin de hacer que estos objetivos sean alcanzables, el gobierno ha puesto en marcha un gran número de condiciones de respaldo para asegurar que los estudiantes se desarrollen bien (*Reach Every Student: Energizing Ontario Education*, Winter, 2008).

Además, la Oficina de Calidad Educativa y de Responsabilidad (EQAO, por sus siglas en inglés) «actúa como un catalizador para aumentar el éxito de los estudiantes de Ontario mediante la medición de los logros en lectura, escritura y matemáticas, en relación con las expectativas de la currícula de Ontario. Los datos obtenidos proporcionan un indicador de calidad y de rendición de cuentas en el sistema de Ontario, que es financiado con recursos públicos (www.eqao.com)».

Este artículo describe cómo el papel de la práctica docente y el liderazgo de los directores mejora el rendimiento estudiantil dentro de este sistema de apoyo, el aprendizaje y la rendición de cuentas.

El papel de la práctica docente en mejorar el desempeño estudiantil

Parece claro que el profesor hace la diferencia en el mejoramiento del rendimiento estudiantil. Marzano, en *El arte y ciencia de la enseñanza*, establece claramente que «el único factor que surgió como el componente más influyente de un colegio eficaz es el profesor individual dentro de ese colegio» (p. 1). Los profesores hacen una diferencia, porque como

Expertos con experiencia [...] [ellos] dedicadamente proporcionan las tareas de aprendizaje apropiadas para el desarrollo que atraen, desafían, e incluso intrigan a los estudiantes, sin aburrirlos o abrumarlos; ellos son capaces de anticipar y planificar para las dificultades que los estudiantes puedan encontrar con nuevos conceptos; ya que ellos pueden improvisar más fácilmente cuando las cosas no funcionan sin problemas; son más capaces de generar hipóte-

³⁶ Tiene un doctorado en Liderazgo Educativo. Es Directora de Educación Profesional para el Liderazgo Educativo de Canadá en la Asociación de Directores de Ontario (OPC). Es responsable del diseño, desarrollo y difusión de todos los programas de calificación y certificación para directores, subdirectores y supervisores oficiales; para las Academias de Educación Virtual de la OPC, Programas de Entrenamiento y Tutoría, Entrenamiento en Liderazgo Institucional, Programas de Liderazgo Internacional y Organización de Programas de Desarrollo de Liderazgo ofrecidos a través de Liderazgo Educativo de Canadá.

sis precisas sobre las causas del éxito y el fracaso de los estudiantes, y ellos aportan una pasión inconfundible a su trabajo (Hattie, *Visible Learning*, p. 261).

Las secciones siguientes de este artículo tratarán de captar lo que los grandes docentes y rectores hacen para mejorar el rendimiento estudiantil.

Los profesores eficaces son profesionales de aprendizaje permanente

No hay duda de que los docentes tienen un profundo impacto en el rendimiento estudiantil. Un creciente cuerpo de literatura especializada ha examinado el papel del profesor y las cualidades que los maestros deben traer en su rol con el fin de ser eficaces.

La formación continua es un tema recurrente en la literatura para los profesores como profesionales. Richard Sagor describe a los profesores no solo por ser capaces de dominar la base de su campo de conocimiento, sino también por ser capaces de crear soluciones creativas a los problemas no rutinarios (p. 1). Intrínseco a la creencia de Sagor es que no es suficiente saber todo lo que hay que saber sobre el campo de la educación sin poner ese conocimiento en acción. Esa acción de enseñanza requiere un pensamiento profundo y habilidades orientadas a la solución, que son necesarios para tener éxito en nuestro mundo cambiante.

El primer principio de profesionalidad, de acuerdo con Hargreaves y Shirley, es la noción de que el aprendizaje de alta calidad depende de los maestros altamente calificados, y de la forma en que transmiten ese conocimiento. Una enseñanza de alta calidad es equivalente, por lo tanto, a la obtención de mejores resultados en los estudiantes. Una enseñanza de alta calidad no aparece por sí misma, si no que es la misión, el estatus, las condiciones y la recompensa del trabajo, así como la calidad y que se dé el entrenamiento o capacitación en el momento oportuno, los que más importan (Hargreaves y Shirley, p. 88-89). Los buenos profesores necesitan ser cultivados, y la formación continua debe ser parte de su papel.

Para llevar esta idea un paso más allá, Hattie 2009 establece que «los efectos más grandes en el aprendizaje del estudiante se producen cuando los profesores se convierten en aprendices de su propia enseñanza, y cuando los estudiantes se convierten en sus propios profesores» (Hattie, *Visible Learning*, p. 22). Él cree que los mejores resultados se ven cuando los docentes aprenden a través de los ojos de sus estudiantes, y no a través de sus propios ojos de maestro.

Esta noción de profesionalismo de los docentes y el aprendizaje continuo son importantes cuando se trata de mejorar el rendimiento estudiantil. Se trata de conseguir, primero, a las personas adecuadas en el autobús educativo en el inicio de sus carreras, y garantizar que las condiciones son favorables para apoyar sus esfuerzos. Contratar a las personas adecuadas es esencial para el éxito en la mejora de resultados de los estudiantes. Una vez contratados, desarrollar y perfeccionar los conocimientos especializados de enseñanza de cada maestro debe convertirse en una prioridad de nuestros esfuerzos, ya que «los profesores pueden tener una profunda influencia en el aprendizaje del estudiante» (Marzano, *Classroom Instruction that Works*, p. 3). Como dice Senge:

Cada colegio debe tener, como parte de su objetivo fundamental, la promoción y el desarrollo, el cuidado y la seguridad —reconocimiento de la importancia— de sus maestros. En segundo lugar, los profesores deben actuar como gerentes responsables de todos los estudiantes, fomentando las relaciones entre sí y con la base del conocimiento. Aquí gerencia responsable significa adquirir un

compromiso para toda la comunidad de aprendizaje del colegio, no solo “mi salón de clases” y “mis alumnos”. En tercer lugar, los propios docentes son en sí estudiantes toda la vida, con el conocimiento de su materia y del oficio de la enseñanza evolucionando durante toda su vida (p. 12).

Los profesores son profesionales, y con ese profesionalismo surge la responsabilidad y la rendición de cuentas para garantizar resultados de calidad y el rendimiento mejorado para todos los estudiantes. Para ello, los docentes, como profesionales, deben convertirse y verse a sí mismos como estudiantes de por vida.

En Ontario tenemos docentes altamente calificados que tienen un título universitario y una licenciatura en Educación. Los profesores de Ontario son miembros del Colegio de Profesores de Ontario, un organismo autónomo que tiene una base de capacitación, que incluye estándares de conducta y normas éticas de práctica. A lo largo del año escolar, seis días de actividades profesionales están integrados en el calendario de formación donde los docentes pueden resolver dudas en su propio sitio de trabajo. Las oportunidades de aprendizaje abundan a través de organizaciones de docentes, como la Federación de Profesores de Primaria de Ontario (ETFO, por sus siglas en inglés). Además, el aprendizaje integrado al trabajo, en donde un entrenador experto entra en un salón de clases a modelar, compartir y, posteriormente, guiar al profesor para llevar mejores prácticas independientes, está disponible en muchos colegios a lo largo de Ontario.

Los docentes eficaces creen que todos los estudiantes pueden aprender

La creencia de que todos los estudiantes pueden aprender es una noción no negociable en nuestros colegios de Ontario. Se piensa que los profesores necesitan mantener verdaderamente la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender, proporcionando el apoyo y tiempo suficiente, si se desea obtener una mejora de rendimiento de los estudiantes. Pero detrás de esta noción, sin embargo, encontramos que la «investigación en cambios de actitud ha demostrado sostenidamente que la mayoría de nosotros cambiamos nuestros comportamientos en alguna manera poco antes de que nuestras primeras percepciones intuitivas se conviertan en nuevas creencias» (Fullan, *Motion Leadership*, p. 25). Sin embargo, los profesores deben tener altas expectativas en sus estudiantes para que así los estudiantes le hagan frente al desafío del aprendizaje. Esto funciona siempre y cuando la base del aprendizaje y los elementos básicos para el aprendizaje —con el tiempo— estén se hayan dado. Este andamiaje es esencial para asegurar el éxito de los niños, pero la creencia esencial es tan importante porque, sin ella, los profesores reducen sus expectativas y no utilizan su creatividad para crear las condiciones óptimas para el aprendizaje. Los profesores tienen que ser capaces de asegurar el éxito de sus alumnos, concentrándose en su propia práctica docente y las estrategias de enseñanza. Como Fullan establece en *Breakthrough*:

El objetivo no se limita a puntajes en literacidad y numeracidad. Se trata de aprender a aprender, de convertirse en pensadores independientes y aprendices. Se trata de resolver problemas, trabajar en equipo, conocer el mundo, adaptarse y hallar confort en un sistema global de tecnologías, conflictos y complejidad. Se trata de la alegría de aprender y del placer y la productividad de emplear lo que uno ha aprendido en todas las facetas del trabajo y de la vida (p. 2-3).

Estos objetivos son esencialmente el trabajo de los docentes de Ontario en el siglo XXI. Sin la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender, dado el apoyo y el tiempo suficiente, solo algunos de nuestros estudiantes serán capaces de competir significativamente a nivel global cuando salgan de nuestras escuelas. Se espera que exista un plan integral destinado a aquellos estudiantes que inicialmente no se ajustan a los altos estándares y, de hecho, se espera que los profesores y colegios preparen una planificación para

aquellos estudiantes que no aprenden naturalmente y en sincronización con los esfuerzos iniciales de enseñanzas de los docentes.

Los profesores efectivos usan datos para informar su toma de decisiones

En Ontario, los educadores están saturados de datos, y el reto de utilizarlos para tomar buenas decisiones sobre qué es lo mejor para los estudiantes es de enormes proporciones. Los profesores tienen dificultades para consolidar y analizar los datos y, luego, para tomar medidas basadas en la información obtenida. Pero, ¿qué significan los datos?

Al mirar los datos provenientes de los logros de aprendizaje, a primera vista, uno automáticamente salta a la conclusión de que estos datos indican las fortalezas y las necesidades del estudiante. Esa idea, sin embargo, es solo una parte de la ecuación. Como dice Hattie en su artículo titulado *¿Cuál es la naturaleza de la evidencia que marca la diferencia en el aprendizaje?*:

Una de las ideas más fuertes en los modelos basados en la evidencia de la enseñanza y el aprendizaje es que los maestros deben alejarse de la idea de que los datos de logros de aprendizaje dicen algo sobre el alumno, y más bien deben empezar a considerar que los datos de logros de aprendizaje dicen algo acerca de su enseñanza. Si los estudiantes no saben algo, o no pueden procesar la información, esto debe darle claves al docente para que tome acción, particularmente enseñar de una manera diferente (p. 17).

Conde y Katz expanden esta noción de observar los datos como un indicador de la práctica docente cuando afirman que «el éxito final, de considerar diferentes fuentes de información con diferentes usos será el establecimiento de una cultura de investigación – las escuelas que no solo están comprometidas en observar los datos para entenderse mejor a sí mismas, sino que actúan en su aprendizaje para cambiar lo que hacen y están dispuestos a compartir lo que aprenden con los demás» (P. 87).

En Ontario, los datos se utilizan para informar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De los datos producidos por la EQAO a los datos de evaluación común, que difieren según cada junta escolar, nuestros profesores están utilizando datos para informar su práctica de mejor forma que nunca. Ellos están hablando de datos en sus salones de clase y están comprometidos en Comunidades de Aprendizaje Profesional, discutiendo qué acciones tomar como resultado de los datos. Se han establecido redes en las juntas escolares, donde la mayoría de los datos se comparten y las mejores prácticas son discutidas.

Los docentes efectivos usan planificación inversa

Los docentes eficaces saben que los puntos de decisión curricular son importantes, y ellos «comienzan con el final en mente» (Covey, p. 316). En Ontario, el Camino de Enseñanza-Aprendizaje Crítico (T-LCP) «es un modelo utilizado para organizar acciones para la enseñanza y el aprendizaje del estudiante» (Hine y Maika, p. 16), que comienza con la tarea de rendimiento final en mente y diseña las tareas que conducen a tal fin de una manera inversa. Los docentes colaboran en una Comunidad de Aprendizaje Profesional (PLC, por sus siglas en inglés) para identificar a) un área de necesidad con el apoyo de los datos, b) una cadena de enfoque curricular, c) una categoría de rendimiento (conocimiento y comprensión, pensamiento, comunicación, aplicación) y d) una gran idea o un entendimiento duradero. Asimismo, se identifican expectativas generales y específicas del currículo de estudio. Una vez que se completa, se crea una rúbrica basándose en la infor-

mación recopilada y se identifica una tarea de desempeño final. Los docentes comienzan a construir hojas de representación de datos de su clase en donde se ingresa los puntajes que se predice que los estudiantes obtendrán, así como los puntajes preferidos. Al final del camino, los resultados reales son insertados por los maestros para identificar los éxitos y las nuevas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. La planificación de diseño invertido ocurre con la creación de una tarea de diagnóstico en la que se evalúan los saberes previos y, después, una vez completado, una serie de subtareas son diseñadas teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje y criterios de éxito identificados. A lo largo de la T-LCP, los estudiantes están involucrados en tareas formativas diseñadas para demostrar el aprendizaje estudiantil en determinados puntos del camino y para ayudar a determinar qué tipo de aprendizaje es aún necesario que ocurra. Estos son puntos en los que se pueden hacer correcciones en la enseñanza y el aprendizaje para incorporar las nuevas áreas de necesidades, las áreas de crecimiento y los próximos pasos para el aprendizaje del estudiante. La ruta de planificación termina con más subtareas y, después, con la administración de la tarea de desempeño final. Se prevé que todo este proceso tome, aproximadamente, de seis a ocho semanas.

El T-LCP trae consigo el aprendizaje profesional. Le proporciona al PLC la mejor oportunidad para imaginar formas y medios de mejorar el aprendizaje del estudiante a través de la práctica. Se trata de pequeños pasos focalizados y precisos que resultan en la mejora de las posibilidades de vida para todos los estudiantes. El T-LCP adopta la creencia y el entendimiento de que todos los estudiantes pueden aprender y todos los maestros pueden enseñar con altos estándares y articular su práctica. El aprendizaje profesional que incorpora resuelve la brecha entre el "saber y el hacer" (Hine y Maika en *Why the Teaching-Learning Critical Pathway and Why Now?*, P. 17).

En Ontario, los profesores colaboran para crear T-LCPs en sus colegios como parte de Comunidades de Aprendizaje Profesional. Este enfoque ha dado lugar a mejorar el rendimiento académico, porque, desde el principio, los datos son utilizados para identificar áreas de necesidad que requieren el perfeccionamiento de la práctica docente adicional, que en última instancia conduce a mejores resultados para los estudiantes.

Los profesores eficientes colaboran en la investigación-acción

Los profesores tienen que estar abiertos a aprender acerca de su profesión, y continuamente deben aprender y profundizar su comprensión acerca de cómo los estudiantes aprenden mejor. El objetivo de la colaboración «entre los colegas es un medio para un fin: mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Para lograr esto, los miembros del equipo trabajan de manera interdependiente con un objetivo en común» (Blankstein, p. 130). Este deseo de colaborar con colegas sobre un tema específico se conoce como investigación docente o investigación-acción. En Ontario, los docentes que participan en esta investigación-acción están a menudo en la búsqueda de explorar diferentes maneras de involucrar a los estudiantes para que estén trabajando en una forma especial y centrada en un objetivo para mejorar el rendimiento académico. Richard Sagor identifica cinco hábitos de la investigación. Estos son:

1. Aclarar una visión compartida para el éxito.
2. Articular teorías de acción.
3. Actuar con propósito mientras los datos son recopilados.
4. Analizar los datos en forma colaborativa.
5. Utilizar la Planificación Activa de un Equipo Informado.

Él afirma que «en su corazón, la investigación-acción es un proceso creativo más que un proceso prescriptivo [...] [que respira] vida en los conceptos de aprendizaje profesional comunal, y profesionalismo» (p. xiv). Ejecutada correctamente, la investigación-acción genera más preguntas, a las cuales los investigadores realmente no saben dar respuesta. Y, así, comienza el ciclo o el hábito de investigación. El cambio puede ser muy profundo a nivel escolar; sin embargo, en el centro de la indagación y de la investigación-acción están las condiciones necesarias para tener éxito en el logro de una cultura de investigación en donde «la escuela en su conjunto también se ha comprometido a ser una comunidad, habitualmente desafiando creencias y prácticas existentes, y utilizando datos para dar sentido a su entorno y pensar sobre su futuro» (Earl & Katz, p. 20). Earl y Katz continúan afirmando que:

Cuando los colegios se involucran en un ciclo de investigación y tienen conversaciones de rutina para la rendición de cuentas, examinan sus prácticas consigo mismos y con una comunidad más amplia de forma explícita, pública y colectiva. Este no es un proceso lineal con el reportaje formal de eventos, pero está en curso, involucrando reflexión, acción y comunicación. Una vez que se inicia, las actividades pueden ser revisadas en cualquier momento. El Plan de Mejora Escolar se convierte en un proceso viviente, donde el equipo recolecta, evalúa y disemina información constantemente para vigilar su progreso y revisar sus prioridades (p. 108).

En Ontario, el hábito de la investigación está en las etapas iniciales, con algunos profesores en ciertas escuelas dedicados a plantearse cuestionamientos significativos y productivos sobre su práctica.

Los docentes efectivos usan estrategias basadas en investigaciones para incrementar el aprendizaje estudiantil

Es de suma importancia para los profesores efectivos, la habilidad de «establecer tareas retadoras, sabiendo cuándo uno (el profesor y el estudiante) tiene éxito en el logro de estos objetivos, el poder de la retroalimentación y el papel crítico de enseñar estrategias adecuadas de aprendizaje» (Hattie, Visible Learning, p. 161). Hay una variedad de estrategias, basadas en la investigación, para mejorar el aprendizaje del estudiante; sin embargo, este trabajo se centrará en explicar las tareas de calidad y retroalimentación descriptivas.

Una estrategia basada en la investigación que utilizan los docentes eficaces es el «planteamiento de tareas de calidad». Estos profesores establecen tareas de calidad para sus alumnos que permitan a todos los estudiantes encontrar en la tarea desde su propio punto de entrada, accediendo a su propio conocimiento y aprendizaje previo. Los estudiantes, a continuación, proceden a realizar la tarea mediante el uso de habilidades de literacidad crítica, pensamiento robusto³⁷ y pensamiento de orden superior. Tareas de calidad involucran a todos los alumnos, y son significativas y auténticas. Estas tareas no tienen una respuesta definida y se enfocan en las expectativas del currículo de Ontario que provee oportunidades para el más complejo pensamiento y el aprendizaje. «La responsabilidad comienza en las tareas que a los estudiantes se les pide hacer. Si las tareas no reflejan las expectativas del sistema de rendición de cuentas externo, ni nuestras mejores ideas sobre lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer, entonces no debemos esperar ver los resultados reflejados en las evaluaciones externas de desempeño» (Ciudad, p. 38). Otra estrategia basada en la investigación que utilizan los docentes eficaces es «proporcionar retroalimentación descriptiva». Esta información se basa en criterios de éxito establecidos previamente y permite a los estudiantes tomar

³⁷ Nota del editor de contenidos: *pensamiento robusto* proviene del concepto en inglés *robust thinking* que, aplicado a la literacidad, significa «involucrarse simultáneamente en los cuatro roles al enfrentarse a un texto: como creador de significados, como usuario del texto, como usuario de un código lingüístico y como analista del texto».

posesión de su propio aprendizaje y mejorar en su trabajo. La retroalimentación descriptiva identifica, para el estudiante, lo que ha hecho bien, lo que todavía necesita mejorar y ofrece sugerencias sobre cómo mejorar. La retroalimentación descriptiva no es para ser evaluada, y no ofrece ninguna nota o puntaje para el estudiante, sino que se centra en retroalimentar con orientaciones sobre los siguientes pasos a tomar para que pueda ser generalizada a las aplicaciones actuales y futuras.

El papel del director líder en la mejora del rendimiento estudiantil

En los círculos de liderazgo, los aliados de la investigación escolar eficaces contribuyen a definir lo que es importante en los colegios donde el rendimiento estudiantil se encuentra en primer plano. Los principios de Lezotte son: 1) Una misión clara y enfocada, 2) Altas expectativas para el éxito, 3) Liderazgo educativo, 4) Monitoreo constante del progreso del estudiante, 5) Oportunidad de aprender y tiempo del estudiante dedicado a la tarea, 6) Un ambiente seguro y ordenado y 7) Relaciones hogar/colegio (p. 1-3).

Como líderes en la educación, es importante conocer estas correlaciones, ya que pueden ayudar a centrar nuestra atención y minimizar las distracciones. Hay que enfocar los esfuerzos en aquellas correlaciones que se ha comprobado que pueden hacer una diferencia para mejorar el desempeño estudiantil.

El marco de liderazgo. ¿Qué hacen los directores eficaces?

El Instituto de Liderazgo en Educación de Ontario ha desarrollado la siguiente guía: *Putting Ontario's Leadership Framework Into Action: A Guide for School & System Leaders**. Dentro de este marco se identifican cinco dominios para los directores. Son los siguientes:

Establecer directrices. El director construye una visión compartida, fomenta la aceptación de los objetivos del grupo, y establece y comunica altas expectativas de rendimiento.

Construir relaciones y desarrollar personas. El director se esfuerza por fomentar verdaderas relaciones de confianza con los estudiantes, personal, familias y comunidades, guiadas por un sentido de respeto mutuo. El director fortalece y empodera a otros a trabajar para el bien de todos los estudiantes.

Desarrollar la organización. El director construye culturas de colaboración, las estructuras de la organización para el éxito, y conecta al colegio con su entorno.

Liderar el programa de instrucción. El director establece altas expectativas para los resultados del aprendizaje y monitorea y evalúa la efectividad de la instrucción. El director del colegio administra con eficacia para que todos puedan centrarse en la enseñanza y el aprendizaje.

Asegura la rendición de cuentas. El director es responsable de crear las condiciones para el éxito del estudiante, y es responsable ante los estudiantes, padres de familia, la comunidad, los supervisores y la junta escolar de garantizar que los estudiantes se beneficien de una educación de alta calidad. El director es específicamente responsable de los objetivos establecidos en el plan de mejora del colegio (p. 10-11).

Estos dominios de liderazgo son aún más definidos por las prácticas, las habilidades, conocimientos y actitudes que los líderes efectivos emplean en su vida profesional.

Este marco proporciona la base del trabajo de los directores de los colegios de Ontario. Enmarca lo que debe hacerse para alcanzar los mejores resultados posibles para nuestros estudiantes.

* Implementando el marco de Liderazgo de Ontario: Una guía para los colegios y Líderes del sistema

La diversidad demográfica y contextual en las escuelas de Ontario, junto con el compromiso de la provincia para lograr altos niveles de rendimiento de los estudiantes, han acentuado la importancia de la escuela y de los líderes del sistema como líderes de instrucción que apoyan las diversas necesidades de todos los estudiantes a través de su compromiso con la equidad en los resultados que logran los estudiantes. Como líderes de instrucción, los directores [...] integran la enseñanza en su trabajo diario a través del trabajo en equipo con todo el personal del colegio centrándose en la mejora del colegio y en las prácticas del salón de clases. Como líderes que están comprometidos con la equidad de los resultados, ayudan a garantizar ambientes de aprendizaje inclusivos y con instrucción eficaz que aumentan la probabilidad de que todos los estudiantes sean estudiantes exitosos. Líderes escolares y del sistema llevan a cabo estos aspectos específicos de su función utilizando un enfoque orientado al crecimiento y de colaboración en todos los dominios de los marcos conceptuales (*Leadership Framework*, p. 7).

Las cinco capacidades centrales. ¿Cómo ponen el marco en práctica los directores eficaces?

A continuación, se presenta «una breve reseña de las cinco capacidades centrales de liderazgo (CLC por sus siglas en inglés) derivadas del Marco de Liderazgo de Ontario que han sido adoptadas por el Ministerio de Educación como un elemento clave para el desarrollo de capacidad:

- 1) Estableciendo metas
- 2) Alineando los recursos
- 3) Promoviendo las culturas de aprendizaje de colaborativo
- 4) Utilizando datos
- 5) Conduciendo conversaciones que implican tener coraje

El Ministerio de Educación de Ontario se ha comprometido a utilizar estas capacidades centrales como el foco de su trabajo para que los líderes en Ontario puedan reforzar aún más y perfeccionar sus habilidades de liderazgo, prácticas, competencias y capacidades en estas áreas.

Dado este contexto en Ontario, ¿cómo pueden los directores efectivos colocar en la práctica rutinaria el marco de liderazgo, las cinco capacidades centrales y las investigaciones de colegios efectivos? ¿Qué acciones deben tomar los directores que influyan en el rendimiento de los estudiantes?

Los directores eficaces actúan con inteligencia emocional

En Ontario, muchos distritos escolares observan con un gran interés la investigación sobre la inteligencia emocional. Algunos están utilizando la información obtenida 1) a través de individuos que se autoevalúan y, luego, 2) pedirle a estas personas que les soliciten a sus compañeros, subordinados y supervisores evaluar su inteligencia emocional. El proceso consiste en que uno conteste alrededor de 130 preguntas, todas diseñadas para determinar el puntaje de inteligencia emocional de un individuo en una variedad de indicadores. Existen cinco dimensiones —intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general— que se pueden delinear más. La dimensión intrapersonal incluye la autoconciencia emocional, la asertividad, la independencia, la admiración y realización propias. La dimensión interpersonal comprende la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales. La dimensión de adaptabilidad mide la capacidad de resolver problemas, la prueba de realidad, y la flexibilidad. La dimensión de control de estrés evalúa la tolerancia al estrés y el control de los impulsos, mientras que la dimensión de las medidas generales de estado de ánimo mide la felicidad y el optimismo (Stein, p. ix-x).

Los directores en muchos distritos escolares utilizan esta información para identificar sus puntos fuertes, sus áreas de crecimiento y las acciones a tomar para mejorar sus habilidades de inteligencia emocional. Después de todo, la inteligencia emocional puede ser utilizada para: identificar cómo se siente la gente, usar las emociones para ayudarle a pensar, a entender las causas de las emociones, y de incluir y manejar las emociones en la toma de decisiones para adoptar decisiones óptimas en la vida (Stein y Book, p. 299). La inteligencia emocional trata de darle sentido a su mundo, y esto ayuda a directores eficaces a comprenderse a sí mismos y a otros, una característica clave de trabajar bien en un sector educativo cambiante.

Los directores eficaces garantizan que las estructuras estén establecidas para promover el logro de aprendizaje de los estudiantes

Lo primero que hacen los directores eficaces para garantizar que las estructuras promueven el logro del estudiante es programar grandes bloques de tiempo de aprendizaje para optimizar el uso del tiempo de instrucción. El tiempo que se emplea para desarrollar las tareas de aprendizaje es crítico, y en el contexto de Ontario nuestra meta para la literacidad es de 100 a 120 minutos por día, y 60 minutos para las matemáticas por día. Eso no nos deja mucho tiempo en nuestro día de instrucción de cinco horas para materias aisladas, y los profesores han aprendido a integrar el contenido de materias tales como Estudios Sociales, Ciencia y Geografía en sus bloques de aprendizaje de Comunicación*.

Lo segundo es ajustar su Plan de Mejora Escolar con el Plan de Mejoramiento del Distrito Escolar. Los planes están diseñados para contener 1) una evaluación global de las necesidades, 2) un proceso de indagación que explora posibles correlaciones de causa-efecto entre lo que ha funcionado y lo que no, 3) objetivos SMART, que son específicos, medibles, logrables, relevantes y oportunos, 4) un diseño que incluye pasos de acción enfocados y con propósito, el monitoreo de rendimiento de los estudiantes y el desarrollo profesional, y 5) una evaluación mediante la cual los datos finales son comparados con las metas preferidas y los pasos a seguir son delineados (Reeves, p. 183-184). Se trata de un ciclo de mejoramiento continuo de la escuela, en donde el plan es un trabajo en proceso.

Por último, los directores eficaces alinean tanto los recursos, financieros como los de personal, de manera que tenga respaldo el foco central (por ejemplo, alfabetización), identificado en el Plan de Mejora Escolar.

Los directores efectivos se involucran en los salones de clase en sus escuelas

Los directores efectivos se involucran en los salones de clase de sus escuelas en Ontario. Esta participación está diseñada para ayudar a los profesores a crecer profesionalmente, siguiendo un modelo paso a paso. El primero de estos pasos es que el director se involucre realizando observaciones —cortas, focalizadas y, al mismo tiempo, informales— de decisiones y prácticas curriculares e instruccionales. El segundo paso es que el director genere un área posible para la reflexión del docente. En este paso, el objetivo es desencadenar un pensamiento que podría ser útil para que el profesor lo considere. El tercer paso, mientras se recopila la información sobre el currículum del profesor y las decisiones de instrucción, es notar el impacto que estos tienen sobre la conducta de los estudiantes. El siguiente paso ocurre después de que el director ha visitado el salón de clases entre 8 y 10 veces. Este paso es para que el director realice una pregunta reflexiva al profesor con el objetivo de ofrecer oportunidades para la reflexión y, en definitiva, fomentar el crecimiento profesional de los educadores (Downey, C., p. 2-4).

* Nota del editor de contenidos: El original en inglés se refiere a la literacidad la cual implica mucho más que la lecto-escritura. Implica saber emplear las habilidades de lectura y escritura de acuerdo a las características del contexto de la comunicación. Sin embargo, se ha optado por emplear "Comunicación" porque esa es la materia, en el contexto peruano, en donde se desarrollan focalizadamente las habilidades de literacidad.

Si se realizan adecuadamente estos seguimientos por parte del director, se promoverán conversaciones de colaboración y profundización en la práctica docente. Además, estos seguimientos permiten que el director se haga una idea acerca del tipo de prácticas pedagógicas y puntos de decisión que se utilizan en la escuela. Esta información, cuando se asimila con el tiempo, proporciona una guía invaluable sobre temas por explorar durante el tiempo reservado para las comunidades de aprendizaje profesional, reuniones de personal e indagación.

Los directores eficaces participan en Comunidades de Aprendizaje Profesional

Los directores eficaces saben que las Comunidades de Aprendizaje Profesional (PLC por sus siglas en inglés) «1) combinan la autonomía y la responsabilidad de los resultados y 2) ofrecen muchas oportunidades para que las personas compartan sus conocimientos colectivos y complementarios, y sus habilidades hacia mejores resultados» (Dufour, p. 146). En Ontario, los directores lideran los PLC con el fin de garantizar que los esfuerzos se centren en la mejora del trabajo de los estudiantes y, en última instancia, en los resultados de los estudiantes. La cultura de los PLC ha evolucionado hasta el punto donde los profesores y los directores participan en la investigación, colaboran en las calificaciones, las tareas y la retroalimentación, y profundizan la comprensión colectiva sobre las prácticas de enseñanza y procesos. Estos PLC también se han extendido más allá del nivel del colegio e incorporan otros colegios en una red de aprendizaje.

«El papel del líder es permitir, facilitar y hacer que sus colegas interactúen de una manera enfocada. La interacción entre colegas es el “pegamento” social de enfoque y de cohesión» (Fullan, *Motion Leadership*, p. 36). Los directores de estos PLC modelan cómo ser un guía de aprendizaje y a la vez permanecer abierto al aprendizaje. Ellos construyen capacidades en otros, compartiendo el liderazgo del PLC. Se centran en los datos para determinar los ámbitos prioritarios para la investigación y la discusión. Los directores hacen el trabajo real, junto con sus maestros —examinan el trabajo del estudiante para determinar los próximos pasos para la práctica de enseñanzas— en un ambiente amistoso y libre de riesgos.

Los directores eficaces evalúan el desempeño docente de forma regular y sistemática

En Ontario, el proceso «de evaluación del desarrollo de docentes con experiencia se destina a apoyar y promover el crecimiento y el desarrollo docente. Cuando el proceso está ligado a objetivos de mejora de la escuela y el aprendizaje profesional continuo, el proceso se vuelve totalmente integrado a la vida escolar» (Ontario, Ministerio de Educación, *Evaluación del Desempeño de los Profesores con Experiencia*, p. 10).

Los directores eficaces participan en este proceso sosteniendo una reunión previa a la realización de observaciones en el salón de clase, y una reunión posterior a la observación antes de escribir un informe sobre el profesor basado en la evidencia recogida. El ciclo regular para los directores y profesores de participar en este proceso es una vez cada cinco años. Esta es una oportunidad, como líder, para validar que mejores prácticas se están utilizando en el salón de clases y hacer sugerencias para el crecimiento en la práctica. La mayoría de estas evaluaciones se realizan para apoyar al docente y con el tiempo validan los esfuerzos del docente.

Los directores eficaces se involucran en conversaciones cruciales

Los directores eficaces se involucran en conversaciones cruciales, garantizando al mismo tiempo que la persona con la que están entablando la conversación se retire con su dignidad y su integridad intactas. Las

conversaciones cruciales, por su propia definición, son «una discusión entre dos o más personas donde 1) las opiniones varían, 2) hay mucho en juego, y 3) las emociones son fuertes» (Patterson, p. 3). Hay una estrategia distinta para el manejo de este tipo de conversaciones, y los directores eficaces saben qué hacer y cómo proceder para lograr los resultados deseados.

Marco de la efectividad de colegios K-12*. Un apoyo para la mejora escolar y el éxito estudiantil

Por último, una discusión sobre la práctica docente y el liderazgo de directores no estaría completa sin hacer referencia al Marco de la Eficacia Escolar de Ontario. Este marco establece seis componentes a considerar cuando se busca mejorar los resultados obtenidos por los estudiantes: 1) la evaluación para, como y del aprendizaje, 2) el liderazgo en la escuela y el salón de clases, 3) la voz del estudiante, 4) el currículo, la enseñanza y el aprendizaje, 5) programas y rutas, y 6) el hogar, la escuela y las asociaciones de la comunidad. Para cada uno de estos componentes existen indicadores que delimitan lo que se entiende por cada uno de estos títulos. Además, algunas fuentes de evidencia se examinan con el fin de ayudar a los profesionales a mejorar sus habilidades en cada una de las áreas competentes. Estas fuentes de evidencia ayudan a los educadores a saber qué hacer y están basadas en investigaciones y mejores prácticas.

El Marco de la Eficacia Escolar (SEF, por sus siglas en inglés) «está diseñado con dos componentes fundamentales: 1) El Proceso de Autoevaluación de la Escuela y 2) El Proceso de Revisión del Distrito. Durante el Proceso de Autoevaluación de la Escuela, todos los miembros de un colegio revisan el plan de mejora del colegio, se familiarizan con el marco y sus indicadores, y se califican a sí mismos en el grado de implementación en cada uno de los indicadores —concientización del plan, práctica inicial, práctica de rutina y la práctica refinada—. La información obtenida de esta autoevaluación puede ser utilizada por los profesores y directores para ayudar con la planificación de la mejora, así como servir de base para la discusión e investigación durante el tiempo de aprendizaje profesional de la comunidad. Esta información es útil para determinar el grado de implementación en la escuela y para ayudar con el monitoreo permanente» (*The School Effectiveness Framework: A Collegial Process for Continued Growth in the Effectiveness of Ontario Elementary Schools*, p. 1).

Durante el Proceso de Revisión del Distrito, se revisan los datos del Proceso de Autoevaluación de la Escuela. Los directores, subdirectores, asesores y superintendentes se reúnen para observar las clases, recoger datos y, a continuación, conversar acerca de lo que se vio durante las observaciones. Se genera un informe con los puntos fuertes y las áreas de crecimiento que incluyen recomendaciones sobre los siguientes pasos a seguir. Después de que el equipo se retira, se establece el apoyo a la planificación escolar y la aplicación de estrategias de mejora. A menudo, una revisión del plan de mejora de la escuela es necesaria para ayudar a enfocar los esfuerzos de los profesores y del director dentro de un colegio. Todo este proceso está diseñado para ser no-evaluativo, a la vez que proporciona una dirección desde una perspectiva exterior. Estas revisiones de distrito, cuando son seguidas por una visita de monitoreo, pueden tener un impacto muy poderoso en el aprendizaje del estudiante (*The School Effectiveness Framework: A Collegial Process for Continued Growth in the Effectiveness of Ontario Elementary Schools*, p. 2).

El Marco de Eficacia Escolar ha cambiado la forma de operar en los colegios de Ontario, y probablemente ha tenido un mayor impacto que cualquier otra iniciativa en las últimas décadas. Ha transformado nuestras escuelas en escuelas de aprendizaje y liderazgo (Reeves, p. 138) donde la colaboración con el fin de mejorar la práctica está a la orden del día.

* Los colegios K-12 son aquellos que cuentan con inicial, primaria y secundaria.

Lecciones aprendidas sobre la implementación del cambio en Ontario desde la perspectiva de la escuela

1. Haga algo, ya que cualquier acción es mejor que la inacción. «Los problemas del cambio vienen en todas formas y tamaños, pero todos tienen una cosa en común: que se encuentran sumidos en la inercia. El objetivo de todos los líderes del cambio en estas situaciones es conseguir movimiento en una dirección que lleva a la mejora» (Fullan, *Motion Leadership*, p. 9).
2. Cada colegio es único. Constituyan en base a esas fortalezas y comparta lo que funciona unos con otras escuelas.
3. «Comience desarrollando relaciones profesionales ganando la confianza y demostrando integridad y competencia todos los días» (Fullan, *Motion Leadership*, p. 67).
4. Espere resistencia al tratar de hacer cambios y sepa qué hacer cuando se produzca. «Aprenda a combinar el amor, confianza y empatía, pero sea firme cuando esté enfrentando la resistencia y verá que usted será recompensado por la velocidad del cambio [...] En resumen, lidiar con la resistencia y la construcción de relaciones son partes ineludibles de la misma estrategia» (Fullan, *Motion Leadership*, p. 73). Es más fácil emocionar a las personas y alinear a la gente hacia una iniciativa de cambio si ha trabajado en establecer la confianza antes de que la iniciativa de cambio se produzca.
5. Comience con algo pequeño. Enfoque los esfuerzos en una o dos áreas del currículo. En muchos colegios de Ontario nos hemos centrado en mejorar la escritura, porque sabemos que si nuestros estudiantes pueden escribir, esto tendrá efectos profundos en lectura, matemáticas y otras áreas de contenido. Como señala Fullan en *Motion Leadership*, «The skinny is about “simplicity” —finding the smallest number of high-leverage, easy-to-understand actions that unleash stunningly powerful consequences» (p. 16).
6. Establezca objetivos SMART para las áreas que haya elegido focalizar (basándose en lo que según la data son sus necesidades)³⁸ y escoja dos o tres estrategias basadas en la investigación para que le sirva de apoyo en esas áreas. Después, haga lo que dice que va a hacer. Supervise los progresos y celebre los éxitos. Recuerde, no se trata tanto del plan, sino más bien del proceso utilizado para que el plan sea transparente y factible para todos en la escuela.
7. Sea consciente de que habrá una etapa de caída durante la implementación. Permanezca positivo y mantenga el rumbo. «Los líderes tienen que ser conscientes de que su trabajo es ayudar a la gente a travesar el periodo de caída» (Fullan, *Motion Leadership*, p. 22).
8. Participe en la labor de aprendizaje, en PLC. A fin de cuentas, los profesores y directores deben subirse las mangas y concentrarse en el trabajo del estudiante con el fin de realizar cambios en la práctica para mejorar el rendimiento estudiantil. Fomente la idea de que uno aprende con y en nombre de otros educadores. Como Fullan establece en *Motion Leadership*, «El aprendizaje es el trabajo» (p. 53).
9. El cambio es implementado docente por docente, salón de clases por salón de clases, escuela por escuela.

Bibliografía

Blankstein, A. (2004). *Failure is Not an Option: Six Principles That Guide Student Achievement in High-Performing Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

City, E. A., Elmore, R. F. Fiarman, S. E. and Teitel, L. (2009). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

³⁸ Se refiere a que el secreto está en encontrar el menor número de acciones con un alto potencial de cambio (efecto dominó) y fáciles de entender, las cuales desencadenen consecuencias impactantes.

Covey, S. R. (1999). *Living the 7 Habits: Stories of Courage and Inspiration*. New York, NY: Simon & Schuster.

Downey, C., Steffy, B. English, F. W., Frase, L. E. & Poston, Jr., W. K. (2004). *The Three-Minute Classroom Walk-Through: Changing School Supervisory Practice One Teacher at a Time*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Earl, L., and Katz, S. (2006). *Leading Schools in a Data-Rich World: Harnessing Data for School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M., Hill, P., Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M. (2010). *Motion Leadership: The Skinny on Becoming Change Savvy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hattie, J. (2005). *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?* Research Conference 2005 - Using data to support learning. Australian Council for Educational Research. accessed through http://research.acer.edu.au/research_conference_2005/7

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hine, E. & Maika, D. (?). *Constructive Thinking* in Ontario Principals' Council Register.

Hine, E. & Maika, D. (Fall 2008, Volume 12, Issue 1). *Why the Teaching-Learning Critical Pathway and Why Now?* in Principal Connections.

The Institute for Education Leadership. *Putting Ontario's Leadership Framework Into Action: A Guide for School & System Leaders*.

Lezotte, L.W. (1991). *Correlates of Effective Schools: The First and Second Generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.

Marzano, R.J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom Instruction that Works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ontario Ministry of Education (Fall, 2009). *Five Core Capacities of Effective Leaders*.

Ontario Ministry of Education (2007). *Performance Appraisal of Experienced Teachers: Technical Requirements Manual*.

Ontario Ministry of Education (Winter, 2008). *Reach Every Student: Energizing Ontario Education*.

Ontario Ministry of Education. *The School Effectiveness Framework: A Collegial Process for Continued Growth In The Effectiveness of Ontario Elementary Schools*.

Ontario Ministry of Education. *K-12 School Effectiveness Framework: A support for school improvement and student success*.

Ontario Ministry of Education (Summer, 2004). *Teacher Excellence – Unlocking Student Potential through Continuing Professional Development*.

Patterson, K., Grenny, J., McMillan, R., & Switzler, A. (2002). *Crucial conversations: Tools for Talking When Stakes are High*. New York, NY: McGraw Hill.

Reeves, D. B. (2006). *The Learning Leader: How to Focus School Improvement for Better Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sagor, R. (2010). *Collaborative Action Research for Professional Learning Communities*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York, NY: Doubleday.

Stein, S., & Book, H. (2006). *The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success*. Mississauga, ON: John Wiley & Sons Canada, Ltd.

www.eqao.com/ About EQAO

Comentarios

Hugo Díaz Díaz

Consejo Nacional de Educación

El esfuerzo que ha hecho Canadá en el transcurso de su historia es lo que lo ha llevado al tercer lugar en ciencias en las pruebas PISA, el cuarto en lectura y el sexto en matemáticas. Una de las cosas que creo importante es que muchas de las estrategias que se están empleando podrían ser replicadas en cualquier país. La esencia de estos cambios lo constituyen el énfasis en la práctica docente y la eficiencia de los directores. Me gustó mucho una frase que se usó: «el éxito del alumno no es negociable». Uno puede negociar con el profesor condiciones laborales, pero lo que no puede discutirse es que logren los aprendizajes, y deberíamos tomarlo como política.

También me llama la atención el impulso a la investigación trabajada en el aula misma para conocer al alumno y hacer este «diseño inverso» que realizan en Canadá, donde se empieza pensando en el alumno y hace que arranque el proceso de planificación.

La autonomía de la escuela es otro aspecto fundamental que debemos aprender, en Canadá no se trabaja con un diseño curricular de quinientas páginas, sino con lineamientos que orientan el accionar de las escuelas y sus currículos. Esto permite establecer estándares nacionales hacia los cuales encaminar los esfuerzos. Finalmente, quisiera hacer unas consultas sobre el sistema canadiense. ¿Cómo se relaciona el logro de metas con el sistema de incentivos? El resultado de los estudiantes no está totalmente bajo el control de los docentes. ¿Cómo manejan eso? Y la tercera es ¿Cómo se relacionan los padres? ¿Qué consecuencias hay para quienes no logran las metas? Y ¿de qué manera la evaluación ha influido en el diseño de la carrera pública?

Luisa Pinto Cueto,
Foro Educativo

Estoy impresionada con la conferencia, porque creo que lo que hemos escuchado es lo que todos deseamos para nuestra educación.


Lo primero que rescato es la relación de confianza con la comunidad, no solo confiar en las personas al frente del sistema, sino en las políticas públicas, y tener la confianza que frente a esas políticas podemos exigir me parece algo básico aunque rebasa los límites del sector.

Otro aspecto que me parece interesante es la evaluación del maestro, que es continua y orienta al maestro, pero muy unida a la rendición de cuentas, y se enfoca al logro de las metas en los estudiantes. No dejar la evaluación como esfuerzo reducido.

También me parece interesante la relación con la centralidad en la práctica docente. ¿Cómo hacemos ese seguimiento? Y yo lo enlazo con el rol de los directores. Me recuerda una tesis en la que pensábamos que algo que debe variar es el rol del director. Actualmente tenemos un director con una serie de funciones que lo alejan de la praxis de la escuela, que es garantizar los aprendizajes con eficiencia y alegría. No hay el tiempo ni las condiciones para que el director cumpla esas funciones. De otro lado, había la idea de crear una evaluación del director que implique que sea un profesor de excelencia, quien se enfocaría en apoyar a sus otros colegas en la escuela. Ese encuentro entre nuevos profesores y profesores de excelencia, creo que debe ser un tema a recuperar, pensando en cómo lograr una educación de calidad, de responsabilidad, de equidad y de sentido.

**MEJORES APRENDIZAJES
CON BUEN DESEMPEÑO DOCENTE
EN NUEVAS ESCUELAS**

Anexos



**1^{er} CONGRESO
PEDAGÓGICO
NACIONAL**

**5 6 7
AGOSTO**

LUGAR: UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO

Foto: GTZ

**MEJORES APRENDIZAJES
CON BUEN DESEMPEÑO DOCENTE
EN NUEVAS ESCUELAS**

DIRIGIDO A:
docentes y directores de instituciones educativas públicas y privadas,
especialistas del sector y estudiantes de pedagogía



PRESENTACIÓN E IMPORTANCIA

El desarrollo del Proyecto Educativo Nacional requiere de la participación de todos los docentes, con quienes deseamos impulsar un proceso de concertación sobre criterios de buen desempeño. Los invitamos a escuchar y discutir propuestas de los maestros de todas las regiones del país para construir una visión compartida sobre política magisterial y reforma de la escuela.

OBJETIVOS DEL CONGRESO

- Aportar al desarrollo del Proyecto Educativo Nacional, impulsando un proceso de concertación de criterios de buen desempeño docente, discutiendo propuestas, fortaleciendo alianzas y avanzando en la construcción de una visión compartida con los docentes sobre política magisterial y reforma de la escuela.
- Colocar en la agenda electoral regional y general la necesidad de una política docente basada en criterios concertados de buen desempeño profesional, que sean el eje de un nuevo sistema de evaluación docente y de formación, tanto inicial como en servicio, así como de la reforma de las instituciones escolares y los sistemas de gestión

Perfil de EXPOSITORES



ANDRÉS CARDÓ FRANCO

Presidente del Consejo Nacional de Educación. Doctor en Educación (PUCP), profesor de educación primaria y secundaria. Fue profesor y director de escuela, Director Regional de Educación, Director de Planeamiento Educativo, viceministro y ministro de Educación. Recibió las Palmas Magisteriales en grado de Amauta. Es asociado fundador de Foro Educativo y fue vicepresidente de esta institución. Miembro de Unesco y del Comité Técnico Asesor de la Oficina Iberoamericana de Educación (OEI). Ex Senador de la República y ex presidente de la Comisión de Educación del Senado.



EDMUNDO MURRUGARRA FLORIÁN

Presidente de la Comisión Organizadora del Congreso Pedagógico Nacional. Educador, egresado de la Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta, y licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Maestro de escuela primaria y profesor universitario. Promotor de proyectos de educación intercultural. Organizador y dirigente social y político. Miembro del CNE 2002-2008.



RICARDO CUENCA PAREJA

Psicólogo con estudios doctorales en la Universidad de Sevilla (España). Investigador principal del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y autor de numerosas publicaciones. Ex Presidente de Foro Educativo y ex funcionario de la Cooperación Alemana en educación (Proeduca-GTZ) durante diez años. Sus investigaciones abordan temas sobre docentes, descentralización educativa y educación intercultural.



CARMEN MONTERO

Socióloga de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Investigadora Principal del Instituto de Estudios Peruanos (IEP), miembro de Foro Educativo. Ex investigadora del antiguo Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) del Ministerio de Educación. Ex Miembro del Consejo Directivo y Directora de Investigaciones del IEP y consultora de diversas instituciones nacionales e internacionales como el Ministerio de Educación, Proeduca GTZ, Organización de Estados Iberoamericanos, Save the Children UK, Proyecto Eurosocial de la Unión Europea.



JOANNE ROBINSON

Tiene un doctorado en Liderazgo Educativo. Es Directora de Educación Profesional para el Liderazgo Educativo de Canadá en la Asociación de Directores de Ontario (OPC). Es responsable del diseño, desarrollo y difusión de todos los programas de calificación y certificación para Directores, subdirectores y supervisores oficiales; para las Academias de Educación Virtual de la OPC, Programas de Entrenamiento y Tutoría, Entrenamiento en Liderazgo Institucional, Programas de Liderazgo Internacional y Organización de Programas de Desarrollo de Liderazgo ofrecidos a través de Liderazgo Educativo de Canadá.

OTROS EXPOSITORES:

Peregrina Morgan (Ipeba), Patricia Ames (IEP), Giovanna Moreano, maestros ganadores de los concursos «Maestro que deja huella» y «Maestro Digital», representantes de la UNMSM, Universidad Nacional de Trujillo, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional de Educación, Universidad Antonio Ruiz de Montoya e Instituto Pedagógico Nacional Monterrico; representantes de proyectos y agencias de cooperación técnica en educación como Unicef, CARE, Promeb, Usaid/Suma; de tres asociaciones de colegios privados: ADCA, Adecopa y Consorcio de Colegios Católicos; así como de las Direcciones o Gerencias Regionales de Educación de Ica, Arequipa, Apurímac y La Libertad.

Programa de **ACTIVIDADES**

¿QUÉ ES Y QUÉ NO ES BUEN DESEMPEÑO DOCENTE?

1º día: Jueves, 5 de Agosto

| HORARIO | ACTIVIDADES | LUGAR |
|----------|--|--|
| 08:00 am | Registro de participantes y entrega de credenciales | |
| 09:00 am | <p>CEREMONIA DE INAUGURACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Palabras de bienvenida <i>Dr. Orlando Velásquez Benites</i> <i>Rector de la Universidad Nacional de Trujillo</i> ■ Presentación del Primer Congreso Pedagógico Nacional <i>Dr. Edmundo Murrugarra Florián</i> <i>Presidente de la Comisión Organizadora</i> ■ Palabras de inauguración <i>Víctor León Álvarez</i> <i>Presidente del Gobierno Regional de La Libertad</i> | Auditorio Central "César Vallejo"- UNT |
| 10:00 am | Proyección de video "Concertando criterios de buen desempeño docente" | |
| 10:10 am | <p>PRIMERA CONFERENCIA MAGISTRAL: LINEAMIENTOS DE BUENA DOCENCIA</p> <p>Expositor: <i>Dr. Andrés Cardó Franco</i> <i>Presidente del Consejo Nacional de Educación</i></p> | Auditorio Central "César Vallejo"- UNT |
| 11:00 am | Receso – café | |
| 11:30 am | <p>SEGUNDA CONFERENCIA MAGISTRAL: DIALOGOS REGIONALES CON MAESTROS: PRIMEROS CONSENSOS</p> <p>Expositor: <i>Ricardo Cuenca Pareja</i>, <i>Investigador del Instituto de Estudios Peruanos-Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente</i></p> <p>Moderadora: <i>Emma Luz Flores Ríos de Mink</i>, <i>Gerenta Regional de Educación de La Libertad</i></p> <p>Comentaristas: <i>Patricia McLauchlan de Arregui</i>, <i>Investigadora principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo</i>; <i>Hamer Villena Zúñiga</i>, <i>secretario general del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú</i>; <i>Alberto Moya Obeso</i>, <i>catedrático de la Universidad Nacional de Trujillo</i>.</p> | Auditorio Central "César Vallejo"- UNT |
| 12:30 am | Preguntas y respuestas. Conclusiones de la sesión | |
| 13:00 pm | Receso – Almuerzo | |
| 15:00 pm | <p>GRUPOS DE TRABAJO SIMULTÁNEOS: ¿QUÉ ES BUEN DESEMPEÑO DOCENTE?</p> <p>Grupo 1 / Amarillo</p> | Auditorio Central "César Vallejo"- UNT |
| | Grupo 2 / Verde | Auditorio del Paraninfo – UNT |
| | Grupo 3 / Azul | Auditorio de la Beneficencia Pública (Plaza de Armas) |
| | Grupo 4 / Rojo | Sala SUDUNT |
| | Grupo 5 / Naranja | Sala de Sesión de la Casa de Gobierno |
| 16.30 pm | Receso – Café | |
| 17:00 pm | <p>TERCERA CONFERENCIA MAGISTRAL: APRENDIZAJES ESENCIALES DEMANDADOS A LA EDUCACIÓN BÁSICA E IMPLICANCIAS PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE Y LA GESTIÓN EDUCATIVA</p> <p>Expositor: <i>Luis Guerrero Ortiz</i> <i>Asesor del Consejo Nacional de Educación - Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente</i></p> <p>Moderador: <i>Ángel La Cruz Torres</i>, <i>catedrático de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la UNT</i></p> <p>Comentaristas: <i>Ricardo Cuenca Pareja</i>, <i>investigador del Instituto de Estudios Peruanos- Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente</i>; <i>José Miguel Morales</i>, <i>presidente de la Asociación Empresarios por la Educación</i></p> | Auditorio Central "César Vallejo"- UNT |
| 18:00 pm | Preguntas y respuestas. Conclusiones de la sesión | |
| 19:00 pm | <p>ACTIVIDAD ARTÍSTICA CULTURAL</p> <p>Presentación de la Orquesta Sinfónica del Instituto Nacional de Cultura (Filial Trujillo)</p> | Auditorio "César Vallejo"- UNT |

¿CÓMO PROMOVER BUEN DESEMPEÑO DESDE LA GESTIÓN?

2º día: Viernes, 6 de Agosto

| HORARIO | ACTIVIDADES | LUGAR |
|----------|---|---|
| 08:30 am | CUARTA CONFERENCIA MAGISTRAL: BUEN DESEMPEÑO Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE Expositora: Carmen Montero Checa <i>Investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos - Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente</i> Moderadora: Guadalupe Méndez Zamalloa, <i>miembro del Consejo Nacional de Educación.</i> Comentaristas: Patricia Andrade Pacora, <i>Directora Nacional del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica;</i> María Amelia Palacios Vallejo, <i>jefa de SUMA, Proyecto Usaid Perú;</i> Manuel Bello Domínguez, <i>decano de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia</i> | Auditorio " César Vallejo" - UNT |
| 09:30 am | Preguntas y respuestas. Conclusiones de la sesión | |
| 10:00 am | Receso – café | |
| 10:30 am | QUINTA CONFERENCIA MAGISTRAL: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SUS DOCENTES Y SU EDUCACIÓN Expositora: Patricia Ames Ramello <i>Investigadora del Instituto de Estudios Peruanos - Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente</i> Moderador: Carlos Yampufé Requejo, <i>miembro del Consejo Nacional de Educación</i> Comentaristas: Amparito Calla Rodríguez, <i>egresada de la I.E. Santa Rosa;</i> Carmen López, <i>oficial de Educación de Unicef Perú;</i> Alejandro Cussiánovich Villarán, <i>miembro del Comité Directivo del Instituto de Formación para Educadores Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores</i> | Auditorio " César Vallejo" - UNT |
| 11:30 am | Preguntas y respuestas. Conclusiones de la sesión | |
| 12:00 pm | EXPOSICIONES Y PANELES SIMULTÁNEOS 1. Nuevas formas de interacción entre docentes y alumnos. El Proyecto Aula Fundación Telefónica en Hospitales Expositor: Zoila Cabrera Rodríguez, <i>asesora externa del Proyecto Aula Fundación Telefónica en Hospitales</i> Moderadora: Elvira Paredes Deza, <i>miembro del Consejo Directivo de Foro Educativo - Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente</i> Comentaristas: César Barrera, <i>miembro del Consejo Nacional de Educación;</i> y Elmer Robles, <i>catedrático de la Univ. Privada Antenor Orrego</i> | Auditorio " César Vallejo" - UNT |
| | Buen desempeño docente en la perspectiva de los formadores de maestros 2. Panelistas: María Diez Hurtado, <i>directora de la Escuela de Profesores de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya;</i> Pilar Cardó Franco, <i>directora general del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico;</i> y Julio Aldama Flores, <i>decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Trujillo</i> Moderadora: Luzmila Mendivil Trelles, <i>coordinadora de Educación Inicial del Dpto. de Educación de la Pontificia Univ. Católica del Perú</i> Comentaristas: Pilar Armas Cuba, <i>egresada del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica de Trujillo;</i> Milagritos Urteaga Chuquiopoma, <i>egresada de la Universidad Privada Antenor Orrego;</i> Manuel Salís Gómez, <i>director general de Educación Superior y Técnico Profesional del Ministerio de Educación</i> | Auditorio del Paraninfo - UNT |
| | 3. Buen desempeño docente en la perspectiva del Sutep y del Colegio de Profesores del Perú Expositores: Hamer Vilena Zúñiga, <i>secretario general del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú;</i> y Carlos Gallardo Gómez, <i>decano nacional del Colegio de Profesores del Perú</i> Moderador: Isaac Canales Quevedo, <i>director académico del Centro Pre Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos</i> | Auditorio Beneficencia Pública - Plaza de Armas de Trujillo |
| | 4. Factores para la mejora de la calidad de las escuelas Expositora: Peregrina Morgan Lora, <i>presidenta del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica</i> Moderador: Hugo Díaz Díaz, <i>vicepresidente del Consejo Nacional de Educación</i> Comentaristas: María Vera Rodríguez, <i>directora de la I.E. República de Panamá;</i> Augusto Lezcano Guevara, <i>director del I.E.P. Alexander Fleming;</i> y Jesús Herrero Gómez, <i>miembro del Consejo Nacional de Educación</i> | Sala SUDUNT |
| | 5. Concepción educativa e innovaciones pedagógicas en el Colegio Experimental "Rafael Narváez Cadenillas" de la Universidad Nacional de Trujillo Expositor: Daniel González Villanueva, <i>director del centro educativo experimental "Rafael Narváez Cadenillas" - Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Trujillo</i> Moderadora: Margarita Guerra Martinieri, <i>miembro del Consejo Nacional de Educación</i> Comentarista: José Rivero, <i>consultor internacional - Foro Educativo;</i> y Edmundo Murrugarra, <i>miembro del Consejo Nacional de Educación</i> | Sala de Sesión de la Casa de Gobierno |
| 13:00 pm | Preguntas y respuestas. Conclusiones de la sesión | |
| 13:30 pm | Receso – Almuerzo | |
| 15:00 pm | GRUPOS DE TRABAJO SIMULTÁNEOS: ¿CÓMO PROMOVER BUEN DESEMPEÑO DESDE LA GESTIÓN? | |
| | Grupo 1 / Amarillo | Auditorio " César Vallejo" - UNT |
| | Grupo 2 / Verde | Auditorio del Paraninfo - UNT |
| | Grupo 3 / Azul | Auditorio Beneficencia Pública Plaza de Armas |
| | Grupo 4 / Rojo | Sala SUDUNT |
| | Grupo 5 / Naranja | Sala de Sesión de la Casa de Gobierno |

MEJORES APRENDIZAJES CON BUEN DESEMPEÑO DOCENTE EN NUEVAS ESCUELAS

| HORARIO | ACTIVIDADES | LUGAR |
|----------|--|---|
| 16:30 pm | Receso – Café | |
| 17:00 pm | <p>EXPOSICIONES Y PANELES SIMULTÁNEOS</p> <p>1. Iniciativas de gobiernos regionales sobre Buen desempeño docente Expositores: Walter Matta Santa Cruz, <i>director de la DRE Ica</i>; María Florencia Concha de Alarcón, <i>gerenta regional de Educación de Arequipa</i>; Marco Choque Manriquez, <i>director de la DRE Apurímac</i>; Emma Luz Flores Ríos de Mink, <i>gerenta regional de Educación de La Libertad</i> Moderador: Jorge L. Jaime Cárdenas, <i>integrante del Instituto de Formación Docente de la Denrama Magisterial- Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente</i> Comentarista: Darío Ugarte Pareja, <i>Proyecto Usaid Perú Suma</i></p> | Auditorio “ César Vallejo” - UNT |
| | <p>2. Buen desempeño docente y experiencias innovadoras promovidas por la cooperación internacional. Panelistas: Nora Delgado Díaz, <i>coordinadora regional Unicef - Ucayali</i>; José García Córdova, <i>gerente de Promeb de Piura</i>; Usaid/Suma Moderadora: Rita Carrillo Montenegro, <i>miembro del equipo técnico de Foro Educativo-Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente</i> Comentarista: Carmen Montero Checa, <i>investigadora del Instituto de Estudios Peruanos - Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente</i></p> | Sala de Sesión de la Casa de Gobierno |
| | <p>3. Buen desempeño docente y educación privada innovadora Expositores: Olinda Vilchez Gonzales, <i>presidenta de la Asociación de Colegios Asociados (ADCA)</i>; María García de Valenzuela, <i>presidenta de la Asociación de Colegios Particulares Amigos (Adecopa)</i>; y Oscar Talla Urrutia, <i>representante del Consorcio de Colegios Católicos</i> Moderadora: Guadalupe Méndez Zamaña, <i>miembro del Consejo Nacional de Educación</i> Comentarista: Luisa Pinto Cueto, <i>presidenta de Foro Educativo</i></p> | Sala SUDUNT |
| | <p>4. Presentación de experiencias destacadas de los «Maestros que dejan huella» Expositores: Juan Urday Manrique, <i>maestro ganador 2007</i>; Benjamin Maraza Quispe, <i>maestro ganador 2008</i>; Ítalo Montenegro Delgado, <i>maestro ganador 2009</i>; y Bercin Alcacondori Alata, <i>maestro ganador 2010</i> Moderadora: Nora Céspedes García, <i>miembro de la Asociación Tarea - Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño docente</i> Comentarista: Gloria Heller Palacios, <i>miembro del Consejo Directivo de Foro Educativo</i></p> | Auditorio Beneficencia Pública Plaza de Armas |
| | <p>5. Buen desempeño docente en la perspectiva de los formadores de maestros Expositora: Luzmila Mendivil Trelles, <i>coordinadora de Educación Inicial del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú</i>; Carlos Barriga Hernández, <i>director de postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos</i>; David Aguilar Berrospi, <i>director de registros y servicios académicos de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle</i> Moderador: Jaime Alba Vidal, <i>decano de la Facultad de Educación de la Universidad Privada Antenor Orrego</i> Comentarista: José Rivero Herrera, <i>consultor internacional - Foro Educativo</i>; y Edmundo Murrugarra Florián, <i>miembro del Consejo Nacional de Educación</i></p> | Auditorio del Paraninfo - UNT |
| 19:00 pm | <p>ACTIVIDAD ARTÍSTICO CULTURAL Presentación del grupo de danzas folclóricas de la UNT “Michanzaman”</p> | Patio Principal - UNT |

¿QUÉ ESCUELA SE NECESITA PARA PROMOVER BUEN DESEMPEÑO?

3º día: Sábado, 7 de Agosto

| HORARIO | ACTIVIDADES | LUGAR |
|----------|---|--|
| 08:30 am | <p>SEXTA CONFERENCIA MAGISTRAL INTERNACIONAL: BUENA DOCENCIA Y REFORMA DE LA ESCUELA Expositora: Joanne Robinson <i>Directora de Aprendizaje Profesional del Consejo de Directores de Ontario, Canadá</i> Moderador: Jesús Herrero Gómez, <i>miembro del Consejo Nacional de Educación</i> Comentaristas: Hugo Díaz Díaz, <i>vicepresidente del Consejo Nacional de Educación</i>; y Luisa Pinto Cueto, <i>presidenta de Foro Educativo</i></p> | Auditorio “ César Vallejo” - UNT |
| 09:30 am | Preguntas y respuestas. Conclusiones de la sesión | |
| 10:00 am | Receso – café | |
| 11:00 am | <p>CEREMONIA DE CLAUSURA</p> <p>1. Presentación de las conclusiones generales del Primer Congreso Pedagógico Nacional Edmundo Murrugarra Florián <i>Presidente de la Comisión Organizadora del Primer Congreso Pedagógico Nacional.</i></p> <p>2. Compromisos y palabras finales</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Patricia Andrade Pacora <i>Directora Nacional del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica</i> ■ Andrés Cardó Franco <i>Presidente del Consejo Nacional de Educación</i> ■ Orlando Velásquez Benites <i>Rector de la Universidad Nacional de Trujillo</i> ■ Víctor León Álvarez <i>Presidente del Gobierno Regional de La Libertad</i> <p>3. Palabras de clausura Idel Vexler Talledo* <i>Viceministro de Gestión Pedagógica / Ministerio de Educación</i></p> | Auditorio “ César Vallejo” - UNT |
| 14:00 pm | <p>VISITA AL COMPLEJO ARQUEOLÓGICO HUACA DE LA LUNA Punto de partida y movilidad</p> | Frontis del Auditorio “ César Vallejo” - UNT |

La Feria del CONOCIMIENTO

Espacio de encuentro en el que confluirán diversas instituciones y organizaciones miembros de la Mesa de Buen Desempeño Docente, las mismas que pondrán a disposición de los participantes sus publicaciones. Asimismo, brindarán información sobre las distintas experiencias que desarrollan a nivel nacional y compartirán sus experiencias de manera directa desde los diferentes stands.

