

El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes

EDUARDO LEÓN ZAMORA



en
acción



Canada

FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

GRADE

tarea

El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes

El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes

EDUARDO LEÓN ZAMORA



en
acción



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

tarea

Autor: **Eduardo León Zamora León**

De esta edición

© **ENACCIÓN SAC**

Calle Luis Manarelli 1100, Piso 2, Magdalena del Mar. Lima 17, Perú

Teléfono (51-1) 501 2714

Página web: www.enaccion.pe

© **Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE** a través del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú - FORGE, implementado con fondos otorgados por el Gobierno de Canadá

Av. Grau 915, Barranco. Lima 4, Perú

Teléfono: (51-1) 247 9988

Página web: www.grade.org.pe/forge

© **TAREA Asociación de Publicaciones Educativas**

Parque Osoros 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú

Teléfono: (51 1) 424 0997

Dirección electrónica: tarea@tarea.pe

Página Web: www.tarea.org.pe

Edición de originales: Margarita María Osterling Salas

Corrección de estilo: José Luis Carrillo Mendoza

Fotos de carátula: Ministerio de Educación

Diseño, diagramación e impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Primera edición: 1000 ejemplares

Lima, diciembre de 2017

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2018-06794

ISBN: 978-9972-235-80-1

Este libro se terminó de imprimir en setiembre de 2018 en los talleres de:

TAREA Asociación Gráfica Educativa. Pasaje María Auxiliadora 156-164, Breña. Lima 5, Perú

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de su autor y no representan necesariamente los puntos de vista de ENACCIÓN, GRADE, GLOBAL AFFAIRS CANADA ni de TAREA.

CONTENIDO

ACRÓNIMOS Y SIGLAS	11
AGRADECIMIENTOS	13
PRÓLOGO	15
INTRODUCCIÓN	19
PRIMERA PARTE: Colapso educativo y fenómeno ECE	23
CAPÍTULO I: Marco conceptual, objetivos y metodología de la investigación	25
Marco conceptual	25
Objetivos de la investigación	32
Metodología	32
El punto de vista del investigador	35
CAPÍTULO II: Colapso educativo y fenómeno ECE	37
Colapso educativo	37
El fenómeno ECE	44
La Evaluación Censal Estudiantil	48
Exposición pública y rankings	57
Competencia, prestigio y profesionalidad docente	60
Meritocracia, desarrollo profesional y sostenibilidad de las mejoras	67
Incentivos para el profesorado	73
Percepciones sobre la ECE	82

SEGUNDA PARTE: Las prácticas docentes en tiempos de la ECE	89
CAPÍTULO III Competencias y desempeños docentes: las maestras en acción	91
COMPETENCIA 1. Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral	91
Desempeño 1. Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales	94
Atención de necesidades especiales: niñas y niños con discapacidades y problemas de aprendizaje	104
Importancia de la diversidad sociocultural	106
Desempeño 2. Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña	108
Desempeño 3. Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña	112
Formación continua de las docentes	120
La autoridad pedagógica del Minedu y su influencia en las prácticas docentes	121
El conocimiento pedagógico como receta	125
CAPÍTULO IV: La planificación educativa	127
COMPETENCIA 2. Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión	127
Planificar en función de los resultados de la ECE	130
La ECE y las Rutas del Aprendizaje	134
Programación curricular, institucional y el Plan Anual de Trabajo para la Mejora de los Aprendizajes (PATMA)	135
Desempeño 4. Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados	136
Desempeño 5. Selecciona los contenidos de la enseñanza, en función de los aprendizajes fundamentales que el currículo nacional, la escuela y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes	142
Desempeño 6. Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos	145
Desempeño 7. Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes	147

Desempeño 8. Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje	150
Desempeño 9. Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados	152
Desempeño 10. Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros de aprendizaje esperados y distribuye adecuadamente el tiempo	154
CAPÍTULO V: Clima para el aprendizaje	163
COMPETENCIA 3. Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales	163
Desempeño 11. Construye de manera asertiva y empática relaciones interpersonales con y entre todos los y las estudiantes, basadas en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración	167
Desempeño 12. Orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje	176
Desempeño 13. Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que esta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes	183
Desempeño 14. Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales	191
Desempeño 15. Resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos	192
CAPÍTULO VI: La conducción del proceso de enseñanza	211
COMPETENCIA 4. Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica en torno a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales	211
Desempeño 18. Controla permanentemente la ejecución de su programación observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas	240
Desempeño 19. Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica	254
Desempeño 20. Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso	266
Desempeño 21. Desarrolla cuando corresponda contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes	269
Desempeño 22. Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender	277

Desempeño 23. Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles y el tiempo requerido en función al propósito de la sesión de aprendizaje	292
Desempeño 24. Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales	299
CAPÍTULO VII: Evaluación	305
COMPETENCIA 5. Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo a los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y contextos culturales	305
Desempeño 25. Utiliza diversos modos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo al estilo de aprendizaje de los estudiantes	309
Desempeño 26. Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes	318
Desempeño 27. Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y retroalimentación oportuna	321
Desempeño 28. Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder	334
Desempeño 29. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje	338
COMPETENCIA 8. Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y armar su identidad y responsabilidad profesional	357
Desempeño 36. Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes	357
Desempeño 37. Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela	368
Desempeño 38. Participa en la generación de políticas educativas de nivel local, regional y nacional, expresando una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional	370
REFLEXIÓN FINAL	379
CONCLUSIONES	385
Generales	385
Específicas	392
Sobre las prácticas docentes	392
Conocimiento pedagógico	395
Planificación	396

Clima favorable para el aprendizaje	397
Conducción del proceso de enseñanza	399
Evaluación	402
Reflexividad e identidad docente	404
RECOMENDACIONES	407
Generales	407
Específicas	408
Sobre la necesidad de diversificar las políticas dirigidas a docentes, directivos e instituciones	408
Sobre el acompañamiento pedagógico	409
Sobre la formación docente	410
Sobre el reforzamiento escolar	411
Sobre la ECE	412
Sobre los materiales que produce el Minedu	412
Sobre las políticas de estímulos	413
BIBLIOGRAFÍA	415

ACRÓNIMOS Y SIGLAS

CNE	Consejo Nacional de Educación
CONEI	Consejo Educativo Institucional
CRECER	Crece con Calidad y Equidad en el Rendimiento
DCN	Diseño Curricular Nacional
DCR	Diseño Curricular Regional
DRE	Dirección Regional de Educación
DREC	Dirección Regional de Educación del Cusco
DREM	Dirección Regional de Educación de Moquegua
EBR	Educación Básica Regular
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ENSP	Estrategia Nacional de Soporte Pedagógico
GTEE-PREAL	Grupo de Trabajo de Estándares y Evaluación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
LGTBI	Lesbianas, gays, personas transgénero, bisexuales e intersexuales
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MBDD	Marco de Buen Desempeño Docente
MCEA	Marco para la Comprensión de la Enseñanza y el Aprendizaje
MECEP	Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana
MINEDU	Ministerio de Educación
NRC	National Research Council
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PAEV	Problemas Aritméticos de Estructura Verbal
PATMA	Plan Anual de Trabajo para la Mejora de los Aprendizajes

PEI	Proyecto Educativo Institucional
PELA	Programa de Educación Logros de Aprendizaje
PER	Proyecto Educativo Regional
PERCE	Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes)
PLANCAD	Plan Nacional de Capacitación Docente
PRONAFCAP	Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente
PUCP	Pontificia Universidad Católica del Perú
SAANEE	Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales
SUTEP	Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú
TIC	Tecnologías de información y comunicación
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UMC	Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Minedu
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación está dedicada a los maravillosos niños y niñas de las ciudades de Cusco, Pucallpa y Moquegua, con quienes he compartido durante el año 2015 muchas horas de su experiencia escolar, observándolos con interés y entusiasmo, conversando con gusto y sorpresa, y recibiendo tantas muestras de cariño y afecto hacia este, su profesor León.

Agradezco principalmente a todas las profesoras que me abrieron las puertas de sus aulas con generosidad y amabilidad, pero también con dudas y reparos. Su aporte a la mejora de las políticas y prácticas educativas es enorme, con sus fortalezas y debilidades.

Hay también un conjunto de personas y colegas sin los que este estudio no hubiera sido posible. A mis queridas amigas y amigos, así como a mis colegas de Pucallpa: profesor Ángel Wong, doctora Juana Tello, doctor Pedro Vásquez, quienes me recibieron y atendieron con la mayor generosidad en sus hogares. A Edison Ferro, mi hermano, quien me abrió las puertas de su hogar en Cusco para alojarme, proporcionándome la tranquilidad que requería para concentrarme en el análisis, reflexión y redacción de este estudio.

Agradezco también a Áurea Bolaños, secretaria académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y amiga, por su confianza, paciencia y esfuerzo para colaborar conmigo, y a la doctora Carmen Coloma, decana de la Facultad de Educación de la PUCP, por haberme brindado el respaldo y la ayuda que estuvo en sus manos.

Un agradecimiento especial a Liliana Miranda, exjefa de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación, por su generosa cooperación cada vez que lo requerí.

Agradezco a mis colegas y amigas Liliam Hidalgo de TAREA, Patricia Arregui de GRADE y Patricia Andrade de ENACCIÓN, quienes impidieron que este largo trabajo se quedara en el tintero. Gracias por su confianza e interés.

Y, por último, un agradecimiento a quienes abandonaron el barco antes de que zarpara, porque convirtieron esta investigación en una tarea descomunal y agotadora. Gracias a sus ausencias pude conocer mis posibilidades y mis límites.

PRÓLOGO

Se ha discutido mucho sobre la importancia de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), a la luz de la cadena de efectos deseados y no deseados que ha generado, incluyendo algunos supuestos efectos perversos de la misma. Fundados o no, los temores a un enfoque reducido de los aprendizajes —incluyendo algunos de mucha importancia para la formación integral que debe ofrecer el sistema educativo— y a una atribución desmedida de responsabilidad al docente por los resultados de las pruebas, han llevado a muchos a proponer su eliminación.

Sin embargo, ¿cuánto se conoce y comprende estos efectos desde la mirada del docente, de la cotidianidad de su labor y de las instituciones educativas?, ¿cuál es el efecto real de la ECE en la práctica pedagógica? Si, como se planteó cuando se estableció su aplicación, sería deseable que genere efectos en las escuelas y en cada nivel de decisión, ¿cuándo y por qué el efecto producido deja de ser aquel deseado? ¿De qué manera la cultura escolar y el pensamiento docente, así como la forma en que los maestros asumen su profesionalidad, influyen en este efecto? ¿Cómo se explican también estos efectos desde el contexto histórico de deterioro progresivo del sistema educativo, de la imagen social del docente y de la escuela pública en particular?

En este estudio, llevado a cabo en el 2015, Eduardo León buscó responder a estas y otras interrogantes. Lo hizo acercándose a lo largo de nueve meses a la vida cotidiana de nueve docentes de nueve escuelas de Moquegua, Cusco y Ucayali, cuyos estudiantes obtuvieron puntajes altos, medianos y bajos en cada región. Allí, el investigador realizó observaciones de aula y entrevistó a estudiantes, docentes y directores. Revisó programaciones y cuadernos, así como otros materiales generados desde el Ministerio de Educación, tales como las Rutas del

Aprendizaje, Unidades Didácticas y Sesiones de Aprendizaje, Kits de Evaluación, etcétera. Se trata de un estudio cualitativo, en el cual el investigador reconoce y asume su propia lectura y su subjetividad. Ello, si bien como todo enfoque investigativo puede sesgar su visión, también transparente y claramente enriquece su interpretación de los resultados.

El trabajo es amplio, y destacan tres elementos que invitan a sumergirse en la lectura crítica del informe. El primero es que procura poner a la ECE en su justo rol. Señala lo que puede y lo que no puede aportar, no solamente para iluminar y orientar las decisiones de las autoridades sectoriales sino también aquellas que día a día toman docentes, directivos y las instituciones educativas en conjunto.

El segundo es la introducción de la noción de un «fenómeno ECE» y la explicación de efectos diversos que este habría generado, recurriendo a una perspectiva histórica, que describe el proceso de deterioro acumulativo de la situación educativa, que el autor denomina colapso educativo y que ha generado la pérdida de valor y prestigio de la profesión docente y de la escuela pública. En ese contexto, informar sobre los resultados de la ECE se ha convertido en un nuevo referente que podría (o no) ayudar a recuperar el prestigio de ambas. Es desde esa perspectiva, partiendo de la comprensión profunda de las distintas y legítimas aspiraciones de los docentes en materia de reconocimiento y oportunidad de profesionalización, que el autor señala la necesidad de diferentes y nuevos tipos de apoyo para diferentes contextos y actores.

El tercer elemento a destacar, muy vinculado a lo anterior, es la necesidad de comprender las diversas mediaciones que intervienen en los variados efectos que tiene la ECE. Eduardo León se enfoca más en una de ellas, que es la de los propios docentes, las diversas formas cómo viven su profesionalidad y la cultura institucional, o lo que también podríamos reconocer como nivel de madurez institucional. El estudio revela cómo los diversos usos que dan los docentes a los resultados de esta prueba —los deseados y no— y los efectos que ello genera tienen que ver con las diversas formas como se asume la profesionalidad, así como también con los diversos niveles de madurez institucional. Al final, quienes mejor aprovechan el uso potencial positivo de los resultados ECE son aquellos docentes e instituciones educativas que están en mejores condiciones para aplicarlos a su reflexión pedagógica. El autor también sugiere otras rutas de mediación en las que no llega a profundizar y a las que se necesitará seguir la pista.

El texto señala, además, que los efectos positivos que pueda tener la ECE sobre los aprendizajes y sobre la enseñanza, cuando los hay, no pueden ni deben quedarse en la mera satisfacción. Pasar a una reflexión pedagógica de fondo y permanente es un desafío crítico, para enfrentar el cual las instituciones educativas no están siendo acompañadas ni apoyadas. Por el contrario, desde los niveles nacional y regional de gobierno —queriendo o sin querer— se despliegan medidas que impulsan a reforzar el mero entrenamiento y la mejora del indicador de la medición. De esta forma, se arrinconan la pedagogía y se limitan los

esfuerzos docentes al propósito de subir las cifras del resultado, desvirtuando lo que la propia ECE propone como objetivos de las pruebas.

Gracias a Eduardo por tan profunda reflexión. Convencidas de su aporte, ENACCION, FORGE y TAREA ponemos a disposición de docentes, funcionarios e interesados en general en la mejora de la educación peruana este informe, que dará mucho para reflexionar.

INTRODUCCIÓN

A diferencia de países como Estados Unidos, donde las pruebas estandarizadas han desencadenado prácticamente una guerra de posiciones sobre los beneficios y los perjuicios que estas producen, en nuestro país la introducción de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) no ocasionó una guerra semejante. Aún hoy, hasta cierto punto, hay una aceptación de la necesidad—cuando no de la importancia—de la aplicación de estas pruebas. Sin embargo, no existe claridad en cuanto a los procesos que se han generado en torno a la ECE ni en relación con los efectos que esta ha ocasionado. En ese sentido, falta analizar y entender el significado de la ECE, así como sus efectos, con el fin de poder pensar y definir mejor políticas adecuadas para la mejora de los aprendizajes.

Las críticas a la ECE en el contexto peruano, en un sector pequeño, se han alineado a ciertas posturas globales que apuntan a indicar los efectos perversos de este tipo de pruebas sobre la autonomía y las prácticas docentes, por un lado; y sobre la calidad de los aprendizajes que se consiguen, por el otro. Pero en ningún caso se han investigado, en profundidad, los efectos reales sobre las prácticas de las profesoras o sobre los aprendizajes en la realidad peruana, donde las características de la escuela pública y del profesorado en un contexto de colapso educativo podrían haber generado un impacto distinto.

En el magisterio, las reacciones hacia la ECE han sido diversas. Y las prácticas docentes se han visto afectadas, en mayor o en menor grado, dependiendo, especialmente, del ciclo de la Educación Básica Regular (EBR) en que laboran. Pero aun entre las docentes más directamente afectadas por la ECE y las políticas asociadas a ella, es decir, entre las profesoras del tercer ciclo de Primaria, existen diferentes respuestas al fenómeno ECE, como podrá verse en esta investigación.

Este estudio se desarrolla a partir del seguimiento sistemático de las prácticas de nueve profesoras de nueve escuelas de tres regiones del país: Moquegua, Cusco y Ucayali. La idea era entender cómo había influido la ECE en las prácticas docentes, mediadas por la cultura escolar y el pensamiento docente.

Es importante señalar que el investigador, desde el inicio de este trabajo, percibió que lo que estaba ocurriendo era más que efectos de una prueba. Había un fenómeno mayor sobre el cual indagar, rastreándolo y categorizándolo en su real naturaleza. Este fenómeno es lo que denominó *fenómeno ECE*.

En este trabajo llamamos fenómeno ECE al proceso socio-político-educativo configurado por un conjunto de políticas y prácticas educativas en los diferentes niveles del sistema educativo que tienen precisamente a la ECE como su eje de referencia. Por lo tanto, con el fenómeno ECE no se hace alusión al instrumento de evaluación en sí. Este fenómeno, desencadenado a partir de la prueba ECE, ha ido consolidándose progresivamente desde el año 2007, cuando se aplicó la primera evaluación. De entonces en adelante, la ECE ha generado una bola de nieve en el sector Educación que ha ido abriendo un camino, posiblemente inesperado al comienzo, pero luego reorientado conscientemente hacia una dirección.

De hecho, los resultados de la primera ECE fueron el sacudón que el Estado peruano necesitaba para reaccionar ante la catástrofe educativa. Y, por supuesto, todavía necesita de otro para actuar con mayor decisión y propósitos más claros. Gracias a la ECE, en efecto, empezaron a pensarse un conjunto de iniciativas que posibilitaron el inicio de un proceso. Fuimos testigos de un momento en que el enfermo, el sistema educativo, empezó a reaccionar. El fenómeno ECE condujo a la educación, de la morgue donde se hallaba, a la sala de cuidados intensivos. Y, definitivamente, ese paso fue extremadamente importante. Valiosísimo. La percepción positiva de esa situación nos llevó a evaluar que la salud del enfermo dependería del tipo de terapia y de los medicamentos que se usaran para salir de la sala de cuidados intensivos. Pero parece ser que, finalmente, se ha optado solamente por mantener vivo al moribundo.

La preocupación fundamental que todas y todos tenemos en este momento con respecto a la salud del paciente gira alrededor de la siguiente interrogante: ¿para qué hemos traído al muerto nuevamente a la vida? Lo que menos queremos, obviamente, es que sea para convertirlo en un zombi, en un muerto viviente. Y aquí viene la necesidad no solo de un debate técnico —indispensable, por cierto—, sino también de un debate político e ideológico; tarea complicada en estos tiempos oscuros. Pero en educación no es posible evitar estos diálogos y será necesario emprenderlos. Esta investigación tiene, también, esa pretensión.

El trabajo de campo de esta investigación fue hecho a lo largo del año 2015, y el procesamiento, análisis y producción del informe del estudio, durante los primeros nueve meses del 2016. Coincidió con los primeros meses de la gestión del ministro de Educación Jaime Saavedra (2013-2016), cuando se empezaron a

desarrollar un conjunto de reorientaciones en las políticas ECE que, a su vez, comenzaban a producir nuevos cambios en las escuelas y en las prácticas de las docentes del tercer ciclo. Se expresaban, por lo tanto, diferencias importantes en la política educativa y entre los avances de la gestión de la ministra de Educación Patricia Salas (2011-2013) y el inicio de la siguiente gestión del ministro Saavedra (2013-2016). Diferencias que se refieren a formas distintas de pensar y actuar sobre la política educativa.

Mi posición, asumida con base en las evidencias recogidas en este estudio, ha sido clara. La ECE, en la medida en que fue la opción que asumió el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) para emprender cambios, pudo haberse convertido en la palanca inicial para impulsar un proceso de reforma serio, centrado en los aprendizajes. Sin embargo, a pesar de los efectos positivos que produjo, estos no se aprovecharon.

Para finalizar, es importante señalar que el fenómeno ECE, no obstante que desde alguna de sus aristas ha tocado a todo el magisterio, no ha logrado hacer sentir sus efectos positivos en todas las profesoras. En efecto, como he señalado, si bien hay un sector más dinámico, más comprometido y más competente que está involucrado en todo este proceso, existe también un gran porcentaje de docentes que no termina de reaccionar de manera positiva. Y para que la educación siga avanzando o, volviendo a la metáfora del enfermo, para que nuestro paciente se mueva, sienta, piense, camine, corra, goce, vuele y sueñe, es necesario que todo su cuerpo y su mente participen.

Es posible, aún, hacer algunos esfuerzos para que esto pueda ocurrir, sea con terapias de *shock*, con intervenciones invasivas o con trasplantes parciales y prótesis. Esto significa tomar las mejores decisiones de cara al futuro, velando por el interés superior de la infancia.

Los resultados de las ECE del 2015 y del 2016 han mostrado avances menores a los esperados y poco significativos. Esto da cuenta de las enormes dificultades del Ministerio de Educación del Perú para comprender, pensar y gestionar la educación, así como de sus grandes problemas para analizar y evaluar su experiencia con el fin de sacar lecciones sustantivas y útiles para la política pública. Sigue pendiente, entonces, una discusión seria y amplia en torno al significado del fenómeno ECE, y sobre los caminos que se requiere seguir para producir una mejora sustantiva en la educación peruana. Nuestra intención es contribuir a ese debate. La publicación de esta investigación aparece casi a dos años de realizado el trabajo de campo y en una versión bastante más corta que el informe de investigación. Aquí se omite parte de la información producida en el original. Además, hay que señalar que durante ese tiempo hubo un cambio de gobierno y, posteriormente, cambios de ministro. El ministro Saavedra fue remplazado por la ministra Martens (2016-2017). Durante la gestión de esta última se impulsó el uso de las rúbricas de evaluación de desempeño docente en diversas intervenciones del Minedu. Las rúbricas han generado actitudes diversas en las docentes, por razones relacionadas con su supervivencia laboral en el magisterio y con su prestigio profesional.

Sin haber sacado lección alguna de lo que significó la era de la ECE, el Minedu lanzó esta nueva iniciativa sin evaluar las condiciones para su implementación, su articulación con políticas como las asociadas a la ECE y sus posibles efectos en el trabajo docente. En el contexto de la huelga magisterial del 2017, la oposición a la evaluación de desempeños se ha agudizado por influencia de ciertos sectores del sindicato docente.

Ese mismo año se dejó de aplicar la ECE. Esta medida obedeció más a razones coyunturales que técnicas. Las reacciones a esta decisión han sido variadas. Particularmente, insisto en que la ECE debe evaluarse como fenómeno y no como un instrumento específico.

Es obvio que se requiere un viraje en las políticas de aprendizaje que desarrolla el Minedu. Confiamos en que este se produzca, por el bien del país. Hay una ecuación que se ha sostenido durante los últimos años, que plantea que la mejora en los resultados de la ECE es igual a la mejora de la calidad educativa. Y esto debe cambiar. El ministro Vexler, que ha asumido la cartera desde el 17 de septiembre del 2017, tiene el desafío de colocar los procesos de aprendizaje como centro de las políticas educativas. Y para eso, la ECE debe dejar de ser el centro de ellas. No hay otra posibilidad.

PRIMERA PARTE

Colapso educativo y fenómeno ECE

La primera parte de este libro comprende, además del marco teórico y la metodología de la investigación, el abordaje de dos conceptos fundamentales para esta investigación: *colapso educativo* y *fenómeno ECE*. Dos categorías sin las que no se puede entender el enfoque y el tratamiento de esta investigación. De hecho, ambos conceptos surgen, se elaboran y definen durante el desarrollo de la investigación y son las razones por las que se desarrolla y se incluye esta primera parte, que no estuvo contemplada inicialmente.

Ambos conceptos han permitido darle un marco y una orientación a la reflexión sobre las prácticas docentes que encontramos hoy en día en las aulas de las escuelas de nuestro país. La amplían y la enriquecen, articulando lo político-ideológico con lo pedagógico, el panorama internacional con el nacional, los procesos históricos con los procesos actuales, lo teórico con lo práctico; y las políticas educativas con el quehacer profesional cotidiano de cada docente.

De esta manera, la realidad educativa se comprende y se puede leer en su dimensión compleja y contradictoria. Y también, nos acercamos a una forma particular de entender los fenómenos educativos.

Comprender la crisis que agobia a la educación peruana como un colapso tiene implicancias importantes para entender, también, la evolución de las políticas educativas y las respuestas que el Estado, la academia y el magisterio generan. No es lo mismo ver la situación educativa como una crisis que como un colapso. La primera alude a un período crítico temporal. El segundo, a un proceso de deterioro sistémico y profundo sin indicios de superación.

Tener el colapso educativo como trasfondo de las condiciones en que se encuentra el sistema escolar lleva a mirar y valorar, de otra manera, las políticas educativas. Según la gravedad de las condiciones existentes se

puede evaluar si estas políticas son las más recomendables y si los resultados que consiguen son positivos o, al menos, esperanzadores. Y es, específicamente, desde esta visión de colapso educativo que importantes efectos del fenómeno ECE son valorados positivamente en esta investigación. Y es por esta misma razón que sus efectos negativos son señalados sin miramientos.

Asimismo, comprender los procesos que se han generado alrededor de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) como un fenómeno y no, simplemente, como los resultados de la aplicación de una simple prueba, nos ayuda a entender mejor cómo operan las políticas educativas, cómo se desarrollan en el sistema educativo y cómo influyen, entrando en diálogo o en conflicto, en la cultura escolar, en las creencias docentes y en sus prácticas.

Nos ayuda a ver las políticas educativas más allá de una dimensión meramente técnica y profundizar nuestro entendimiento sobre los juegos de poder que se desarrollan alrededor de ellas.

Y nos permite visualizar con más claridad que la situación de nuestro sistema escolar no solo depende de lo que el profesorado pueda hacer o no, sino de lo que el Estado tiene capacidad y voluntad de hacer o no. Las responsabilidades compartidas, a nivel nacional, regional, local e institucional, aparecen más claras en un escenario así.

CAPÍTULO I

Marco conceptual, objetivos y metodología de la investigación

Marco conceptual

Este es un estudio que intenta entender los efectos de las políticas educativas en las prácticas docentes. En este caso particular, cómo son afectadas por el fenómeno ECE. Por lo tanto, pretendemos comprender y explicar un proceso educativo desde hechos que toman lugar en las instituciones educativas a partir de las voces y de las acciones de las actoras educativas. En ese sentido, nos interesa entonces analizar, fundamentalmente, cómo aterrizan las políticas y los discursos formales del Minedu en las escuelas y en las aulas.

En esta investigación utilizamos la categoría «prácticas docentes» y la definimos como la actividad socioprofesional que desarrolla el profesorado. Es decir, nos referimos al quehacer docente. El quehacer docente no solo es acción: es también pensamiento. Comprende tanto la acción reflexionada como la acción no-reflexionada de las profesoras: sus concepciones, sus percepciones, sus actitudes, sus opiniones, sus creencias, así como también su sentido común, sus rutinas, sus prejuicios, sus respuestas automáticas y sus prácticas «ritualizadas».

Con prácticas docentes no nos referimos únicamente a las prácticas de enseñanza, porque consideramos que las prácticas docentes abarcan más que solo eso. No se agotan en el proceso de enseñanza en las aulas. Se trata de todas aquellas formas de pensamiento y acción que están presentes en la actividad profesional del profesorado.

En cuanto a su consideración como actividad socioprofesional consideramos que las prácticas docentes incluyen las prácticas pedagógicas, específicamente, y otras que caracterizan la labor del profesorado. Las prácticas pedagógicas hacen referencia a la articulación que realizan las profesoras entre el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje, el proceso de desarrollo del estudiante y los procesos socioculturales que enmarcan la vida de la comunidad con el fin de desarrollar su función formadora a partir de las interacciones que

construye con sus estudiantes. Es a la articulación de estos cuatro procesos a lo que denominamos *procesos pedagógicos*, lo que marca, en cierto grado, una diferencia con la concepción que presenta el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), que enfatiza el proceso de enseñanza, pero nos distancia muchísimo más de la noción de procesos pedagógicos planteada en la propuesta de Sesiones de Aprendizaje del Minedu.

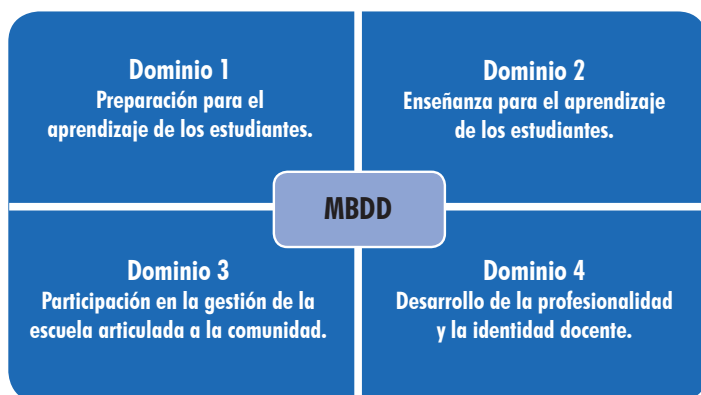
Es importante señalar también que los procesos pedagógicos implican, necesariamente, el conocimiento pedagógico de los sujetos, de las disciplinas, de la pedagogía y del currículo (Shulman, 1986). Del mismo modo, dichos procesos suponen la planificación de las actividades educativas, su implementación y su evaluación.

Respecto a las prácticas socioprofesionales, se debe precisar que con ellas estamos comprendiendo el trabajo docente con sus colegas, con las familias, con la comunidad y con otros agentes sociales involucrados en su tarea profesional, aunque no las hemos abordado en este estudio.

En el Perú, el MBDD ha definido, en sus propias palabras, «una nueva visión de la docencia» ligada a una propuesta de política curricular que le genera nuevas demandas. El MBDD:

[...] define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docente de Educación Básica Regular del país. Constituye un acuerdo técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad en torno a las competencias que se espera dominen las profesoras y los profesores del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, con el propósito de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. (Minedu, 2012: 17)

Como se conoce, el MBDD está organizado en cuatro dominios y nueve competencias.



- **Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes**

Competencia 1. Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.

Competencia 2. Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.

- **Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes**

Competencia 3. Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.

Competencia 4. Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que cada estudiante aprenda de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.

Competencia 5. Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.

- **Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad**

Competencia 6. Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y así éste pueda generar aprendizajes de calidad.

Competencia 7. Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.

- **Dominio 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente**

Competencia 8. Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y armar su identidad y responsabilidad profesional.

Competencia 9. Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

Lamentablemente, el MBDD suele ser tomado en consideración solo de manera parcial. Se olvida que también ha definido las dimensiones de la docencia, tanto generales y compartidas con otras profesiones (reflexiva, relacional, colegiada y ética) como específicas (pedagógica, cultural y política). Estas dimensiones son parte sustantiva del Marco y le dan sentido a los dominios, competencias y desempeños.

En este estudio solo hemos tomado en consideración todas las competencias de los dos primeros dominios y la competencia 8 del cuarto dominio referido a la reflexión sobre la práctica. No abordamos el dominio 3. Por otro lado, el MBDD plantea también determinados tránsitos que se demanda recorrer a la docencia para ofrecer una educación de calidad. Estos tránsitos están asociados a ciertos enfoques relevantes para las prácticas docentes.

1. Enfoque sobre el aprendizaje

Tránsito de la asimilación acrítica de conocimientos al principio de la participación activa del estudiante en la producción del conocimiento.

2. Enfoque sobre el sujeto que aprende

Tránsito de una percepción subvaluada y prejuiciada del que desempeña el rol de aprendiz, al de un reconocimiento y valoración tanto de su potencial y su diversidad como de su autonomía.

3. Enfoque sobre las oportunidades de aprendizaje

Tránsito del espacio reducido y sobrepautado del aula como espacio privilegiado de aprendizaje, al espacio mayor del entorno, la cultura y los diversos procesos locales como oportunidades válidas de desarrollo de capacidades.

4. Enfoque sobre la pedagogía

Tránsito de una enseñanza reducida a la trasmisión oral a una enfocada en el desarrollo de capacidades en un contexto de interacción y comunicación continuas.

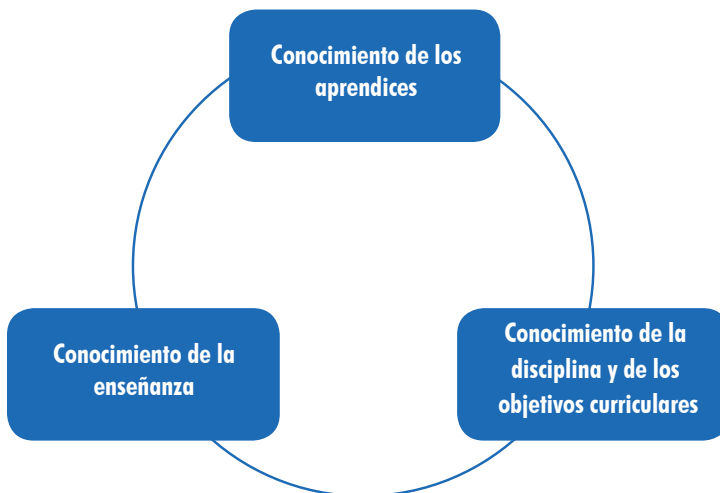
5. Regulaciones institucionales

Tránsito de creencias, hábitos y reglas que constriñen la acción de los docentes e instituciones educativas, a reglas y acuerdos que impulsan y facilitan las nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

Lo planteado en cada uno de los tránsitos, referidos a cada enfoque específico, ofrece una visión sintética de los desafíos que están implícitos en los procesos de cambio que se requieren. Aun así, nos ofrecen solo un punto de partida para poder profundizar en cada uno de ellos.

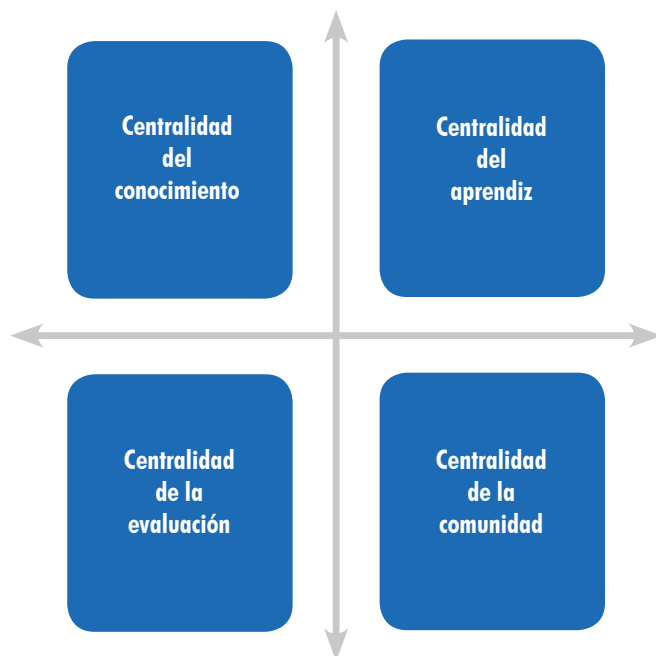
Para el análisis de las prácticas docentes también utilizamos como referencia el Marco para la Comprensión de la Enseñanza y el Aprendizaje (MCEA) desarrollado por Linda Darling-Hammond y John Bransford (2005). Este marco da cuenta de la complejidad de la educación como una profesión, y complementa algunas ideas importantes que el MBDD no aborda o que este Marco desarrolla con mayor rigurosidad y profundidad.

El Marco para la Comprensión de la Enseñanza y el Aprendizaje parte de dos ideas fundamentales. La primera es la que coloca la Enseñanza como una Profesión. Y la segunda la que entiende el aprendizaje enmarcado en un contexto democrático, ideas que coinciden con el MBDD. Y se organiza en torno a tres áreas:



Adicionalmente, nos pareció relevante tomar en consideración el documento producido por el National Research Council (NRC), Consejo Nacional de Investigación, de Estados Unidos, llamado *How people learn*—Cómo aprende la gente— (2000), por ser una buena síntesis sobre los mayores avances habidos con relación al aprendizaje en las últimas décadas y por proponer un marco interesante para la docencia.

El Marco del NRC está organizado en cuatro componentes:



De alguna manera, los tres marcos tienen puntos de convergencia importantes. Sus enfoques y sus aportes específicos ayudan a comprender mejor las prácticas docentes. Consideramos que también nos ayudan a entender mejor la complejidad de la profesión docente, así como a una mejor comprensión del enfoque de competencias, repositionando el lugar que ocupa el conocimiento en ellas. Asimismo, nos brindan mayores fundamentos para promover los tránsitos que requieren los cambios educativos, y nos permiten focalizar nuestra atención en los elementos centrales en esos procesos de cambio. Hacen posible, finalmente, entender mejor cómo articular mejor procesos, sujetos, saberes y contextos, entendimiento que constituye el meollo de los procesos pedagógicos.

En el MBDD se remarca la identificación de las prácticas docentes con las prácticas de enseñanza. Esta visión se desarrolla con fuerza en los programas, estrategias y materiales con los que interviene el Minedu. En este trabajo se sostiene que este enfoque restrictivo de las prácticas docentes es el principal problema que limita las posibilidades de influir en la transformación de tales prácticas. No se entiende el trabajo docente como articulador de la enseñanza con el aprendizaje, con el desarrollo infantil y con el contexto. Como señalamos líneas arriba, la enseñanza es solo uno de los procesos que debe poner en movimiento la acción docente.

Con respecto a las evaluaciones estandarizadas hemos revisado una bibliografía amplia con relación a posturas favorables y desfavorables que analizan desde el punto de vista de la política educativa, de la academia y desde la actuación ciudadana los pros y contras de este tipo de evaluación. En cuanto a los que están en contra, hemos leído con atención a Stecher y Cannell (2010); también, hemos accedido a los planteamientos de importantes organizaciones como ReThinking Testing, Lace to the Top, NYS Allies for Public Education y Parents Against High Stakes Testing.

Del mismo modo, hemos revisado los planteamientos de Phelps favorables a las pruebas estandarizadas, así como los de Schleicher (Schleicher, 2010; Phelps, 2005 y 2009). También hemos leído las posturas de organizaciones de madres y padres y de derechos civiles que apoyan las pruebas estandarizadas, como The Leadership Conference on Civil and Human Rights, American Association of University Women, Children's Defense Fund, Council of Parent Attorneys and Advocates, Disability Rights Education and Defense Fund, League of United Latin American Citizens y la National Association for the Advancement of Colored People, instituciones, todas, cuya búsqueda de justicia y equidad está fuera de toda duda.

Asimismo, hemos revisado las perspectivas de estudiosas que también plantean posiciones más moderadas, como las del Grupo de Trabajo de Estándares y Evaluación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (GTEE-PREAL), así como las de Brown, Hattie y Darling-Hammond, entre otras.

Con relación a la evaluación en el aula, hemos tomado en consideración el aporte de un conjunto de especialistas en este campo como Reeves, Guskey, Davies, Stiggins, Ainsworth, Marzano, Dufour y Chappuis, para quienes la evaluación tiene como principal propósito transformar la enseñanza y mejorar los aprendizajes. En esa dirección están orientados nuestro análisis y la reflexión aquí contenidos.

En cuanto a los procesos de cambio educativo, desde las políticas generales e institucionales, la exploración sobre el cambio educativo en el profesorado y en las instituciones educativas revisamos diversas propuestas y enfoques, hasta asumir el marco desarrollado por Hargreaves y Fullan sobre las teorías y los procesos de cambio educativo sistémico e institucional. Estos autores nos plantean la imperiosa necesidad de comprender a los sujetos docentes para entender y hacer posible que los cambios educativos se sostengan sobre sus expectativas, necesidades, demandas, características y sueños (2009). Asimismo, analizan las características de las dinámicas políticas e institucionales que les dan viabilidad a transformaciones necesarias para la educación.

Finalmente, creo conveniente indicar que hay dos ideas importantes que están presentes a lo largo del estudio y que nos parece necesario definir con anticipación: una visión plural del profesorado y nuestro concepto de colapso educativo.

Entendemos al profesorado como una categoría heterogénea, plural. No existe un tipo único de docente. Hay varios sujetos docentes que se distinguen enormemente entre sí. Hoy podemos encontrar aquellos con desempeños profesionales adecuados, otros con prácticas más rígidas aunque «eficaces», algunos más con prácticas débiles que solo impactan en un porcentaje reducido de sus estudiantes, y docentes cuya intervención no tiene efecto alguno en los aprendizajes de las niñas y los niños, sea por razones de competencia profesional, sea porque no les interesa ejercer impacto alguno por falta de interés y de responsabilidad. El colapso educativo dio lugar a esta fragmentación y marcó el declive de la educación hasta nuestros días.

En cuanto al colapso educativo, lo entendemos como el proceso que atraviesa la educación pública en el Perú a partir de la década de 1960. Se expresa en el abandono de la educación por parte del Estado de la capacidad de cuidado y aseguramiento del funcionamiento del sistema educativo en un momento decisivo de expansión y de cambios. Este proceso será caracterizado en la primera parte de esta investigación.

Objetivos de la investigación

- Caracterizar y analizar las prácticas docentes en las aulas de segundo grado de Primaria.
- Explicar la influencia del fenómeno ECE en la escuela pública peruana.

Metodología

Este es un estudio de naturaleza etnográfica. Es, por lo tanto, una investigación cualitativa. Las conclusiones a las que se llega con respecto a los efectos del fenómeno ECE en las prácticas docentes no tienen ninguna pretensión de generalidad, pero pueden ayudar a entender lo que está sucediendo en muchas más aulas de las que abarca esta investigación.

Desde el inicio, nos planteamos desarrollar la investigación en áreas urbanas, monolingües y polidocentes, por razones de viabilidad en materia de experticia, de tiempo y de fondos. Al principio fueron invitados cuatro profesionales más a este proyecto, pero abandonaron el barco antes de zarpar.

A nuestro juicio, estas áreas urbanas debían ubicarse en regiones que ocuparan los primeros puestos, los puestos intermedios y los últimos puestos del ranking nacional de la ECE, para intentar encontrar posibles especificidades propias de las prácticas docentes en las diferentes regiones. Nos interesaba también seleccionar una región de la zona costeña, de la andina y de la amazónica. Cruzando estos dos criterios escogimos Moquegua, Cusco y Ucayali.

También en cada región decidimos seleccionar escuelas que ocuparan los primeros puestos, los puestos intermedios y los últimos puestos de los rankings regionales de la ECE, con el propósito de dar cuenta de un rasgo de diversidad en cada región, asociado a la *performance* de las instituciones educativas. Para hacer esto, la UMC nos facilitó la información pertinente. Hicimos una primera identificación de las posibles escuelas que podrían ser seleccionadas. Y ya en el terreno, con funcionarios o especialistas de las Direcciones Regionales de Educación (DRE), tomamos la decisión de qué escuelas participarían en la investigación. El acercamiento a las DRE y a las escuelas fue hecho en nombre de la PUCP que, a través de la facultad de Educación, nos brindó generosamente su respaldo institucional desde el primer momento.

Trabajamos durante los nueve meses del año escolar 2015 en nueve escuelas; tres en cada una de las regiones señaladas. Denominamos «colegios A» a las instituciones educativas mejor ubicadas en los rankings regionales de la ECE, «colegios B» a las que ocupan un lugar intermedio, y «colegios C» a las que ocupan los últimos lugares.

Hicimos cuatro viajes a las tres regiones en el 2015; los dos primeros de una semana y los dos últimos de dos semanas. En el 2016 realizamos un viaje adicional a Cusco y a Ucayali con el fin de realizar algunas entrevistas finales post-ECE. En todo el período de trabajo de campo se hicieron: observaciones de aula, revisión de programaciones docentes, revisión de los cuadernos de niñas y niños, entrevistas a niñas y niños, entrevistas a directores, entrevistas a docentes, entrevistas a directivos de las DRE y entrevistas a especialistas. También hemos entrevistado a la exjefa de la UMC Liliana Miranda, y a la exministra de Educación Patricia Salas. Adicionalmente, hemos hecho una revisión documental de diversos materiales bibliográficos, así como de documentos y materiales producidos por el Ministerio de Educación (programas, orientaciones, medidas, Rutas del Aprendizaje, Sesiones de Aprendizaje, Kits de Evaluación de la UMC, etcétera).

La primera etapa de la investigación estuvo centrada, por un lado, en el registro etnográfico en las aulas, con el fin de caracterizar lo que viene ocurriendo en ellas alrededor de la ECE; y, por otro lado, en el acopio de información de docentes, directoras y especialistas. También formó parte de esta etapa la realización de actividades evaluativas de los aprendizajes de las niñas y los niños para identificar sus estilos y sus reacciones a otros formatos evaluativos.

Como es propio de este tipo de investigación, se empleó, fundamentalmente, el registro etnográfico para el levantamiento de información del aula y, complementariamente, las entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, a directoras y a especialistas, para recoger sus percepciones, opiniones y valoraciones sobre la ECE, su influencia en la educación, sus prácticas exitosas y sus perspectivas.

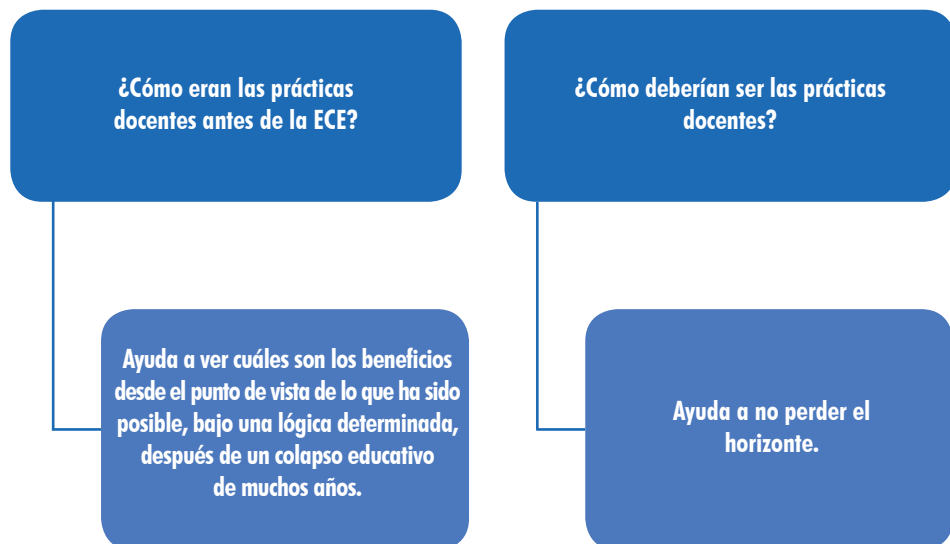
No se utilizaron formatos específicos para el registro etnográfico. Este se hizo a partir de los marcos de prácticas docentes a los que ya hemos aludido en el marco conceptual y de la Lista de Prácticas Docentes Predominantes en el Aula, que fue tomada como referente para focalizar la atención del investigador. El registro de observaciones comprendió como *settings* las aulas de segundo grado principalmente, aunque también participar de diferentes tipos de reuniones institucionales y de profesoras.

En lo que concierne a la caracterización y comprensión del fenómeno ECE, la necesidad de conceptualizarlo y tomarlo como referencia surgió tardíamente a pesar de que aparecía permanentemente y con fuerza en los primeros análisis y reflexiones. Su abordaje se ha realizado a partir de la revisión de documentos de políticas educativas y programas del sector, así como de documentos de análisis de estas hechas por expertos educativos e instituciones comprometidas con la educación. Definitivamente, también el propio análisis del investigador ha definido la línea y el tenor de la reflexión sobre este proceso.

La pregunta central de investigación que guía este estudio es:

«¿Qué cambios se están produciendo en las prácticas docentes por influencia del fenómeno ECE?»

En el proceso de reflexión, dos interrogantes ayudaron a buscar cierta mayor objetividad:



Es difícil moverse entre las dos preguntas, pero es necesario.

No es posible entender el fenómeno ECE sin considerarlo como parte del juego político del gobierno en su intento de mostrar cambios efectivos en la calidad de la educación. Sin embargo, tampoco es posible comprenderlo sin captar que detrás del juego político hay una mirada tecnocrática ministerial que plantea una redefinición del sentido pedagógico y de la dinámica educativa simplificándolas e intentando generar nuevas reglas de juego y nuevos parámetros en lo que entendemos por calidad educativa.

De nuestra forma de entender este fenómeno y plantear pasos para sacar el máximo provecho de las lecciones que puede dejar esta experiencia, y de los cambios que se implementen para su superación, dependerá la mejor educación de nuestras niñas y nuestros niños.

El punto de vista del investigador

Toda investigación lleva la marca del investigador, su punto de vista. No hay estudio que esté exento de una carga subjetiva. Lo que miro con mayor atención, lo que resalto, lo que analizo y cómo lo analizo, lo que reflexiono y mis marcos de referencia desde donde reflexiono, mis juicios, expresan mis posturas, mi experiencia y mis opciones políticas.

Este estudio es un trabajo desarrollado por un educador que hace investigación educativa; y esta ubicación profesional influye en su mirada del fenómeno educativo. Tiene un gran peso, entonces, mi experiencia como profesor de aula en Primaria, como diseñador de programas de formación, como capacitador docente, como acompañante pedagógico, como elaborador de currículo y materiales, como consultor en la DRE del país y como analista de políticas educativas. También influye mi breve experiencia laboral en el Minedu durante el gobierno de Toledo y mi trabajo como consultor independiente en el sector Educación en tareas vinculadas al currículo, a la formación docente, a enfoques pedagógicos y a evaluación.

Sin duda, influye mi perspectiva crítica sobre la formación y la profesión docente y mi opción por el interés superior de la infancia antes que por cualquier sentido de pertenencia gremial o bandera ideológica.

Mis lecturas, como resulta obvio en la bibliografía, están nutridas de la tradición anglosajona y latinoamericana; más la primera que la segunda.

He intentado que las voces y experiencias de las profesoras se presenten de la manera más directa, pero mi punto de vista aparece constantemente en el análisis y la reflexión, especialmente en referencia a las políticas y los programas de intervención del Minedu.

Mi posición crítica frente a la labor del Minedu, en sus diferentes gestiones, pretende aportar al desarrollo de la educación en una perspectiva de justicia educativa, profesionalidad y cambio sistémico.

CAPÍTULO II

Colapso educativo y fenómeno ECE

Colapso educativo

En este estudio definimos como *colapso educativo* a la prolongada, profunda y estructural crisis educativa en la que ha estado envuelta la escuela pública peruana durante cincuenta años. Este ciclo se inicia en la década de 1960 y empieza a presentar cambios alentadores a fines de la primera década del siglo XXI. La definición y caracterización de esta etapa ayuda a comprender y explicar mejor los procesos, los esfuerzos y los avances que hoy tienen lugar en el Perú en el terreno educativo. Sin tomar en consideración la magnitud del colapso educativo es muy difícil ver los cambios que empezaron a emerger con la ECE con cierto optimismo y esperanza.

El colapso educativo tiene como catalizadores al proceso de expansión de la escuela pública (producido en los años 1950, una década antes de iniciarse el proceso del colapso) y a la incapacidad del Estado para responder óptimamente a una nueva coyuntura generada en el sector. Se trata de un proceso que atraviesa la educación pública en el Perú y que se produce por una peligrosa combinación de abandono de la educación y de incapacidad del Estado para cuidar y asegurar el funcionamiento del sistema educativo, así como su financiamiento.

Este proceso se caracteriza por ciertos rasgos que se van profundizando en el tiempo y que señalamos a continuación:

- La erosión de la función de enseñanza de la escuela pública peruana.
- La desprofesionalización de la atención del servicio educativo.
- El agotamiento de un modelo educativo y de un perfil docente.
- La pauperización de los ingresos del profesorado.

- La debacle de las instituciones formadoras de profesoras.
- La creciente desconexión entre el enorme desarrollo del conocimiento pedagógico a nivel internacional y las prácticas educativas reales en el Perú.
- El abandono del criterio de eficacia en el cumplimiento de las funciones del profesorado, de los órganos regionales y locales y del Ministerio de Educación.
- La profundización del *Apartheid* Educativo que segrega a la población en escuelas públicas para los más pobres y escuelas privadas.
- La pérdida del horizonte educativo nacional.
- La desaparición del mito de la escuela.
- La destrucción material de las escuelas.
- El desfinanciamiento de la educación.

La caracterización de este período como colapso educativo está plenamente justificada y fundamentada. Una situación de colapso alude a un proceso en el que el problema ha echado raíces muy profundas y ha provocado un daño sistémico, y quienes deben actuar para hacerle frente no cuentan con las aptitudes, la voluntad o las alternativas para superarlo.

En el nivel de las escuelas, el colapso educativo ha llevado a instalar un modelo de escolarización sin alineamiento con alguna tradición pedagógica, asentado en valores no democráticos y en prácticas docentes ineficaces, poco estimulantes en el ámbito intelectual, y desconectadas de las emociones y motivaciones de las niñas y los niños.

Para quienes lideraron la reforma educativa de la década de 1970, el problema educativo estaba íntimamente ligado a la pobreza, a las grandes desigualdades, a la desnutrición y a la discriminación que sufría la mayor parte de la niñez peruana. Pero también estaba asociado al modelo de escuela vigente hasta entonces, a las prácticas de enseñanza y a las formas de aprender predominantes. Las características del aprendizaje son descritas con precisión por Salazar Bondy:

La contrapartida de ese apracticismo no era tampoco una sólida formación teórica general, sino un vacuo verbalismo, un memorismo mecánico, la ausencia de todo real cultivo intelectual; lo cual, a su turno, impedía que los educandos que egresaban del ciclo secundario estuviesen calificados para las exigencias del trabajo intelectual del nivel universitario [...]. (1975: 32)

A diferencia de lo que señalan varios especialistas nacionales en la materia que siguen definiendo la educación «tradicional» como intelectualista, teórica, academicista o memoricista, Salazar Bondy le negaba a la escuela, y con razón, esas cualidades. La escuela de los años sesenta e inicios de los setenta del siglo

pasado había dejado de ser un espacio formativo para el intelecto e, incluso, para el buen uso de la memoria. Obviamente, al aludir a un memorismo mecánico Salazar Bondy se refiere al «paporreteo escolar».

Así, pues, Salazar Bondy hace una crítica profunda contra el instruccionalismo, el autoritarismo y la alienación de la escuela peruana que no permiten una formación liberadora, concientizadora, creativa y crítica.

El diagnóstico de la reforma educativa señala cómo:

Los cambios que la ley introduce no pueden llevarse a cabo sin una transformación radical de los principios docentes, actitudes y de la práctica en materia de enseñanza. Urge la necesidad de un nuevo método de enseñanza, imbuido por los valores nacionales de espíritu crítico, de creación y de cooperación, así como un enfoque nuevo, flexible y variado basado en una comprensión completa del educando y de la realidad social, con una nueva base científica más seria y racional y un nuevo espíritu a la vez realista y fértil en inventivas pedagógicas. (Minedu, 1972: 13)

Esta persistente situación crítica de las escuelas y de la enseñanza ha sido caracterizada y analizada en diferentes diagnósticos (Minedu, 1972, 1993) e investigaciones (Bizot, 1976; Ansión, 1993; Hunt, 2004). Pero fueron las evaluaciones censales del aprendizaje las que tuvieron un mayor impacto en la opinión pública. El colapso educativo persiste a pesar de la reforma educativa de Velasco, se agudiza durante la década de 1980, en el segundo gobierno de Belaunde, y toca fondo en el primer gobierno de García. «El Estado y los distintos gobiernos han ido retrocediendo y abandonando la educación (y todo el riquísimo tejido social que se formó en torno a ella) dejándola en condiciones de deterioro material difíciles de imaginar» (Ansión, 1993: 36).

El inicio de la década de 1990 nos enfrenta a una escuela arruinada. «Dicho de otro modo, la escuela empobrecida y colapsada de los 90 es un reflejo de la situación global, pero es también un espacio en el que se ha gestado y se ha asentado parte de esa crisis» (Ansión, 1993: 36-37). En el año 1993, tal como se hizo antes de empezar la reforma educativa velasquista, se realizó un diagnóstico de la educación peruana a solicitud del Ministerio de Educación. Según Rivero, seis fueron los aspectos más resaltantes de ese diagnóstico:

- Ausencia de un programa nacional de educación y total falta de liderazgo del Minedu.
- Carencia de inversión en el sector.
- Burocracia rígida unida a un exceso y superposición de normas y procedimientos, predominando la gestión administrativa y financiera sobre la pedagógica.
- Falta de idoneidad del currículo para la educación básica.

- Carencia de materiales educativos pertinentes.
- Deterioro y falta de infraestructura y mobiliario escolar.

A esta síntesis le falta señalar la dramática situación de la enseñanza y de los aprendizajes escolares en esos años, en los que el diagnóstico también puso atención.

A través de importantes registros de aula, Bárbara Hunt ofrece la imagen más impactante de la situación educativa en esos años, por retratar con precisión las prácticas docentes y el estado calamitoso de las escuelas:

Un salón de clases típico: la mayoría de las ventanas está rota, de manera que el ruido del patio contiguo es permanente. Los niños no tienen libros. En realidad, no hay ningún libro en la habitación. No hay nada en las paredes. No hay armarios para guardar cosas, ni cosas para guardar en ellos: ninguna lámina, mapa o globo terráqueo, ningún material didáctico. El aula es oscura y a veces no hay electricidad, y cuando la hay, la iluminación consiste a menudo en un foco desnudo, con los cables eléctricos sueltos colgando por el techo. Los alumnos se sientan en carpetas bipersonales con tableros inclinados, las que suelen estar rotas y tienen la superficie arañada e irregular. El único otro mueble es a veces una mesita que el maestro utiliza como escritorio. Las escuelas usualmente funcionan en dos turnos; con un grupo distinto de maestros para el turno de la tarde. (Hunt, 1993: 15)

Con relación a las prácticas docentes, Hunt nos acerca una escena común de las escuelas en los tiempos de colapso educativo:

Una clase de cuarto grado: la profesora camina alrededor del salón dictando de memoria una lección de ciencias sociales: «En las ciudades hay mucha gente... En la sierra hay...». Los niños copian estas oraciones en sus cuadernos. Estos infaltables cuadernitos, comprados por los padres, son el único material del salón. La profesora termina el dictado, y la lección acaba; no hay discusión previa, ni ninguna discusión posterior; tampoco alguna pregunta para saber si los niños han comprendido la lección. (Hunt, 1993: 15)

La escena nos revela las debilidades de la profesora. Son las típicas prácticas en las que destacan la falta de norte pedagógico; la ausencia de andamiaje para dar soporte al aprendizaje de las niñas y los niños; la realización de clases rutinarias de dictado y copiado; la desconexión con los intereses de las y los estudiantes; la ausencia de estímulos y retos, y la inexistencia de algún tipo de evaluación.

El diagnóstico nos acerca a la realidad educativa de esos años, pero también se le reconocen algunos vacíos. Algunos de estos vacíos son señalados por Carolina de Belaúnde, quien considera que se omitieron dimensiones tan esenciales como aquellas referidas a las relaciones asimétricas de poder asociadas al género y a la interculturalidad que se viven cotidianamente en las aulas (De Belaúnde y otras, 2013).

A partir de este diagnóstico, se plantea una «reforma educativa». Son las reformas educativas neoliberales de los años 1990 que se impulsan en América Latina. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (Mecep) es su expresión peruana:

La principal respuesta a esa situación se asemeja a otras similarmente ensayadas por agencias de cooperación financiera en países de la región. Se crea en 1994 el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP) vía convenio con el Banco Mundial. Al préstamo que conllevó el MECEP se unió otro del Banco Interamericano de Desarrollo organizado en cuatro componentes: educación inicial, secundaria y para el trabajo; y fortalecimiento institucional. (Rivero, 2005: 4)

Uno de los programas más recordados de estas políticas fue el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) 1995-2001, que capacitó a miles de maestros y maestras (cerca de 90 000) para mejorar sus prácticas. El Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP) fue su marco general. Y nociones como constructivismo, competencias, participación activa empezaron a circular por las escuelas. Las capacitaciones fueron hechas por organizaciones no gubernamentales de desarrollo, universidades, institutos pedagógicos y asociaciones de docentes. Dice Hunt sobre el proceso de implementación:

El equipo del PLANCAD enfrentó su principal problema casi de inmediato. Muchos de los maestros que iban a ser capacitados no sabían prácticamente nada sobre cómo enseñar. No es que fueran maestros anticuados; el problema era que la mayoría de ellos no estaba familiarizada con los métodos tradicionales de enseñanza. No sabían cómo organizar un aula, cómo planificar una lección o una secuencia de clase, ni cómo planificar un día o una semana. No sabían casi nada sobre evaluación, y no sabían cómo diagnosticar las necesidades de los alumnos ni cómo brindar instrucción a grupos pequeños para reforzar algunas destrezas necesarias. (Hunt, 1993: 26)

Sobre esas condiciones reales, el PLANCAD no logró los resultados esperados. A nuestro juicio, en el ámbito pedagógico hubo problemas de enfoque en los procesos formativos y en los contenidos. Se optó, además, por una alternativa muy metodologicista. Se entró en un proceso de formación para el cual ni las instituciones formadoras estaban bien preparadas.

Es interesante señalar que, años después de la realización del diagnóstico, la propia Hunt retornó a las escuelas para observar posibles cambios producidos por la intervención del PLANCAD. Las impresiones que comparte son positivas. Mejor infraestructura, mejor ambientación, mejor clima de aula, mayor entusiasmo docente. Sin embargo, también se aprecia que a las docentes les falta aún mucho para poder desarrollar clases pedagógicamente bien hechas. «Lamentablemente, no hay evaluaciones de aprendizaje de las y los estudiantes. Las evaluaciones CRECER de 1996 y 1998 no fueron tomadas a niñas y niños con docentes capacitados. Sin embargo, se afirma que bajaron los índices de repetición y deserción escolar» (Hunt, 1993).

Las evaluaciones nacionales desarrolladas por la UMC en la década siguiente (2001 y 2004) arrojaron pésimos resultados en las áreas de Matemática y Comunicación:

[...] un considerable porcentaje de las y los estudiantes de las instituciones educativas públicas y privadas del país se encuentran lejos de alcanzar un dominio suficiente de las capacidades matemáticas y comunicativas que el Diseño Curricular Nacional establece para el grado en que dichos alumnos están cursando sus estudios. (UMC, 2006: 9-10)

De alguna manera esto refleja que, en general, habiendo sido capacitados en el marco del PLANCAD o no, las docentes seguían teniendo muy graves dificultades para garantizar logros de aprendizaje en sus niñas y niños, siguiendo la tendencia de las evaluaciones de Crecer con Calidad y Equidad en el Rendimiento (CRECER) de 1996 y 1998, y Evaluaciones Nacionales (EN) 2001 y 2004.

Rivero nos dice con relación a este proceso de cambios que:

El balance regional indica que tales reformas han sido el producto más de la convicción técnica de sus ejecutores que de la apertura al diálogo y la participación» (Rivero, 2006:1). Y añade en otro de sus documentos que: El deterioro educativo señalado en ese diagnóstico sugería estrategias de acción que no tuvieron correspondencia ni interlocución suficientes en el mundo oficial presidido por Alberto Fujimori. (Rivero, 2005: 207)

Al inicio de la siguiente década y de cara al decenio precedente, a la UNESCO le llamarán poderosamente la atención las contradicciones del sistema educativo peruano: «[...] el sistema educativo peruano se caracteriza por elevados niveles de cobertura acompañados de un relativamente escaso gasto público por alumno en educación, lo que ha conllevado a una suerte de *trade-off* entre cobertura y calidad» (UNESCO, 2001: 5). En efecto, la inversión por estudiante es la más baja de América Latina, un hecho vergonzoso en un país con una educación pública pésima. Este organismo internacional añade:

[...] en la década se ha logrado un acceso prácticamente universal a los servicios educativos de la población entre 6 y 12 años. Ahora bien, este acceso a los servicios no se da necesariamente

en el nivel y grado que corresponde normativamente a las edades de las personas. Así, las tasas netas de escolarización de primaria han pasado entre 1993 y 1999 de 86,2 % a 94,5 % y en educación secundaria de 50,1 % a 59,4 %. (UNESCO, 2001: 17)

Como venimos insistiendo, la escolarización obligatoria casi ha alcanzado sus metas de cobertura universal en la Educación Primaria al inicio del nuevo siglo. Pero sobre la calidad educativa, la misma UNESCO tiene grandes dudas:

En efecto, si bien no contamos con mediciones sistemáticas sobre el nivel absoluto de logro académico alcanzado por nuestros estudiantes, ni sobre la pertinencia de lo logrado, existe un conjunto abundante de evidencias diversas que señalan que los niveles de calidad y pertinencia no han sido, en las últimas décadas, necesariamente los requeridos. (UNESCO, 2001: 5)

Después de diez años de iniciado el Mecep y «la reforma» de la dictadura fujimorista como un segundo nuevo intento del Estado para terminar con el colapso educativo, Rivero evalúa que:

Una década después, a pesar de algunos innegables avances en la universalización de la educación primaria, es sintomático que muchos de los problemas señalados persistan y, más aún, se hayan agravado. Otro diagnóstico pormenorizado de la educación peruana arrojaba situaciones similares acentuadas en materia de calidad educativa [...]. (Rivero, 2005: 202)

El siglo XXI comienza con buenos vientos democratizadores, pero con un lastre enorme en la educación pública peruana. Después de dos intentos, con diferente orientación, para salir del foso, parece no haberse avanzado nada. Al respecto, Rivero dice:

Si bien la educación peruana inició la década de los noventa en situación crítica influenciada por el colapso de la economía hacia finales del gobierno de Alan García, más preocupante aún es que comience el nuevo siglo en una situación agravada. A pesar de los considerables avances en materia de expansión de la matrícula y de la universalización de la educación primaria, el progresivo deterioro de la educación peruana tiene casi tres décadas. (Rivero, 2005: 2)

Una situación educativa agravada es lo que encuentra el Estado con el retorno a la democracia. Pese a ello, con Paniagua se abren nuevas expectativas y se producen cambios importantes en materia de orientación para las políticas educativas que continúan en el gobierno de Toledo con la promulgación de una nueva Ley General de Educación.

Durante el gobierno de Toledo se desarrollan dos evaluaciones de los aprendizajes estudiantiles: Evaluaciones Nacionales 2001 y 2004. Ambas tuvieron un carácter muestral. Sus resultados no impactaron ni en la sociedad ni en el sistema educativo, a pesar de que los logros alcanzados por las y los estudiantes revelaban una situación dramática y extrema.

Esta política del avestruz del Ministerio de Educación frente a la situación de colapso de la educación se había evidenciado años atrás y se volvería a manifestar en el 2001. La primera fue cuando, a fines de 1998, el Estado peruano se negó a que se publicaran los resultados de nuestro país del Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). La UMC lo explica así:

Una de las razones por las que estos resultados no se publicaron en el LLECE fue que algunas autoridades, en su momento, consideraron que los resultados podrían ser utilizados para argumentar que la gestión educativa del último gobierno había sido deficiente. El temor provenía de la posición rezagada de las y los estudiantes peruanos respecto de sus similares de muchos países de la región que habían participado en el estudio. (UMC, 2001: 1)

La segunda vez se produciría con la negativa del Perú de participar en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, en inglés: Programme for International Student Assessment) luego de los resultados del 2001 que lo colocaban al final de la tabla de los países participantes. En este momento, la evaluación era vista más como una amenaza que como una oportunidad. Había un gran temor de mostrar a la opinión pública la situación real de la educación y de carecer de alternativas para hacerle frente.

Según Rivero, son un cúmulo de problemas los que impiden actuar frente al colapso educativo, que tienen su origen no solamente en la falta de decisión política:

La creciente demanda colectiva por mayores recursos para la educación tiene como principal obstáculo no solo la falta de real voluntad política por priorizar la educación en los sucesivos gobiernos sino los esquemas de asignación de gasto, la ausencia de incentivos, la no focalización de políticas en el bienestar de los alumnos y una normatividad poco efectiva. (Rivero, 2005: 2)

El fenómeno ECE

Denominamos fenómeno ECE al proceso socio-político-educativo configurado por un conjunto de políticas y prácticas en los diferentes niveles del sistema educativo que tienen precisamente a la ECE como su referente central. Estas son fundamentalmente políticas y prácticas vinculadas al aprendizaje, la enseñanza, el currículo,

la evaluación, los estímulos docentes y la gestión institucional que se definen y reordenan, alineados, en función de una sola meta: mejorar los resultados de la ECE.

El fenómeno ECE se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Es de naturaleza compleja, en la medida en que involucra tanto a diversas orientaciones, iniciativas y medidas de políticas como a las respuestas y alternativas que se generan en las regiones, en las escuelas y en las actoras.
- Alberga tendencias contrapuestas con relación a concepciones de profesionalidad docente, priorización de procesos o resultados y formas de entender el sentido de la educación.
- Afecta directamente al tercer ciclo de Educación Básica Regular y, particularmente, al segundo grado, e, indirectamente, a toda la institución escolar.
- Ha generado una amplia movilización educativa en torno de la mejora de los resultados de la ECE.
- Influye en la redefinición de la noción de responsabilización por los aprendizajes en el ámbito del profesorado y en la de prestigio institucional y profesional de una manera favorable para la mejora educativa.
- Entiende y utiliza la ECE como un mecanismo de apalancamiento de las mejoras educativas en un contexto de colapso educativo.
- Ha llevado, progresivamente, a los actores involucrados a asumir los resultados de la ECE como indicador de la calidad educativa y, en esa medida, redefine el concepto de calidad educativa de manera operativa.
- Está convirtiendo los resultados de la ECE en meta y horizonte de la educación.

La aparición de la ECE en el escenario nacional es producto de un cálculo político que se impone sobre un criterio técnico. En efecto, la UMC había propuesto en el año 2005 el desarrollo de un Plan Nacional de Evaluaciones con el fin de realizar una aproximación seria y ordenada a la problemática de los aprendizajes desde la perspectiva evaluativa, pero el gobierno aprista optaría, más adelante, por tomar de esta propuesta solo «la medición de capacidades básicas en lectura y uso de números al final del segundo grado de primaria que además tuvo un carácter censal: la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)» (Guadalupe, 2015: 10).

Pero no es precisamente la ECE la evaluación que desencadena el inicio de una aparente reacción del Estado ante el colapso educativo. Es otra evaluación, también de naturaleza censal, la chispa que enciende la pradera. En enero del 2007 el gobierno aprista lleva a cabo la evaluación censal a docentes de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria de Educación Básica Regular. De acuerdo con la Directiva N.º 177-2006/DW/SPE, la finalidad de esta evaluación era permitir:

[...] al Ministerio de Educación diseñar un conjunto de acciones para el desarrollo profesional del docente, como parte del Programa «Mejores Maestros, Mejores Alumnos», para mejorar la calidad de la educación peruana. No tiene como objetivo sancionar, trasladar o cesar a los docentes de las instituciones públicas en las que trabajan; por ello ningún docente perderá su condición de tal por los resultados que obtenga en esta evaluación. (Minedu, 2006: 1)

Sin embargo, el entonces presidente de la república, Alan García, emprende una cruzada ácida contra el magisterio, enarbolando los precarios resultados de dicha evaluación en su contra y difundidos a través de los medios con expresiones ofensivas y denigrantes contra el profesorado y el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (Sutep). De esa forma, se desvirtúa la finalidad de tal evaluación, convirtiéndola en un arma política para combatirlos. Se materializan así las preocupaciones y los temores que el Sutep expresó públicamente antes de la prueba. Así nos lo recuerda también Obando al señalar la ola de críticas que se generaron en el gobierno y los medios de comunicación (Obando, 2007).

Por su parte, el Sutep también intenta responder a la crítica sin poder defender al profesorado de la arremetida del gobierno. Sin duda, los resultados de la evaluación docente solo ponían en evidencia algo que todos sabían: que la educación pública había tocado fondo. Pero responsabilizar al magisterio del colapso era injusto, irresponsable e inconveniente, porque el conflicto generado creó el peor escenario para intentar desarrollar políticas educativas con el fin de mejorar la situación de la educación. Nunca antes el profesorado se había sentido tan humillado y expuesto ante la opinión pública. Es descalificado y estigmatizado como la causa de todos los males.

Una de las acciones más publicitadas del Minedu con relación a la ECE durante ese tiempo fue la de publicar el ranking nacional de los resultados de la ECE que, gracias a la atención de los medios de comunicación, se convirtió en la vía que daba a conocer si las regiones iban en progreso o no. Paralelamente, las mismas regiones empezaron a publicar los rankings provinciales y de las instituciones educativas que el Minedu les proporcionaba, generando importantes reacciones que expresaban la satisfacción o la frustración según los resultados obtenidos.

La importancia de la respuesta de los actores regionales es fundamental para entender el fenómeno ECE. Mientras hubo regiones que empezaron a tomar medidas para enfrentar la situación que develaba la ECE, otras hicieron poco o rechazaron la aplicación de la prueba. Las diferentes reacciones de las regiones están directamente condicionadas por la ubicación en el ranking de la ECE. Nadie quiere participar en un juego en el que sabe que va a perder.

El fenómeno ECE se ha desarrollado, hasta julio del 2016, a lo largo de tres gestiones ministeriales diferentes en dos gobiernos nacionales distintos a través de un conjunto de iniciativas de política y de procesos que giran, en mayor o menor grado, alrededor de la búsqueda de una mejora en los logros de aprendizaje en la ECE produciendo, directa e indirectamente, una serie de discursos (visiones, conceptualizaciones, puntos de vista), percepciones, prácticas y resultados de aprendizaje en el sistema educativo y en las escuelas.

Como acabamos de explicar, el proceso no tiene un sentido unidireccional, de arriba hacia abajo, desde el Ministerio de Educación hacia las escuelas, sino que se produce en el espacio de interacción entre los diversos actores institucionales y grupales que direccionan y reelaboran constantemente los sentidos y significados tanto de las medidas de política y de las mismas prácticas puestas en marcha por los actores implicados, como de los propósitos y las propuestas, los enfoques y las ideas, las estrategias y sus *modus operandi*. Con esto pretendemos dejar en claro que entendemos el fenómeno ECE en este estudio como un fenómeno que alberga tendencias en pugna, horizontes en conflicto, prácticas y efectos contradictorios.

Comprende este fenómeno la política de evaluación de aprendizajes; los programas de acompañamiento pedagógico: Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA), Estrategia Nacional de Soporte Pedagógico (ENSP); la política de gestión escolar vía Plan Anual de Trabajo para la Mejora de los Aprendizajes (PATMA); la política de estímulos con el Bono-Escuela, entre otros.

Consideramos como parte del contexto en el que se da el fenómeno ECE a un conjunto de iniciativas de política educativa como las leyes magisteriales (Ley de Carrera Magisterial y Ley de Reforma Magisterial), el Marco de Buen Desempeño Docente y, en su momento, la formulación de una nueva propuesta curricular, entre otras. Todas estas iniciativas mayores se enmarcan en una respuesta del Estado al colapso educativo del que la ECE ofreció evidencias irrefutables.

Identificamos dos tendencias en pugna dentro del fenómeno ECE:

- i) Una primera es la que apuesta por la eficacia, por los cambios inmediatos, por resultados rápidos, por intervenciones con impacto mediático que ha sufrido su primer fracaso con la ECE 2015. Esta tendencia se expresa, principalmente, en la aplicación excesiva de pruebas tipo ECE a lo largo del año escolar o el desarrollo de actividades enmarcadas en el formato de la ECE, por un lado. Y también se evidencia en iniciativas como el Bono-Escuela y los compromisos de gestión escolar, o en la elaboración de cuadernos de trabajo del Minedu que siguen el formato de la ECE.
- ii) La segunda es una opción que apuesta por otra forma de entender la calidad educativa, por el desarrollo de procesos pedagógicos en las aulas, por una intervención más sistémica y por la sostenibilidad de

los cambios. Sin embargo, ha sido una opción que no ha podido desmarcarse totalmente de la ECE, aunque internamente sí intentó generar un mensaje y una direccionalidad descentrada de ella.

La Evaluación Censal Estudiantil

La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) es un proceso de evaluación que se basa en la aplicación de pruebas estandarizadas a estudiantes. Es una evaluación a gran escala, de sistema. Hasta el año 2014 se aplicó a niñas y niños del segundo grado de Primaria. Solo en el 2015 se empezó a aplicar también al segundo año de Secundaria.

Los objetivos fundamentales de la ECE son:

- Identificar los niveles de logro en Comprensión Lectora y en Matemáticas en que se encuentra cada uno de los y las estudiantes evaluados.
- Comparar el nivel de logro de las y los estudiantes obtenidos de un año a otro para medir cambios en los logros de aprendizajes.
- Devolver los resultados a los distintos actores del proceso educativo para tomar decisiones que permitan mejorar los logros de aprendizaje.

Sus objetivos son técnicamente importantes para el Sistema Educativo Nacional. Responden a una lógica consistente de soporte sistémico. La opción de evaluación estandarizada es una opción bastante común en la mayoría de sistemas educativos que se ajusta a las posibilidades del Minedu. Las pruebas estandarizadas permiten:

[...] hacer una inferencia válida sobre los conocimientos y/o las destrezas que posee un estudiante determinado en un área particular de contenidos. Más precisamente, esa inferencia tiene que referirse a normas, de manera que los conocimientos y/o las destrezas relativas de un estudiante puedan ser comparados con las poseídas por una muestra nacional de estudiantes de la misma edad o grado escolar. (Popham, 1999: 2)

Según el marco de trabajo de la ECE: «La evaluación se realiza con el propósito de monitorear el desarrollo y consolidación de las habilidades fundamentales de las y los estudiantes para que continúen aprendiendo a lo largo del ciclo escolar» (UMC, 2009: 8):

El propósito fundamental de la ECE es informar a todos los actores involucrados en el quehacer educativo el nivel de logro alcanzado por las II.EE. y las estudiantes en las capacidades evaluadas, con el fin de que tomen decisiones de mejora en el ámbito de su competencia. Por sus características, la ECE es considerada como una evaluación diagnóstica, de carácter formativo y de bajas consecuencias. (UMC, 2009: 9)

Sin embargo, se ha construido en el sentido común un significado de la ECE que excede a sus propósitos: que la ECE es un indicador de la calidad de la educación. Esto debido a un mensaje ambiguo del Minedu que alude a sus alcances, ampliándolos o restringiéndolos de acuerdo con su conveniencia. Y debido a un mensaje, igualmente ambiguo, que circula en los medios de comunicación. Pero ello obedece también a un significado que el mismo profesorado ha construido alrededor de la ECE. El GTEE-PREAL nos recuerda que: «[...] no puede reducirse la “calidad educativa” a los resultados de las pruebas y que una evaluación estandarizada aporta información fundamental sobre la “calidad educativa”, pero no es un indicador completo de la misma» (2007: 5).

En efecto, el concepto de calidad que se pone en juego con evaluaciones estandarizadas en el nivel de sistema es uno de los puntos de debate con relación a este tipo de evaluación. Arancibia nos recuerda la existencia de grandes diferencias de concepto sobre calidad educativa:

En general se suele abordar el concepto de calidad a través de dos aproximaciones diferentes: una de ellas procura discutirlo y definirlo en forma constitutiva o conceptual y la segunda se centra en la operacionalización de la calidad y se refiere más propiamente al nivel de logros en Educación. Este último enfoque emplea a menudo el término «calidad» como sinónimo de otros conceptos afines, tales como efectividad y eficiencia. Bajo esta perspectiva se alcanzan opciones para la determinación de la calidad de la Educación y la formulación de políticas para su mejoramiento. (Arancibia, 1997: 5)

Hoy en día, el concepto de calidad se ha orientado hacia aquello que los estudiantes aprenden y que se puede medir a través de la ECE. En efecto, coincidimos con lo que señala Ricardo Cuenca al respecto:

Cuando aludo al qué, me estoy refiriendo a la finalidad de la educación que, de un tiempo a esta parte, ha devenido en una confusa noción de calidad. Y es que antes de la irrupción de la calidad, los fines educativos se centraban en la formación de personas para la construcción de un tipo de sociedad y de Estado. Hoy esos fines le han cedido el paso a los resultados de aprendizaje y han quedado atrapados en la idea, incompleta, por cierto, que propone que todo existe en tanto sea posible de ser medido. (Cuenca, 2016)

Cuenca pone en evidencia la preocupación que expresa Álvaro Marchesi respecto a las discrepancias entre el sentido de la evaluación y el sentido de la educación que aparece en estos tiempos de institucionalización de la evaluación educativa de los sistemas educacionales (Marchesi, 2009).

Las condiciones e intencionalidades políticas que rodean el desarrollo de la ECE en nuestro país marcan y determinan el llamado fenómeno ECE. Durante la gestión del ministro Chang (2006-2011), el fenómeno ECE se consolida como producto de procesos que tenían lugar en las aulas, escuelas y regiones. Este desarrollo estaba orientado, principalmente, a la aplicación frecuente de pruebas y actividades de aprendizaje con el formato ECE, que empezó a llamarse «entrenamiento» o «adiestramiento» para la prueba; pero también, en menor grado, se estaba generando otro tipo de prácticas centradas en la búsqueda de estrategias didácticas más efectivas para la mejora de los aprendizajes.

Desde el lado del Minedu, son básicamente el mantenimiento de la política de evaluación de aprendizajes con la ECE, la difusión de los rankings de resultados de la ECE y la implementación del PELA las políticas, programas y medidas que podemos asociar al desarrollo del fenómeno ECE.

Esta convergencia de prácticas y políticas empieza a producir importantes resignificaciones en relación con la noción de prestigio, tan caro en la cultura escolar. En efecto, se produce un vuelco. De acuerdo con lo recogido desde diversos actores en este estudio, la idea de que la ECE no solo evalúa a las y los estudiantes sino también al profesorado, toma cuerpo y sigue vigente hoy.

La profesora Adela, del colegio A de Pucallpa, dice al respecto:

«Si no hubiera habido este examen de la ECE, los maestros no hubieran estado preocupados, como ahora. Ahora el maestro está preocupado porque sabe que van a medir a los niños; y por medio de esa medición van a decir: Este maestro es bueno. Este maestro no es bueno. Eso es».

La publicación y la difusión de los rankings tuvieron un efecto potente en un sector del magisterio, preocupado por su imagen profesional. La subdirectora del colegio B de Moquegua expresa su punto de vista con respecto a los rankings:

«En la [evaluación] nacional todo el mundo se entera. Todo el Perú se entera. En cambio, en la regional, podemos hacerlo con estándares más altos, no importa que salgamos bajos porque es para nosotros. Pero lo nacional no. Todos saben».

El conocimiento público de qué regiones, qué escuelas y qué docentes lograban que sus estudiantes tuvieran buenos logros de aprendizaje fue fundamental para su movilización en busca de mejoras. Por otra parte, la profesora Patricia Luksic, directora de Gestión Pedagógica de la Dirección Regional de Educación del Cusco (DREC), comenta:

«El docente ya se está dando cuenta que toda la vida nos han insultado. ¡Esos profesores vagos, ociosos, flojos, que no sé qué! Trabajan y no hacen nada. Entonces yo no puedo ser visto así. Algunos profesores han comenzado a tomar conciencia de que también deben verles bien la sociedad ;no? Y que finalmente, ellos van a ser buenos docentes en cuanto tengan buenos estudiantes, en cuanto tengan aprendizaje. Y el profesor ya se está movilizando un poco para que los resultados vayan subiendo ;no?».

Esta presión llevó a una toma de conciencia del rol docente en un sector del profesorado más comprometido con la educación. Fue así, entonces, como empezó a emerger un discurso de responsabilización por los aprendizajes, ausente en períodos anteriores. Se encuentran maestros y maestras que reconocen el factor docente como esencial para el aprendizaje y que afirman, con convicción, que los resultados de aprendizaje de sus niñas y niños dependen de lo que ellas hagan o dejen de hacer en sus aulas.

Recuérdese que el discurso predominante en el magisterio siempre tendió a justificar la mala situación de los aprendizajes a factores como la pobreza, la desnutrición de las niñas y los niños, el analfabetismo de las madres y padres, la infraestructura de la escuela, la falta de materiales educativos. El cambio que se empieza a producir en un sector del profesorado es de 180°.¹

Este proceso de cambio llevó a que un concepto tan importante para la escuela como el de prestigio, que se había vaciado de sentido, empezara a asumir otro referente. Los resultados de la ECE se tornaron en el referente para la noción de prestigio. Una escuela en la que los estudiantes alcanzaban altos logros de aprendizaje se convertía en una institución educativa de calidad. La escuela pública recuperaba su función central: la enseñanza.

Esto no significa que las prácticas que empiezan a instalarse en las escuelas con mejores resultados sean las más valiosas pedagógicamente. Ya hemos señalado que una de las actividades predominantes es la de tomar frecuentemente pruebas tipo ECE o desarrollar labores muy apegadas a las características de la ECE. Pero también, insistimos, empiezan a aparecer prácticas pedagógicamente más interesantes que se centran en la aplicación de estrategias metodológicas diversas.

1 No afirmamos que no subsisten ya estas justificaciones que niegan la agencia del profesorado y su capacidad de transformar. En efecto, se mantienen en sectores magisteriales.

Cuando comienza la gestión de la ministra Salas, ya este conjunto de prácticas se había consolidado, tanto las ministeriales como las de los actores en diversas regiones. La ECE era además, para fines de escrutinio público, el termómetro para medir progresos en la calidad de la educación. Su gestión intentó, infructuosamente, darle un papel menos dominante a estas prácticas con algunas iniciativas más pedagógicas con el impulso de las Rutas del Aprendizaje y el nuevo marco curricular. La difusión del MBDD, elaborado recientemente, también buscó descentrar las preocupaciones educativas y el foco de atención en la ECE. Los efectos de estas iniciativas fueron menores a los esperados, pero, como se verá en la segunda parte de este libro, perduran en un sector del magisterio.

Es solo con la gestión del ministro Jaime Saavedra que la ECE se convierte en el centro de las políticas educativas vinculadas al aprendizaje. Se transforma en mecanismo de movilización educativa, en factor de redefinición del sentido de la educación, en mecanismo de apalancamiento para el cambio y medio de control de la gestión educativa.

Durante su gestión la ECE comienza a convertirse en el horizonte referencial del trabajo docente. La ECE es, a la vez, la gran movilizadora y el factor de presión al que se sienten sometidas las profesoras a lo largo del año. Involucra tanto el trabajo en el aula como el directivo. No se manifiesta, necesariamente, en forma explícita. Circula a veces de manera subterránea, solapadamente, y, otras, de manera abierta. Se expresa como mandatos que, por ejemplo, las acompañantes pedagógicas asumen en su práctica.

La profesora Reina, del colegio C de Moquegua, nos comenta:

«La acompañante nos dice que nos fijemos en los procesos, pero en agosto ya comienza a decirnos que debemos tomarles más pruebas a los niños. ¿Y las sesiones?, yo le pregunto. Y ella me dice que ahora nos toca tomar pruebas para salir bien, que en la ECE demostramos que estamos bien».

La mayoría de las profesoras que aparecen en este estudio dan cuenta de situaciones muy similares.

Por otra parte, otras políticas como la de compromisos de gestión escolar y la de estímulo al buen desempeño plantean de manera explícita la centralidad de la ECE con relación a los aprendizajes. Todos los cambios deben incidir en los resultados de la ECE.

El acompañamiento pedagógico, que fue concebido como una importante estrategia de formación docente en servicio, ha ido instrumentalizándose en función de una visión muy diferente a la planteada por el MBDD.

Este estudio revela que entre el 2014 y el 2016 el acompañamiento pedagógico tuvo a las Sesiones de Aprendizaje como su principal recurso de intervención, es decir, las acompañantes pedagógicas se fueron convirtiendo, principalmente, en promotoras del uso de las Sesiones de Aprendizaje, con lo que perdieron su sentido original de asistencia técnica y de formación docente. A ello se ha sumado la asunción de diversas y nuevas tareas en el marco de la ENSP que hace más compleja su labor.

Asimismo, las Rutas del Aprendizaje, que constituyeron uno de los materiales más valorados para mejorar las prácticas docentes, han sido desplazadas y paulatinamente reemplazadas por las Sesiones de Aprendizaje, a pesar de las grandes debilidades de diseño de estas últimas (desarrollo errado de los procesos pedagógicos y didácticos, conceptualizaciones confusas, ejemplos contradictorios, etcétera).

Paradójicamente, las Sesiones de Aprendizaje alejan hasta cierto punto al profesorado de aquellas prácticas centradas en la ECE, lo que podría ser muy positivo, pero tienen poca efectividad en la mejora de los aprendizajes, por dos razones. Por un lado, las deficiencias de diseño planteadas en el párrafo anterior y, por otro lado, debido a que asumen que las y los docentes son aplicadores operativos. Y esta visión tiene muy poco éxito para impulsar procesos de mejora educativa.

Los cuadernos de trabajo escolares también se han convertido en un recurso importante en el trabajo docente. Esto se debe, principalmente, a que ahora se producen con un formato muy similar al de la ECE. Esto hace que las docentes se inclinen a usarlos con frecuencia.

La ECE y el conjunto de políticas e iniciativas que están girando alrededor de ella obligan al docente a concentrarse en un puñado de capacidades con el fin de asegurar el aumento de puntaje en los resultados de la evaluación, como señalan acertadamente Guadalupe y Castillo:

[...] el valor de la Evaluación Censal de Estudiantes como forma de aproximarse a los niveles de aprendizaje podría empezar a verse mermado por prácticas no deseables que empiezan a enfocarse en la mejora de los puntajes en la prueba más que en los aprendizajes propiamente dichos. (Guadalupe y Castillo, 2014: 1)

Durante la gestión del ministro Saavedra se llegó a una situación peligrosa de confusión extrema entre centralidad en los aprendizajes y centralidad en los resultados de la ECE. En realidad, no sabemos con precisión si es una cuestión de confusión o de clara intención de que se entendiera así. Y es notorio que hay una diferencia entre una y otra. La primera pone su atención en los sujetos y en la calidad pedagógica de los procesos de aprendizaje. La segunda focaliza su mirada en los medios y su eficacia para conseguir una buena *performance* en la evaluación censal.

Hemos señalado que la ECE tiene capacidad para dar cuenta de progresos generales en el rendimiento estudiantil, pero no nos informa sobre los tipos de aprendizaje que se logran ni sobre las estrategias que se utilizan en las aulas. No es esa su finalidad. Sin embargo, las prácticas que se han instalado en las aulas y el discurso que promueve el Minedu han hecho de la prueba un fetiche que la convierte en símbolo de la calidad educativa. La ECE es el referente de la actuación docente.

Diaz Sobrinho nos recuerda que:

La evaluación es un proceso complejo, no tanto por las dificultades instrumentales o por los tecnocratismos, ni por la obtención de respuestas claras y pretendidamente definitivas; sino que sobre todo por el valor de las interrogantes levantadas en el debate público, o sea, por el impacto de las preguntas que el proceso debe suscitar, discutir y evaluar. (Citado en Ghisleni y Luce, 2016: 5)

En el caso peruano, las preguntas que han emergido tendieron a indagar por el puntaje que se lograba en las pruebas en las dos áreas que se evalúan, por los porcentajes de estudiantes que se encontraban en tal o cual nivel y por la posición que ocupaban las regiones en los rankings. No se debatía sobre los alcances de una prueba como la ECE o sobre el concepto de calidad que se estaba poniendo en juego o sobre el sentido de colocar a la ECE en el centro de las políticas educativas.

Una discusión de esa naturaleza llevaría a reconocer que el uso de pruebas estandarizadas como la ECE es insuficiente para dar cuenta de los progresos en el aprendizaje. La propia Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) alienta el uso de «una serie de mediciones múltiples, con referencias recíprocas, válidas y confiables» para la rendición de cuentas:

Como toda medición, las medidas e instrumentos de aprendizaje y logro de los alumnos (evaluaciones de los maestros, portafolios con trabajos de los alumnos, pruebas estandarizadas y observación en el aula, entre otros), presentan fuentes potenciales de errores y sesgos, por lo que se deberá crear un método en distintas etapas que use evidencia válida sobre el aprendizaje de los alumnos y su crecimiento a través del tiempo [...]. (OCDE, 2011: 12)

El fenómeno ECE ha puesto en movimiento, en consideración y en revisión una serie de ideas y de prácticas ligadas a la meritocracia, la competencia, el prestigio institucional, la profesionalidad docente, la autonomía del profesorado, la calidad educativa, los logros de aprendizaje, los procesos pedagógicos, el reconocimiento, la reflexividad crítica, el liderazgo directivo, etcétera. Sin embargo, no se ha generado un debate profundo alrededor de ellas.

Por otro lado, existe un extenso e intenso debate internacional acerca de la conveniencia o la inconveniencia de la aplicación generalizada de pruebas estandarizadas (Phelps, 2005). Esta discusión incluye también, ciertamente, los efectos de este tipo de evaluaciones en la mejora efectiva de la calidad de la educación y en la transformación de las prácticas docentes en el aula. Pruebas como la de PISA, de la OCDE, están siendo puestas en cuestión por connotados educadores y educadoras (Carta a Andreas Schleicher, 2014), y las que se están aplicando en países como los Estados Unidos están siendo cuestionadas por Stecher, quien señala que: «Las pruebas de elección múltiple no reflejan la naturaleza del desempeño en el mundo real en que rara vez se presentan alternativas estructuradas» (Stecher, 2010: 2).

Acerca de las ventajas o beneficios de este tipo de evaluaciones que plantean quienes las impulsan se señala:

- Permiten una adecuada rendición de cuentas de las escuelas y del profesorado ante las autoridades educativas y las familias, lo cual influye en un mayor esfuerzo profesional para alcanzar mejores resultados.
- Posibilitan la comparación del rendimiento estudiantil entre escuelas, regiones y países. Sin estas evaluaciones, ello no sería posible. Estas comparaciones son útiles con propósitos de evaluación y toma de decisiones en materia de políticas educativas institucionales, locales, regionales, nacionales e internacionales.
- Alientan el trabajo por estándares, lo que provee de una guía efectiva para la enseñanza. De esta forma el trabajo docente se orienta con precisión hacia los aprendizajes que el currículo establece.
- Ofrecen una evaluación realmente objetiva que hace posible una valoración justa y precisa del rendimiento escolar.
- Permiten categorizar diversos grupos de estudiantes para atender sus dificultades particulares oportuna y apropiadamente.

Según diversos estudios (Cannell, 1989) y organizaciones que trabajan por evaluaciones pedagógicamente más adecuadas,² las desventajas o perjuicios de las evaluaciones estandarizadas serían las siguientes:

- Son muy costosas y la inversión que se hace en ellas podría trasladarse a otros rubros de modo que tenga un mayor impacto en la mejora educativa.
- Consumen una enorme cantidad de tiempo de los administradores, docentes y estudiantes. El profesorado invierte una considerable cantidad de horas en preparar a sus estudiantes para las pruebas y en la ejecución de estas.

2 ReThinking Testing, Lace to the Top, NYS Allies for Public Education, Parents Against High Stakes Testing.

- Alientan una enseñanza centrada en las pruebas. Esto ha generado un fenómeno que en los Estados Unidos se ha denominado «enseñanza para los *tests*», que elimina la creatividad docente, la investigación y la selección de contenidos interesantes y útiles para las y los estudiantes.
- Brindan resultados desorientadores. No ofrecen indicadores precisos del éxito en el aprendizaje; solo brindan una foto de lo que sucede un día, el día de la prueba. Y la *performance* de un día puede estar influenciada por diversos factores que afectan el rendimiento en una prueba.
- Generan un uso equivocado de los resultados. El financiamiento de las escuelas, las certificaciones y las promociones de grado están atadas a los resultados de las pruebas estandarizadas.
- Alientan las prácticas de buenas educadoras, debido a la presión que ejercen sobre su trabajo. Causan una enorme tensión en aquellas docentes que están genuinamente preocupadas por brindar una buena educación y que sienten que son forzadas a mostrar resultados únicamente en algunos aprendizajes para legitimar su buena actuación profesional frente al sistema.

No obstante que la polémica académica en torno a estas evaluaciones no se ha zanjado a favor de una u otra posición, ellas se siguen realizando, a nivel nacional e internacional; y sus resultados se siguen tomando como un importante referente para las decisiones de política educativa (Brown y otros, 2014).

Es importante señalar que la discusión no se debe zanjar, inevitablemente, con una posición en un punto extremo del espectro del debate. Varios académicos señalan que está en los usos y los propósitos de las evaluaciones su acierto o desacierto. Brown es claro en señalar que: «La evaluación estandarizada aplicada con regularidad contribuye con la educación infantil, siempre y cuando cumpla con determinadas condiciones» (Brown y Hattie, 2012: 1). Y, además, como señala claramente el GTEE-PREAL:

Para que los resultados de este tipo de evaluaciones tengan impacto sobre las políticas educativas, debe realizarse una importante inversión de tiempo en el análisis y discusión de los resultados por parte de diversas áreas del Ministerio de Educación y otros actores relevantes, en la comprensión de los problemas y deficiencias que los resultados ponen de manifiesto y en la concepción de acciones e inversiones apropiadas para hacerles frente. (GTEE-PREAL, 2007: 13)

También la literatura especializada nos informa acerca de los efectos de la proliferación de la evaluación estandarizada en el desarrollo curricular. De hecho, una de las críticas más fuertes es la del empobrecimiento curricular que generan las malas prácticas de evaluación en las aulas.

El GTEE-PREAL plantea un punto de vista que merece ser tomado en cuenta sobre las evaluaciones estandarizadas:

La evaluación estandarizada externa solo podrá tener efectos positivos sobre la educación si es concebida, percibida y empleada como un mecanismo de responsabilización pública de todos los actores vinculados al quehacer educativo. Existe siempre el riesgo de que la política educativa se concentre en la implementación de evaluaciones, pero que luego no se tomen acciones concretas para enfrentar y resolver los problemas que las mismas ponen de manifiesto. (GTEE-PREAL, 2007)

Exposición pública y rankings

Desde la presentación de los resultados de la primera evaluación censal del año 2007, empiezan prematuramente a establecerse rankings de resultados a nivel nacional y por regiones. Y, en cada región, rankings por provincia y por institución educativa. Esta no es una iniciativa del Minedu. Tampoco de la UMC. La UMC, particularmente, afirma categóricamente que ellos jamás han establecido rankings. Liliana Miranda, jefa de la UMC en el 2016, dice:

«No hacemos rankings de escuelas. La base de datos no se ordena por un ranking. Además, el rendimiento está asociado a diferentes factores. El 60 % de la varianza está determinada por factores individuales y familiares».

A pesar de esta intención, la presentación de resultados en un listado ordenado de regiones según puntaje o según los resultados obtenidos es lo que, generalmente, se reconoce como ranking. La exjefa de la UMC reconoce que:

«Los logros de aprendizaje, como cualquier producto social, van adquiriendo significados diferentes mientras se difunden. Ni siquiera controlamos los discursos de los propios colegas del Minedu. Cuando eres productor, eres más consciente de todo lo que implica generar una puntuación. La gente cree que los resultados explican más de lo que aparece. Se cree que reflejan la calidad educativa. En realidad, intenta acercarse a ver algunas competencias».

En efecto, la realidad se va constituyendo a partir de las transformaciones que se van generando a partir de discursos iniciales y va tomando significados diferentes en los diversos actores. La exministra Salas reconoce, aunque no hace alusión a los rankings, que:

«Las evaluaciones censales de estudiantes tienen un plus movilizador. Pueden tener un efecto más expandido. Es el resultado tuyo, de tu aula y de tu escuela».

Este efecto movilizador, a nuestro juicio, se genera con los rankings. Los rankings califican y clasifican. Ubican en un «cuadro de méritos». Y en este caso, dado que nos encontramos en el campo educativo, no puede evitarse la percepción de que la ECE es una evaluación que pone nota. Y hay aprobados y desaprobados.

La profesora Adela, del colegio A de Pucallpa, dice al respecto:

«Si no hubiera habido este examen de la ECE, los maestros no hubieran estado preocupados, como ahora. Ahora el maestro está preocupado porque sabe que van a medir a los niños; y por medio de esa medición van a decir: Este maestro es bueno. Este maestro no es bueno. Eso es».

En un país donde la imagen y «el qué dirán» define el prestigio, los rankings pueden tener efectos importantes. Recuérdese que los resultados de PISA 2001,³ que nos colocaban en los últimos lugares de la tabla en educación a nivel mundial,⁴ generaron una reacción en los medios que no habían provocado ni las pruebas muestrales de CRECER de los años 1996 y 1998 ni las de las Evaluaciones Nacionales del 2001 y 2004, a pesar de que ya daban cuenta de la pésima situación educativa en nuestro país. Es más: después de las evaluaciones de PISA 2001, el Perú dejó de participar en PISA, situación que se mantuvo hasta el año 2009. Ante los resultados internacionales, optó por la política del avestruz en lugar de responder a esa situación.

Definitivamente, la imagen del país y de las regiones quedó expuesta públicamente con PISA y la ECE. Ya no se trataba solamente del prestigio del profesorado. También se estaba poniendo en entredicho la capacidad de las regiones para dirigir la educación.

Liliana Miranda plantea algunas objeciones atendibles con respecto a los rankings regionales:

«Hay que empezar a expresarse con claridad sobre las consecuencias no queridas. Por ejemplo, comparar cosas no conmensurables. El tema de la diversidad en las regiones no es solo lingüístico. Una escuela es diversa en las mismas aulas. Dentro de cada unidad geográfica hay diversidad. Eso debe estar más incorporado [...]. Nos ha faltado este indicador socioeconómico para presentar los resultados regionales. Tienes que poner todo en la balanza porque tampoco se puede atribuir todo al factor socioeconómico. No hay que desconocer el contexto y el tipo de gestión. Si vas a hacer rankings, hay que tomar en cuenta otros criterios. No debería hacerse ordenamientos».

3 La prueba PISA se llevó a cabo en el año 2000 a nivel internacional, pero en el Perú se realizó en el año 2001. Por eso se le conoce como PISA + (PISA plus).

4 En realidad, en PISA solo participan países miembros de la OCDE y países invitados.

Los rankings regionales tuvieron un efecto diferente en cada región. En aquellas que ocuparon los puestos más altos, como Arequipa, Callao, Lima Metropolitana, Moquegua y Tacna, se generó una mejora en el trabajo del sector Educación a nivel regional. Esto produjo un ritmo de mejora que permitió un crecimiento importante en logros de aprendizaje a lo largo de los siguientes años. Estas regiones ya habían evidenciado encontrarse en una mejor situación con respecto a los aprendizajes en las evaluaciones muestrales de la década de los noventa y del primer decenio del siglo XXI, a pesar de no presentar resultados satisfactorios. Y es comprensible que el hecho de ocupar los primeros puestos se convirtiera en un estímulo para seguir progresando.

Otras regiones, como Piura, La Libertad, Lambayeque, Ica, Junín y Lima Provincias, fueron reaccionando más pausadamente. Y otras, como Amazonas, Áncash, Apurímac, Pasco y Huánuco, crecieron modestamente en los años siguientes. A la cola quedaron Ucayali y Loreto, que no reaccionaron.

Sin duda, las mejoras en los resultados de las evaluaciones censales estudiantiles fueron producto, principalmente, del esfuerzo del profesorado. En un contexto en el que las profesoras estaban siendo descalificadas y denigradas por el propio gobierno, la ECE se fue convirtiendo en un medio para su reivindicación profesional, pero también para diferenciarse de aquel sector docente sin vocación, sin voluntad y sin competencia para realizar un cambio educativo.

De hecho, es posible afirmar que el efecto más importante de la ECE en el gremio magisterial fue la búsqueda de una reivindicación profesional. Y si bien no alcanzó de una sola vez a la mayoría de las docentes, sí fue involucrando cada vez a más profesoras, en forma paulatina; aunque, lamentablemente, nunca llegó a influir en el total del magisterio que se ubica en el tercer ciclo.

La exposición pública de los resultados de la ECE en las escuelas se produce por iniciativa de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). La subdirectora del colegio B de Moquegua recuerda:

«A veces la normatividad que se viene es así y tiene que cumplirse. Pero nosotros salimos un poco de ello. Me acuerdo, en la UGEL. Entonces ¿cómo empezó? A veces nos duele, pero eso nos hace reflexionar. Por ejemplo, los resultados de la ECE decían que no eran para divulgarlo, que los resultados eran reservados. Nosotros rompimos, no por comparar, sino para dar a conocer a todos. Eso no nos ha gustado, pero al no gustarnos también hemos reflexionado. A nadie le gusta ver a su institución educativa abajo. Cuando se proyectaban los resultados entre todos los directores. Entonces algunos profesores decían:

¡qué vergüenza!, ¡cómo han hecho eso! Sí, los resultados no estaban para compararnos entre nosotros. Eso llevó a muchos a reflexionar y trabajar en su institución educativa como director, como docente de aula, etcétera. Directores plantearon estrategias. Incluso hasta los docentes se pusieron a trabajar. Y cuando vieron que poco a poco iban creciendo se iban sintiendo orgullosos los docentes y directores. ¡Cómo el profesor decía! Mi institución ahora es “San Antonio”. Los de ChenChen también se sienten orgullosos. Algunos siguen manejándolo en privado, pero yo creo que debe ser difundido. Eso hace que reflexionemos, tomemos conciencia y establezcamos propuestas de mejora».

Los rankings de la región tienen también un efecto importante en algunas de ellas. Movilizan a las docentes hacia la mejora.

Competencia, prestigio y profesionalidad docente

La competencia que se ha generado entre regiones, escuelas y docentes es un fenómeno común en varias regiones, pero no es uniforme en todas partes. Depende de la dinámica de cada una. Cuanto mejor es el nivel de la región, más competencia se percibe. Y la dinámica de las regiones parece estar muy influenciada por el puesto que ocupaba cada una al comenzar la competencia de la ECE. En regiones como Moquegua, la competencia es un asunto sumamente importante. Las instituciones educativas que alcanzan excelentes resultados en la ECE van desplazando a las clásicas escuelas prestigiosas de la vieja ciudad de Moquegua. Y la competencia entre provincias es como la de una carrera olímpica de 100 metros. Se disputan centímetro a centímetro el primer lugar.

En regiones como Cusco, la competencia no tuvo mayor relevancia hasta que una provincia, Espinar, comenzó a pisarle los talones a la imperial provincia del Cusco. En la ciudad, las escuelas que han empezado a destacar en la ECE no parecen afectar el rancio prestigio de los colegios más tradicionales. En el Cusco sigue predominando el viejo concepto de imagen institucional que, lamentablemente, no está asociado a los logros de aprendizaje. Es el refugio en el que se amparan instituciones educativas de mala calidad y docentes mediocres.

En Ucayali la competencia solo se siente en las grandes ligas, en un circuito pequeño y cerrado. Únicamente las instituciones educativas que ocupan los lugares más altos se miran y compiten entre ellas. Las demás ven con envidia y recelo los buenos lugares que ocupan sus pares. Y como no están en capacidad de competir, se dedican a criticar y a echar chispas contra ellas.

La directora del colegio A de Ucayali recuerda:

«En un principio, los colegios grandes del centro de la ciudad se sentían ya, cómo esa IE. ¡Ese colegio todo podrido, viejo nos va a ganar! Entonces, empezaban a mirar a nuestro colegio, ¿por qué? Empezaron a preguntar al director. Él les contestaba de una forma irónica, burlona: ¿Sabes qué? Mi clave es que mis maestras son solteras. Pero esa no era la clave, sino que ya estábamos compenetrados en la mente de salir adelante».

Lo cierto es que se aprecia que solo en la medida en que las regiones, las escuelas y las docentes se sientan capaces y con posibilidades de competir exitosamente, participan decididamente por alcanzar los mejores puestos. Aquellas regiones, instituciones y docentes que no se ven a sí mismas con probabilidades de competir, no se esfuerzan en hacerlo y prefieren mantenerse al margen. La competencia no es, para ellas, la vía hacia la mejora.

Tal vez un reordenamiento de rankings por subgrupos podría tener algún efecto movilizador en algunos lugares. Por ejemplo: hacer un ranking por regiones de la costa norte o un ranking de regiones del sur andino o de la Amazonía. Igualmente, elaborar rankings entre las provincias altas del Cusco. O quizá por escuelas de un mismo distrito. De esta forma la valla no sería vista como imposible de superar, como sucede hoy en día.

Liliana Miranda señala al respecto:

«No es extraño que se genere la competencia. El desafío es, desde el Minedu, tener un solo discurso que baje la tensión. Reconocer los desafíos distintos. Bajar el tono, porque es una evaluación solo de segundo grado».

El Minedu bajó el tono durante la gestión de la ministra Salas, pero en la administración del ministro Saavedra el tono se desbocó. Y las directoras y docentes percibieron esa subida. Así se expresa el director de colegio A del Cusco. El prestigio que da la ECE a escuelas y docentes no pasa desapercibido:

«A este colegio vino el ministro; y vino a ver el fenómeno del colegio A del Cusco. El resultado era realmente creciente y el ministro entró a mis clases de segundo grado y a ver a los niños en Matemáticas y en Comunicación que estaban haciendo allá. Era una cuestión muy halagadora para nosotros que el máximo representante en Educación venga y nos dé sus palabras alentadoras y, realmente, al ver ese tema de que los maestros estaban haciendo cosas buenas...».

La UMC insiste en que la ECE no evalúa a los docentes. Se evalúa a estudiantes. Técnicamente, es así. Sin embargo, el profesorado percibe que la ECE evalúa la calidad de la enseñanza. También el Ministerio de Educación, aunque se niegue a aceptarlo abiertamente, los medios de la comunicación y la sociedad en general ven la ECE como un medio para evaluar al docente.

La UMC afirma, también, que existen un conjunto de factores que influyen en los logros de aprendizaje de las niñas y los niños. Sin embargo, es harto conocido que la mayoría de los estudios señalan que el factor docente es el más importante de todos los elementos que inciden en la calidad de los aprendizajes.

Y cuando la academia y el sentido común coinciden, es bastante complicado poder asumir que el profesorado no está siendo también valorado en función de la ECE. Si no fuera así, no se entendería el conjunto de medidas que toma el Ministerio de Educación para mejorar los desempeños docentes y que tiene a la ECE como centro.

El exdirector de la DRE de Cusco, Edgar Ochoa, afirma que se ha distorsionado la naturaleza de la ECE:

«Muchos maestros y muchas instituciones educativas han entendido de que la ECE sirve para prestigiar la institución educativa solamente. Y no importan los mecanismos que hay que hacer con los niños, que hay que hacer en la escuela para que ante la ECE estemos bien mirados y ante la sociedad se establezcan rankings, se establezcan primeros y segundos lugares. Y sobre esa base se empiece a identificar qué colegio sirve y qué colegio no».

En efecto, no solo el profesorado es señalado como responsable de los resultados educativos. Las escuelas, como instituciones cuya función es enseñar; las regiones, cuya responsabilidad en materia educativa es fundamental; y el Ministerio de Educación, que ejerce la rectoría en el ámbito de las políticas educativas, tienen una cuota de responsabilidad grande en la situación de la educación.

Es en esa medida que la ECE afecta no solo el prestigio del profesorado, sino también el de las instituciones educativas, el de las regiones y el del país. Los bajos resultados obtenidos en la ECE, desde el comienzo, se asociaron con el prestigio docente y el de las escuelas, pero los promedios regionales y nacionales se relacionaron con la eficiencia del sector Educación.

Esto explica la movilización de los gobiernos de García y Humala alrededor del tema educativo. Tal vez la mayor diferencia entre las respuestas de uno y otro estuvo en que el primero pretendió enfrentar el colapso educativo intentando derrotar al magisterio, mientras el segundo lo hizo tratando de ganarse al profesorado

como aliado. Asimismo, en el primer caso el prestigio docente se tiró por los suelos. Y en el segundo se empezó un proceso de revaloración de la docencia.

Entre los años 2007 y 2008 se produjo un proceso interesante en la cultura escolar que, como sabemos, es muy resistente al cambio. Un concepto tradicional como el de «prestigio» ha ido modificándose progresivamente. Asociado convencionalmente a «la imagen institucional», el prestigio era concebido como un mérito alcanzado por diferentes razones. Algunas veces estaba ligado a la antigüedad del colegio. Ser un colegio centenario era en sí una razón de prestigio. Otras veces se ligaba al éxito de sus egresados en el terreno profesional, social, político, cultural. Algunos otros colegios afirmaban su prestigio en función de su alto nivel académico, su estricta disciplina o su formación religiosa. En otros casos, el prestigio estaba vinculado a los privilegios de clase de sus miembros.

Así lo recuerda la directora del colegio B de Ucayali:

«Este colegio ha sido conocido más por el nivel en que estaban las personas porque aquí tenemos a hijos de abogados, de profesionales. Era una cuestión de estatus. Acá están los que tienen dinero. No era por resultados, sino que tenemos profesores que... Si venía un moreno, le decían “aquí estamos blancos”. Eso primaba antes. Pero cuando salieron los primeros resultados de la ECE fueron pésimos y para los maestros se vino abajo toda esa imagen».

A este colegio le está costando trabajo aceptar que las reglas de juego están cambiando. Y que tienen que acomodarse a ellas. Ya no se trata de tener prestigio porque las familias «decentes» estudian allí, sino que deben mostrar buenos resultados.

Conforme el colapso educativo se fue acentuando, los resultados de competencias académicas, deportivas, culturales y artísticas fueron convirtiéndose en los principales indicadores de prestigio de la institución educativa. Los desfiles escolares y las bandas militares también se constituyeron en un importante factor de prestigio institucional. Pequeños y efímeros triunfos no podían pretender sustituir los resultados de una formación que ya no se brindaba.

Con la ECE se produjo un vuelco. Un concepto tan importante para la escuela que se había vaciado de sentido empezó a asumir otro referente. Los resultados de la ECE se tornaron en el referente para la noción de prestigio. Una escuela cuyos estudiantes podían mostrar altos logros de aprendizaje se convertía en una institución educativa de calidad. La escuela pública recuperaba su función central: la enseñanza.

Asociar el prestigio institucional con la función central de la escuela ha tenido un efecto muy importante en un momento tan delicado para la educación pública. Cuando se pensaba que ya no había ninguna grada adicional para descender, se encendió una luz. Cuando el profesorado había dejado de confiar en su capacidad para sacar adelante a sus estudiantes y el mito de la escuela como factor de progreso estaba muriendo en la visión de las familias, la ECE produce un efecto importante que moviliza, nuevamente, a la escuela y la comunidad alrededor de un objetivo: que las niñas y los niños aprendan.

En la actualidad, se ha logrado resignificar el concepto tradicional de prestigio institucional. Se lo ha llenado de un nuevo contenido haciendo avanzar la cultura democrática de la meritocracia. Ahora cualquier escuela se siente capaz de convertirse en la escuela más prestigiosa de su región. Ya no son las grandes unidades escolares o los viejos colegios tradicionales del centro de la ciudad, emblemáticos o no, los que se arrojan gratuitamente un estatus superior a las demás instituciones educativas. Ninguno se lleva laureos por ser el más antiguo o el más moderno, sin pruebas de ser el mejor. Ahora el colegio que ocupa el primer lugar debe demostrarlo con evidencias. Y la ECE se ha convertido en la balanza para sacarle lustre al prestigio de una institución educativa.

De esta forma, la ECE ha dejado de ser un simple instrumento técnico. Y ha empezado a usarse en otra dirección. Se le atribuyeron otros propósitos y otros sentidos. Las docentes, como ya señalaba una profesora de Ucayali, indican que la ECE los evalúa. Las escuelas se evalúan y valoran en función de los resultados que alcanzan en la ECE. Las regiones, en aquellos lugares donde destacan por sus resultados en la ECE, afirman su prestigio regional en función de sus logros educativos. La ECE no evalúa solo ciertas capacidades del currículo. Evalúa la calidad de la educación, evalúa al profesorado y evalúa a quienes gestionan la educación. Por supuesto que no son estos los objetivos evaluativos que la ECE se propone, pero sí son los objetivos generados por el fenómeno ECE.

En las regiones también hay una apropiación particular del significado de la ECE. Sus reacciones son diferentes y se producen en distintos momentos. El prestigio regional también se asocia a la ECE. Varias regiones han trabajado seriamente, mientras que otras no hacen aún lo suficiente para atribuirse mérito alguno. Sin embargo, progresivamente, cada vez más gobiernos regionales van asumiendo su responsabilidad en el terreno de las políticas educativas, a pesar de que los problemas de la corrupción en el sector y la debilidad de sus cuadros profesionales son los mayores obstáculos para salir adelante.

A nuestro juicio, es en el momento en que el Ministerio de Educación empieza a darse cuenta del poder movilizador de la ECE para un cambio que esta deja de ser vista como un dispositivo meramente técnico. Ese potencial movilizador es mirado y tratado de distintas maneras en las tres gestiones del Minedu (Chang, Salas y Saavedra). Pero lo que queremos enfatizar aquí es que este es el punto de partida del fenómeno ECE.

Sin duda, podemos apreciar que, intencionadamente o no, el hecho de que se hayan conectado el Estado y el profesorado a partir de la ECE; el hecho de que el Ministerio de Educación se haya conectado con la cultura escolar, posiblemente de manera accidental, abrió una valiosa posibilidad para desarrollar políticas educativas que dialogan con la sensibilidad docente.

Es posible que esta idea de resignificación del prestigio nos lleve a una apreciación en la que prestemos atención solamente a una de las dimensiones que se ponen en juego con ello. ¿No es el prestigio profesional, institucional o regional una respuesta interesada de parte; la preocupación o el interés por el prestigio no nos remite, acaso, a una actitud interesada, egoísta, autorreferida, alejada de un compromiso moral, de una preocupación por la infancia o de una apuesta por la educación?

La profesionalidad, necesariamente, conlleva un sentido de amor propio que se asocia a un cierto nivel óptimo de competencia en la prestación de un servicio. En el período de colapso educativo, el prestigio profesional docente se asociaba con tener un cartón o un diploma que daba cuenta de haber realizado estudios. Los docentes no podían presentar como prueba de su profesionalidad una buena formación de sus estudiantes. Hoy las cosas han cambiado, para bien. Se es un buen docente si las niñas y los niños aprenden.

Plaza nos recuerda que:

En su modelo analítico sobre los procesos motivacionales, Turner plantea que las personas están dispuestas a movilizar energía en la interacción en función de satisfacer necesidades psicosociales básicas para evitar estados de ansiedad difusa y para mantener la propia imagen. Entre las necesidades a atender él destaca los sentidos de pertenencia grupal, de confianza y seguridad ontológica, así como la búsqueda de satisfacción simbólica/material y de reafirmación del propio sentido de realidad. (2014: 182)

El colapso educativo y la reacción del Estado contra el magisterio en el segundo gobierno aprista definitivamente generaron en el profesorado no solo estados de ansiedad difusa, sino también rabia y frustración. Su imagen social y su propia autoestima quedaron dañadas. La ECE les dio la oportunidad de reconstruir su imagen profesional ante la sociedad, de reafirmar su sentido de pertenencia al gremio magisterial, así como les permitió encontrar una primera recompensa simbólica: prestigio.

Nuestra visión del magisterio como un apostolado, como una vocación de entrega total, como un ejercicio de sacrificios y renunciaciones, nos dificulta ver las dimensiones, subjetiva y profesional, implicadas en el quehacer docente. Y más aún: ver el contexto específico en el que este se desarrolla, contexto que hemos caracterizado y que expresa serios problemas y conflictos.

Este anclaje del trabajo docente en el prestigio se constituye en la piedra angular para un proceso mayor, para el desencadenamiento de una serie de procesos que operan en las prácticas docentes y también en sus discursos. Dispone al sujeto docente a esa movilización de energía a las que se refería Turner.

Resulta interesante la analogía que podemos establecer entre el proceso civilizatorio que estudia Norbert Elias y el proceso de profesionalización docente iniciado en el marco del fenómeno ECE:

Se ha mostrado detalladamente cómo las coacciones externas van convirtiéndose de diversos modos en coacciones internas, cómo la satisfacción de las necesidades humanas pasa, poco a poco, a realizarse entre los bastidores de la vida social y se carga de sentimientos de vergüenza y cómo la regulación del conjunto de la vida impulsiva y afectiva va haciéndose más y más universal, igual y estable través de una autodominación continua. (Elias, 2009: 546)

Las coacciones externas provienen, en el caso del profesorado, de los resultados de la ECE y su exposición pública, de la competencia que se ha generado y de la existencia del Bono-Escuela. Asimismo, la Ley de Reforma Magisterial, el MBDD y el acompañamiento pedagógico también plantean al docente una nueva imagen de la docencia, un perfil profesional definido y exigencias de mejora en su desempeño. Estas coacciones externas se traducen en coacciones internas: búsqueda de sentido de eficacia y de información y formación; responsabilización por los resultados; mayor atención a las niñas y los niños, y mayor tiempo de trabajo. El conjunto de la vida impulsiva y afectiva, a la que se refiere Elias, puede asociarse a las respuestas inerciales del profesorado ante el colapso educativo que hizo que el profesorado se dejase llevar por tal situación que implicaba el abandono de sus funciones y por las justificaciones que se montaron alrededor de la precariedad educativa y de su pobre actuación profesional.

Sin embargo, la reconfiguración de la visión de profesoras como profesionales eficaces que deben mostrar los resultados de su trabajo, y de una educación capaz de logros, pusieron en tensión al profesorado y obligaron a buena parte de ellas a revisar sus prácticas y emprender un proceso de alineación con los cambios en curso, dejando de lado creencias y actuaciones que solo fueron posibles y «acceptables» con la relajación de las regulaciones institucionales escolares y el abandono del Estado durante el colapso educativo.

Ahora, una mayor proactividad del Estado en materia educativa está produciendo mayores regulaciones y autorregulaciones entre las profesoras y en las escuelas que van de la mano con la búsqueda de satisfacción de necesidades psicosociales, a las que aludía Turner, y que van generando en el profesorado mayores sentimientos de pertenencia, seguridad y confianza con respecto a su actuación y con las políticas educativas en un contexto de cambios.

Pero, ciertamente, aún nos encontramos en un proceso inicial. No todas las regiones ni todas las escuelas ni todas las docentes están involucradas. En la medida en que se vaya construyendo un nuevo sentido de la profesionalidad docente, una comunidad profesionalmente más sólida, una ciudadanía más consciente y exigente de sus derechos, así como un Estado más responsabilizado de la calidad del servicio educativo, podremos avanzar en la dirección que plantea Elías: «De esta interdependencia de los seres humanos se deriva un orden de un tipo muy concreto, un orden que es más fuerte y más coactivo que la voluntad y la razón de los individuos aislados que lo constituyen» (Elías, 2009: 536).

Meritocracia, desarrollo profesional y sostenibilidad de las mejoras

El principio de la meritocracia empezó a impulsarse con el fenómeno ECE, y ha sido desde el año 2015 cuando ha comenzado a percibirse mejor su institucionalización en el sector. Este proceso se consolidó con la gestión del ministro Saavedra, a través de los concursos de ingreso en la carrera pública magisterial y de ascenso de nivel. En el 2016, el acceso a cargos importantes en la gestión en las regiones también ha contribuido a avanzar en esta dirección.

En algunos colegios se advierte que las profesoras están implicadas en los procesos de ascenso a la carrera pública magisterial. La directora del colegio A de Ucayali afirma que el «80 por ciento de nuestros maestros han ascendido de nivel».

Sin embargo, han sido los rankings de la ECE, principalmente, los que han tenido un efecto social mayor. En efecto, un buen posicionamiento en el ranking ECE —nacional, regional o local— es visto como un logro que se sustenta en el esfuerzo. Se alcanza por mérito. Mérito derivado, aparentemente, de la calidad pedagógica del trabajo docente. Lo mismo ocurre con la obtención de algún estímulo o, simplemente, por el buen puntaje alcanzado por una o un docente. De hecho, los puntajes que logran las niñas y los niños en las escuelas A del país están muy lejos del promedio nacional. En los casos de las instituciones educativas A consideradas en este estudio, las aspiraciones de estos colegios en las tres regiones están muy por encima del 90 % en el nivel 2.

La profesora Laura, del colegio A de Moquegua, lo expresa así:

«Como ya se dijo al inicio del año, hay un compromiso asumido frente a toda la escuela con los padres de familia: alcanzar más del 95 %; que todos los niños logren el nivel 2 es lo que quisiéramos como objetivo personal ¿no? Pero, como institución educativa, nos hemos planteado en Comunicación y Matemática alcanzar el 95 % en el nivel 2».

Existe hoy en el Perú un conjunto de instituciones educativas y de profesoras cuyas metas no bajan de los niveles más altos definidos por la ECE. No se preocupan por estar dentro del promedio. No se conforman con lo mínimo. Una evidencia de esto es el reconocimiento que existe en Moquegua de la «Maestra 100». La «Maestra 100» es el reconocimiento que hace la Dirección Regional de Educación de Moquegua (DREM) a aquellas profesoras que lograron que el 100 % de sus estudiantes estén en el nivel satisfactorio. Tener estas expectativas significa haber superado todas las vallas posibles. Hay una aspiración y una expectativa por el máximo rendimiento.

Aparentemente, estos resultados no surten ningún efecto en la carrera de las profesoras ni en el desarrollo institucional de los colegios; pero solo aparentemente. Los logros obtenidos tienen implicancias importantes. El director del colegio A del Cusco cuenta cómo sus mejores profesoras han ido saliendo de su institución educativa, atraídas por la DREC o por programas del Minedu:

«Esta maestra dejó de estar en nuestro colegio porque se la jalaron para la dirección de educación. Como pionera, ella impulsaba a todo el equipo de las seis profesoras. Entonces, hay una gran ausencia para decir ¿quién impulsa en Matemáticas? Entonces, ya hay una cuestión en que no hay continuidad de profesoras. La otra maestra que domina mucho la comprensión lectora gana el concurso para la universidad en el tema de didáctica y, finalmente, sale del colegio también».

Si bien la ECE les abre oportunidades profesionales a las profesoras, las instituciones educativas se ven afectadas por la pérdida de sus mejores elementos. El mismo director de este colegio fue llevado como director regional de educación del Cusco y, luego, como especialista en el Minedu. Su caso no es aislado. La directora del colegio A de Moquegua también fue atraída por el Minedu. Y en Ucayali, el director del colegio A fue llevado como director de la UGEL de Coronel Portillo en Pucallpa.

Los colegios con mejor posicionamiento en los rankings de la ECE se convierten en referentes locales y son convocados para compartir sus experiencias, para apoyar distintas iniciativas de las UGEL o de las DRE, para elaborar las pruebas regionales, etcétera.

La profesora Jazmín nos cuenta:

«Hemos compartido nuestras estrategias con otras docentes de la DRE. Nos invitaron para hacer sesiones para apoyar a otros maestros. También nos invitaron para hacer las evaluaciones regionales, pero no pude hacer. Los maestros han quedado satisfechos con las estrategias que aplicamos».

Será necesario avanzar con otro rumbo en el sentido de poder dar cuenta de aprendizajes de calidad y no solamente de altos puntajes en la prueba ECE. Dar cuenta, del mismo modo, de prácticas pedagógicas creativas; además de efectivas, es parte de un proceso, pero hay que asegurar que así lo sea, planteándonos fases de desarrollo y no conformándonos solamente con las apariencias.

El fenómeno ECE está permitiendo, parcialmente, tomar mayor consciencia de la diversidad del profesorado. Podríamos identificar, con mayor precisión, cómo se expresa esta diversidad si los programas e intervenciones del Minedu produjeran la información necesaria; pero, lamentablemente, no es así. Los programas de acompañamiento pedagógico, como la ENSP o el PELA, no generan información relevante sobre la base del seguimiento que realiza, y tampoco hacen evaluaciones sustantivas de sus intervenciones. Esto debilita la eficacia de estos programas que no se retroalimenta a partir de datos objetivos de la realidad.

Sin embargo, hay evidencias sobre un profesorado plural que debe obligar al desarrollo de políticas diferenciadas para cada grupo. Por un lado, es posible identificar a un sector del profesorado que se muestra abierto y receptivo a participar de procesos de mejora. Este es el sector que ha sido más influenciado por el fenómeno ECE. Su *performance* es irregular. Tiene momentos de buenos desempeños, de desempeños regulares y de desempeños deficientes. Manifiesta iniciativa. Se interesa por su formación. Su sentido de profesionalidad se sostiene en su *performance* y en los resultados que alcanzan sus estudiantes. Requiere de estímulos y de oportunidades para dar lo mejor de sí. Su conocimiento pedagógico está centrado fundamentalmente en el manejo de estrategias metodológicas.

El siguiente grupo es el grupo intermedio. Tiende a la conformidad. Se acomoda a las circunstancias. Si se le exige, responde. Si no se le exige, no hace ningún esfuerzo. Su conocimiento pedagógico es pobre. Puede responder positivamente si cuenta con un buen acompañamiento pedagógico, si se le brinda formación y si encuentra oportunidades para destacar. Requiere de estímulos y de reconocimiento.

El último grupo es el más débil. Tiene una formación pedagógica muy precaria. Su *performance* es muy baja. Presenta un escaso compromiso laboral. Incumple funciones básicas en su condición de trabajadores. No muestra identificación con las comunidades donde labora ni con sus estudiantes. Y no reacciona a ningún estímulo.

Dada esta situación de heterogeneidad en el rendimiento docente, las profesoras de segundo grado que participan de este estudio expresan una gran preocupación por el futuro inmediato de sus estudiantes en las escuelas. Son conscientes de que sus demás colegas de otros ciclos no están comprometidas con un proceso de mejora en la educación y dudan de la capacidad de estas para garantizar que sus niños y sus niñas puedan seguir progresando en sus aprendizajes en los grados siguientes.

Así expresa su preocupación la profesora Laura, del colegio A de Moquegua:

«¿Cómo nos ha ido con el grupo anterior que ya está en cuarto grado?, ¿con el otro que ya está en sexto grado? Porque mis primeros alumnos con los que yo recibí reconocimiento ya están en sexto grado. A veces me pregunto: ¿cómo están esos niños? Entonces, fueron ganadores; pero, sin embargo, no se continuó con el mismo ritmo de trabajo. Los profesores de tercero y cuarto, quinto y sexto, con el pretexto de que no son evaluados a nivel nacional, un poquito que abandonan los procesos que incidimos los profesores de primero y segundo de Primaria en lograr. Tiene que lograr el niño estas capacidades. Ellos van olvidando un poquito y se van más a la teoría. Les dan una hoja con 20 problemas y más es lo que se aburre el niño haciendo. Sin embargo, que hagan dos o tres; que los sepan bien; que los sepan formular; que lo desmenucen ese problema. Yo pienso que he logrado mucho más que darle 20 o 30 problemas como les dan. Entonces, pregunto por esos niños de sexto grado, sí, que son de otra escuela. A veces pienso que todo el esfuerzo que yo pueda dar con mis compañeras de segundo y primer grado en el ciclo, ya no continúa en ese mismo camino. Es lo que nos ha pasado. Y muchas veces la crítica está, la autocrítica está, ¿por qué no se puede mantener ese mismo nivel?».

Estas mismas preocupaciones son compartidas por la mayoría de profesoras del tercer ciclo. Tienen claridad respecto de que el fenómeno ECE solo afecta a sus grados. Aunque el anuncio de la aplicación de la prueba ECE en el cuarto grado las entusiasma. La profesora Adela, del colegio A de Ucayali, señala:

«La ECE debería aplicarse en todos los ciclos ¿no? Ahora ya se va a empezar a tomar en cuarto. Eso es muy bueno. A todas las profesoras tendrían que evaluar para que se preocupen más».

Los temores de las profesoras no son infundados. Ellas tienen claro que en el fervor de los esfuerzos por mejorar solo están implicadas las profesoras de su ciclo. Las demás docentes no están involucradas. Y saben que en los grados superiores no hay tanta dedicación de las profesoras. La profesora Vania, del colegio C del Cusco, opina:

«En los demás grados las profesoras no trabajan como nosotras porque no tienen ninguna presión. No los evalúan a sus alumnos con la ECE».

La profesora Laura reflexiona con relación a este tipo de situación:

«A veces pienso que todo el esfuerzo que yo pueda dar con mis compañeras de segundo y primer grado en el ciclo ya no continúa ese mismo camino con los niños de tercero, cuarto, quinto y sexto. Y es lo que nos ha pasado. Muchas veces la crítica está, la autocrítica está. ¿Por qué no se puede mantener ese mismo nivel?».

También las madres y los padres son muy conscientes de estas diferencias y exigen que sus hijas e hijos continúen con sus mismas profesoras hasta sexto de Primaria.

La profesora Adela, del colegio A de Ucayali, también muestra su preocupación por que el proceso de mejora que tiene lugar en el tercer ciclo se acabe allí mismo, que no haya continuidad:

«En algunas profesoras no toman en cuenta eso, las metas; pero este año es una exigencia de la dirección. Tiene que subir un 5 %. Es un acuerdo desde primero hasta quinto de Secundaria».

La profesora Maritza, subdirectora del colegio A del Cusco, expresa la misma preocupación, pero atribuye el problema a la falta de atención de los programas del Minedu en otros grados:

«Soporte Pedagógico va orientando solo la mirada a los primeros grados. Primero y segundo grado tienen cuadernos de trabajo, tienen material educativo, tienen capacitaciones, pero se está perdiendo la mirada desde tercero a sexto grado, que es la continuidad de estos chicos que han sido evaluados. Entonces siento ahí que la limitación es mucho más profunda, ¿no?; ¿por qué?».

En algunas instituciones educativas están tomando algunas iniciativas para pensar en este tema de una intervención sistémica para garantizar avances en todos los grados. En los colegios A de las tres regiones y los colegios B de Moquegua y Ucayali se está dando esta situación. La subdirectora del colegio A de Moquegua expresa, en resumen, lo que piensan las directoras de las instituciones educativas señaladas:

«El niño de segundo grado tiene un nivel logrado en lo que es comprensión oral, comprensión lectora, pero eso no se mantiene. De repente, se está un poco descuidando ¿no? Y eso nosotros lo estamos visualizando en los resultados también. Por ahí la reflexión que hemos tenido con los maestros, la última reflexión. Ellos han podido mirar el porcentaje,

mirar la meta a la que ha llegado cada uno de los grados y hacer una pequeña reflexión, como grado, como maestra y un pequeño compromiso ;no? de mejorar. Ahí la preocupación también que ha nacido en cada una de las profesoras de estos grados para poder seguir incentivando a que nuestros chicos mejoren».

Pero, evidentemente, el nivel de compromiso y de respuesta de las docentes de estos grados está lejos de asemejarse a lo que sucede en el tercer ciclo de la EBR. El fenómeno ECE no las alcanza. No se sienten presionadas ni evaluadas. Y, además, reciben sin ningún esfuerzo el incentivo del Bono-Escuela.

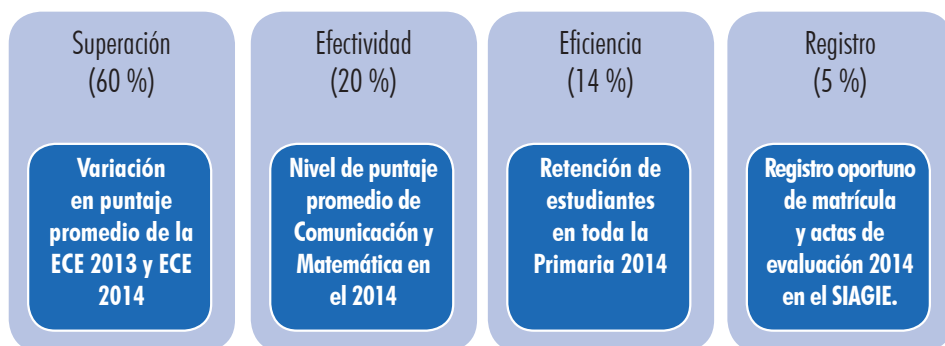
Algunas docentes, por otra parte, dudan de continuar enseñando en el tercer ciclo. Se sienten presionadas y agotadas por las exigencias producidas por el fenómeno ECE. Y tentadas de abandonar los primeros grados. De hecho, en algunas escuelas donde no se sigue a pie juntillas la disposición de hacer que las profesoras permanezcan en el tercer ciclo, algunas lograron liberarse del tercer ciclo en el 2016. Es el caso, por ejemplo, de las profesoras de los colegios B y C del Cusco, que quisieron, decidieron y pudieron continuar con sus mismos estudiantes en el tercer grado este año. En estas instituciones, cuyos resultados en la ECE todavía están bajos, no hay un liderazgo pedagógico sólido ni políticas institucionales definidas con relación a la ECE.

Sucede lo contrario en los colegios A de las tres regiones, donde las profesoras han continuado en el tercer ciclo, empezando nuevamente con primer grado. En los demás casos no obtuvimos información, pero las profesoras afirmaban que continuarían en el tercer ciclo.

Los resultados de la ECE en el segundo de Secundaria en el 2015 no hicieron sino confirmar los temores de las profesoras. Y los resultados del 2016 en cuarto grado y, nuevamente, en segundo de Secundaria, lo han corroborado. Las y los estudiantes de Secundaria han sufrido una involución a lo largo de sus seis años adicionales de escolaridad. Igualmente, las niñas y los niños de cuarto grado están en peor situación que sus compañeritas y compañeritos de segundo grado.

Esta realidad nos muestra cómo las políticas educativas no pueden desarrollarse exclusivamente en un ciclo educativo de la EBR. Nos recuerda que estamos en un sistema educativo. Nos recuerda lo que nos señala la investigación actual: que, si no se sostienen los cambios en el tiempo —en este caso, a lo largo de la EBR—, todo lo conseguido se viene abajo.

Las buenas docentes se preguntan sobre el valor de tanto esfuerzo en los primeros grados. ¿Solo para obtener el éxito fugaz de una evaluación censal?; ¿para que, luego, todo siga cuesta abajo en los siguientes grados?



Incentivos para el profesorado

Las políticas de estímulos desarrollan propuestas que buscan motivar y reconocer el esfuerzo de docentes y escuelas para mejorar los logros de aprendizaje. Han sido implementadas en distintos países con resultados diversos. Como la OCDE señalaba hace cinco años, las políticas de incentivos están aún en un proceso de exploración y evaluación (OCDE, 2011). Y aunque existen posturas a favor y en contra de ciertos tipos de estímulos, lo cierto es que su eficacia depende de diferentes factores. La OCDE plantea cinco principios que han de ser tomados en consideración:

Los incentivos deben reflejar la calidad de la enseñanza. El criterio para decir que un programa de incentivos tiene éxito no sería tanto una mejor remuneración a los maestros que se desempeñan mejor, sino el que los maestros contribuyan en mejorar los resultados del aprendizaje de sus alumnos. El sistema de incentivos debe reconocer y apoyar al maestro individual, al equipo de maestros de la escuela y a la profesión en su conjunto. Los incentivos deberán estar integrados en un sistema que apoye la mejora continua tanto de alumnos, maestros y escuelas, como la del sistema educativo. El sistema de incentivos deberá basarse en una comprensión sólida de lo que motiva a los maestros, y abarcar múltiples dimensiones de motivación, con el propósito de fomentar un ambiente de trabajo atractivo, crear y facilitar el avance en la trayectoria profesional, ofrecer acceso al desarrollo profesional, e identificar y promover prácticas eficaces de enseñanza. Por ende, los incentivos y estímulos deben considerar incentivos financieros y no pecuniarios, tales como las condiciones laborales, material suficiente para escuelas y salones de clase, reconocimiento social, mejores oportunidades de formación y desarrollo profesional, o una combinación de lo anterior.

El sistema de incentivos debe proporcionar buenos mecanismos de retroalimentación y acceso al desarrollo profesional para garantizar así que los maestros que no reciben los incentivos comprendan qué pueden hacer para mejorar su desempeño y tener incentivos para cambiar su conducta. También deberá fomentar una cultura basada en la evidencia y en los datos.

El sistema de incentivos deberá recompensar tanto el buen desempeño como la mejora relativa, y debe considerar el valor agregado de maestros y escuelas independientemente de los factores socioeconómicos. Sin embargo, aunque se estén elaborando modelos de valor agregado, se pueden emplear métodos más sencillos para constatar que los alumnos, escuelas y maestros están siendo comparados con otros en contextos similares (i.e. modelos de estratificación socioeconómica y/o de logro contextualizado). (OCDE, 2011: 15-16)

Una revisión de nuestra política nacional de incentivos nos conduce a reconocer debilidades relacionadas con todos estos principios. Estas debilidades tienen que ver con problemas con el diseño y con el contenido más que con el propósito buscado.

El Consejo Nacional de Educación (CNE) hizo en el 2014 un informe con relación al Bono de Incentivo al Desempeño Escolar. En él se criticaba fuertemente este incentivo aludiendo a diversos estudios internacionales y a determinados posibles efectos perversos. Desde nuestra perspectiva, se requiere más de correctivos que de la anulación de este incentivo. Estos correctivos tienen que ver, principalmente, con la diversificación de los estímulos, así como con una mejor articulación de la propuesta de incentivos con otras medidas de política (de evaluación, de formación docente y de gestión).

En el marco del fenómeno ECE, el Bono de Incentivo al Desempeño Escolar o Bono-Escuela fue creado en el 2014. En el 2015, el bono se define a partir de cuatro indicadores. De acuerdo con la información recogida en este estudio, las profesoras tienen un conocimiento poco preciso sobre el Bono-Escuela.

La profesora Reina, del colegio C de Moquegua, nos dice:

«He escuchado que los colegios que destaquen más con buenas calificaciones sí reciben un estímulo. Sí, les dan un bono. Los colegios que han destacado más, les dan un bono. Es lo que he escuchado. No sé bien, pero sí, les dan un bono ¿no? Por el esfuerzo de los alumnos también y ya también con los profesores ¿no? Y eso es lo que están ahora pues. El que menos está con la evaluación censal y todos se preocupan para destacar».

Menos aún tienen información sobre los cuatro indicadores del bono. Aquellas que conocen un poco más sobre el Bono-Escuela creen que el indicador está más directamente relacionado con el rendimiento de las niñas y los niños en segundo grado en el año de la última evaluación censal. Varias de ellas consideran que solo los resultados de la prueba en el año en curso deberían tomarse en cuenta para el bono.

En el colegio A, de Moquegua, la segunda directora, que acaba de asumir el cargo en reemplazo de la sustituta de la directora titular, cuenta, afligida, que tienen un problema con el bono. Estaban seguras de que lo iban a recibir, pero el Minedu les ha comunicado que tienen problemas con el indicador de retención escolar. Hay varias estudiantes que han dejado el colegio. La directora me explica que retener a las niñas y los niños no depende de la escuela, sino de los padres. En Moquegua hay bastante movilidad laboral. Por eso, las familias se mudan con frecuencia de una localidad a otra. Es una cuestión más ligada a las características del mercado laboral que a la satisfacción de las familias con la educación que reciben sus hijas e hijos. No hay forma de evitarlo. La directora espera que el Minedu comprenda.

El Bono-Escuela ha sido bien recibido en las instituciones educativas. El director regional de Educación de Moquegua, Javier Tala, dice:

«Bueno, entendemos que, a nivel nacional, sí hay un estímulo. Incluso, ahora hay un estímulo económico a través de un bono a aquellos docentes que, conjuntamente con sus estudiantes, han logrado buenos resultados en la ECE. Tengo entendido, no le podría confirmar, que a nivel regional también se está manejando la posibilidad de implementar un estímulo similar al que se está aplicando a nivel nacional. Si su esfuerzo tiene un logro, tiene un reconocimiento; eso es importante. Y más aún de que ahora también el Estado, a través de ese incentivo que da, entre 3000 soles, a los profesores de segundo grado, 1500 aproximadamente a toda la Primaria. Así uno esté en sexto grado, bienvenido ¿no?».

Por su parte, Josefina, la subdirectora del colegio B de Moquegua, opina:

«Un gran porcentaje de maestros quieren que su institución educativa esté arriba, es la meta y están trabajando como hormiguita, todos preocupados. El incentivo es también el bono escolar, es una buena propuesta del Ministerio de Educación. También podemos ver que no se rescata el trabajo individual sino se rescata el trabajo grupal, y eso es bueno. Somos un equipo y en equipo logramos. Así es».

Sara, la directora del colegio A de Ucayali, se expresa con entusiasmo sobre él:

«Ha sido una alegría muy grande recibir el bono. Y esa idea se ha metido en la cabeza. Estamos a la espera que tenemos que ganar nuestro bono. No tanto por los bonos».

La profesora Eda, del colegio A del Cusco y colega de grado de la profesora Jazmín, comenta:

«Justamente recién el año pasado... una sorpresa para algunos colegios, ¡valga la redundancia! Claro que ha sido un incentivo muy bueno. Y yo creo que a partir de eso es la preocupación. Todos queremos el bono. Sí, sí, definitivamente es un buen estímulo. Pero fuera del bono, también queremos un documento. Porque el dinero usted sabe, yo me lo he disfrutado. Me ha caído a pelo, como se dice; pero un documento, un documento que me diga “Profesora Fulana de tal, un reconocimiento por su trabajo”».

Esta profesora nos indica la necesidad de tomar en consideración las motivaciones de las profesoras. Recordemos que antes de que apareciera el Bono-Escuela ya había docentes motivadas que se sentían estimuladas tan solo por el reconocimiento de que gracias a ellas sus colegios fueran considerados los mejores de la región. La cuestión del prestigio profesional era ya una gran motivación. La subdirectora Sara, del colegio A de Ucayali, expresa cierta molestia por la buena actitud que apenas han comenzado a mostrar los colegios de su región:

«A partir de este 2015, se ha visto maestros y se están viendo maestros que ya le están dando importancia a la ECE. Es que antes no lo hacían. Solamente nuestro colegio le daba ese interés, esa importancia. Los demás colegios, poco o nada. Ahora sí, ¿por qué? Por los bonos, por los bonos».

Algunas docentes afirman que no se trata solo de responder a un estímulo económico como nos lo recuerda, también, la profesora Jazmín:

«Hablando con los maestros, ellos dicen que hay mucha presión. La ECE y el tema de los bonos y el tema de incentivos y todas esas cuestiones, casi subsumidos. Sí, muy bien. Yo me esfuerzo espontáneamente y hago un trabajo correcto que debo hacer. Y se verán los resultados. Eso era antes de los bonos. Y en ese nivel los maestros trabajaban sin mayor presión. Lo hacían con gusto porque lo debían hacer. Trabajaban con papás. Preparaban materiales no estructurados con los papás. Trabajar el tema de la lección cinco minutos antes de iniciar la clase. El tema de catarsis. El tema de regular su alimentación con los pequeñitos y todas esas cosas las hemos ido trabajando muy espontáneamente desde el 2011, realmente ya. Pero, de pronto, cuando vienen estos bonos e incentivos y las miradas de qué escuela está mejor que otra; allá siento realmente que hay mucha presión y los maestros lo que han dicho es: “Estoy cansado de presionarme y quiero saltar a un tercer

grado, a un cuarto grado”. Y eso es lo que pasó este año. Se movieron algunas personas que ya no quisieron tomar el segundo grado».

Pero también sucede lo opuesto. Hay docentes que quieren trabajar en el tercer ciclo porque así pueden recibir la parte más sustantiva del bono. La profesora Eda lo explica así:

«Definitivamente, ahora todos quieren bajar a primer y segundo grado para recibir el bono. Porque sabemos que el bono es diferenciado. Para los que han estado en segundo grado es 3000. Para los que han estado en primer grado 2500. Y para los otros 1500 soles. Justamente este año hemos tenido esa pugna. Un poco que nos dicen a nosotras: “Ustedes se han apoderado del tercer ciclo. No quieren subir más allá. Y no quieren que nosotros bajemos”. Y mi respuesta fue sarcástica: “¿Quieren el bono? Déjennos seguir en segundo grado”» (risas).

Lo cierto es que la profesora Eda tiene mucha razón. Se ha producido un nivel de especialización de las maestras en el tercer ciclo. Y de su continuidad en él depende que la escuela siga recibiendo el bono escolar. Esto representa, simultáneamente, una ventaja y una desventaja. La ventaja ya ha sido indicada. La desventaja es que las demás docentes no mejoran su *performance* porque no se las incentiva adecuadamente. Reciben el bono sin ningún mérito.

En Moquegua, un estímulo que han recibido muchas buenas profesoras han sido las becas para hacer estudios de diplomados o maestrías. Y se han sentido reconocidas por este tipo de incentivos. En Ucayali, las profesoras cuentan que se ofrecieron *laptops* a las mejores y que eso significaba dotarlas de una valiosa herramienta de trabajo. No se las entregaron, pero despertó mucha expectativa. La directora Linda, del colegio B, dice al respecto:

«Les ofrecieron una *laptop* el anteaño pasado, les dijeron que les iban a dar una *laptop* y no les dieron. El gobierno regional ha dado algunas becas para que se preparen en maestría, pero al final tenían que pagar. Como que no hay un incentivo. Yo he sacado una resolución directoral a nivel de la institución felicitando a las profesoras con mayores logros».

Entonces, es fundamental diversificar los incentivos de acuerdo con los intereses y necesidades del profesorado. La profesora Eda, por ejemplo, comparte lo que para ella significó una gran motivación:

«Déjeme decirle una cosa también que me está motivando y me está estimulando. Es que el primer día que venimos a clases, recibí un mensaje de texto del Ministerio. ¡Del mismo

ministro! Yo dije: ¿quién será?, ¿qué palabras más bonitas!, ¿quién podrá ser? Cuando seguí leyendo, ¡era Jaime Saavedra! ¡Ay Dios, es el ministro! Me ha escrito. ¡Qué bien! Y en el Día del Maestro, también. ¡Qué bien que se esté cambiando por ese lado!» (emocionada).

Además de la motivación, el Bono-Escuela también se siente que aumenta la presión. La profesora Vania señala:

«De todas maneras siempre te sientes presionada porque tienes que elevar los estándares y los niveles de aprendizaje. Y todos tus colegas están confiando en segundo grado. ¿Y todo por qué? Porque hay un bono, incentivo que el Ministerio te va a dar por alcanzar ciertos parámetros, ciertos niveles. De todas maneras, te sientes presionada: los colegas, los padres, el colegio y toda la comunidad en general. Elevar el nivel de aprendizaje del 2014».

Ante este sentimiento de presión, hay colegios, como los de la categoría A de las tres regiones, donde se tiene más conciencia de que la presión sobre las profesoras puede ser contraproducente y que, además, es innecesaria. La directora Godelia, de la escuela A de Moquegua, nos dice:

«Generalmente las profesoras no expresan... De repente ellas no vienen y nos dicen, nos cuestionan o nos dicen necesitamos tal apoyo. Lo que ellas quieren es trabajar tranquilamente ¿no? Quieren que nosotros las apoyemos en el punto de vista de que no haya mucha presión, no haya mucho ajuste ¿no? Las dejemos trabajar dentro de lo que corresponde en un clima de tranquilidad. Eso es lo que piden ellas ¿no? Y nosotros las entendemos, porque no son profesoras de este año. Son profesoras que han venido trabajando durante varios años acá. Es personal de acá, ya permanente».

Varias docentes plantean que lo que ellas necesitan es trabajar tranquilas, que las dejen en paz. Se oponen a que la dirección de su institución educativa o las acompañantes pedagógicas intervengan más. La profesora Eda cuenta su experiencia:

«Por ejemplo, teníamos una directora que ya no está; que, en vez de ser amiga, no lo fue. Lo que venía era a cuestionarnos, a llamarnos la atención. En vez de darnos un clima tranquilo para seguir trabajando, venía a agredirnos. Nos insultaba. Nos decía: ¿por qué los chicos están afuera? O sea, cosas así. Y se lo dijimos. Yo era, en algún momento, su amiga. Y yo se lo dije: “No me gusta que me trates así. A nadie. Que te griten en el patio. Soy una persona más”. Ella no estaba en su hacienda. No era su chacra. No éramos sus

obreras. Y lo único que le dije es: “¿Cómo nos puedes apoyar a este trío? No vengas a nuestros salones. No te preocupes. Nosotras sabemos qué hacer las tres. Déjanos tranquilas. Déjanos respirar”. Eso fue lo que, textualmente, le dije. No lo hizo más. Y allí están los resultados».

Algunas de ellas perciben que hacen ya un buen trabajo y que no requieren de apoyo. Otras, porque no quieren esforzarse más y porque creen que ya están haciendo lo necesario y suficiente, prefieren que la dirección no se entrometa en las aulas.

Por otro lado, la inclusión de las docentes de los demás ciclos y niveles del colegio para la recepción de incentivos no parece tener un efecto favorable en su participación o apoyo en las políticas o acciones institucionales de soporte al segundo grado. Es más: hay docentes que se quejan de actitudes mezquinas de sus colegas. La profesora Laura, del colegio A de Moquegua, comenta:

«También hay un bono que nos dan a los colegios que tienen los primeros lugares. ¿Acaso el bono se lo dan solo a primero y segundo grado? Se lo dan a la escuela. Entonces, por ahí, como que algunos dicen, sí ¿no? Gracias a las coleguitas de primero estamos obteniendo este bono, pero ¿qué están haciendo ellas para contribuir a eso?».

Lo que expresa esta profesora es su preocupación y disconformidad con la falta de compromiso de las colegas de su escuela con un proceso de mejora en el que se sienten solas.

También la profesora Eda nos dice:

«El bono, déjeme decirle, ha sido para toda la Primaria. Y mi cuestionamiento fue fuerte al decir: ¿gracias a quien hemos recibido toda la Primaria?, ¿a quién?, ¿no ha sido al primer grado?, ¿no ha sido al trabajo de segundo grado? Entonces, los demás maestros no han hecho mucho. Como no hubiéramos querido, yo se lo dije, una asamblea en el colegio para decirles: usted, maestra de sexto grado, ¿vino a decirme?, ¿vino a preguntarme cómo está haciendo?, ¿en qué le podía ayudar? O sea, ustedes han recibido, aunque sea un centavo; pero ¿gracias a quién? Tenemos que ser muy reconocidos; porque si yo apoyo, aporto. Yo también puedo decir: “yo también fui parte para que se diera ese bono y eso fue por lo que se subió en la ECE ese porcentaje”. Lo demás ya fue por otras gestiones, otros ítems que hubo».

La profesora Jazmín agrega:

«En cuanto al bono, nos hemos sentido muy felices esa vez trabajando con Eda. Pero también la indiferencia de algunos maestros que nos han hecho sentir mal y en mi cara me lo han dicho algunas profesoras: “no digas que este bono es gracias a ti. No es solamente gracias a ti, sino a algunas cosas más que se han hecho en el colegio y gracias a todos los docentes, porque todos hemos hecho otros informes en su debido momento”. Y yo no les contesté nada, porque yo no estoy para discutir. Si conscientemente mi trabajo ha superado, yo me tendré que agradecer, el resto que diga cualquier cosa, no me interesa. Y como dice la profe Eda, ni el director, ni la directora, ni la subdirectora ni siquiera nos han podido apoyar ni con una ficha».

Parece que el Bono-Escuela todavía no tiene el efecto esperado de aglutinar el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa alrededor de la mejora de los resultados de la ECE. Es aún muy temprano para que se produzca tal efecto. La subdirectora del colegio de Eda y Jazmín reconoce que no se ha abordado adecuadamente la cuestión del Bono-Escuela:

«El año pasado ha sido la primera vez que hemos recibido el bono. No hemos tenido, lamentablemente, una conversación, así, plena. Chicos o profes. “Miren, que este es el bono que nos ha beneficiado a todos en alguna medida ¿no?”. Entonces sería una forma de garantizar y a ver qué es lo que nos toca a los demás. Porque no solamente es sentarnos a aplaudirles y punto. Yo siento que ahí no acaba la situación, sino que nos abriría la posibilidad de sentarnos y conversar: “Muy bien, ¿cómo los apoyamos? ¿Cómo fortalecemos el hecho de que se haya tenido buenos resultados?”. Solo una que otra maestra comentábamos y decíamos y reconocíamos el esfuerzo de segundo grado. Porque gracias a ellas vinieron el 80 % de este bono. Porque un 10 % es a nivel de presentación de documentos administrativos y el otro 10 % era asegurar la permanencia de los niños en la institución educativa. Así se obtenía el 100 % del bono».

El esfuerzo sigue residiendo, primero, en las profesoras del tercer ciclo y, en segundo lugar, en la gestión de las directoras. Pero para que se produzca este efecto, por un lado, tendrá que reducirse la fuerte competencia interna existente entre las profesoras del segundo grado. Pero, por otro lado, será conveniente que se regule mejor el otorgamiento de incentivos a los demás docentes de la institución educativa para que lo reciban solo aquellas docentes que cooperan con el proceso de mejora o que se amplíe la evaluación a todos los demás ciclos y se entregue el estímulo solo a quienes tienen mejoras.

La profesora Jazmín nos dice que la situación por la que Cusco siempre está en la mitad del ranking de la ECE es, precisamente, porque no se realiza un trabajo colegiado como en su institución educativa:

«Hemos estado conversando con otras colegas. Les cuento que yo comparto mis formas de trabajo. Me dicen: ¡Qué bien! ¡Yo qué voy a poder trabajar con mi colega! Porque no se da tiempo. Porque no entiende cambiar sus estrategias. Hace como le parezca. Trabaja sola. Entonces, con este tipo de trabajo, nada se va a poder mejorar. Porque siempre tiene que ser un trabajo en equipo, compartir las estrategias y compartir algunos errores que se puede tener. Siempre he escuchado eso de que no trabajan en equipo. Cada quien por su lado trabaja. Y yo pienso que por eso no se puede lograr que Cusco salga adelante. Siempre está quedado. Más que todo, yo veo que son celos profesionales ¿no?».

La profesora Eda también opina sobre la situación del Cusco:

«Definitivamente, hay grupos de maestros que no les interesa, simplemente no les interesa que el Cusco surja. Porque siempre hay pues, como quien dice, “divide y reinarás”, no hay una clara convicción de algunas instituciones educativas, menos de los docentes de querer pues seguir avanzando. Todo con el pretexto de que es una política neoliberal, o sea ¿qué ganamos haciendo eso? Sé que una lucha por lograr algo bienvenida, pero si no tenemos claros qué cosa pedimos, allí. Yo creo que muchos maestros que tienen más años de servicio que nosotros, o sea, están ya en una edad que ¿qué te voy a pedir?, ¿qué puedo pedirte si tú no das?, ¿qué? Entonces, eso tiene que ser una convicción propia de tu interés, yo investigo, yo leo, yo me acerco, yo abro las puertas de mi clase para que tú entres. No sé cuándo se logrará eso».

La profesora Eda señala que hay docentes en los colegios que no obtienen el bono que están muy desmotivadas por los resultados:

«Pero a mí no me parece tampoco justo que solo algunos colegios reciban el bono. ¿El resto cómo cree usted que se ha sentido? Se ha sentido muy desmotivado. Y, por eso, yo preguntaba en la primera capacitación del soporte pedagógico: “¿ustedes han recibido el bono?”. “Por eso yo no puedo hacer nada. Yo no quiero hacer nada”. “Pero, chicas, podrían ganar...”, como quien motiva... Pero no les ha gustado. Esto también ha creado cierta división, lamentablemente».

Es cierto que se producen este tipo de efectos. Y que por eso se propone el desarrollo de políticas de incentivos diferenciadas. De otra manera no se podría motivar a quienes saben que su *performance* no les permitirá que sus niños y sus niñas obtengan buenos resultados. Las regiones que han mantenido buenas posiciones en el ranking de la ECE son las que han empezado con una posición expectante. Aquellas que se autoperciben con mayores déficits no se sienten motivadas para mejorar. Este es un problema que no está siendo entendido ni encarado adecuadamente por el Minedu. Se requieren también políticas diferenciadas en incentivos. Todas las regiones, todas las instituciones educativas y todas las docentes deben sentir que pueden mejorar, que cuentan con oportunidades para mostrarlo, que tienen metas progresivas y que pueden acceder a ciertos incentivos.

Percepciones sobre la ECE

La ECE es vista de diferentes maneras y desde distintos ángulos por los diversos actores implicados en la educación. En general, se la valora positivamente.

La profesora Susana, del colegio C de Ucayali, dice:

«La ECE es la evaluación que se le hace a los niños en lectura y razonamiento matemático para ver cómo van avanzando los niños en comprensión de textos y producción. Y en resolución de problemas».

Aunque esta docente incluye la evaluación de la producción de textos en la ECE, tiene una idea de esta evaluación y de sus propósitos. Por su parte, la profesora Adela, del colegio A de Ucayali, nos dice:

«La ECE es donde miden a los niños cómo están en comprensión y resolución de problemas. Es medición del aprendizaje del niño».

La profesora Gaby, del colegio B de Ucayali, nos explica:

«Es la medición que hace todos los años el Ministerio de Educación para ver cómo están avanzando los niños. En base a eso, uno también se esfuerza porque queremos que nuestros alumnos logren. Más antes, cuando no había esto, se trabajaba; pero no con tanto énfasis como ahora le estamos dando. Gracias a la ECE hay profesores más preocupados, padres también más preocupados en apoyar a sus niños. Cada institución quiere lograr que su institución sea la mejor de su región».

Como la mayoría de las nueve docentes de este estudio, la profesora Gaby atribuye a la ECE un papel movilizador para mejorar la enseñanza; y todas distinguen claramente un período pre-ECE y un período ECE. La directora del colegio A de Ucayali expresa esto con claridad:

«Nosotros hemos tenido quizás muchas falencias. Los maestros eran apagados, omisos (*sic*), ahí. Poco o nada les importaba si aprendían o no aprendían sus niños. ¡Cómo te puedo decir! Todo era una educación tradicional. Siempre aplicaban la parte tradicional. No dejábamos que el niño descubra su aprendizaje. En estos últimos tiempos somos los guías. Ellos construyen su aprendizaje».

También la directora del colegio A de Moquegua le asigna un rol motivador a la ECE:

«Creo que la ECE ha sido un motivo de repente de guía motivacional para que el docente pueda ver el horizonte ¿no?, donde quiere llegar ¿no?, y ha sido bueno, ha sido positivo, porque ya el docente tiene ese camino ya trazado ¿no?, qué es lo que quiere con sus niños, a dónde apunta llegar».

La profesora Pamela, otra docente del colegio B de Ucayali, reconoce que la ECE ha tenido influencia en el trabajo docente:

«Sí, tiene una influencia, porque está de por medio nuestro prestigio como docentes. Así que, si nosotros mismos no ponemos de nuestra parte para que la educación cambie, entonces nunca va a cambiar».

El prestigio profesional aparece nuevamente como un factor movilizador importante. Y la profesora Delia afirma:

«Bueno, no sé cómo decirle esto. No sé si es la ECE o es... de todas maneras, ahora se evalúa la ECE y tienes que ver ¿no? Digo el Ministerio, en función al resultado de la ECE, aplica las pruebas, ¿no es cierto? Ahora, sabemos que nosotros debemos lograr que los niños puedan llegar satisfactoriamente a resolver esas pruebas, entonces siempre de alguna manera tiene que ver».

Esta profesora indica que ahora las docentes sí saben que tienen que alcanzar resultados, porque hay una evaluación de por medio. Con esto nos dice que mientras no se realizaban evaluaciones, las docentes no

asumían la responsabilidad de lograr resultados. Pero lo cierto es que hay aún muchas docentes que no llevan a cabo las acciones pedagógicas que se requieren a pesar de la ECE y de su prestigio en juego. Solo quienes han mostrado una mejor *performance* en el aula o una que se ajusta a lo que demanda la ECE están marchando en esa dirección de alcanzar resultados. El colegio A de Moquegua es una de las instituciones que está en esa lógica. Su segunda directora reemplazante del año 2015 nos dice:

«Creo que para la institución educativa no es tanto quedarnos en un porcentaje logrado a la fecha ¿no? La visión nuestra es siempre tender a subir. Entonces, ahí viene la preocupación. ¿Cómo hacer para no tanto mantenerse, sino seguir en ese crecimiento que nosotros requerimos? Es más la preocupación por eso. Y desarrollar nuevas estrategias, nuevas formas de atención para que los niños puedan seguir en ese crecimiento».

Los colegios A de las tres regiones se encuentran en esta situación. Han alcanzado metas muy altas. En Comunicación ya pasaron el 90 % en estudiantes que están en el nivel 2. En Matemáticas todavía tienen un techo por alcanzar, pero no encuentran el camino o, mejor dicho, no tienen consciencia aún de que hay un déficit de formación en esta área que solo se puede cubrir adecuadamente con estudios más profundos, con un mejor manejo disciplinar.

Por su parte, la profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, le atribuye a la ECE un rol que se relaciona con el mismo proceso de enseñanza:

«La ECE es positiva porque nos ayuda a saber de qué forma podemos mejorar. Y las estrategias que nos dan en las pruebas».

En la afirmación de la profesora Jazmín aparece una idea que es común a todas las maestras: la ECE les acerca un formato para la enseñanza. La ECE proporciona estrategias sobre cómo enseñar. La creencia de que el formato de la evaluación debe calzar con el formato de enseñanza subyace a esta opinión.

También comparte esta idea la profesora Vania, del colegio C del Cusco:

«La ECE nos ayuda a buscar diferentes estrategias para poder mejorar el nivel de aprendizaje de nuestros niños. Yo creo que el propósito es justamente elevar los niveles, los estándares de aprendizaje de las y los estudiantes. Cuando logramos estas capacidades en segundo grado, tercero, cuarto, quinto y hasta Secundaria, van a poder desenvolverse de mejor manera. Van a ser alumnos competentes, como ahora los llamamos».

La profesora Delia, del colegio B del Cusco, nos dice que la ECE es una forma de rendición de cuentas:

«Yo estoy de acuerdo con la ECE. Considero que en todo se tiene que ver el resultado, en todo lo que hacemos. Por decir, hago un postre... al probar puedo decir si está rico, si está feo. Es similar. Los niños muestran todo lo que son capaces de hacer. Entonces, ¿quién nos apoya? La ECE para saber en qué nivel están nuestros niños».

La directora del colegio B de Ucayali también piensa que la ECE involucra a las propias docentes:

«La ECE para mí es un reto. Está a cargo de la UMC. El niño tiene que mostrar lo que ha aprendido al término del tercer ciclo tomando en cuenta los mapas de progreso. Y visualizar lo que es el trabajo del maestro».

El director del colegio C de Moquegua sostiene:

«Yo la considero muy importante porque está enmarcada dentro de una política evaluativa y pienso que es una forma de poder ir verificando, de poder ir haciendo diagnósticos y, a partir de ahí, trazarnos algunas metas, algunos objetivos con la finalidad de sopesar algunas dificultades que puedan tener nuestros estudiantes».

La finalidad de diagnosticar, de identificar dificultades y de plantearse metas es parte del discurso que sostiene el Minedu; y se ha producido una apropiación de tal discurso.

La primera directora reemplazante de la escuela A de Moquegua, Daniela, dice:

«Yo estoy muy de acuerdo con que se mida al docente con sus alumnos porque todas las estrategias que uno pueda usar o todo lo que uno planifique permite alcanzar el fruto. Es el resultado y el producto. ¿Y quién puede determinar el fruto que se ha obtenido? Son los niños. Entonces, evaluando a los niños se determina en un gran porcentaje. Porque hay factores que influyen, factores externos, internos; pero, en gran porcentaje, influye el aprendizaje o los procesos significativos que se les dé a los niños».

En el discurso de esta profesora vuelve a aparecer esta idea que comparten muchas maestras: como el aprendizaje es fruto del trabajo docente, la ECE también evalúa, indirectamente, al profesorado.

La subdirectora del colegio A del Cusco, Maritza, tiene una idea más integradora de la ECE:

«A mí me parece que la ECE habla del esfuerzo que el Ministerio de Educación está haciendo. En realidad, nunca antes se había dado este sistema de evaluación. Y me parece que es para poder ayudarnos a reflexionar sobre este proceso que sí necesitamos evaluar. Ver en qué medida los chicos están avanzando. Siento que sí está bien este sistema de evaluación. Incluso debería hacerse para los otros grados. Este año, enhorabuena que ya se esté implementando para cuarto grado. Y, ojalá, para los próximos años, como ya se ha estado anunciando, también se pueda implementar en sexto grado ¿no? Para empezar, entonces sí, siento que esto también es una exigencia para los maestros porque en alguna medida se habla, quiérase o no, de resultados y de cuánto el chico está aprendiendo dentro de la escuela. Entonces, si bien es cierto es estresante, es presionante, es exigente, este sistema nos ayuda a los maestros a canalizar nuestra labor y poder verla reflejada en estos resultados».

El profesor Edwin, subdirector del colegio B del Cusco, tiene una visión de la ECE más afín a su sentido fundamental:

«Es una evaluación en el marco del sistema educativo para medir la calidad educativa en una dimensión más macro. Permite, dentro de las políticas educativas, tomarle el pulso como sistema».

Su definición es más precisa que la de sus colegas docentes. Y, a diferencia de ellas, sostiene una opinión crítica sobre la ECE y sus efectos:

«Está produciendo, yo diría, algunos vicios, porque no te olvides que la ECE, quiérase o no, encierra una especie de condicionamiento muy soterrado con respecto a lo que es el éxito escolar. Y también sobre el éxito personal de un profesor; lo cual hace que se obsesionen, hasta cierto sentido, por quedar bien en su desempeño docente, como si esa fuera la razón de ser de su quehacer docente. Es un efecto no deseado. La evaluación encierra poder. Juega con la imagen, la subjetividad, el perfil del docente. Desvirtúa el sentido por el cual ha sido diseñado este sistema de evaluación».

Las percepciones de la ECE no son totalmente positivas. Hay algunos aspectos que motivan críticas. También Javier Tala, director regional de Educación de Moquegua, señala:

«Coincidimos con bastantes personas que la ECE un tanto te condiciona a determinados parámetros, porque la ECE no te evalúa todo el desarrollo integral de los procesos que debe tener un estudiante. Solo te evalúa dos o tres aspectos. Si comprendes lo que lees, no te evalúa si produces, cómo produces, tu producción, tu creatividad. Eso está quedando de lado. Es por ello que no tenemos estudiantes creativos, innovadores, porque nos estamos centrando solamente a entender lo que leo y nada más. ¿Y quién me evalúa cómo están mejorando en innovación, en creatividad?».

Efectivamente, la ECE evalúa solo ciertos aprendizajes; pero todo el montaje que se hace alrededor de ella da la idea de que se evalúa la calidad educativa en general, y no es así. Y es positivo que se recuerde esto, porque nos plantea desafíos mayores.

Los límites de la ECE son remarcados por la directora de Gestión Pedagógica de la DRE del Cusco:

«Prácticamente, la ECE mide las capacidades más cognitivas ¿no? No mide, en realidad, las capacidades reales de las y los estudiantes ¿no? A mí me encantaría medir otro tipo de capacidades que tengan que ver, por ejemplo, con su desarrollo corporal, desarrollo motriz, con sus capacidades visuales, ¿no?».

En realidad, en estas expresiones se entremezclan expectativas imposibles de satisfacer por la ECE con críticas al sobredimensionamiento real que se hace de ella, atribuyéndosele propósitos y posibilidades que no tiene. Pero la ECE ni podría evaluar una diversidad de aprendizajes grande, ni debería ser utilizada para aparentar dar cuenta de la calidad educativa en general.

El exdirector regional de Educación del Cusco tiene una opinión más moderada:

«Yo sí creo que, como una política de mirar logros, medir resultados a partir del cual se puedan identificar limitaciones en el aprendizaje de los chicos para que los maestros puedan mejorar su competencia y enseñar mejor para garantizar que los chicos aprendan mejor; creo que es legítimo e importante. Sin embargo, creo que hemos entrado a un vicio de evaluación que ha permitido que los fines y la naturaleza de la educación se distorsionen un poco porque hemos matematizado la educación y hemos generado una percepción social y profesional de que la matemática... de que la educación es solo comprender la lectura o que es solo operaciones matemáticas. Aunque nadie niega la importancia que tienen estas dos áreas en los niños y en la vida misma».

Sobre los usos de la ECE, el profesor Ochoa dice:

«Creo que, desde el marco mismo de la política nacional, se manejan muy débilmente los resultados. Los resultados no terminan sirviendo para que el maestro pueda identificar cuáles son sus limitaciones y transformar su práctica pedagógica; sino, más bien, terminan siendo un mecanismo de identificación del desempeño magisterial y generando un desprestigio social de la escuela pública, por un lado; y del desprestigio social de la función docente como tal. Y creo que, políticamente, el sector no ha sabido generar en los medios de comunicación, en la población en general, una percepción de que la evaluación iba a servir para tomar decisiones y mejorar la calidad educativa. Y la información se ha ido manejando de una forma más perversa para indicar que los maestros somos pésimos, que los maestros no trabajamos, que somos vagos, que somos ociosos».

Esta última opinión del profesor Ochoa parece referirse a lo que ocurrió en la primera fase del fenómeno ECE; pero si nos situamos en la realidad educativa actual del Cusco, es posible que siga vigente una percepción negativa de las docentes de una región que, hasta la ECE 2014, se ubicaba en una posición poco expectante del ranking nacional.

Aunque la mayoría de las apreciaciones críticas recogidas sobre la ECE no cuestionan su capacidad de evaluar la calidad de los aprendizajes, es importante señalar que aprobar una prueba no significa, necesariamente, aprender. A veces puede significar que las niñas y los niños han aprendido a moverse dentro de un formato específico de evaluación, pero que no tienen capacidad de transferir sus aprendizajes a otros contextos diferentes de la evaluación misma. A este tipo de aprendizaje se lo suele denominar «aprendizajes para la prueba». No son aprendizajes para la vida, pues las niñas y los niños no tienen la capacidad para extrapolar lo aprendido a otras situaciones. No se desarrollan competencias. Se desarrollan habilidades cognitivas muy específicas de carácter rutinario, inflexible y reactivo.

Por esta razón es aún más peligroso considerar a la ECE como el único medio para medir la calidad educativa. Junto a ella, deberían desarrollarse otros procesos con otros procedimientos e instrumentos que permitan conocer con mayor profundidad hasta dónde llegan las competencias y conocimientos que desarrollan realmente nuestros niños y nuestras niñas.

SEGUNDA PARTE

Las prácticas docentes en tiempos de la ECE

En esta segunda parte presentamos la revisión de las prácticas docentes organizadas y analizadas desde el Marco de Buen Desempeño Docente y a la luz del fenómeno ECE. Como habíamos señalado en el primer capítulo, también hemos tomado como referencia para el análisis, de manera complementaria, los marcos de la Enseñanza y el Aprendizaje de Darling-Hammond y Bransford (2005), así como el del National Research Council (2000). Del mismo modo, se hace un análisis de las políticas implementadas desde el Ministerio de Educación respecto a lo que hemos denominado el «fenómeno ECE».

Este fenómeno, como ya lo hemos explicado, es sumamente complejo. No está definido solo por la ECE en tanto prueba o instrumento de medición, ni por sus propósitos técnicos, sino también por los usos que hacen de ellas y los significados que le atribuyen los diferentes actores que participan en el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional, regional y local.

Este fenómeno ha puesto en movimiento un conjunto de elementos que, a su vez, han movilizado otros. Sus efectos son intencionados y no intencionados. Explícitos e implícitos. Hay efectos generales y hay efectos específicos. Hay efectos directos y efectos indirectos. Hay efectos deseados y efectos no deseados. Hay, también, efectos colaterales. Además, hay efectos iniciales y efectos procesales. Aún no es posible referirnos a efectos terminales, ya que, hasta la fecha en que se realizó el estudio, todavía nos encontramos a mitad de camino entre efectos iniciales y efectos procesales.

CAPÍTULO III

Competencias y desempeños docentes: las maestras en acción

COMPETENCIA 1. Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.

Existe en la academia internacional cierto nivel de consenso sobre lo que debe conocer y saber hacer una profesional docente. Hay, pues, un cuerpo básico de conocimientos especializados y capacidades profesionales que, como profesoras, debemos conocer y dominar. Hay ciertos estándares que alcanzar para conducirnos como profesionales serios, confiables y efectivos. El cumplimiento de estos estándares genera confianza social. Quienes hemos estudiado en centros de formación magisterial confiamos en que nuestras instituciones nos han preparado para ejercer óptimamente la docencia. Quienes ya ejercemos la docencia podemos saber con claridad hacia dónde orientar nuestros esfuerzos de formación continua y de desarrollo profesional. Las familias pueden confiar en que las profesoras de sus niños y sus niñas reunimos las competencias necesarias para educarlos adecuadamente. El Estado confía en que su profesorado esté preparado para alcanzar las metas que nuestro país requiere alcanzar. Y la sociedad confía en un futuro mejor para las nuevas generaciones como fruto de una buena educación.

Las docentes debemos articular cuatro procesos en nuestra práctica pedagógica: procesos de desarrollo (del sujeto educado), procesos de aprendizaje, procesos de enseñanza y procesos contextuales de naturaleza sociocultural. En ese sentido, las profesoras debemos conocer en profundidad cómo se desarrollan las niñas y los niños a nivel cognitivo, socioemocional, psicomotriz y moral. Debemos también entender cómo aprenden ellas y ellos según sus edades, sus áreas de aprendizaje, sus condiciones de vida, sus capacidades y sus estilos de aprendizaje. Asimismo, debemos conocer ampliamente las didácticas específicas más adecuadas para

enseñar óptimamente a nuestros estudiantes. Y, finalmente, debemos tomar en consideración el contexto sociocultural que asegura que la educación que reciben las niñas y los niños sea pertinente culturalmente, significativa e individual y socialmente relevante.

En el Minedu, los procesos pedagógicos se vinculan únicamente con la enseñanza. En la conceptualización que se hace de estos procesos se distancian de un entendimiento consistente de ellos. Salvo en las Rutas del Aprendizaje, donde, de alguna manera, se toman en consideración algunos aspectos de los procesos de aprendizaje y de desarrollo infantil, en los demás recursos, materiales e intervenciones no se plantean estos como elementos sustantivos de la práctica docente. Y aunque en las orientaciones, los protocolos y los instrumentos de programas como el PELA o la ENSP se hace referencia a los estudiantes, el foco de atención real está puesto en los desempeños docentes.

Tanto en el PELA como en la ENSP, todo el trabajo que desarrollan las acompañantes pedagógicas gira en torno al proceso de enseñanza. Desde un supuesto enfoque crítico-reflexivo se promueve, equivocadamente, que el profesorado concentre su atención exclusivamente en su práctica profesional. Reflexionar sobre la práctica es entendido como reflexionar únicamente sobre su propio quehacer. Esta interpretación sui géneris del enfoque crítico-reflexivo de la profesionalidad docente dista mucho de lo que afirman los principales académicos vinculados a este enfoque. Estos últimos conciben la práctica docente como práctica social, como práctica de la comunidad profesional, como una labor teórico-práctica. Esto significa que reflexionar sobre la práctica no es contentarse con opinar sobre lo que una docente misma hace, sino hacer una reflexión de mayor calibre.

La relación desde o en diálogo con la teoría es limitada. La reflexión a la que se induce al profesorado es una reflexión acotada a las propuestas de enseñanza del Minedu, encarnada hoy, principalmente, en las Sesiones de Aprendizaje. Esta idea de las prácticas docentes como enseñanza está muy interiorizada por quienes están o han pasado por estos programas, como la directora del colegio B de Ucayali. Linda dice sobre sus profesoras:

«Saben el enfoque en teoría, pero en la práctica es diferente. Minimizan al niño. Creen que no va a poder hacer. Tienen que tener el proceso didáctico que deben seguir los maestros».

Cuando la cuestión de la educación se queda solo en la enseñanza, nos enfrentamos a un problema muy serio. Perdemos el foco de atención. Tanto el Marco para la Comprensión de la Enseñanza y el Aprendizaje (MCEA) como el Marco de la NRC colocan a las niñas y niños en el centro de sus propuestas, recordándonos su centralidad como aprendices, señalándonos que debemos mirar tanto al proceso de aprendizaje como al sujeto que los construye. Desde un enfoque de competencias, es inconcebible que se deje esto de lado.

De las fortalezas o de las debilidades que se tenga en esta primera competencia dependerá el nivel de rendimiento profesional en las demás competencias del MBDD. Es imposible pasar de largo por este requisito. No se puede evadir. No se puede planificar la enseñanza sin demostrar dominio en esta primera competencia. No se puede crear un clima adecuado para el aprendizaje si no conocemos a los sujetos o sus contextos, o si desconocemos los principios básicos de la enseñanza o las etapas del desarrollo cognitivo. Menos aún podemos conducir el proceso de enseñanza sin contar con las bases pedagógicas necesarias. Y evaluar es inviable si no asociamos este proceso como parte de todo el proceso educativo. Será extremadamente débil nuestro aporte al Proyecto Educativo Institucional si nuestro saber pedagógico es limitado.

Asimismo, poco provecho podremos sacar de una buena relación con las familias y la comunidad si no sabemos hacia dónde orientar su apoyo pedagógico. Nuestra propia identidad profesional como docente será difícil de construir si no es la pedagogía un campo que dominamos a través de nuestra permanente reflexión. Y, finalmente, ¿cómo podríamos ejercer nuestra función social de educadoras, en forma ética, sin conocer, desde una perspectiva profesional, nuestro propio rol y los conocimientos que lo sostienen? Desafortunadamente, esta primera competencia del Marco de Buen Desempeño Docente es, por diversas razones, una de las más débiles del profesorado peruano.

La profesión docente es una de las más complejas. Demanda el dominio de un conjunto bastante amplio de competencias profesionales para poder responder óptimamente a los desafíos múltiples de la pedagogía con sujetos heterogéneos y en contextos diversos. Y ese conjunto de competencias requiere de procesos formativos particulares, altamente especializados y de actualización permanente. Nuestro propio Marco del Buen Desempeño Docente, que recoge con amplitud planeamientos que se proponen en todas partes del globo con respecto a la profesión docente, da cuenta de esta complejidad.

Esta primera competencia contiene tres desempeños que analizaremos en forma secuencial:

- Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales.
- Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña.
- Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.

Desempeño 1. Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales.

Este desempeño constituye un desafío para el profesorado en la medida en que su desarrollo implica una ruptura con un conjunto de creencias, prejuicios y estereotipos alrededor de la infancia anclados en la cultura escolar. La idea de comprender la individualidad de cada estudiante choca con las prácticas institucionalizadas de escolarización, uniformización y anonimación, aún muy presentes en la escuela.

Visión de la infancia y desarrollo infantil

En el profesorado peruano ha predominado tradicionalmente una visión de la infancia que la caracteriza como un período carencial en la vida. Las niñas y los niños, con respecto a las personas adultas, son seres inacabados, imperfectos, incapaces, ignorantes e inconscientes. Y, en ese sentido, requieren de la intervención docente para completarse como personas. Se piensa que son las docentes quienes deben ayudarlos a compensar estos vacíos propios de su edad.

Contrariamente a esta visión de la infancia, la pedagogía actual asigna a las niñas y los niños un papel protagónico en su proceso de aprendizaje. Se habla hoy de la centralidad de los niños y de las niñas. El MCEA plantea que un área fundamental de este marco es «el conocimiento de los aprendices», en la medida en que estos juegan un papel central. Lo mismo nos propone el Marco del NRC. Ambos marcos apelan a la importancia trascendental que tiene el conocimiento de las niñas y los niños en tanto sujetos cognoscentes activos de sus procesos de aprendizaje.

Por su parte, nuestro Marco de Buen Desempeño Docente no pone suficiente atención ni desarrolla en profundidad este principio. Se hace alusión a él, pero no se lo explica ni se le pone de relieve con suficiente contundencia.

En el Perú se ha colocado el rol de las y los estudiantes en una posición de subordinación que hace difícil entender qué significa la centralidad de las niñas y los niños en sus procesos de aprendizaje. Esto ha situado al docente en un papel protagónico en el aula, sin que necesariamente sea un rol pedagógico. Y, por el contrario, les otorga a las niñas y los niños un papel pasivo, marginal u operativo y mecánico. Ni sus intereses, ni su potencial cognitivo, ni su motivación son tomados como base para la generación de procesos pedagógicos. Las niñas y los niños solo tienen que seguir el guion propuesto por su docente.

La centralidad de las niñas y los niños en sus aprendizajes se puede expresar de muchas maneras. Por ejemplo, a través de su participación en decisiones curriculares, como en el caso de los proyectos de aprendizaje; la

consideración de sus saberes previos, el aprendizaje por descubrimiento; la investigación escolar, el trabajo cooperativo, las actividades libres, el desarrollo de habilidades metacognitivas o el trabajo autónomo.

En este estudio nos hemos encontrado, muy eventualmente, con algunos momentos en los que las niñas y los niños cumplen un papel más activo en las actividades que promueven las profesoras. En realidad, la mayoría de tales actividades siguen estando centradas en las profesoras. Y, como ya hemos explicado, esta tendencia es producto de una larga tradición escolar, pero también de las orientaciones que brinda el Minedu.

Antes, la educación tenía como centro la transmisión del conocimiento. Desde una visión de la educación como instrucción, las niñas y los niños debían adquirir el conocimiento escolar. Más adelante se perdió incluso este propósito. En los años 1990, con la aparición del constructivismo, viene también la idea del protagonismo infantil. Sin embargo, tanto el constructivismo como el protagonismo de las niñas y los niños llegaron en un paquete simplificado que dio a lugar a muchas tergiversaciones confusas y peligrosas. Una de ellas fue la que entendía que ahora las niñas y los niños aprendían por su cuenta. Otra fue que el rol del profesorado era casi el de un contemplador en el aula, sin ninguna intervención relevante. Craso error.

La centralidad del aprendiz no implica ni lo uno ni lo otro. Consiste en reconocer las capacidades y potencialidades de las niñas y los niños, así como promoverlas y fortalecerlas, brindándoles oportunidades para su expansión, tomando en cuenta su etapa de desarrollo, su individualidad y el carácter social del aprendizaje. La centralidad de las niñas y los niños no significa aislamiento de otros elementos. El Marco del NRC propone la articulación de esta con la centralidad del conocimiento, la centralidad de la evaluación y la centralidad de la comunidad.

La idea que sigue prevaleciendo con respecto a la centralidad de las niñas y los niños es la vieja idea del activismo. La participación protagónica de unas y otros no se entiende como involucramiento cognitivo activo o como implicación socioemocional comprometida con las actividades que se realizan, sino como cumplir con hacer la actividad que propone la docente. Si el niño o la niña están haciendo una actividad, entonces se cumple, aparentemente, con el principio de la centralidad del estudiante. En el contexto actual, con la creciente predominancia de la aplicación de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu, esta tendencia se acentúa. Las Sesiones de Aprendizaje han adoptado un tipo de Unidad Didáctica inédita, que combina bastante de las unidades de aprendizaje convencionales con algo de los proyectos de aprendizaje.

Estas Sesiones refuerzan la centralidad del docente. Intentan, vanamente, tomar en cuenta la centralidad de las niñas y los niños. No lo logran. Generan una pseudoparticipación que, aparentemente, les da un espacio de iniciativa, pero que, finalmente, deja en manos de la docente todas las decisiones, todos los caminos y todas las conclusiones.

Además, con el acompañamiento pedagógico las profesoras son alentadas, fundamentalmente, a mirar su desempeño antes que a ver los procesos de aprendizaje o reflexionar sobre sus conocimientos pedagógicos y disciplinares. Y mirar sus desempeños significa mirar las estrategias que usa, los procedimientos que sigue y los pasos que da en función de las sesiones de aprendizaje o de las propias sesiones que desarrolla.

El papel de las niñas y los niños consiste así en seguir las consignas de sus profesoras y cumplir con las tareas que ella les ordena hacer en clase.

Niño: «¿Qué hay que hacer?».

Niña: «Copea de la pizarra».

Niño: «¿Copeo?».

Niña: «Copea nomás».

La niña no necesita explicarle nada a su compañero que tiene dudas sobre qué hacer y para qué hacerlo. Solo le dice que escriba. Sabe que no importa el sentido de lo que hace, que hay que hacerlo simplemente porque la profesora lo ha dicho.

Hay profesoras que esperan respuestas preestablecidas con el coro de rigor:

La profesora Delia, del colegio B del Cusco, pregunta a sus niños si prefieren hacer nuevamente la lectura. Todos los niños responden con un sonoro y contundente «¡sí!». Solo la voz solitaria de un niño se eleva gritando «¡no!». La profesora pregunta: «¡Ah! ¿No quieren hacer la lecturita otra vez?». Varios niños acusan: «¡El Harold ha dicho, profesora! ¡El Harold ha dicho que no quiere!».

Pero también hay docentes que reciben positivamente respuestas diversas:

La profesora Amelia, del colegio B de Moquegua, ha hecho una pregunta sobre la lectura de la flor, pero una niña responde que a ella le pasó algo parecido y empieza a contar. La profesora no la interrumpe. La escucha. Hace que sus otros estudiantes le hagan preguntas sobre lo que le ha sucedido.

Pero, en general, muchas de las actividades que se desarrollan en clase se realizan con fichas de trabajo o con pruebas tipo ECE. En el área de Comunicación predominan actividades muy esquemáticas para identificar qué tipo de texto se está leyendo o para responder preguntas de comprensión a partir de un texto dado.

¿Ha mejorado la visión de la infancia con el fenómeno ECE? Relativamente, sí. Ha mejorado en ciertos aspectos, y eso es muy positivo. Pero en otros, no. Veamos.

Al haberse producido un mejor entendimiento de la conexión entre enseñanza y aprendizaje, al reconocerse la enseñanza como un factor determinante para el aprendizaje y al haberse constatado que las niñas y los niños pueden alcanzar altos logros de aprendizaje a través de la ECE, se ha producido un cambio en la visión devaluada que el profesorado tenía sobre sus niños y sus niñas en tanto sujetos cognoscentes. Incluso, el esfuerzo que han puesto las profesoras para que sus niñas y niños que se ubicaban en los niveles –1 y 1 pudieran progresar hacia los niveles siguientes con resultados positivos, les ha hecho ver a estas profesoras que las niñas y los niños son capaces de aprender y mejorar sus desempeños.

La profesora Delia, del colegio B del Cusco, señala:

«Tratamos de que, en los aprendizajes, de que los niños sean protagonistas de sus aprendizajes. Estamos conduciéndolos al logro de esas capacidades para lograr las competencias».

Es verdad que la ECE solo evalúa algunas pocas capacidades del currículo, pero es cierto también que se trata de capacidades altamente valoradas en la cultura escolar. Por lo tanto, el que las niñas y los niños puedan tener buenos resultados en las áreas de Matemáticas y Comunicación los convierte, para sus profesoras, en sujetos intelectualmente capaces. Lejos han quedado en estas docentes aquellas percepciones de que las niñas y los niños de sectores populares no pueden aprender, pues están limitados por el contexto de pobreza en el que viven.

En Moquegua, Cusco y Ucayali, son escuelas de zonas muy pobres las que destacan y ocupan los mejores lugares en los rankings regionales de la ECE. Los colegios A del Cusco y de Ucayali que participan de este estudio están localizados, efectivamente, en zonas marginales de la ciudad del Cusco y en Pucallpa. Y en el caso de Moquegua, si bien la escuela está en el centro de la ciudad, otros colegios que destacan se ubican también en distritos populares. El director del colegio B de Moquegua señala:

«Uno de los mejores colegios de Moquegua es el San Antonio, que está en una zona pobre de la ciudad. Ha ido mejorando cada año, poco a poco. Y ahora compete con los grandes».

Sin embargo, las prácticas menos creativas y más mecánicas que la mayoría de las profesoras han incorporado en su trabajo diario, como el desarrollo de pruebas y fichas de trabajo tipo ECE, no les permiten ver el real potencial cognitivo de sus estudiantes, y eso hace que tampoco puedan ver su real potencial creativo.

La profesora Delia, del colegio B del Cusco, afirma:

«Los niños son más analíticos. Por eso mismo, van analizando y sacando conclusiones. Están en constante reflexión. Trabajo fichas para que se apropien del sistema de lectoescritura. Las fichas están enfocadas a lo que planificamos».

Las capacidades reflexivas, creativas y críticas de las niñas y los niños son invisibilizadas debido a que las prácticas docentes no les demandan ponerlas en acción: solo les exigen aquellas muy básicas.

Por otra parte, si bien hemos planteado que el fenómeno ECE ha logrado un efecto positivo en la comprensión de la importancia de la enseñanza y en el entendimiento de la relación entre enseñanza y aprendizaje, poco ha influido en incorporar el desarrollo infantil como un componente fundamental en los procesos pedagógicos y didácticos. El estudio del desarrollo infantil no aparece en la agenda formativa y autoformativa del profesorado. Lo fundamental, insistimos, es encontrar estrategias efectivas de enseñanza.

Aparentemente, las profesoras perciben que la ECE no les demanda conocer más en profundidad el desarrollo de las niñas y los niños. Pareciera que no ven la relación entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Y esto tiene que ver con la forma en que se orienta al profesorado a través de los programas de acompañamiento pedagógico que ponen escasa atención a asegurar que las docentes miren cuidadosamente el desarrollo de sus niñas y niños.

El conocimiento que evidencian las profesoras sobre el desarrollo infantil tiene más que ver con la vieja tradición pedagógica, el sentido común, los estereotipos sociales y los prejuicios que con los aportes de la investigación y la teoría actuales. Con la vieja tradición pedagógica aludimos a una serie de percepciones y conceptualizaciones sobre cómo son las niñas y los niños, cuáles son las capacidades con las que cuentan a esa edad, qué son capaces de entender y qué no, qué tipo de soportes requieren, qué estímulos hay que brindarles como motivación, cómo pueden aprender, hasta dónde hay que ofrecerles explicaciones y fundamentaciones, etcétera. En esa tradición se combinan lo que las profesoras han aprendido en su formación profesional inicial con lo que han asimilado y anclado de su propia experiencia cuando fueron pequeños estudiantes de escuela.

La desatención del desarrollo infantil pone en riesgo esta idea fundamental de la pedagogía contemporánea de la centralidad de las niñas y los niños. Si no somos capaces de conocer al niño y a la niña, es prácticamente imposible que los convirtamos en el centro de las actividades pedagógicas.

Teddy es un niño que tiene grandes dificultades con la lectura. No sabe leer. Cuando la profesora toma la prueba de comprensión lectora, sus ojos recorren las líneas en vano. Se le escucha silabear con dificultad. Cuando todas sus compañeras ya han terminado, él ni siquiera ha completado la lectura del primer texto. La profesora lo apura. Él, finalmente, marca cualquier alternativa. La profesora lo reprende.

Profesora: «¿Ya ves, Teddy? Marcas mal porque no lees. Si no comprendes, tienes que leer de nuevo. Tienes que estar atento. No puedes marcar por marcar».

Esta profesora, como la mayoría de sus colegas de las otras escuelas, señala reiteradamente como causa del marcado equivocado en las pruebas de comprensión de lectura que las niñas y los niños no prestan atención, no leen bien y no comprenden.

No indagan qué es lo que puede estar pasando con sus niñas y niños a nivel cognitivo. En este caso, que se trata de un niño cuyo problema con la lectura está identificado desde primer grado. Pero la profesora no sale de su círculo cerrado de explicaciones: «No lee con atención», «No comprende». La docente no se pregunta ¿por qué no puede comprender lo que lee? La profesora no analiza ni conjetura ninguna hipótesis que la ayude a entender a qué se deben las dificultades de su estudiante. Y no lo hace porque no sabe qué interrogantes formularse al respecto, porque no sabe por dónde empezar ese análisis, porque, finalmente, no tiene un marco conceptual que le permita explicarse cuáles pueden ser las razones que provocan las dificultades en su niño.

Si las profesoras tuvieran un buen manejo en el nivel del Conocimiento Pedagógico (Shulman, 1987), no les resultaría sorprendente lo que ocurre con sus niñas y niños que tienen problemas. Los entenderían como parte de sus procesos de aprendizaje y sabrían qué pasos dar para acompañarlos en la superación de sus dificultades.

El fenómeno ECE lleva la atención de las profesoras hacia la enseñanza, en su mejor y peor versión. Presta poca atención al aprendizaje y casi ninguna al desarrollo. Ni siquiera al desarrollo cognitivo. En cuanto al aprendizaje, adelantaremos que la atención está puesta en si logran o no aprender con las estrategias de enseñanza que aplican las profesoras. No se profundiza más.

En relación con las características evolutivas de la niñez, la tendencia ha sido a quedarnos en una versión limitada y pobre del desarrollo cognitivo a la luz de ciertas interpretaciones reducidas de la teoría piagetiana. Cuando las profesoras hacemos alusión al desarrollo infantil, tendemos a repetir algunas ideas genéricas sobre las etapas de desarrollo de Piaget que usamos pobremente en nuestro trabajo educativo.

La profesora Susana, del colegio A de Ucayali, dice: «Yo trabajo con el constructivismo». Pero sus prácticas no revelan que lo haga de forma consistente. Cuando se le pregunta por qué no deja que sus niñas y niños propongan cómo formar las decenas con el material concreto, ella responde:

«Ya, ahí todavía no hay razonamiento. Ahí hay un aprendizaje que el docente le está dando al niño, que diez unidades es una decena. Ahí sí el niño se va a dar cuenta. Se va a poner a pensar, a razonar para que pueda hacer ese ejercicio. Pero primero para que el niño tenga ese conocimiento, el maestro tiene que enseñar. Porque si no va a ser un caos».

La posibilidad de que las niñas y los niños exploren, descubran y propongan está lejos del pensamiento de esta docente, es decir, aspectos básicos del constructivismo no forman parte del *modus operandi* de esta y otras profesoras. La maestra duda de los saberes previos de sus estudiantes, de su capacidad de razonar.

Otro concepto importante en el constructivismo es el del error. No se llega a valorarlo pedagógicamente en la práctica.

La profesora está muy enojada y grita al llamar la atención a sus niñas y niños.
Profesora: «¡Una y otra vez se equivocan en lo mismo! Ya lo hemos dicho mil veces. ¡No se pueden equivocar!».

La forma en que ella explica el valor pedagógico del error es la siguiente:

«Volviendo a practicar el problema que se malogró. Aprovechar también ese error para que el niño se dé cuenta que está desarrollando mal el problema. Entonces, al tener ese error el niño se va a dar cuenta que tiene que arreglar eso. Volviendo a hacer que los niños vean en qué fallaron y qué falta. Al darse cuenta ellos, van a razonar. Si yo no hago eso, va a quedar en vacío; y el niño, al quedar en vacío, se va a quedar en nada. No debe ser así. Tiene que ir sabiendo de ese error que ha cometido, volver a hacer, pero volver a hacer bien. Por eso yo digo, tenemos un error, debemos volver a hacer y que nos salga bien para no volver a fallar».

Para la profesora, darse cuenta del error significa que las niñas y los niños han hecho algo que está mal. Hay una idea del error como lo malo. Algo que hay que evitar. Ella confiesa:

«Quizás a veces yo me dejo llevar por mi ímpetu de no querer que cometan errores los niños. Les digo que por favor no tengan errores, que lean bien; pero los errores son muy

buenos para las personas, para los niños, para darnos cuenta de en qué estamos fallando. Y... voy a cambiar, pero recapacitando bien. Tengo que cambiar. Tengo que ser consciente de que todo ser humano comete errores y que de los errores aprendemos y qué mejor en los niños. Yo le tengo miedo al error».

La profesora tiene una noción moralista del error. No se lo plantea como un problema de carácter cognitivo. Habla incluso de recapacitar sobre el error como si se tratase de un pecado.

Otra forma en que se evidencia el poco conocimiento de las profesoras sobre el desarrollo infantil es su manejo de la noción de los saberes previos en el proceso de enseñanza. Las profesoras siguen entendiendo el acopio de saberes previos como un momento en el que las profesoras les preguntan qué saben sobre el tema de la clase. No indagan sobre las concepciones que tienen sus estudiantes o sobre las nociones que están detrás de lo que dicen. Recoger sus saberes implica, básicamente, hacer que digan lo que saben sobre algo. No analizan esa información, no hacen uso de esa información, no relacionan esa información con la clase. Una evidencia de esto se da en una actividad diaria que todas las profesoras llevan a cabo: la identificación de la fecha.

Terminó el recreo.

Profesora: «Sentados. Nos escuchamos».

(Conny viene varias veces a preguntarme si se ha portado bien).

Profesora: «Vamos a colocar la fecha. ¿Qué día estamos hoy?».

Niño: «Martes».

Profesora: «Ah, ¿martes?».

Niños: «Jueves».

Profesora: «¿Qué fecha es hoy?».

Niños: «1777777».

Profesora: «¿Y ayer?».

Claudia: «1888888, 19999999».

Le dan, por fin, la fecha correcta. Pregunta por el mes y algunos se confunden con el mes también.

Podríamos decir que esta profesora, como todas sus colegas, intenta recoger lo que saben las niñas y los niños sobre la fecha. Es claro que ellos tienen dificultades para comprender e identificar la fecha. En todas las clases se observa esto. Pero ¿qué hacen las profesoras con la información que recogen de los saberes de sus niñas y niños? Nada, como podemos constatar en el registro. No hacen que reflexionen, analicen, razonen sobre lo que dicen. Les repregunta. Y eso en la cultura escolar significa que la respuesta dada está equivocada.

La profesora no intenta que expliquen por qué dan tal o cual respuesta. No los orienta haciéndolos darse cuenta de que el número de la fecha del día no puede ser menor que el del día anterior, o de que tienen que poner atención al orden sucesivo de los días de la semana. No les aconseja que miren el almanaque. No les hace sentir que la información que tienen es útil, aunque contenga errores.

Este tipo de actividad se repite todos los días en las clases. El saber previo de las niñas y los niños, en una actividad tan sencilla, no es aprovechado para anclar la construcción del conocimiento. Y en otras actividades de mayor complejidad sucede exactamente lo mismo. En general, tenemos una apropiación muy débil porque no hemos aprendido a integrar conceptos fundamentales como el de la importancia del error en el aprendizaje, por ejemplo, en un marco conceptual definido. Igual nos sucede con Vygotsky o Bruner. Nuestro conocimiento sobre la evolución de la infancia es vago y poco útil. Nuestro nivel de comprensión de las teorías de estos pensadores no nos permite articularlas a nuestra práctica.

Sumado a esto está la falta de actualización con nuevos planteamientos sobre el desarrollo infantil y el aprendizaje. Nos hemos quedado en los grandes nombres y conocemos muy poco sobre la evolución de sus teorías, sobre las críticas hechas a ellas y sobre nuevos enfoques y nuevos hallazgos.

Comparando el trabajo docente entre el área de Matemáticas y el área de Comunicación, podemos observar que algunas profesoras han incorporado algunos elementos de la teoría en las clases de Matemáticas, como el uso de materiales concretos, que responde a la etapa de desarrollo cognitivo infantil; pero aun en esta incorporación de este tipo de material se encuentran debilidades. Y en el área de Comunicación, sigue sin entenderse cómo el desarrollo de las niñas y los niños se relaciona con el enfoque comunicativo textual.

El problema que se observa no se reduce al desconocimiento del desarrollo infantil y del aprendizaje, sino incluye además la creencia de que se puede enseñar sin tomar en cuenta estos dos procesos como si fuera suficiente aplicar determinadas estrategias metodológicas.

Las Rutas del Aprendizaje del Minedu tampoco han logrado poner especial énfasis en la importancia del desarrollo infantil para el diseño de sus actividades educativas; a excepción de las Rutas del área de Comunicación, en las que se presentan fundamentaciones básicas sobre el desarrollo cognitivo.

La profesora Susana, del colegio A de Ucayali, afirma tomar en consideración los niveles de escritura en que se encuentran sus niñas y niños:

«Sí, trabajamos con los niveles de lectura. Sí lo hacemos cuando hacemos producción. Cuando mis niños están en silábico, presilábico. Eso lo hacemos, principalmente, en primer grado. En el segundo año se consolida. Sí, se realiza».

Aunque en este caso hemos observado que, ya en segundo grado, la profesora califica como errores las diversas escrituras de las niñas y los niños según su nivel de desarrollo cognitivo.

La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, reconoce que sobre el desarrollo infantil:

«No conozco mucho. Me gustaría conocer sobre sus etapas de aprendizaje, cómo debe ser progresivamente su aprendizaje de los niños».

Cuando se le pregunta si encontró algo de información sobre este tema en las Rutas del Aprendizaje, respondió:

«La verdad es que no he ido más allá para informarme. Y la verdad es que me sentía tranquila leyendo las Sesiones de Aprendizaje y todo eso. Y nos indica cómo trabajar comprensión lectora y todo eso, pero por el factor tiempo no podía informarme más».

Pero es en la dimensión social donde el fenómeno ECE no ha logrado provocar cambios significativos. Siguen reproduciéndose relaciones jerárquicas rígidas en la mayoría de docentes de las tres regiones, producto de una visión de la infancia como un período que es valorado negativamente en materia de desarrollo.

La visión escolarizante de la infancia les exige a las niñas y los niños determinadas formas de actuar y pensar. La noción de orden pesa sobre ellas y ellos más que sus mochilas. Tienen que someterse a un régimen disciplinario estricto. Solo en el caso del Cusco las tres profesoras de las tres diferentes escuelas muestran un cambio significativo que, por supuesto, no puede generalizarse para toda esa región, pero que es importante tomar en cuenta. En las aulas de estas docentes y, debido a su actitud, sus estudiantes se comportan más espontáneamente como niñas y niños. De alguna manera, gozan de mayor libertad que sus pares de Moquegua y Ucayali. Pueden expresarse más en términos comunicacionales y afectivos. Las normas son más flexibles. Y, principalmente, las profesoras se muestran más acogedoras.

Atención de necesidades especiales: niñas y niños con discapacidades y problemas de aprendizaje

En relación con la atención de las necesidades especiales, este primer desempeño alude, principalmente, a la inclusión de las niñas y niños con discapacidad en las aulas regulares. Al respecto, el Perú ha avanzado en este campo abriendo progresivamente las puertas de las escuelas a estos niños y niñas. Sin embargo, se ha progresado menos en brindar una atención óptima de acuerdo con las necesidades específicas de esta población estudiantil, por diversas razones que van desde la formación docente hasta la provisión de materiales educativos ad hoc para responder a las diferentes discapacidades. El hecho es que falta aún mucho por hacer para que nuestras escuelas sean inclusivas y para que las profesoras y profesores interioricemos que la atención a la diversidad es una condición connatural a nuestra tarea educativa.

Tradicionalmente, la percepción de las y los estudiantes con discapacidad ha estado profundamente influida por el denominado Modelo Médico de la Discapacidad que la conceptúa como un problema individual, médico y de anormalidad. En ese sentido, la atención de las niñas y niños con discapacidad es vista como un problema de especialistas y no como una tarea educativa del profesorado. La inclusión, mayoritariamente, se percibe como una tarea casi imposible de realizar.

El proceso de inclusión educativa se ha empezado a desarrollar de manera lenta pero progresiva desde el segundo gobierno aprista (2006-2011). Hoy es posible encontrar estudiantes con discapacidad en las aulas. Y es posible, también, ver avances importantes en un sector de profesoras que, más que estar mejor preparadas para esta atención educativa, tienen una mayor sensibilidad ante ella. Sin embargo, también sigue siendo común que estas estudiantes sean desatendidas o se las atienda sin tener las herramientas para hacerlo bien.

En las aulas de cinco de las nueve profesoras que forman parte de este estudio hay niñas y niños con discapacidad. Frente a esta situación, son dos profesoras del Cusco quienes brindan una atención positiva a sus estudiantes: las profesoras de los colegios A y B. Esta mejor atención se traduce en un esfuerzo exitoso de inclusión de sus niñas y niños y de creación de un entorno de convivencia amigable. En el caso de la profesora Reina, del colegio C de Moquegua, la atención que presta a su niña es menor. La niña es atendida, pero no está integrada. En el caso de la profesora Susana, del colegio A de Ucayali, no presta ninguna atención especial a su niña usuaria de silla de ruedas. Las niñas y los niños con discapacidad también reciben otras formas de atención a través del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Sin embargo, esta atención se da de manera irregular.

Frente a las niñas y los niños con problemas de aprendizaje y de conducta, las respuestas de las profesoras son también diversas. Nuevamente, destaca el caso de la profesora Delia, del colegio B del Cusco, que les

dedica atención y aplica estrategias pertinentes. En el caso de la profesora Gaby, del colegio B de Ucayali, los ignora totalmente. En el colegio C de esta misma región, la profesora no tiene recursos efectivos para enfrentar a su niña con problemas conductuales. Y en el caso de la escuela C del Cusco, no se ha observado una atención diferenciada a la niña con problemas de aprendizaje.

La profesora Laura, del colegio A de Moquegua, tiene especial sensibilidad con sus niñas y niños con dificultades, a pesar de mostrarse muy seria con sus estudiantes. Siempre intenta resaltar sus lados positivos. Así sucede, por ejemplo, con Ana Milagros, una niña con muchas dificultades en las áreas de Matemáticas y Comunicación. Sin embargo, se le ve como una niña muy segura. La profesora no hace públicos sus frecuentes y graves errores. Las niñas y los niños se dan cuenta, pero no dicen nada porque su profesora siempre le envía mensajes positivos, alentadores.

Las niñas y los niños están saliendo adelante para compartir una anécdota sobre el Día de los Muertos. Al pasar al frente, leen su anécdota. Cuando la profesora llama a Ana Milagros, le pregunta si quiere leerla o contarla oralmente. La niña escoge contarla oralmente. Lo hace muy bien. Ella es muy expresiva, tiene buen volumen de voz, atrae la atención de sus compañeras. La niña termina de contar y la profesora la felicita. La profesora ha priorizado la intención de compartir una anécdota sobre la de hacer una buena lectura. La niña regresa a su asiento, feliz y satisfecha.

Si bien hay docentes que manejan mejor la integración de sus niñas y niños con dificultades o discapacidades, no necesariamente logran atender sus necesidades para asegurar su aprendizaje.

Iniciativas como las de reforzamiento, promovidas por la ENSP, han tenido efectos negativos en las aulas respecto al manejo de las necesidades específicas de algunas niñas y algunos niños, ya que han hecho que la mayoría de docentes, que habían asumido sacar adelante a sus estudiantes con mayores dificultades, dejen de hacerlo. Ahora se confía en que las docentes-fortaleza sacarán adelante a esas niñas y esos niños, y se refuerza una actitud de que esa tarea ya no les corresponde a las docentes de aula regular. A pesar de ello, también hay docentes, como las profesoras de los colegios A de Ucayali y Cusco, y del colegio B del Cusco, que siguen asumiendo esa tarea.

En relación con esta práctica, las Rutas del Aprendizaje han puesto poca atención al tema de la diversidad. El acompañamiento pedagógico, las Sesiones de Aprendizaje, los textos y los cuadernos de trabajo tampoco han explotado el inmenso conocimiento existente hoy para diversificar la enseñanza en función de la diversidad. Se insiste en proponer una plantilla común para todas las estudiantes.

Los cambios positivos e iniciales descritos en la inclusión de las niñas y los niños con discapacidad no tienen relación con el fenómeno ECE; aunque es posible que la ECE haya tenido cierta influencia en que algunas escuelas no tengan estudiantes con discapacidad. Es posible que se haya restringido su admisión. Hay profesoras o directoras a quienes les podría preocupar tener niñas y niños con discapacidad o problemas de aprendizaje/conducta porque saben que su atención implica un mayor nivel de dedicación y, por lo tanto, pueden distraer la atención de las profesoras de sus prioridades, es decir, de la ECE. Y es posible que la desatención de las niñas y los niños con problemas de aprendizaje tenga que ver, por las mismas razones, con el fenómeno ECE.

Durante el día de la prueba de la ECE 2015 fuimos testigos directos de que en el aula que observábamos del colegio C de Moquegua, cuando el aplicador de la ECE llamó a algunas niñas y algunos niños para que ingresen en el salón, le dijeron que esos tres niños tenían necesidades especiales y que, por lo tanto, no debían participar de la evaluación. Lo cierto es que en esa aula solo una niña tenía discapacidad. Bajo el pretexto de discapacidad, impidieron que niñas y niños con algunas dificultades menores no dieran la prueba, para evitar que bajara el promedio general de los resultados.

Después de haber recibido los resultados de la ECE 2015, la profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, comenta con aires de justificación:

«Al último nos enteramos que había tres niños fronterizos y que había muchos problemas en casa. Y también muchos problemas. Niños con padres separados. Niños que viven con sus abuelitas, o sea, son infinidad de cosas que afectan en su aprendizaje a los niños. Más o menos en noviembre se mandó a evaluarse a SAANEE y dijeron que son fronterizos los niños. Eso es lo que nos ha llegado de informe. Tal vez eso se ha arrastrado porque los maestros no estamos dedicados más a nuestros niños; pero ahora yo desde un inicio ya estoy viendo qué niños están con problemas ¿no?».

Importancia de la diversidad sociocultural

Este primer desempeño también resalta la relevancia de que las profesoras conozcan el contexto sociocultural de sus estudiantes, pues se va comprendiendo el papel que este cumple en el proceso educativo. Sin embargo, la consideración de la diversidad cultural parece que se ha desarrollado básicamente con relación a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y a la atención de la niñez indígena, como si el resto de la población infantil castellano-hablante conformara una masa homogénea. Como si no existieran diferencias entre las poblaciones de la capital y las de otras regiones, entre la población urbana y rural, entre la cultura de la clase media y la cultura popular de los sectores socioeconómicamente pobres, entre la cultura de la población afrodescendiente y la de la mestiza.

La cuestión de la pertenencia cultural es clave para asegurar la calidad educativa. Los aprendizajes de la escuela deben dialogar con la cultura local. Sin embargo, las instituciones educativas se han caracterizado por una aproximación superficial a los procesos socioculturales que enmarcan su funcionamiento, lo que expresa un desconocimiento de la realidad cultural que las rodea. Este desconocimiento implica la apropiación de ciertos clichés, de determinados eslóganes sobre nuestra región, provincia, ciudad o comunidad y su uso irrestricto en una supuesta formación de la identidad cultural. No ayuda a aproximar a las estudiantes a conocer la realidad que las rodea ni a generar sentimientos auténticos de cariño y compromiso con lo suyo. La ausencia de políticas curriculares que orienten y fortalezcan procesos de diversificación curricular en las regiones aleja la posibilidad de hacer de los contextos socioculturales un elemento fundamental y referencial para la construcción de aprendizajes pertinentes a nivel regional.

En estos tiempos de la ECE, la cultura local aparece muy eventualmente en la vida de la escuela. Por eso, a lo largo del año de la investigación nos hubiera sido difícil determinar en qué región nos encontrábamos si no hubiéramos tenido información de nuestra ubicación geográfica. En efecto, a partir de la observación de los ambientes de las aulas, de los contenidos que se desarrollan en las sesiones o de las unidades didácticas no nos hubiera sido posible saber dónde estábamos. Todo era planamente uniforme. No había diferencias entre las escuelas de Moquegua, Cusco y Ucayali. Solo por el acento de niñas, niños y docentes podíamos saber en qué región nos encontrábamos. La cultura no visita las instituciones educativas con frecuencia. Las escuelas y el currículo real, en la mayor parte del año, se muestran impermeables a ella.

Con las limitaciones señaladas, podemos afirmar que, con respecto a la presencia de la cultura en las aulas, es la región del Cusco la que se muestra más abierta. En segundo lugar, Ucayali. Y en último lugar, Moquegua. En el Cusco toman mucho en cuenta sus fiestas regionales y las llevan a la programación curricular, a pesar de que las profesoras están muy apegadas a las Sesiones de Aprendizaje del Minedu. La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, dice:

«*Toda la institución estamos haciendo un modelo nada más, lo que recibimos igual del Ministerio; y modificando siempre las sesiones de acuerdo a las necesidades. Y ahora hemos hecho solamente dos unidades que vamos a adecuarlo porque necesitamos según nuestra situación: nuestro problema del colegio, que es el aniversario. Y las fiestas del Cusco que es lo más importante. Y esas dos unidades lo vamos a cambiar. Vamos a hacer una unidad aparte. No del Ministerio.*»

En Ucayali, la fiesta regional de San Juan moviliza a las escuelas. Todas ellas se visten de regionalismo. Se hacen ferias escolares de comidas típicas, concursos de danzas. Hay pocas clases. Incluso, dos días se decla-

raron feriados. En Ucayali, San Juan es fiesta y se celebra descansando. En las pocas clases que se realizan se observa que se trabajan textos de carácter regionalista y referencias discursivas a la región. Más nada.

En Moquegua, a pesar de su riqueza histórica y cultural, la escuela está de espaldas a su realidad. Solo con motivo del aniversario de Moquegua se hacen actividades relativas a la región. En las clases se conversa sobre las actividades del día de Moquegua o se ambienta el aula con motivos típicos de la región. También se canta el himno de Moquegua en las formaciones.

Hemos apreciado en las tres regiones que lo cultural, de carácter regional, aparece en fechas específicas y se relaciona con actividades de celebraciones de aniversario. Forma parte de la rutina escolar. Es como decir «toca hablar de la cultura». No se alude a lo esencial, a lo propio, a lo identitario. Se alude a los festejos y se participa de ellos. La cultura es un barniz, una apariencia.

El entretendido de la cultura local con los contenidos curriculares se muestra, en todos los casos, muy débil. Y esto es un factor negativo para que las niñas y los niños puedan transferir sus conocimientos escolares al contexto real de su vida cotidiana. En otras palabras, el desarrollo de las competencias solo se verifica si las niñas y los niños pueden actualizarlas en diversos contextos. Y la escasa presencia de la cultura no favorece, entonces, el desarrollo de competencias.

La cultura aparece en contenidos fácticos concretos. No se enlaza con el desarrollo de la identidad de las estudiantes. Son contenidos sueltos que a veces se acompañan con arengas localistas o expresiones cargadas con emociones intensas de orgullo, pero que no tienen una continuidad ni articulación con el currículo real.

Desempeño 2. Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña.

Para abordar el segundo y tercer desempeño de la primera competencia es importante distinguir el conocimiento disciplinar de lo que en la tradición estadounidense se denomina *Pedagogical Knowledge Content* (Contenido del Conocimiento Pedagógico). Este último tipo de conocimiento ha tenido bastante desarrollo en las últimas tres décadas a partir del trabajo de Lee Shulman (1986). Sobre este punto, el NRC aclara:

El conocimiento del contenido necesario para la experticia en una disciplina necesita ser diferenciado del conocimiento del contenido pedagógico que subyace a la enseñanza efectiva (Redish, 1996; Shulman, 1986, 1987). El último incluye información acerca de las dificultades típicas que los estudiantes encuentran cuando intentan aprender acerca de un conjunto de tópicos; rutas corrientes

que los estudiantes deben atravesar para lograr comprender; y un conjunto de potenciales estrategias para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades que haya. (NCR, 2000: 45)

En efecto, el conocimiento del contenido disciplinar es diferente del conocimiento del contenido pedagógico. Ambos son indispensables. El primero permite identificar la estructura de la disciplina, sus áreas fundamentales, sus conceptos básicos y los procesos de construcción de conocimiento propios de la disciplina. El conocimiento del contenido pedagógico hace posible traducir el conocimiento disciplinar en conocimiento accesible a los estudiantes; deconstruir el conocimiento disciplinar y rearmarlo con el fin de que pueda ser apropiado en forma lógica y graduada, paso a paso; reconocer cómo aprenden las niñas y los niños esa disciplina y saber cómo acompañar ese proceso; saber cómo salvar los escollos y dar el soporte necesario.

El conocimiento del contenido disciplinar alude a uno de los extremos de la competencia: el saber. Se trata de un saber conceptual y de su aplicación en la práctica. De ahí el énfasis en la idea de «demostrar» las tres capacidades de esta competencia en el MBDD, aunque el MBDD no desarrolle la idea precisa del conocimiento del contenido pedagógico. Sin embargo, esta insistencia nos comunica que no basta con tener la información de las teorías y enfoques que van a enmarcar nuestra actuación como profesoras. Hay que articular ese saber con la práctica en el aula. Se trata de la puesta en juego de ese saber en las interacciones educativas con nuestras estudiantes.

El desarrollo de un sólido conocimiento disciplinar determina, en gran parte, la calidad de la enseñanza. Unido al conocimiento del contenido pedagógico que habilita a la docente para desarrollar una planificación consistente y un acompañamiento cercano al progreso de los aprendizajes de sus niñas y niños, conforman una dupla potente para potenciar las capacidades de estos.

Pero ¿qué significa un conocimiento disciplinar sólido? Ya lo hemos explicado: dominio de la estructura de la disciplina, de sus fundamentos, de sus principios básicos, de sus conceptos fundamentales y de sus procesos de construcción de conocimientos.

Nuestras profesoras se encuentran en un proceso aún inicial de apropiación de las disciplinas. Se ha avanzado un poco más en el área de Matemáticas, pero estos avances siguen siendo muy incipientes y disparejos. Lamentablemente, se han inclinado más, y las han empujado a ello, hacia la didáctica, dejando de lado los saberes de las disciplinas.

En general, las profesoras desconocen los conceptos fundamentales de las disciplinas. No han sido formadas en ellos y tampoco aparecen en el currículo. Solo con las Rutas del Aprendizaje, pero con restricciones, el profesorado ha podido tener una primera aproximación a los núcleos centrales de las disciplinas que enseñan.

Decimos que con restricciones, porque las mismas Rutas no explicitan con meridiana claridad cuáles son estos conceptos o núcleos fundamentales de la disciplina.

En consecuencia, el nivel de comprensión de los conceptos fundamentales también es débil. Las profesoras pretenden pasar rápidamente de los conceptos a la didáctica. Esto debilita enormemente la calidad de sus intervenciones. Se quedan a medio camino. Un ejemplo muy claro de esto se ve con los problemas aritméticos de estructura verbal (PAEV), que son la novedad de las Rutas del Aprendizaje. Los PAEV constituyen una propuesta de trabajo que, a nuestro juicio, ayuda a expandir y profundizar el pensamiento matemático. Sin embargo, es una propuesta que requiere estudio y comprensión por parte del profesorado. De lo contrario, no se logra trabajar bien con las niñas y los niños.

Una profesora comenta lo siguiente:

«Lo de los PAEV es algo bonito, pero nuevo. Nunca habíamos escuchado antes. Recién estoy aprendiendo. Me falta todavía saber más. Tengo mis carencias».

El currículo tampoco ofrece una guía que permita entender la arquitectura de las disciplinas ni las formas de acceder y llenar sus estructuras con contenidos fundamentales. Lamentablemente, el concepto de competencia ha eliminado a los conocimientos como uno de sus elementos básicos. Como suele pasar con diferentes enfoques, conceptos y metodologías, la idea de competencia ha sido manoseada hasta tal punto que, para algunas docentes, resulta ser casi un pecado hablar de —o trabajar con— contenidos.

Otra profesora comenta:

«Ya, a un lado, se ha echado lo que son los conocimientos. Más estamos trabajando con capacidades, indicadores. Lo que te dice la lista de cotejo que estamos trabajando. Sí, prácticamente lo hemos hecho a un lado. Tal vez se debería de tomar siempre en cuenta; pero como nos exigen que trabajemos así, entonces tenemos que trabajar lo que nos dicen también».

Este comentario muestra que, hasta cierto punto, la docente considera que se podría trabajar con conocimientos, pero duda. Su respuesta revela una dependencia excesiva de los mandatos que atribuye al Ministerio. Por su parte, la subdirectora del colegio B de Moquegua opina decididamente sobre el papel central del conocimiento en el trabajo docente:

«¿Qué dice el Ministerio? El Ministerio de Educación dice que el docente, por ejemplo, que tiene que ser activo, que hay que aplicar diferentes estrategias, que el contenido a

un lado, diferentes estrategias... Y yo realmente discrepo un tanto. ¿Por qué? Para mí es súper importante esto. No sé si me va a dar la razón: yo doy lo que tengo, y lo que no tengo no doy. Si no manejo conocimientos a profundidad, ¿qué voy a dar? Por ejemplo, en quinto y sexto grado de Primaria se enseñan las raíces cuadradas, los homogéneos, los heterogéneos, volumen. Todo esto ¿no? Pero, si... si no manejo esos contenidos a profundidad, voy a dar lo más sencillito. Y así no es, no. Lo conversaba también con una ponente: “¿por qué están diciendo que el conocimiento no...? Para mí es importante”, le digo. “Sí”, me dice. Y justo han diagnosticado sobre ese punto en Matemáticas, en Comunicación... en todas las áreas. Si no dominamos, ¿qué vamos a dar? Ahora, la estrategia... la estrategia yo la puedo dar, pero la estrategia es para mí lo de menos. Eso está de acuerdo a la necesidad. Ahí investigas, averiguas estrategias. Pero yo, como maestra, tengo que dominar conocimientos, tengo que dominar conocimientos o estoy perdida».

La subdirectora es una profesora con amplia experiencia y una buena formación profesional. Su punto de vista también lo sustenta en su larga experiencia como acompañante pedagógica, formadora, especialista de UGEL y profesora de instituto pedagógico.

Con respecto a la actualización de contenidos, ya hemos visto que el acercamiento a las Rutas del Aprendizaje ha sido un primer paso. Pero, a pesar de que continúan produciéndose, las profesoras, que ya tenían cierta dificultad para acercarse a las Rutas, debido a su poco hábito de lectura, han optado por trabajar con las Sesiones de Aprendizaje. Estas no les aportan nada en lo que concierne a actualización de contenidos.

El acceso a otras fuentes de información para actualizarse en materia de contenidos está limitado por el hecho de que las profesoras prefieren buscar estrategias metodológicas. Durante el colapso educativo, han presentado un conocimiento escolarizado e inconsistente de las disciplinas, con una aproximación pobre y frágil a ellas. No se habían apropiado ni de la estructura de la disciplina, ni de sus principios, ni de sus conceptos fundamentales, ni de sus formas de producir conocimiento. En ese sentido, tenían una visión inconsistente de las disciplinas, que no le daban una base firme para apoyar la enseñanza.

En general, en la actualidad las profesoras demuestran tener un conocimiento parcial y fragmentado de conceptos fundamentales de las disciplinas de Matemáticas y Comunicación. Es difícil encontrar un registro del trabajo en el aula o un fragmento de entrevista en el que las maestras puedan sostener un discurso coherente y completo sobre algún tema pedagógico, sea este una explicación o una argumentación.

El conocimiento varía de una profesora a otra, pero tiende a ser genérico en la mayoría de ellas. Dos excepciones son la profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, y la profesora Vania, del colegio C del Cusco, quienes revelan, a través del diálogo y de su trabajo en el aula, un mayor conocimiento en las áreas

curriculares de Matemáticas y Comunicación. En otros casos, el trabajo con las niñas y los niños muestra que las profesoras se encuentran en un proceso de apropiación incipiente que les permite trabajar medianamente bien con sus estudiantes.

En algunos casos, las directoras o subdirectoras de las instituciones educativas muestran tener un conocimiento más sólido de las disciplinas que sus profesoras; es el caso de las directoras de los colegios B de Ucayali y de Moquegua. Esto no quiere decir que no haya alguna otra directora o director que también tenga un dominio de las disciplinas. Sin embargo, en estos dos casos específicos el nivel de involucramiento de las directoras con aspectos pedagógicos de la enseñanza en las aulas, así como el sostenimiento de un discurso pedagógico muy constante, permitieron identificar con mucha claridad este rasgo sobresaliente.

Desempeño 3. Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.

En términos generales, las profesoras no demuestran un manejo solvente de las teorías. Esto no resulta extraño, ya que en el Perú se hizo común que el profesorado minusvalorara la teoría, por una comprensión inadecuada de ella y una sobrevaloración de la práctica como lo único realmente válido para el trabajo docente. En el segundo caso, también la práctica es comprendida de una manera totalmente equivocada. Se cree que práctica es solamente lo que uno realiza, cuando este concepto tiene que ver con «la construcción reflexiva y sistemática de la propia experiencia en diálogo con la experiencia socialmente construida por otros» (Zeichner, 1982).

No extraña escuchar, aun hoy, a ciertos especialistas del Ministerio de Educación y a acompañantes pedagógicos aludir a la teoría como un elemento supérstite y abstracto, y manejar una concepción errada de la práctica. Muchas veces, al hacer referencia al enfoque crítico-reflexivo, al que el Minedu está adscrito, reducen el entendimiento de la práctica a la experiencia individual del mismo docente, cuando, por el contrario, la práctica debe aludir a «la experiencia social del profesorado». Ignoran el sentido dialéctico de la praxis, que articula siempre el quehacer o acción docente con el saber pedagógico teórico.

Debido a esta visión que aún subsiste, las docentes se inclinan por esta comprensión restringida de su trabajo profesional; aunque también aparecen, ocasionalmente, manifestaciones de que cada vez le brindan un lugar más importante al conocimiento de perspectivas y enfoques teóricos.

Definitivamente, la influencia de la ECE opera de manera negativa en este avance inicial de las profesoras que estamos destacando con relación a un mayor acercamiento a la teoría. Las docentes se ven obligadas a prestar mayor atención a estrategias y técnicas pedagógicas concretas que las ayuden a desarrollar mejor —y más

rápido— las capacidades de sus estudiantes que se evalúan con la famosa prueba de noviembre. Y si, además, como hemos estado viendo, la estrategia principal de aprendizaje es la aplicación de las pruebas modelo ECE, entonces son menores aún las posibilidades de que las profesoras puedan interesarse por la teoría.

La mirada hacia la didáctica es insuficiente, como ya hemos indicado, si ella no dialoga con el conocimiento disciplinar, con el conocimiento del contenido pedagógico, con el conocimiento del desarrollo de la infancia, con el conocimiento de los procesos de aprendizaje y con el conocimiento del contexto sociocultural.

En el magisterio persiste una vieja creencia referida a la desvaloración de la teoría frente a la práctica. Se cree que la teoría es simplemente un reflejo especular de la realidad cuya utilidad es puesta en duda. La teoría es subvalorada como fuente válida de conocimiento, atribuyéndosele a la práctica todo el mérito como fuente de saber. Se suele desconocer el valor de la teoría en la experiencia profesional como fundamento, sistematización y explicación de la práctica, desvirtuando su importante papel en la conversión de la práctica en experiencia profesional.

Por eso, como hemos venido señalando, las búsquedas de las profesoras se orientan sobre todo a cuestiones prácticas. Sus inmersiones en Internet para encontrar estrategias más creativas y desafiantes, en el mejor de los casos, o, simplemente, más eficaces; o las búsquedas de editoriales que ofrezcan textos ideales que brinden más ejercitaciones con «problemas» o más variedad de problemas, son prácticas comunes entre las profesoras. El intercambio de experiencias también se concentra en el compartir estrategias.

En algunos casos, también encontramos profesoras que hacen referencias generales a los enfoques; pero al aludir a ellos pasan muy rápidamente a referirse a cuestiones metodológicas.

Una profesora del Cusco dice que ella trabaja con el enfoque comunicativo textual:

«Trabajo con el enfoque comunicativo textual. Para cada tema utilizo el enfoque. Si quiero producir textos, sigo los pasos. Primero planifico, textualizo y, luego, reviso. Me ayuda mucho PERUEDUCA. Me ilumina, me da buenas ideas. Estoy tratando de aplicar eso».

La profesora destaca lo que para ella es lo más importante del enfoque: que le ofrece los pasos que debe seguir. La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, explica que trabaja con el mismo enfoque:

«Trabajamos con el enfoque comunicativo. Y luego también aplicamos la producción, la expresión oral. Utilizamos lo que es lectura en cadena, lectura en silencio, completar. Por ejemplo, yo leo una oración y los niños lo completan algunas palabras».

En este caso, la profesora hace referencia a las competencias del área y pone como ejemplo del enfoque la lectura en cadena, que no guarda relación directa con el enfoque. Sin embargo, esta profesora reconoce que:

«La verdad es que lo que más manejo es lo que es Matemáticas y Comunicación; pero lo que me falta más informarme sobre Ciencia y Ambiente y Personal Social. Claro que trabajo esto dentro de Comunicación, pero me falta dominio de los procesos didácticos de las dos áreas que es Lectura y Producción de Comunicación. Ya más o menos estoy dominando Matemáticas».

La profesora sabe que tiene algunas debilidades, pero enfatiza la necesidad de dominar los procesos didácticos. En general, al aludir a los enfoques las profesoras suelen referirse a las estrategias metodológicas, a las cuestiones de didáctica.

Por otra parte, es importante señalar los nuevos retos para las docentes que han emergido con los PAEV. Los PAEV exigen a las profesoras entrar en el campo teórico con el fin de poder entender y aplicar estos diferentes tipos de problemas con sus estudiantes. Sin entender esto, no podrían trabajar bien los problemas. Y, en efecto, las docentes que más dificultades tienen en el desarrollo de sus clases sobre los PAEV son aquellas que menos han intentado abordar la teoría, a pesar de ser una teoría situada, de bajo nivel de abstracción.

Al preguntársele a la profesora Reina, del colegio C de Moquegua, sobre el enfoque con que trabaja en el área de Matemáticas, ella dice:

«Con resolución de problemas. Tenemos materiales como semillas. Materiales estructurados y no estructurados. Trabajan mejor. Pero primero hacemos el juego. Con los materiales juegan un momento y luego hacemos la clase».

La profesora, como podemos observar, se refiere primero a los materiales como aspecto central del enfoque. Luego alude al juego y, finalmente, hace una referencia genérica a la clase sin explicar más. Al tratar el tema de los enfoques, las profesoras no hablan acerca de sus fundamentos o de sus principios centrales.

Más adelante, esta misma docente agrega:

«Para mí, en Matemáticas, la base es que conozcan bien los números. Para qué sirve sumar, restar, el doble. Si no reconocen los números... (niega con la cabeza). Yo he empezado con el reconocimiento de números, con juegos. Una vez que conocen del 1 al 100, ya puedo empezar con otros temas».

Con relación al enfoque con el que trabaja en el área de Comunicación, la profesora dice:

«En Comunicación, la base es que deben conocer bien las letras... no las letras, sino las sílabas, familias silábicas. Aunque sé que está prohibido, yo trabajo con el cartel silábico. Al momento que uno junta, ya tienen conocimiento. Tuve la oportunidad de que una profesora me dijo: “trabaja con esto”. Yo he trabajado con familias silábicas. Otros dicen que para qué enseño MA, si MA no significa nada. Yo respeto, pero a mí me ha funcionado. Yo sí, hasta el día de hoy, he elaborado las tarjetas silábicas. Si yo tuviera algún alumno que no supiera leer, diría que es un fracaso. Nunca he trabajado con letras sueltas. Estoy contenta con las tarjetas silábicas».

En cuanto a la conceptualización de los procesos pedagógicos, que, a nuestro juicio, son el núcleo de nuestra profesión, hay una falta de precisión y claridad que ha generado, históricamente, entendimientos disímiles y contradictorios, empobrecidos y restringidos. Hay quienes conciben los procesos pedagógicos como la enseñanza. Hay quienes los entienden como una relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Y hay quienes, como nosotros, los entendemos como la articulación de la enseñanza, del aprendizaje, del desarrollo infantil y del contexto sociocultural en la construcción de interacciones con las estudiantes. A las dos primeras las denominamos conceptualizaciones pobres, por las consecuencias negativas que trae a la educación.

El Marco de Buen Desempeño Pedagógico resulta insuficiente para contar con una conceptualización potente, consistente y rica sobre los procesos pedagógicos. Es articulándolo con los marcos de Darling-Hammond y Bransford (2005) y el del Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos (2000) que encontramos los fundamentos para proponer un concepto sólido de ellos:

Los procesos pedagógicos constituyen el núcleo de la profesionalidad docente. Nuestra función pedagógica no es solamente enseñar. Nuestro quehacer es más complejo. En ese sentido, definimos los procesos pedagógicos como las articulaciones que realizamos a partir de la reflexión, la planificación, la implementación y la evaluación, de cara al trabajo formativo con nuestras estudiantes, entre la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo infantil/adolescente y el contexto socio cultural que enmarca la actuación profesional docente. Estas articulaciones ponen en movimiento a sujetos, conocimientos, recursos y realidades que están inscritos en estos cuatro sub-procesos. (León, 2010: 2)

La definición de los procesos pedagógicos como proceso de enseñanza por parte del MBDD y la aún más imprecisa y menos feliz definición en las Sesiones de Aprendizaje del Minedu, que incluye el acopio de

saberes previos, la motivación, la gestión o acompañamiento y la evaluación, no ayuda a comprender el rol profesional que deben ejercer las profesoras.

Las profesoras tienen serias dificultades para comprender la diferencia entre los procesos pedagógicos que deben generarse para que sus estudiantes aprendan y la evaluación misma.

Sucede en el área de Matemáticas en relación con la resolución de problemas.

En una reunión de las profesoras de segundo grado del colegio B de Ucayali, dialogan sobre este tema. Las profesoras se extrañan cuando la directora les habla de los PVAE. Lo único que atinan a decir sobre los problemas matemáticos es:

Profesora: «Hay palabritas que ellos [las y los estudiantes] deben saber. La cuestión está en la pregunta».

Frente a eso, la directora replica, sorprendida:

Directora: «Hay que entender todo el texto [del problema]. ¿En su PCI está el PVAE?».

Silencio total. Las profesoras no utilizan las Rutas del Aprendizaje como una guía orientadora para su trabajo. Y esto se corrobora en diferentes situaciones. En otro momento, cuando la directora pregunta si ellas usan el material base 10 o el tablero posicional, una profesora responde:

Profesora: «En la prueba no se puede usar el base 10».

Las docentes no asocian la importancia de usar el material base 10 con el nivel de desarrollo cognitivo de sus niños y sus niñas. No les resulta obvio que las reglas que rigen un proceso de evaluación tipo ECE no deben determinar las estrategias metodológicas que desarrollan las docentes para que las niñas y los niños aprendan.

Cuando la directora insiste en que, definitivamente, hay que trabajar con material concreto y explica cómo debe trabajarse la representación de distintas maneras, otra profesora opina:

Profesora: «Hay que trabajar en aquello que exige la ECE, en lo que nos piden. El tablero posicional sí viene en la prueba».

Para estas docentes hay que remodelar la actividad pedagógica para calzar en el formato ECE. Su manera de recibir la ECE es inercial. La representación de las Matemáticas como proceso clave del aprendizaje no es relacionada con las posibilidades cognitivas de sus estudiantes.

Más adelante, en la misma reunión, se desarrolla la siguiente situación:

La profesora A, al comentar que sus niñas y niños usan palitos para realizar operaciones matemáticas, genera el siguiente intercambio:

Profesora del colegio B: «Eso de los palitos ha pasado de moda».

Directora: «¿Qué significa que el niño hace con palitos?».

Profesora del colegio B: «Que no ha aprendido nada».

Profesora del colegio C: «Debe buscar estrategias que no le tomen tiempo porque no tienen tanto tiempo en la prueba».

Directora: «Si los niños hacen con palitos es porque la docente solo hace de esa manera. Hay que dejar que los niños usen diversas estrategias. El niño va a desarrollar, pero hay que promover que el niño tenga diferentes estrategias».

Profesora del colegio A: «Son muy inteligentes».

Este diálogo pone de manifiesto, nuevamente, el escaso conocimiento de las profesoras B y C sobre el desarrollo cognitivo de las estudiantes y la nula relación que establecen entre aprendizaje y desarrollo. Su único marco ordenador de lo que deben hacer en clase, de cómo deben enseñar, es la ECE.

Las niñas y los niños están siendo vistos, más que por su nivel de desarrollo cognitivo, por el nivel que obtienen en las pruebas tipo ECE. Las profesoras diferencian a sus estudiantes por los niveles de logro que alcanzan en los llamados simulacros de la prueba censal. Se han convertido, así, en niñas y niños nivel 2, nivel 1 y nivel -1.

Cuando vuelvo al colegio A del Cusco después de un tiempo, la profesora me recibe cabizbaja.

Profesora: «¿No sabe lo que ha pasado, profito?».

Investigador: «¿Qué ha pasado?».

Profesora: «Se me ha ido mi nivel 2».

Investigador: «¿...? ¿Qué?».

Profesora: «María Mercedes, profito. Se la ha llevado su mamá a Maldonado. ¿Y ahora?».

María Mercedes, una niña con rendimiento sobresaliente, se ha marchado de la escuela. La profesora hace sus cuentas. Se preocupa. Una niña de nivel 2 menos en su salón. Las niñas y los niños ahora son niveles. No son niñas y niños.

La profesora Susana, del colegio A de Ucayali, tiene bien identificados a sus niños y sus niñas del nivel 2. No puede evitar mostrar cierta preferencia hacia ellas. Por eso, cuando en la investigación se realizan algunas actividades evaluativas con las niñas y los niños fuera del aula, ella se sorprende cuando pregunta por los resultados.

Profesora: «¿Qué tal salieron?».

Investigador: «Bien. ¿Sabe quién resolvió todos los problemas muy bien?».

Profesora: «¡Nicolás!».

Investigador: «No. Él tuvo muchas dificultades».

Profesora: «... Mmmm. Sara».

La profesora prueba con varios nombres.

Investigador: «Abril».

Profesora: «¿Abril?» (Sus ojos se abren. Hace una mueca de incredulidad). «¿Así? Ve, pues».

Abril no está clasificada en el nivel 2. Tampoco goza de la simpatía de la profesora. Le suele llamar la atención en clase. Las pruebas tipo ECE que aplica, con frecuencia en el aula, no le han permitido identificar sus potencialidades cognitivas.

Otro efecto del fenómeno ECE es que ha hecho reflexionar a las docentes sobre el tema de la diversidad. Lo que queremos decir es que las profesoras empiezan a darse cuenta de que sus estudiantes aprenden diferente. Y el hecho de que algunas, más que otras, hayan logrado que sus estudiantes de los niveles inferiores progresen, las alienta. Sin embargo, esto no significa que hagan cosas diferentes con distintos estudiantes. En absoluto. Su forma de atender las diferencias es haciendo una y otra vez lo mismo, hasta que las niñas y los niños puedan salir de algún entrapamiento o dificultad.

La forma de entender la atención a sus diferentes niñas y niños es dándoles la oportunidad de que hagan lo mismo que todos, pero más veces, hasta que aprendan. No se ha incorporado la idea de una atención diferenciada según ritmos, según estilos, según inteligencias predominantes. No. No se aplican estrategias diferentes.

Hemos señalado que nuestra visión del escolar, del estudiante, está muy marcada por nuestro desconocimiento del desarrollo infantil. Pero también se nutre de las regulaciones institucionales que definen a la escuela y la convierten en un aparato de reproducción social donde conviene imaginarnos una infancia homogénea, uniforme y abstracta para poder intervenir. Entonces se emplea una lógica común para atender a la diversidad de individuos que educamos. En este contexto, las diferencias son opacadas, invisibilizadas, estigmatizadas, discriminadas y excluidas. Y nuestra capacidad de influir, saludable y enriquecedoramente, en los corazones y las mentes de las niñas y los niños es afectada profundamente.

Persisten en algunas profesoras aspiraciones de homogeneidad, como lo expresa la profesora Susana del colegio A de Ucayali:

«No puedo lograr en todos los niños lo que yo quisiera. Yo quisiera que fueran como Nicolás. Es un niño que sí capta todo. Me pongo a pensar. ¿Cómo vivirá este niño? La familia para mí es un factor muy importante. Las familias son muy diferentes. Y eso ya no puedo manejar. Sale de mis manos. Sale de mi alcance».

Para esta profesora, la atención a las diferencias entre sus estudiantes es un tema complicado. Es posible que, por eso, en las clases de recuperación o de nivelación que realiza casi todos los días después del horario escolar, haga siempre prácticamente lo mismo con todos sus estudiantes. No hace actividades diferenciadas. Y, además, estas actividades de nivelación tienen las mismas características que sus clases regulares. Su lógica no está puesta en responder a las necesidades de cada una de sus estudiantes, porque no sabe con precisión cuáles son. Su lógica es hacer más de lo mismo, seguir practicando, seguir ejercitándose.

Esta es la misma lógica que se observa en las clases de reforzamiento de la ENSP. La docente-fortaleza hace una misma actividad para las niñas y los niños. Aplica una sesión que ya está diseñada por el Minedu. Es su obligación aplicar la sesión tal cual, a pesar de que no responda a las necesidades de las niñas y los niños. Una docente-fortaleza comenta:

«Estas son las sesiones que tengo que aplicar. Mis profesoras me exigen que trabaje otras cosas porque sus niños tienen otros problemas. No puedo hacerlo. Tengo que seguir la programación que tengo».

Por el contrario, avanzado el año escolar, las niñas y los niños de la clase de la profesora A empiezan a recibir reforzamiento con una docente de apoyo de la misma institución educativa. Con esta docente las y los estudiantes logran mayores progresos, porque esta profesora trabaja individualizadamente con cada uno. Así puede darse cuenta de sus dificultades y orientar personalizadamente a cada quien.

La desatención a las niñas y los niños con problemas en el salón de clases es común en varias de las aulas observadas. Las profesoras se las pueden arreglar con estudiantes que tienen un ritmo de aprendizaje más lento o que «se atracan» eventualmente en algunas actividades, o con ciertos aprendizajes; pero cuando el problema es —aparente o realmente— mayor, no saben qué hacer. La única decisión que toman es derivarlos a las aulas de la docente-fortaleza.

En otro colegio de Ucayali observamos el mismo problema.

En el aula de la profesora Gaby, del colegio B de Ucayali, hay un grupo de niños con dificultades. Mientras sus compañeras desarrollan la ficha de trabajo, ellas conversan, juegan, pelean. No trabajan la ficha. La ficha tiene un nivel de demanda cognitiva que excede sus posibilidades. Ni siquiera pueden leer. Pero, aunque la profesora sabe esto, les sigue dando las mismas tareas que reciben los demás.

A pesar de que la profesora cuenta con una auxiliar, no aprovecha nunca su apoyo para que pueda atender, por lo menos ella, a sus estudiantes con problemas con alguna actividad diferente. Más bien, la auxiliar los arrea para que avancen la ficha. No le hacen caso. No pueden.

La profesora Reina, del colegio C de Moquegua, hace referencia a sus preocupaciones por «el desnivel» entre su aula y la otra sección de segundo grado:

«Mi meta es que suban, pero hay un gran problema. En el aula de segundo B hay niños que no... son niños que han venido de otros colegios. No están parejos. Esa es una desventaja que, de repente, no nos va a poder ayudar. En mi salón ya están lograditos. Yo tengo un grupo parejito. No los he separado. Estos sí saben. Estos no saben. Josué que ni sabía ni escribir. Tenía a Mario que me lo han regresado de tercero».

Formación continua de las docentes

Las docentes han reaccionado de diversas formas ante el reto de mejorar sus conocimientos pedagógicos. Mientras hubo quienes encontraron respuestas a través de la autoformación y la formación, hubo también quienes, además o solamente, optaron por revisar sus prácticas y realizar aquellas mejoras que les parecieron más pertinentes. Asimismo, un sector muy apegado a malas prácticas optó por buscar fórmulas ya diseñadas, esperando que, aplicándolas sin variaciones, generarían mejoras. Respecto de esto último, ya hemos señalado que el Minedu ha hecho lo suyo con la elaboración de sus Unidades y Sesiones de Aprendizaje.

Otra alternativa que ha surgido para la formación docente son los diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados que ofrecen distintas universidades. Sin embargo, ninguna de las profesoras del estudio ha optado por alguna de estas alternativas. Solo la profesora Delia, del colegio B del Cusco, hizo un curso de Educación Inclusiva en Lima con una beca en la USIL.

Algunas de las profesoras aluden como razones para no estar haciendo estudios más especializados la falta de tiempo, la crianza de hijas pequeñas y su situación económica. La profesora Vania, del colegio C del Cusco, señala:

«Yo tengo dos hijos pequeñitos. Me gusta estudiar, pero ahora no puedo estar pensando en hacer alguna maestría. Será para más adelante. Con mi esposo, incluso, siempre agarramos el mismo grado para poder tener más tiempo para dedicarme a mis hijos».

El Minedu también está impulsando, a través de diversas universidades, un diplomado de Didáctica en Matemáticas y Comunicación, dirigido a las profesoras de tercer ciclo. De las nueve profesoras del estudio, solo cuatro participan de él. En Moquegua no se está implementando. Y dos colegios del Cusco no fueron tomados en consideración a pesar de su interés y del pedido que hicieron para que sus docentes sean incluidas.

La directora del colegio B de Ucayali valora mucho la importancia de la formación de sus docentes. Nos dice:

«Mi colegio no fue considerado. Pero yo me he peleado para que consideren a mis profesoras. Me aceptaron. Así que ahora están asistiendo a las clases de la UNAP».

La autoridad pedagógica del Minedu y su influencia en las prácticas docentes

En el imaginario docente, el Ministerio de Educación ocupa la cima del poder administrativo del sector. Y, efectivamente, es así. Pero, lejos de ser una simple y evidente constatación, esta mirada está impregnada de una aureola de reverencia, por un lado, y de rebeldía, por el otro. Hay una mezcla de admiración y de desconfianza hacia él. Un reconocimiento y, al mismo tiempo, un rechazo. Necesidad de tomar sus orientaciones como brújula y sensación de confusión ante sus propuestas.

Resentimiento por su situación económica y gratificación ante ilusiones o convicciones de cambio y mejora. En resumen, las docentes desarrollan un conjunto de sentimientos y actitudes encontradas hacia el ente rector de la educación; pero una postura bastante generalizada entre docentes adeptos y disidentes es la de aceptar la condición de autoridad pedagógica del Ministerio de Educación.

En efecto, esta práctica, profundamente instalada en el magisterio, se expresa en una especie de renuncia de las docentes a la confianza en sus propias competencias y a su autonomía como profesionales. Se confunde el principio de autoridad con la aceptación irreflexiva de las propuestas y orientaciones que provienen del Ministerio de Educación y sus implementadores.

Este hecho parece también responder a la lógica del empleado que debe cumplir con lo que ordena el jefe. Y se aleja de la idea de una o un profesional que actúa según los criterios técnicos que emanan de su formación. Y es que el imaginario docente es un imaginario de jerarquías en un mundo escolar plagado de normas. En ese mundo, las profesoras se ven y se sienten en la obligación de cumplir estas normas. Esto no significa que muchas docentes no las evadan cada vez que les sea posible, pero esa es otra historia. Y el concepto de normas excede el campo de lo administrativo y lo funcional. Comprende también lo pedagógico. Y desde esta perspectiva, las propuestas pedagógicas del Ministerio de Educación son leídas y entendidas como normas que hay que aplicar, aunque a veces se nombren como orientaciones o sugerencias.

La autoridad ministerial, las normas, son encarnadas por las funcionarias del Ministerio de Educación, las DRE y las UGEL. Ellas son la representación visible de la autoridad en general y de la autoridad pedagógica en particular, las portadoras de la verdad pedagógica, de lo que debe hacerse en las aulas. Y así lo asumen las docentes, en mayor o menor grado. Pueden considerarlas poco competentes, pero, aun así, la tendencia es a aceptar su palabra como la voz oficial del Ministerio. Las profesoras se suelen expresar en términos como: «El Ministerio nos pide que...», «El Minedu quiere que hagamos...», «De acuerdo a lo que manda el Ministerio...». En todas estas expresiones se advierte, en la forma y el contenido, la autoridad del Ministerio.

La situación de estabilidad de las docentes puede cumplir un papel importante. Hay docentes nombradas que se muestran reacias a aceptar las orientaciones de las especialistas y se enfrentan a ellas. No necesariamente porque tengan razón o posean otra forma de trabajo pedagógico, sino porque saben que las especialistas no pueden afectar de ninguna manera la estabilidad de su puesto. No es necesario ser una buena docente para atreverse a hacerles frente. En otros casos, la oposición a la especialista puede surgir de su propia incompetencia y del valor de las profesoras de hacer prevalecer un trabajo bien hecho.

Por supuesto, no es solo la visión jerárquica de la autoridad lo que lleva a las docentes a aceptar las normas del Ministerio de Educación o las orientaciones de las especialistas. Es también su débil nivel profesional. Cuando las docentes no se sienten seguras de sus saberes profesionales, tienen muchas dudas o escaso efecto en los aprendizajes de sus estudiantes; creen, ingenuamente, que adoptando las propuestas del Minedu van a salir adelante con sus niños y sus niñas. La realidad es más compleja y demanda de ellas un mayor desarrollo profesional que no se resuelve haciéndole la venia a lo que plantea el Ministerio.

En la actualidad, frente a la mayor presencia y preparación de las acompañantes pedagógicas, las especialistas han perdido peso y consideración. A esto se suman las malas prácticas de las especialistas que despiertan el rechazo del profesorado. Hoy son las acompañantes pedagógicas quienes trabajan más cerca de las profesoras. Pero las docentes tienen claro que no poseen el poder de las especialistas. Pueden tener autoridad pedagógica, y hay quienes logran hacer de ella un factor de aceptación y confianza; pero este elemento no les abre las puertas de aquellas docentes que se resisten a hacer cualquier esfuerzo por mejorar sus prácticas.

El fenómeno ECE también ha influido en esta práctica. Los resultados que obtienen las estudiantes en la ECE empoderan a las profesoras. Les dan autoridad. Es muy claro el caso de Moquegua, donde las maestras actúan con mayor autonomía que en otras regiones con respecto a las orientaciones y al soporte que brinda el Ministerio de Educación. Solamente cuando han revisado bien este soporte, y se muestran de acuerdo, los aceptan, aunque no del todo. Así actúan con respecto a las Sesiones de Aprendizaje o los Cuadernos de Trabajo del Minedu que, finalmente, combinan con otros recursos de los que ellas se agencian.

En las otras regiones —Cusco y Ucayali— las profesoras se muestran más receptivas, pero, al igual que sus compañeras de Moquegua, expresan sus reparos frente a sus acompañantes pedagógicas. Critican su nivel profesional y muestran poca confianza en sus orientaciones. Esta actitud varía entre ellas, pero es la predominante. La formadora del PELA nacional de esta región afirma:

«En Moquegua tenemos nuestra forma de hacer las cosas. No vamos a estar imitando lo que nos dice el Ministerio. Sin las Rutas del Aprendizaje ya habíamos ocupado el primer lugar».

Además, los propios procesos autoformativos y formativos de las profesoras, más su experiencia en el aula, les proveen, en mayor o menor grado, de argumentos para dialogar con sus acompañantes.

Con todo, la autoridad pedagógica del Minedu sigue siendo un referente para las profesoras. El gran problema que subsiste es que esto hace que algunas de ellas miren las producciones del Minedu como recursos inobjektivos e infalibles, cuando no lo son, debido al nivel de especialización de quienes los elaboran y el bajo control de calidad de sus materiales.

En efecto, y aunque suene contradictorio, el nivel de especialización de las especialistas del Minedu es muy débil. Su presencia en la sede central obedece más a razones de oportunidad que de auténtico conocimiento. Aprenden sobre la marcha. Son docentes al igual que sus pares en las escuelas, con un mayor

nivel de calificación, pero que tienen serios problemas en la comprensión y dominio de los enfoques, de las metodologías y de las formas de implementarlos en las aulas. Y a este respecto, es preciso decir que la responsabilidad es del Minedu, que no invierte en la formación de sus cuadros profesionales.

La autoridad pedagógica del Ministerio de Educación debe fortalecerse por la calidad de sus propuestas, así como debe desarrollarse la autonomía docente con el fin de establecer un diálogo más fecundo entre ambas partes.

En la medida en que las diversas iniciativas ministeriales desarrolladas en el marco del fenómeno ECE han estado explícitamente dirigidas a mejorar los desempeños del profesorado, no hay duda de que ha habido ciertos efectos.

A nuestro juicio, y de acuerdo con las evidencias, nos encontramos ante un proceso positivo de cambio de dirección. La mayoría de las profesoras, con excepción de la profesora Adela del colegio C de Ucayali, han experimentado algunas mejoras. En ciertos casos se trata de cambios y en otros de ajustes, ya que son profesoras que han continuado con un estilo de trabajo positivo que definía su *performance* previa, como se aprecia con mayor claridad en las profesoras A de Moquegua y C del Cusco.

Estos cambios, sin embargo, son aún incipientes. Por ejemplo, el concepto de competencia puede estar ahora mejor interiorizado, como lo demuestra lo dicho por la profesora del Cusco:

«Una competencia es un saber actuar, este... que el niño logre a lo largo de la sesión lo que se ha planificado y que sea competente pues de lo que tiene que saber su aprendizaje. Por ejemplo, en Matemáticas, si el niño ha logrado comprender el problema y lo ha resuelto, la competencia está lograda ¿no?».

Pero la idea de lograr la competencia en una sesión o porque resuelve un problema es equivocada. Igualmente errada es la idea sobre la importancia del conocimiento en un enfoque por competencias.

Pero la simple movilización de la reflexión docente en una u otra dirección es saludable y esperanzadora. Por supuesto que sería mejor si este proceso se dirigiera con mayor nitidez hacia la construcción de una docente más sólida, más autónoma, más creativa y más crítica; pero eso implicaría realizar mayores cambios en las políticas educativas actuales.

El conocimiento pedagógico como receta

En el medio educativo se ha solido entender la didáctica como un recetario. Y, con este concepto, se ha asumido la adquisición del conocimiento pedagógico como un conjunto de recetas que nos han sido entregadas a través de nuestra formación inicial por terceros o por nuestra propia búsqueda y esfuerzo, y cuya garantía de calidad reside en ser implementada siempre de la misma manera. Así comprendido, el conocimiento pedagógico está más allá de las diferencias entre los sujetos a los que atendemos, del modelo de escuela, del contexto sociocultural. Lo aplicamos, cual plantilla, en cualquier realidad, por más diversa que esta sea de otras.

¿En qué medida el fenómeno ECE está contribuyendo a superar esta práctica? Como ya hemos explicado, los efectos de este fenómeno son contradictorios. En esta práctica, también.

Por un lado, un conjunto de iniciativas como el Marco de Buen Desempeño Docente, el Nuevo Marco Curricular y las Rutas del Aprendizaje se orientaron a brindar al profesorado una idea más sólida sobre el conocimiento pedagógico. Lamentablemente, incluso a algunos miembros del CNE las Rutas del Aprendizaje les parecían sumamente extensas y difíciles de entender. Coincían plenamente con aquel sector docente poco inclinado hacia la lectura y el estudio.

De hecho, las citadas Rutas acercaron al profesorado a una visión más rica y más compleja del conocimiento pedagógico. No pretendían plantear propuestas fáciles de ser aplicadas, sino comprender, precisamente, el significado de los caminos por seguir para generar aprendizajes. Y para ello veían a las docentes como profesionales reflexivas que debían apropiarse del conocimiento pedagógico. Este intento fue de alguna manera boicoteado con la aparición de las Sesiones de Aprendizaje. Es verdad que las Rutas del Aprendizaje continuaron, pero entre la alternativa de revisarlas o revisar las Sesiones de Aprendizaje que les prometían respuestas prácticas e inmediatas para el día a día, no fue difícil decidirse por las segundas.

La publicación y la difusión de las Sesiones de Aprendizaje han contribuido a que las docentes sigan pensando que el conocimiento pedagógico, el verdaderamente valioso y práctico, es aquel que les proporciona estrategias o actividades concretas para ser implementadas directamente en las aulas.

La profesora Delia, del colegio B del Cusco, nos explica cómo enseña a leer:

«Leer, leer. Practicar. Seguimos lo que son los pasos de los procesos didácticos en el área de Comunicación. Estamos siguiendo los pasos para tener mejores resultados».

Por otro lado, la actuación de aquellas acompañantes pedagógicas con una *performance* débil en relación con su función de asistencia técnica también las lleva a reforzar esta visión errada del conocimiento pedagógico en las profesoras que asesoran.

El subdirector del colegio B del Cusco señala al respecto:

«Ahora estoy impulsando un proyecto educativo con la municipalidad provincial. Capacitamos a docentes. ¿Qué nos han exigido los docentes de un colegio? ¡Que por qué no les damos las sesiones ya desarrolladas para que las puedan implementar, como lo hace el Ministerio de Educación! A eso está acostumbrando el Ministerio a los profesores, a que se conviertan en simples aplicadores de sus propuestas. Ya no quieren ni pensar».

La prueba de la ECE, por su parte, tiene también un efecto restrictivo en esta práctica. Al remitir al docente a un terreno curricular pequeño, lo dirige hacia aquel aspecto de la pedagogía que se refiere a las capacidades evaluadas en la ECE. Y al entender, el profesorado y el Minedu, los procesos pedagógicos como enseñanza, los comprenden como un conjunto de estrategias metodológicas. A su vez, las docentes, al entender la enseñanza en una dinámica mecánica de acción-reacción, asumen que las estrategias metodológicas y las actividades presentadas en las Sesiones de Aprendizaje son un conjunto de procedimientos por implementar tal como están propuestos, es decir, como una receta pedagógica. Ya hemos señalado que el Minedu propone las sesiones como recomendaciones, pero también hemos explicado por qué no son tomadas simplemente como sugerencias.

CAPÍTULO IV

La planificación educativa

COMPETENCIA 2. Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.

Pese a su enorme importancia, la planificación educativa en la escuela y el trabajo docente es una tarea pedagógica cuyo desarrollo sigue siendo un gran desafío. Particularmente en el Perú, la planificación siempre ha sido un tema engorroso, de difícil comprensión y de implementación poco práctica. Aunque las profesoras señalan que siguen creyendo en su necesidad. La profesora Adela, del colegio C de Ucayali, nos dice:

«Hago un trabajo bien planificado para poder yo lograr qué es lo que quiero, a dónde quiero llegar; si no, no voy a saber por dónde ir, como un barco a la deriva».

En efecto, sin planificación se cae en la improvisación absoluta. Se necesita de una carta de navegación en el trabajo de docencia. Pero, en la práctica, parece que las docentes no están tan convencidas de un uso demasiado riguroso de la planificación. Es más bien un referente que no es indispensable seguir.

El principal soporte para emprender un proceso de planificación consistente es, a nuestro juicio, el conocimiento pedagógico docente. Es todo el bagaje de conocimiento y experiencia que debe acumular de manera sistemática lo que ha de guiar el proceso de planificación. El significado y la importancia de este conocimiento pedagógico ya lo hemos analizado al reflexionar sobre la competencia anterior. Mientras que las docentes tengan un conocimiento sólido y una alta *performance* en las competencias de su campo profesional, cuentan con la mejor referencia para la planificación educativa. Si carecen de ello, como suele ocurrir, entonces la

planificación estará sujeta a los vaivenes de los cambios curriculares y de las intervenciones ministeriales que pretenden influir en sus prácticas docentes. Y no podrán analizar críticamente los aportes que intentan alcanzar. Cuanto menor es su conocimiento pedagógico y su desarrollo profesional, menor es su autonomía y mayores son las interferencias para desarrollar un trabajo óptimo en las escuelas.

La forma de concebir la planificación es, comúnmente, muy plana. Se dejan de lado importantes elementos que deben tomarse o son conceptualizados pobre o deficientemente. Por ejemplo, en la planificación deberían trabajarse seriamente los saberes previos. La profesora que planifica tendría que preguntarse acerca de los posibles cambios conceptuales que van a producirse en la mente de las niñas y los niños con relación a los contenidos de aprendizaje que va a desarrollar. Los saberes previos no se recuperan porque sí, sino para poder anclar los nuevos aprendizajes en las estructuras cognitivas de quienes aprenden. Y la profesora debe tener claridad sobre los posibles cambios conceptuales que se van a producir con respecto a alguna noción. De otra manera, cómo se puede plantear estrategias para acompañar a sus estudiantes frente al conflicto cognitivo, cuando este tiene lugar, y darle soporte para que se apropie de—o se produzca— un proceso de acomodación óptimo. La importancia que se atribuye a los saberes previos debe evidenciarse en la forma cómo los tomamos en cuenta en la planificación.

Lo mismo sucede con respecto a la importancia que tiene hoy en el aprendizaje que las niñas y los niños construyan marcos conceptuales de referencia para poder incorporar los nuevos aprendizajes. Los aprendizajes no se asimilan como elementos sueltos. No deben ser apropiados como unidades aisladas. Deben ser articulados a una estructura mayor con la que están conectados. Por ejemplo, si las estudiantes aprenden que la adición puede entenderse también como la unión de dos cantidades, esta noción debe asociarse a un marco que podría ser, concretamente, el marco conceptual de la adición donde cada niña o niño irá incorporando nuevos significados de la adición, nuevas formas de operar la adición, estrategias de cálculo y estimación, formas de representación de problemas de adición, etcétera. Mientras más articulado y conectado esté todo este conjunto de saberes y habilidades sobre la adición, más competentes serán las niñas y los niños, porque desarrollarán un conocimiento matemático más consistente.

Esto significa que en el proceso de planificación se deberá pensar en cómo asociar el nuevo aprendizaje con los marcos conceptuales que ya tienen las estudiantes. Y ello tampoco es considerado en la planificación.

Así como el acopio de saberes previos y la construcción de marcos conceptuales no son incluidos en la planificación, tampoco se toma en cuenta la incorporación de procesos metacognitivos y de retroalimentación, tan importantes para el logro de aprendizajes y para el desarrollo del aprendizaje autónomo.

El concepto de metacognición que difunde el Minedu a través de sus Sesiones de Aprendizaje es el que todo especialista en metacognición considera más trivial. Es la versión más pobre que puede proponerse en el

proceso de aprendizaje. Se presenta como un momento final de la clase basado en preguntas superficiales que no pueden tener ningún efecto en el desarrollo de habilidades metacognitivas en las niñas y los niños. Estas preguntas suelen ser: ¿qué aprendiste?, ¿cómo aprendiste?, ¿te gustó lo que aprendiste?

La metacognición se incluye en la planificación para desarrollar habilidades metacognitivas. Y ello requiere de un cuidadoso proceso de planificación asociado a los aprendizajes que se quieren lograr. Esto no consiste en aplicar una plantilla sino en reflexionar qué procesos desarrollar con el fin de que las estudiantes puedan regular su proceso de aprendizaje conscientemente. Y el desarrollo de habilidades metacognitivas tiene que planificarse asociado a los procesos de enseñanza y expresarse en el andamiaje pedagógico que van armando las docentes para garantizar los aprendizajes.

Enfatizamos estas tres ideas porque son los tres principales hallazgos de la investigación pedagógica de las últimas décadas y los que tienen mayor incidencia en el desarrollo de aprendizajes óptimos (NRC, 2000). Y en ese sentido, su ausencia en el proceso de planificación es una señal de alarma en un proceso de búsqueda de mejoras educativas en el contexto del fenómeno ECE.

Las dificultades de la planificación tienen mucho que ver, también, con las características de nuestros currículos: enrevesados, complejos y extensos. Un punto de partida difuso e inconsistente. Un punto de apoyo poco práctico que ha dejado de ser el marco de referencia para planificar, siendo progresivamente sustituido por las Rutas del Aprendizaje y, posteriormente, por las Sesiones de Aprendizaje. La profesora Vania, del colegio C del Cusco, afirma:

«Ah, al DCN [Diseño Curricular Nacional] ya no lo uso porque hablamos de las Rutas. El DCN es solo para Educación Física que yo no lo dicto y lo de Religión. Así que al DCN mismo no, solamente lo que son las Rutas».

Las demás profesoras afirman cosas muy similares. Hacen un uso muy específico del currículo o lo han descartado totalmente. La profesora Delia, del colegio B del Cusco, nos dice:

«El currículo nos sirve para integrar, pues. De todas maneras, hay que integrar las áreas de arte, de religión. Y eso no está todavía en las Rutas. Hay que integrar. ¿De qué documento saco? Entonces, solamente lo puedo sacar del DCN porque allí está».

Tanto la gestión de la exministra Salas, en su afán de ir abandonando el DCN, como la del exministro Saavedra, con posturas ambiguas con respecto al cambio de currículo, lograron que este fuera prácticamente eliminado como dispositivo referencial del trabajo docente.

Pero el currículo no solo es un listado de aprendizajes. Nos presenta una visión de la educación. Brinda un norte para la formación de las estudiantes. Sin currículo, el profesorado pierde el sentido de su trabajo pedagógico. Y hoy, ese sentido se pretende sustituir por metas, por una sensación de eficacia, por logros medibles. Y, en realidad, no debería haber contradicción entre lo uno y lo otro. Ahora, las docentes tampoco tienen que embarcarse en aventuras curriculares de baja intensidad. Y de las Rutas del Aprendizaje pasamos a las Sesiones de Aprendizaje, que representan un giro de 180° en lo que el Minedu espera de la actuación profesional docente. Con las Rutas del Aprendizaje las docentes tenían que reflexionar, crear, planificar y poner en práctica sus ideas. Ahora solo tienen que aplicar Sesiones de Aprendizaje. Y, como bien dice la profesora Vania:

«Yo creo que lo mejor es... ¡Mire!, ¿dónde aprende más el docente? Porque el año pasado fue eso de los procesos didácticos, procesos pedagógicos. El año pasado recién se dio el cambio de esto, en todas las áreas. Yo creo que un docente aprende dónde colocar los procesos y toda la secuencia, cuando él mismo hace las Sesiones de Aprendizaje. Porque cuando solamente utiliza la herramienta del Ministerio, no se va a dar cuenta hacia dónde va cada proceso didáctico».

Efectivamente, como dice esta profesora, es en la medida en que la docente planifica que se apropia de nuevos enfoques, de nuevas metodologías, de nuevos formatos. Cuando aplica lo que otros han planificado, no llega a comprender ni a aplicar bien lo que se le propone. Y, entonces, a la falta de visión educativa se añade la falta de reflexión y de planificación pedagógicas.

Planificar en función de los resultados de la ECE

En el contexto del fenómeno ECE, las profesoras reciben un mandato unívoco: desarrollar las capacidades que son evaluadas en la ECE. Y, convencidas o poco convencidas, empiezan a operar en esa dirección. Por supuesto que varias profesoras de este estudio expresan, de manera explícita, que su trabajo no gira en torno de la ECE y que tampoco planifican, exclusivamente, las áreas de Comunicación y Matemáticas.

La profesora Amelia, del colegio B de Moquegua, dice:

«No solo hacemos Matemáticas y Comunicación. Trabajamos las otras áreas, también. Nos preocupa también la formación de valores que se está perdiendo en la actualidad».

Preservan en sus horarios los tiempos para desarrollar otras áreas o, como dicen y hacen: integran las otras áreas con Comunicación, principalmente, y con Matemáticas, en segundo orden. En esa dirección, la profesora señala:

«Trabajamos Personal Social, Ciencia y Ambiente, Religión. No hemos dejado de trabajar otras áreas. Lo que hacemos ahora es que transversalizamos. Al hacer Religión trabajamos Comunicación. En Ciencias también hay que leer».

No obstante su discurso y sus buenas intenciones, hay una focalización contundente en las dos áreas curriculares señaladas. Valga indicar que esta priorización en Matemáticas y Comunicación no es una situación exclusiva de estos tiempos de la ECE.

Indudablemente, la ECE ha provocado que las docentes pongan mayor atención a esas dos áreas, que, por cierto, ya contaban con un mayor tiempo en el horario escolar desde que, se podría decir, la escuela es escuela. Incluso invadiendo, con frecuencia, los tiempos de áreas curriculares consideradas de menor importancia. La ECE no ha provocado, como se especula, que estas áreas curriculares ocupen la mayor parte del horario escolar. Siempre ha sido así. Los efectos corren por otra dirección.

Antes se ocupaba el tiempo de las demás áreas porque las estrategias utilizadas no permitían alcanzar logros y se consideraba que, con más tiempo, habría más posibilidades de producir algún aprendizaje en Matemáticas y Comunicación. Ahora la situación es totalmente diferente. Se toman tiempos de otras áreas porque se quiere alcanzar más logros de los que ya se consiguen tan solo con los tiempos propios del horario de las áreas de Comunicación y Matemáticas, haciendo uso de estrategias más efectivas o con la organización de un trabajo más sistemático. Se puede decir que ahora las profesoras van por más.

En términos concretos, esta mayor atención significa que las profesoras tienen una mayor preocupación en que, en el tiempo que destinan a las áreas señaladas, las estudiantes logren aprendizajes. Ya no se desarrollan los contenidos solo «por pasar» y cumplir con lo que indica el currículo, sino que hay una consciencia de que debe haber logros de aprendizaje y de que ellos serán evaluados.

Es necesario indicar que con el fenómeno ECE, hasta la aparición de las Sesiones de Aprendizaje, se había generado en un segmento del profesorado del tercer ciclo una mayor preocupación e interés por la programación curricular. Esto implicó un cambio con respecto a una de las prácticas de planificación que prevalecían durante el colapso educativo: «la planificación sin norte pedagógico». Este cambio empezó a llevar a pensar en procesos con una intención claramente definida. Se buscaba incrementar el nivel de logros del aprendizaje, al menos, en algunas capacidades del currículo. Y si bien este cambio implicó, sobre todo, la búsqueda de estrategias metodológicas, fue realmente importante.

Con la llegada de las Sesiones de Aprendizaje se produjeron cambios. Aquellas docentes que empezaron a aplicarlas ya no tuvieron necesidad de planificar, por lo menos, igual que antes. Otras siguieron trabajando con sus propias planificaciones.

En un contexto internacional en el que se reflexiona y se plantean interrogantes sobre el papel de la escuela contemporánea en una sociedad más compleja que impone mayores demandas, llama la atención que, en el Perú, solo se le exijan logros en unas cuantas capacidades básicas. Cuando la tendencia es a maximizar las exigencias, en nuestro país se minimizan. «Todos tienen mayores expectativas de la escuela de hoy de las que se tenían hace 100 años» (NRC, 2000: 131).

El DCN planteaba ya una serie de exigencias nuevas a la escuela. Lo mismo hacía el Nuevo Marco Curricular, y lo mismo hará ahora el novísimo Currículo Nacional. Un conjunto de enfoques incorporados en el currículo demandan nuevos aprendizajes sobre los que la escuela antes no se interesó, pero que son relevantes.

Esos nuevos enfoques, en realidad, plantearon demandas que la escuela no asumió, y que ni los mismos currículos integraron a su estructura. Quedaron como temas o enfoques transversales que no fueron puestos en operación adecuadamente, salvo en algunas guías. Finalmente, estos temas quedaron convertidos en banderillas que las docentes insertaban como señales en la planificación de sus unidades didácticas, pero sin ninguna consecuencia práctica para las actividades que desarrollaban.

Todo esto ha ido desapareciendo de la planificación con el fenómeno ECE, con excepción de aquellas escuelas cuyos temas transversales emergen de su propia planificación institucional, como el colegio A del Cusco, pero que tampoco tiene alguna repercusión en el trabajo pedagógico cotidiano. Son banderillas institucionales propias que también carecen de alguna relevancia práctica.

Puede parecer que esto no reviste, entonces, importancia alguna, porque no se ha perdido nada. Con respecto al pasado, posiblemente. Pero con respecto a un horizonte mejor, sí. Las banderillas indicaban, por lo menos, desafíos pendientes. Le planteaban al profesorado problemas por resolver pedagógicamente. Ahora no hay retos que superar. Hoy en día solo se forman sujetos en unos cuantos aprendizajes básicos; como aprendices rutinarios, además. La escuela sigue exigiéndoles a las docentes respuestas frente a lo que les plantean estos enfoques sobre la equidad de género, la formación ciudadana, la inclusión educativa, la interculturalidad; pero ahora ellas consideran que ya no tienen obligación de trabajarlos.

Frente a estas afirmaciones que provienen de lo que ha sido encontrado en las aulas donde se ha realizado este estudio, podría contraargumentarse que las Rutas y las Sesiones de Aprendizaje, así como los textos y Cuadernos de Trabajo del Minedu, abordan y desarrollan otras áreas del currículo. No están orientadas solo hacia unas cuantas capacidades. Y que no existe ninguna dirección explícita que oriente u ordene al profesorado a someterse a los parámetros de la ECE. Y, en efecto, es así. Las Sesiones de Aprendizaje, incluso, han ampliado el conjunto de capacidades que deben desarrollarse en la escuela, además de intentar llamar

la atención del profesorado sobre los procesos y no solamente en los resultados. Pero esta es una de las contradicciones que se manifiestan en el fenómeno ECE.

Evidencian el conflicto existente entre dos tendencias en pugna. Además, el Minedu no es solo responsable de lo que produce en materia de normas, orientaciones o materiales, sino también de los efectos que genera en todo el sistema educativo y, especialmente, en las aulas. Y si en las aulas se privilegian las capacidades evaluadas en la ECE y ese no es el propósito, algo debe estar marchando mal y tiene que revisarse.

Al margen de las Rutas, las Sesiones, los materiales y otras expresiones de las contradicciones que se producen dentro del fenómeno ECE, las políticas del Minedu han trazado, claramente, una dirección para la planificación del trabajo docente: incrementar los resultados de la ECE. Basta con revisar las políticas de gestión escolar y las de incentivos del Bono-Escuela para encontrar evidencias de lo que afirmamos. En las políticas más vinculadas a los ejes de Aprendizajes y de Docencia es posible hallar orientaciones dirigidas hacia otra dirección, pero los énfasis alrededor de la ECE están muy bien marcados.

Podemos agregar una evidencia adicional. ¿Por qué ahora las docentes se esmeran en aplicar las sesiones del Minedu en algunas regiones de este estudio? Porque creen que aplicando esas sesiones de aprendizaje van a mejorar en los resultados de la ECE. No lo afirma el Minedu directamente. El Minedu asevera que las Sesiones apuntan a mejorar los desempeños docentes. Y el Minedu sostiene un discurso de mejora de desempeños docentes para mejorar los resultados de aprendizaje. Y los resultados de aprendizaje que están en vitrina son los de la ECE. Es, simplemente, un efecto indirecto y buscado.

En el Cusco, especialmente, las docentes están convencidas de que las Sesiones de Aprendizaje contribuyen a mejorar los resultados a pesar de que las sesiones no tengan, explícitamente, esa orientación. La profesora Jazmín, del A colegio del Cusco, afirma:

«Y creo que, al facilitarnos el Ministerio, tanto las unidades, las sesiones, está justamente involucrado con la ECE, porque el reflejo de todo es la ECE. Mejorar las estrategias con ese aporte. Creo que ese es el propósito».

Las profesoras, entonces, en mayor o menor grado, desarrollan su trabajo tensionadas por las dos corrientes previamente señaladas: la de atender solo a los resultados de la ECE y la de hacer un trabajo formativo de calidad, con sentido y horizonte. Y, en ese sentido, las docentes, con las limitaciones señaladas, intentan planificar aprendizajes en todas las áreas del currículo.

La ECE y las Rutas del Aprendizaje

El fenómeno ECE ha hecho que la relación entre enseñanza y aprendizaje recupere su relevancia. En otras palabras, las profesoras reconocen ahora que los aprendizajes dependen, hasta cierto punto, de su intervención. Y, simultáneamente, como hemos señalado en acápites anteriores, esto ha llevado a las maestras a poner mayor interés en su formación. La enseñanza, obviamente, se beneficia con una mayor formación o autoformación del profesorado. Este cambio tiene conexión con los procesos de transformación incluidas en la Ley de Reforma Magisterial. Sin embargo, el fenómeno ECE ha sesgado las necesidades de formación y autoformación docente hacia una dirección determinada. Dirección que tiene que ver con la preocupación de incrementar los puntajes en la evaluación censal.

A nuestro juicio, la comprensión de estas interconexiones en la reflexión docente llevó al Minedu, acertadamente, a la elaboración de las Rutas del Aprendizaje con el propósito de aminorar esta relación equivocada entre ECE y formación docente. A través de este recurso, se pretendía que las profesoras tuvieran acceso a un buen material de autoformación. Las Rutas del Aprendizaje propiciaban una reflexión básica sobre sus prácticas y sobre los enfoques y estrategias que podrían contribuir a su mejora. Fueron un aporte para el conocimiento pedagógico docente.

Sin embargo, estas Rutas no solamente eran un desafío en tanto retaban a las profesoras a innovar; sino que también lo eran porque impelían a las profesoras a leer, una práctica poco instalada en su quehacer. Este doble desafío implicaba un gran esfuerzo. Sabemos, a partir de otras experiencias (León, 2014a), que hay profesoras que asumieron el reto, individual y grupalmente, cuando aparecieron las Rutas. La profesora del Cusco nos explica que las Rutas del Aprendizaje no son un material difícil de comprender:

«Yo pienso que no, más bien te ayuda a trabajar en orden, yo creo que más bien te ordena, de verdad, como le digo, hasta hace un año yo a veces por el facilismo, préstame y de repente mal o bien agarraba la idea de otro y bueno también aportaba. En cambio, ahora agarro los documentos, me ciño, voy leyendo y voy aprendiendo más. Porque de verdad te ayuda, son herramientas que te ayudan».

Lo cierto es que parece que la relación con el texto escrito sigue siendo un problema entre las profesoras. En todo caso, se nota que hay algunas que prefieren hacer búsquedas de información «picando» estrategias de aquí y de allá. Algunas se han convertido en buscadoras de Internet; es el caso de aquellas de las instituciones A de Ucayali, y A y C de Moquegua, o el de las profesoras de los colegios B y C del Cusco, respectivamente. Otras prefieren intercambiar o recibir información de sus colegas, como la profesora Jazmín del colegio A del Cusco o las profesoras de los colegios B de Ucayali y Moquegua.

Y mientras que algunas reflexionan sobre la información encontrada y la implementan con mayor creatividad, otras aplican las estrategias tal cual, como si fueran recetas de cocina, sin ponerle su propia sazón.

En el caso de las profesoras que participaron en este estudio, no podemos dar cuenta de un importante proceso de inmersión en las Rutas del Aprendizaje. Varias de ellas afirman conocer este material. Algunas más que otras. Unas conocen algunas estrategias e ideas de las Rutas del Aprendizaje. Y unas pocas muestran desconocerlos. La situación es bastante dispareja.

Programación curricular, institucional y el Plan Anual de Trabajo para la Mejora de los Aprendizajes (PATMA)

Los procesos de programación curricular que desarrollan las profesoras se enmarcan, con mayor o menor coherencia, en la planificación institucional que realizan las escuelas. Estos procesos de planificación institucional varían enormemente de una institución a otra. Dependen, principalmente, de la tradición de cada institución educativa y del liderazgo de su equipo directivo.

El PATMA ha impreso un estilo de hacer la planificación en las instituciones educativas. En general, se observa que se ha dejado atrás la reflexión sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución educativa donde esto se hacía para trabajar con base en una plantilla idéntica para todas. No es que el PATMA prohíba revisar el PEI; pero, en la práctica, por falta de tiempo o de visión, las escuelas tienden a usar exclusivamente el PATMA como instrumento de planificación institucional.

Como sabemos, el PATMA está organizado alrededor de los ocho compromisos de gestión que ha establecido el Minedu. Todos ellos están dirigidos a mejorar los aprendizajes. Sin embargo, solo se ocupan de los resultados de la ECE en el primer compromiso, como si la educación debiera girar en torno a los resultados censales. Si este PATMA se hiciera bien y abarcara los aprendizajes estipulados en el currículo, sería un avance, principalmente, para aquellos colegios que no planificaban. Pero siendo su marco de calidad educativa tan reducido e implementándose mecánicamente, no tiene mayor significación. Por el contrario, empobrece las prácticas de planificación institucional en aquellas instituciones donde se la practicaba en cierto nivel.

Muy poca atención se pone en el análisis de los factores que podrían afectar las mejoras. Las fortalezas y debilidades se reflexionan poco. Y las actividades, estrategias o pasos para la implementación del Plan se enuncian sin mayor profundización.

De todos los compromisos del PATMA, es el octavo el que se implementa de manera ejecutiva, pero es el número 1, sobre el progreso anual del aprendizaje de todas y todos los estudiantes, el que recibe la mayor atención. Y,

según el nivel de funcionamiento institucional, la preocupación de las directoras y la responsabilidad docente, se presta atención a los demás compromisos de acuerdo con el nivel de impacto que se considere que tienen en los aprendizajes en el siguiente orden: Compromiso 4: uso efectivo del tiempo en el aula; Compromiso 7: uso adecuado de materiales educativos; Compromiso 6: uso adecuado de las Rutas del Aprendizaje (compromiso que en la práctica ha sido sustituido por avance en el desarrollo de las Sesiones de Aprendizaje); Compromiso 3: uso efectivo del tiempo en la institución; Compromiso 2: retención interanual de estudiantes; y, por último, Compromiso 7: percepción de los actores educativos sobre el clima escolar de la institución educativa.

De hecho, la preocupación por la ECE determina, en la actualidad, el proceso de gestión; gestión que ha sido definida como «centrada en los aprendizajes», pero que en realidad podría calificarse como «gestión centrada en la ECE». Si bien es cierto la gestión toma como eje los aprendizajes, estos solo son aquellos que se evalúan en la ECE: es esta la que ha definido cuáles son los aprendizajes alrededor de los cuales gira hoy la gestión escolar y educativa.

A continuación, desarrollaremos algunos de los desempeños de la segunda competencia y los vincularemos con los hallazgos encontrados durante la investigación.

Desempeño 4. Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados.

Las repercusiones de la programación en el trabajo cotidiano de las profesoras son muy variables. Las docentes la asumen como una referencia de importancia mediana y baja. Esto quiere decir que la implementación del trabajo educativo en el aula no se ajusta estrictamente a lo planificado. Las profesoras no siguen consistentemente lo programado ni siquiera cuando aplican las Sesiones de Aprendizaje del Minedu. Esto no refleja, en modo alguno, flexibilidad, sino más bien falta de comprensión de la importancia de una sólida coherencia entre lo que se prevé y lo que se hace en el aula. Esta falta de comprensión genera serios problemas en la conducción de la enseñanza.

Una característica del trabajo con unidades didácticas es la escasa importancia de su contenido y su propósito de ser «unidad». Se diluyen muy fácil y rápidamente a lo largo de las clases en los casos de aquellas profesoras que se encargan de diseñar su programación. Ninguna persona podría inferir cuál es el núcleo de la unidad a partir de la observación. El tema de la unidad que, supuestamente, debería articular una estructura y un conjunto de aprendizajes, no aparece en el desarrollo de las clases. Las actividades de cada área curricular sí guardan, en el caso de algunas profesoras, un encadenamiento lógico a lo largo de un

período. Solo cuando se toma como tema de la unidad las fiestas regionales de aniversario o de alguna otra índole, el concepto de ella funciona y se puede ver un concatenamiento entre las actividades educativas. No es el caso de las unidades didácticas que elabora el Minedu, que sostienen muy bien sus líneas de desarrollo temático a lo largo de las Sesiones de Aprendizaje. Veamos, a continuación, lo que ha sucedido en las aulas respecto de este desempeño.

La implementación del proceso de planificación en las instituciones educativas es muy diversa, también con relación a si la programación curricular se hace en equipo o en forma individual.

Es en el colegio B de Moquegua donde se hace un trabajo más intensivo de planificación en equipo. Las profesoras del grado se reúnen semanalmente para programar el trabajo. En estas reuniones se cuenta con la intervención constante de la subdirectora de Primaria. A veces ella participa directamente, de las reuniones, y otras veces deja las orientaciones para que sean tomadas en cuenta.

En la reunión semanal de planificación las profesoras revisan los contenidos a desarrollar la siguiente semana.

Profesora 3: «Día lunes, ¿qué vamos a hacer? ¿Ya vamos a estar en las monedas?».

Amelia: «Ya comencé ayer».

Profesora 3: «¿Conocen o reconocen? Porque ya hemos trabajado el año pasado las monedas».

Profesora 2: «Reconocen».

Profesora 3: «¿El lunes, monedas? ¿Y el martes, billetes?».

Amelia: «Ya hicimos junto».

Profesora 3: «¿Y en Comunicación?».

Profesora 4: «No hemos hecho trabalenguas».

Profesora 3: «¿En Matemáticas ya hemos terminado?».

Profesora 4: «Todavía. Faltan situaciones aditivas».

Profesora 3: «Antes de las monedas, ¿no hacemos mitad, doble y triple? No hemos trabajado triple».

Profesora 4: «Entonces, el lunes trabajamos triple».

El estilo de planificación es sumamente expeditivo. La preocupación de las profesoras se centra en la selección de los contenidos. No hay ningún nivel de reflexión. No analizan por qué conviene —o no— trabajar tal contenido. Simplemente, aprueban o no aprueban. No se interrogan sobre cómo lo van a hacer. No intercambian ideas. Si hay alguien que ya avanzó el tema, no le preguntan cómo lo hizo o cómo pudo haber avanzado más rápido. Todas las intervenciones son expeditivas. La profesora que va tomando nota pregunta y las demás responden. Tampoco hay opinión. La articulación entre los aprendizajes, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados está, también, ausente.

El proceso de programación está impregnado por la ECE. En el colegio B de Moquegua, por ejemplo, mientras van seleccionando los contenidos que trabajarán, las profesoras hacen todo el tiempo comentarios sobre los niveles de logro que están alcanzando sus niños y sus niñas y sobre la ECE:

Profesora 3: «Los chicos que están en el nivel -1 no mejoran».

Profesora 2: «Una que es dura como una piedra, ha salido en nivel 2» (se ríe). «¡Qué bien, hija! le he dicho».

Profesora 3: «Hay que felicitarlos. Se sienten bien».

En el colegio A del Cusco la planificación que realizan las tres docentes se hace con bastante autonomía. Suelen hacerla solas. Pero también, eventualmente, la subdirectora puede convocar a las profesoras de todos los grados para planificar la unidad, como se puede apreciar en el siguiente registro.

En la reunión se produce un intento de intercambiar ideas sobre lo que significa la identidad cultural, pero a pesar del recojo de ideas vía tarjetas, no se llega a consolidar una idea clara sobre ella. Se pasa rápidamente a ver qué fiestas se celebran. Y sobre el sentido que tiene el trabajo pedagógico sobre la identidad cultural, se dice muy poco.

Más adelante continúa así la reunión:

Sobre el sentido de la unidad

En el colegio A del Cusco se desarrolla una reunión con todas las docentes de Primaria. Van a planificar la unidad. Esta vez no seguirán las Unidades y Sesiones de Aprendizaje del Minedu porque van a desarrollar la unidad de las fiestas del Cusco. A diferencia de otros registros, en esta oportunidad se plantea el tema del sentido de la unidad, que es colocado por la subdirectora.

Subdirectora: «Para eso, necesito saber qué estamos entendiendo por identidad cultural. ¿Podemos hablar de identidad natural?».

Profesora Nancy: «La identidad cultural es reconocerse a sí mismo desde su origen cultural. Con ese reconocimiento de tu yo y de lo que implica ese grupo. Es también su comida, su idioma».

Subdirectora: «Nancy ya nos está haciendo una diferenciación entre identidad cultural y natural».

La profesora recalca que ella ha hablado de identidad natural y que Nancy ha hablado de identidad cultural. Reparte tarjetas para que escriban lo que entienden por identidad cultural. Las profesoras escriben en las tarjetas. Una docente comenta y no escribe.

La profesora Jeannette habla sobre la consciencia ambiental.

Subdirectora: «Y podríamos hablar de identificación con nuestro ambiente». (Lee las tarjetas). «Aceptarse, identificarse con nuestra sociedad, cultura y tradiciones. Hay comidas típicas, recursos que nos dejaron y danzas. Entonces, es importante tener claridad y marcar una línea de intervención con los chicos. Si no se puede ir mezclando. Va a ser difícil promoverlo con los niños. El Cusco es una región histórica, con mucha tradición. Eso es parte de nuestra cultura. Y sobre identidad natural, ¿qué queremos decir? Son dos cosas que nos van a movilizar este mes, pero ¿nos alcanzará el tiempo?».

Algunas docentes: «No».

Subdirectora: «Pienso que el tiempo no nos va a dar. Sí podríamos hablar de recursos naturales. De pronto, la identidad cultural es amplia y presenta una riqueza tal que...» (se refiere a que va a haber otras actividades a tomar en cuenta). «¿Qué otras fiestas van a haber este mes?» (Da tarjetas para que escriban).

Profesora: «Corpus».

Profesora: «Señor de Qoylloriti».

Profesora: «Inti Raymi».

Las profesoras pegan tarjetas en la pizarra. Hay 16 docentes y la subdirectora.

La subdirectora comenta las fiestas que han salido. Dice que las ha ordenado cronológicamente.

Subdirectora: «Tenemos el objetivo de nuestra unidad, pero a las descripciones les faltan varias cosas. Se nos recomienda que tomemos en cuenta qué cosa. ¿Qué se nos recomienda?».

Las profesoras no contestan. Algunas dicen algo en voz muy baja.

Subdirectora: «Claro, es importante que para la descripción consideremos las preguntas. Y esas preguntas deben ser un reto. ¿Qué otra cosa debe tener la descripción?».

Profesora: «¿Productos?».

Subdirectora: «Los productos vienen en una segunda parte. ¿Encontramos el reto en nuestra descripción?».

Profesora: «Falta el propósito».

Subdirectora: «¿Qué otros elementos tenemos?».

Profesora: «La situación en la que se encuentran los estudiantes».

La subdirectora recuerda el esquema de la programación. Luego una profesora (Nancy) lee la descripción de la proyección.

Subdirectora: «Hemos hecho esta breve descripción. El reto nos falta. Está en algo si decimos por qué hacemos esto. Un poco que nos ponemos en el contexto. El otro elemento está aquello relacionado con las competencias y capacidades».

Parece que las profesoras no conocen bien el formato que se utiliza para la planificación de la unidad. Es claro que están siguiendo el modelo de planificación de las Sesiones de Aprendizaje. Las docentes participan muy poco. Se les ve incómodas. Parece que temen exponerse ante sus colegas. Es la subdirectora quien lleva la batuta e interviene más. El intercambio de ideas es escaso y superficial. Según las profesoras de segundo grado, esta planificación se hace, generalmente, por grado.

Así se hace en los colegios de Ucayali. Al tratarse de una planificación general, ven también aspectos de carácter global. No entran en el detalle de la planificación de cada sesión.

En cuanto a las capacidades evaluadas en la ECE, podemos decir que las profesoras articulan enseñanza y aprendizaje con mayor pertinencia y coherencia. Aunque esto no signifique que lo hagan con creatividad ni demostrando un alto nivel de competencia, en la medida en que los medios más frecuentes que utilizan para atender esas capacidades, como ya sabemos, son las fichas de trabajo y las pruebas tipo ECE, en lugar de generar actividades con procesos pedagógicos que podrían potenciar aprendizajes más sólidos. Tampoco implica que tengan en cuenta, necesariamente, las características de las y los estudiantes.

En efecto, una de las mayores dificultades que evidencian las profesoras es la de programar acciones diferenciadas para las niñas y los niños que están en diferentes niveles en sus procesos de aprendizaje.

La subdirectora Maritza muestra, claramente, esta dificultad con la explicación que nos da:

«En las programaciones se nota que es una sola para todos los chicos. Entonces, esto no nos ayuda, por ejemplo, para esa situación de chicos con niveles diferentes ¿no? Tendríamos que ir viéndolo; pero, de pronto, resulta bastante complicado porque es una profesora con 28 en promedio en la institución educativa. Y, de pronto, ya programa una sola cosa para todos y, de pronto, si tiene estos niveles diferenciados en la misma aula; entonces, implicaría hacer tres planificaciones distintas. Hablamos de los tres niveles que actualmente tenemos. Además, implicaría tener tres tipos de materiales para ellos. Entonces, en alguna medida creo que es bien complicado como profe de aula. Lo que más bien estamos haciendo es atender estos niveles en otros tiempos y en otros espacios, es decir, fuera de aula estamos implementando. Lo que son las clases de reforzamiento. El nivel de inicio está siendo atendido directamente por el Ministerio de Educación a través del programa de soporte pedagógico. Pero ¿qué hacemos con los niños que están en proceso?, ¿quién los va a atender? y ¿en qué momento?».

La idea de la clase como un espacio de las niñas y los niños con rendimiento homogéneo sigue apareciendo como un espacio ideal de trabajo pedagógico. La idea de trabajar aprendizajes con una diversidad de estudiantes representa un serio problema. Y aunque es precisamente a través de una adecuada planificación que se puede enfrentar mejor estas situaciones de heterogeneidad del estudiantado que son comunes en cualquier escuela, no se llega a ver la programación como el proceso y el momento más adecuado para encararlas con previsión y poder, así, desarrollar un trabajo más óptimo en clases.

Debido a que la ENSP y el Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA) Regional de Moquegua contaban con un programa de recuperación para estudiantes con ciertas dificultades, muy pocas docentes se han preocupado por planificar tiempos extras para atender a estas niñas y a estos niños. Sin embargo, aun con el funcionamiento de estos programas, ha habido casos excepcionales en los que las profesoras planificaban tiempo fuera del horario regular o dentro del horario de clase para trabajar con las niñas y los niños que no respondían al ritmo de aprendizaje que ellas esperaban. En un caso, el de la profesora Susana del colegio A de Ucayali, se ha identificado trabajo diario de dos o tres horas para esta atención en las tardes o atención personalizada en los recreos o en las clases que son desarrolladas por otras profesoras (Educación Física, Arte, etcétera). En realidad, los programas de recuperación, nacionales o regionales, como se ha señalado anteriormente, han tenido influencia para limitar las iniciativas propias de escuelas y profesoras.

Desempeño 5. Selecciona los contenidos de la enseñanza en función de los aprendizajes fundamentales que el currículo nacional, la escuela y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes.

La selección de contenidos de enseñanza, en primer lugar, está mediada por la ECE, de manera marcada, en todas las profesoras del estudio. La ECE determina qué capacidades deben ser enfatizadas en el trabajo educativo. Aquellas profesoras que, además, hacen uso de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu, tampoco seleccionan los contenidos adicionales de enseñanza, porque ya están predefinidos. Las docentes, en este caso, no toman ninguna decisión con relación a la selección de contenidos de enseñanza que plantean las Sesiones de Aprendizaje del Minedu. Lo que sí deciden es cuándo alternar sesiones con la aplicación de pruebas o fichas tipo ECE.

Otras influencias para la selección de contenidos, diferentes según cada docente, son las Rutas del Aprendizaje, los Cuadernos de Trabajo y textos del Minedu, así como los objetivos de la institución educativa. Y, por supuesto, también el propio criterio profesional de las docentes tiene influencia en la selección de contenidos en los casos en los que ellas diseñan sus propias sesiones.

Todo este proceso de cambios en referentes y criterios de selección de contenidos ha tenido que ver con la minimización de la importancia del currículo como fuente de los aprendizajes que se han de desarrollar en las aulas. Como ya hemos venido explicando, en cierto momento las Rutas del Aprendizaje se convirtieron en el referente para la selección de contenidos de la enseñanza. En contraste con el DCN, las Rutas del Aprendizaje ofrecían un conjunto menor de contenidos que era considerado más razonable y viable. En ese período, con el uso de las Rutas del Aprendizaje se pretendió ampliar el horizonte formativo para las niñas y los niños que se estaba reduciendo, solamente, a las capacidades evaluadas en la ECE.

La aparición de las Sesiones de Aprendizaje amplió más el conjunto de capacidades que debían desarrollarse en las estudiantes en la medida en que cada sesión proponía las capacidades por abordar en cada clase.

Estos distintos efectos tienen que ver, por un lado, con la valoración de las profesoras de su experiencia exitosa en las evaluaciones censales anteriores, con su confianza en la autoridad pedagógica del Minedu y con sus actitudes de proactividad o pasividad frente a su tarea pedagógica.

Las profesoras del Cusco, al asumir las Sesiones de Aprendizaje, ponen de relieve su confianza en la autoridad pedagógica del Minedu, confían en la efectividad de lo que propone. Incluso la profesora del colegio A, que había tenido excelentes resultados en la ECE anteriormente, también se rinde ante la autoridad del Minedu y deja de lado su propia experiencia para quedarse con las Sesiones. No ocurre lo mismo con las

profesoras de Moquegua y la del colegio A de Ucayali, quienes valoran los logros obtenidos en la ECE con su propia experiencia, tienen menor confianza en la autoridad pedagógica del Minedu y tienden a ser más proactivas. Y, por otro lado, las profesoras de los colegios B y C de Ucayali, que tienden a usar las Sesiones del Minedu como su principal referente de trabajo, muestran una actitud pasiva que las lleva a aplicarlas sin realizar ningún cambio.

Poca influencia del currículo, la escuela y la comunidad se ha constatado en la definición de los contenidos de aprendizaje. Sobre el currículo y la escuela, ya hemos analizado por qué. Sobre la comunidad, solo señalaremos que no existen los medios y mecanismos que permitan recoger adecuadamente sus intereses en relación con la educación de las niñas y los niños. Los Proyectos Educativos Institucionales, que eran uno de los mecanismos existentes para canalizar la participación de las familias y la comunidad, han sucumbido ante la imposición de los PATMA, mientras que los Consejos Educativos Institucionales (CONEI) también se han debilitado. La influencia de los Proyectos Educativos Regionales y los diseños curriculares regionales también han perdido mucho peso en el discurso pedagógico de las regiones. Todo esto tiene un efecto visible en la homogeneización de las prácticas educativas en las escuelas de las tres regiones estudiadas. Lo específicamente propio se manifiesta de manera folklórica en fechas conmemorativas de los aniversarios regionales.

En cuanto a los contenidos de enseñanza, se asocian básicamente a ellos las competencias y las capacidades. El conocimiento como parte esencial de los aprendizajes ha casi desaparecido del discurso docente. Los planteamientos confusos del Minedu sobre el enfoque de competencias, a lo largo de muchos años, ha generado una gran desorientación entre el profesorado, que considera que los contenidos ya no son objeto de atención educativa.

Sobre este punto, una acompañante pedagógica del Cusco señala:

«Entonces las profesoras dicen que no hay conocimientos. Sobre todo, cuando van a hacer la programación. Ya no hay conocimientos, pero ¿qué haces ahora si no hay conocimientos en el aula?, ¿qué vas a hacer si no hay? Esa es otra discusión. Había que hacerle entender que estos conocimientos cómo los va a desarrollar. Nunca ha dejado de existir los conocimientos, pues».

Esta visión, que excluye los contenidos como parte medular de los aprendizajes, constituye un grave error. Nadie es competente ni desarrolla competencias sin tener un sólido conocimiento. Y será necesario que el profesorado tome conciencia de ello y que el Minedu brinde orientaciones esclarecedoras para que no sigan produciéndose estas distorsiones tan perjudiciales para la educación.

Las Sesiones de Aprendizaje que toman las profesoras del Minedu o que diseñan ellas mismas no dejaron de cohabitar con la frecuente implementación de fichas de trabajo y de pruebas con el formato ECE. Esta práctica generalizada en todas las profesoras se deriva de su convicción de que los formatos de enseñanza deben guardar sintonía con los formatos de evaluación y que es insuficiente desarrollar las Sesiones de Aprendizaje para tener éxito en la ECE. Por eso, todas las profesoras combinan sus distintas opciones de planificación con la incorporación, en su planificación o de facto, de fichas y pruebas.

Este último punto es importante, porque las pruebas tipo ECE ocupan un buen tiempo del horario escolar que no necesariamente es incluido en la planificación. Algunas profesoras las incluyen en sus diseños, mientras que otras, no. Y, al parecer, en ciertos casos esta omisión es intencionada para no dejar evidencias de una aplicación excesiva de este tipo de pruebas. Las docentes parecen estar conscientes de que esta práctica, formalmente, no es bien vista.

En pleno desarrollo de la clase de la profesora Delia del colegio B del Cusco, un niño interrumpe y pregunta:

Niño: «¿El sábado vamos a venir?».

La profesora ignora la pregunta y sigue explicando.

Niño: «¿Vamos a venir a hacer el examen el sábado?».

La profesora se pone algo nerviosa, pero sigue explicando. No contesta.

Cuando se le pregunta si sus niños asisten los sábados para hacer pruebas, contesta que no.

Pero más adelante el subdirector y ella misma contarán que, efectivamente, algunos sábados se hacen simulacros de evaluación tipo ECE. Algo similar observamos en las clases de la profesora Adela del colegio C de Ucayali.

La profesora les dice a sus niñas y sus niños, después de saludarlos, que saquen sus cuadernos. Una niña pregunta:

Niña: «¿No vamos a tener prueba ahora?».

La profesora empieza a dar la consigna sin contestarle.

Niña: «¿Hoy no íbamos a tomar prueba?».

A la niña se le ve convencida de que hoy deben hacer la evaluación, pero la profesora no le hace caso.

Desempeño 6. Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.

Entre las unidades didácticas, son los proyectos de aprendizaje los que mejor se ajustan a la intención de despertar la curiosidad, el interés y el compromiso de las niñas y los niños. Lamentablemente, las profesoras no hacen proyectos y, si alguna lo hace, no toman suficiente consideración de la participación de las y los estudiantes en su diseño.

Con las Sesiones de Aprendizaje resulta prácticamente imposible observar el desarrollo de este desempeño, porque solo podemos apreciar la aplicación de una propuesta que no ha sido elaborada por las profesoras. Lo máximo que se puede ver, en materia de creatividad, son algunos ajustes específicos que realizan las profesoras.

De todas las profesoras del estudio, es Delia, del colegio B del Cusco, quien más se esfuerza en conectarse con los intereses de sus niños y sus niñas. Siempre está buscando cómo motivarlos a partir de las actividades que plantea, cómo contextualizar la actividad tomando en cuenta la experiencia de sus estudiantes. La profesora Delia aprovecha la cercanía de los juegos deportivos de su colegio para trabajar los problemas matemáticos. En su programación los ha tomado en consideración para contextualizar la Sesión de Aprendizaje que ha recogido del Minedu.

En la reunión de planificación de la unidad, la subdirectora del colegio A del Cusco quiere hacer notar a las docentes que sus propuestas no se conectan con los intereses de las niñas y los niños. Ellas hablan y hablan de las fiestas del Cusco, pero no las relacionan con los posibles deseos de sus estudiantes. Ella nos dice:

«Me parece importante aportar todos. Estamos esquematizados. Nos va a costar trabajo hacer algo significativo. Que salgan cosas más espontáneas y naturales. Es una cosa que tenemos que desaprender. Lo vamos direccionando. Después voy a ver cómo lo voy a canalizar. Estamos esquematizados y eso no nos permite ver los intereses de los chicos».

A pesar de la preocupación que expresa la subdirectora, no logra transmitir con claridad lo que quiere decir, porque ella misma no puede poner ejemplos concretos que plasmen la idea que tiene sobre cómo tomar en cuenta los intereses de las y los estudiantes.

Con relación a los efectos del fenómeno ECE, en realidad no tendría que haber algún efecto negativo en la planificación para que las docentes puedan explorar diversas maneras, pedagógicamente ricas y creativas,

de promover los aprendizajes contemplados en la evaluación censal. Sin embargo, está muy instalada la idea de que las niñas y los niños aprendan con formatos parecidos a los de la ECE, porque así serán capaces de enfrentar la prueba en mejores términos.

La profesora Reina, del colegio C de Moquegua, está en una actividad de comprensión de lectura. Después de haber desarrollado la lectura propiamente dicha, empieza a preguntar a sus niños y sus niñas:

Profesora: «¿Quién tenía un problema en el cuento?».

Niñas: «El elefante».

Profesora: «¿Dónde estaba el elefante?».

Niñas: «En el río».

Profesora: «¿Por qué estaba en el río?».

Niña: «Porque quería tomar agua. Estaba de sed».

Profesora: «¿Ustedes toman agua del río, también?».

Niña: «No» (con énfasis).

Profesora: «¿Por qué?».

Niño: «Porque tenemos en la casa».

Todas las actividades de comprensión lectora tienen el mismo sello. Se hacen preguntas literales, preguntas inferenciales y preguntas criteriales. No hay más. Pocas veces se genera un diálogo. Y cuando se logra hacerlo, es un proceso simple que no da lugar a una comunicación auténtica en la que las niñas y los niños se involucren con interés.

En el área de Matemáticas se trabaja con mayor flexibilidad. Los estilos varían entre una y otra profesora. Algunas siguen los pasos propuestos por las Sesiones de Aprendizaje. Otras tienen sus rutas más personales. Y otras siguen trabajando los problemas como hace muchos años atrás. La mayor dificultad es de manejo disciplinar, que no le da consistencia a la intervención de las profesoras.

La profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, está trabajando en problemas de cambio. Les está explicando a sus niños y sus niñas que tienen que comprender bien el problema antes de resolverlo.

Profesora: «¿Qué tienen que hacer primero para buscar la respuesta al problema?».

Niñas: «Comprender».

Profesora: «Claro. Primero hay que comprender. ¿Y en qué debo fijarme más para saber qué responder?».

Niñas: «En la pregunta».

Profesora: «Exacto. Tenemos que tener bien claro qué es lo que nos preguntan. Hay que leer muy bien la pregunta».

Las profesoras suelen insistir en el tema de la pregunta, pero lo cierto es que ella, por sí sola, no ofrece todas las claves para enfrentar el problema. Y focalizar la atención en la pregunta no ayuda a las niñas y los niños a buscar una estrategia que los ayude a resolverlo. Es el texto, como unidad, el que proporciona todos los elementos para comprender el problema, para entender de qué tipo es y para imaginar qué estrategia puede resultar más efectiva. En el caso concreto de esta clase, además, el problema que presentó la profesora tenía un distractor. Eso convertía la comprensión de la pregunta en poco relevante si antes no se entendía que había un dato que podía generar confusión.

Desempeño 7. Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes.

La contextualización no es un fenómeno exclusivo de estos tiempos. En el colapso educativo también era posible encontrar un alto nivel de uniformidad en las prácticas docentes. Ahora, podríamos decir, tienen otro signo.

Este siempre ha sido un tema de preocupación, especialmente en las regiones. La cuestión de la diversificación curricular solo ha hecho más difícil la tarea de programación curricular y más compleja aún al haberse planteado diversos niveles de diversificación. En la región con el Proyecto Educativo Regional, en la localidad con el Proyecto Educativo Local, y en la escuela con el Proyecto Educativo Institucional. Además, todos estos proyectos tienen su correspondiente instrumento curricular. Tanta complejidad les plantea al docente, a las escuelas, a las UGEL y a las DRE un nivel de exigencia de competencia profesional que no tienen, o un nivel de trabajo articulado que nadie realiza.

Algunas regiones han llegado a formular sus Proyectos Educativos Regionales (PER), y algunas, casi ninguna, sus Diseños Curriculares Regionales (DCR). Asimismo, algunas localidades e instituciones educativas han

avanzado en esa lógica en su respectivo nivel. Pero son muy pocas las que se han esforzado en asegurar que se plasmen en el trabajo de aula. En otras palabras, se ha hecho un esfuerzo enorme que ha quedado en documentos.

Es importante señalar también que en los PER, pero particularmente en los DCR, se ha desarrollado con grandes limitaciones el tema de la diversidad y de la diversificación curricular. Las particularidades regionales aparecen empobrecidas. No se advierte el valor agregado de lo diferente en estos documentos educativos. Una dificultad comprensible en un país cuyas regiones tienen cada vez más mucho más en común. Las especificidades se agotan rápidamente en determinadas características cada vez más encapsuladas en determinadas fiestas y prácticas culturales.

El significado de la contextualización asociada a la identidad regional ha perdido fuerza y relevancia para el profesorado. Aparece intermitentemente, vinculado a fechas festivas y se traduce, básicamente, en la programación cuando el calendario regional así lo demanda. Más allá de las festividades regionales, lo regional se opaca y se disuelve.

En el discurso de las profesoras aparece con énfasis su preocupación por el carácter no contextualizado de las Sesiones de Aprendizaje que se elaboran en Lima. Ellas critican que no se adecúan a su realidad. Sin embargo, cuando especifican las carencias de estas sesiones, aluden a factores que realmente no tienen gran significación.

La profesora Delia, del colegio B del Cusco, critica:

«Vienen problemas que no tienen que ver con nuestra realidad. Hablan mucho de pescados. Y aquí en el Cusco no comemos mucho pescado. Poco nomás. Entonces en vez de poner pescado, yo cambio y pongo carne de carnero».

En realidad, hoy los textos y Cuadernos de Trabajo hacen referencia a una diversidad de contextos. Ni siquiera se refieren solo a ámbitos urbanos o costeros. Se presentan las realidades de diferentes lugares del país, lo cual debería ser visto como una forma de enriquecer el conocimiento de las niñas y los niños, pero las profesoras no necesariamente lo ven así.

La profesora Reina, del colegio C de Moquegua, nos dice:

«Hay veces que los textos traen lecturas de la selva. Los niños no lo entienden. Me preguntan. No conocen. Debe haber lecturas del lugar de uno».

Las demandas de esta docente no son aceptables. Las niñas y los niños del Perú tienen que acceder al conocimiento de la diversidad cultural. No pueden leer solamente producciones locales. La tarea de contextualizar no significa eliminar la diversidad.

Y así como en su discurso, hay también en las profesoras un entendimiento simple de la contextualización y una gran exigencia hacia el Minedu; en la práctica existe poco trabajo propio en esa dirección. Solamente, como ya dijimos, en ciertas fechas de importancia regional la planificación se vuelca hacia lo particular, aunque en sus formas más estandarizadas, es decir, en un formato bastante escolarizado que atiende más a las formas que al contenido.

Efectivamente, en la práctica, como hemos visto en varias situaciones de celebraciones regionales a lo largo de la investigación, hay una tendencia a poner más atención a las formas que a incorporar en las actividades educativas aprendizajes sustantivos referidos a cada región. Mayor es la preocupación por participar en un festival de danzas o en una procesión o en un desfile que asegurar determinados aprendizajes importantes que pueden ser introducidos en el currículo.

Pero si bien toman en cuenta la realidad regional, resulta menor la preocupación por los intereses, debido a cierta visión de la infancia y a la falta de comprensión del papel que juega la motivación intrínseca en los aprendizajes. Esto revela la continuidad de una práctica muy común años atrás, la de la planificación sin conexión con los intereses de las niñas y los niños. La cuestión de la motivación es un asunto sin importancia. Máximo puede haber algún tipo de motivación externa. La consecuencia de esta práctica se expresa en la desatención de las niñas y los niños frente a las actividades que propone la profesora.

Con relación a los niveles de desarrollo cognitivo y los estilos de aprendizaje de las niñas y los niños, existe un gran desconocimiento de las profesoras y una percepción de enorme complejidad de la atención de la diversidad, lo que influye en no tomarlos en cuenta. Las niñas y los niños no son vistos como sujetos únicos y diferentes, sino como estudiantes. Las diferencias no son consideradas en la planificación, aunque las profesoras afirmen lo contrario.

Por ejemplo, la profesora Adela, del colegio C de Ucayali, afirma:

«Yo planifico mirando cómo está cada niño. De acuerdo a eso voy enseñando gradualmente a los pequeños, para que ellos me puedan entender. Voy evaluando constantemente con pruebas en forma individual y grupal. De esa manera trabajo. Primero planifico, utilizo mis estrategias para ver cómo lo puedo lograr. Si no me da resultados, cambio, para poder lograr lo que yo quiero en el aprendizaje de los niños».

No se observa esta atención diferenciada en la programación de esta profesora; tampoco en sus clases. Lo que sí hace es atender grupal e individualmente a las niñas y los niños con problemas fuera del horario escolar, pero utilizando las mismas estrategias metodológicas que usa en clase con todos sus demás estudiantes.

Desempeño 8. Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje.

El concepto de andamiaje es central en este punto. El andamiaje se expresa, principalmente, en las interacciones que la profesora propicia con sus estudiantes. Interacciones que los desafían, los estimulan, los motivan, los llevan a razonar, pero también que hacen que se apoyen en sus saberes previos, en sus habilidades, en sus descubrimientos. No se trata solamente de proveerlos de soportes externos como materiales concretos, Cuadernos de Trabajo o actividades específicas. Aunque todo esto también vale y es importante, lo más relevante es estimular las potencialidades de las niñas y los niños y promover su autonomía.

En ese sentido, las profesoras de este estudio no incorporan en la planificación recursos que no sean aquellos que se refieren a materiales estructurados y no estructurados que forman parte de la batería de recursos que provee o sobre los que brinda orientaciones el Minedu.

La organización secuenciada de los aprendizajes también constituye un soporte valioso en el aprendizaje. En la medida en que haya una secuencia apropiada de desarrollo de contenidos que corresponda con la manera en que deben ser construidos los conocimientos por una razón de carácter disciplinario y de carácter cognitivo, el aprendizaje será más fluido y tendrá menos dificultades. Del mismo modo, será la evaluación oportuna de los progresos en el aprendizaje la que permitirá que la profesora sepa qué tipo de soporte ofrecer en función de las dificultades particulares que tienen las niñas y los niños.

Mientras las maestras sigan entendiendo que su labor consiste solamente en buscar buenas estrategias metodológicas e implementarlas, estas seguirán concentradas en la enseñanza, sin encontrar respuestas a los desafíos que les plantea lograr aprendizajes de calidad. Y seguiremos siendo testigos de situaciones como la que registramos a continuación:

Programación semanal en el colegio B de Moquegua

Profesora 3: «¿Y de Fiestas Patrias? Hacemos la leyenda de Manco Cápac».

Profesora 2: «Pero no hemos hecho leyendas».

Profesora 1: «Entonces, hagamos leyendas en vez de adivinanzas».

Profesora 3: «El martes: producción de leyendas».

El investigador interviene y les pregunta si las niñas y los niños van a crear leyendas.

Las profesoras intercambian algunas ideas y acuerdan que van a recuperar leyendas con la colaboración de madres y padres.

Profesora 2: «Habrá algún video de Manco Cápac».

Profesora 1: «María: todo hay».

Profesora 2: «Entonces, ver video».

Pero cuando llega la subdirectora, les cambia los planes.

Subdirectora: «Ahora que vienen Fiestas Patrias, les sugiero hacer textos teatrales. Tal vez sobre la proclamación de la independencia. Otro, por ejemplo, textos poéticos. Esta es mi tierra, así es mi Perú».

Profesora 3 (repite): «Los poéticos».

Subdirectora: «Tal vez, también textos descriptivos con los símbolos patrios. Seguro han hecho descripción de animales».

Profesora 2: «Hemos hecho de todo».

Subdirectora: «Entonces ya no hacen la parte teórica. El dramático les va a encantar».

Profesora: «Íbamos a hacer la leyenda».

Subdirectora: «Manco Cápac puede trabajarse en Arte con alguna técnica».

Profesora 3: «En agosto se puede retomar con leyendas de Moquegua».

Subdirectora: «Pueden trabajar lugares turísticos, vestimentas...».

Profesora 1: «Podrían ser textos comparativos. Yo he hecho con niños de la costa, de la sierra y de la selva para que se dieran cuenta».

La discusión alrededor de los contenidos para Fiestas Patrias no toca el sentido del trabajo educativo sobre el tema patriótico. No se analiza su importancia. No se preguntan tampoco para qué sirve la selección de tal o cual actividad. Los contenidos se articulan con las capacidades del área de Comunicación, pero nadie fundamenta sus propuestas. Y los recursos que se proponen —como el video— se plantean sin explicar por qué puede ser un mejor recurso que otro. La idea de traer a las mamás y los papás para que cuenten leyendas que conocen surge luego de que se aclara, por una intervención externa, que la actividad no puede consistir en que las niñas y los niños inventen leyendas.

Por otro lado, las profesoras aceptan las ideas de la subdirectora, pese a que ellas ya habían tomado algunas decisiones. La subdirectora no presta atención a las cosas que plantean las docentes. Quiere hacerse escuchar y proponer sus ideas. Las profesoras, al parecer, deben adoptar las sugerencias.

La utilización de ciertos recursos es promovida con el uso de las Sesiones de Aprendizaje, privilegiándose los textos y Cuadernos de Trabajo del Minedu. Pero también aquellas docentes que trabajan más autónomamente suelen utilizar recursos muy similares, como fichas de trabajo, principalmente, porque tienen la idea de que cuanto más parecido el recurso a la prueba ECE, más efectivo resulta.

También la búsqueda de estrategias metodológicas responde a este tipo de razonamiento. Las profesoras buscan estrategias que puedan ser más efectivas para los aprendizajes. La preocupación mayor está puesta en desarrollar estrategias que sean efectivas y rápidas; así, sacrifican hasta cierto punto, y en diferentes grados, los procesos. Por ejemplo, se advierte con claridad que en el caso del área de Matemáticas se usan materiales concretos, pero con bastantes limitaciones en cuanto a la explotación del potencial de estos recursos. En el fondo, existe la idea de que eso retrasa el avance porque toma mucho tiempo. De ahí que se tome en cuenta, pero que se intente pasar lo más rápido posible. En varios casos, son las niñas y los niños quienes manifiestan no querer trabajar con materiales como una demostración de que ellos sí saben. Los materiales son para quienes no saben.

Por otro lado, la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas es entendida también como un soporte para el aprendizaje. Por eso, es importante señalar que en la planificación también se considera el apoyo de la familia.

Desempeño 9. Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados.

La focalización del trabajo docente en pocas capacidades debería tener como consecuencia el diseño de una evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en la medida en que se simplifica el trabajo. Esto no sucede.

De hecho, la evaluación formativa no es contemplada en la planificación de nuestras profesoras. En el diseño de sus unidades didácticas sí aparece un rubro referido a la evaluación, pero que es llenado de manera mecánica. En el caso de las profesoras que utilizan las Sesiones de Aprendizaje del Minedu, solo copian lo que estas indican, que es básicamente la aplicación de listas de cotejo. Y en los otros casos se pueden escribir uno o muchos instrumentos de evaluación que, finalmente, no se usan.

Los registros de aula dan cuenta de la aplicación sistemática de evaluaciones tipo ECE a lo largo de años que se van intensificando cada vez más conforme se acerca noviembre, mes en el que se toma la prueba. Como hemos visto, hay pruebas que son planificadas institucionalmente por las escuelas. Su frecuencia puede variar bastante. En algunos casos pueden aplicarse bimestral, mensual, quincenal o semanalmente. El espectro es bastante amplio.

Pero además de estas pruebas institucionales, las propias profesoras pueden, en algunos casos, llevar a cabo evaluaciones de aula por cuenta propia. A esto se suman fichas creadas o seleccionadas por ellas o las actividades que se hacen con los Cuadernos de Trabajo del Minedu, que tienen un formato similar al de la ECE. La aplicación continua de evaluaciones tipo ECE en el aula obedece no al propósito de evaluar cómo va el progreso de sus estudiantes o cómo se van acercando a la meta que se han propuesto para el aprendizaje. Estas evaluaciones se entienden como medios para mejorar el aprendizaje obtenido en las pruebas. A través de estas las estudiantes se ejercitan para la prueba.

Estas son las únicas evaluaciones que se hacen, pero que no figuran en las planificaciones. No es que este tipo de pruebas hayan desplazado a la evaluación formativa. No ha sido así porque en las aulas no se hacía antes evaluación formativa. Estas evaluaciones con alternativas de opción múltiple han desplazado, sí, a las pruebas de preguntas abiertas que eran las que más aplicaban las profesoras antes del fenómeno ECE. En los casos en los que se aplican pruebas institucionales, estas son diseñadas por las subdirectorías de Primaria o los equipos directivos. Y en algunas ocasiones se aplican pruebas basadas en evaluaciones anteriores de la ECE o se arman con preguntas que se toman de diferentes pruebas.

En aquellas instituciones educativas donde, además de las pruebas institucionales, las docentes aplican otras evaluaciones, el diseño de estas últimas recae en las profesoras de aula. En realidad, más que diseñar pruebas, las profesoras usan generalmente pruebas ECE pasadas. El problema que se produce con esta práctica es que algunos ítems no coinciden con los aprendizajes que ya se han trabajado en el aula.

En otros casos, la evaluación es más sistemática, como ocurre en el colegio B de Moquegua, donde los aprendizajes que se evalúan con las pruebas tipo ECE que aplica la subdirección de la institución educativa son aquellos que desarrollan las profesoras en sus clases. Hay relación entre lo que se aprende y lo que se evalúa. También en el colegio A de Moquegua, en el colegio A del Cusco y en el colegio A de Ucayali hay una práctica institucional ordenada con respecto a las evaluaciones. En algunos otros colegios no se aplican evaluaciones a escala institucional. Solo se aplican las evaluaciones regionales.

En síntesis, este desempeño no está presente en las prácticas docentes.

Desempeño 10. Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros de aprendizaje esperados, y distribuye adecuadamente el tiempo.

Hemos explicado ya la importancia de la secuencia y la estructura de las Sesiones de Aprendizaje, cuando desarrollamos el desempeño referido al soporte que deben brindar los docentes a las niñas y los niños. Hemos señalado también que las profesoras tienen distintos niveles de dificultad en cuanto al diseño de la secuencia y la estructura de las sesiones de aprendizaje por debilidades en el conocimiento pedagógico. A esto se agrega la dificultad que se deriva de la incomprensión de lo que significa desarrollar competencias. No es lo mismo adquirir determinado saber que desarrollar una competencia.

La ECE misma, por su parte, no evalúa competencias. Evalúa capacidades. Entonces, ni siquiera por el apego existente a la ECE las docentes tienen la posibilidad de habituarse a lo que es una evaluación de competencias. En ese sentido, los logros de aprendizaje, que en nuestro currículo son competencias, están lejos de ser alcanzados. La opción de unidades didácticas que ofrece el Minedu no ayuda tampoco a desarrollar una educación por competencias. Los proyectos de aprendizaje que alguna vez fueron promovidos por el Minedu eran una buena opción, pero han sido dejados de lado.

Los mapas de progreso ofrecen, de alguna manera, una aproximación al proceso de desarrollo de las competencias, pero resultan insuficientes como único recurso referencial. Se requieren recursos adicionales para que se comprenda, domine y maneje la noción de competencia, su proceso de desarrollo y, más aún, para que se domine una pedagogía por competencias.

El esfuerzo mayor parece estarse poniendo en los indicadores de los aprendizajes, pero como orientadores de un proceso mayor que debe derivar en la adquisición de una competencia resultan también insuficientes para captar el rompecabezas global y la ruta por seguir para poder armarlo totalmente.

Una planificación sin norte sigue siendo un problema en nuestra educación. El nivel de conocimiento del profesorado sobre el conocimiento disciplinar, el conocimiento didáctico y el conocimiento pedagógico afecta la calidad de la planificación. Si la docente desconoce cuestiones vinculadas al desarrollo infantil y sobre el contexto sociocultural, es muy probable que el propósito de su intervención no la oriente adecuadamente. Si desconoce cómo aprenden los y las estudiantes, cuáles son las maneras más apropiadas de construir el conocimiento en una determinada disciplina y cuáles son las dificultades que podrían encontrar las niñas y los niños, la secuencia didáctica que establezca será errónea.

El ex subdirector de la escuela B de Cusco señala un punto fundamental:

«No es suficiente entrar a una lógica instrumentalista de la planificación. Si el profesor no comprende los trasfondos en términos de teoría pedagógica, persiste una práctica del contenido, de desarrollar el tema, el libro, trabajar el dictado. Está muy enraizado en la cultura del trabajo. Ya venimos arrastrando desde el 93, exactamente, con esto del enfoque por competencias».

Vamos a presentar y analizar una sesión de aprendizaje con el fin de dar a conocer, a manera de ejemplo, qué tipo de orientaciones reciben nuestras docentes. Hemos leído las Sesiones de Aprendizaje publicadas por el Minedu para el segundo grado del año 2015. De ellas, hemos analizado detalladamente diez sesiones de Matemáticas y diez de Comunicación. Hemos seleccionado una de ellas al azar. Se trata de la unidad integrada 6, sesión 10, denominada «¿Cómo son los materiales que usamos para elaborar las herramientas ecológicas?». Se pretende, con esta sesión, que «las niñas y los niños identifiquen las propiedades de los materiales que podrían ser usados para la elaboración de herramientas ecológicas para trabajar el suelo» (Minedu, 2015e: 97).

Llama la atención que una sesión que busca integrar las áreas de Ciencia y Ambiente, Personal Social y Comunicación no haga explícitas las competencias y capacidades que está desarrollando en la sesión y solo presente aprendizajes referidos a la primera de estas tres áreas mencionadas:

Competencias	Capacidades	Indicadores
Explica el mundo físico, basado en conocimientos científicos.	Comprende y aplica conocimientos científicos, y argumenta científicamente.	Describe las propiedades de los materiales usados en la elaboración de las herramientas para trabajar el suelo.

Porque, efectivamente, se puede rastrear que hay competencias comunicativas y de Personal Social que están siendo desarrolladas en esta sesión.

El momento de INICIO de la sesión se plantea a través de preguntas: ¿qué herramientas propusieron confeccionar?, ¿para qué servirían?, ¿usar residuos para confeccionar herramientas beneficia al suelo?, ¿cómo?

Las dos primeras preguntas son adecuadas. Pero ¿qué se pretende con la tercera, y cómo podrían las niñas y los niños saber si usar determinados residuos beneficia al suelo y cómo? Es posible que la idea haya sido preguntar si el uso de material reciclado beneficia al medio ambiente, pero la pregunta es errónea. Luego se continúa con otras preguntas, después de mostrar objetos para reciclar: ¿de qué material están hechos estos objetos?, ¿qué son los materiales?

Inmediatamente se procede a llenar un cuadro en el que las niñas y los niños deben reconocer de qué material está hecho cada objeto.

Y se lee un pequeño texto informativo sobre lo que es un material. «Los materiales son elementos o componentes que se utilizan para fabricar un objeto. Por ejemplo, el cartón es un material que se usa para hacer cajas; el vidrio, para hacer vasos; el plástico, para hacer botellas y bolsas; la madera, para hacer mesas, etcétera». (Minedu, 2015e: 99)

Para la lógica de la sesión, hubiera sido importante enfatizar aquí que cada material se selecciona de acuerdo con el uso que se le va a dar, pero que también deberían tomarse en cuenta sus efectos sobre el ambiente. En seguida se comunica el propósito de la sesión: hoy identificarán las propiedades de los materiales que podrían ser usados para la elaboración de herramientas ecológicas para trabajar el suelo.

En el propósito hay un error de fondo: no puede ser igual al aprendizaje que se quiere lograr. El propósito le da sentido al aprendizaje que se pretende alcanzar, es decir, explica por qué las estudiantes deben aprender lo que se propone. Sin embargo, podríamos aceptar que hay un error de redacción y que cuando se dice «de los materiales que podrían ser usados para...» se está diciendo «para seleccionar cuáles pueden usarse para...». Eso significaría que el propósito es saber escoger materiales adecuados para determinadas herramientas que cumplen determinadas tareas. Pero la ruta de la sesión no va en esa dirección.

Si el propósito no se hace evidente, no es posible que las profesoras puedan entender por qué es importante que sus estudiantes hagan esto. Y las sesiones deberían permitir que las docentes tengan claras las razones por las que hacen determinadas cosas y no, simplemente, indicarles lo que deben hacer.

Este problema viene ya desde la sesión anterior, en la que las y los estudiantes diseñan prototipos de herramientas sin tomar en cuenta qué tipo de suelo tienen en la escuela, qué planta van a cultivar o qué tipo de labores implica su cultivo. A las estudiantes se les hace diseñar herramientas sin considerar qué funciones van a cumplir ni para qué tipo de suelo se requieren. Hay una ausencia de lógica y de intencionalidad frente a las tareas que se van a realizar.

Luego de señalar «el propósito» se hace un *recordaris* de las normas de convivencia, que es un saludo a la bandera, porque no se explica a las estudiantes cómo va a hacerse el trabajo ni se reflexiona sobre las normas que requieren específicamente para ese tipo de trabajo.

En la fase de DESARROLLO de la sesión aparecen los problemas más serios. Se empieza con un momento de problematización o planteamiento del problema. Sin ningún sentido, se vuelve a pedir a las niñas y los

niños que digan de qué materiales están hechos los objetos llevados por la docente. Aquí lo que deberían tener a mano las estudiantes son sus prototipos de herramientas. Y se les debería pedir que identifiquen de qué materiales están hechos. ¿Con qué objetivo se vuelven a revisar los materiales?

Después, se les plantea la pregunta: ¿qué propiedades tienen estos materiales? Pero en el texto se pretende afirmar que esta pregunta se deriva de las respuestas de las estudiantes. Esto no es posible. ¿De qué manera se podría responder esa extraña pregunta?, ¿pueden entender las niñas y los niños qué significa propiedades? El texto aclara que «Si los estudiantes no saben qué significa “propiedad”, explica que esta palabra hace referencia a la característica o cualidad del material» (Minedu, 2015e: 100). Obviamente, la palabra propiedad es totalmente ajena al mundo de las niñas y los niños. Podría haberse preguntado, directamente, que características tienen los materiales. Y aquí se pone en juicio la pertinencia de la manera en que se pretende introducir un término disciplinar tan preciso como «propiedades» con las niñas y los niños tan pequeños y fuera de contexto. Es diferente aludir a las propiedades de la materia que a las características de los materiales. Aparentemente, podría haber una confusión en los autores de la ficha.

Aquí termina el planteamiento del problema sin entenderse cuál es el problema. ¿Sobre qué se están problematizando las estudiantes? Sobre nada. La profesora solamente está colocando una pregunta: «¿qué propiedades tienen los materiales?». Pero esto no lleva a ningún planteamiento del problema. Ni tampoco a algún proceso de indagación auténtico. El problema que no llega a plantear la sesión es: ¿las características de los materiales de nuestros prototipos van a permitirnos hacer buenas herramientas? Ese es el problema que deberían resolver las estudiantes.

Luego, se propone que las niñas y los niños formulen hipótesis. Se dice que, en grupo, escriban sus hipótesis sin explicar sobre qué se van a plantear. Es bastante improbable que las estudiantes puedan escribir algo si no se les aclara sobre qué deben hacerse las hipótesis. Pero parece que quienes han elaborado la sesión confunden plantear una hipótesis con observar, analizar y experimentar porque pretenden que las estudiantes identifiquen las características de los materiales mostrados. Y para determinar cuáles son las características no hay que plantear ninguna hipótesis.

Sin embargo, aun para observar, analizar y experimentar con los materiales, las niñas y los niños necesitan un marco de referencia que no se les proporciona. ¿Qué podrían decir sobre las propiedades? Por ejemplo: «el plástico es blanco» o «el metal es brillante». Porque al haber equiparado las propiedades físicas con características o cualidades han dado lugar a que aparezcan este tipo de «hipótesis».

Posteriormente se plantea la elaboración de un Plan de Indagación que, para empezar, no tiene ningún formato de plan. En el marco de ese «Plan» se dice: «Pide a las niñas

y los niños que observen las hipótesis de todos los grupos». Luego, pregunta: «todas las hipótesis son iguales?, ¿en qué se diferencian?, ¿cuál de las hipótesis es verdadera? Escucha sus respuestas».

Las respuestas serían «No (con énfasis), profesora. No son iguales». ¿Y cuál hipótesis sería la verdadera? No habría cómo contestar eso. ¿No es verdadero que el plástico de yogurt es blanco o que el metal de la llave es brillante?, ¿será equivocada la hipótesis porque un grupo dijo que la soga era larga y otro que era áspera? En fin. El texto pasa a plantear que las estudiantes piensen en lo que podrían hacer para comprobar su hipótesis. Y según el texto, las respuestas de las niñas y los niños serían: buscar información en un libro, observar un video, buscar información en Internet, manipular algunos materiales.

Consideramos poco probable que las niñas y los niños puedan responder esas cosas. Las niñas y los niños insistirían en afirmar que los materiales son obviamente brillantes, largos, ásperos o blancos. ¿Cómo podrían comprobar si un objeto es blanco buscando información en un libro u observando un video? Hasta aquí llega un Plan de Indagación que no es por ningún lado un plan de indagación. No se entiende para qué es planteado si no se va a diseñar ni implementar.

Lamentablemente, la sesión va avanzando sin mayor claridad, proponiendo un «Análisis de resultados y comparación de la hipótesis» en el que se les indica a las niñas y los niños: «Plantea estas interrogantes: ¿qué libro podemos utilizar para conocer qué propiedades tienen los materiales?, ¿nos ayudará el libro de Matemáticas?, ¿el de Personal Social?, ¿y el de Ciencia y Ambiente?, ¿por qué? Asiente con la cabeza cuando respondan que deben utilizar el libro de Ciencia y Ambiente» (Minedu, 2015e: 101).

Este pobre ejercicio de hacer preguntas para escuchar un «sí» o un «no» y que brinda la idea de que solo los libros nos ofrecen la verdad es ajeno a un enfoque moderno de la enseñanza de las ciencias. En el libro se dice que van a «informarse y descubrir que: Cada material tiene sus características propias llamadas propiedades. La resistencia, la dureza, el color, el tamaño, la forma, la transparencia, la masa y la flexibilidad son algunas de las propiedades de los materiales».

En realidad, lo que las estudiantes van a descubrir es que toda la simulación de investigación que les han pedido hacer no ha tenido mayor utilidad, porque no les explicaron en el momento oportuno qué propiedades debían observar. Les dijeron que propiedades era igual a características.

Pero aquí aparece un problema más grave aún. Se están confundiendo las propiedades de la materia con las características de determinados materiales. Están relacionadas, pero no son lo mismo. Por ejemplo,

tomando en cuenta los materiales que ha llevado la profesora, como la tijera. ¿Qué podrían decir las niñas y los niños sobre la forma? La forma del metal varía según el cuerpo que lo contiene. Puede ser una plancha rectangular, una esfera o una pirámide. El metal como material no tiene una forma definida. El plástico tampoco tiene una transparencia determinada. Puede ser transparente, translúcido u opaco. Entonces, ¿cómo resuelve esta confusión la sesión? Pues no la resuelve.

Se continúa la sesión pretendiendo que las niñas y los niños rehagan sus cuadros con las «verdaderas propiedades» de los materiales. Pero ¿podrán hacer esto las niñas y los niños?, ¿qué podrán poner? «Metal: resistente»; «vidrio: transparente»; «plástico: blando». Y con esto, ¿qué se logra?

Para poder llenar el cuadro se plantea explicar qué significa realmente dureza, resistencia, flexibilidad en términos científicos para pasar a proponerles que manipulen los objetos para reconocer sus propiedades. Nuevamente, se induce a la confusión entre sentido común y ciencia. ¿Cómo van a poder reconocer las niñas y los niños si un pedazo de madera es duro? ¿Tocándolo? ¿Qué tipo de indagación científica puede inducirse con una consigna vaga e ineficaz como «manipula los objetos»? La profesora tendría que dar como consigna: «Raya los objetos para determinar cuál es más duro» o «Pesa los objetos para informarte sobre su masa». Pero esto también tendría límites, porque no sería posible saber si el metal es más pesado que el plástico pesando un vaso de yogurt y una llave. Lo cual muestra que no se ha diseñado una actividad pertinente para llegar a los resultados que se buscan.

Pero la sesión no termina aquí. Se plantea que: «Cuando finalicen, pide su atención y pregunta: ¿la información obtenida del libro, y observar y manipular los materiales les han ayudado a saber si sus hipótesis son verdaderas?, ¿cómo? Espera sus respuestas» (Minedu, 2015e: 102).

Si todo lo que las niñas y los niños han hecho antes se ha hecho a partir de su sentido común, ¿qué objeto tiene que vean si sus «hipótesis» fueron correctas o no? Obviamente no fueron correctas, porque no tenían un marco de referencia apropiado. Pero se puede decir que esto sirve para que las niñas y los niños se den cuenta de las diferencias entre el sentido común y el conocimiento científico. Sin embargo, ese no era el propósito de la sesión. Y, por otro lado, un proceso de indagación mal planteado poco podría haber ayudado a ese propósito.

Hay dos momentos adicionales en la fase de DESARROLLO de la sesión. Uno llamado «de argumentación» y otro «de comunicación». En el primero se propone: «Pide que todos los grupos vuelvan a sus lugares. Luego, entrégales sus hipótesis y sus hojas de registro. Solicita que hagan las modificaciones respectivas, de ser necesario, y que redacten sus conclusiones finales a la pregunta: ¿qué propiedades tienen estos materiales?» (Minedu, 2015e: 102).

No se comprende por qué se denomina a este momento «de argumentación», en la medida en que no se argumenta nada. Y no se entiende por qué se llama «conclusiones» a la respuesta a una pregunta. Todo esto refleja serios problemas de conceptualización que desorientan a las profesoras que lo leen. Además, debe resultar poco motivador para las estudiantes seguir dando vueltas sobre lo mismo. El momento en el que entran al área de Comunicación incide en lo mismo.

Se insiste en no poner atención en las propiedades que deben tener los materiales de las herramientas de las estudiantes sin tener en cuenta su uso. Porque lo correcto sería empezar a reflexionar si es mejor que la punta de la herramienta sea de metal que de plástico, o que el mango debe ser duro en vez de blando. Finalmente, la profesora debe elaborar una «pequeña síntesis con las ideas fuerza sobre los materiales y sus propiedades».

El momento de CIERRE plantea un conjunto de preguntas que sigue dando vueltas sobre lo mismo: «Formula las siguientes preguntas: ¿qué aprendieron hoy sobre los materiales?, ¿cómo lo hicieron?, ¿creen que es importante conocer las propiedades de los materiales?, ¿por qué?» (Minedu, 2015e: 103).

El último párrafo es revelador. Parece que apenas en ese instante se dan cuenta de que toda la actividad debió centrarse en lo que allí presentan como un comentario tangencial, sin mayor relevancia:

En relación con la última pregunta, puedes decir, a modo de comentario, que conocer las propiedades de los materiales puede ser muy importante porque permitirá saber qué materiales se deben usar para construir o elaborar un objeto resistente para trabajar el suelo.

Además, conocer las propiedades permitirá saber si podemos volver a usar los materiales; de esa manera, no generaremos tantos residuos o basura y cuidaremos el ambiente. (Minedu, 2015e: 103)

La sesión de aprendizaje contradice el sentido que se le pretende dar cuando se afirma que «En las sesiones se desencadenan los procesos pedagógicos, que aparecen de forma recurrente, y los procesos didácticos de cada área, los cuales permiten el desarrollo de competencias» (Minedu, 2015e: 3). Dudamos que una sesión como la presentada, que repite errores presentes en otras tantas, pueda contribuir a generar los procesos pedagógicos buscados y al desarrollo de competencias.

Esta sesión, que solo hemos puesto como ejemplo, revela el mismo tipo de deficiencias que también están presentes en las sesiones que planifican las docentes en sus aulas. Como sucede con las profesoras de aula, quienes diseñan las unidades didácticas y sus respectivas sesiones ponen excesiva atención a lo que hace

la docente y muy poca a lo que hacen las niñas y los niños. Las sesiones también muestran que se toma poco en consideración las características del desarrollo infantil y del aprendizaje.

Las Sesiones de Aprendizaje propuestas por el Minedu presentan rutas didácticas que tienen serios problemas de intencionalidad, conceptualización (del propósito, de la problematización, de hipótesis, de los saberes previos, etcétera), secuencialización, precisión y de metodología que deben ser corregidos y superados. Se inventan y proponen momentos sin sentido ni contenidos relevantes (plan de indagación, toma de decisiones, argumentación, comunicación) que repiten, insistentemente, las mismas cosas que ya han sido planteadas.

CAPÍTULO V

Clima para el aprendizaje

COMPETENCIA 3. Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.

La creación de un clima propicio para el aprendizaje ha tenido distintas lecturas en la tradición pedagógica. Desde las políticas institucionales y las prácticas en el aula de silencio y orden sobre la base de una disciplina rígida, hasta aquellas que alientan la libertad y la espontaneidad infantil. Estas políticas han marcado el desarrollo de las subjetividades, los comportamientos, la regulación de las emociones, las relaciones sociales y las formas de ver y estar en el mundo de muchas generaciones de escolares. La escuela se ha mostrado poco sensible y receptiva a la posibilidad de permitir que las emociones ingresen en su espacio a pesar de lo que plantean los hallazgos de investigación:

Los nuevos conocimientos provenientes del mundo de la investigación sobre el cerebro han revolucionado nuestra manera de ver y comprender las emociones y comprender su crucial importancia para nosotros. Pero tradicionalmente, tanto en oriente como en occidente, las emociones no han sido bien recibidas en el mundo de la educación. Las emociones han sido un tema tabú en relación al aula. A nivel de escuela, todos conocemos el curioso dicho que dice que «las emociones se dejan al lado de afuera de la puerta de la escuela». Es más, el sistema educativo fue diseñado con el fin de reprimir y negar las emociones, convirtiéndose así en una institución intencionada y primordialmente racionalista y anti emocional [sic]. (Casassus, s/f: 7)

Pero junto con las políticas que inciden en la dimensión socioemocional de los sujetos, vinculadas al aprendizaje, también se han institucionalizado ciertas políticas orientadas a la dimensión intelectual o cognitiva.

Estas políticas escolares han enfatizado y legitimado el trabajo individualista, el deber, la autoexigencia, la incuestionabilidad del saber docente, la atención pasiva, la automatización, el seguimiento de procedimientos rígidos en desmedro de la creatividad, de la participación activa en la construcción de los conocimientos a partir de la exploración y el descubrimiento, de la constancia y perseverancia basada en el interés genuino de las niñas y los niños y en metas conscientes, de la curiosidad y el placer de saber, y de la capacidad de aprender a aprender.

En la historia escolar de nuestro país han predominado las dos primeras corrientes descritas para cada una de las dimensiones implicadas en el clima de aprendizaje. Y todavía nos queda un largo camino por recorrer para que en nuestras escuelas puedan construirse ambientes o climas de aprendizaje más favorables.

Hay docentes para quienes el comportamiento infantil es una amenaza para el aprendizaje. El hecho de que sean juguetones, traviosos, curiosos, inquietos o movidos —es decir, que se comporten como les corresponde por su edad— es una amenaza para el orden escolar y para que la profesora les pueda enseñar.

La profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, señala que una de las principales dificultades que tiene para que sus estudiantes aprendan es que: «También son bastante juguetones, pero eso es natural».

A pesar de reconocer que es natural ser juguetón, en sus clases la profesora A de Moquegua se muestra bastante drástica en la disciplina de sus niños y sus niñas. Muy firme, muy seria, muy cortante. No hay acogida a esta característica que reconoce como propia de las niñas y los niños.

«Si tengo que llamarles la atención... si les cae una cachetada en el pote, les va a caer porque así les he dicho a sus papás. Yo soy bien estricta. Me dicen: “Confiamos en usted”. De cómo es mi persona, de cómo trabajo yo, de cómo deben ser sus pequeños, les explico a sus papás. Si a alguien no le parece mi voz, que me lo comunique. Voy a hablar más suavcito. “No (con énfasis), profesora. Usted tiene 25 niños y para controlarlos tiene que tener su voz de dominio ahí”».

La profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, siente que actúa correctamente y tiene el respaldo absoluto de las familias. Sin duda, los excelentes resultados académicos de su trabajo la convierten en la profesora ideal. Las madres de familia la reclaman:

«Queremos que continúe hasta sexto. Es que tengo su hermano en tercero y no están desplegando el mismo esfuerzo que usted hace. Queremos que usted continúe».

En contraposición, el acompañante pedagógico del PELA Regional muestra una actuación bastante distinta a la de esta profesora. Realiza juegos con las niñas y los niños, tiene un trato muy cordial con las estudiantes, se muestra paciente y tolerante. De alguna manera, intenta brindar un modelo alternativo para la profesora. Pero no encuentra eco. La profesora sigue en su propia dirección.

Más próxima a la actuación de la profesora Laura de la escuela A de Moquegua es la de la profesora C de la misma región. Esta también se caracteriza por dar una imagen de profesora estricta. Durante la primera etapa de observación, llamó la atención por el uso permanente de un volumen alto de voz y algunos exabruptos de malhumor e impaciencia. Sin embargo, en las siguientes visitas moderó este comportamiento, posiblemente por influencia de un comentario que le hizo el investigador sobre este punto.

Con relación a la construcción de una convivencia democrática en las instituciones educativas y las aulas, nos enfrentamos a una situación configurada por una forma de cultura escolar que se ha instalado y echado raíces profundas por largas décadas. La escuela es una institución antidemocrática. Sus miembros no son considerados como sujetos de derecho ni como ciudadanas y ciudadanos. Sus normas y regulaciones no están orientadas hacia el bienestar de las niñas y los niños. Ni el desarrollo pleno de los individuos ni la construcción de una comunidad de personas gobernadas por principios y formas democráticas son parte de la vida escolar. Las nociones de ciudadanía, de democracia, de bien común y de derechos están ausentes de los discursos y las prácticas escolares.

Largos años de intentos de introducir estas nociones a través de los Municipios Escolares, los CONEI, los cambios curriculares que relevan la importancia de la formación ciudadana, el parlamento infantil, la introducción del enfoque de derechos de la infancia y algunas otras iniciativas no han podido producir cambios relevantes en la cultura escolar. Por el contrario, esta ha sabido modelar y adaptar todas estas buenas intenciones en un formato de discurso pseudodemocrático y de prácticas tradicionales autoritarias. Tal vez el efecto más valioso de todos estos esfuerzos se ha dado en la disminución de las prácticas de maltrato infantil, más que por convicción, por obligación, en muchos casos. Hay docentes que aún afirman cosas como estas: «Ahora ya ni les podemos levantar la mano a los niños».

Hasta la profesora Delia, del colegio B del Cusco, que sostiene una relación positiva con sus niños, tiene ciertas dudas:

Después de la entrevista, la profesora Delia, del colegio B del Cusco, me expresa sus preocupaciones sobre la disciplina en el aula. Ahora ya no se puede gritar ni pegar. Yo le pregunto qué es lo que piensa ella. Me dice que ella cree que todo se debe hacer por

amor. Pero aun así no se siente segura. Cree que debe aplicar castigos, pero siente temor a la reacción de las madres.

Afortunadamente, existe una mejor normativa que protege a las niñas y los niños, pero que se empieza a aplicar, básicamente, en los casos más extremos. Todavía es posible ver formas de maltrato que ni siquiera son consideradas por las profesoras como tales. Esto revela la presencia de una práctica propia del colapso educativo que no termina de desaparecer totalmente. Ha menguado, pero subsiste.

Pero si las posibilidades de brindar un buen trato a las niñas y los niños todavía están en un proceso inicial, las de desarrollar prácticas democráticas en las escuelas están aún más lejanas. Colisionan con creencias y actuaciones muy ancladas en la actuación del profesorado. Las buenas prácticas democráticas no se encuentran con el sentido común docente.

El propósito de una formación democrática no es comprendido. ¿Para qué construir las normas con las niñas y los niños?, ¿para qué propiciar la participación estudiantil?, ¿qué sentido tiene aprender a hacer uso de la libertad y la autonomía?, ¿qué es eso de ejercer los derechos?, ¿cómo es eso de construir una comunidad democrática en la escuela?, ¿no alentamos con todo eso más indisciplina, más falta de respeto y más «liberalidad»?

Los sentidos, los objetivos y las metodologías desarrollados por distintas gestiones del Minedu para abordar estos enfoques y contenidos, durante varios años, no han sido entendidos, aceptados ni implementados por las docentes.

La cuestión de la convivencia, a secas, sin sus implicaciones democráticas, no es tampoco un aprendizaje con alta valoración en la escuela. Son las niñas y los niños quienes enfrentan vivencialmente los desafíos de aprender a vivir con sus compañeras a punta de tanteos, golpes, encuentros, frustraciones o satisfacciones. Poco pueden influenciar las docentes con sus discursos de valores abstractos. Tampoco sus apelaciones a que «todos somos una familia» o a que «todos somos hermanos porque somos hijos de Dios» tienen efectos para la vida diaria, en la que los conflictos son continuos.

El clima socioemocional, factor central en el desarrollo de una convivencia, depende, principalmente, del rol que asumen las docentes:

Si el docente conoce la materia, la diferencia de logros entre un docente y sus alumnos y otro docente y sus alumnos, no está en la técnica que se utilice, sino principalmente en los climas emocionales,

en los tipos de interacciones que llevan a ese clima y en las características de las interacciones que ocurren dentro de ese clima. (Cassasus, s/f: 1)

Podríamos afirmar que el fenómeno ECE está contribuyendo a reforzar un modelo de escuela monocultural, abandonando la tendencia hacia la diversificación curricular de las últimas décadas que, por supuesto, no ha sido efectiva, pero que le daba un sentido al trabajo educativo.

Por último, llama la atención que ninguno de los desempeños de esta competencia que se desarrollan a continuación aborde la cuestión del clima propicio para el aprendizaje, poniendo el foco de atención solamente en la dimensión socioafectiva. Se comprende, en parte por la poca importancia que, históricamente, se le ha dado a la dimensión socioafectiva; pero, definitivamente, también es relevante atender las condiciones para el trabajo intelectual que se requiere en la escuela para promover un clima adecuado.

Tampoco el tema de la construcción de la disciplina como proceso de autorregulación aparece planteado explícitamente en esta competencia, cuando la forma de abordar este tema es de las más serias, constantes y complejas en el día a día de las aulas.

Desempeño 11. Construye de manera asertiva y empática relaciones interpersonales con y entre todos los y las estudiantes, basadas en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.

Las relaciones que las profesoras construyen en el aula con sus niños y sus niñas son poco asertivas y poco empáticas. La asertividad y la empatía no pueden surgir espontáneamente. Se aprenden y van modelando una forma de actuación en las personas. La primera requiere, especialmente, autocontrol y autoconsciencia. La segunda, sensibilidad y comprensión. Ambas les exigen a las profesoras un nivel de madurez emocional que pocas muestran.

Cuatro de las nueve profesoras de este estudio muestran dificultades para el autocontrol emocional. Suelen ser muy reactivas. Y sus reacciones tienden a estar cargadas de malhumor, de exigencia, de sarcasmo. La profesora Susana, del colegio A de Ucayali, los resonda cuando hacen bulla:

«No estoy con caballos. Estoy con niños y con niñas».

Su caso es bastante particular. Su discurso de profesora está plagado de expresiones con contenido afectivo que no duda en manifestar, directamente, en palabras: «Ustedes saben que yo los quiero mucho. Yo les vengo a enseñar». Pero su actuación cotidiana se caracteriza por una constante contradicción. Pretende ser

afectuosa, pero sus afectos se cruzan con su impaciencia, su ansiedad y su mal humor. De tal forma que pasa de estados de buen ánimo a estados de fastidio y frustración con mucha facilidad. El resultado de todo esto es un estado de tensión en el aula.

La profesora se molesta con Erik. Lo ha encontrado jugando con figuritas. Le llama la atención.

Profesora: «Erick, dame tu cuaderno. No quiero nada que te perturbe» (Le quita sus *stickers* que vienen en su envase). «Erik, por favor. Te quito y no te doy. Te sientas».

El niño comienza a lloriquear en su asiento, sin llamar mucho la atención. La profesora sigue su clase. Al cabo de un rato, un niño dice que Erik está llorando. La profesora lo llama adelante.

Profesora: «Ustedes saben que yo los quiero mucho. Yo les vengo a enseñar. No te pongas triste, Erick. Yo te voy a devolver al final de la clase. Pero es que distraes a tus compañeros».

Lo abraza. Dice que la hora de clase no es para jugar. Le dice que no llore. El niño regresa a su asiento más calmado.

A diferencia de la profesora Susana del colegio A de Ucayali, la profesora Delia, del colegio B del Cusco, que se enfrenta a situaciones similares, las resuelve de otra forma. De manera amable les solicita a sus niñas y niños las cosas con las que están jugando y que los distraen.

Profesora: «Te guardo hasta el recreo» (algo que está comiendo).

La actitud de la profesora genera tal confianza que otro niño, por propia iniciativa, le entrega un juguetito. Ella les ha informado que el objeto será devuelto en el recreo. No se quedan en la incertidumbre de no saber si se les devolverán o no sus pertenencias.

Niño: «El mío también».

En otro momento, le pide a otro estudiante.

Profesora: «Eduardo, te lo voy a guardar en mi mesa».

En este caso, la profesora informa dónde va a guardar las cosas del niño. Y eso también genera seguridad. No las va a guardar en su cartera o en algún sitio escondido.

La profesora Delia, del colegio B del Cusco, tiene en el trabajo con sus niños y sus niñas una filosofía que expresa así:

«Cuando uno está en un lugar donde te tratan bien, te sientes bien y haces las cosas bien. Pienso que el niño tiene que venir a su aula y estar bien ¿no? Sentirse bien, sentirse que es un lugar donde vas a recibir cosas agradables. ¿Sabe qué? Yo creo que soy más paternalista. Sumamente. Siempre considero que a los niños hay que tratarlos con la mayor paciencia y cariño posible».

En otra situación que presenciamos en el aula, la profesora Adela, del colegio C de Ucayali, nuevamente nos vuelve a dar una impresión de ambigüedad y contradicción:

La profesora está dando una explicación sobre el texto que acaban de leer. La bulla está aumentando gradualmente.

Profesora: «A ver, a ver, a ver» (baja el volumen). «Yo para conversar no necesito gritar. Escuchen, escuchen, escuchen» (levanta la VOZ). «Yo no digo que no conversen. Yo aquí tengo niños que razonan. No tengo que perturbar a los demás. Yo no digo que no conversen. Conversen, pero bajen el volumen. Así que por favor. Yo los quiero mucho. Pero no voy a abusar. Cuando uno habla el resto escucha».

La profesora parece querer dar una imagen de ser muy paciente y abierta, pero el volumen de su voz intimida y contradice su mensaje. Apela a su confianza en la racionalidad de sus estudiantes, pero esto parece ser más un recurso para ganárselos que una convicción. Su intervención, finalmente, es poco oportuna, porque se refiere a una permisividad para conversar que en ese momento no convenía, porque ella estaba dando una explicación. Se requería silencio y atención en ese momento. Así que el mensaje de la profesora está fuera de lugar. No deja claro cuándo debe regir la norma de callarse porque otra persona tiene la palabra, y cuándo es posible conversar con volumen bajo.

Por su parte, la profesora Gaby, del colegio B de Ucayali, explica que las maestras, afortunadamente, tienen cualidades para trabajar con las niñas y los niños: «Dios nos ha dado esa fortaleza. A veces, en casa, a uno o dos, no se les puede aguantar. Pero en el colegio podemos trabajar con 25 o treinta niños a la vez». Sin embargo, en sus clases demuestra que se impacienta fácil y constantemente, golpeando la mesa con su regla o levantando la voz.

La profesora Gaby, del colegio B de Ucayali, no puede controlar el trabajo en el aula. Sus niños y sus niñas en menos de tres minutos han perdido interés en su clase. Conversan o juegan entre ellos. Ella intenta hilvanar alguna idea. Apenas se da cuenta que ya nadie la está escuchando, golpea fuerte con un palo la pizarra y grita:

Profesora: «A ver. Estoy hablando. ¿Nadie me escucha?».

Por su parte, la profesora Susana, del colegio A de Ucayali, suele actuar impulsivamente. Eso le dificulta construir relaciones de confianza con sus niñas y sus niños. A continuación, un ejemplo de su exaltación:

Niña: «La Bella está mintiendo, profesora».

Profesora (sin averiguar qué ha sucedido): «Bella, ¿cómo estás? ¿Se dicen mentiras o no se dicen mentiras?». (La niña solo la mira con desconcierto). «Las mentiras hacen daño». (Dirigiéndose a todas las niñas y todos los niños). «Todavía no termino y ya es un laberinto. ¿Se imaginan si salgo a la dirección?».

Niño: «Un caos».

Profesora: «Un caos. La palabra exacta».

(Las niñas y los niños se enseñan lo que le ha tocado a cada uno y conversan).

El aula está distribuida en cinco agrupaciones de mesas. Tres adelante y dos atrás. Una de las mesas de adelante es más grande y se proyecta hacia atrás.

La profesora termina de repartir unas tarjetas que ha preparado.

Profesora: «Ahora sí. Stop. Stop, Luis. Silencio». (Entra una niña). «Tienes que venir más temprano. Todos los días llegas a esta hora. ¿Qué pasa? Por favor. Por favor. No estoy con bebes. ¿A quién le pongo su *pamper*?». (Llama a la niña tardona con gesto molesto y le dice que se apure para sacar su tarjeta).

Se escucha el ruido de las conversaciones de las niñas y los niños.

Son las 7:45 p. m.

Profesora: «Les van a decir a su mamá que coman a las seis, se bañan, se lavan las manos y a la cama». (Habla en tono molesto, con mirada molesta. Le llama la atención a Abril. No para de hablar). «¿Les gustaría que yo llegue tarde? Dirían que la maestra es una *tardera*. Ustedes a cualquiera sacan de quicio».

La profesora no muestra ni empatía ni asertividad en la relación con sus estudiantes.

En una clase demostrativa del acompañante pedagógico del PELA Regional en la escuela A de Moquegua, el profesor Juan pretende construir un estilo de relación diferente con las niñas y los niños:

Llega el profesor Juan, del PELA. Las niñas y los niños gritan.

Niñas y niños: «¡Bul!».

Profesor: «¿Por qué hacen así?, ¿he hecho algo malo?, ¿los castigo?, ¿les grito?, ¿les pego?, ¿los dejé sin recreo o Educación Física?».

Con el acompañante del PELA Regional, las niñas y los niños se atreven a expresar y decir lo que jamás se atreverían a hacer con su profesora de aula. Ella es muy estricta. Es positivo que se atrevan a expresarse con el profesor, pero la profesora ve esto con malos ojos, como una debilidad del acompañante. Lo han abucheado apenas ha ingresado en el aula. La reacción del profesor no es de recriminación. Les pregunta por qué se comportan así, si él no ha hecho algo malo. Y es interesante que incluya en lo que considera «malo» los castigos, los gritos, los maltratos físicos o algunas sanciones típicas de las escuelas.

Otras docentes se muestran más equilibradas en su trato y con más disposición a generar un ambiente afectuoso, cálido o sereno, que posibilita relaciones más positivas. Las profesoras del Cusco, así como la profesora Amelia del colegio B de Moquegua, se encuentran en este grupo. También podría estarlo la profesora del colegio C de Ucayali.

La profesora del Cusco suele hacer dinámicas de integración al inicio de sus clases. Luego hacen una dinámica del saludo.

La profesora habla serenamente, da las consignas, saludándose con diferentes partes del cuerpo, como en el colegio Garcilaso, pero con un ritmo más tranquilo.

Profesora: «Josué, no es gritar».

Profesora: «Con las manos, con las cabecitas, con las nalguitas, con los piecitos, con las espalditas, con los coditos».

La profesora interviene saludando. Las niñas y los niños se divierten.

Profesora: «Seguimos caminando. Ahora nos vamos a saludar sentaditos. Se sientan bien, como niñas y como niños. Ahora quiero que me respondan los que les voy a decir». (Apenas hay desorden, la profesora corta el bullicio). «¿Cómo te has sentido?».

Niña: «Feliz».

Profesora: «A la próxima lo vamos a hacer mejor. ¿Con qué parte te ha gustado más?».

Niño: «Con la cabeza».

Niño: «Con la rodilla».

Profesora: «¿Qué has sentido con la rodilla?». (Dice que ha sentido cosquillitas. Me presento con las niñas y los niños. Solo los varones me hacen preguntas).

La profesora Amelia, del colegio B de Moquegua, prefiere canalizarlo a través de relatos que se proponen dar ejemplo de un buen comportamiento cristiano, y a través de anécdotas reales o inventadas que comparte regularmente con sus niñas y sus niños. Las niñas y los niños disfrutaban mucho de estas actividades. Otra profesora, también del Cusco, suele hacer este tipo de actividades:

La profesora canta una canción nueva. Les pregunta si les gustó.

Los niños responden con volumen fuerte que sí.

Profesora: «A ver, vamos a aplaudir con un dedo».

Las niñas y los niños aplauden con sus dos índices.

La profesora y sus niñas y niños se ríen.

Profesora: «Ahora con dos».

Aplauden todos.

Profesora: «Ahora con tres».

Más aplausos.

Profesora: «Con los cuatro dedos. Con los cinco».

Todos aplauden alegres.

La actividad parece corresponder a un grupo etario menor. Pero, en general, la profesora Delia, del colegio B del Cusco, trata a sus niños y sus niñas como si fueran mucho más pequeños de lo que son. Los trata como si fueran de Educación Inicial. Su expresión afectiva es explícita en palabras y corporalmente. Los trata como a hijos engreídos. Los abraza y los besa. Los apapacha.

La profesora Amelia, del colegio B de Moquegua, suele apelar a historias para enfrentar situaciones problemáticas en el aula. A veces recurre a anécdotas suyas, reales o ficticias; y otras veces utiliza relatos de carácter religioso:

Julio está llorando en su mesa.

Dustin dice que Julio está llorando porque no ha contestado las preguntas.

Niño: «No, porque ha contestado mal».

La profesora, de pronto, empieza a contar que ella llegó tarde porque llevó a su hija al hospital para que le saquen sangre. Julio deja de llorar. Se distrae. Escucha. Quiere bajar la cabeza, pero el interés lo obliga a escuchar atento.

Profesora: «Luego le tocó a mi hijita. Ella miró. Yo le dije que no mirara».

Jesús: «Yo no soy valiente».

Profesora: «Todos somos valientes. Un señor adulto también vino y también lloró».

Todos se ríen.

Profesora: «Lo que he querido decir es que no es malo llorar. Pero sí está mal hacerlo frente a los demás. El caso es que no podemos llorar por llorar».

Esta es una práctica muy usual de la profesora. Así busca crear un clima de comprensión y de receptividad ante los problemas de sus estudiantes. Pero tiene además otra buena práctica que genera confianza en sus niños y niñas. Sabe escuchar y promueve que sus estudiantes expresen lo que sienten y piensan. No importa, necesariamente, si lo que dicen es algo real o inventado o si solo quieren ser el centro de atención, como puede ser que suceda en la siguiente situación:

Profesora: «¿Alguien quiere contar algo a sus compañeros?».

Ashley: «Yo estoy mal del corazón, profesora. Me duele. Mi mamá me va a llevar a la posta para que me revisen».

La profesora les pregunta a sus estudiantes si quieren decirle algo a su compañera. Habla una niña, pero no se le escucha.

Niña: «Que no corra mucho porque se va a agitar».

Ashley: «No es por eso. Cuando corro no me duele. Solo cuando estoy echada». (Sigue explicando con voz baja).

Profesora: «¿Tienes alguna pena? ¿Estás triste de algo?».

Ashely: «No quiero preocuparle a mi mamá porque ya me ha dado sarampión».

Profesora: «¿Por eso no le dices a tu mamá?».

Ashley: «Cada vez que me va a llevar, siempre la llaman del trabajo para que haga trámites».

Niña: «Su hija es más importante que el trabajo».

Profesora: «Cuando yo era chica, mi papá estaba lejos y mi mamá también trabajaba. Tu mejor amiga es tu mamá. Ella debe saber todo lo que te pasa. Peor es que tu mamá no sepa nada. Tú solo tienes que jugar, estudiar, rezar. Porque el que tiene fe sale adelante».

Niña: «¿Para qué está Dios entonces!».

Profesora: «Todo se puede resolver. Y tú eres una niña que tienes fe en Dios. Cuéntale todo a Dios. Dios no te va a desamparar. Cualquier cosa que les esté pasando, chicos, tienen que hablar con la mamá y el papá. No tienen que callarse. Ustedes no tienen edad para resolver esos problemas. Voy a recordar las normas».

Por su parte, la profesora Gaby, del colegio B de Ucayali, muestra una relación distante con sus estudiantes. En el caso de esta profesora se suma una actitud de exasperación hacia las niñas y los niños.

La profesora Susana, del colegio A de Ucayali, es un caso diferente. Parece contenerse emocionalmente. No llega a expresar sus emociones. Trata bien a sus niños y sus niñas. Pero le cuesta transmitir sus sentimientos. Se le ve cohibida. Se intimida por la situación de disciplina en su aula y parece estar más concentrada en seguir la ruta metodológica de las sesiones que en construir relaciones positivas con sus niñas y niños.

Con relación al fomento de buenas relaciones entre las niñas y los niños, las profesoras de los colegios B y C del Cusco suelen llamar la atención de sus estudiantes hacia quienes se han ausentado y hacen que sus estudiantes reflexionen y se preocupen por ellos:

La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, pregunta por una niña ausente, Paula. Varias niñas y varios niños dicen que está enferma. La profesora pregunta si alguien vive cerca de ella. Una niña responde que sí y explica que le ha dicho que está enferma y que también se ha ido de viaje.

Profesora: «¿De viaje?».

Niño: «No ha pedido permiso».

En el aula de la profesora Delia del colegio B del Cusco, ella siempre tiene presentes a sus niños enfermos y se los recuerda a sus estudiantes:

Sale el niño a rezar. Se llama Erick.

Rezan en voz alta y con los ojos cerrados varios de ellos.

Profesora: «Esta mañana podemos pedir por alguien».

Niño: «Por la mamá y el papá».

Niño: «Por el Aarón».

Profesora: «Hay que recordarnos de alguien que su mesa está vacía».

Recuerdan a Aarón. Dicen que le ha atropellado el carro.

Niño: «¿Dónde está?».

Niño: «Hay que visitarlo».

Profesora: «¿Qué le podemos decir a Diosito?».

Niño: «Que lo cuide».

Niño: «Que lo sane».

Norman: «Tú estás triste porque el Aarón era tu mejor amigo» (a Alonso).

Inti: «Diosito, quiero que lo cuides a mi compañero».

Recordar a los compañeros y preocuparse por ellos es una forma de promover la solidaridad y el sentido de pertenencia al grupo. La profesora, de esta manera, fortalece los vínculos entre sus niñas y niños. Pero no es esta la única forma de hacerlo:

Eduardo se ha tirado en el piso.

Profesora: «¿Qué le pasa?» (Le pregunta al compañero que está a su lado).

Niño: «No sé».

Profesora: «Tú tienes que cuidar a tu hermano».

Niño: «No es su hermano».

Profesora: «Todos son hermanos. Y yo soy la segunda mamá. Sí, yo soy la segunda mamá».

La profesora resalta permanentemente que entre todos hay vínculos importantes.

Un comportamiento muy común en las aulas de las nueve profesoras es el de la «acusería». En general, se advierte que esta conducta expresa la adhesión de las estudiantes a la autoridad de la docente. Hay mucha acusería o mimetización con los comportamientos de sus profesoras. Cuanto más rígidas son las profesoras, las niñas y los niños tienden a acusar más a sus compañeras y compañeros. Parece ser una forma como buscan ganar el aprecio de la profesora a costa de sus compañeras y compañeros. Pero, otra vez, esta especie de alineamiento con la voluntad o el punto de vista de la maestra se manifiesta repitiendo sus ideas, como en el siguiente caso:

En el aula de la profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, los niños están dibujando. La docente se acerca a Fabiana. Ella está pintando a su ritmo, tranquila.

Profesora: «Píntalo, pues».

Niña: «Es para hoy día».

Profesora: «Es para hoy día. Fabiana, ¿has terminado? ¿Dónde están tus colores? ¿Qué les dije ayer?».

Niña: «Primero son los dueños».

Profesora: «Primero son mis dientes, luego mis parientes. Ella ahí sentada. Ha prestado sus colores. Y no tiene con quién pintar. Hay niños que son muy solidarios» (lo dice en un tono sarcástico).

Con este tipo de mensajes pareciera que la profesora propicia una conducta individualista y poco solidaria entre sus niñas y niños.

¿El fenómeno ECE tiene alguna influencia en este desempeño? Es difícil determinarlo. Lo cierto es que varias profesoras tienen determinadas características de personalidad que les son propias con o sin fenómeno ECE. Pero también advertimos que hay otras que, además, se sienten estresadas frente a los posibles resultados en la ECE cuando encuentran a niñas y niños que tienen bajo rendimiento. Y mientras algunas responden positivamente y no se desalientan por esa situación, otras no encuentran una forma distinta de expresar su frustración que gritando y tratando mal a sus niñas y niños.

Desempeño 12. Orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.

Como ya hemos explicado ampliamente en el desarrollo de las dos competencias anteriores, la orientación de la práctica hacia el logro de las estudiantes depende mucho del conocimiento pedagógico y de

la planificación. En la medida en que las profesoras conocen las disciplinas que enseñan y el proceso de aprendizaje que deben seguir las niñas y los niños, tendrán más posibilidades de dirigir su trabajo hacia mayores niveles de logro.

Una primera dificultad que podemos identificar en las prácticas de las profesoras está en lo que se entiende por logro. La mayoría de las maestras lo identifican con la obtención del nivel 2 o un AD en las pruebas tipo ECE que aplican en sus aulas. En el caso del área de Comunicación, significa ser capaz de responder las preguntas de comprensión lectora. No está asociado, necesariamente, a disfrutar del placer de la lectura o ampliar la capacidad de reflexión de los estudiantes, o a enriquecer su visión del mundo. En el caso del área de Matemáticas, implica poder resolver problemas y operar correctamente. El logro no se asocia al desarrollo del pensamiento matemático.

Los logros no están definidos por lo que, de acuerdo con su formación profesional, es un avance en la formación de las niñas y los niños, sino por los indicadores que son considerados en la ECE. Y los indicadores contemplan algunos aspectos del aprendizaje. Dejan de lado otros que son muy importantes pero, también, difíciles de medir. Esta dificultad, sin embargo, no hace de éstos aspectos descartables. Deben ser trabajados con énfasis porque son los que les dan sentido a los aprendizajes más menudos.

Son muy pocas las profesoras que ponen atención al marco formativo de cada área curricular y ven los logros de aprendizaje desde una perspectiva mayor. Las maestras que han avanzado más en esa dirección son las de la escuela A de Moquegua y la de los colegios A y C del Cusco. En algunos casos, más en un área determinada, y, en otros, básicamente de manera intuitiva.

Por ejemplo, la profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, impulsa mejor que sus colegas la lectura por placer y la formación del hábito lector desarrollando un buen Plan de Lectura que incluye novelas infantiles muy atractivas. En su caso, podríamos decir que su decisión de trabajar así es más intuitiva. No la explota al máximo. Pero tiene un efecto muy positivo en sus niñas y niños, precisamente porque cultiva diariamente el hábito y el placer con relación a la lectura.

Otros casos son el de la profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, y la del colegio C del Cusco, que muestran tener un discurso y una práctica pedagógicas más sólidos que el resto de sus colegas en las áreas de Matemáticas y Comunicación, especialmente en aspectos didácticos. La profesora, por ejemplo, es la única docente que toma como referente los mapas de progreso de ambas áreas para planificar y evaluar los contenidos de aprendizaje. Tiene, por ello, más claridad con respecto a los progresos de sus estudiantes.

En cuanto a la comunicación de altas expectativas, la situación es muy variada. Los casos más efectivos son aquellos en los que las profesoras comunican altas expectativas, pero brindan mejor el soporte. Comunicar altas expectativas sin dar apoyo es como alentar a las niñas y los niños a hacer salto con garrocha sin tener la garrocha.

Las profesoras de los colegios A y C de Moquegua, así como la profesora Vania del colegio C del Cusco, son quienes mejor cumplen esta tarea. En el caso de la profesora Reina, del colegio C de Moquegua, no solo se ve el estímulo, combinado con una dosis de exigencia, sino también los resultados:

Durante mi segunda visita al aula de la profesora Reina, del colegio C de Moquegua, me llama poderosamente la atención cómo han mejorado aquellas estudiantes que tenían serias dificultades para leer y en la resolución de problemas. En ambas áreas son evidentes los progresos. No he visto, en ninguna de las otras aulas visitadas ni con tanta claridad, los cambios que se han producido en el aprendizaje.

Sin duda, estas mejoras tienen que ver con la demostración de confianza de la docente hacia las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes; pero, fundamentalmente, están relacionadas con el acompañamiento y el soporte que brinda la profesora a cada una de sus niñas y niños.

La profesora se las agencia para hacer un trabajo más personalizado con cada estudiante durante algunos minutos y les provee del soporte que requieren con materiales concretos en el caso del área de Matemáticas o apoyando el proceso de lectura.

La profesora Laura es muy cuidadosa respecto de la autoconfianza que deben tener las niñas y los niños en relación con sus aprendizajes. A pesar de que es una profesora afectivamente distante y de que a veces puede expresarse con dureza, tiene especial cuidado en que aquellas estudiantes con más baja *performance* no pierdan la confianza en sí mismas y en que reciban estímulos positivos de ella.

Eduardo es un niño cuyo «problema», aparentemente, es que resuelve las tareas de clase con un ritmo más lento que el de sus compañeras y compañeros. A pesar de que la profesora Laura se muestra exigente y dura con sus niñas y sus niños, jamás se le ha observado mostrarse impaciente con sus estudiantes con más dificultades. Con los demás sí puede comportarse así. Pero con aquellas estudiantes que sí tienen dificultades, se muestra paciente, tolerante y positiva. No las hace quedar mal ante las demás. Por el contrario, muestra públicamente que tiene confianza en ellas y felicita sus progresos.

En esta clase, Eduardo no termina todavía con su examen tipo ECE.

Profesora: «A ver, solo le falta terminar a Eduardo. Vamos a ayudar a nuestro compañero guardando el debido silencio para que pueda concentrarse porque él sí sabe».

Unos niños empiezan a charlar.

Profesora: «¡Qué hemos dicho!, no hagan bulla. ¿No quieren que su compañero salga bien?» (levanta la voz).

Los niños se callan.

Al cabo de unos minutos, Eduardo entrega su prueba.

Profesora: «¿Ya ven? Su amigo pudo terminar. Todos hemos colaborado. Y él, seguramente, ha hecho muy bien su prueba».

El caso más controversial es el de la profesora Adela, del colegio C de Ucayali. Ella suele expresar, de manera genérica, altas expectativas por sus estudiantes, entremezcladas con un mensaje de exigencia. Una especie de «creo en ustedes y, por lo tanto, deben rendir bien». Pero junto con este mensaje, sus niños y sus niñas reciben otros ambiguos o claramente marcados por la desvalorización.

Una práctica contraria a la de la expresión de altas expectativas es la de culpar a las niñas y los niños por su bajo rendimiento. Y es la profesora Adela, del colegio C de Ucayali, quien lo hace con mayor frecuencia:

Profesora: «Vamos a recordar. ¿Cuántas tapitas he dicho que saquen? Dije 10, Roni». (El niño guarda).

Profesora: «Por eso, no aprende».

La desatención es causa del no aprendizaje. El propósito es responsabilizar al niño por su falta de aprendizaje.

Profesora: «Listo. Empezamos. Pero se demoran. ¿Es culpa mía o de ustedes?».

No aprenden porque no atienden. No aprenden porque se demoran. La profesora carga a sus estudiantes con la responsabilidad de ser quienes impiden el aprendizaje.

Apenas ha comenzado la clase y la profesora afirma categóricamente que...

«Rápido, la hora nos gana. ¿Dónde ponemos los maletines? No queremos aprender».

Son las niñas y los niños quienes no tienen deseos de aprender:

Profesora: «¡Cada uno en su lugar! Acá todos, comienza el juego. 8:00. El que pierde yo voy quitando y un punto menos. La culpa no va a ser mía».

Una y otra vez, la profesora se exonera de cualquier responsabilidad. La culpa por los malos aprendizajes es exclusivamente de los estudiantes. Todos sus mensajes son desalentadores y afectan el clima de aprendizaje.

La profesora Susana, del colegio A de Ucayali, siempre da sus consejos a modo de píldoras que interrumpen permanentemente el desarrollo de las clases. En estas intervenciones puede pasar del elogio hacia las niñas y los niños a una calificación negativa:

Profesora: «Antes de empezar quiero conversar. Nosotros somos seres humanos, inteligentes. Razonamos. Sabemos lo que está bien. Tienen que acostarse a las 8 de la noche para que se levanten a las 6 de la mañana. Si llegamos tarde, estamos rompiendo los esquemas, las normas. ¡Aprendemos a ser irresponsables!».

Esta situación se reitera permanentemente, generando un ambiente de inseguridad, desconfianza y desaliento:

Profesora: «Ahora... ¿qué vamos a hacer con esto? Todos... a ver... Valeria, Valeria. ¿Qué pasa? Todos atentos a lo que vamos a hacer. ¡Qué pasa, por favor!».

Profesora: «Vamos a leer en voz silenciosa que no debemos escuchar nada de bullicio. ¿Qué dice el número 5? ¡Silenciosa!».

(Empiezan a leer oralizando).

Profesora (silenciosa): «Solamente el 5. ¿Qué nos pide?, ¿qué debemos recordar? Teddy, ¿qué dice el 5?».

Teddy: «No he terminado».

Profesora: «Jesús, ¿qué dice el número 5?».

No contesta. Le vuelve a preguntar a Teddy.

Teddy: «No he terminado de leer».

Niño (comenta): «No sabe».

Profesora: «No sabe. No quiere aprender».

La profesora Adela, del colegio C de Ucayali, muestra una actitud ambivalente con sus estudiantes que tienen dificultades. Por un lado, se muestra constantemente irritada con ellas. Pero luego trabaja con ellas mismas fuera del horario escolar. En verdad, su actitud no se modifica demasiado en esos momentos de trabajo de reforzamiento, ni brinda apoyo diferenciado a cada estudiante. Hace lo mismo con todos, hasta donde hemos podido ver. Teddy, por ejemplo, apenas empieza a mostrar progresos cuando comienza a recibir atención de la profesora que el colegio ha designado para apoyar a las niñas y los niños con dificultades. Allí recibe una atención más personalizada y trabaja con una profesora que le muestra mayor confianza en sus progresos y que le brinda un mejor soporte.

Casos diferentes son los de la profesora Delia del colegio B del Cusco y la del colegio B de Moquegua. Ambas comunican buenas expectativas sobre sus estudiantes, pero también en ambos casos las profesoras tienen dificultades con el soporte que brindan. Es allí donde falla la combinación de la expresión de altas expectativas con la posibilidad de construir un andamiaje pedagógico adecuado que acompañe el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños.

En la clase de la profesora Amelia, del colegio B de Moquegua, están trabajando problemas de igualación con las niñas y los niños. La profesora les ha entregado materiales por mesa, pero no da indicaciones para favorecer el trabajo en equipo. Así que cada estudiante intenta agarrar el máximo de fichas para poder resolver el problema por cuenta propia.

La profesora pasa por las mesas y observa cómo van trabajando las niñas y los niños. Un niño no sabe qué hacer.

Profesora: «A ver, ¿cómo estás haciendo?».

El niño levanta los hombros.

Profesora: «Lee la pregunta, pues».

Niño: «¿Cuántas canicas más tiene Pedro?».

Profesora: «Entonces qué tienes que hacer».

Niño: «¿Cinco?».

Profesora: «No. Tienes que representar el problema con las fichas».

El niño pone cualquier cantidad de fichas a un lado de la mesa.

Profesora: «¿Y las de Juan?».

Niño: «¿Cuál de Juan?».

Profesora: «Tienes que leer el problema. No has entendido».

La profesora pasa a atender a la niña de al lado.

La profesora Amelia, del colegio B de Moquegua, pasa por todas las mesas, pero no sabe cómo dar soporte a sus estudiantes. No sabe cómo interactuar de tal forma que les permita darse cuenta de sus dificultades o comprender mejor el problema. Ante este tipo de situaciones, varias profesoras optan por darles la respuesta a sus estudiantes o resolverles el problema. Esto no los ayuda en nada.

La profesora Reina, del colegio C de Moquegua, a diferencia de su colega del colegio B de la misma región, en lugar de reforzar negativamente a sus estudiantes con dificultades, los alienta a que salgan adelante brindándoles los soportes necesarios para que tengan éxito.

La profesora Reina, del colegio C de Moquegua, está monitoreando el trabajo de uno de sus pequeños que tiene más dificultades. Como no puede proceder como sus demás compañeros y compañeras, que están trabajando algorítmicamente o con apoyo de dibujos, le ha entregado chapas. El niño, de esa forma, comienza a trabajar con más seguridad. La profesora interviene para darle algunas orientaciones. No le da las respuestas. Le hace preguntas para que reflexione y analice. Se nota que el niño está trabajando con mayor fluidez que hace media hora. Trabaja con gusto. La profesora lo alienta y le da apoyo.

Si de otra manera puede estar interviniendo el fenómeno ECE con relación a este desempeño, es posible que esté influyendo llevando a las profesoras a que se esfuercen para que todos sus niños y sus niñas consigan avanzar en la consecución de sus logros, porque sus expectativas son que todos lleguen al nivel 2.

Un grupo de estas docentes apuestan por mostrar altas expectativas y actuar con mayor dedicación. Mientras que otro grupo de profesoras no creen que sus niñas y sus niños con mayores problemas puedan salir adelante. La profesora Adela, del colegio C de Ucayali, es un caso aparte. A pesar de sus fuertes contradicciones, pone mucho esfuerzo en que sus niños y sus niñas con mayores problemas mejoren, aunque el apoyo afectivo que brinda no sea el apropiado.

La profesora Delia, del colegio B del Cusco, muestra altas expectativas y las expresa; pero también es consciente de que un grupo de sus niños y sus niñas tiene problemas mayores que ella no puede resolver porque le faltan más herramientas específicas para atender sus dificultades. Sus expectativas, en ese sentido, no están puestas en que logren el nivel más alto sino en que aprendan cosas más básicas. Y, en coherencia con su percepción de las distintas posibilidades de sus niños y sus niñas, considera que los aprendizajes que

puedan alcanzar no condicionarán su promoción para el siguiente año. Piensa que no sería positivo para estas niñas y estos niños repetir de año y que ella, que continuará trabajando con ellos en tercer grado, puede hacer mucho más por ellos, porque los conoce mejor.

La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, expresa angustia cuando considera que hay niñas y niños que no están avanzando al ritmo «debido». Y explica esta situación así:

«Yo no los he tenido en el primer gradito. Con otra profesora han estado. Han aprendido de otra forma. No han llegado al segundo sabiendo leer. Estaban atrasados. Yo estoy haciendo lo que puedo, pero es diferente cuando los tienes desde el inicio. Esa es mi dificultad que tengo».

La profesora tendría más expectativas si supiera que las niñas y los niños han tenido una mejor base. Pero como no han estado con ella, no está segura «hasta dónde podrán responder».

Desempeño 13. Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que esta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes.

En la escuela, las niñas y los niños existen como escolares. Todos recortados por la misma tijera. Las expresiones identitarias, individuales o sociales, no emergen con facilidad en las aulas. No hay espacio para ellas. Solo hay intersticios por donde se cuelan y se expresan eventualmente. Ni las identidades regionales tienen el suficiente espacio para manifestarse.

La experiencia de la diversidad en las escuelas es una experiencia difícil de vivir cuando no se permite la expresión de las diferencias ni se brinda atención a ellas. En efecto, los sujetos emergen en el escenario escolar como sujetos uniformes y anónimos (León, 2016).

Ser mujer o ser hombre. Ser mestizo, quechua, aimara o blanco. Ser de la región o no serlo. Ser tímido o sociable. Las diferencias no tienen ninguna resonancia. Lo visible es que es un o una estudiante. Y lo que sí importa es que sea un buen o una buena estudiante. La diferencia en el rendimiento como estudiantes es relevante. Uno puede ser un 2, un 1 o un -1. Esas son las distinciones que se toman en cuenta.

En cuanto a las niñas y los niños con discapacidad, cuya presencia es relativamente reciente en las aulas debido a las políticas de inclusión promovidas desde la década pasada, hay avances, especialmente en el aspecto de integración social. Mayores debilidades se observan en relación con la atención a sus aprendizajes.

En lo que concierne a la formación de sujetos interculturales podemos decir que, en las ciudades, que es donde se ha hecho esta investigación, no ha habido mayores progresos. Las escuelas urbanas, especialmente, siguen siendo artefactos monoculturales occidentales. Ni hacia la diversidad de saberes ni hacia la diversidad de culturas, y tampoco hacia la diversidad de sujetos culturalmente distintos que asisten a las aulas, hay una mirada de apertura ni expresión de interés. Moquegua, Cusco y Ucayali, todas ellas urbes multiculturales, no expresan ni recogen su diversidad.

El fenómeno ECE, desde ninguna de las dos tendencias que cobija en su seno, ha logrado tener un efecto sustantivo en esta competencia. Y no lo ha tenido porque no ha sido una prioridad en ninguna de ellas, en la medida en que no hay una atención seria a los hallazgos de investigación que se desarrollan en el campo de la pedagogía.

Por un lado, las políticas centradas en los resultados de la ECE tienen una mirada muy plana para entender las complejidades del quehacer pedagógico y sus demandas. Y, por otro lado, las políticas más centradas en los procesos abordan la cuestión del clima de aula en forma superficial, remitiéndose, restringidamente, a la cuestión de la convivencia con pocos efectos en las aulas, como veremos más adelante.

Tomando en cuenta el Marco del NRC, el clima de aprendizaje debe ser desarrollado considerando la centralidad de las estudiantes, del conocimiento, de la evaluación y de la comunidad. Con ambientes centrados en el estudiante se alude a «ambientes que ponen atención cuidadosa al conocimiento, habilidades, actitudes y creencias que las estudiantes traen al establecimiento escolar» (NRC, 2000: 132). Según Bell, el propósito de esta cuidadosa atención es: «[...] intentar descubrir qué es lo que piensan los niños y las niñas en relación a los problemas que enfrentan, discutiendo sus conceptos erróneos de manera sensible y crear situaciones que les permitan continuar pensando y posibilitarles reajustar sus ideas» (citado en NRC, 2000: 132)

El desarrollo de un buen clima de aprendizaje no es solo importante porque estimula adecuadamente las capacidades cognitivas de las estudiantes. Un clima positivo en el aula también incide en las niñas y los niños, en su percepción de sí mismos como sujetos cognoscentes, en su motivación intrínseca, en el desarrollo de sus intereses, en su autonomía, en el reconocimiento de sus estilos de aprendizaje e inteligencias predominantes, en su autorregulación del aprendizaje y en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje en el aula.

Existen aún muchos problemas para entender la estrecha relación entre el clima del aula y el aprendizaje. Esto hace que persista una vieja práctica del colapso educativo: que la profesora o el profesor no generen un clima socioemocional e intelectual favorable para el aprendizaje. No se toman en cuenta los intereses de las niñas y los niños ni su nivel de desarrollo cognitivo. En ese sentido, a las docentes les cuesta trabajo

mantener la atención y el control de la disciplina en el aula. El desarrollo de la clase está centrado en los procedimientos metodológicos de la actividad. No se toma en consideración la centralidad de las niñas y los niños.

La identidad étnico-racial, dimensión central de la identidad de las personas, no tiene un espacio en las escuelas. Cuando se alude, por ejemplo, a los pueblos indígenas, los indígenas son los otros. No son las niñas y los niños de la escuela. El trabajo sobre la identidad regional tampoco da lugar a una exploración de la diversidad:

En la clase de la profesora Reina, del colegio C de Moquegua, están desarrollando la unidad sobre el aniversario regional de Moquegua. Ambientan el aula con la participación de todas y hablan de la fiesta. En sus carpetas unos niños dialogan.

Niño 1: «Yo quiero celebrar la fiesta de Arequipa».

Niño 2: «Yo nací en Estados Unidos».

Niño 3: «Yo soy de Moquegua».

La unidad sobre Moquegua se trabaja sobre el supuesto de que todas las niñas y todos los niños son moqueguanos. La profesora no explora, en ningún momento, si todos sus estudiantes han nacido en esta región. Y, por lo tanto, tampoco se plantea cómo trabajar la identidad con las niñas y los niños que no son de esta tierra.

La cuestión de la diversidad cultural en ciudades como Moquegua, Cusco y Pucallpa debería ser un tema cotidiano en las escuelas. Pero se ha observado que se trabajan muy pocos temas asociados a sus tradiciones y poblaciones indígenas o, en el peor de los casos, ni se tocan. En Moquegua no se hace referencia a la población aimara y sus costumbres, a pesar de su enorme presencia en la ciudad. Moquegua tiene población aimara propia y, además, recibe a población aimara de Puno debido a la migración. La experiencia de las niñas y los niños aimaras no es tomada en cuenta en su educación escolar.

En Pucallpa, ciudad amazónica donde se concentra una gran población indígena de diferentes pueblos originarios, sus escuelas hacen muy poca referencia a ella. En pleno corazón de la Amazonía los pueblos originarios son presentados como lo exótico. Son los otros. No están en las ciudades. Están, supuestamente, siempre en el monte. Se habla o se lee de ellos como de uno y de otros, lejanos y extraños. El que, «extrañamente», se identifique a algún niño o niña como indígena es simplemente una curiosidad. «No se aprovecha» para enriquecer la experiencia de todas las estudiantes ni para valorar su diferencia. Precisamente, en el aula vecina de la profesora Adela, del colegio C de Ucayali, hay un niño shipibo. La profesora de esa sección de

segundo grado no nos comenta cómo experimenta la presencia de este niño en su salón. Ella solo sabe que es shipibo. Probablemente lo considera como a otro niño más y no atiende su diferencia.

En una de las escuelas donde es más fuerte la presencia quechua, el colegio A del Cusco, la profesora Jazmín aborda eventualmente asuntos vinculados a la cultura quechua.

Profesora: «Voy a hacerles una adivinanza en quechua. Y Rosita nos va a ayudar. Ella sabe porque ha vivido en un pueblito».

Niño: «Mi papá me ha enseñado a hablar en quechua».

Niño: «A mí, también».

(La profesora hace la adivinanza en quechua)

Niña: «¿Qué es *imasari*?».

Profesora: «Adivina, adivinador».

La profesora va preguntando por el significado de varias palabras. Pregunta con muchos gestos. Las niñas y los niños van respondiendo entusiasmados, parte por parte.

(Escucho una voz decir: «Yo no sé»).

Profesora: «Es una verdura que se come rico».

Niña: «Rocoto».

Profesora: «¿Qué tal? ¿Quieren otra? En castellano, ahorita».

La profesora felicita a Rosita que les ha ayudado a adivinar. Menciona a otras niñas. (¡Qué bien!)

Profesora: «Se nota que nuestros papás nos están enseñando en quechua. Nuestro quechua es lo más rico. Parecían insultos, pero no lo son».

(El cartel de asistencia tiene escrito *Kaypyn kashayqu*. No está de acuerdo a la escritura normalizada del quechua).

En cuanto a la diversidad con relación a estudiantes con discapacidad, cinco profesoras tienen a niñas y niños con esta característica en sus aulas. Solo las profesoras A y B de Moquegua, así como las profesoras B y C de Ucayali, no tienen niñas y niños con discapacidad.

La ausencia de niñas y niños con discapacidad en las aulas no contribuye a tener una visión positiva de ellos. Hace que los prejuicios se mantengan. En el aula de la profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, no estudian niños o niñas con discapacidad. Pero en un aula cercana, sí. Es Joaquín.

Pasa cerca de la puerta un niño con discapacidad de otra aula. Es Joaquín. Le dice a la profesora que está muy hermosa.

Profesora (se ríe): «Seguro quiere la leche».

Niño: «O las latas».

Niña: «Un día me ha dicho así».

Profesora: «Seguro que algo quería».

Niña: «Un sol para comprarse algo».

A diferencia de lo que ocurre en las escuelas del Cusco, en esta aula, donde no hay ningún estudiante con discapacidad, tanto la docente como sus niños y sus niñas reaccionan desde el desconocimiento y el prejuicio. La profesora no recibe el halago del niño con naturalidad, sino que le atribuye una motivación. Los comentarios de las estudiantes siguen la misma lógica y especulan sobre las motivaciones del niño.

A pesar de que hay niñas y niños con discapacidad en la escuela, la profesora Laura no trabaja algún tema vinculado a ellas con la finalidad de generar sensibilidad y un conocimiento favorable a la inclusión. Sucede lo contrario en las aulas de las profesoras del Cusco de los colegios A y B, donde hay estudiantes con discapacidad. La labor de inclusión que hacen estas profesoras es positiva. Han trabajado más la dimensión de integración social.

En el aula de la profesora Jazmín del colegio A del Cusco...

Cuando estoy mirando la lista de asistencia del aula, dos niñas se acercan. Al llegar al nombre de Joselyn, una de ella me dice:

Niña: «Es una niña especial».

Yo: «¿Qué es especial?».

Niña: «No sé».

No sabe. Pero reconoce que Joselyn es diferente. Joselyn no está aislada del resto de las niñas y los niños. La incluyen en las actividades sociales. En las de aprendizaje, no. Ella trabaja sola en una mesa que está adelante, cerca del pupitre de la profesora.

A diferencia de la situación de Joselyn, en el aula de la profesora Delia, del colegio B del Cusco, hay un niño con discapacidad llamado José María. En su aula, las niñas y los niños sí saben algo más sobre la discapacidad de su compañero.

Rafael le ha pegado a José María. El pequeño llora. La profesora le explica que José María es su hermanito menor, que lo tiene que cuidar. La profesora abraza a Rafael y le habla. También le habla a José María. Algunos niños observan. Al final, los hace abrazar. Rafael está contenido y lloroso.

Yo: «¿Por qué la profesora dice que José María es el hermano menor?».

Darcy: «Porque es pequeñito y está mal».

Yo: «¿Mal de qué?».

Darcy: «Cuando nació le faltó oxígeno y por eso no puede hablar bien».

Es importante que las niñas y los niños conozcan cuál es la discapacidad de su compañero y a qué se debió. Es sabido que las niñas y los niños que no tienen la información apropiada especulan mucho sobre esto. El desconocimiento genera desinformación y miedo. Hay niñas y niños que pueden pensar que la discapacidad es como una enfermedad contagiosa y, por eso, prefieren evadir el contacto. La profesora ha trabajado bien este tema. Pero, a pesar del esfuerzo de integración social, es poco lo que se hace en torno a dialogar sobre la experiencia de la discapacidad, el valor y los derechos de las personas que la padecen.

En las aulas de la profesora de Ucayali y la de la profesora de Moquegua también hay niñas y niños con discapacidad. Una en cada aula. La profesora de Ucayali tiene una niña que usa silla de ruedas. Nunca hemos escuchado alguna referencia a su discapacidad ni hemos sido testigos de alguna acción que la tome en cuenta. Es como si no existiera en esa aula una persona con discapacidad. Esta niña está integrada en el salón de clases. Fuera de él, durante el recreo y las clases de Educación Física, se le ofrecen menos posibilidades de participación. Se le limita, innecesariamente.

En la clase de la profesora Reina, del colegio C de Moquegua, la presencia de una niña con discapacidad, Estefany, nos remite a un caso de aislamiento. Como ocurre con Joselyn y José María, Estefany realiza sus actividades diferenciadas. Pero como esta niña es poco proactiva y no habla, tiene muy pocas posibilidades

de interactuar con sus compañeros. En esta aula no hemos escuchado ninguna alusión a ella por parte de la profesora. Es una presencia invisible.

El que haya niñas y niños con discapacidad es una posibilidad de enriquecer la experiencia de todas y todos los estudiantes siempre y cuando las profesoras fomenten su integración y hagan que se tome consciencia de ellas, que se valore su experiencia, que se desarrollen actitudes de solidaridad y respeto. Pero aun en aquellas aulas donde no hay estudiantes con discapacidad, se debe abordar su experiencia y celebrar positivamente la diversidad. Toda niña y todo niño deben tener la oportunidad de reflexionar en torno a la discapacidad como experiencia humana. Esta no debe ser producto del azar ni de la sensibilidad de una docente.

La atención educativa de las niñas y los niños con discapacidad es un tema irresuelto en las escuelas. Es la profesora Delia, del colegio B del Cusco, la que mejor intenta atender a un estudiante con discapacidad, pero no tiene claridad acerca de las actividades que desarrolla con José María. Sin embargo, hace que sus compañeros lo apoyen. Esto se observa con frecuencia. Y hemos notado que los niños se comprometen en la actividad con mucha seriedad. Sobre esto, la profesora Delia del colegio B del Cusco dice:

«Ahora, no sé si usted ha observado eso, José María se ha integrado a esos niños y trabaja en equipo. José María no sabe leer. Usted sabe su situación. Sin embargo, el compañero del lado le lee y el otro le pregunta: “a ver José María, ¿cuál es? Marca”. Y al principio, José María no podía ni marcar porque le temblaba la manito; y el otro compañero decía: “Dime cuál es la respuesta”. José María señalaba y su compañero se lo marcaba. Entonces, considero que ese es un trabajo en equipo».

Por lo general, José María hace actividades de aprestamiento que corresponden al nivel de Inicial. La profesora Delia, del colegio B del Cusco, nunca lo tiene sin hacer algo. En las demás aulas, el nivel de dedicación a las niñas y los niños con discapacidad es bastante menor.

Un último punto que abordaremos sobre la diversidad es el de la diversidad sexual. Es un tema que también aparece en la cotidianidad del aula:

La profesora Susana, del colegio A de Ucayali, está dirigiéndose a sus estudiantes.

Profesora: «Qué lindo cuando nos ayudamos y ayudan a sus compañeros».

Un niño se acerca a la profesora y le dice que Roni, otro niño, le ha dicho amor. La profesora le dice que uno siente amor por su compañero, por sus mamá, etcétera.

En este caso, la profesora evita hacer algún comentario sobre lo que específicamente le ha dicho su estudiante. Trata de llevar el tema hacia un terreno más general, sin complicarse innecesariamente. Hace bien. Tal vez no sabría qué decir. Pero esta situación pone en evidencia que las niñas y los niños pueden manifestar conductas o expresar ideas o sentimientos acerca de una sexualidad que no se ajusta a la normatividad heterosexual, y que las profesoras deben estar muy bien preparadas para abordar estas situaciones en las aulas.

Otro evento asociado al tema de la diversidad sexual se produce en esta misma aula.

Las niñas de la profesora Adela, del colegio C de Ucayali, van a participar con un baile en la celebración de la fiesta de San Juan en su escuela. Como hace la mayoría de las profesoras en ocasiones como esta, ha contratado a una persona para que entrene a las niñas. El profesor de baile contratado es gay. Su apariencia, su forma de expresarse y moverse son marcadamente femeninas. La relación que se establece entre la profesora y este profesor de baile, y aquella que mantienen niñas y niños con él, es de total naturalidad. El profesor de baile desarrolla su trabajo. No se observa en ningún niño o niña alguna actitud de extrañeza o incomodidad. Las madres que vienen a ver los ensayos tampoco muestran sorpresa por el profesor. Se respira un clima de respeto y naturalidad.

Un evento casi desapercibido también tiene lugar en otra escuela. En la escuela A de Moquegua.

La profesora comenta algo sobre el día de Moquegua. Una niña comienza a lanzar grititos que se suelen asociar a las personas gays.

Niña: «¡Ay!» (con énfasis).

Otra niña comenta.

Niña: «Grititos gays».

Las niñas y los niños se ríen.

Posiblemente la profesora no escuchó o no se dio cuenta de lo que sucedió. Pero situaciones en las que se expresan determinadas actitudes, prejuicios o estereotipos de la comunidad LGTBI (lesbianas, gays, personas transgénero, bisexuales e intersexuales) son más frecuentes de lo que creemos y deben ser abordadas también en la escuela para promover una cultura de respeto a la diversidad.

El tema de la diversidad sexual, que forma parte de la vida y de la convivencia social, debe ser parte también del proceso de formación ciudadana y de educación sexual de las niñas y los niños.

Desempeño 14. Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Como ya hemos señalado, en el marco del fenómeno ECE no se ha desarrollado ninguna política específica favorable a la inclusión educativa. Y durante los cinco años de gobierno de Ollanta Humala tampoco se ha avanzado mucho en esta perspectiva.

En la clase de la profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, el buen desempeño de esta profesora con respecto a su única niña con discapacidad se evidencia en el comportamiento de sus estudiantes:

Profesora: «Voy a ver quién está caminando» (le dice a Danny que anote quién está caminando).

La niña con discapacidad, Joselyn, se pone de pie.

Danny: «No voy a anotar a Joselyn porque es una niña especial».

Danny tiene consciencia de que no puede aplicar los mismos criterios a Joselyn porque ella es diferente. Lo tiene muy claro y procede con coherencia en su rol eventual de vigilante de la disciplina.

En general, la profesora Jazmín tiene un discurso de colaboración y solidaridad, aunque sus estrategias no sean muy efectivas.

Profesora: «Vamos a apoyar a nuestros compañeros que tienen dificultades para leer. Vamos a apoyarlos. ¿Sí? Yo ya sé quiénes tienen dificultades. No he sido su profesora el año pasado, pero ya sé».

Escribe en la pizarra: leemos el texto y apoyamos a nuestros compañeros a leer. –Trabajar en silencio y rápido.

La profesora nos cuenta que es la primera vez que tiene a una niña con discapacidad en su aula:

«Por primera vez. No he recibido orientaciones para saber cómo trabajar. Yo pediría que tengamos esa opción de informarnos sobre los niños especiales. Nunca me he capacitado. La maestra anterior no me ha dado ninguna referencia sobre la niña. Ahora último está viniendo una señora del SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención, a las Necesidades Educativas Especiales) una vez a la semana. Solo trabaja con la niña una hora. Nada más. Ella me ha pedido la información de la niña, pero yo no tengo a la mano esa información del año pasado, de lo que es de Joselyn».

Como se ha señalado con mayor extensión en la competencia anterior, sin capacitación ni apoyo efectivo es difícil que las profesoras puedan hacer algo más por sus estudiantes con discapacidad.

Desempeño 15. Resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.

Los conflictos que envuelven la vida del aula desde la perspectiva de las profesoras están directamente relacionados con el comportamiento de las niñas y los niños. Es una cuestión de disciplina. Y la disciplina está asociada al mantenimiento del orden. El orden en el aula, a su vez, tiene que ver con lo que las profesoras consideran condiciones necesarias para desarrollar la clase. Estas no están ligadas a lo que nosotros, anteriormente, hemos caracterizado como condiciones socioemocionales e intelectuales en el clima del aula para el aprendizaje. Para el aprendizaje, de acuerdo con lo que revelan las prácticas docentes, se requiere atención, silencio y tranquilidad. En otras palabras, para que las niñas y los niños puedan aprender se necesita que estén concentrados en la actividad, callados y quietos.

Esta visión de las profesoras está especialmente vinculada a una situación que emerge en la vida de las aulas como extremadamente problemática. Y esta situación es el constante desorden y desatención que se percibe en la mayoría de aulas que, a nuestro juicio, tiene como origen la gran dificultad que tienen las profesoras para interesar a sus niñas y niños en las tareas escolares. Hay una evidente falta de conexión entre las actividades que proponen las profesoras y la motivación de las niñas y los niños. Y se observa que la mayoría de las maestras tienen muchas dificultades para enfrentar esta situación.

Solo las docentes de la escuela A y el colegio C de Moquegua, así como la profesora Vania del colegio C del Cusco, enfrentan mejor la cuestión del orden en sus aulas. Y esto lo logran, en los dos primeros casos, con mecanismos de disciplina más autoritarios.

La profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, habla con voz firme y fuerte. No grita. Pero su voz se proyecta con seguridad por el aula. Tiene voz de mando. Ordena. Las niñas y los niños están atentos a sus órdenes y consignas. Su aula está por lo general en silencio. A veces las niñas y los niños se distraen y conversan entre sí, pero la profesora los vuelve a traer al cauce de la actividad con una llamada de atención inmediata. Su estilo puede resultar intimidante.

Pero no todo es autoritarismo. En sus aulas, sus particulares formas de disciplina se combinan con actividades de aprendizaje que tienen resonancia cognitiva en sus estudiantes porque corresponden a su nivel de desarrollo, pero también porque tienen una mejor estructura y una mayor consistencia.

En el caso de la profesora Vania, del colegio C del Cusco, hay un ejercicio de la disciplina más adecuado que se construye desde un manejo apropiado de las normas de convivencia, un estilo de liderazgo serio, amable y sereno. Y al igual que sus colegas de Moquegua, también desarrolla actividades que mantienen la atención de sus niñas y niños. Esta docente le da importancia al clima socioemocional, destacando su relevancia en el aprendizaje:

«Porque sin eso el niño no podría aprender. Y yo le hablo por experiencia propia. Cuando a mí un docente me caía antipático por equis motivos, no sé por qué, el curso lo odiaba. No me gustaba. A pesar de que lo estudiaba, no me gustaba. Y yo creo que eso mismo les pasa a los niños. Cuando tú no llegas a los niños, no eres amigo de ellos, no te interesas por ellos, los niños no van a aprender. Y trato, trato de, por lo menos, que la mayoría de mis niños tengan accesibilidad hacia mí. De repente no todos, porque a veces les llamo la atención: ¿qué ha pasado?, ¿por qué no has hecho la tarea? De repente, no me lo dicen; pero no se sienten a gusto. Y, de repente, sea un factor que limite su aprendizaje. Pero yo creo que ese es un factor importante. O sea, el clima del aula y que la maestra simpatice con todos, sea empática con todos, llegue a todos. Emocionalmente, primero. Y conversando con muchos, creo que podría suceder así. Con un clima más afectivo te sientes más a gusto y despiertas los aprendizajes con mayor interés».

Todas las demás profesoras tienen muchas dificultades para desarrollar su trabajo pedagógico en sus aulas, y su intento de mantener el orden es una lucha continua. Cada una trata de desarrollar estilos diferentes para controlar el desorden, con poca e irregular eficacia. Hay docentes, como las profesoras de los colegios A y B de Ucayali, que también tienen un estilo más autoritario, pero, a diferencia de sus colegas de Moquegua, es más reactivo e inconsistente. El comportamiento de estas docentes revela cierta inseguridad, fastidio y ansiedad que las niñas y los niños captan. Además, las clases tienen tan poca estructura que las y los estudiantes no pueden evitar distraerse con frecuencia.

Por su parte, las profesoras de los colegios A y B del Cusco tienen un estilo más cálido y respetuoso con sus niñas y niños. Sin embargo, no trabajan bien las normas de convivencia. Pretenden mantener un buen clima sostenido en el buen trato, y ello resulta insuficiente. A las niñas y los niños se les ve más a gusto con sus profesoras, más espontáneos y más libres; pero a veces se desbocan y las profesoras tienen dificultades para hacerles retornar al orden.

Las normas de convivencia se han convertido en el referente principal para promover relaciones saludables en el aula y una autorregulación del comportamiento. Sin embargo, salvo la profesora Vania, las demás no trabajan bien en esto. Generalmente se leen o repiten las normas todas las mañanas, como una rutina

que se asemeja en todos sus sentidos a la de la oración. A continuación presentamos como ejemplo lo que ocurre en la clase de la profesora Gaby del colegio B de Ucayali:

Profesora: «¡Niños! Se me sientan. Se me sientan».

La auxiliar pone música.

La profesora había salido. Vuelve a entrar.

Profesora: «A ver, niños. Nos sentamos un ratito. Buenas tardes» (con énfasis). «¿Cómo está el clima?».

Niña: «Hace calor».

Profesora: «¿Por qué?».

Niño: «Porque no está lloviendo».

Profesora: «Cuando llueve, sentimos...».

Niñas y niños: «Frío».

Profesora: «¿Qué día es?».

Niñas y niños: «Viernes».

Profesora: «Viernes 11 de setiembre. ¿Es el mes de...?».

Niñas y niños: «La primavera».

La profesora señala un cartel que dice: VIVA LA PRIMAVERA.

Profesora: «Vamos a recordar las normas». (Les dice a las niñas y los niños que lean las normas). «Primera norma...».

Niñas y niños: «Saludar a todas las personas».

Profesora: «Bien».

Niñas y niños: «Escuchar con atención a la profesora y a la auxiliar».

Profesora: «Yo soy la profesora Gaby y Erika es la auxiliar».

Niñas y niños: «Levantar la mano para opinar en clase».

Profesora: «No poner apodos a los compañeros. No hay que poner sobrenombres. No le van a decir flaquita por ser flaca. Tenemos un nombre que nos identifica. ¿Hay dos Glorias aquí? ¿Hay dos Fulanos?».

Niñas y niños: «Pero sí hay dos Zultanas».

La profesora alza la voz. Las niñas y los niños hacen bulla.

Profesora: «Portarse bien y no hacer bulla en clase. Otro».

Niñas y niños: «No botar basura en el piso del salón. Usar el tacho».

En el aula, la profesora Delia, del colegio B del Cusco, hace lo mismo que su colega de Ucayali, pero por lo menos genera un poquito de reflexión en torno a las normas.

Profesora: «Vamos a recordar nuestras normas. ¿Para qué?».

Niño: «Para ser respetuosos».

Niño: «Para ser responsables».

Profesora: «Debemos alzar la mano si queremos hablar». (Dan vueltas sobre esto).

Niño: «Esperar hasta que nuestro compañero termine».

Niño: «Escuchar a nuestro compañero».

(Dan vueltas sobre el punto).

Profesora: «Harold con H, ¿has escuchado lo que ha dicho tu compañero?».

Niño: «Escuchar al profesor».

[...]

Profesora: «¿Podrías hacer dos cosas a la vez?».

Niño: «Sí se puede hacer dos cosas a la vez... Mmmm. Comer y tomar agua».

Profesora: «No se puede hacer las cosas a la vez, porque hay que hacer una cosa bien».

Niño: «No se puede hacer dos cosas a la vez».

(Hay tantas cosas que se pueden hacer a la vez, pero la profesora quiere llamar la atención sobre el punto específico al que se refiere).

La profesora rememora las normas.

Profesora: «Escuchar al profesor (masculino) y a los compañeros. Escuchen, en silencio. Tiene razón».

Niño: «Gonzalo dice que si conversamos perdemos el tiempo». (Gonzalo es el profesor de música).

Niño: «Gonzalo no tiene paciencia para enseñar».

Profesora: «Es que es así. Algunas personas tenemos diferentes características. ¿Somos iguales?».

Niño: «Cada uno tiene su forma de ser».

Profesora: «¿Y si hace algo mal?».

Niño: «Hay que explicarle».

Profesora: «Solo estamos dialogando sobre lo que dice Fabián. Y como decía Christopher, tenemos que respetar la forma de ser de cada uno».

En este caso, el momento de las normas abre cierto espacio para conversar y opinar. Pero en esta aula las normas tampoco son muy efectivas. Apenas termina esta reunión, los niños incumplen todas las normas sobre las que han opinado tan bien. Hay un abismo entre lo que dicen los niños y lo que hacen. Y la profesora no sabe cómo trabajar la coherencia entre un discurso a favor de las normas y una conducta que las ignora.

Lo cierto es que las normas no sirven de referente para ningún propósito. En el mejor de los casos, se las recuerda en el momento de un conflicto y se las repite como si fueran mantras cuya evocación va a tener algún tipo de efecto positivo por el simple hecho de repetir las.

La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, llama la atención a un par de niños que se han peleado físicamente en el aula.

Profesora: «No pueden pegarse así. Ustedes son compañeros. ¿Qué dicen las normas?».

Niñas y niños: «¡No pegar al compañero!» (con énfasis).

Profesora: «¿Entonces? ¿Debemos pegarnos o no debemos?».

Niñas y niños: «No» (con énfasis).

Profesora: «¡A ustedes les digo!» (se dirige a los dos niños que se han peleado).

Niñas y niños: «No».

Profesora: «No, pues. No».

Los conflictos entre las niñas y los niños también son frecuentes en las aulas. Pero las profesoras solo les prestan atención cuando son muy visibles por sus formas de manifestación: violencia y llanto, principalmente; o porque producen perturbaciones en el desarrollo de la clase. Los conflictos «de baja intensidad» pasan desapercibidos, aunque son los más frecuentes.

En el aula de la profesora Delia, las peleas que implican golpes son más cotidianas que en cualquiera de las otras escuelas. Su colegio es el único colegio de varones que toma parte de este estudio. Puede ser que este sea un factor por el que la violencia física aparece con frecuencia.

Dos niños se han trezado en una pelea. Hay golpes, gritos, patadas y, finalmente, llanto. La profesora los separa. Los lleva a un costado y conversan. Uno de los niños llora. No puedo escuchar lo que conversan. Pero la profesora les habla con serenidad mientras los niños se van tranquilizando y escuchan.

Profesora: «Discúlpense» (bis).

Ambos niños caminan hacia sus asientos, abrazados.

Este tipo de situaciones ocurren varias veces. La profesora siempre reacciona con serenidad y conversa calmadamente con sus niños y niñas.

Harold con H empieza a llorar otra vez. Ya ha llorado más temprano un par de veces. La profesora se acerca y dice qué pasó. Eloy ha hecho algo. Alonso mira fijamente a Harold. Luego mira a Eloy y le dice algo seriamente. Ahora Marcelo golpea a Eloy con su libro. La profesora le dice a Eloy que se va a quedar en el recreo, que no le ha conversado a su compañero. Le dice que qué se debe hacer cuando alguien golpea a otro. Eloy le dice algo sobre el perdón. Se para, se acerca a Harold, le dice algo con cara sentida. Lo abraza. Harold le dice algo lloroso. Y Eloy retorna a su sitio.

Profesora: «Nos vamos a quedar los tres».

La profesora llama a Eloy y Harold. Le dice a Harold que no puede estar renegando y gritando todo el tiempo, que eso le hace daño, que tiene que aprender a controlarse, que tiene que respirar. Primero, Harold explica que le han estado quitando su cuaderno. La profesora le explica que él tiene que decirle a su compañero que no lo fastidie y, si no le hace caso, llamar a su profesor. Luego hablan del perdón y las disculpas. Y se abrazan.

Se podría decir que es la profesora Delia quien mejor aborda el tema de los conflictos. Ella dice que ha llevado un curso sobre resolución de conflictos. Es evidente que sí. Aplica lo aprendido en su curso con consistencia. Sigue un protocolo que se puede observar cada vez que enfrenta una situación problemática. Es la profesora que trabaja mejor el clima emocional con fines de salud mental y de prevención. A lo largo del año, se observa que los conflictos disminuyen, pero también resulta claro que la violencia masculina es un mandato social muy instalado en los niños. Tienen internalizado el mensaje de que los varones solucionan los problemas a golpes. A la profesora le falta abordar el problema de los conflictos deconstruyendo el modelo de masculinidad hegemónica, pero es un tema que desconoce. El Minedu tampoco da orientaciones en esa dirección.

Una profesora que tiene muchas dificultades para manejar el conflicto en su aula y, más aún, para saber cómo encarar a algún o alguna estudiante con problemas de conducta, es la profesora Susana del colegio C de Ucayali, como podemos ver en el siguiente registro:

Cony es una niña inquieta. No goza de la simpatía de sus compañeras, aparentemente. La profesora la tiene identificada como fuente de problemas.

La maestra va llamando a un o una representante de cada grupo para que lea el trabajo realizado por su grupo. Pide aplausos cada vez que se termina una presentación.

Sale otro grupo. Bulla. La profesora canta una canción. Todos se callan. Y cantan la canción de los tres cerditos.

Profesora: «¡Qué bonito! ¿Quieren cantar de nuevo? Tengo que pagar el agua». (Han entrado a cambiar el bidón). «Sin agua estos niños mueren. Nos ponemos atentos». (Vuelve a cantar).

La niña del grupo tiene dificultad para leer. Otro niño también tiene dificultad para leer.

Sale otro grupo.

Profesora: «¿Tienen miedo a leer?» (Le da al niño para que lea).

El niño lee silábicamente.

Cony interrumpe constantemente. La profesora le llama la atención suavemente.

El niño del grupo lee nuevamente.

Profesora: «Ahora vamos a llamar al grupo “Los Gatos”».

Cony es de este grupo. Le arranca la hoja a su compañera. La profesora le dice que no arranque, pero deja que ella lea. No se escucha lo que lee. Luego, otra compañera lee y Cony la boicotea.

La profesora le hace recoger basura a Cony, que ha regado papelitos mientras estuvo adelante.

Profesora: «Claudia y Mariano (el grupo de dos)».

Mariano: «Yo no sé leer».

Profesora: «A leer, Mariano. Tú eres un rey, un campeón». (La profesora pide palmas).

No se escuchó nada lo que leyeron.

Sale el grupo de «Los Leones».

Cony no deja de hacer ruido. No deja escuchar nada.

Tampoco se escuchó nada de este grupo.

Cony sigue gritando y la profesora no le dice nada; solo se pone el dedo índice en la boca. Apenas se escucha lo que lee el nuevo grupo.

Profesora: «Ya, niños. ¿Por qué te gusta jugar así? Parados, sentados, parados, sentados». Empieza a cantar, los chicos saltan. No todos.

Profesora: «No puedo trabajar contigo (a Cony que no la deja hablar), aquí han escrito algunas responsabilidades». (Empieza a releer las responsabilidades que han escrito. La profesora lucha por dejarse escuchar. Algunas niñas juegan en su cuaderno).

La profesora tiene muy serios problemas con el manejo de la disciplina. Hay un desborde permanente. Pero, como ya hemos señalado, son las características de las actividades que proponen las maestras la principal causa del desorden. No logran interesar a las niñas y los niños. Pero con Cony realmente no sabe qué hacer. No puede controlarla. La niña genera caos permanentemente. Y la profesora actúa en el marco de ese caos. No tiene recursos para tratarla. Además, le muestra su impotencia y falta de autoridad para relacionarse con ella.

La profesora Susana recurre a las canciones y a dinámicas de movimiento para intentar calmar a sus estudiantes. Como la mayoría de sus colegas de las otras instituciones educativas, frente a la percepción de cualquier manifestación de distracción, desinterés, cansancio o aburrimiento de sus niñas y niños, suele optar por hacer dinámicas, cantar canciones o jueguitos para «recuperar» la atención de sus niñas y niños, cuando lo que está produciendo es la ruptura total con el tema y el hilo de la secuencia didáctica.

Cuando se pregunta a la profesora Jazmín qué hace si nota que sus niñas y niños no están captando lo que enseña, ella nos responde: «Pruebo con cantar una canción, respirar, hacer algunos ejercicios o ver un video

que les puede gustar; y después que trabajen con ánimo». Varias profesoras recurren a estos artilugios. Las mismas acompañantes recurren a estos «recursos» para recuperar la atención de las niñas y los niños. La acompañante del PELA Regional de Moquegua, Mónica, por ejemplo:

Profesora PELA: «A ver, párense los cansados».

(Y para variar, la canción del sapo termina en que tenía su amigo Jesús).

Cantan y se mueven.

Natalia: «Otra canción. Periquita, Periquita se parece a su mamá. Por arriba, por abajo, por delante, para atrás». (También tiene movimientos la canción).

Las niñas y los niños están contentos. Se mueven con entusiasmo. Sonríen.

Profesora: «Pulgares adelante, piernas atrás».

(Se vacilan dando vueltas, agachándose, parándose y estirándose. Muy divertido. Pulgares adelante, codos atrás, piernas adelante, rodillas juntas, etcétera. Y giran. En cada nueva entonación de la canción, incluyen un movimiento adicional: piernas abiertas, rodillas juntas, pies hacia dentro, cintura doblada, cabeza arriba: chacachán).

Profesora: «Un aplauso para ustedes. Tomen asiento. ¿Se han cansado o no se han cansado? ¡Qué poco físico!».

Todas estas dinámicas, lejos de permitir que la clase se siga desarrollando normalmente, generan un efecto contrario. Las niñas y los niños se desenganchan totalmente del tema tratado. La profesora pierde el hilo de su clase. Y se acentúa el desinterés.

Como las normas no juegan un papel fundamental en la vida del aula, las profesoras suelen recurrir a otros recursos para generar el clima que buscan para poder hacer sus clases. Esta idea es fundamental. Lo que las profesoras buscan, en el fondo, son condiciones para que ellas puedan hacer bien sus clases. Y las condiciones que ellas, supuestamente, requieren para sus clases no son las mismas que requieren sus niñas y niños para aprender; aun así, están convencidas de que las supuestas mejores condiciones para enseñar son las mismas que para aprender. Y, definitivamente, no es así.

Pero volviendo al tema de los otros recursos, las profesoras, en vez de apelar a las normas, recurren a Dios. Ya lo hemos dicho. Pero también apelan a la manipulación, al sentimentalismo, como hace la profesora Delia en el siguiente registro:

Los niños han estado haciendo mucha bulla y no dejan trabajar bien a la profesora.

Profesora: «¿Ustedes quieren que la profesora esté triste?».

Niños: «No» (con énfasis).

Profesora: «¿Cuándo se pone triste la profesora?».

Niño: «Cuando nos portamos mal».

Niño: «Cuando no hacemos las tareas».

Niño: «Cuando corremos».

Profesora: «Pero cuando corren en el recreo, ¿me pongo triste?».

Niños: «No» (con énfasis).

Profesora: «¡Ah!» (con énfasis). «Yo me pongo feliz cuando corren en el recreo».

Los niños se ríen.

Profesora: «¿Ustedes se sienten bien cuando hacen bulla?».

Niños: «No» (con énfasis).

Profesora: «¿Entonces se van a portar bien?».

Niños: «Sí» (con énfasis).

Profesora: «¿Qué vamos a hacer para estar contentos?».

Niño: «Estudiar».

Finalmente, en esta situación se hace un ejercicio de expresión de buenas intenciones que no tienen que ver con la realidad. Los niños dicen lo que saben que la profesora está esperando escuchar. Apenas termina el diálogo, vuelven a la carga. Nadie atiende. Solo cuando la profesora Delia se molesta de verdad, la clase vuelve a la calma, pero ese no es su estilo.

Las profesoras también acuden a estímulos y sanciones. Una práctica muy común en las aulas es bajar puntos a los grupos por incumplir las normas. A veces esto tiene lugar en un contexto de competencia en la que gana el equipo que más puntuación obtiene. En otros casos, se trata de conseguir la nota más alta. En ninguno de los dos casos hay alguna consecuencia que tenga alguna resonancia relevante, porque ni el puntaje ni la nota son tomados en consideración con fines de evaluación o para otorgar alguna recompensa más allá del hecho de convertirse en el grupo que «ganó». Las notas obtenidas, por ejemplo, no son registradas por las profesoras para tomarlas en cuenta como participación o buena *performance*.

Los estímulos pueden consistir también en recibir una golosina, y las sanciones, en tener menor tiempo de recreo. Pero, en general, no hay un procedimiento ni reglas claras para ser receptor de una u otra cosa; de este modo, estímulos y sanciones tienen muy poca influencia para regular el comportamiento de las niñas y los niños.

También la buena organización del aula es de por sí un mecanismo preventivo de desorden que puede ser fuente de conflicto. Las aulas de las profesoras del Cusco, Moquegua y Ucayali tienen un nivel de organización muy básico. En todos los casos hacen referencia a cuestiones como la distribución y recojo de materiales y el control de asistencia. En algunas ocasiones se considera también la limpieza del aula. Esto sucede en la clase de la profesora Jazmín del colegio A del Cusco:

Profesora: «Bien, nos toca hacer una lectura. Niños de materiales, vengan acá».

(Se acercan los responsables de materiales y reciben los libros. Los reparten en las mesas. Las niñas y los niños hojean los libros).

Profesora: «Grupo de asistencia: no se olviden de registrar la asistencia». (Comenta quiénes no están). «Vamos a empezar nuestra lecturita».

La actuación de las estudiantes en estas responsabilidades es muy dependiente de las profesoras. En el caso del colegio B de Ucayali, estas tareas las asume la auxiliar del aula. En ciertas ocasiones, las docentes dejan muy poco margen de acción a las niñas y los niños y se irritan con los errores que pueden cometer:

En el aula de la profesora Adela, del colegio A de Ucayali, alguien ha marcado la ausencia de un niño que, finalmente, solo llegó tarde. Esto genera una reacción exagerada de la profesora. Las pequeñas faltas son tomadas como problemas mayores.

Profesora: «¿Quién ha puesto falta de Juan Carlos? ¿Por qué? A ver, conversemos. La única manera de entendernos es a través del diálogo».

Profesora: «Yo estoy aquí» (mueve su mano). «¿Qué significa esto? ¿Les parece correcto que alguien marque la asistencia de su compañero?».

Niño: «Más o menos».

Profesora: «¡Está mal! Eso crea desorden. Cada uno no puede hacer lo que le dé la gana. El barco no puede hundirse. Ustedes saben muy bien que cuando uno llega, coloca su asistencia. No se pone la asistencia de otros compañeros. No hay que asumir atribuciones que no nos corresponden. [...]. Recordamos que debemos respetar a los demás. Si yo

no llego temprano, otra profesora no puede firmar mi asistencia. Que sea la última vez. ¿Están de acuerdo?».

La reflexión la hace solamente la profesora. Ella pregunta y se contesta. La intervención de una niña o un niño es irrelevante. Ella desarrolla un sermón donde todo ya está dicho. Las niñas y los niños no tienen posibilidades de dejar sentada una postura o una opinión sobre el hecho ocurrido.

Con respecto a la evaluación de las responsabilidades de las niñas y los niños, esta no tiene lugar o, en su defecto, como en el siguiente caso del aula de la profesora Jazmín, esto se hace de una manera muy superficial:

Profesora: «Manitos arriba. Adelante. Cruzadas. A ver quiénes son obedientes. Vamos a evaluar las responsabilidades. Grupo “Piña”, ¿qué les tocó?».

Niños: «Materiales».

Profesora: «Repartieron en orden. ¿Los del grupo “Pera”?»

Niños: «Asistencia».

Profesora: «Ah, sí. Hicieron bien».

(La profesora es quien evalúa. Ella da su opinión).

Profesora: «Lo hicieron bien ¿no? Ya».

Las niñas y los niños apenas intervienen. No hay autoevaluación ni heteroevaluación.

La profesora cambia las responsabilidades de los grupos. Algunos grupos se entusiasman con sus tareas. La profesora pregunta a los grupos cuáles serán sus responsabilidades; algunas de las niñas y algunos de los niños de los grupos contestan. La profesora luego completa la asistencia.

Una práctica común entre varias docentes es ejecutar sanciones con algún sistema de puntajes que se aplican grupalmente a cada mesa o anotando en la pizarra a quienes cometen alguna falta. A veces hay sanciones que se anuncian y no se aplican. Otras veces se proponen estímulos a quienes cumplen la norma. Veamos un ejemplo en el aula de la profesora Jazmín del colegio A del Cusco:

Profesora: «Dos cosas importantes tenemos que hacer hoy día: escuchar a nuestros compañeros».

Niño: «Y a la profesora».

Profesora: «Ya, se supone. Cuidar...».

Niño: «El salón».

Profesora: «Los materiales. Caso contrario, niño que no va a cumplir, no trabajará con los materiales».

La profesora plantea un problema y luego hace una pregunta.

Profesora: «Tere, ¿quién tiene quince chupetes?».

Contesta Dennis.

La profesora apunta en la pizarra su nombre y dice que no están respetando las normas.

Dany: «¿No le vas a dar chupetes a los que apuntas?».

Profesora: «Obviamente».

Varias profesoras expresan una gran preocupación y temor por el futuro de sus niñas y niños. Su miedo está relacionado con el comportamiento que atribuyen, generalizadamente, a la juventud actual. Sus referencias son los pandilleros, el aumento de la drogadicción y la «decadencia moral» por la «pérdida de valores».

Su miedo está influenciado por conductas que ya ven en los estudiantes y que reflejan en expresiones como: «Ahora los chicos ya no hacen caso a sus padres», «Ya no quieren obedecer», «Quieren hacer lo que les da la gana», «Están más despiertos». La profesora Adela, del colegio A de Ucayali, es quien mejor expresa esta actitud, seguida de la profesora Amelia del colegio B de Moquegua. Adela comenta:

«Hoy por hoy hay que trabajar valores. La juventud está perdida. Imagínese qué va a ser de estos niños cuando sean grandes. Por eso, yo les hablo y les aconsejo».

Por su parte, la profesora Amelia también tiene sus aprehensiones con respecto a la juventud. Su discurso está más fuertemente impregnado por la religión. Alienta a sus estudiantes a que confíen en Dios, quien ella enfatiza que todo lo puede. Su estrategia se desarrolla principalmente a través de relatos que ella inventa y que están cargados de enseñanzas de corte religioso. Su otra estrategia es rezar.

Ambas responden a esta preocupación a su manera, introduciendo el tema de la religión, que es con lo que asocian el tema de valores. Ninguna profesora vincula el tema de los valores a la democracia o a la ciudadanía. Tampoco lo ligan con principios y valores que no tengan un corte confesional. Los valores son

siempre valores cristianos. Tienen un serio déficit en cuanto a una perspectiva ética y ciudadana para la formación de nuestros niños y niñas. Y, por lo tanto, en el desarrollo de esta competencia.

A pesar de su relevancia, demostrada a través de diversas investigaciones, el bienestar socioemocional de las niñas y los niños, la construcción de un clima de aula y escolar saludables, el trato respetuoso y afectuoso hacia las niñas y los niños, el establecimiento de una disciplina efectiva y democrática, siguen siendo condiciones que aún no terminan de extenderse ni profundizarse ni institucionalizarse en las escuelas.

El fenómeno ECE no ha logrado promover con eficacia cambios importantes en esta dimensión, a pesar de que es un componente presente en algunas de las intervenciones y de las producciones del Minedu. Pero no llega a convencer al profesorado de la relevancia de este aspecto, al menos para el desarrollo infantil ni, específicamente, para obtener mayores logros de aprendizaje.

En las propuestas del Minedu, la cuestión socioemocional parece reducirse al tópico de las normas de convivencia. Y este tema es bastante mal desarrollado por las acompañantes pedagógicas y por las mismas docentes, como ya hemos analizado. En general, las acompañantes trabajan las normas exactamente igual que las profesoras, como si fueran mandamientos que hay que memorizar. No las usan como una herramienta para la reflexión de las niñas y los niños.

Un tema acerca del que se reflexiona poco en los estudios sobre las escuelas y, particularmente, sobre el clima del aula, es el del humor. A las niñas y los niños les gustan las personas con buen sentido del humor, pero la mayoría de las maestras se ríen poco con sus estudiantes y menos aún dicen o hacen cosas que los hagan reír. La profesora Delia es la excepción. Se ríe con sus niñas y niños y los hace reír. Se ríe de sus ocurrencias con libertad.

La profesora Delia está analizando un texto con sus niños. Les hace preguntas sobre el texto.

Profesora: «¿Quién creen que ha escrito este texto?».

Niño: «Tu novio».

Todos los niños se ríen espontáneamente. La profesora también se ríe.

Profesora: «¡Ay! Estos chicos son...» (con énfasis). (Se ríe).

También la profesora Julia se ríe con sus niñas y niños. No se puede contener con las ocurrencias de sus estudiantes, pero ella misma no hace chistes ni dice cosas graciosas. Sus colegas de las otras escuelas se muestran menos receptivas y productivas con respecto al humor.

En la clase de la profesora Reina, del colegio C de Moquegua, las niñas y los niños están mencionando frutas que les gustan. La profesora repite el nombre de la fruta que ha mencionado una niña, pero en vez de decir fresa dice presa.

Mario se empieza a reír.

Profesora: «¿De qué te ríes? ¿Tengo cara de payaso?».

La profesora lo increpa con voz alta y molesta. Intimida al niño, que la mira asustado.

La docente, en vez de reírse de la situación, muestra un gran enojo que no tiene mayor sentido. No da espacio para el humor.

La profesora Vania, del colegio C del Cusco, también cae en la misma actitud, aunque no siempre es así. Incluso ella afirma que permite las bromas, pero que eso depende de su estado de ánimo.

La profesora está preguntando acerca de un texto que han leído y que está escrito en la pizarra inteligente.

Un niño muy inquieto hace una broma con respecto a una de las preguntas.

Profesora: «¿Cómo es Daniel?».

Niño: «Feo».

Varios niños y niñas se ríen.

La profesora los hace callar.

Profesora: «No es momento para bromas. Estamos trabajando».

En realidad, no hay momentos para bromas. Estas aparecen de forma espontánea en función de situaciones que se suscitan repentinamente. No se planifican las bromas. Y las bromas son expresión de la buena salud mental en un grupo. Son un buen indicador de un clima saludable en el aula.

Pero la situación registrada tiene una explicación: durante la entrevista la profesora Vania me explica que estaba con un fuerte dolor de estómago. En esas condiciones es difícil mostrarse dispuesta para el humor. Sobre el tema, ella opina:

«Aunque me vea seria, hay momentos en que tenemos que poner un poco de humor. Yo siempre les digo a mis niños: El momento de chiste es el momento de chiste y el momento

de trabajo es el momento de trabajo. Pero siempre, dentro de lo que vamos trabajando, siempre les voy incentivando para hacer sonreír. Por allí les voy diciendo algo. Es importante. Cuando estamos en el salón siempre las cosas se dan con naturalidad; pero hay cosas... como mi José Armando que, a veces, habla cosas disparatadas que te hacen reír. A veces depende de cómo estemos nosotros anímicamente. Al mediodía estaba con un dolor de estómago terrible y esas cosas te cohiben. Pero son mis niños pues y sus chistes y lo disparatado que habla José Armando me mataría de la risa y todos en el salón, porque dice algunas cosas que sin pensarlas las dice ¿no? Entonces, pero son parte pues, es parte de la vida. Si no hay humor, nada».

En el aula de la profesora Adela nunca se sabe cómo va a reaccionar ella frente a una broma u ocurrencia de una niña o un niño. A veces se ríe y otras veces se molesta, como en la siguiente ocasión:

En la clase, la profesora llama a dos niños para que ayuden a sujetar el papelote. El papelote se dobla y cubre la cabeza de los dos niños. Hay risas.

Profesora: «¿Cuál es la gracia?».

(La gracia es obvia. Falta de sentido del humor de la profesora. Si sucede algo gracioso, como es el caso, lo lógico es reírse. ¿Qué tiene de malo?)

Esta es una de las competencias que ha sido menos influida por el fenómeno ECE en forma positiva.

La escuela y el profesorado se resisten a aceptar la importancia del mundo afectivo para el logro de aprendizajes o, mejor aún, como parte sustancial de la formación de las niñas en la escuela. Del mismo modo, ven la implementación de un enfoque de derechos como una tarea difícil y de largo plazo. Si se suma a estas características el hecho de que la ECE solo se ocupe de un conjunto de aprendizajes del ámbito cognitivo, queda reforzada la idea de que al colegio se viene a aprender y que la formación se brinda en la casa.

El trabajo docente sobre el clima del aula que incide en la dimensión socioafectiva de las niñas y los niños sigue siendo una cuestión de opción personal. No es una decisión de política nacional, regional o institucional. Es un asunto de inclinación individual de la docente, de personalidad y de carácter. La forma en que se asume el trabajo pedagógico en este tema resulta inadmisibles. La salud emocional de la infancia no puede dejarse a la voluntad de cada docente. Es una obligación legal y moral del Estado y del Ministerio de Educación velar por el bienestar socioafectivo de las niñas y los niños.

El trato que más de la mitad de las profesoras que participaron de la investigación brinda a sus niñas y niños puede ser caracterizado como severo, frío, distante, indiferente o fingido. El resto de las profesoras desarrollan una relación afectuosa, cálida o amable con sus estudiantes. El único factor que influye para definir el trato es el carácter. Es espontáneo. En ningún caso se trata de una decisión profesional. En los casos en los que el trato de las profesoras es mejor, hay consecuencias positivas para sus estudiantes; pero no es suficiente brindar un buen trato a las niñas y los niños para crear un clima de aula positivo o para desarrollar habilidades y actitudes socioafectivamente saludables. Se requiere también de conocimientos que tienen que ver con el manejo de enfoques y de estrategias metodológicas; con el uso adecuado de recursos y con la articulación de las distintas dimensiones que forman parte de la formación de las niñas y los niños.

Es importante señalar que en ningún caso se ha detectado algún comportamiento o actitud que denote maldad. No se ha encontrado profesoras malas. Los gritos, las voces frías o neutrales, las resonradas, las amenazas y los castigos han sido siempre expresiones de descontrol, ansiedad, cansancio, impaciencia o temperamento, pero nunca de una intención de abuso de poder o mala voluntad.

Se debe resaltar también que el trabajo sobre la dimensión socioafectiva no se agota en la relación docente-estudiante. El clima lo crean todos los que intervienen en el aula y en la escuela. Y en ambos espacios, son las niñas y los niños quienes forman parte esencial. Por eso, una buena porción del esfuerzo en este campo debe dirigirse a fomentar buenas relaciones entre ellas y ellos, previniendo y enfrentando conflictos, el *bullying*, la discriminación y la violencia.

Asociada a este esfuerzo de construir una convivencia armónica está la idea de la construcción de un sentido de comunidad, tanto en su acepción ciudadana como en la de comunidad de aprendices o de aprendizaje. En efecto, el desarrollo de los sujetos como ciudadanos y ciudadanas tiene mucho que ver no solamente con su empoderamiento individual, que de por sí es muy positivo, sino también con su empoderamiento como sujetos sociales, como colectivo, como pequeña sociedad. Y el obstáculo más importante que existe en las escuelas y en las familias para que sea posible la construcción de una comunidad democrática en las instituciones educativas es la visión devaluada que las personas adultas tienen de la infancia. Esta visión está ligada a la ausencia de un enfoque de derechos que permita ver a las niñas y los niños como personas y en condición de igualdad. Desafortunadamente, no es esto lo que ocurre. Y más lamentable aún es que el Minedu no haya asumido esta batalla como suya.

La construcción de un sentido de comunidad de aprendizaje, tan importante en la pedagogía actual, nunca ha estado presente en las escuelas. Sin embargo, con la ECE se hace más difícil esa posibilidad, pues se ha creado un ambiente de competitividad entre las niñas y los niños, y no uno cooperativo.

Subsiste esta vieja práctica de no promover un rol activo de las y los estudiantes en el aprendizaje como sujetos o comunidad. Las profesoras no favorecen la construcción de comunidades de aprendizaje en el aula. Trabajan con sus estudiantes, de manera general, como con una masa homogénea de individuos. No promueven efectivamente la construcción de vínculos sociales positivos entre las niñas y los niños, ni un sentido de pertenencia como grupo. La construcción del aprendizaje es ajena a la experiencia del aula como experiencia personal o colectiva. Los estudiantes no son vistos como sujetos cognoscentes activos, sino como receptores pasivos de conocimientos.

La profesora Laura muestra una actuación contradictoria frente al tema de la comunidad. Definitivamente, su inclinación mayor es la de promover un trabajo individual, incluso individualista. Pero en su discurso a veces hace referencia a la idea de equipo.

«Justo ayer les decía, todos somos un equipo, todos tenemos que llegar a la meta. No basta con que los mejores nomás lleguen; todos tenemos que llegar a la meta. Somos un salón y el esfuerzo de Jimena, por decir, o de otros, no va a servir cuando los demás están quedándose. El aprendizaje lo tenemos que lograr todos. Entonces eso es».

Es obvio que lo que dice la profesora está directamente vinculado a los resultados de la ECE. A eso alude al hablar de las metas. Pero en la práctica no se desarrolla trabajo en equipo.

La construcción de relaciones interpersonales asertivas y empáticas, con y entre estudiantes, basadas en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración, está lejos de convertirse en una realidad en estas escuelas. Se ha trabajado muy poco en la formación docente en estos temas. Pero hay algunas profesoras que han avanzado más en este terreno, como hemos podido apreciar.

Finalmente, no hemos logrado incorporar los desempeños 16 y 17, correspondientes a esta competencia, porque no hemos podido recoger información suficiente que nos permita hacer una reflexión y un análisis sustantivos sobre ellos.

CAPÍTULO VI

La conducción del proceso de enseñanza

COMPETENCIA 4. Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica en torno a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.

Esta es una de las competencias más relevantes del MBDD, en la medida en que es a través de ella que la profesora genera procesos pedagógicos en el aula en función de los aprendizajes que pretende lograr. En esta competencia, la profesora pone en juego todas sus capacidades e implementa las acciones que ha ideado y planificado. En ella se plasman e interactúan las competencias analizadas previamente. El conocimiento pedagógico es utilizado en la planificación y en la conducción del proceso de enseñanza. Lo que planifican las docentes debe ser la guía del trabajo en el aula, aunque hemos constatado que esto es relativo. Y la creación de un clima adecuado para el trabajo pedagógico también se hace efectiva en el trabajo concreto del aula.

Es el momento en el que toda la complejidad del acto educativo se pone en marcha y en el que la docente debe moverse con equilibrio, con atención, con tacto y con inteligencia para articular lo que ha diseñado con las respuestas de las y los estudiantes; así como para responder a lo inesperado sin perder el hilo de la madeja. Es aquí donde el quehacer pedagógico se muestra en toda su magnitud.

La profesora deberá prestar la máxima atención a los procesos pedagógicos que va desarrollando y a las decisiones que va tomando y poniendo en acción para que estos procesos se produzcan. En su actuación en el aula la profesora articula la enseñanza y el aprendizaje en diálogo con el nivel cognitivo de sus niñas y niños y con el contexto. Una tarea de máxima complejidad que debe resolver paso a paso.

El quehacer pedagógico es altamente complejo, como nos lo recuerda Linda Darling-Hammond: «En el día a día, las profesoras confrontan complejas decisiones que se basan en muchos y diferentes conocimientos y juicios que tienen consecuencias determinantes para el futuro de las estudiantes» (2005: 114). La cita nos ayuda a comprender cuán difícil es para un docente mantener un nivel de desempeño alto. Una planificación adecuada, su preparación para las clases, el encuentro diario con las niñas y los niños les demanda una alta *performance* que deben sostener a pesar de sus problemas personales, las diversas demandas que recaen sobre ellas, sus estados de ánimo, los problemas económicos, el cansancio, el escaso soporte, la frustración, la falta de materiales, los conflictos de la escuela y del aula, y las múltiples presiones que reciben.

Es complicado ser una profesora «A» todo el día, todos los días. Así lo expresa la profesora Laura de la escuela A de Moquegua:

«Yo siempre digo: no solamente soy maestra, también soy madre. Nosotros somos también seres humanos con situaciones, problemas, etcétera, ¡Qué sé yo! Pero hoy estamos tratando de siempre mantener el nivel».

La experiencia de la o el docente comprometido con su trabajo, con su institución y con sus niñas y niños es una experiencia muy exigente. De ahí que no resulte extraño que en el proceso de mejora educativa que se vive hoy en el Perú encontremos situaciones en las que se entremezclan, se alternan, se superponen y se acomodan buenas y no tan buenas prácticas docentes. Incluso es posible encontrar ciertas prácticas características de la etapa del colapso educativo.

Un elemento fundamental en el trabajo educativo es la articulación de los procesos de enseñanza con los procesos de aprendizaje, con los procesos de desarrollo infantil y con los procesos socioculturales. A estos procesos de articulación que producen conocimientos, desarrollo de capacidades, formación de actitudes los llamamos *procesos pedagógicos*.

Sin embargo, hemos visto que un entendimiento restringido de los procesos pedagógicos, entendidos como enseñanza o, en el mejor de los casos, como interacciones entre enseñanza y aprendizaje, generan dificultades para alcanzar los logros de aprendizaje buscados en el currículo.

El fenómeno ECE tiene una influencia importante en esta competencia docente. De hecho, la conducción del proceso de enseñanza se orienta hoy con una clara intencionalidad y con estrategias definidas hacia la consecución de determinados aprendizajes, cosa que no sucedía antes, debido a las malas prácticas que

prevalecían. Sin embargo, contar con intención y estrategias, como veremos, puede tener un alcance limitado si la reflexión y un sólido conocimiento pedagógico no se constituyen en su marco.

Es muy común encontrar prácticas docentes poco innovadoras. Incluso, bastante tradicionales, pero que llevan a buenos resultados en la ECE. No es extraño que también aquellas profesoras con mayor disposición al cambio e interés en buscar nuevas estrategias tengan bajo su carpeta un *Coquito*. La profesora Adela, del colegio A de Ucayali, nos confiesa:

«Sí, también trabajo algunas palabras con *Coquito*, pero te voy a decir, utilizo más tarjetas léxicas y palabras de mi contexto. Vamos sacando palabras nuevas. Hasta que el niño pueda comprender. Una vez que comprende, viene la producción, escribe. Eso es lo que hago. Intercambio mi *Coquito*, las tarjetas léxicas, el contexto».

El entendimiento y la visión de las profesoras sobre el aprendizaje, la enseñanza, la infancia, la escuela y sus propósitos, influye de manera determinante en sus prácticas.

Las maestras tienen percepciones diversas sobre la influencia de la ECE en sus prácticas docentes. A continuación, presentamos dos posturas extremas: por un lado, la profesora Vania, del colegio C del Cusco, considera que su estilo de trabajo:

«Ha cambiado en alguna medida. Desde el momento que yo ingresé a trabajar, hemos tenido este proceso. Teníamos lo de PLANCAD con Pukllasunchis. Teníamos el monitoreo, el acompañamiento y las estrategias. No ha cambiado mucho las estrategias a lo que son las Rutas. No tanto así una vuelta de 360° [sic].»

Por su parte, la profesora Adela, del colegio A de Ucayali, señala que su trabajo:

«Cambió totalmente. Cambió la actitud en la práctica pedagógica. Antes yo trabajaba solamente, vamos a decir, “vamos a hacer problemas”. Simplemente iba a la pizarra y agarraba la tiza y escribía problema o traía el papelote con el problema escrito. El niño no razonaba, no pensaba. Cada maestro venía y enseñaba a su manera: “Ah, bueno, pues, si aprende el niño, ¡en buena hora! Y si no aprende, ya no es mi problema. Pero ahora después de la ECE se cambió. Dio un giro de 360° [sic]. Ahora al niño se le enseña a razonar, a pensar, que desde pequeño tiene que tener una buena formación, tanto en aprendizajes como en valores para que pueda ir bien».

Lograr avances en el desarrollo de esta competencia implica también tener que luchar, en mayor o en menor grado, con viejas prácticas que han formado parte de su trabajo durante años. Prácticas que son combatidas, con mayor o menor eficacia, con el apoyo de algunas iniciativas y recursos del Ministerio de Educación que se han desplegado en estos tiempos de la ECE. Básicamente, haremos referencia a los tres más relevantes: el soporte pedagógico, las Rutas del Aprendizaje y las Sesiones de Aprendizaje.

Es importante aclarar que estas viejas prácticas docentes a las que aludimos no pueden ser consideradas como prácticas pedagógicas tradicionales, porque están lejos de responder a una tradición pedagógica específica. Son más bien prácticas que se han ido generando o acentuando en el contexto del colapso educativo al que hemos hecho referencia y que suponen más bien un manejo pedagógico con deficiencias. Y han sido identificadas o verificadas en los años de experiencia de acompañamiento en las aulas por parte del autor de este estudio. De hecho, algunas de estas prácticas preceden al colapso educativo, pero lo relevante es que subsisten hasta el día de hoy.

La ECE ha llevado a un sector del profesorado a preocuparse e interrogarse sobre cómo hacer para incrementar los logros de aprendizaje de sus niñas y niños. Hay una responsabilidad por los aprendizajes, como ya hemos indicado. Y esta responsabilidad implica una comprensión y una asunción de que lo que hace en el aula tiene efectos determinantes en el aprendizaje.

Una mayor consciencia de la relación entre enseñanza y aprendizaje que se expresa en una clara intencionalidad en la actuación docente para que sus estudiantes logren determinados aprendizajes. Las maestras seleccionan determinadas capacidades, se proponen ciertas estrategias metodológicas y las desarrollan, como prioridad, en sus programaciones y, principalmente, en las aulas.

De esta manera, el esfuerzo docente está puesto en que sus prácticas se adecúen a los objetivos de aprendizaje que buscan alcanzar. Ese esfuerzo se traduce de diferentes maneras según cada profesora. Habrá algunas que estructurarán mejor el trabajo que venían desarrollando. Igualmente, habrá quienes aprovechen las orientaciones ofrecidas en las Rutas del Aprendizaje. También habrá quienes tomarán e implementarán las Sesiones de Aprendizaje que produce el Ministerio de Educación. Otras optarán por desarrollar actividades que se ajusten estrictamente al modelo de la ECE a través de fichas o aplicación de pruebas. Otras más intentarán hacer una revisión de sus prácticas para orientar su trabajo al desarrollo de procesos que sean relevantes para el aprendizaje. Y habrá, como también se constató en este estudio, profesoras que se muevan a lo largo de todo este espectro de posibilidades. No hay prácticas que puedan ser categorizadas en una sola de estas formas de desarrollar la docencia. Pero todas ellas representan uno o más pasos adelante que la distancia de aquellas prácticas docentes que en el colapso educativo generaron estragos en la escuela, aunque queden aún por delante muchísimos pasos más que dar.

La atención a los resultados de aprendizaje genera respuestas en relación con lo que hace o debe hacer la docente. Las profesoras se preocupan por las estrategias, por las actividades, por la didáctica, pero no están poniendo suficiente atención a los procesos de aprendizaje ni a las conexiones de estos con el desarrollo infantil y el contexto sociocultural. La relación entre enseñanza y aprendizaje no es una relación mecánica de causa-efecto, como se pretende hacer creer al profesorado. «Haz esto y tendrás estos resultados», «Aplica esta sesión y lograrás mejoras en tales aprendizajes». La complejidad de los procesos pedagógicos se evade con este discurso simplificador de la intervención educativa. Y con una preocupación mayor por la eficacia que por el sentido de la educación.

Las Rutas del Aprendizaje aportaron para entender mejor la articulación de estos procesos. Pero ya en el año 2015 pasaron a un segundo plano con la aparición de las Sesiones de Aprendizaje, que colocaron el proceso de enseñanza como centro de la actuación docente y, además, con un formato y un guion predeterminados. Y la enseñanza no es tal cuando se reduce a aplicar un conjunto de pasos de manera irreflexiva. La propuesta de procesos pedagógicos y didácticos que presentan las Sesiones de Aprendizaje no ayuda mucho a esa reflexión, porque ellas muestran grandes debilidades en su conceptualización y en su implementación. Y estas debilidades, aunque no son percibidas por el profesorado, generan, por esta misma razón, confusión y distorsiones en el conocimiento de las docentes que asumen como válidos planteamientos equivocados. Al fortalecimiento de las Sesiones de Aprendizaje también ha contribuido la ENSP, que, a través de las acompañantes pedagógicas, ha presionado para la aplicación de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu. En los primeros meses de desarrollo del trabajo de campo de esta investigación en el 2015, las profesoras opinaban favorablemente acerca de las Rutas del Aprendizaje, y algunas de ellas reconocían que era un soporte para su trabajo. Sin embargo, en la medida en que estas Rutas perdieron peso y las Sesiones de Aprendizaje coparon el panorama, las maestras han ido perdiendo una dirección adecuada en su trabajo educativo.

Observamos en las clases que hemos registrado una tensión permanente en las profesoras a quienes se les ve oscilar entre prácticas orientadas hacia los procesos y prácticas orientadas a los resultados. Las Rutas del Aprendizaje las guiaron hacia el justo medio: trabajar los procesos pedagógicos de cara a los cambios curriculares que se estaban produciendo y, así, de manera progresiva, ir desarrollando diversos aprendizajes, incluso aquellos que se evaluaban en la ECE. Las Sesiones de Aprendizaje tuvieron la misma pretensión, pero orientando la acción docente hacia la mera aplicación.

Sin embargo, la tentación de encontrar rutas más rápidas y directas hacia mejores resultados hace que las profesoras se inclinen por la aplicación de pruebas y la ejercitación con fichas y Cuadernos de Trabajo.

La mayoría de las profesoras de este estudio —siete de nueve— intentan, con mayor o menor éxito, atender los procesos pedagógicos con el fin de garantizar mejores aprendizajes; aunque la mayor debilidad sea cómo se entienden y se desarrollan tales procesos. En este grupo, en el caso de aquellas profesoras con mejor perfil, esto implica elevar los niveles de comprensión en los aprendizajes. En las otras, que siguen «los procesos pedagógicos y didácticos» planteados por el Minedu, supone perder la brújula con facilidad. Quedan fuera de este grupo las docentes de los colegios B y C de Ucayali. Sin embargo, todas ellas, las nueve, también se sienten compelidas a promover los aprendizajes evaluados en la ECE a través de fichas y evaluaciones continuas, actividades que ocupan bastante tiempo del horario escolar.

Las profesoras son conscientes de que el desarrollo de las clases, sean diseñadas por ellas mismas o las que les provee el Minedu, les demanda mucho más tiempo que aquel que deben emplear con las fichas o con los Cuadernos de Trabajo. Por eso combinan sus clases regulares con las actividades centradas en estos recursos con la intención de alcanzar las metas de mejora propuestas cada año.

Representa sin embargo un progreso valioso con relación a la situación de colapso educativo de hace apenas diez años que el profesorado muestra mayor preocupación por el logro de aprendizajes de sus estudiantes; así como también que cada vez más niñas y niños alcancen mejoras en ciertos aprendizajes curriculares importantes, ya sea que las docentes incidan en el desarrollo de procesos pedagógicos ricos o por la vía de la ejercitación.

Durante el año 2015 se produjo un viraje en la política ministerial en lo concerniente a las orientaciones que reciben las profesoras para desarrollar su trabajo en el aula. Aunque no se suprimieron las Rutas del Aprendizaje, sí fueron relegadas, en la práctica, por las Sesiones de Aprendizaje. La profesora Delia, del colegio B del Cusco, nos dice:

«El año pasado Soporte Pedagógico era más flexible, pero estoy viendo que este año es más... como que estamos modificando y nos estamos ciñendo más a lo que son las sesiones y las unidades. Este año es más ¿no? Entonces, yo al menos, ahora estoy trabajando todo con las sesiones del Ministerio, todas, todas».

La exigencia de aplicar las Sesiones de Aprendizaje se extiende. El director del colegio A del Cusco señala:

«Los especialistas de las UGEL vienen a monitorear. Lo primero que le dicen a la maestra cuando ingresan al aula es: ¿en qué sesión de aprendizaje vas?».

Para el Minedu, las Sesiones de Aprendizaje complementan los objetivos de las Rutas del Aprendizaje. Sin embargo, a la luz de los registros hechos en esta investigación, las reemplazan.

La propuesta de Sesiones de Aprendizaje responde a una concepción particular del docente y de su trabajo educativo. Parte de una mirada homogeneizadora del profesorado, que no ha comprendido la necesidad de desarrollar políticas diferenciadas para dar soporte a las profesoras, y que tampoco ha entendido cómo construyen las docentes su saber profesional. Ven a las maestras como operarias que deben aplicar una pauta diseñada por las expertas. Responden a la conocida lógica de materiales educativos a prueba de docentes.

En efecto, el profesorado no es una masa homogénea. El fenómeno ECE ha develado que nuestras docentes tienen diversos niveles de competencia. Y, por lo tanto, sus necesidades y sus demandas son distintas. En ese sentido, ofrecerles a todas la misma receta es contraproducente. Lo hemos constatado en las aulas donde se ha realizado la investigación. Aquellas profesoras que, inicialmente, implementaban sesiones que ellas mismas diseñaban, se manejaban mejor en el trabajo de aula que cuando empezaron a adoptar las Sesiones de Aprendizaje. Con estas se les veía inseguras y perdidas, intentando entender, durante la implementación de las sesiones, cómo seguir adelante sin perder el hilo de la madeja.

Es posible que las docentes con menores competencias requieran, inicialmente, una orientación semejante a la de las Sesiones de Aprendizaje, pero mejor diseñadas. Y que las acompañantes pedagógicas de la ENSP las orienten en el uso adecuado de este material; pero aquellas profesoras que tienen una mejor *performance* y mejores resultados con sus niñas y niños requieren de otro tipo de soporte pedagógico.

Por otro lado, las sesiones están centradas en el proceso de enseñanza, y esto constituye un problema que reconocen algunas acompañantes. La acompañante Rosalía, del Cusco, señala:

«Agarramos la sesión y hacemos la secuencia, pero nos estamos olvidando de lo que es trascendental, de lo que tiene que ser. Por eso digo, por más que nos den sesiones, no sabemos cómo va a ser esta sesión en el niño, en la mente del niño. No vamos a llegar, o sea, no se llega».

A todo esto se agrega que las Sesiones de Aprendizaje tienen un serio problema de calidad y debilitan sus posibilidades de alcanzar el objetivo de mejorar las prácticas docentes. Esto no significa que todas estén mal planteadas, sino que no existe una homogeneidad de criterios en el Minedu sobre el significado y manejo de estos procesos.

Como hemos señalado, las Sesiones de Aprendizaje han ido ganando terreno en las escuelas del Cusco y de Ucayali. En Moquegua apenas están comenzando a ser revisadas, aunque con reparos.

En el caso de la profesora Vania, del colegio C del Cusco, el fomento del trabajo cooperativo y las interacciones que desarrollaban con sus niñas y niños para que razonen y argumenten sobre sus procedimientos y respuestas fueron los factores fundamentales para que sus estudiantes progresaran en el conocimiento matemático. Lamentablemente, en su caso el uso cada vez más frecuente de las Sesiones de Aprendizaje afectó la calidad de su trabajo. Lo mismo podemos afirmar de las profesoras de los colegios A y B de la misma región.

En efecto, la profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, también ha pasado de diseñar e implementar sus propias sesiones al uso permanente de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu. Lo mismo ha ocurrido con frecuencia con la profesora Daysi del colegio B del Cusco. Sin embargo, en su caso ella le agrega un elemento de contextualización y de adaptación que le permite un mejor desarrollo de las sesiones.

Con las Sesiones de Aprendizaje se está perdiendo la posibilidad de que se produzcan mejoras, ya que al ofrecérseles la alternativa de aplicar una receta frente al esfuerzo reflexivo que suponía apropiarse de los enfoques y estrategias, optan por trabajar los aspectos más procedimentales de estos con las Sesiones de Aprendizaje.

Aplicar propuestas elaboradas por terceros no produce un efecto de aprendizaje profesional en el profesorado, menos aún si esas propuestas presentan diversas debilidades, porque, en ese caso, ya no sirven ni como modelo de referencia. Las docentes aprenden a través de procesos reflexivos que se generan a la luz de la teoría y la práctica. Las Sesiones de Aprendizaje contradicen el enfoque crítico-reflexivo de Formación Docente que el Minedu afirma desarrollar.

Por último, es importante reconocer que las Sesiones de Aprendizaje se alejan del criterio de eficacia de ciertas iniciativas pro-ECE. Su intención, fallida, ha consistido en incidir en la atención a procesos de naturaleza pedagógica. Si el Minedu prestara mayor atención en asegurar la calidad de su diseño, y si fueran modelos que pudieran presentarse como ejemplos o como referencia de planificación de sesiones pedagógicamente potentes, cumplirían un mejor papel del que actualmente cumplen.

En las Sesiones de Aprendizaje se han definido ciertos procesos pedagógicos y didácticos. Los hemos leído y analizado en sus textos originales. También hemos observado su desarrollo en clases. Nuestra conclusión es que están mal formulados, mal comprendidos y mal desarrollados. La conceptualización de estos procesos es inconsistente y su uso lo es aún más. Se articulan forzosamente y no ofrecen una ruta clara ni para las

docentes ni para garantizar aprendizajes en las niñas y los niños. Debido a ello, su empleo presenta varias dificultades, resultando en una implementación pobre y rígida que no ayuda al desarrollo de capacidades. Las profesoras hacen uso frecuente de fichas de trabajo o de los Cuadernos de Trabajo. Y lo explican por el hecho de que estos materiales tienen la estructura de las pruebas ECE. La profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, nos confiesa:

«En realidad, antes he usado muy poco los cuadernos y los textos del Ministerio. Ahora, este año están mejores. Están más parecidos a la prueba de la ECE».

En la lógica de las profesoras, cuanto más se parezcan las actividades que proponen estos materiales a las que deben resolver las estudiantes en la ECE, más se valoran y se usan en el aula. Cuanto más se ejercitan las estudiantes, más hábiles se vuelven y mejor desarrollan sus capacidades. La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, afirma:

«Las sesiones siempre lo hacemos con fichas cada día; fichas cada día».

La profesora Reina, del colegio C de Moquegua, es otra docente que las usa diariamente:

Profesora: «Voy a repartir una fichita. Van a responder solitos. Lean una, dos, tres veces. No lo lean por leer. ¿Ya? Nada sobre la mesa. ¿Ya terminaste?» (el desayuno).

Es una ficha de Comunicación.

Profesora: «En silencio. Aprendamos siempre las ideas más principales. Bryan. Carla».

Le pido una ficha a la profesora.

Profesora: «Como estamos con la prueba censal, los del PELA nos han dicho que les demos una ficha cada día, ya sea de Matemáticas o de Comunicación» (me comenta la profesora).

Se aplican las fichas de trabajo diariamente, aunque a veces rompan con la dinámica de la sesión:

En el aula de la profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, el acompañante pedagógico del PELA Regional, el profesor Juan, ha desarrollado una actividad lúdica en Matemáticas que les ha gustado a las niñas y los niños. Es sobre unidades y centenas. Se trata de lanzar argollas en tarros que tienen diferente puntaje. Una vez acabado este trabajo, la docente de aula reparte fichas de trabajo de Comunicación. Las niñas y los niños las desarrollan con rapidez. Inmediatamente, reparte otra ficha de trabajo. Esta vez es de Matemáticas, pero

no tiene ninguna relación con la actividad desarrollada. Las niñas y los niños también la desarrollan rápido. Luego el profesor acompañante continúa con su clase demostrativa.

El trabajo con las fichas aparece sin ninguna explicación y sin ningún sentido. Forma parte de la ejercitación mecánica que realizan las niñas y los niños. Pero también es una forma como la profesora le expresa al acompañante que esa es su clase y que ella no se puede retrasar con las actividades que él trae al aula.

La ejercitación está ligada a la idea de repetición. Cuanto más se repite una acción, más se alcanza un nivel de dominio de las capacidades que se ponen en juego a través de la ejercitación.

Aunque parezca casi una conceptualización del crecimiento físico-muscular aplicada al desarrollo de las capacidades cognitivas, lo cierto es que este tipo de ejercitación tiene efectos en el aprendizaje. Y está asociado al concepto de experticia que desarrollaron Hatano e Inagaki. Estos dos investigadores japoneses plantearon que existen dos cursos o caminos hacia la experticia a través del aprendizaje. Uno conduce hacia la experticia rutinaria, que ellos caracterizan como el desarrollo eficaz de determinadas habilidades procedimentales, y el otro lleva a una experticia adaptativa que, además de las habilidades procedimentales, incluye la comprensión del significado de las habilidades y del objeto de estudio (Hatano e Inagaki, 1984).

Los autores se preguntan por cómo se reconoce un desempeño con comprensión de aquel que carece de ella. Y afirman sobre el primero:

Es cuando quien ejecuta una habilidad puede explicar por qué funciona; verbalizar los principios que están implicados o, por lo menos, cuando puede juzgar como apropiadas o inapropiadas las variaciones de la versión convencional de la habilidad; y/o puede modificar la habilidad de acuerdo a cambios que se produzcan en los parámetros (Greeno, 1980). Estas formas de comprensión, explícitas o implícitas, parecen ser posibles solo cuando la persona ejecutante tiene un conocimiento que representa, más o menos, integralmente la naturaleza del procedimiento y su mundo circundante. Este conocimiento le da significado a cada paso de la habilidad y brinda criterios para la selección de posibles alternativas para cada paso de la habilidad dentro del procedimiento. Puede posibilitar aun que él o ella invente nuevos procedimientos y/o haga nuevas predicciones. (Hatano e Inagaki, 1984: 28)

De hecho, este modelo teórico sobre la experticia nos permite entender por qué niñas y niños que se ejercitan mecánicamente a través de este tipo de materiales didácticos, como los Cuadernos de Trabajo o las fichas, tienen relativo éxito en la ECE. La explicación está en que se desarrollan como aprendices rutinarios que solamente pueden aplicar las habilidades desarrolladas a contextos específicos muy parametrados; en este

caso, en una prueba que tiene las mismas características que las fichas y Cuadernos de Trabajo con los que han practicado recurrentemente a lo largo del año. Se vuelven más precisos y más rápidos porque se han automatizado.

Esto se reveló claramente durante una actividad de evaluación, diferente del formato ECE, que desarrollamos con las niñas y los niños en este estudio. En esa ocasión, Nicolás, un niño de Ucayali que destaca en el aula y cuya profesora considera que está en nivel 2, reaccionó de la siguiente manera:

Nicolás lee el problema, haciendo gestos de extrañeza y sorpresa. Menea la cabeza y levanta la mano:

Nicolás: «Profesor, este problema no se puede resolver».

Investigador: «¿Por qué no intentas usar los materiales?».

Nicolás: «Yo no uso materiales».

El niño insiste en afirmar que el problema no se puede resolver.

Es interesante cómo este estudiante, como varios otros, que siempre obtiene altos resultados en las pruebas tipo ECE que se aplican con frecuencia en su aula, ni siquiera intenta probar resolver el problema de otra forma. Se da cuenta, rápidamente, de que aplicando el procedimiento conocido no podrá encontrar una respuesta. Y su conclusión es que el problema no se puede resolver. Su nivel de automatización no le permite probar otro camino. En efecto, en la aplicación de esta misma prueba con niñas y niños de Moquegua y Cusco suceden hechos similares:

En el colegio A del Cusco, las niñas y los niños están concentrados en la lectura de la ficha. Tienen los materiales concretos a su costado. Leen una y otra vez el problema. Las niñas y los niños del nivel -1 se ven más relajados. Rápidamente, acuden a sus materiales. Algunas niñas y algunos niños del nivel 2 y del nivel 1 intentan hacer dibujos cuando se dan cuenta de que no saben cómo operar algorítmicamente. De pronto, Flor, una niña del nivel -1, levanta la mano. «Ya lo hice, profesor». Me acerco y ha resuelto perfectamente el problema. Ha distribuido las semillas en grupos iguales y los cuenta. Yo le digo que está muy bien. Las niñas y los niños la miran sorprendidos. No pueden creer que esa niña haya resuelto el problema.

El enfrentamiento de problemas representa siempre una dificultad para las niñas y los niños del nivel -1. Encarar problemas diferentes a los de las pruebas tipo ECE no les resulta más difícil. Además, la posibilidad de

usar materiales concretos les facilita la tarea y no tienen ningún prejuicio en hacerlo. Por lo tanto, emprenden la tarea más relajados y con mayor confianza. Lo contrario sucede con sus pares que se desconciertan con problemas con una estructura diferente de la convencional y se rehúsan a utilizar materiales concretos.

La formación de expertos rutinarios tiene pues sus límites. Tal como se puede interpretar de los lentos progresos que se dan cada año en la ECE y, especialmente, en Matemáticas, resulta insuficiente encaminar a nuestras niñas y nuestros niños hacia la experticia rutinaria, aun teniendo a la ECE como único referente. Y hemos constatado en este estudio que son aquellas docentes que prestan atención no solo a los resultados sino también a los procesos quienes logran que sus niñas y niños obtengan mejores resultados. En otras palabras, una enseñanza que se orienta hacia la comprensión y hacia un mejor conocimiento del objeto de estudio tiene como consecuencia niveles más altos de desarrollo de capacidades y, por lo tanto, también mejores resultados en la ECE.

Pero, en la práctica, la balanza se inclina hacia el énfasis en los resultados y la mayor eficacia en la intervención pedagógica. El uso de los Cuadernos de Trabajo y de las fichas tiene, además, otra ventaja. En el aula del colegio B del Cusco se presenta la siguiente situación:

Profesora: «Vamos a retomar nuestra sesión para no aburrirnos. A ustedes les gusta escribir. ¿Estos son los meses del año?» (señala un cartel con los días de la semana).

Niño: «No, los días de la semana».

Profesora: «¿Cuáles son los meses del año?».

Niños (en coro): «Lunes, martes...».

Profesora: «Me van a ayudar a contar los meses del año: enero, febrero...».

Niños: «... marzo, abril, etcétera».

Sigue preguntando a diferentes niños, pero la mayoría está distraída.

Profesora: «Todos me van a sacar su cuaderno de Matemáticas. Página 125. ¿Qué dirá allí? Me buscan la página 125».

El ruido decae.

La profesora lee el título y les pregunta sobre las imágenes.

Profesora: «¿Qué se hace primero? ¿Cuál sería el orden? ¿Qué vamos a hacer para comprender?».

(Se refiere a unas imágenes que hay que ordenar secuencialmente).

Niño: «Atender».

Profesora: «Leer».

Los niños trabajan en sus cuadernos de Matemáticas y ordenan la secuencia de imágenes. Luego pasan a la siguiente hoja. Allí deben aparear información que aparece en dos columnas. Por ejemplo: el año tiene 12 meses.

La clase vuelve a su cauce. Todos trabajan muy tranquilamente. El grupo cero tiene dificultades para ordenar la secuencia. La profesora también. Se equivoca cuando explica a los grupos.

Suena el timbre de salida.

Los niños empiezan a alistarse. La profesora sigue monitoreando.

Si hay algo que no deja de sorprendernos en esta investigación es el cambio radical que se produce en el aula cuando en una clase con mucho desorden y ruido, de pronto, la profesora ordena sacar los Cuadernos de Trabajo del Minedu o los cuadernos para escribir. Se hace un silencio total. Las niñas y los niños trabajan calmada y concentradamente. Es como si les hubieran aplicado un tranquilizante.

Nuestra hipótesis al respecto es que la escritura es un acto con un valor simbólico muy alto en la escuela y en la casa. Las niñas y los niños lo saben. En la escritura se plasma lo que han hecho, lo que han aprendido. En sus casas, cuando sus madres y padres quieren informarse sobre lo que han hecho, revisan sus cuadernos. Los cuadernos, además, reciben las marcas de evaluación. Allí se puede constatar si aprendieron o no. Hablar y escuchar no tiene ningún significado especial. Lo propio, lo específico de la escuela, es ESCRIBIR.

De las nueve profesoras de esta investigación, son tres las que, en determinadas prácticas específicas, se han orientado, intuitivamente y con debilidades, en la dirección de los aprendizajes adaptativos. Sus resultados en Matemáticas han sido bastante positivos a juzgar por su mejora en la ECE. Estas docentes son la profesora de la escuela A de Moquegua y las profesoras de las escuelas C de Moquegua y Cusco.

En el caso de la primera, Laura, la incorporación de elementos metacognitivos en sus sesiones de Matemáticas ha sido clave para sus resultados, específicamente en esa área curricular.

Por su parte, la profesora Reina, del colegio C de Moquegua, trabaja bastante con materiales concretos en sus clases de Matemáticas. A diferencia de las demás docentes, no se angustia con el tiempo que les toma el trabajo con materiales. No presiona para que trabajen rápido. No se apura para que sus niñas y niños pasen pronto a un nivel de representación gráfica o simbólica. No nos cabe duda de que es este tipo de

actividades que responden al desarrollo cognitivo de niñas y niños de esta edad el que ha permitido que su colegio supere en el área de Matemáticas al colegio B de Moquegua en la ECE 2015.

Profesora: «Me van a ayudar a hacer un problema. ¿Yo digo el nombre?». (La profesora escribe «Camila confecciona»). «¿Alguien sabe qué significa confeccionar?».

Alex: «Hacer trajes».

Profesora: «Hacer algo. Hay que adornar nuestro salón. Hay que confeccionar banderas para ambientar el salón».

En realidad, la profesora está haciendo el problema sola hasta ahora...: «Camila confecciona 15 banderas. Mauricio confecciona el doble de banderas. Y Ana, 14 escarapelas».

Profesora: «Voy a poner en la alternativa: 45. ¿Por qué le pongo 45?».

Niño: «Porque 30 más 15 es 45».

Niña: «Porque 30 más 15 es 45».

Profesora: «¿Y por qué he sumado 30 más 15?».

Niño: «Porque Camila hizo 15 banderas y Mauricio hizo 30 banderas».

Profesora: «¿Estás seguro?».

Niño: «15 más 15 es 30».

Niña: «Más 15 de Camila es 45».

Profesora: «Hay niños que ven dos números y los suman. He visto algunos problemas. No voy a decir quiénes. Responden porque ven la respuesta en la alternativa. Hay que ver la pregunta. ¿Cuál creen que puede ser la pregunta?».

Alex: «¿Cuántos símbolos patrios confeccionaron?».

Profesora: «Ahí está. Me gusta. Puede haber otras, pero nos vamos a quedar con esa». (Debió explotar más esta parte, pidiendo más alternativas).

Yo tenía intención de poner otra pregunta: ¿cuántas banderas confeccionaron?

Vania: «Sí» (con énfasis).

Profesora: «Yo puse escarapelas para confundirlos».

Niña: «¿Y qué más le podríamos poner?».

Niña: «30».

Profesora: «¿Por qué?».

Niña: «Mmm. Porque se pueden equivocar con el doble».

Niño: «Porque la pregunta es ¿cuántas banderas confeccionaron?».

Profesora: «¿Con cuál de las dos preguntas nos quedamos, entonces?».

Niña: «Con la segunda».

Profesora: «Nos quedamos con la segunda».

(La profesora no asegura que todos lo tengan claro. He ahí el problema. Uno contesta y se da por satisfecha. Debería aprovechar las cuentas para que todos puedan comprobar).

Profesora: «¿Qué otras respuestas se pueden poner?».

Niña: «25 banderas y escarapelas».

Niño: «Nadie se va a confundir con esa respuesta».

Niño: «30 banderas».

Varias niñas: «Sí».

Niña: «Porque pueden sumar 15 más 15 nomás».

Niño: «Claro, se equivocan y suman los dos 15».

La profesora dice que las alternativas no deben estar lejos de las respuestas posibles. Deben confundir para que no se resuelva fácilmente el problema.

Niño: «Una alternativa es 45».

Niño: «Otra puede ser 60».

Profesora: «Ya tenemos las tres alternativas: 30, 45 y 60».

Profesora: «La mesa debe estar limpia. Todo bien ordenadito. ¡Darwin!». (Da indicaciones). «Voy a entregar materiales. Con lo que hemos colectado vamos a trabajar. Traten de no hacer perder nada».

A cada grupo le entrega un material diferente: abridores de latitas de leche, chapas y material base 10. Niños de algunos grupos agarran, para sí, los materiales, pero la profesora hace que los dejen en el centro de la mesa.

Profesora: «Hemos entregado diferente material porque el material que tenemos no alcanza. ¿Qué vamos a trabajar? Agrupaciones de 10. Ustedes van a escuchar. Escuchen. Vamos a trabajar en grupo. No he dicho que agarren. No estén peleando. Todos van a representar. María tiene 7 pelotitas. ¿Ya está? Y Perla tiene 5 pelotitas. ¿Hasta ahí estamos? ¿Cuántas pelotitas tiene María? Bryan. Tú te dedicas a coleccionar los azules y no prestan atención. Si agrupamos las dos cantidades, ¿cuántas agrupaciones de 10 vamos a formar?».

Niña: «Hay 12».

Profesora: «¿Por qué? ¿Qué cantidades han sumado?».

Niño: «7 más 5».

Profesora: «Si tengo 12, ¿cuántas agrupaciones de 10 van a tener?».

Niño: «12 centenas».

Niña: «Una».

Profesora: «¿Tu colección de 10 dónde está?».

Hay niñas y niños que tienden a mirar lo que hacen sus compañeros en vez de mirar sus materiales. No todas las niñas ni todos los niños logran hacer esta simple actividad. Pasan a otro problema.

Profesora: «Rosa tiene 15... ¿Qué grupo ya terminó?». (Dos). «A este grupo le falta. ... Y Claudia tiene catorce. A un costadito lo que tiene Claudia».

(La profesora trabaja bien su intento de que las niñas y los niños hagan la representación. Va paso a paso para tratar de asegurar que todos lo hagan).

Profesora: «Ahora quiero saber cuántas colecciones de 10 van a encontrar en las dos cantidades. Junten. 15 y 13».

Niño: «29».

Niña: «28».

Profesora: «¿Cuánto tiene? He juntado y he encontrado 28. Ahora quiero saber cuántas colecciones de 10 voy a encontrar y cuántas van a quedar sueltas».

Pero esta docente, al igual que otras profesoras, se queja de que los materiales concretos que envía el Minedu no son suficientes. La subdirectora del colegio A del Cusco sintetiza la preocupación expresada en todas las instituciones educativas:

«A veces me pongo a pensar... Si bien es cierto el enfoque, por ejemplo, para las Matemáticas nos pide trabajar con material concreto. El Ministerio ha hecho un esfuerzo para dotar de material concreto a las instituciones educativas, pero aún es insuficiente porque nos manda un módulo para los tres salones. A veces ese módulo se tiene que repartir entre esos tres salones y terminamos con dos o tres cajas de material educativo. ¿Y los demás?, ¿cómo hacemos para poder trabajar?».

Frente a esta situación, hay profesoras que les piden a las familias comprar más materiales. Otras trabajan elaborando más cantidad de materiales. Y otras compran materiales de su propio bolsillo o aprovechan material reciclado. Ninguna se queda sin reaccionar. Solucionan este déficit con sus propias iniciativas.

La profesora Vania, del colegio C del Cusco, tiene otra estrategia. Promueve el trabajo en grupo. Aunque no todas las niñas y los niños tienen facilidad para ello, se observa que siempre varios grupos logran hacer un trabajo en equipo. Esto, sumado a un acompañamiento permanente en la resolución de problemas a través de la observación y la formulación de preguntas, hace que sus niñas y niños reflexionen y comprendan lo que están haciendo. Algunas veces es más acertada que otras.

Profesora: «La situación problemática que ahorita escribo es la siguiente. Ahorita la escribo: “Los niños de segundo grado estamos preparando una mesa con postres que van a traer para compartir. Han colocado 47 vasos de mazamorra y 34 vasos de arroz con leche y 34 cucharitas. Una niña va a verificar que haya todo para todos. Y se pregunta: ¿cuántos vasos de mazamorra debo quitar para igualar al arroz con leche?”. ¿Qué debo hacer?».

(El problema ya indica lo que se debe hacer: quitar. Está mal formulado).

Niña: «Comprender el problema».

Niño: «Elaborar la estrategia».

Niño: «Ejecuto la estrategia».

Niña: «Compruebo la respuesta».

(Las niñas y los niños parecen intentar adivinar. Han escuchado de los pasos, pero parecen no comprenderlos).

Profesora: «Nuestro jefe de grupo». (La profesora dice que van a repartir chapitas. Y hace lo propio. Entrega chapitas y tapitas). «¿Qué puedo hacer? Representar». (La profesora se adelanta a dar la pista de cómo hacer).

En un grupo, la profesora constata que hayan formado los dos grupos (mazamoras y arroz con leche) y hayan contado bien. Le dice a un subgrupo que también forma sus propias fichas que van a trabajar con un solo material. Las niñas y los niños forman los dos grupos.

Pregunta cuántas fichas hay que quitar para igualar. Un niño contesta que 10.

Cuentan y comprueban que tienen que quitar 13. Les dice que traigan su material base 10.

En otro grupo, la profesora les dice que no les interesan las cucharas. (Nuevamente, no deja que las niñas y los niños, por sí mismos, se den cuenta de que las cucharas son un distractor en el problema).

Los niños restan mentalmente y dicen que tienen que quitar 13. No usan las chapas. No saben cómo usarlas. Después de que responden mentalmente, la profesora les dice que quiere ver con el material. Las niñas y los niños forman las cantidades con el material base 10. Le pide a Ani que iguale las dos cantidades. Ella retira una decena y tres unidades. Obtiene la igualdad.

Profesora: «Ahora lo que han hecho, en el papelote».

En general, todas las profesoras, incluyendo las tres anteriores, usan con frecuencia los cuadernos o las fichas de trabajo.

La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, hace un uso frecuente de los Cuadernos de Trabajo y de fichas de aprendizaje. Los resultados de sus niñas y niños en la ECE 2015 bajaron con relación al promedio de la institución educativa en más de 20 puntos porcentuales en Comunicación y 50 puntos en Matemáticas. Esto resulta particularmente sorprendente, porque este colegio había tenido un ritmo de progreso muy bueno en las evaluaciones censales anteriores, alcanzando un nivel superior al 70 % de niñas y niños en el nivel 2 en la ECE 2014, tanto en las áreas de Matemáticas como en Comunicación. Y es más sorprendente aún porque fue esta profesora la que mejores resultados tuvo en la ECE 2013, cuando estuvo en segundo grado. Ella atribuye el descenso a que no ha tenido tiempo de hacer reforzamiento en las tardes, porque salía rápido de su colegio para trabajar como docente-fortaleza en otra institución educativa.

La profesora Daysi, del colegio B del Cusco, además de aplicar las Sesiones de Aprendizaje, hace un uso continuo de fichas y del Cuaderno de Trabajo. Su escuela ha subido aproximadamente 20 puntos porcentuales en el nivel satisfactorio en Comunicación y 7 puntos porcentuales en Matemáticas.

En los casos de las profesoras B y C de Ucayali, su trabajo en el aula se caracterizó por el uso diario de los Cuadernos de Trabajo y los textos del Ministerio de Educación, más que por la aplicación de las Sesiones de

Aprendizaje. En ese sentido, estas docentes trabajaron con un marco de actuación aún más restringido que el de las Sesiones de Aprendizaje, en la medida en que organizaban todo su trabajo docente orientadas por estos materiales. A pesar de eso, la profesora B tuvo un importante progreso en las áreas de Matemáticas y Comunicación. En el nivel satisfactorio están aproximadamente 30 % en Matemáticas y 76 % en Comunicación. Mientras que su colega del colegio C no tuvo ningún progreso, ya que solo el 3 % de sus estudiantes están en nivel satisfactorio en Matemáticas y 13,9 % en Comunicación. La gran mayoría de sus estudiantes está «en inicio» en Matemáticas y «en proceso» en Comunicación.

¿Cómo se explica este progreso en el caso de la profesora del colegio B?, ¿y cómo las diferencias entre estas dos profesoras que se guiaron principal y casi exclusivamente por los materiales?

Con relación a la primera interrogante, la orientación del trabajo de la profesora Gaby del colegio B de Ucayali hacia un camino de experticia rutinaria marcó la dinámica de trabajo, y la aplicación diaria de fichas y Cuadernos de Trabajo preparó a las estudiantes para enfrentar en mejores condiciones la ECE 2015. En lo que respecta a las diferencias entre las profesoras de ambas instituciones educativas de Ucayali, intervinieron factores de carácter institucional que para la profesora Gaby fueron favorables pero para la profesora Susana resultaron desfavorables. En el primer caso, estos factores fueron: una política institucional de atención al segundo grado, una coordinación con las profesoras de su grado, intercambio de estrategias, elaboración de un cuaderno de trabajo adicional para el área de Comunicación, trabajo diario con Cuadernos de Trabajo y textos oficiales, presión de la docente sobre las niñas y los niños, apoyo de las familias con mayor nivel educativo, etcétera. Por el contrario, en el caso de la profesora Susana, los factores de carácter institucional y personal fueron negativos: el caos reinante en su institución educativa, el mal clima de trabajo, la falta de una política específica dirigida al segundo grado, la participación en la huelga magisterial y el estado emocional de estrés de la profesora frente al conflicto interno de la institución.

En el caso de la profesora Amelia, del colegio B de Moquegua, hubo un uso poco frecuente de los materiales del Minedu. Se trabajó con cierta regularidad con fichas de trabajo. Hubo una política institucional explícita e intensa para el segundo grado. Un trabajo colegiado intenso. Sin embargo, los resultados en la ECE 2015 estuvieron muy lejos de las metas esperadas. Hubo un progreso de casi 9 puntos en Comunicación, como promedio en la escuela. Y en Matemáticas se produjo una estrepitosa caída de poco más de 20 puntos porcentuales. Un manejo disciplinar débil, actividades matemáticas desarrolladas con dificultad y exceso de evaluaciones sumativas en desmedro del desarrollo de las actividades curriculares del área podrían ser la explicación de esos resultados.

Con respecto a la profesora Adela, del colegio A de Ucayali, tampoco se ha observado un uso frecuente de los materiales del Minedu, pero sí de otras fichas de trabajo. Esta docente ha tenido una pequeña mejora en Matemáticas y una caída de casi 7 % en Comunicación. Pero sus resultados son buenos.

Por otro lado, es importante señalar que las Rutas del Aprendizaje del área de Matemáticas, especialmente, al trabajar los diversos tipos de problemas, se proponían alejar al profesorado de la enseñanza tradicional de resolución de problemas, que llevaba a una solución mecánica. Con los PAEV se hacía necesario que las docentes comprendieran el significado de esta tipología y de sus consecuencias en la enseñanza, así como que ampliaran y profundizaran la mirada de las niñas y los niños sobre los problemas.

El trabajo con los cuadernos y las fichas de trabajo, hasta ahora, sigue teniendo más éxito en el área de Comunicación, donde una educación rígida en la forma de enfrentar las actividades de comprensión de lectura ha llevado rápidamente a una automatización del trabajo docente en función de la prueba de la ECE y una mecanización del aprendizaje en las niñas y los niños. Incluso, cuando se hace la comprensión de lectura a nivel oral, las maestras no rompen con el esquema convencional que señala «la metodología» de comprensión lectora. Así sucede también en la clase de la profesora Amelia del colegio B de Moquegua:

Profesora: «Natalia, ¿qué has podido comprender?, ¿nada? A ver, Jesús, ¿quién era Usi?».

Jesús: «La luna».

Profesora: «¿Y qué hacía?».

Jesús: «Miraba en la laguna su belleza».

Profesora: «Era muy...».

Jesús: «Vanidosa».

Profesora: «¿Quién era Bari?».

Natalia: «El sol».

Profesora: «¿Cómo era la conducta del sol?».

Natalia: «Travieso» (con énfasis).

Natalia: «Juguetón».

Natalia: «Y bondadosa».

La profesora le pregunta a Julio y él ignora a la profesora. No le contesta.

Natalia: «No quiere contestar».

Profesora: «¿Por qué eran hermanos?».

Natalia: «Porque Dios los creó».

Profesora: «Porque tienen los mismos padres». (No indaga más). «¿Quién era su padre? Ya nos vamos a sentar».

Natalia: «Dios. No, no era Dios».

Profesora: «¿Cómo era la diosa Usi?».

Natalia: «Era muy enojona».

Profesora: «¿Quiénes eran los personajes principales de esta lectura?».

Las niñas y los niños nombran a los personajes.

Profesora: «¿Qué tipo de texto es el que hemos leído?».

Niño: «¿Narrativo?».

Profesora: «¿Estás preguntando?».

Niño: «Un cuento».

Profesora: «¿Y qué tipo de texto es?».

Niña: «Narrativo».

Profesora: «¿Y para qué sirve? ¿Para informarnos?, ¿para enseñarnos a hacer algo?, ¿para entretenernos?».

Niñas y niños: «Para entretenernos».

Todo es un ping-pong de preguntas y respuestas. No se genera ningún diálogo interesante ni ninguna reflexión construida grupalmente. Las preguntas y las respuestas solo van y vienen.

Lamentablemente, las fichas y Cuadernos de Trabajo esquematan el aprendizaje de las niñas y los niños y llevan a las profesoras a poner su mayor atención en los aspectos procedimentales de la comprensión de lectura y de la resolución de problemas. Ayudan, sin duda, a que se incrementen los resultados de las pruebas, pero a costa de la calidad de tales aprendizajes.

Un efecto de la ECE es la aplicación indiscriminada de pruebas tipo ECE en las aulas. Esta práctica se ha extendido enormemente en el segundo grado de Primaria. Y también afecta a las docentes de este estudio. Esto lleva a las profesoras a buscar equiparse con una batería grande de pruebas que las ayude a enfrentar la ECE en mejores términos. La profesora Reina, del colegio C de Moquegua, nos grafica claramente esta intensa búsqueda y nos dice:

«Yo reviso bastantes libros tipo prueba como *Toñito*, bastantes lecturas. También las pruebas que emite el Ministerio de Educación. Todas las pruebas las he recolectado. Saco modelos. Busco dónde más se equivocan y les doy más donde les falta. Tengo una recolección de pruebas para fichas de Matemáticas, Comunicación que he podido elaborar. También me compro mis libros, muy aparte. En base a esto, yo saco mis textos y formulo mis preguntas. En Matemáticas he trabajado con el libro de Matemáticas que tiene bastantes ejercicios tipo prueba censal. Los niños ya han terminado casi todo el libro porque tiene problemas de cambio, de canje, de suma, de todo [...]. En Comunicación estoy aplicando lecturas de *Toñito* y pruebas que tengo. También el libro que nos han entregado en el Ministerio de Educación. El libro de Matemáticas está casi terminado. El libro de Matemáticas está muy bien, no me quejo... el Cuaderno de Trabajo, en realidad. El cuaderno de Comunicación no es completo como debe ser. Me he agenciado en apoyarme en *Toñito* y otras lecturas que tengo».

Quienes no llegaron a esta práctica de búsqueda de pruebas por sí mismos, lo hicieron por intermedio de sus colegas, sus directoras, los funcionarios de las UGEL o sus acompañantes pedagógicas. A esto, seguramente, se sumaron los rumores que circulan en torno a las regiones que ocupan los primeros puestos en la ECE: «En Moquegua, los niños hacen pruebas todo el tiempo»; «En Moquegua, todo es full entrenamiento»; «En Moquegua a los niños los automatizan para hacer pruebas». Lo cierto es que en Moquegua no se aplican más pruebas que en Cusco o Ucayali. Esta no es, al parecer, la razón para el «éxito» de Moquegua.

Es cierto que las personas podemos aprender por repetición. No es la única forma ni vale para todos los tipos de aprendizaje, pero funciona para algunos. También es cierto que la ejercitación es una práctica útil para alcanzar cierto dominio en determinados aprendizajes. Ya hemos visto lo que plantean Hatano e Inagaki sobre las expertas rutinarias. La ejercitación, *per se*, no es mala. La memoria, tan vapuleada en las últimas décadas por algunos ideólogos de la innovación pedagógica, es también un elemento fundamental para el aprendizaje.

Hemos observado que las pruebas tipo ECE han cumplido el mismo papel que las fichas y Cuadernos de Trabajo, más como un recurso para la ejercitación que como un instrumento de evaluación. Sabemos que una evaluación censal tiene otros propósitos que las evaluaciones del aula, pero su aprovechamiento como dispositivo evaluativo ha sido pobre, como veremos al abordar los efectos del fenómeno ECE en la competencia 5 de evaluación del MBDD.

Estos simulacros de prueba han tenido un efecto positivo en cierto grupo de estudiantes, que les ha permitido mejorar su *performance* y, por lo tanto, alcanzar mejores resultados en la ECE. No estamos diciendo

que hayan logrado un aprendizaje óptimo ni sólido, ni de largo plazo. El aprendizaje desarrollado alcanzó para la ECE y nada más. Sin embargo, creemos que esta población de estudiantes logró estos aprendizajes porque, además de la ejercitación, alcanzaron cierto grado de comprensión de los contenidos de las áreas curriculares en cuestión. Es el nivel de comprensión conseguido el que, seguramente, permitió que gracias a la ejercitación pudieran tener una mejor *performance* en la prueba de la ECE, como ya hemos explicado. Forman parte de esta práctica de aplicación indiscriminada de pruebas los *kits* de evaluación de la UMC, las pruebas regionales que regiones como Cusco, Moquegua y Ucayali desarrollan, las pruebas institucionales de cada colegio y, por último, las pruebas de aula. Considerando todas ellas, a lo largo del año, de acuerdo con los cálculos hechos en esta investigación, las niñas y los niños dan entre 20 y 58 pruebas tipo ECE en Matemáticas y Comunicación.

Son las profesoras de los colegios B de Moquegua y A de Ucayali las que más aplican pruebas a sus estudiantes. Llegan casi a sesenta pruebas. En el primer caso, porque así lo establece la política institucional. Y en el segundo, por una decisión personal de la profesora Adela. Las siguen, con la aplicación de una treintena de pruebas, las escuelas A y B del Cusco, el colegio A de Moquegua y el colegio B de Ucayali. Las instituciones educativas C de las tres regiones se ubican en el tercer grupo con un número de pruebas que alcanza la veintena.

Hay que tomar en consideración que el trabajo con las fichas y los cuadernos del Minedu, hasta cierto punto, podría tomarse en cuenta como «recursos» del mismo tipo que las evaluaciones tipo ECE. Si las adicionáramos a las pruebas tipo ECE, este tipo de actividad se realizaría entre 180 y 200 veces al año en las aulas, en los casos más extremos. En este escenario, las actividades predominantes en las aulas resultan siendo las pruebas y fichas con formato ECE.

¿Significa esto que es cierto que las profesoras están entrenando a sus estudiantes para la ECE? Definitivamente, no. Y no sucede esto, simplemente, porque las profesoras no saben cómo entrenar para un examen o para desarrollar capacidades de carácter cognitivo. Entrenar no es simplemente ejercitarse en algo o repetir una acción muchas veces. Incluso en el nivel físico, ejercitar excesivamente alguna parte de nuestro cuerpo puede ser contraproducente.

Nos parece importante, como ya habíamos adelantado, distinguir entre aplicación indiscriminada de pruebas y entrenamiento. En primer lugar, afirmamos que el entrenamiento es una forma legítima y valiosa de aprendizaje. Los seres humanos logramos muchos aprendizajes mediante esta vía. Hay determinados aprendizajes específicos que, para alcanzar un nivel de dominio alto, requieren de la ejercitación. Tal vez nos parezca más aceptable el entrenamiento cuando nos referimos a actividades deportivas o físicas. Pero también hemos escuchado o leído sobre el entrenamiento de habilidades sociales. Podemos entrenarnos

para ser más asertivas, más empáticas o para solucionar conflictos. Pero también podemos recordar que existe el entrenamiento cognitivo. Recordemos los famosos programas de entrenamiento cognitivo del israelí Feurstein. Podemos entrenar nuestra atención, nuestra memoria, nuestra capacidad de análisis. Entonces, el entrenamiento responde a un modelo pedagógico para desarrollar aprendizajes.

¿Es posible entrenarse para una prueba? Sí, es posible. Pero en este caso existe un prerrequisito: la comprensión. Solo cuando las aprendices logran un cierto nivel de comprensión es posible pasar a un nivel de entrenamiento. La comprensión no es sustituible por la ejercitación. La debe anteceder. Es necesario también trabajar con las estudiantes habilidades metacognitivas para poder hablar del buen entrenamiento. Las profesoras no entrenan. Solo aplican de manera indiscriminada pruebas con la confianza en que así sus estudiantes tendrán éxito en la ECE. Para ellas, repetir y repetir es la clave del aprendizaje.

En el colegio B de Moquegua, al entrar en la reunión de planificación semanal de las profesoras de segundo grado, las encuentro enfrascadas en una discusión. Han identificado un ítem que, recurrentemente, sale con bajo puntaje en las pruebas semanales. En ese preciso instante, una profesora de otro grado superior está presente y es consultada sobre cómo salir de este *impasse*. La profesora responde:

Profesora de 5.º grado: «Repetirlo otra vez».

Profesora de 2.º grado: «¿Y si no aprende?».

Profesora de 5.º grado: «Repetir dos, tres, cuatro, cinco veces... hasta que aprenda».

Esta lógica simple no funciona en el mundo complejo de la pedagogía. Pero el profesorado cree firmemente en ella. Y la aplica incesantemente, aunque tenga limitaciones. Las profesoras de segundo grado suelen responder, con respecto al uso de las evaluaciones tipo ECE en las aulas, que estas pruebas les permiten identificar en qué capacidades o en qué ítems (así se expresan) sus estudiantes tienen dificultades. Y cuando se les pregunta para qué les sirve identificar las debilidades de sus niñas y niños, responden casi al unísono: «para reprogramar la actividad».

De hecho, pocas veces debe servirles reprogramar cuando no identifican la razón del problema. Pero así proceden. En la práctica, lo que más se observa en estas docentes es que, en el mejor de los casos, desarrollan una nueva actividad con una estrategia distinta; se re-trabaja, en forma diferente, la misma capacidad.

Solamente en el caso de la profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, hemos podido observar algunos momentos que corresponden al entrenamiento en sus clases de Matemáticas. Una vez que la profesora ya ha logrado que sus estudiantes comprendan un nuevo contenido, pasa a la fase de entrenamiento. Una de

las estrategias que más utiliza esta profesora es la de la formulación de problemas con sus niñas y niños. En este caso particular, sorprende ver que estos estudiantes elaboran problemas de Matemáticas con meticulosidad. Pero más llama la atención cómo seleccionan las alternativas que pondrán como respuesta a los problemas. La respuesta correcta no genera ningún problema ni sorpresa, pero cuando escogen las respuestas equivocadas para una prueba de alternativa múltiple, no lo hacen al azar. No ponen cualquier respuesta, por ponerla. Reflexionan cuidadosamente sobre qué respuesta marcar.

En el siguiente ejemplo, el problema en cuestión da como resultado 9 y se coloca como una alternativa. Luego se discuten las demás opciones:

Niña: «En la “a” hay que poner 10, porque a veces los niños se equivocan por poquito al sumar».

Niño: «Y en la “c”, 4, porque en vez de sumar 5 más 4, pueden pensar que es una resta».

Niño: «Y en la “d” hay que poner 12, porque algunos pueden usar el dato falso; y pueden sumar 5 más 4 más 3».

Este grado de reflexión nos revela un alto nivel de comprensión en matemáticas, de conocimiento sobre cómo se piensa al resolver un problema y capacidad de ponerse en el lugar del razonamiento de otros. Estas niñas y estos niños han desarrollado habilidades metacognitivas que les hacen encarar los problemas con mayor facilidad. No es de sorprender, entonces, que cuando les planteamos un problema diferente a los de la prueba ECE, imaginándonos que tendrían dificultades similares a sus pares de otras escuelas de Moquegua, Cusco y Ucayali, más de la mitad del salón levantó la mano con la respuesta correcta apenas terminamos de plantear oralmente el problema. Fue una respuesta automática.

Cuando preguntamos a las niñas y los niños cómo habían dado con la respuesta tan rápido, la mayoría decía que era obvio, con sus propias palabras. Con esto evidenciaban que la comprensión que logran niñas y niños que son expertos adaptativos no está en contradicción con la rapidez o la eficacia que se encuentra en aquellos que son expertos rutinarios.

La profesora Laura comenta acerca de su trabajo y nos dice:

«Me gusta trabajar con los niños lo que es creación de problemas, formulación de problemas. Por lo que, como ha podido usted observar, estamos entrando nosotros mismos, a que ellos encuentren las dificultades que se les va a encontrar a la hora de resolver los problemas. Tienen buenos logros en Matemáticas. Casi todos han logrado el nivel 2.

Hemos venido trabajando ya desde el año pasado formulación de problemas; dando ellos mismos alternativas, dando la alternativa falsa que parezca la verdadera. Así como usted mismo nos ha observado, a ellos les gusta. Han empezado a crear sus problemas. Les he dicho que vamos a hacer las pruebas con los problemas que ellos me traigan. Entre más dificultad tenga, les digo, ustedes van a ser los maestros. Y se motivan de esa manera. Les digo: “¡Formulemos el problema!”. Así ya saben dónde está la dificultad, dónde está la trampita, como les digo yo ¿no? Hay una trampita para confundirlos; y ellos entonces ya saben cómo por que están formulando ese mismo tipo de problemas».

Por supuesto, la enseñanza que reciben estos chicos y chicas no se agota en el desarrollo de pruebas, pero lo que sucede en su aula podría muy fácilmente catalogarse como una clase de entrenamiento. Añadiríamos: de buen entrenamiento. Es claro, también, que las y los estudiantes van entendiendo muy bien la mecánica y la lógica de este tipo de pruebas.

La aplicación frecuente de pruebas tipo ECE cumple, básicamente, un papel de ejercitación. En otras palabras, las pruebas funcionan como fichas de trabajo. Al no trabajarse otras dimensiones, como la metacognitiva y la de retroalimentación, pierden su sentido evaluativo. Más adelante desarrollaremos con mayor precisión y profundidad este punto.

Acompañante pedagógica: «Vamos a conversar un ratito sobre el trabajo de hoy. ¿Qué has aprendido?».

Profesora: «Sí, he aprendido. A utilizar mejor el tiempo».

Acompañante pedagógica: «El propósito era entender las noticias».

Profesora: «He aprendido a practicar más el código, profundizar más la lectura, la comprensión».

Acompañante pedagógica: «¿Qué más?».

Profesora: «Ha faltado dosificar el tiempo».

Acompañante pedagógica: «¿Tú consideras que desde el principio se ha hecho una secuencia de procesos pedagógicos?».

Profesora: «Hubo un recojo de saberes previos. Y como que sí salió. Que hubo un accidente».

(La acompañante pedagógica no aclara que adivinar de qué trataba la noticia no tiene que ver con el recojo de saberes previos).

Acompañante pedagógica: «¿Qué ha permitido que logremos el propósito?».

Profesora: «El interés de cada uno. Ha sido propicio el día de san Juan».

Acompañante pedagógica: «Yo creo que nos ha servido tener el material concreto, el periódico. ¿Alguna dificultad hemos tenido que de repente no nos ha ayudado?».

(La acompañante pedagógica llama equivocadamente material concreto al periódico. Es un texto. No es material concreto).

Profesora: «La dificultad de lectura. Rodrigo y Erick».

Acompañante pedagógica: «¿Más? ¿Qué cosas no nos han ayudado en el desarrollo?». (La acompañante pedagógica no le pide a la profesora que sustenten sus respuestas).

Profesora: «No todos tenían el periódico».

Acompañante pedagógica: «Eso no es muy relevante, porque podíamos haber dicho que lo lean en pareja. Yo he sentido que ha habido algunas dificultades. En el proceso didáctico hemos hecho un ANTES, UN DURANTE. Pero en ese DURANTE algo se nos ha escapado».

Profesora: «En la noticia hubo varios hechos».

Acompañante pedagógica: «Claro, hubo varios casos».

Profesora: «Lo han mezclado. Pero al final se ha basado usted en una sola».

(¿Lo han mezclado? ¿Quiénes? ¿Las niñas y los niños? El periódico traía varias noticias. La selección de la noticia fue una pésima elección).

Acompañante pedagógica: «Nuestros textos deben estar basados en...».

Profesora: «En una sola noticia, un solo hecho».

(Al igual que en las interacciones docente-estudiantes, la acompañante pedagógica deja frases incompletas para que las termine la profesora).

Acompañante pedagógica: «Cuando les he entregado la noticia, yo he sentido que es tan grande. Para empezar, les costó entender».

Profesora: «A las finales, sí».

Acompañante pedagógica: «Han podido captar».

Profesora: «¿Qué ha ayudado a que comprendan?».

(La propia acompañante pedagógica dice que las tarjetitas han ayudado. Ella misma da la respuesta. ¿Qué procesos cognitivos han identificado?)

La profesora dice que han hecho un diálogo.

(La acompañante pedagógica considera o da por aceptado que el diálogo es un proceso cognitivo. No aclara si hubo otros procesos que podría considerar como procesos cognitivos. No entiendo para qué preguntó sobre eso, si no iba a explicar nada).

Acompañante pedagógica: «¿Cuál era la secuencia didáctica? ¿Qué hice en ese ANTES? Aquí se han dado algunas actividades, algunos procesos. Aquí hubo una exploración del texto».

Profesora: «Con interrogantes».

Acompañante pedagógica: «¿Cómo he hecho la interrogación?... Ellos han hecho sus hipótesis, sus supuestos. Han tenido sus indicios como la imagen, el título grande. Listo. Luego pasamos a un DURANTE. A ver, dime todo lo que has observado».

(La acompañante pedagógica se contesta a sí misma).

Acompañante pedagógica: «Hemos hecho una técnica de la lectura. He leído. Los hemos hecho leer por partes. Esta identificación de párrafos ayuda a comprender. Me da gusto de que se haya hecho eso. Y he podido percibir que como no están acostumbrados a hacer eso. Les es más fácil entender cuando trabajan con párrafos. Eso los ayuda. Puedes aplicarlo con cualquier texto. Tienes que decirme mis verdades».

Profesora: «Han identificado las respuestas en los textos. Ha sido por el interés de los alumnos».

Acompañante pedagógica: «¿Qué te han parecido estas técnicas? ¿Han sido nuevas para ti?».

Profesora: «Sí, gracias profesora».

Directora: «Es bueno compartir porque ambas aprendemos. ¡Qué bueno que te hayas dado cuenta de estas técnicas! Es una técnica que al principio les va a costar, pero luego van a aprender».

Este largo registro nos permite ver cómo la relación entre esta acompañante pedagógica y la docente de aula reproduce las debilidades de la relación docente-estudiante. La acompañante pedagógica tiene dificultades para sacar alguna respuesta de la profesora. Y es comprensible, porque no ha tomado nota de la demostración. No puede recordar con mediana precisión qué ocurrió en la clase demostrativa. La profesora actúa de forma similar a las niñas y los niños, tratando de adivinar qué quiere la acompañante pedagógica que ella conteste.

La acompañante pedagógica no sigue una ruta ordenada para preguntar. Va de una pregunta a otra sin orden. No llega a cerrar cada interacción correctamente para dejar ideas claras. Pregunta por procesos que la profesora no tiene claros, pero que la acompañante pedagógica no ayuda a que se comprendan mejor. Todo se queda a mitad de camino. Acepta cualquier respuesta. No pide fundamentación ni explicaciones. Ella misma se da algunas respuestas. No se produce ningún proceso de reflexión ni de intercambio profesional. Esta acompañante pedagógica reconoce lo que es una realidad evidente y nos dice:

«Nos falta también especializarnos, diría así, porque hay algunos que son mejores para Matemáticas, y otros mejores para Comunicación. En todo caso, nuestros capacitadores, nuestros especialistas nacionales, o los que van, también tendrían que ser de ese nivel; tener especialistas que me hagan entender dónde estoy, cómo estoy y cómo quiero llegar ¿no? Y creo que sí pues, debe haber realmente especialistas. Creo que todavía tenemos ahí dificultades. Algunos no estamos muy claros tampoco, entonces. ¿Qué voy a dar? Y entonces qué voy a dar de algo que no lo tengo ¿no?».

El tema de la ECE aparece fácilmente en la entrevista con la acompañante pedagógica y afirma:

«Hay que verle bien qué te está pidiendo la ECE. No es otra cosa de lo que estamos haciendo, o sea, no es que les voy a preparar a los niños faltando de repente... desde agosto ¿no? Que las profesoras se ponen todas alborotadas y quieren preparar a los niños, o sea ponerles lectura y respuesta, lectura y respuesta ¿no? No es eso, el truco es hacerlo desde antes, me refiero. Y hacerlo bien, o sea, dentro de lo que es Comunicación, por ejemplo, digo: “¿por qué los niños no pueden responder desde un principio?”. Porque no hemos llegado, pero ¿por qué no hemos llegado? Entonces ahí empezamos a hablar qué son los subtemas, qué es la idea principal, qué es el tema, cómo sacamos el tema. Entonces, ese va a ser el truco para seguir avanzando y que nuestros niños también sigan avanzando. Pero si yo no les puedo... no sé lo que me dice Solé, Isabel Solé, entonces el truco está ahí en saber qué cosa quiere RUTAS, qué cosa quiere la evaluación ECE, la UMC y ahí ver, pues realmente qué es... o sea, qué es lo que quiere y cómo lo va, cómo es esa estrategia para que mi estudiante fuera de lo que puede entrenar, que yo no sé porque lo entrena. Eso también no me parece correcto, entrenarle todas las veces sin darle la herramienta; y el truco está en darle la herramienta al niño para que te asegure su evaluación ¿no? Pero no debe ser solo para la evaluación, sino cómo lo va a hacer siempre... sostenible pues esto...».

La acompañante pedagógica nos muestra claramente, con sus reflexiones, cuáles son sus preocupaciones y sus límites.

En segundo lugar, la formulación imprecisa y confusa de los procesos pedagógicos y didácticos representa un gran problema para el crecimiento profesional de las acompañantes pedagógicas, que están obligadas a repetir y reproducir los errores generados por las Sesiones de Aprendizaje, lo que provoca desorientación en el trabajo docente. Como ya indicamos, esta desorientación es más grave en tanto el profesorado no es consciente de los problemas que esto genera en el trabajo con sus estudiantes. Porque, definitivamente, hay consecuencias negativas tanto en los procesos de enseñanza como en los aprendizajes.

Resulta particularmente llamativo que sean las acompañantes pedagógicas quienes insistan tanto en el uso de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu, porque se supone que su función es potenciar los procesos pedagógicos y didácticos. Esta práctica común entre las acompañantes revela la tensión entre estas dos tendencias que conviven en el fenómeno ECE y a las que hemos venido refiriéndonos constantemente: la tensión entre procesos pedagógicos y resultados de aprendizaje. Pero también evidencia la desconfianza de diferentes actores educativos (Minedu, UGEL, instituciones educativas, acompañantes pedagógicos y docentes) en una propuesta centrada en procesos.

Otro problema es que el foco de atención de la intervención está en la enseñanza. Se pone muy poca atención en los procesos de aprendizaje, desarrollo y en el contexto sociocultural. Y, por último, la idea de reflexión sobre la práctica se centra en lo que hace la docente en el aula o en la recepción de nuevas estrategias. Es preciso señalar que en el caso de Moquegua y Ucayali se advierte una menor influencia del PELA Regional y de la ENSP, respectivamente, como ya hemos señalado en otros momentos.

Por último, queremos insistir y dejar claro que los perfiles profesionales de las acompañantes pedagógicas son muy heterogéneos. Y que, así como existen las de nivel A, otras no demuestran las competencias para ejercer este importante papel. Pero lo cierto es que tanto a unas como a otras les es imposible no estar influenciadas por las orientaciones, los protocolos y mandatos, explícitos o implícitos, del Minedu.

Desempeño 18. Controla permanentemente la ejecución de su programación observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas.

Poco ha influido el fenómeno ECE en que las profesoras logren un mayor o mejor control de la ejecución de su programación y del impacto sobre el aprendizaje. En la medida en que la mirada de las docentes está

volcada hacia los resultados de la enseñanza, su atención está puesta, principalmente, en los logros que demuestran alcanzar sus estudiantes a través de las pruebas tipo ECE que aplican en el aula.

A partir de esta preocupación central, las profesoras ponen atención en la selección y ejecución de actividades que, a su juicio, se orientan más eficazmente a la consecución de mejores resultados. Sin embargo, hay dos grandes dificultades que evidencian, en mayor o menor grado, las nueve profesoras del estudio.

En primer lugar está la dificultad de tener consciencia de su actuación y de automonitorearse. Las profesoras parecen estar más atentas a seguir el procedimiento general de la sesión de aprendizaje. Se aseguran de dar los grandes pasos, pero sin atender los detalles. Por ejemplo, es común que las preguntas y las consignas que dirigen a sus estudiantes pierdan precisión y claridad en su formulación concreta, generando serios problemas para que se comprenda qué pretende o qué busca.

La segunda dificultad tiene que ver con la articulación del proceso de enseñanza con el proceso de aprendizaje. Las profesoras, en mayor o menor grado, no saben cómo ir entrelazando ambos procesos porque tienen un conocimiento pedagógico pobre que limita su comprensión sobre cómo aprenden las niñas y los niños, qué dificultades enfrentan y cómo identificar estas dificultades en el proceso de aprendizaje. Las profesoras están más preocupadas por conducir el proceso procedimentalmente que en constatar los efectos de su intervención pedagógica. No hacen las preguntas pertinentes para corroborar si las niñas y los niños están comprendiendo. No observan cómo reaccionan. No acompañan su proceso de aprendizaje y no saben cómo darles soporte, poniendo el andamiaje necesario y oportuno. Las interacciones que desarrollan con sus estudiantes son débiles.

Después de haber observado a fondo a estas nueve maestras, hemos podido comprobar el importante efecto que tiene en las prácticas docentes su consciencia activa para monitorearse a sí mismas y darse cuenta de cómo su actuación va desarrollándose en forma consistente. Prima la tendencia a una actuación docente autocentrada y mecánica. Es autocentrada porque se mira más a sí misma que los efectos que produce en sus niñas y niños. Es mecánica porque se desarrolla en automático e interacciona con las estudiantes solo con el fin de cumplir con los pasos establecidos en la planificación. La profesora Jazmín dice que mientras va haciendo su clase, ella piensa:

«Lo que voy a hacer, qué toca hacer, qué falta hacer. Y, tal vez, por ejemplo, cuando estás en la sesión se te ocurren ideas más y tienes que hacerlo. No necesariamente tienes que basarte en todo lo que dice, se puede cambiar, es flexible».

Esta flexibilidad no la hemos constatado en las clases observadas en su aula. Pero lo más importante de sus expresiones es que está ausente la mirada a sus estudiantes.

Otra consecuencia del bajo nivel de desarrollo de este desempeño es que las interacciones suelen dirigirse a obtener una respuesta de algún estudiante que le provea de un *check* para seguir avanzando. La actuación de las docentes se concentra en los pasos que deben seguir, atentas al entorno en tanto afecta su desenvolvimiento escénico.

Sin embargo, una actuación autocentrada y mecánica, en lugar de una reflexiva y atenta a las estudiantes, lleva a ciertos problemas. También hemos constatado que hay docentes, como las profesoras de los colegios A de Cusco y Ucayali, Adela y Jazmín, y la profesora Amelia, del colegio B de Moquegua, que tienen dificultades para concentrarse en las acciones que desarrollan en el aula y que fácilmente pueden perder el hilo de la secuencia pedagógica que deben desarrollar. En algunos casos, la secuencia didáctica se desdibuja conforme va avanzando porque la profesora no está segura de lo que hace, como ocurre con las profesoras Jazmín y Amelia; en otros, porque se distrae con el comportamiento de las niñas y los niños o porque su afán de dar consejos las boicotea, como en el caso de la profesora Adela en el colegio A de Ucayali.

Profesora: «Hoy día es un día muy importante. Vamos a hacer cosas nuevas, pero tal vez no tan nuevas».

Niño: «Tú has dicho que hay que dormir bien temprano».

Profesora: «A las 8 hay que dormir».

Niña: «¿Va a haber prueba hoy?».

La profesora responde evasivamente.

Profesora: «Después conversamos de eso. Hay que aprender cosas nuevas para que ustedes vayan conociendo, para que las usen más adelante».

Niño: «Para aprender más y cuando sean grandes sean profesionales».

(El niño repite el discurso de la profesora sobre estudiar para ser profesionales).

Niño: «Yo quiero ser policía».

Niño: «Yo quiero ser marino».

Profesora: «Erick, dame tu cuaderno. No quiero nada que te perturbe». (Le quita los *stickers* que vienen en su envase).

La profesora recuerda las normas.

Profesora: «¿Para quién es la norma?».

Niña: «Es para todos».

Profesora: «Ustedes saben que yo los quiero mucho. Yo les vengo a enseñar. No te pongas triste, Erick. Yo te voy a devolver al final de la clase. Pero es que distraes a tus compañeros. No quiero estar llamando la atención. No están en jardín. A comportarse como niños que van a tercer grado».

(Es inicio de año y la profesora les habla del tercer grado).

La profesora pasa una bolsa y los niños sacan algo. Son tarjetas. Las niñas y los niños se enseñan lo que le ha tocado a cada uno y conversan.

La profesora termina de repartir.

Profesora: «Ahora sí. Stop. Stop, Luis. SILENCIO». (Entra una niña). «Tienes que venir más temprano. Todos los días llegas a esta hora. ¿Qué pasa? Por favor. Por favor. No estoy con bebés. ¿A quién le pongo su *pamper*? Llama a la niña tardona con gesto molesto y le dice que se apure para sacar su tarjeta.

Se escucha el ruido de las conversaciones de las niñas y los niños.

Profesora: «Les van a decir a su mamá que coman a las 6, se bañan, se lavan las manos y a la cama». (Habla en tono molesto, con mirada molesta. Le llama la atención a Abril. No para de hablar). «¿Les gustaría que yo llegue tarde? Dirían que la maestra es una tardona. Ustedes a cualquiera sacan de quicio. Ustedes tienen imágenes. ¿Qué imagen tienes, Abril? Un conejo». (Distintos niños dicen el animal que tienen. Animales que tienen cuatro patas, que tienen alas). «¿Qué podemos hacer con esas imágenes que tenemos allí? ¿Podemos hacer una fila de conejos?, ¿o grupos?». (Ella da las respuestas. No deja que respondan. Saca una cámara y toma fotos). «¿Podemos crear?». (Dice cualquier cosa). «... Yo quiero que el grupo de gatos se vaya para atrás. Niñas y niños se paran y vienen al fondo. Pero vayan con todas sus cositas». (Regresan por sus cosas). «Ya, rapidito, rapidito. El grupo de pececitos por acá (adelante)». (Es toda una bulla el traslado). «El grupo de los loritos por acá». (Algunas niñas y algunos niños aprovechan y vienen a ver mi *laptop*). «¡Apúrense! ¡Moviéndose! Viene un terremoto y nos mata porque están distraídos».

Llama al último grupo de los cuyes. Los distribuye en diferentes mesas. Todo el proceso de formar grupos tarda mucho tiempo.

El grupo de los cuyes pega sus imágenes pequeñas en la pizarra. (Hasta ahora la profesora no les informa qué van a hacer). Pegan los cuyes en columna. Luego salen los del grupo de los perros y los pegan también, junto a la columna de los gatos. Y así sigue.

Las niñas y los niños conversan entre ellos mientras sus compañeros pegan las imágenes. La profesora le da la cámara a una niña para que tome fotos. La profesora le llama la atención a una niña: «Ella sabe muy bien» (dice molesta). La profesora cuenta las láminas.

Profesora: «¿Qué animalitos faltan? Los conejos. ¡Cada uno en su lugar! Acá todos. Comienza el juego. 8:00 a. m. El que pierde yo voy quitando y un punto menos. La culpa no va a ser mía. ¿Con estas imágenes qué formamos?».

(No puedo entender qué está preguntando, pero las niñas y los niños parece que están acostumbrados a adivinar qué quiere su profesora).

Niña: «Un grupo».

Profesora: «Un grupo humano».

Niña: «Para aprender más» (la frase más repetida).

Niño: «Para crear una oración».

Niña: «Un trabalenguas».

Niño: «Una trabada».

Profesora: «Una trabada es una sílaba. ¿Puede venir alguien a apoyarme en la pizarra?».

Varios se proponen.

Profesora: «Ven, Ariana. Escribe lo que han dicho tus compañeros. “Crear” se separa de “oraciones”. Oraciones con ‘c’ de casa».

Niño: «No sabe» (comenta sobre la niña que está escribiendo).

Profesora: «Tienen sonidos diferentes».

Sale otra niña. Le dice que escriba con letra más grande.

Niña: «Con zeta».

Niño: «Falta la ese».

Profesora: «¿Quién dijo zeta? Qué inteligente. ¿Estás tomando fotos, hija? ¿Cómo va a haber evidencias? Van a decir que la profesora no hace nada».

Un niño escribe trabalenguas.

Profesora: «Qué lindo cuando nos ayudamos y ayudan a sus compañeros».

Otro niño escribe canciones. Le borra porque dice que está muy chiquito.

Profesora: «A ver, tú escribe. Él escribe muy pequeño. Está bien escrito. Quiere decir que están bien aprestados. Dicen historias, trabalenguas, adivinanzas».

(Tiene un afán de dejar una buena imagen de sí misma).

Varios niños no están atentos. Siguen saliendo las niñas y los niños para escribir cuentos. Ya van seis palabras. (Y esto responde a la pregunta «¿Qué se puede hacer con los animalitos?»).

Niño: «Poemas».

Profesora: «Un ratito más y toman desayuno. ¿Qué más?».

Niño: «Imaginaciones».

Profesora: «¿Imaginaciones? ¿Pero qué nos podemos imaginar?».

Niño: «Que los chanchos vuelan».

Niña: «Angelina se ha tomado una foto ella sola».

Profesora: «Erick. Pierde el equipo. Nosotros hemos pensado que con estas imágenes podemos crear oraciones, cuentos, poemas... Miren cuántas cosas podemos crear. Esto... avanzo... saco un papelote. Voy avanzando. Y se van a lavar las manos».

(No entiendo la lógica de la actividad).

Profesora: «Voy a pegar el papelote y voy a hablar. Vamos a ver cuántos han acertado lo que van a hacer esta mañana. Son las 8:17 a. m. La profesora pega un papelote. El grupo pierde. Guerra avisada...».

Niñas y niños: «No mata gente».

Profesora: «Adivinaron qué es lo que vamos a hacer hoy día». Pega un texto que dice ADIVINANZAS. «¿Adivinaron o no adivinaron?».

Las niñas y los niños parecen aburridos.

Pega otro papelote que dice TRABALENGUAS.

Profesora: «Dos cosas importantísimas han hecho. Se pueden hacer varias cosas. Su grupo tiene -1. Saca un cuy, culpa no es mía. Culpa es de ustedes. Dos sí fueron ciertas. Vamos a leer adivinanzas y trabalenguas. Y eso que nos hace reír: CHISTES. Vamos a buscar si hay acá. Busca un papelote con chistes. Les voy a quitar un punto. Culpa no va a ser mía. La hora nos gana».

Niño: «¿A qué hora vamos a comer?».

Profesora: «Ahora sí, voy a hacer un paréntesis. Ese grupo se lava las manos». Se queja con una niña porque no han llenado ya las bandejas con agua. Tienen el agua y los recipientes en el aula. La profesora se acerca para ordenarlos. «¿Cuál es la posición? Una colita aquí».

El registro refleja una situación caótica en la que la profesora no tiene control sobre su trabajo y avanza de una manera enredada, interrumpiéndose, sin darles pistas a las niñas y los niños de lo que pretende hacer, resonando aquí y allá, dando sermones, preguntando sin claridad. Es una vorágine. Y han pasado muchos minutos sin entrar en la actividad central. Parece que solo ha pretendido que las niñas y los niños «adivinen» de qué va a tratar la clase. Es posible que la profesora identifique todo este proceso como el acopio de saberes previos.

La ejecución mecánica de los pasos de la actividad no garantiza ni precisión ni pertinencia en las preguntas, las consignas, las interacciones y las acciones. No es extraño no encontrar ligazón entre lo que pretende hacer la profesora y lo que, efectivamente, dice. En el caso del área de Matemáticas esto se vuelve más complicado, por la necesidad de utilizar una terminología más exacta o por la naturaleza de la información matemática. Pero también sucede en el área de Comunicación. En la clase de la profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, observamos lo siguiente.

En medio del proceso de lectura de una receta.

Profesora: «A ver, hemos dicho que un texto instructivo tiene tres partes. ¿Qué está pasando acá?... ¿cuáles eran las tres partes?» (No hay mucha atención, pero la profesora sigue).

Niño: «El título».

Niña: «Los ingredientes».

Niña: «La preparación».

Profesora: «¿Qué voy a hacer con la leche, el queso?».

La profesora Jazmín quiere preguntar en qué parte del texto instructivo se encuentran, pero pregunta: «¿Qué está pasando acá?». Es imposible que las niñas y los niños puedan adivinar qué pretende averiguar su maestra. Ella misma parece darse cuenta de que ha formulado mal la pregunta, pero no insiste. La cambia totalmente, con lo cual ya no se entiende para qué pregunta sobre las partes del texto instructivo en ese momento. Tal vez para que, a partir de la identificación de las partes, pueda volver a preguntar en qué lugar del texto están, pero no sucede esto. La profesora se olvida totalmente de las preguntas y continúa con la lectura de la receta.

El problema con la formulación de las preguntas y las consignas está muy presente en las prácticas docentes. En la clase de la profesora Delia, del colegio B del Cusco, se produce la siguiente situación.

La profesora Delia presenta un texto de una nota en un papelote. Es un saludo a un niño del aula que está enfermo. En ella se le cuenta, también, que van a ir a volar cometas.

Profesora: «¿Quién habrá escrito este texto?».

Niño: «La profesora».

(El niño no responde sobre el autor imaginario de la nota, sino sobre quién realmente la escribió).

Varios niños están distraídos. Mirando las musarañas, dormitando, mirándose, jugando con sus manos, etcétera.

Profesora: «¿Qué necesitamos para hacer una nota?».

(La pregunta es vaga y puede recibir cualquier respuesta).

Niño: «Saber leer y escribir».

(La respuesta del niño es precisa. La pregunta de la profesora, no).

Profesora: «Sí, pero si nos dicen que escribamos una nota, ¿qué escribiríamos?».

(La profesora sigue siendo imprecisa. Ella quiere que respondan algo exacto, pero no puede formular la pregunta que necesita).

Profesora (les recuerda la experiencia de hacer un afiche): «¿Qué teníamos que hacer para hacer el afiche?».

Niño: «Textos».

(La profesora no está logrando dirigir la clase hacia donde ella desea).

Profesora: «Miren, chicos, les voy a leer una vez más. (Lee). Muy bien. ¿Para quién habíamos escrito? A la persona que se le escribe, se le llamará...».

Niño: «Nota».

Niño: «Norman Eduardo».

(Por fin, alguien responde lo que la profesora quiere).

La profesora le da un cartelito a un niño. Le dice que lo ponga donde debe ir. El cartelito dice: firma. Les pregunta: «¿quién envió la nota?».

Niño: «Tú».

Profesora: «Se llama remitente. Si no se pone el nombre, no se sabe a dónde o a quién hay que enviarlo».

La profesora saca dos letreros. Dicen «Destinatario» y «Cuerpo de la nota».

Profesora: «¿Cuál de los dos saldrá?».

Niño: «El de arriba».

Profesora: «El nombre del que le vamos a mandar se llama destinatario».

(No es el nombre. Es la parte de la nota que señala a quién vamos a enviarla).

En este momento 17 niños no están atendiendo. Y hay 26. Son en total 27. Falta Norman.

Profesora: «¿Me dicen qué tipo de texto era?».

Niño: «Informativo».

Profesora: «Paolo, ¿qué estoy informando?».

Niño: «Una nota».

Profesora: «¿Qué estoy informando?».

Niño: «A Norman».

Profesora: «Pero ¿qué estoy informando?».

Niño: «Que vamos a ir a volar cometa».

(Hace otras preguntas de hora y lugar).

Profesora: «Entonces, ¿cómo se llama esto?».

Niño (lee): «Cuerpo de la nota».

Profesora: «Cuerpo de la nota o mensaje. Aaroncito, ven. Ven, hijo. Ubica las partes de la nota».

Aarón: «¿Qué?» (está distraído).

A pesar de haber preparado su nota y los carteles con las partes que ella contiene, la profesora entra, en este momento del registro, en un proceso confuso. Es difícil de entender cómo una maestra que trabaja con distintos tipos de textos en los que, además, enseña las partes correspondientes, tenga dificultades para introducir el tema metodológicamente y no sepa hacer preguntas más precisas. Parece que la desatención

de las niñas y los niños la perturba, la pone nerviosa, y que por eso intenta salir al paso. Ha contextualizado muy bien la presentación de este tipo de texto aprovechando la enfermedad de un niño. Ha preparado un buen texto. Ha hecho una excelente motivación. ¿Entonces?

Una buena interacción en el aula depende mucho de las preguntas que hace la docente. Preguntas confusas desaniman a los niños y generan desatención. Es frecuente que las profesoras no lean su programación para poder dar consignas correctas o para hacer preguntas precisas. Mejor sería leerlas. Pero parece que se sintieran obligadas a recordarlas de memoria. Esta es la razón por la que muchas veces una clase pierde su direccionalidad. No obstante ello, la profesora Delia no parece tener consciencia de estas dificultades, pues afirma que no necesita revisar sus preguntas o consignas durante la clase. Nos dice:

«No lo tienes que hacer pues, si tú lo has hecho también te acuerdas. Sí, me acuerdo. Tú sabes lo que estás haciendo. A no ser que tenga alguna duda y reviso, lo que ahora sí tengo que revisar más. ¿Por qué? Porque son sesiones que nos da el Ministerio. Para seguir bien la secuencia las reviso. Yo digo, voy a hacer esta pregunta. Ah, eso sí, a esa pregunta le puedo aumentar más preguntas ¿no? Hasta que respondan lo que yo quiero. Puedo dar vueltas con otras preguntas».

Esta supuesta habilidad de la profesora para formular y reformular preguntas no la pone de manifiesto en el aula. Allí, por el contrario, evidencia muchas debilidades.

En cuanto al contenido central de la clase, la docente se equivoca al pretender que sus niños sepan cuáles son las partes de una nota y las identifiquen en el texto. Era ella quien debía explicar cuáles son las partes de ese tipo de texto. Y, luego, poner algún ejercicio para que los niños apliquen lo que han aprendido. Pretender que los niños supieran qué es un remitente o un destinatario era un ejercicio vano.

En general, hemos constatado que estas profesoras tienen grandes dificultades para actuar con consciencia mientras desarrollan sus acciones en el aula.

Son dos profesoras de Moquegua, Laura y Reina, y una del Cusco, Vania, quienes muestran en su trabajo docente un mayor nivel de desarrollo de este desempeño que sus demás colegas. Las dos primeras se caracterizan por enfrentar su labor pedagógica de una forma más racional. Algunas son más distantes, afectivamente, de sus niñas y niños que otras. Es el caso de las dos profesoras de Moquegua. En el ámbito intelectual, su atención a las respuestas de sus estudiantes contrasta con su menor preocupación por los aspectos más socioemocionales.

Por su parte, la profesora Vania combina mejor su comportamiento racional con expresiones de afecto hacia sus niñas y niños y preocupaciones sobre su bienestar emocional.

Las tres profesoras muestran un mayor nivel de control sobre la ejecución de su programación que el resto de sus colegas. Esto se expresa en una mayor atención hacia su actuación y a las respuestas de sus estudiantes. Sin embargo, esto no significa que siempre tengan un desempeño óptimo. Este es más bien regular. Pero ese desempeño regular les permite una mejor interacción con sus niñas y niños, es decir, una interacción que favorece los aprendizajes. Veamos un ejemplo con el fragmento de una clase de la profesora Reina.

En la pizarra hay un 28.

Una niña dice que hay una centena.

Profesora: «¿Una centena? ¿Por qué?».

Niña: «Porque tiene un cero más».

Profesora: «¿Un cero más? Hemos formado 20. ¿A cuántas decenas equivale?».

Niña: «A 20».

Profesora: «¿A 20?».

Niño: «A 2».

La profesora va a la pizarra y agrupa el 28 por decenas.

Profesora: «Esas 8 sueltas, ¿podremos formar con esas una decena?».

Niño: «No».

Profesora: «¿Por qué?».

Niño: «Faltarían 2».

Profesora: «Su compañero ha dicho que con ocho no podemos formar una decena. Si le aumentamos 2, ¿podemos formar otra decena?».

Niñas y niños: «30, 30».

Profesora: «Tres decenas hemos formado».

La profesora monitorea (muy bien).

Profesora: «En su mesa debe haber dos grupos: uno de 3 y uno de 9».

La profesora va preguntando pertinentemente. Va a la pizarra. Pone el tablero posicional y escribe 39. También dibuja las bolitas. (Los niños no atienden).

La clase de la profesora Reina fluye mejor que la de la profesora Adela recién revisada. Sin embargo, como sus demás compañeras, estas tres docentes con mejor desempeño tienen dificultades para cambiar de actividad o para hacer modificaciones en la actividad que realizan. Suelen llevar, como sus demás colegas, la actividad hasta su finalización, tal cual la planificaron a pesar de que surjan problemas o la misma actividad se constituya en el problema.

Es muy poco o nada lo que desde el acompañamiento pedagógico se trabaja para mejorar en este desempeño. A pesar del supuesto enfoque crítico-reflexivo con el que se desarrolla, no brinda a las docentes luces para mejorar en este desempeño. Las mismas acompañantes padecen de este problema. Muestran tener dificultades para automonitorearse mientras brindan asistencia técnica a sus colegas profesoras.

Otro problema que se observa con frecuencia es la lucha constante de las profesoras por mantener la atención de sus estudiantes. Ello supone un mayor esfuerzo que el requerido para el desarrollo de su clase tal cual la planificó o tal cual la tomó de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu. En general, esto provoca una pérdida de dirección en la secuencia de actividades e interacciones pobres con las estudiantes. Solo aquellas docentes que tienen un control disciplinario más firme o que logran motivar a sus estudiantes en la actividad programada pueden desarrollar de manera más ordenada los diferentes momentos de su sesión. Con relación a algunas malas prácticas características del período de colapso educativo relacionadas con este desempeño, el intervencionismo docente es una de ellas. Denominamos intervencionismo docente al conjunto de prácticas que despliega el profesorado invadiendo y perturbando los espacios que permitirían a las niñas y los niños un desarrollo equilibrado y saludable, así como aprendizajes pertinentes, significativos y relevantes para su edad y para su contexto cultural. La profesora se adelanta a las respuestas de sus estudiantes. Los sustituye. No permite que exploren ni descubran porque ella suele brindar las rutas o los pasos que se han de seguir o presenta «los descubrimientos» antes de que las niñas y los niños lleguen a ellos.

El intervencionismo docente es una práctica muy instalada en el trabajo del profesorado. Y, como hemos visto, incluso las acompañantes pedagógicas sufren de esta debilidad. Está presente en las nueve maestras de esta investigación. Sin embargo, es más notoria en aquellas profesoras con más baja *performance*.

Veamos a continuación algunos ejemplos recogidos del colegio A del Cusco.

La profesora Jazmín les pregunta a sus niñas y niños...

Profesora: «¿Qué acciones hay que realizar para preparar la “papa a la huancaína”? Subrayen en el cuaderno de trabajo las acciones».

Las niñas y los niños leen sus cuadernos, se preguntan entre ellos. No entienden la consigna. No saben a qué se refiere la profesora con acciones.

Una niña me consulta qué es lo que tiene que hacer. Le digo que hay que subrayar las cosas que hay que hacer para preparar la papa a la huancaína.

Niña: «Ah, ya» (con énfasis) (y se pone a subrayar las acciones).

La profesora se da cuenta de que las niñas y los niños no saben qué hacer. Entonces, en lugar de explicarles qué es una acción o ponerle algún ejemplo de acción, empieza a subrayar en el papelote las acciones: «hervir las papas, pelar las papas, cortar las papas...». No se detiene hasta subrayar todas las acciones. El trabajo de las niñas y los niños se convierte en copiar lo que ha hecho la profesora. La actividad pierde sentido.

No es extraño que sucedan cosas como la que se acaba de presentar. Las profesoras se angustian o se ponen ansiosas cuando las niñas y los niños no entienden la consigna o tienen dificultades para enfrentar la tarea. Su ansiedad las lleva a reemplazar el trabajo de sus estudiantes. De esa forma, la labor de las niñas y los niños se reduce a copiar. En realidad, el sentido de la tarea se pierde. Se convierte en un acto irrelevante para el aprendizaje.

Este tipo de situaciones de intervencionismo se repite constantemente.

Profesora: «Este texto vamos a leer. ¿Por qué hemos dicho que es un texto instructivo? Porque nos dice, paso por paso, lo que tenemos que hacer. Dani, ¿qué dice?».

La profesora Jazmín lanza la pregunta y ella misma se responde.

Profesora: «Voy a poner un problema en la pizarra. Lo van a leer ustedes. Léanlo».

Algunas niñas y algunos niños leen en voz alta: «La profesora Julia tiene 15 chupetes, pero necesita 25. ¿Cuántos chupetes le falta comprar?».

Esteban (inmediatamente): «5».

Profesora: «A ver, el grupo de materiales, reparta las semillas, porque hay varios que no han traído sus cosas».

Profesora: «Cada niño va a leer».

Hace leer a algunas niñas.

Profesora: «Tere, ¿quién tiene 15 chupetes?».

Contesta Dennis.

Profesora: «Edu, ¿cuántos chupetes debe tener?».

Edu: ¿?

Profesora: «Tú sabes. Lee».

Edu lee y dice: «25».

Profesora: «Hay un problemita. Vamos a solucionar con las semillitas. ¿O pueden solucionarlo sin las semillitas?».

(La profesora no deja que planteen sus propias estrategias).

Las niñas y los niños empiezan a agarrar las semillas. La profesora recorre las mesas. Les dice que lo pongan en fila. A Esteban le pregunta qué dato le falta porque ya ha separado las 15 semillas.

(La profesora se adelanta a la acción de sus estudiantes. Ella sugiere que hagan filas. No les deja iniciativa).

Profesora: «Ya tengo a tres niños que han resuelto».

Niño: «¿Y yo soy uno de ellos?».

(La profesora interviene constantemente. Y no necesariamente hace las preguntas adecuadas).

Josué hace el problema, pero cuando cuenta, llega a 9. La profesora le pregunta dónde se ha equivocado. No deja ni siquiera que él se dé cuenta si ha cometido un error. Se había saltado el 8 en el conteo.

Christian ha puesto 14 semillas y ella aumenta 1. Luego quita una porque ha puesto 26. Christian dice que hay 10 sueltas. Le pregunta qué significa eso. ¿Cuántos debe comprar? El niño, obviamente, responde que 10.

Desempeño 19. Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.

Este desempeño está directamente asociado al concepto de «transferencia», clave en la literatura pedagógica. La transferencia alude a la capacidad de aplicar lo aprendido en otras situaciones y contextos, extrapolar lo que se aprende a otros campos de un mismo saber, a otras áreas del conocimiento o a la vida misma. Con la transferencia se torna evidente la adquisición o el desarrollo de una capacidad o conocimiento.

La transferencia está asociada también al tipo de actuación propio de los aprendices adaptativos. Es precisamente por su capacidad para transferir lo aprendido que estas aprendices logran un nivel de adaptabilidad, flexibilidad y creatividad que les permite aprovechar sus recursos cognitivos y emocionales para enfrentarse a diversas circunstancias.

En general, las profesoras prefieren moverse en el terreno seguro de lo conocido. Más que presentar oportunidades nuevas, tienden a plantear ejercicios, tareas o problemas del mismo formato con el fin de que las estudiantes se ejerciten. No se arriesgan. Prefieren que sus niños y sus niñas adquieran determinadas habilidades y que las utilicen con eficacia en situaciones conocidas.

La consecuencia de este proceder es que los estudiantes no llegan a desplegar competencias de manera eficaz. Pueden desarrollar capacidades de manera aislada y hasta alcanzar niveles de automatización, pero su campo de aplicación está restringido por su experiencia de ejercitación previa. Ante nuevos escenarios, se muestran limitados.

Pero siempre hay excepciones entre las profesoras. En el caso del área de Matemáticas, hay maestras que, como Amelia del colegio B del Cusco o Reina del colegio C de Moquegua, aprovechan situaciones de la vida cotidiana para contextualizar los aprendizajes o para utilizarlos en actividades del mundo real. En el primer caso, la profesora suele contextualizar sus actividades a partir de propuestas muy pegadas a la realidad: escribir una nota al compañero enfermo, hacer una invitación para una próxima actividad escolar, participar en un campeonato, salir a un paseo, etcétera. Pero lo curioso es que los niños y las niñas de su aula siempre dudan de la veracidad de sus ideas y la llaman mentirosa. Ven en estos intentos estrategias de la profesora que tienen como único fin capturar su interés. Resulta cómico cómo todos los esfuerzos de esta profesora por traer la realidad al aula son cuestionados por sus niños y sus niñas, que piensan que la profesora los está engañando con el propósito de realizar una simple actividad escolar.

Profesora: «Ya les he dicho que tengo una noticia, pero primero vamos a cantar».

Empiezan a cantar. Algunos hacen la mímica. Muy pocos, en realidad. Algunos ni siquiera cantan. Están en otra. Es larguita la canción. Se canta cada estrofa con cada día de la semana. Cuando llegan al domingo, ya casi nadie canta.

Profesora: «Mis amígdalas están muy inflamadas y no puedo gritar. Les decía que la profesora... A ver, manitos arriba, abajo. Arriba. Ya, escuchen. La profesora Libertad tiene un alumnillo. Quiere invitarles a un cumpleaños».

Todos dicen: «Es mentira, es mentira».

Profesora: «El 20 de julio es el cumpleaños de Carlitos».

Fabián: «Es para hacer un problema».

Niños: «¡Mentirosa (bis, bis) cara de osa!».

(Golpean las carpetas).

La profesora se ríe.

Pero, a pesar de la desconfianza de los niños sobre la veracidad de las propuestas de su profesora, lo cierto es que una adecuada contextualización de los aprendizajes permite a estos niños y niñas comprender mejor sus usos reales en la vida social. Y eso es muy positivo. Los problemas que propone la profesora Delia del colegio B del Cusco tienen el mérito de ser reales y que su solución se encuentra aplicando una operación. Exigen reflexión, análisis y búsqueda.

En el caso de la profesora Reina, del colegio C de Moquegua, ella misma dice:

«A diario, cuando ellos van a los kioscos, ellos trabajan siempre lo que es el cambio ;no? Digamos, aprovechamos esa situación que a veces ellos traen sus propinas, ellos van al kiosco, compran. Entonces aprovechamos esa situación y lo llevamos a los problemas. Cuánto le costó, cuánto de vuelto reciben. Trabajamos en cuanto a lo que es el cambio de monedas; con billetes es lo que hemos trabajado este mes».

Las demás maestras toman menos en consideración situaciones de la vida real para conectar realidad con aprendizaje o para que las niñas y los niños usen sus conocimientos o capacidades para entender o develar nuevas situaciones. La profesora Amelia, del colegio B de Moquegua, tiende más bien a inventar situaciones para acercar a sus niños y sus niñas a determinadas reflexiones, generalmente cargadas de mensajes moralistas o religiosos. Las presenta como anécdotas o como hechos que realmente han ocurrido.

Profesora: «Vamos todos a mirar acá. Dije que iba a haber un concurso entre niñas y niños. Va a haber...».

Niño: «Un trofeo».

Profesora: «Un trofeo o un premio. Hay que poner de nuestra parte. Vamos que todos me digan a lo que voy a contar. Voy a dar oportunidad a las niñas primero. Cuando me iba a mi casa me encontré a una abuelita que tenía un billete grande. Cuánto creen que tenía».

Niña: «Doscientos».

Niña: «Mil».

Niño: «Un millón».

Profesora: «La abuelita tenía este billete».

Niño: «Doscientos».

Niña: «No tenían vuelto».

Profesora: «¿Qué querría comprar?».

Niña: «Toda la tienda».

Niña: «No se puede comprar la tienda».

Profesora: «Quería comprar juguetes para su nieta».

Niño: «¿Mujer u hombre?».

Profesora: «Era una niña».

Niño: «Ah, porque les toca a las niñas».

Profesora: «Y a su nieta le gustaba jugar con...».

Niña: «Con las *Barbies*».

Profesora: «Quería comprar (pega el billete de doscientos y una muñeca en la pizarra). Era una muñequita de *Frozen*».

Niña: «Usted dijo que iba a comprar figuritas de *Frozen*».

Profesora: «Yo soy de cumplir».

Niña: «Sí, nos va a dar a última hora».

Profesora: «¿Cuánto costaba esta muñeca?».

La profesora escribe 40 soles y pone 50 soles en otra muñeca. Les pone nombres: Amelia y Perla.

Niña: «Preciosa Perla» (es una novela brasileña).

Dayana: «Es bonita la novela».

Profesora: «La abuelita me dijo ayúdame a comprar». (Casi todos atienden). «Me preguntó si le alcanzaba para comprar dos muñecas».

Profesora: «Si compraba con 200 las dos muñecas ¿cuánto recibirían de vuelto? Solo para las niñas».

Niña: «90».

Niña: «10».

Niña: «Treinta soles».

En cuanto a la posibilidad de generar reflexiones críticas, realmente las interacciones de las profesoras dan muy poco lugar al razonamiento o a la expresión de puntos de vista de las niñas y los niños. Casos aislados son el de la profesora Laura de la escuela A de Moquegua y las de los colegios B y C del Cusco. Estas docentes, especialmente en el área de Matemáticas, promueven en sus estudiantes cierto nivel de razonamiento y argumentación en la resolución de problemas.

Las demás profesoras tienden a realizar un intercambio más mecánico de preguntas y respuestas, además de contentarse con las respuestas de una o dos estudiantes, que suelen ser los más hábiles. Otras veces son las propias profesoras las que hacen las reflexiones sustituyendo a los niños y niñas.

En otras ocasiones, las docentes apelan a estrategias más estructuradas como «La Bodeguita» o «La Tiendita», donde las niñas y los niños, en una situación simulada de la vida real, utilizan sus conocimientos matemáticos. Esta es una vieja estrategia que el Minedu ha recuperado y propuesto en las Rutas del Aprendizaje y que está siendo utilizada por las docentes. En el aula de la profesora Amelia, del colegio B de Moquegua, vemos la siguiente situación.

Profesora: «Nos estamos pasando de la hora. Se están tomando mi tiempo».

Niñas y niños: «¡La Tiendita!» (ya varias veces han dicho lo mismo).

Profesora: «Es tarde. Van a hacer una tiendita grande y va a haber vendedores y compradores. Todos los niños que no tienen su material vienen al centro».

Varios niños se ponen al centro.

Profesora: «Yo les voy a dar para que tengan material» (para vender).

Niñas y niños: «¡Ye!» (con énfasis).

La profesora organiza a las niñas y los niños en clientes y vendedores.

Niño: «¡Vamos a vender!».

Los vendedores se sientan atrás de las mesas. A los vendedores les dan el dinero.

Profesora: «¿Qué?, ¿ustedes al ir al mercado, dicen qué?, ¿quiero eso, nomás? Vamos a poner el precio a tus productos». (Les dice a los niños que venden que pongan el precio).

(Medio caótica la actividad. Algunas niñas y algunos niños quieren poner los billetes junto a los productos para que se sepa el precio. La profesora les ha dado tarjetas para los precios. Compran improvisadamente).

La profesora para la actividad y les pregunta cómo se pone el precio. Las chicas y los chicos explican.

(Mucha bulla. Mucho grito. Quieren comprar y todavía no se ha dado el tiempo para poner los precios. Tampoco se propone a los compradores que hagan su lista de compras).

Niño: «Me están haciendo *bullying*. ¡Ayúdenme!» (Es en broma).

(Entra una señora).

Profesora: «Yo no he dicho que el juego ha empezado. He dicho colocar precios. Hay una visita. Y es una doctora. Quiere decirnos algo muy importante y la vamos a escuchar».

La doctora hace su rollo. Algunos escuchan, otros no.

[...]

La profesora vuelve a explicar el trabajo con la bodeguita. Les pregunta sobre qué se dice, cómo se agradece, la cuestión de los modales. Pregunta por situaciones del mercado y las niñas y los niños responden. Luego le pregunta a Joel para ver si puede interactuar bien. «¿Cuántos dibujos puedes comprar con 15 soles?». Luego le pregunta a Alex. «[...]». No me ha dicho por qué». El niño explica por qué. «Voy a ver si los compradores están listos». Le pregunta a otra niña.

Niño: «Profesora, se está acabando los minutos» (otros repiten; varios miran el reloj).

Niña: «Profesora, se va a acabar el tiempo».

La profesora sigue preguntando. Pero todos los niños se meten a responder cuando no les toca.

Profesora: «Creo que ya están preparados».

(Empieza la bulla. Se desarrolla la actividad muy desordenadamente. A algunas niñas y niños la profesora les pregunta cuánto le falta, si le va a alcanzar, etcétera. Lo cierto es que, a pesar del desorden, las niñas y los niños están contentos).

Sigue el juego, pero decayendo hasta terminar.

Profesora: «¿Cómo les ha ido? ¿Cuánto han ganado?».

(No es posible que lo sepan. Todo el dinero ganado lo han juntado con lo que ya tenían. Ella no dio ninguna indicación para que vayan calculando lo que gastaron).

Profesora: «En el papel, con números grandes, me van a indicar cuánto de dinero ha venido. ¿Saben cuánto dinero gastamos?».

(No les da pistas sobre cómo saberlo; por ejemplo, que miren y enumeren todos los productos que compraron. Después la profesora se acerca para ayudarlos a sumar cuánto ganaron. No les resulta fácil sumar. Las niñas y los niños anotan sus ganancias en un papel).

Suena el timbre de salida.

La actividad se desarrolla de manera improvisada. Parece que la profesora solo pretende darles gusto a sus niños y a sus niñas que han estado pidiendo desde temprano hacer la tiendita. La actividad funciona más como un juego, pero la ausencia de reglas dificulta su fluidez. La maestra parece darse cuenta de esto y pone un poco más de orden, dando sugerencias para ordenar mejor la actividad.

La profesora tiene dificultad para interactuar apropiadamente con sus niñas y sus niños cuando quiere aprovechar pedagógicamente la actividad. Sus preguntas son imprecisas. Sus demandas van más allá de lo que es posible porque no previó la actividad. Todo esto muestra un déficit en las interacciones, dificultades para actuar con espontaneidad y consistencia. Si ya es difícil para las profesoras hacer preguntas pertinentes en situaciones de clase que han sido planificadas, en actividades improvisadas les resulta aún más complicado.

A pesar de todo, la actividad ha cumplido un objetivo lúdico. Y está bien que «La Tiendita» sea desarrollada como una actividad de juego libre. Aun sin la dirección de la profesora, las interacciones entre las niñas y los niños generan situaciones de aprendizaje, de socialización y de entretenimiento saludable.

Un último punto con respecto a la enseñanza de las matemáticas. Se observan tres problemas. El primero tiene que ver con la representación de las matemáticas. La comprensión de los problemas, desafíos y juegos matemáticos tiene una íntima relación con la representación. Y las matemáticas están asociadas al nivel cognitivo de cada niño o niña. Propiciar oportunidades para que apliquen su conocimiento y sus capacidades implica, en primer término, permitirles acercarse a esas oportunidades haciendo uso de sus capacidades para representar los nuevos problemas, retos o juegos. Y allí se observa una grave deficiencia.

En algunos casos, frente a problemas, las profesoras se saltan este proceso de representación o lo realizan ellas mismas. Es muy común que las niñas y los niños vayan directamente al procedimiento algorítmico. En otros casos hay docentes para quienes los procesos de representación de los problemas con material concreto o a través de gráficos constituyen un uso de tiempo excesivo «que no van a tener cuando enfrentan la ECE». Y, en ese sentido, consideran que es desventajoso acostumar a las niñas y los niños a esos procesos. Debido a ello, presionan a sus estudiantes para que pasen rápido de la representación con materiales concretos a la representación simbólica formal.

Por supuesto, hay excepciones. La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, por ejemplo, exige a sus estudiantes que realicen representaciones en algunas oportunidades, cuando aplica evaluaciones con formato ECE.

Profesora: «No se van a olvidar de hacer los dibujitos para que yo vea cómo han hecho los problemitas. Si no, ¿cómo voy a saber que han hecho solos? Tiene que estar los dibujitos».

María Mercedes, que ya ha resuelto rápidamente la prueba, reniega en su asiento. Tiene que volver a revisar los problemas y hacer los dibujitos que la profesora exige. No entiende qué sentido tiene eso.

Investigador: «¿No habías terminado?».

María Mercedes: «Sí, pero la profesora quiere que dibuje».

Investigador: «¿No habías dibujado?».

María Mercedes: «¡Para qué! Si ya sé hacerlo».

Y aunque la profesora obliga a hacer la representación a todos, lo exige argumentando razones ajenas a la fundamentación de esta práctica. Lo plantea como una necesidad suya para ver si están trabajando solos o se están copiando. Habría que tener en cuenta que la representación gráfica es un proceso insuficiente para quienes requieren aún el uso de materiales concretos.

La actitud docente negativa con relación a la representación de las matemáticas es claramente percibida por las niñas y los niños que han interiorizado la idea de que trabajar con material concreto o dibujitos es para las estudiantes con bajo rendimiento o que no lo logran.

El segundo problema es el de la conexión con Matemáticas, un proceso sumamente importante y que sustenta y explica la necesidad de construir el pensamiento matemático de manera articulada y sistémica, enseñando a las niñas y los niños a reconocer las relaciones entre los diferentes campos de las Matemáticas, evitando así ver la geometría, la aritmética, la estadística, el álgebra y las mediciones como campos cerrados. Aquí se aplica perfectamente el concepto de transferencia. En el proceso de aprendizaje, las niñas y los niños deben ir comprendiendo las conexiones existentes entre todos estos campos con el fin de poder transferir sus saberes y usar las capacidades desarrolladas de un área a otra.

Lamentablemente, no hemos podido observar un trabajo de conexiones matemáticas en las clases de las nueve profesoras. No hay orientaciones para trabajar este proceso en forma adecuada. Y la ECE no evalúa este proceso.

La tercera dificultad concierne a la forma de concebir los problemas matemáticos. Sigue prevaleciendo la idea de los problemas como ejercicios. Y no se llega a captar que estos representan situaciones nuevas. No queremos decir que todos los problemas deben ser totalmente nuevos. Sin embargo, no todos los problemas deben ser ejercicios rutinarios. Aunque suene redundante, lo lógico es que los problemas generen una problematización y no respuestas automáticas.

Con relación al área de Comunicación, el fenómeno ECE ha abierto una importante posibilidad. Es en el marco de este fenómeno que, finalmente, podemos afirmar con seguridad que las profesoras están trabajando con diversos textos escritos en las aulas. Atrás ha quedado el trabajo educativo exclusivo con textos narrativos que limitaban el horizonte cultural de nuestras niñas y nuestros niños. Y aunque este intento de introducir diversos textos en el aula viene del período del programa de articulación y del PLANCAD de la década de 1990, nunca se logró que las profesoras se convencieran de la importancia de alfabetizar a las estudiantes con diferentes tipos de texto.

Fue solo con la implementación de la ECE que las profesoras sintieron la necesidad de introducir otros textos en la medida en que la prueba censal utilizaba esta diversidad y evaluaba su comprensión. Su impacto en este cambio fue contundente.

El problema que subsiste es la forma de encarar los textos con una metodología plana y rígida que resta riqueza a la posibilidad de formar niñas y niños lectores que disfruten de leer y se enriquezcan con la lectura.

Ahora se lee para responder preguntas. Y la tendencia sigue estando puesta en las preguntas literales. Veamos una clase de la profesora Gaby, del colegio B de Ucayali.

La profesora Gaby les pide que saquen su libro. Pega fotos de un gallito de las rocas y de un cóndor en la pizarra.

Profesora: «Leemos descripciones de...».

Niñas y niños: «Aves» (contestan correctamente).

Profesora: «¿Aves?».

Niñas y niños: «Animales».

(La profesora no les aclara que, efectivamente, las descripciones que leerán son sobre aves. No les aclara tampoco que las aves son animales).

Profesora: «Es una avecita muy colorida: rojo, negro. Y el cóndor es un ave andina. ¿Alguna vez han escuchado dónde viven?».

Niñas y niños: «Sí» (con énfasis).

Niño: «En la selva».

Profesora: «Entonces hoy día van a aprender a comprender textos descriptivos. Vamos a ver cómo es el gallito de las rocas. Primero, lo leen en forma silenciosa».

(El propósito se plantea mal. ¿Qué significa comprender textos descriptivos? ¿Existe una forma específica de comprender textos descriptivos?).

Luego de la lectura silenciosa, los hace leer en coro. Les pide que se detengan para remarcar que el gallito de las rocas se llama *tunqui* en quechua.

Profesora: «Mide más de 32. No es tan chiquito». (Mira su palo y no tiene idea cuánto es 32 cm). «¿Será como esto?».

Niñas y niños: «No» (con énfasis).

(El palo mide como 40 cm).

Hace leer fragmentos a diferentes niños. Los hace leer en coro nuevamente. La profesora recapitula todo el texto.

Profesora: «Ahora vamos a ver esta otra lectura» (¿por qué?).

Profesora: «Elmer, más fuerte».

Lee otra niña.

Después de terminar la lectura, la profesora vuelve a leer el texto, explicando un poquito. (Los niños no escuchan y ella golpea la pizarra acrílica). La profesora pega cuatro carteles de colores: ¿cómo es?, ¿dónde vive?, ¿cómo se alimenta?, ¿cómo se reproduce?

Nadie atiende. Solo alguno que otro responde.

La profesora viene a consultarme si el cóndor se reproduce por huevos.

Los niños dicen que el *tunqui* es grande porque la profesora dijo que no era tan pequeño al inicio de la actividad.

Profesora: «Volteamos la página. En la página 100». (Recién ve la actividad). «En qué lugares vive el gallito de las rocas».

La profesora señala las respuestas. (La comparación del libro no es adecuada, porque del gallito se dice que vive en tales y cuales departamentos. Y del cóndor se dice que vive en la cordillera).

Ahora les da una copia para que hagan un esquema conceptual (organizador). La profesora copia el organizador en la pizarra. La profesora pregunta qué es el gallito de las rocas. Los niños dicen que es un animal. (Ella dijo que era descripción de animales cuando ellos dijeron descripción de aves).

La profesora llena el organizador. (No tiene sentido. No lo hace con las niñas y los niños). Las niñas y los niños no atienden lo que la profesora repite de la lectura.

RECREO

Si bien esta metodología le da cierto orden al trabajo de la docente, no explota la riqueza de las lecturas. La profesora no explica las características específicas del texto descriptivo. No amplía la reflexión sobre las aves. No les explica lo que representan para el Perú. No hace referencia a sus ecosistemas. No les dice si está en peligro de extinción o no. No genera un diálogo. Todo se trata de contestar preguntas y llenar un organizador. Aun cuando se puedan trabajar textos más grandes y atractivos, como una novela, en el aula de la profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, el esquema de preguntar y responder persiste.

La profesora Jazmín lee la novela. Las niñas y los niños siguen atentos.

Profesora: «¿Quién ha entendido hasta allí? A ver, Rubí».

Rubí (habla en voz baja; no se le escucha).

Profesora: «¿Quién era educado?».

Los niños responden que el osezno.

Sigue leyendo la profesora.

Profesora: «¿Quién agradeció?, ¿a quién?, ¿el tigrillo era grande o pequeño?, ¿quién había hablado con las plantas?».

Las niñas y los niños contestan correctamente todas las preguntas. La profesora sigue leyendo.

Profesora: «¿Quiénes eran amigos de las plantas?, ¿quiénes iban a ser amigos?».

Las niñas y los niños responden. La profesora sigue leyendo.

Profesora: «¿Qué quiere decir la palabra “mudo”?», ¿cómo era la tigresa?».

Niño: «Grande, como la vaca».

Niña: «Linda».

Profesora: «¿Y el osezno se mudó?, ¿por qué?, ¿qué le hizo la mamá al tigrillo?».

Niño: «Lo hizo callar».

(Continúan las preguntas en la misma dirección).

A pesar de estar trabajando un texto grande, una novela infantil, la profesora le imprime el sello de la metodología de comprensión lectora que impulsa el Minedu desde hace años y que ha esquematizado el trabajo pedagógico en este campo. En particular, tiende a hacer preguntas inferenciales. La dinámica se convierte en un ida y vuelta mecánico de preguntas sosas y respuestas obvias. La profesora pregunta y contesta una o un estudiante. Luego ocurre lo mismo. El rico y complejo proceso de comprender se convierte en una rutina plana.

Esta práctica docente tiene relación con la prueba ECE. En efecto, las preguntas de comprensión lectora de la prueba apuntan a respuestas escuetas, precisas y concretas que, además, hay que elegir entre varias posibilidades. Las profesoras, en consecuencia, acostumbran a sus estudiantes a ese formato sin tomar en cuenta la generación de otras oportunidades educativas más creativas y más favorables para la formación de las niñas y los niños en materia de lectura.

Asimismo, la ECE ha restringido el trabajo del área de Comunicación a las capacidades que evalúa. Una consecuencia de esto es que la producción de textos, que en los años 1990 se impulsó con fuerza en las

escuelas, ha perdido presencia en las aulas. Las profesoras trabajan muy poco en ello. La profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, nos dice:

«No trabajamos mucho producción de textos porque en la ECE solo evalúan comprensión de lectura. Yo pienso que deberíamos trabajar más producción de textos».

Y, justamente, la producción de textos constituye la oportunidad por excelencia para poder aplicar los conocimientos adquiridos sobre el código escrito.

Hoy, niñas y niños no están aprendiendo a escribir en forma autónoma, creativa y racional. No tienen oportunidades para expresarse. Se les forma para consumir textos, no para ser sujetos activos de la cultura escrita. La escritura no ha desaparecido de las aulas, pero el problema es que las profesoras no están poniendo la suficiente atención ni brindándole el tiempo necesario.

Con respecto a la escritura, subsisten prácticas tradicionales de llenado de los cuadernos de Comunicación con dictados, listados de palabras, ejercicios de ortografía, copiado y composiciones relacionadas con el calendario cívico.

En relación con este desempeño, podemos indicar que el fenómeno ECE tiene efectos importantes. Además, hemos constatado que en ciertos aspectos la influencia varía de acuerdo con la tendencia que predomine en diferentes circunstancias y en los estilos de cada docente. La orientación pro-ECE limita las posibilidades de desarrollo de este desempeño, como hemos visto, porque no favorece la creación de nuevas oportunidades, sino tiende a reiterar las mismas. En el sentido opuesto, la orientación por procesos pedagógicos lleva a actividades pedagógicas más ricas, pero se advierten limitaciones en la comprensión y desarrollo de ellos.

Desempeño 20. Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso.

En lo que atañe a la constatación de la comprensión de los propósitos de la sesión podemos afirmar que, si bien se suele colocar el propósito de la sesión en la pizarra o se informa sobre él en forma oral, en realidad las profesoras solo cumplen con enunciarlo sin poner mucho empeño en que se sea claro. Menos aún se verifica si sus estudiantes entendieron hacia dónde se orienta la sesión. A nuestro juicio, no se llega a entender la finalidad de presentar el propósito, o se considera que es irrelevante.

En realidad, el problema está en la conceptualización del propósito y la comprensión de su sentido. Con relación al propósito, puede entenderse como el enunciado del fin del aprendizaje o como el enunciado del aprendizaje por lograr. Un ejemplo del primer caso sería: «Producir textos descriptivos para utilizarlos en casos en que necesitemos comunicar cuáles son las características de una persona, animal, objeto, lugar». Un ejemplo para el segundo caso sería: «Vamos a aprender a producir textos descriptivos».

En términos pedagógicos, el primer ejemplo es más claro y preciso, pero insuficiente. Y el segundo ejemplo no informa nada relevante. Solo comunica lo que la profesora hará en clase, pero no expresa el sentido de ese aprendizaje. Presentado así, carece de relevancia comunicar el propósito.

Nuestras hipótesis son que el enunciado del propósito en el primer caso es insuficiente si las profesoras no ponen ejemplos que justifiquen la utilidad del aprendizaje. Continuando con el primer caso, la profesora tendría que poner ejemplos de cuándo se suscita la necesidad de escribir: cuando perdemos a uno de nuestros animales y queremos que nos ayuden a encontrarlo; cuando buscamos a una persona y tenemos que indicar sus características; cuando le pedimos a nuestra madre que compre un cuaderno que nos ha solicitado la profesora y que debe tener ciertas características; cuando queremos contar cómo es la casa donde nos hemos mudado o nuestro barrio; cuando queremos narrar cómo es la fiesta de nuestro pueblo; cuando escribimos un cuento y necesitamos decir cómo es un personaje, etcétera. En todos esos casos, necesitamos describir. Sin embargo, consideramos que se requiere aún algo más para que las niñas y los niños entiendan el propósito. Las estudiantes necesitan saber con precisión qué es lo que ellos van a saber y saber hacer con respecto a un texto descriptivo.

Enunciar lo que se va a hacer en clase es solo un saludo a la bandera sin ningún efecto de naturaleza pedagógica. En cambio, comprender el uso social del aprendizaje que se va a adquirir y saber qué, exactamente, se va a aprender, tiene consecuencias muy importantes para las niñas y los niños. En primer lugar, el aprendizaje adquiere un sentido, y eso puede movilizar el interés y la motivación de las niñas y los niños. En segundo lugar, conocer los logros a los que se debe llegar ayudará a las y los estudiantes a monitorear su proceso de aprendizaje y a autoevaluarse, lo que, en términos metacognitivos, es muy potente.

A continuación hemos tomado, al azar, algunos ejemplos de propósitos de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu del segundo grado:

Hoy vamos a escribir algunos acrósticos sobre los derechos de los niños y las niñas que hemos conocido. (Unidad Integrada 3, Sesión N.º 5).

Hoy realizarán actividades que implican intercambiar ideas sobre las cosas que les gustan y no les gustan, así como aquellas que pueden hacer bien. (Unidad Integrada 2, Sesión N.º 11).

Organizar una galería para presentar nuestras costumbres. (Unidad Integrada 4, Sesión N.º 20).

Hoy vamos a trabajar sobre el derecho a la protección. (Unidad Integrada 3, Sesión N.º 10).

Hoy representarán patrones gráficos a fin de completar un diseño. (Unidad de Matemáticas 2, Sesión N.º 4).

Hoy resolveremos problemas que implican avanzar y avanzar para hallar cantidades. (Unidad 4 de Matemáticas, Sesión N.º 10).

Los propósitos que presentan las Sesiones de Aprendizaje del Minedu, que son el modelo con el que cuentan las profesoras para su trabajo, muestran claramente las deficiencias que hemos señalado anteriormente. Solo hacen referencia a la actividad que se realizará. Se equipara ACTIVIDAD con PROPÓSITO. Ni siquiera sirven para conocimiento de la propia docente, ya que no le comunican el sentido de la sesión. Como docente no recibe información sobre el «para qué» de la sesión de aprendizaje. Y los indicadores que se presentan tampoco tienen la precisión requerida.

Las Sesiones de Aprendizaje plantean a las docentes que comuniquen a sus estudiantes el propósito de cada sesión. Algunas profesoras no suelen hacerlo. Otras lo comunican oralmente. Y otras lo escriben. En ningún caso es relevante hacerlo o dejarlo de hacer. Las niñas y los niños no entienden ni siquiera qué significa propósito.

En síntesis, los propósitos que plantean las profesoras o las Sesiones de Aprendizaje suelen ser apenas un anuncio del aprendizaje que se va a abordar, sin dejar claro para qué les va a ser útil.

Como en otras cosas, las profesoras creen que, repitiendo, las niñas y los niños entenderán. En este caso, repitiendo el propósito de la sesión. Al respecto, la profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, dice:

«Es que depende de que la maestra siempre lo diga (el propósito) durante la sesión; pero si lo dice solo al inicio, no te van a entender nada. Y preguntar qué cosa has trabajado. No saben para qué hemos trabajado porque la maestra lo ha dicho una vez. Pero si vas a hacerlo permanente durante la sesión y el propósito vas a recalcarlo siempre; y los niños lo van a aprender, cuando termines, lo van a descubrir cuál ha sido ese propósito que se ha trabajado».

Sobre los propósitos de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu, la profesora considera:

«Como te digo, en las sesiones del Ministerio viene así largo el propósito. Y tienes que guardarlo qué es lo que quieres lograr con esa sesión nada más. Y siempre preguntar por qué estamos trabajando y se lo dices a los niños».

En la práctica, esta maestra trabaja así el propósito de la sesión:

Profesora: «¿Qué vamos a hacer, niños?» (y se pone a escribir en la pizarra: propósito).

Niño: «Propósito».

Escribe: «Propósito de la sesión».

Profesora: «Vamos a leer canciones tradicionales de nuestra comunidad».

Niña: «¿Sección?».

Profesora: «No sección, sesión. Lo que vamos a hacer hoy» (señala el piso).

La profesora los hace zapatear. Están contentos. Los saca adelante.

Talía no quiere bailar.

Profesora: «No es jugar».

Durante varios minutos practican la canción y el zapateo. Les cuesta trabajo cantar rápido, pero zapatean fuerte.

(No trabajan el significado de la letra ni de dónde es el huaylas).

Pone un video, pero no tiene la misma letra. La profesora se pone a buscar y se produce un momento de transición. Las niñas y los niños conversan, miran el video.

Confusión de propósito con actividad en sí.

Este registro nos muestra el sinsentido de intentar transmitir a niñas y niños tan pequeños la jerga pedagógica docente. No saben qué es propósito ni entienden qué es sesión. Pero, además, el propósito de la sesión no se cumple, porque la actividad, finalmente, se orienta al baile del huaylas durante la jornada y no a la lectura del texto de la canción.

Con relación a la comprensión de las expectativas de desempeño y progreso, cuya importancia hemos puesto de relieve, las niñas y los niños no reciben información alguna. No, al menos, una información precisa.

Ignoran totalmente hasta dónde deben llegar en relación con el aprendizaje y qué se espera de ellas y ellos. En realidad, esta no es una situación nueva propia del fenómeno ECE. Es una tradición escolar de larga data consistente en mantener a las estudiantes en la ignorancia con respecto a lo que deben aprender. Pero lo que sí es nuevo, y se ha expresado en estos tiempos, es la expectativa de las niñas y los niños, y de las profesoras, por los niveles que los primeros alcanzan en los resultados de los simulacros ECE. Las maestras les expresan en forma explícita que la meta es que alcancen el nivel 2. Y sin importar lo que ello signifique con precisión, estudiantes, docentes y familias esperan que se llegue al nivel 2.

Desempeño 21. Desarrolla cuando corresponda contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes.

Ya hemos señalado, al analizar las prácticas docentes alrededor de la primera competencia del MBDD, que las profesoras se encuentran en un proceso de apropiación inicial del enfoque de resolución de problemas y del enfoque comunicativo verbal, en un mayor o menor nivel. En ningún caso se observa un alto nivel de dominio.

Con respecto a los Problemas Aritméticos de Estructura Verbal (PAEV), las docentes no tienen una comprensión clara de ellos ni del sentido de esta tipología. Por eso, la forma de presentarlos y de trabajarlos con las niñas y los niños es aún pobre.

Desde el punto de vista de la enseñanza para la comprensión, el mayor esfuerzo que ponen las profesoras está en la comprensión del enunciado del problema. Algunas maestras creen que trabajar la comprensión del problema como si se tratara de cualquier texto escrito es suficiente para entenderlo. Tratan el problema como un cuento. Otras docentes le dan importancia a la representación y promueven que sus niños y sus niñas representen los problemas con material concreto o gráficamente. Estas profesoras vinculan correctamente la comprensión con la representación. Pero este esfuerzo aún nos deja en un nivel de comprensión medio. Para pasar a uno más profundo se requiere construir un marco conceptual de los PAEV.

Sin embargo, ninguna de las profesoras intenta construir con sus estudiantes ese marco conceptual de referencia que les permita comprender los tipos de problema. El desarrollo de un marco conceptual de los PAEV les serviría a las niñas y los niños para comprender los tipos de problemas y enfrentar más razonadamente su resolución. Esto nos indica que hay diferentes niveles de comprensión matemática de un problema. Y que estos diferentes niveles de comprensión deben trabajarse en el aula. El nivel de comprensión ligado a la tipología del problema está ausente en el trabajo docente.

Los diferentes tipos de problema (de cambio, de combinación, de igualación y de comparación) exigen a las profesoras una comprensión mayor de las operaciones aritméticas y de su significado. Algunas están empezando a entender progresivamente. Otras, como ya señalamos, en proceso de apropiación.

Son frecuentes las imprecisiones o la falta de rigurosidad en las áreas de Matemáticas y de Comunicación. A continuación presentamos una clase de un asesor pedagógico del PELA Regional de Moquegua.

Asesor pedagógico: «Guardo todo. Solo tijera». (Entrega tarjetas escritas: tienen nombres de distintos tipos de textos).

Las chicas y los chicos conversan y hacen bulla.

Asesor pedagógico: «Recortamos ahora». (A Sebastián): «Usted termine de hacer su hoja».

La profesora no está en el aula otra vez.

Asesor pedagógico: «Muy bien. El último en sentarse, ¿quién es? ¿Qué grupo? [...]. Ahora todos los papelitos al centro. ¿Están escuchando? ¡Ey! Los van a poner de tal manera que yo pueda leer. Uno por acá. Uno por allá. Para poderlo buscar».

Entra la profesora: «*Shh, shh*».

Profesora: «Carlos, no grites. ¿Por qué cortas lo que no te han mandado cortar?».

Asesor pedagógico: «¿Qué grupo tiene carta?».

Una niña se acerca con la tarjeta.

Asesor pedagógico: «¿Qué es la carta?».

Niña: «Es un texto».

Niño: «Es para informar o felicitar».

Niño: «Es para informar a otra persona».

Niña: «Es una invitación».

Asesor pedagógico: «No necesariamente».

Niña: «Una noticia».

(El asesor pedagógico no aclara lo que es la carta).

Asesor pedagógico: «¿Quién tiene noticia? A ver. Ey. Me guardan tijeras. Todos los papelitos al centro. No quiero ninguno en las manos. Nadie me agarra papelitos. Acá dice».

Niñas y niños: «Noticia».

Asesor pedagógico: «¿Qué es la noticia?».

Niña: «Cuando una persona...».

Niña: «Cuando algo sucede».

Asesor pedagógico: «¿Es un hecho real o irreal?».

Niño: «Para saber lo que pasa».

Niño: «Para saber lo que sucedió un día».

Asesor pedagógico: «Para saber una información. Péguelo. ¿Qué grupo tiene leyendas? Salga uno».

(La definición que da sobre la noticia es muy vaga).

Sale un niño.

Asesor pedagógico: «A ver, ¿qué es una leyenda?».

Niño: «Algo que sucedió hace tiempo».

Niña: «Pero no existió».

Niño: «Es una historia que...».

Asesor pedagógico: «Que sí existe».

Niña: «Algo que existió».

Asesor pedagógico: «Se decía que antes... ¿me está escuchando? No creo. Dice la leyenda que, por ejemplo, ¿quién conoce Torata? ¿Qué hay en la entrada de Torata?».

Niño: «Un toro».

Niña: «Iba a tomar agua».

Niño: «Tenía una cadena de oro».

Las niñas y los niños van recordando la leyenda y van dando información. El profesor cuenta la leyenda.

Asesor pedagógico: «¿Será real o irreal?».

Niñas y niños: «Real».

Asesor pedagógico: «Hay cosas irreales y reales. Vienen de tiempos pasados. Nos las contaron nuestros papás. Al papá su papá le contó. Poco a poco la generación va pasando. Es algo imaginario».

(Nuevamente, la definición precisa queda en el aire).

Niño: «En una leyenda hay cosas reales y cosas falsas».

Asesor pedagógico: «¿Quién tiene cuento? Coloque cuento. ¿Qué es un cuento?».

Niña: «Algo que no es real».

Niña: «Alguien se inventó».

Asesor pedagógico: «Díganme el nombre de un cuento».

Niño: «Caperucita roja».

Niña: «El patito feo».

Asesor pedagógico: «¿Qué partes tiene un cuento?».

Niña: «Inicio».

Niña: «Nudo».

Niño: «Desenlace».

Niño: «Finalmente».

Asesor pedagógico: «¿Qué es el comienzo?».

Profesora: «Es el i...».

Niñas y niños: «... nicio».

Repasan las partes.

Asesor pedagógico: «Coloquen cuentos, entonces. ¿Hay fábula? ¿Qué es una fábula? ¿qué tienen de especial las fábulas?».

Niña: «Tienen moraleja».

Asesor pedagógico: «¿Y qué es la moraleja?».

Niño: «Es una...».

Niña: «Es un mensaje».

La profesora pide ejemplos de fábula.

Asesor pedagógico: «Historieta».

Niño: «Es un cómic».

Niña: «Como cuento».

Asesor pedagógico: «La historieta tiene algo en particular. Tiene como unos globos».

Niño: «Yo sé, profesor. Caperucita roja». (Parece que entendió lobo por globo).

RISAS.

Profesora: «No hay que reírse».

El asesor pedagógico explica qué son las historietas y pregunta sobre diferentes elementos de la historieta.

Asesor pedagógico: «¿Es entretenida?».

Niñas y niños: «Sí».

Asesor pedagógico: «¿Nos cuenta historias?».

Niño: «No. Como Superman».

Asesor pedagógico: «Ah, los cómics de Superman».

Alex contesta casi todas las preguntas.

Asesor pedagógico: «¿Qué es la anécdota?».

Niña: «Algo gracioso».

Niño: «Algo divertido».

Asesor pedagógico: «Les cuento que cuando era chiquito tenía un perrito».

Niña: «¿Cómo se llamaba?».

Asesor pedagógico: «Vico».

Cuenta la anécdota hasta que se muere su perrito.

Asesor pedagógico: «Es algo mío. ¿Es alegre? Es algo que recuerdas y conservas por siempre. El profesor lee los textos que han salido y pregunta qué tipos de textos son».

Niño: «Descriptivos».

Niña: «Narrativos».

Asesor pedagógico: «Todos estos, ¿qué son?».

Niñas y niños: «Textos narrativos».

Asesor pedagógico: «¿Dónde están poemas? ¿Poesías? ¿Qué son poesías?».

Niño: «Textos que riman».

Asesor pedagógico: «¿Quién me recita?».

Las niñas y los niños discuten si poesía es igual que poema.

Alex recita un poema del Día de la Madre.

La profesora absorta en sus correos o *Facebook*. De pronto resucita y grita: «¡SILENCIO!».

Salen rimas también. Ahora pide CANCIONES.

Asesor pedagógico: «Una canción moderna. De esas que nos gustan».

Jimena levanta la mano.

Todos cantan la canción del taxi.

APLAUSOS.

Hay mucha bulla.

Asesor pedagógico: «Trabalenguas».

La profesora no reacciona. Está en lo suyo. Como muchos docentes, el acompañante habla de puntajes que no existen, de bajar puntos.

Profesora: «El profesor pide un trabalenguas».

Alex dice dos trabalenguas.

Profesora: «El caligrama... yo les voy a explicar. El caligrama, si yo tengo mi perrito escribo el texto alrededor de la silueta».

(¿Alguien entendió?).

Profesora: «¿Qué tipos de textos son?».

Niñas y niños: «Descriptivos».

Alex: «Publicitarios».

El asesor pedagógico decide quién sale para poner el tipo de texto porque tiene el cartelito.

Ponen textos poéticos.

Asesor pedagógico: «¿Quién tiene receta?».

Nadie tiene. La profesora sale.

No conocemos a ciencia cierta el propósito de esta sesión. Al parecer, el asesor pedagógico intentó hacer una sistematización de todos los tipos de textos que han trabajado con anterioridad o una evaluación diagnóstica sobre lo que conocen las niñas y los niños. El asesor pedagógico presenta una gran variedad de textos escritos, pero hemos observado que no brinda definiciones precisas, las cuales son necesarias en un proceso de sistematización.

Llama la atención que, tratándose de una clase demostrativa, el asesor pedagógico no logre brindar un modelo de trabajo educativo que ayude a la profesora a trabajar mejor los tipos de textos escritos. Deja muchos cables sueltos. No cierra ideas. No aclara conceptos. No brinda definiciones precisas sobre cada texto ni sobre sus propósitos. No se produce un progreso en la comprensión de los textos escritos por parte de las niñas y los niños.

Sucedan cosas similares con las profesoras. Hay dificultad para ofrecer definiciones claras y precisas. Podrían preparar anticipadamente definiciones, organizadores y cuadros que presenten la información de manera clara, pero no lo hacen. Pareciera que piensan que las niñas y los niños no necesitan conceptos precisos.

En el aula de la profesora Adela del colegio A de Ucayali...

Profesora: «Voy a dar un texto y vamos a leer».

Niño: «Ya va a ser la prueba».

La profesora reparte una hoja impresa. Se presentan tres fragmentos desordenados de un chiste. Las niñas y los niños deben ordenarlos en forma secuencial. La profesora monitorea cómo avanzan sus estudiantes.

Profesora: «El grupo que no está atento, voy sacando. Van a quedar en “C” y me va a dar mucha pena. Bien claro dice el texto. Lean la consigna. Ustedes van a escribir cuál de esos hechos va primero».

La profesora empieza a leer y los demás se suman desordenadamente a acompañarla en su lectura.

La profesora lee el texto de las tres diferentes partes identificando lo que va primero, segundo y tercero.

La profesora da indicaciones confusas porque está tratando de usar las palabras que ella asocia al cuento: primero, luego, finalmente. (Explica gritando). Luego dice que escriban «primero». Después deben escribir «luego». Y, por último, escriben «finalmente». No ayuda a diferenciar cuento de chiste.

La profesora presenta el texto de un chiste como si se tratara de un cuento. Le atribuye la misma estructura. No establece diferencias entre ellos. Pero tampoco los diferencia por su propósito.

En otras áreas, las docentes también pueden tener, incluso, mayores dificultades en la medida en que exigen conocimientos que no son parte de la vida cotidiana. Finalmente, las profesoras resuelven problemas matemáticos en su rutina diaria y se enfrentan, también, a diferentes tipos de textos. Veamos algunas dificultades que tiene la profesora Gaby, del colegio B de Ucayali, cuando desarrolla una sesión de aprendizaje de Ciencia y Ambiente, apoyada en el texto y el Cuaderno de Trabajo que el Minedu ha producido para esta área.

La profesora Gaby está integrando las áreas de Comunicación y Ciencia y Ambiente. Está trabajando con textos sobre dos aves nacionales.

Les hace preguntas a sus estudiantes sobre ambos animales (¿cómo es?). Cuando le toca ver dónde viven, se confunde al leer que el gallito de las rocas vive en Pasco y Cusco porque no sabe que estas dos regiones tienen parte de su territorio en la selva. ¿En Pasco?, ¿Cusco? ¿No vive en la selva? (Me mira como consultándome. Yo asiento y le digo que está bien. Vive en la selva de Pasco y del Cusco).

Más adelante enfrenta otra dificultad y me pide ayuda...

La profesora continúa con la clase sobre el cóndor y el gallito de las rocas.

Pega cuatro carteles de colores: ¿Cómo es? ¿Dónde vive? ¿Cómo se alimenta? ¿Cómo se reproduce? Nadie atiende. Solo alguno que otro responde.

La profesora viene a consultarme si el cóndor se reproduce por huevos.

Estos registros nos hacen suponer que la profesora hace uso de los materiales del Minedu sin prepararse para la clase. Se nota que apenas está conociendo los contenidos que ya debería dominar. El desarrollo mecánico de actividades no la exonera de prepararse para conocer la información que va a abordar con sus estudiantes. En la clase de la profesora Susana, del colegio A de Ucayali, acontece algo similar.

Profesora: «Comienzo la lectura. Los hijos del delfín. ¿Ustedes conocen los delfines? ¿Cómo son?».

Niño: «Como un tiburón».

Niño: «Más rápido».

Profesora: «Es un pececito».

El delfín no es un pez. Pero la profesora transmite esta información equivocada a sus niñas y niños.

Desempeño 22. Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender.

Este desempeño nos plantea el análisis de dos temas fundamentales de la educación. El primero se refiere al pensamiento crítico y creativo como fin; el segundo, a la motivación.

¿Incide de alguna manera el fenómeno ECE en estas dos cosas? Consideramos que sí, a partir de la evidencia recogida.

Con relación a la promoción del pensamiento crítico y creativo de las estudiantes, esta ha sido una finalidad ausente de la escuela pública por varias décadas. Durante la reforma educativa de Velasco hubo un propósito y un intento explícito de orientar la formación de las estudiantes hacia esa dirección. Y más adelante, en los currículos posteriores ha habido referencias sobre la importancia de la formación de personas críticas y creativas, pero esta no se han concretado en el currículo escolar. La escuela siempre se ha mostrado renuente a impulsar el pensamiento crítico y creativo, incluso a promover el pensamiento a secas.

La ECE, en ese sentido, no ha puesto fin a ningún intento o esfuerzo de educar en el pensamiento crítico y creativo. Pero tampoco ha estimulado su promoción. En los tiempos de la ECE la aspiración por la formación de un pensamiento crítico y reflexivo sigue ausente en las escuelas. Podríamos decir que el pensamiento que se promueve en el contexto del fenómeno ECE es el pensamiento eficaz en un marco de referencia tremendamente restringido. Y a pesar de que el foco de atención puesto en capacidades vinculadas a la comprensión de lectura, por el lado del área de Comunicación, y en la resolución de problemas, por el lado del área de Matemáticas, daría para trabajar en profundidad y amplitud el pensamiento crítico y creativo, esto no sucede.

Se pone el énfasis en garantizar que las estudiantes aprendan. La idea es proveerlas de un aprendizaje funcional básico que no implica ni una demanda de una visión crítica o, por lo menos, personalizada, ni una demostración de creatividad. Y, en términos más concretos, interesa que el aprendizaje adquirido pueda demostrarse en la ECE.

No debe entenderse que estamos aseverando que la ECE es la causa de que no se apueste por el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la escuela pública. Simplemente, genera una preocupación exclusiva en aspectos menos exigentes y ricos del proceso formativo. Y, en la medida en que las docentes creen que debe existir una sincronía entre la forma de enseñar en las aulas y la forma de evaluar en la ECE, es comprensible que la criticidad y la creatividad sean dejadas de lado como elementos centrales de una buena formación. En ese sentido, las estrategias y actividades pedagógicas se orientan, en la práctica, a desarrollar capacidades cognitivas a un nivel básico, lo suficientemente sólidas como para enfrentar la ECE. Sin embargo, algunas prácticas ni siquiera conducen a eso. Como ejemplo, ponemos una clase de la profesora Jazmín del colegio A del Cusco:

Profesora: «A ver, ¿qué van a hacer? Siéntense bonito, como caballeros, como señoritas. Yo voy a escoger una palabra de la obrita y ellos van a construir una oración con esa palabrita. Tú vas a escribir la palabra COMIDA. Tú, la palabra ÁRBOL. Tú, BOLSA. Y tú vas a escribir la palabra PELOTA. Ahora, otros niños». (Los llama para que escriban la oración a partir de las palabras que escribieron los niños anteriores).

Edi: «Lo haces bien». (A TERESA que es llamada por la P).

No les resulta fácil escribir la oración. La profesora les habla bajo.

(¿Por qué no les dice a los demás niños y niñas que escriban en sus cuadernos? Están muy distraídos).

Al parecer, la profesora les ayuda. Efectivamente, les ha dado las oraciones.

Profesora: «A ver, vamos a revisar». (Les llama la atención sobre el consumo de chisquetitos ácidos). «Voy a contar hasta 3 y cierran la boquita. Aquí dice la palabra COMIDA». «Al inicio no entendía qué era una oración. Cuando lees un texto y hay un punto es una oración».

(La explicación es débil).

Profesora: «La comida de Juan está delicioso. ¿Estará bien esta oración?».

Niñas y niños: «No» (con énfasis).

Profesora: «¿Por qué?».

Niñas y niños: «Sí» (con énfasis).

(La profesora no insiste en pedir una fundamentación del NO o del SÍ).

La profesora va a la otra oración.

Profesora: «¿Qué le falta a esta oración?».

Josué: «Le falta tilde».

Profesora: «No te he preguntado. Lucero, ¿qué le falta?».

Dani: «El punto».

Profesora: «Muy bien, Lucero». (A Dani).

Lucero: «El punto».

Saca a algunas niñas a leer.

Les hace repetir hasta que leen correctamente.

Resulta evidente que este tipo de actividades no conducen a un desarrollo básico de alguna capacidad.

Ocasionalmente, hay profesoras que generan, a través de las actividades que realizan, una demanda cognitiva mayor que la que sus estudiantes pueden enfrentar. Como sucede en la siguiente clase en Moquegua:

La profesora Laura, del colegio A de Moquegua, presenta el siguiente problema: «Por su cumpleaños, la abuelita de Elena le regala dinero. Su abuelito le regala 45 soles, que es el triple de lo que le regaló su abuelita. ¿Cuánto le regaló su abuelita?».

Profesora: «¿Cuánto le regaló su abuelito?».

Ella escribe en la pizarra abuelito y el número 45.

Profesora: «¿Cuánto le dio la abuelita?». No dice la cantidad. Pero dice que el abuelito le regaló el triple.

La profesora pone una equis (x) en abuelita. Luego dice y escribe que si suma x más x más x es igual a 45.

Les pregunta a algunos niños y niñas, pero no entienden lo que ha hecho la profesora en la pizarra.

La profesora dice que David ha hecho un cálculo. No le pide a David que explique porque no tiene la menor idea. Solo ha copiado lo de la pizarra.

La profesora muestra que Camila ha usado regletas, pero que así no se puede hallar la respuesta del problema.

Le preguntó a Alex cómo lo resolvió. Alex dice que la respuesta es 15 y que hay que sumar 3 veces 15, pero no da ninguna explicación.

La profesora señala que la respuesta es correcta. Y reemplaza las tres equis de la pizarra por tres 15.

Profesora: «15 más 15 más 15 es igual a 45».

A diferencia de lo que suele ocurrir en su clase, las niñas y los niños no han intervenido casi nada. Solo han observado. Se han quedado confundidos con el uso de las *equis*. No han entendido el problema. Solo un niño ha comprendido.

El error de la profesora está en insistir en la explicación mental y algorítmica. Pero también en su intento de omitir el proceso que suele realizar y con el que están familiarizados las niñas y los niños. Esto se pone en evidencia cuando intenta que resuelvan un problema similar, pero procediendo como suele proceder.

La profesora presenta un problema sobre un partido de básquet entre su colegio y otro vecino.

Un niño lee el problema y deletrea las iniciales del colegio. No se da cuenta de que se refiere a su propio colegio.

Profesora: «¿Nadie sabe qué significa BDAF?».

Todos los niños y las niñas gritan el nombre de la escuela.

Profesora: «¿Qué colegio hizo más canastas?».

Niñas y niños: «¡El colegio BDAF!».

Profesora: «¿Cómo saben?».

Niño: «Porque el triple es tres veces más».

Niña: «Tiene que ser mayor».

Niña: «Porque el triple de canastas es mayor».

Profesora: «Porque el triple es mucho mayor. ¿Y sabemos cuántas canastas metió el otro colegio?».

Niñas y niños: «No» (con énfasis).

Niño: «Todavía».

Profesora: «¿Y cómo podemos saber cuántas canastas metió?».

Niña: «Tenemos que averiguar».

Niño: «Tenemos que averiguar el triple de cuánto es 33».

Profesora: «¿Por qué de 33?».

Niño: «Porque 33 es el triple de canastas de las que hizo el otro cole».

Profesora: «Muy bien».

Vania dice que la respuesta es 11.

Profesora: «¿Cómo sabes?».

Vania: «Porque si sumo tres veces 11 me da 33».

Profesora: «¿Pero cómo hallaste la respuesta?».

Vania: «Solo sumé 11 tres veces».

Niño: «Yo sé. Yo sé. Hay que repartir 33 en 3 grupos». (Está haciendo la repartición con palotes). «Sí, sale 11».

Profesora: «¿Y por qué han salido tres onces?».

Niño: «Porque he dividido en 3 partes».

Profesora: «¿Por qué?».

Niño: «Porque era el triple y tenía que encontrar qué número se repitió 3 veces».

La profesora realiza la repartición en la pizarra con el material base 10 gráficamente.

Profesora: «Muy bien. ¿Han entendido todos? ¿Y qué nos pregunta el problema al final?».

Definitivamente, se evidencia una gran diferencia entre el abordaje de ambos problemas por la misma profesora. En el primer caso, el uso de una ecuación para representar el problema resultó excesivamente abstracto para las niñas y los niños y originó un bloqueo. En el segundo caso, la guía de la profesora y la intervención de algunas niñas y algunos niños facilitaron la comprensión del problema. En la medida en que más se apela a la representación, el problema se hace más comprensible.

La profesora, a veces, se deja llevar porque hay niñas y niños que hallan la mitad y el triple rápidamente. Pero no es el caso de que todos entienden.

Una competencia del área de Comunicación, que no hemos aún mencionado, es la que se vincula a la oralidad. La oralidad siempre fue la parte abandonada de esta área. Había, en el fondo, la creencia de que la oralidad se desarrolla finalmente en forma espontánea y que no se requiere de una intervención planificada con un enfoque y estrategias metodológicas potentes. De ahí que se dejara la expresión y comprensión oral sin programación definida. Y que, además, se considerara cualquier interacción verbal en el aula como una intervención pedagógica sobre la oralidad.

¿Ha tenido la ECE algún efecto sobre el trabajo docente acerca de la oralidad? Es difícil de establecer algún efecto directo o indirecto. Intuimos que sí, que algunas prácticas docentes en relación con la oralidad tienen la huella de la ECE, como veremos a continuación.

En primer lugar, diremos que en el contexto del fenómeno ECE la oralidad no ha sufrido el mismo impacto que ha tenido la expresión escrita. En términos generales, podemos decir que la oralidad no ha sufrido mengua alguna. Más bien continúa esta tendencia mencionada de considerar el intercambio verbal como expresión de un trabajo pedagógico. Esto significa que la oralidad no entra en el terreno de la planificación. Surge espontáneamente y por lo general no se menciona ni su realización ni su propósito. Podemos decir que la expresión oral no es un tema relevante para fines de la ECE. Es vista en un sentido instrumental. Se apela a la oralidad con propósitos que no tienen que ver con el desarrollo de esta competencia, sino con fines de recoger opiniones, constatar el nivel de atención, verificar si se ha comprendido una idea o una lectura, evaluar o contar anécdotas, recoger respuestas a un problema, entre otras cosas.

Algunas veces, las actividades de carácter oral solo son un sustituto de la actividad escrita. Por ejemplo, a veces se puede resolver una ficha de comprensión de lectura en forma oral. En lugar de escribir las respuestas, se enuncian. Incluso, aun siendo oral, no pierde el formato de las preguntas de la ECE, pero sin alternativas.

En el colegio B de Moquegua, la profesora está escuchando las noticias que sus niños y sus niñas están compartiendo. Todos escuchan atentos. Cuando las estudiantes terminan de contar sus noticias, la profesora les sugiere.

Profesora: «Para la próxima vez tienen que acordarse dónde sucedieron los hechos, quiénes participaron, cuándo sucedió la noticia, ¿ya?».

La profesora pretende orientar a sus estudiantes hacia un relato más estructurado de sus noticias, tomando en consideración aquella información que suele ser privilegiada en la comprensión de lectura.

El asesor pedagógico del PELA Regional de Moquegua también orienta el trabajo de expresión oral hacia el formato de preguntas de la metodología convencional del área de Comunicación:

La profesora corta el tema y les empieza a preguntar sobre lo que hicieron el Día de los Muertos. Los niños cuentan de su visita a los muertos.

Profesora: «¿A quién visitaron?, ¿qué le llevaron?, ¿qué había en el cementerio?».

Milagros: «Había muertitos».

Niño: «Claro, siempre va a haber muertitos».

Profesora: «¿A qué cementerio fue?».

Niña: «Al de acá».

Profesora: «¿A cuál de los dos?».

Niño: «Había tumbas».

Niño: «Obvio que van a haber tumbas».

Otras niñas y otros niños quieren contestar.

Milagros: «Le dejé un dibujo a mi abuelito, flores y una gaseosita».

Profesora: «¿Hace cuánto tiempo murió tu abuelito?».

Dice que lo conoció de pequeña.

Profesora: «Luis, ¿has salido ayer?».

Niño: «A la casa de mi tía».

Profesora: «¿Han salido el sábado y de qué se han disfrazado?».

Las niñas y los niños se inquietan y conversan sobre el Halloween.

Apreciamos que, si bien las preguntas son variadas, todas siempre tienen referencias concretas. No se formulan preguntas de opinión, para reflexionar, o sobre las emociones. No se les pide relacionar hechos o comparar respuestas. No se plantea hacer inferencias. Todo el proceso es una circulación de ida y vuelta de preguntas y respuestas.

La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, nos ofrece un espacio de intercambio y conversación con sus niñas y niños.

Se ha realizado en el patio central del colegio una ceremonia en la que se le ha agradecido a la Pachamama. Ya en el aula, la profesora les ofrece hojitas de coca a sus niñas y niños para *picchar*, quien desee. La profesora les pone la coca directamente en la boca a todas las niñas y todos los niños que piden.

Dani dice que sabe cómo cosechar la coca.

Profesora: «¿Cómo se llamaba nuestra unidad?».

Niñas y niños: «Pachamama».

Profesora: «¿Cómo se llamaba nuestra unidad?».

Niñas y niños: «Cuidemos a la Pachamama».

Niña: «Y la pachamanca es el cielo».

La profesora pregunta sobre la pachamanca para que la diferencien de la Pachamama.

Profesora: «¿Son iguales la pachamanca y la Pachamama?».

Edi: «Sí».

Profesora: «¿Sí?».

Niñas y niños: «¡No!».

Pregunta por los ingredientes.

Profesora: «¿Quiénes son nuestras dos madres? Primero...».

Maricarmen: «La Pachamama».

Profesora: «¿Y la otra? Nuestras mamás».

La profesora explica cómo se contamina la tierra con los plásticos.

Profesora: «Por favor, no consuman esto. ¿Qué más se ha escuchado en la formación?».

Niña: «De la Pachamama, de la coca, de la mistura».

Josué: «Sirve, a veces, para ponerle a algún compañero».

Niño: «Para las casas».

Niña: «Para Año Nuevo».

Profesora: «¿Han visto humear?».

Josué: «Había coca, maderitas...».

Profesora: «Con esas cositas se hace la ofrenda. Se usan los *sullus* de los animales. ¿Ruth, qué es?».

Le pregunta luego en quechua a la niña. Ruth dice, en quechua, que son animalitos que han muerto.

Profesora: «Al nacer se muere un animalito, se ha adelantado. Ha perdido la vida. Cuando a destiempo la madrecita lo bota y está muerto el esto. Los campesinos lo usan para el pago a la tierra».

Dani: «Cuando los conejos han parido, parecen ratitas».

Profesora: «¿Quién hace esta ofrenda? El chamán. Muy bien, niños, hemos terminado nuestra conversación».

La conversación se desarrolla de manera espontánea en un clima de atención e interés. Se va más allá de las meras preguntas y respuestas. El diálogo se hace natural, socialmente real.

Algo muy diferente sucede en la clase de la profesora Adela del colegio C de Ucayali:

La profesora empieza a leer la narración de corte regional. Es una leyenda de delfines, ciudades del fondo del río y secuestros. Dice que no puede leer bien. (Yo leo por ella).

La profesora habla del río Amazonas.

Niño: «Es hondo».

Profesora: «¿Qué es un matrimonio?».

Niña: «Es casarse un varón y una mujer».

Una niña dice que una niña se quiere casar con un niño.

Profesora: «Ya, después yo voy a ser la madrina».

La profesora vuelve a leer.

(La narración parece incompleta. Termina sin que suceda nada. Una mala selección).

Luis: «¿Y cómo van a caminar los delfines?».

Profesora: «Muy buena pregunta. Es un sueño. En el sueño también soñamos que volamos».

Niña: «Esas son sirenas» (cuando la profesora menciona a hombres y mujeres).

Paolo: «Mi mamá ha soñado que yo y mi hermano éramos grandes».

Profesora: «Pero tú no eres grande».

Profesora: «Ya, a leer. Leemos y comprendemos».

Niña: «No veo bien».

Niño: «No puedo ver».

No pueden hacer la lectura porque la copia no ha salido bien. La profesora opta por hacer la lectura en voz alta. Las niñas y los niños la siguen.

Profesora: «Ahora sí vienen las preguntas».

Niña: «¡Cómo los hombres y las mujeres van a tener cara de delfines!».

Profesora: «¿Será realidad?, ¿un sueño?».

Niñas y niños: «No» (con énfasis).

Niño: «Pero se puede hacer realidad».

Profesora: «Algunos sueños se pueden hacer realidad. Pero que un hombre y una mujer se conviertan en delfines no es posible».

Piero: «Es una pesadilla».

Profesora: «¿Qué es una ciudad bonita?».

Niña: «Que no boten la basura».

Niño: «Que cuiden las plantas».

Niña: «No contaminar los ríos».

La profesora pregunta por la ciudad debajo del agua.

Profesora: «Valeria dice que los delfines roban a la gente. ¿Será verdad?».

Niñas y niños: «No» (con énfasis).

Profesora: «¿Para qué nos roban?».

Niño: «Para comernos».

Profesora: «¿Para estar con ellos?».

(La profesora pregunta, pero no deja desarrollar el tema. Las voces de los niños se cuelan por los espacios que apenas deja la profesora).

Andrea habla bajito. No se le escucha. La profesora y varios niños se acercan.

Profesora: «Soñó con un robo a su padre que se hizo realidad. Son sueños verídicos. Así se llaman».

La profesora hace cerrar los ojos a los niños para que hagan como si soñaran. Al toque los «despierta» y les pregunta.

Niño: «Nada».

(Es todo fingido. No funcionan las cosas así).

Profesora: «Vamos, pensemos. Imaginación. Yo he dicho todos vamos a soñar con los delfines. No tienen imaginación».

Christopher dice que ha soñado que criaba un delfín en su piscina.

Se ríen.

Profesora: «No se burlen».

Juan Carlos dice que no ha soñado nada.

Profesora: «Acá hay un caso raro. No ha soñado nada. Que duerma. Él [se refiere a otro niño] ha soñado que estaba en la playa con su mamá y pescó un delfín. Silencio. Escuchar. Respeto».

La conversación en torno a una leyenda amazónica captura la atención de las niñas y los niños que intentan participar activamente, pero la profesora trata de formatear sus intervenciones según un esquema de preguntas y respuestas. Sin embargo, las intervenciones de las niñas y los niños se imponen y dirigen el sentido del diálogo con sus preguntas y comentarios.

La profesora lleva el tema de la leyenda a una cuestión de verdad o mentira, de realidad e irrealidad. No se compromete con el significado cultural de la leyenda. No le da una lectura desde una perspectiva de las creencias locales. Cuestiona su veracidad cuando no se trata de llevar las cosas a ese terreno. Podría conducir el diálogo a explorar otras creencias de las niñas y los niños, pero al deslegitimar la leyenda

corta la posibilidad de que se expresen otras ideas similares. La profesora cumple un rol censor frente a expresiones culturales amazónicas.

En general, vemos que el desarrollo de la oralidad tiene diferentes expresiones. Depende del estilo de cada docente y de su forma de comprender el trabajo en este campo. Se evidencia el interés de los niños y las niñas por expresarse y convertir el diálogo en una posibilidad de compartir sus ideas, preguntas y experiencias que no es aprovechada al máximo por las docentes. Validamos, asimismo, nuestra percepción de que la oralidad se aborda, generalmente, de manera casual, no planificada, espontánea y sin un propósito. Por lo tanto, las posibilidades de fomentar un pensamiento crítico y creativo a través de la comunicación oral son aún limitadas.

En cuanto a la motivación para aprender, nos enfrentamos a un tema complejo. También en este tema nuestras escuelas tienen una historia de omisiones. La motivación por el aprendizaje nunca ha sido un tema de gran preocupación educativa. El aprender ha sido visto como una obligación. Las estudiantes deben aprender lo que la escuela les enseña. No se trata de una cuestión de motivación. Sin embargo, detrás de este mandato de la escolaridad hay también un sentido de realidad docente: si no se atrae a las estudiantes para que aprendan, es difícil alcanzar logros de aprendizaje. Este sentido de realidad obligó a las docentes a utilizar una serie de recursos para captar la atención de los niños y las niñas.

La opción tradicional del profesorado en el tema de la motivación ha consistido generalmente en apostar por la motivación externa, es decir, por la utilización de estímulos externos destinados a producir interés por el aprendizaje por razones ajenas al aprendizaje en sí. En el caso de la educación de niñas y niños, estos estímulos han estado asociados a recompensas materializadas en golosinas, juegos, tiempo libre, expresión de afecto, calificaciones, obtención de símbolos valiosos (sellos de estrellas u otros), acceso a determinados materiales o actividades, dinámicas, canciones, etcétera.

La motivación interna, es decir, aquella que despierta en las niñas y los niños interés genuino porque perciben en el aprendizaje algún fin relacionado con utilidad, placer, satisfacción de curiosidad, sentido, intereses personales o sensación de logro, no ha sido muy explorada en nuestra educación.

En el contexto del fenómeno ECE tampoco se ha puesto énfasis en el tema de la motivación, aunque sí ha generado efectos en el ámbito motivacional. Es evidente que, dado el excesivo valor que se pone en la evaluación censal, las niñas y los niños perciben y han interiorizado la idea de que alcanzar el nivel 2 es un asunto de prestigio. Aspiran a alcanzar un nivel 2 en todas sus pruebas o, en su defecto, a lograr un AD. No se ponen de relevancia cuáles son los aprendizajes logrados que se expresan al alcanzar el nivel 2 o la calificación AD.

Con la ECE, la motivación externa sigue siendo el factor movilizador de los aprendizajes. Sin embargo, hay excepciones. Las profesoras también logran, eventualmente, despertar una motivación genuina de las niñas y los niños por las actividades que desarrollan.

Por ejemplo, en el salón de la profesora Delia, del colegio B del Cusco, se produce la siguiente situación:

La profesora termina de entonar una canción con sus niños.

Profesora: «Bueno, ahora vamos a trabajar Matemáticas. Vamos a hacer algunos problemas».

Los niños comienzan a gritar entusiasmados y lanzar hurras.

Niños: «¡Problemitas! ¡Problemitas!».

La profesora sonrío contenta.

En la clase de la profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, se trabaja con un plan lector en el segundo grado. A lo largo de cada mes, las niñas y los niños leen una novela infantil completa. No leen textos pequeños, como los que se presentan en la ECE. Todos los días, tienen un momento de media hora para leer.

Profesora: «Bien, nos toca hacer una lectura. Niños de materiales, vengan acá». (Se acercan los responsables de materiales y reciben los libros. Los reparten en las mesas. Las niñas y los niños hojean los libros). «Vamos a empezar nuestra lecturita».

Niña: «¿En qué página?».

Niño: «Aquí estamos».

Profesora: «Nos toca el osezno en la selva. Hasta la página 53 vamos a leer hoy día. Vamos a leer solo un poquito. 50, 51, 52, 53. La consigna... (pasa por las mesas para ver si) ... nuestra lectura de hoy va a ser en silencio. Si alguien va a hablar fuerte, va a distraer al compañero de al lado. 1, 2 y 3. Solo con la vista vamos a leer».

Niño: «El osezno...».

Profesora: «No, solo con la vista vamos a leer».

La auxiliar parece una alumna más. No ayudó a que las niñas y los niños encontraran sus páginas.

Algunas niñas y algunos niños leen en voz baja.

¡Qué increíble! Leen tranquilos, concentrados.

(Pasan varios minutos).

Niño: «Ya terminé».

Niño: «Yo también».

Profesora: «¿Terminaron? Bien. ¿Ya? ¿No es cierto? Vamos a leer en cadena. Párrafo por párrafo. ¿Quién lo va a leer?».

Denis: «Yo, yo».

Profesora: «¿Segundo? ¿Quién? ¿Josué? Mejor les digo que continúen. Los demás escuchamos. Fuerte, mi amor, más fuerte, precioso».

(Lee silabeando y en voz baja).

Profesora: «Allí nomás, mi amor».

Le da la palabra a otro niño o niña.

(Lee más fluido, pero frenándose. Silabea ahora más).

Los demás están en silencio.

Profesora: «Ahí nomás. ¡Josué!».

(Lee fluido. Sobrepara algunas veces en algunas palabras).

Profesora: «Sebastián. ¿Dónde estamos? Otra vez, amor».

(No escucho bien).

Profesora: «Levanta la voz, Sebas».

Lee más fluido. Para en algunas palabras.

Ahora lee una niña. Lee entre silabeando y por palabras.

Dudo que todos hayan podido leer todas las hojas previstas. No leen tan rápido.

Profesora: «¿Quién quiere leer? Lean fuerte para que todos escuchen. Levanta la voz, mi amor».

Niña: «Profe, no escuchamos».

Niña: «No escuchamos».

Se escucha un barullo.

Profesora: «Ahora, para que escuchen todos, voy a leer. Hay algunas palabras que están escritas de otra forma. Todos siguen. Dice: el osezno era...».

La apertura de un espacio para la lectura por placer es una iniciativa muy valiosa en un tiempo en el que la lectura se va convirtiendo en una actividad plana de comprobación de la capacidad de comprensión de las niñas y los niños. Este espacio que ha abierto la profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, representa una iniciativa valiosa para despertar el gusto por —y el hábito de— la lectura. La lectura aparece como una motivación intrínseca. Son las niñas y los niños quienes quieren leer.

El trato afectuoso de la profesora crea un clima de tranquilidad y armonía en el aula. Las niñas y los niños intervienen activamente. Participan con confianza. La maestra es cuidadosa cuando llama la atención, cuando corrige.

También es necesario señalar que la profesora, junto a sus colegas de grado, realiza una excelente elección de las novelas infantiles como parte del Plan Lector. Pertenecen a una de las series de la editorial SM. Estas lecturas se alejan del estilo moralista y religioso que tienen muchos textos escolares que se utilizan en las escuelas.

Por otro lado, continuando con el punto sobre la motivación, es importante aludir a lo que se está haciendo con las Sesiones de Aprendizaje del Minedu. Se ha generado un discurso sobre las situaciones significativas en las que se las entiende como situaciones retadoras. Pero es un discurso vacío porque las situaciones significativas de las Sesiones de Aprendizaje tienden a no constituirse en ellas, porque no presentan desafíos a las niñas y los niños ni se relacionan con sus intereses. Ponemos y analizamos un ejemplo como evidencia de lo que afirmamos:

Unidad Didáctica Integrada N.º 6

Situación significativa

Las niñas y los niños de segundo grado han aprendido cómo el espacio en el que viven ha ido cambiando por las diversas actividades que realizan las personas. Sin embargo, algunas de estas actividades están causando graves problemas ambientales. Por ello, desde la escuela es urgente promover el conocimiento de los recursos naturales que están siendo contaminados, con la finalidad de indagar sobre ellos y fomentar su conservación.

En este contexto, la presente unidad plantea como retos las siguientes interrogantes: ¿con qué recursos naturales contamos en nuestra localidad?, ¿cómo se usaban y se usan estos recursos?, ¿qué actividades del hombre las están contaminando?, ¿cómo podemos contribuir al cuidado de estos recursos?, ¿qué podemos hacer con los materiales que ya no utilizamos?

¿Qué significatividad tiene para las niñas y los niños la situación que se va a abordar? No se señala. Esto nos plantea interrogantes sobre el significado que tiene para el Minedu la idea de significatividad. Nos imaginamos que debería tener un significado de naturaleza pedagógica. Y en la tradición pedagógica, significatividad está asociada al concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (1968). Pero el Minedu le ha dado otra connotación. No tiene que ver con la resonancia de una situación en las estructuras cognitivas del individuo. Tiene que ver con una situación que surge del contexto del individuo, que lo desafía y que es relevante. Puede tener un carácter problematizador.

¿Con qué contexto de las niñas y los niños se relaciona esta situación significativa? No se presenta ninguna situación que se relacione con sus experiencias. El tema de la contaminación aparece como uno ajeno a su vida. La situación significativa se convierte así en el tema que el Minedu considera que es importante trabajar con las estudiantes. Y su formulación no ayuda a que las docentes entiendan el sentido de la unidad. No contribuye a que se establezcan vínculos entre tema o problema y la experiencia de las niñas y los niños. Por lo tanto, hace difícil identificar los intereses de ellas y ellos en este asunto. Y en ese sentido convierte en una tarea complicada articular el problema con sus intereses para que se transforme en un desafío auténtico.

Los retos que se presentan en la Situación significativa de esta unidad se exponen como preguntas sosas que no implican reto alguno. ¿Qué desafío implica responder a las siguientes interrogantes?: ¿con qué recursos naturales contamos en nuestra localidad?, ¿cómo se usaban y se usan estos recursos?, ¿qué actividades del hombre las están contaminando? Ninguno. Solo las dos últimas preguntas pueden funcionar como retos: ¿cómo podemos contribuir al cuidado de estos recursos?, ¿qué podemos hacer con los materiales que ya no utilizamos? Los retos son una estrategia para incluir los temas que el Minedu considera relevantes.

Las situaciones significativas de las Sesiones de Aprendizaje, en general, no ayudan a las profesoras a tener una idea clara de la unidad didáctica. Y tampoco contribuyen a conectar los intereses de las estudiantes con el contenido de la unidad con el fin de trabajar desde una motivación interna.

Desempeño 23. Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje.

El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las aulas es un proceso que se está desarrollando paulatinamente. En ocho de las nueve escuelas donde se realizó la investigación se han implementado aulas de computación. En todos los casos, las clases de computación son dirigidas por docentes contratadas para trabajar directamente con las niñas y los niños. La participación de las profesoras de aula en este espacio educativo se da básicamente a través de la coordinación para que las docentes a cargo de

las salas de computación conozcan los contenidos de aprendizaje que están desarrollando los estudiantes en sus aulas. De este modo, las profesoras de computación planifican su intervención en función de las demandas de las profesoras de aula.

En algunos colegios hemos podido observar clases de cómputo. La mayor diferencia que existe entre el trabajo en clase y el trabajo en la sala de cómputo es el uso de un medio diferente. En lugar de lápiz y papel, las niñas y los niños usan la computadora; pero, en general, realizan las mismas actividades.

Las niñas y los niños están trabajando en sus *laptops* en la sala de cómputo. Están multiplicando operaciones de cuatro cifras por uno. Tienen dificultades. Algunas me llaman para que las ayude. La profesora Laura se encuentra también en la sala. Se da cuenta de que las niñas y los niños tienen muchas dificultades. No pueden resolver las operaciones. Les dice que pasen las multiplicaciones y que sigan con los otros ejercicios.

(Leo en una computadora que las niñas y los niños trabajan con un programa de tercer grado. No entiendo por qué).

El profesor Javier, responsable de computación, salió y no ha regresado. La profesora Lidia monitorea, pero también sale. Yo ayudo a algunas niñas y algunos niños que no están trabajando Matemáticas, sino Comunicación. Están leyendo una fábula y contestan las preguntas de comprensión lectora, eligiendo una de las opciones de las alternativas de respuesta.

Los programas que generalmente se usan en las salas de cómputo se asemejan a las fichas de trabajo. Se refuerza en las computadoras lo que ya se ha trabajado en el aula. La ventaja de la computadora es que sus «fichas de trabajo» utilizan recursos audiovisuales variados que atraen más la atención de las niñas y los niños. Parecen ser jueguitos y, efectivamente, tienen un componente lúdico que captura la atención de las estudiantes.

Aparentemente, no hay ninguna ganancia específica en materia de aprendizaje con el uso de las TIC. Las niñas y los niños solo consumen programas.

Las aulas de computación no son aprovechadas para desarrollar otras capacidades más creativas y más desafiantes, pues se las convierte en un simple espacio de apoyo a las tareas escolares del aula que tiene como horizonte la ECE.

Otra forma en que las TIC están empezando a ingresar en las aulas es a través de las pizarras inteligentes (*smartboards*). En Moquegua, la empresa minera Southern ha invertido 108 millones de soles en implementar

todas las aulas de todas las escuelas del lugar. En el año 2015, las profesoras se encontraban en proceso de capacitación para aprender a usarlas. Las pizarras no estaban todavía instaladas. Y algunas escuelas tenían problemas porque sus instalaciones eléctricas debían cambiarse con el fin de poder usar estas pizarras. La profesora Reina, del colegio C de Moquegua, comenta:

«Sí, este año estamos en proceso de capacitación. Ahorita están dando los primeros módulos para los que están en el inicio, pero nosotros los profesores acá de la escuela nos sentimos un poco tristes porque no están habilitadas nuestras pizarras. Hay que cambiar la luz. Se nos ha informado que la luz básica no da para encender todos estos equipos. Tiene que ser trifásica. Por esta razón están así encajonadas y seguimos con esta pizarra acrílica».

En el Cusco, el colegio C, que se encuentra en el distrito de San Sebastián, contaba con pizarras inteligentes en las aulas gracias a la iniciativa de la municipalidad de este distrito. La profesora del colegio C la utilizaba con regularidad y valoraba contar con ella. Sin embargo, el uso de esta pizarra no difería mucho del empleo de una pizarra convencional. La ventaja que pudimos observar era el ahorro de tiempo en escribir en la pizarra, porque el material se bajaba directamente del USB de la profesora.

La profesora Vania ha colocado un texto descriptivo en la pizarra. Va llamando a sus estudiantes para que subrayen con el plumón especial de la pizarra inteligente diferentes tipos de características del niño que es descrito en el texto. Algunos describen sus características físicas. A otros les pide subrayar sus características de comportamiento. Y a otros subrayar lo que le gusta hacer.

Cuando se equivocan, las niñas y los niños borran con facilidad.

El uso de esta tecnología necesariamente exige un dominio de las profesoras para explotar todas sus posibilidades a nivel pedagógico. Esto todavía no se está alcanzando.

Seguramente, la mejor utilización de las TIC por parte de las profesoras tiene que ver con su acceso a Internet. Efectivamente, las profesoras están accediendo más frecuente e intensivamente a Internet con la finalidad de buscar estrategias y recursos que las ayuden a mejorar y diversificar su intervención en las aulas. De las nueve docentes de este estudio, seis navegan con frecuencia en Internet en búsqueda de información. La profesora Vania, del colegio C del Cusco, confiesa:

«Soy una fanática del Internet. En la noche, entro a Rutas. Entro a lo que es portal Perú Educa u otras cosas o a otras UGELES que me meto por allí y otras experiencias. Me

gusta leer un montón y voy acumulando toda la información que es relevante para mí. Escojo la estrategia que mejor me ayuda a trabajar con mis estudiantes».

Una de las páginas más visitadas y valoradas es PERÚEDUCA del Minedu, pero su búsqueda no se agota allí. Constantemente visitan otras páginas con el fin de bajar información que pueda servirles para su trabajo en aula.

La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, nos cuenta que ella también utiliza bastante la Internet:

«En las noches cuando ya he terminado mis labores de la casa, me meto a la computadora. Es mejor entrar tarde porque la computadora no se demora tanto. Hay menos gente cuando es tarde. Y puedo sacar información más rápido».

Es muy común que las profesoras bajen textos de lectura con sus respectivos cuestionarios o problemas de matemáticas. También encuentran estrategias metodológicas y actividades que pueden desarrollar en sus clases.

Atrás han quedado los tiempos en que el profesorado se resistía a manejar las computadoras. Hoy, una serie de situaciones (cursos en línea, necesidad de ingresar información para las instituciones educativas o para el Minedu, etcétera) exigen que las docentes tengan un nivel adecuado de alfabetización digital. La profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, nos dice con convicción:

«Tenemos que aprender a dar buen uso también a las herramientas que nos ofrece el Internet. Ahí nos enseñan de todo. Entonces ya puedo hacer mi propia autocapacitación. No tengo tiempo para ir [a una capacitación], pero estoy ahí leyendo. Esa es una gran ayuda. El profesor que no quiere aceptar la tecnología se está quedando un poco relegado. Muchas veces he aprendido varias cosas aquí sola. No sé cómo eliminar un virus, no hay quién me lo elimine; a buscar en *YouTube*. Y ahí, hasta que lo aprendí a hacer. Yo creo que esa es la manera, el deseo de querer hacer algo. Y si no tengo tiempo para salir a buscar una clase o un maestro que me enseñe, uno mismo puede aprender. Nosotros sabemos leer y escribir».

Otro punto importante de este desempeño es aquel que refiere a la utilización del tiempo en las aulas. Por muchos años las y los docentes mostraron tener una gran dificultad en el uso del tiempo en las actividades del aula.

Las docentes manejaban el tiempo de manera pedagógicamente inadecuada, haciendo que las actividades se extendiesen innecesariamente más de lo requerido, lo que provocaba aburrimiento, cansancio, malestar, rutina, desatención y desorden en el aula. En estas situaciones, las profesoras tendían a ser redundantes y repetitivas. A veces usaban distintos recursos y estrategias, apretadamente, en una sola sesión en lugar de alternarlos en diferentes actividades. Otras veces ponían en acción una sola estrategia que se prolongaba infinitamente a lo largo de una sola jornada.

No hemos observado esta mala práctica docente en las profesoras con las que hemos trabajado para esta investigación. Ha habido un moderamiento en cuanto al uso del tiempo. Una única actividad de una misma área curricular ya no se prolonga indefinidamente durante toda la jornada diaria. Las profesoras intentan usar el tiempo de acuerdo con el horario establecido. Quien mejor lo logra es la profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, pero en esto influye el hecho de que en este colegio hay varias profesoras para diferentes áreas como Educación Física, Arte, Inglés, Música y Computación. Aun así, la profesora expresa su desacuerdo ante cualquier posibilidad de que alguien interfiera en su forma de manejar el tiempo:

«Yo no considero que esté la directora o el subdirector atrás mío; observándome y exigiéndome cumplimiento de hora, de tiempo, de horario. Tenemos que trabajar Matemáticas un tiempo. No importa el tiempo. Hoy, dos veces, Matemáticas. Tenemos libertad. El gobierno nos ha dado estas libertades».

En las demás instituciones educativas se cuenta, generalmente, con dos profesoras adicionales para las áreas de Educación Física y Computación. En el colegio A del Cusco hay, además, una profesora de Arte que es una practicante de una institución local.

Por lo general, la mayoría de estas profesoras trabajan dos áreas curriculares cada día. Eventualmente, tres. Un factor ordenador de las sesiones de clase es la utilización frecuente de fichas de trabajo y los textos del Minedu que demandan una cantidad de tiempo razonable. Contrariamente, la implementación de las Sesiones de Aprendizaje demanda un tiempo muy largo. Y las profesoras se quejan de ello o las recortan. La profesora Delia, del colegio B del Cusco, nos dice:

«Lo único, por ejemplo, en Comunicación hay sesiones que están comprensión y están producción. Lo único que, por cuestiones de tiempo, lo estoy planificando en dos sesiones. Eso estoy haciendo, hoy les hago leer y mañana les hago escribir. Las sesiones son extensas. Como le digo, no creo que sea muy conveniente hacer el mismo día tanto comprensión como producción. Cuando revisamos pues, entonces necesariamente lo tengo que hacer en dos días».

En una jornada se abordan, mínimo, dos áreas curriculares. Las profesoras se justifican argumentando que las actividades tienen que terminarse, que se están adecuando al ritmo de sus estudiantes o que tienen que lograr los aprendizajes previstos. En el fondo subyacen varios criterios erróneos: que en una sola sesión se deben lograr los aprendizajes; que respetar el ritmo de las niñas y los niños significa extender el tiempo y que no es posible trabajar más de un área curricular en una jornada.

Sin embargo, aún se puede observar que hay docentes que no tienen una clara comprensión de los ritmos de aprendizaje de sus niñas y niños ni de la importancia de desarrollar ciertos procesos como los del trabajo con material concreto o la representación gráfica en Matemáticas. Y los presionan. La profesora Adela, del colegio C de Ucayali, presiona mucho a sus niños y a sus niñas con el tiempo, y ella misma maneja este asunto con mucha ansiedad. Expresa su angustia de diferentes maneras:

Apenas ha comenzado la clase y la profesora se inquieta con el paso de los minutos...

Profesora: «Rápido, la hora nos gana. ¿Dónde ponemos los maletines? No queremos aprender».

El nivel de exigencia hacia las niñas y los niños varía de acuerdo con las situaciones o el humor de las profesoras. Por ejemplo, la profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, puede mostrarse irascible con respecto al ritmo de las niñas y los niños:

Los niños siguen dibujando.

Profesora: «PÍNTALO, PUES». (Le levanta la voz a una niña).

Niño: «Es para hoy día». (El niño se mimetiza con las exigencias de su profesora y presiona a su compañera con una frase que la profesora utiliza en el aula).

Profesora: «Es para hoy día. Fabiana, ¿has terminado?».

Pero en otras ocasiones la misma docente muestra gran flexibilidad y paciencia... La mayoría de las niñas y los niños avanza con facilidad en responder las preguntas de la prueba, que son muy sencillas. Aun así, algunas niñas y algunos niños, como Eduardo, se atracan.

Incluso las niñas y los niños que se retrasan más en responder contestan con buenos argumentos las preguntas abiertas. Y las cerradas, las contestan todas.

La profesora dice que hagan silencio para que Eduardo, el único que falta, pueda concentrarse. Todos mantienen un silencio total a la espera de que su compañero termine.

Profesora: «Le falta uno».

La mayoría terminó en solo 15 minutos. Eduardo está en el tiempo porque son las 8:08.

Profesora: «Me parece que ustedes no aprecian a Eduardo. Ayudémosle». (Apenas están haciendo ruido con sus útiles). «Contesta, Eduardo. Lo que pongas va a estar bien. Has leído la lectura. Está terminando la última respuesta. Yo les agradezco».

Un asunto que no deja de sorprendernos es que las profesoras se quejan, frecuentemente, de falta de tiempo, a pesar de que la cantidad de aprendizajes que deben garantizar en segundo grado ha disminuido sensiblemente. Pero, como ya habíamos indicado, las docentes abordan otros contenidos curriculares con el uso o sin el uso de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu. La subdirectora del colegio A del Cusco nos explica:

«Ahí sí causa mucha presión a los profesores el tema de tiempo, siento yo. Voy conversando con los profesores y siempre ellos dicen que no alcanza el tiempo. Deberíamos de trabajar un poco más, pero también el Estado debería de hacer el esfuerzo de ir incrementando el pago por esas horas que se puedan dar. Entonces, ahí tal vez podría ser un trabajo más sostenido. Porque ahora hay una presión. No nos alcanza el tiempo. No hay todos los recursos disponibles, materiales de manera limitada. Entonces, sí es. Es lo que ejerce la presión. Entonces, a veces, muchos profesores se van enfermando ¿no? Entonces, eso sí es una preocupación, pero ¿rechazo? ¿Resistencia a que los chicos ya no se evalúen? Siento que los profesores han asumido ese papel ¿no?».

Parece ser que la preocupación está referida al hecho de que falta tiempo para que todas las niñas y los niños alcancen el nivel 2. De alguna manera, las profesoras perciben que el logro de aprendizaje solo es una cuestión de más tiempo. Tal vez, más tiempo para lograr encontrar las estrategias metodológicas precisas o para que el trabajo de reforzamiento haga efecto.

Lo cierto es que el problema central no es tampoco el tiempo. Como tampoco lo son, necesariamente, las estrategias metodológicas. Tiene que ver más con la comprensión de los procesos pedagógicos que, como ya hemos explicado, desde nuestra perspectiva se refieren a la articulación de la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo y el contexto sociocultural.

Desempeño 24. Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Como ya comentamos, de las nueve aulas investigadas, en cinco hay estudiantes con discapacidad. En las demás encontramos niñas y niños con algunas dificultades en el aprendizaje, pero sin diagnóstico. En general, todas las profesoras se enfrentan a situaciones ante las cuales tienen pocos recursos y estrategias. Tampoco manejan un enfoque inclusivo o de atención a la diversidad. Sin embargo, algunas de ellas se encuentran en un proceso de aprendizaje.

En los tres colegios del Cusco, en el colegio A de Ucayali y en el colegio C de Moquegua hay estudiantes con discapacidad. En general, en todas las escuelas hay también niñas y niños con dificultades ocasionadas por un ritmo más lento o porque no logran engancharse con el estilo de enseñanza de las profesoras o porque tienen otras inteligencias predominantes que no se toman en cuenta en el aula. Son las niñas y los niños del nivel –1.

La profesora Laura, luego de una intervención de Ana Milagros, me comenta.

Profesora: «Ana es mi nivel –1. Ana es mi nivel –1».

En el marco del fenómeno ECE, las niñas y los niños que presentan dificultades por factores propios o por el factor de enseñanza se convierten en un problema desde el punto de vista de las docentes. No sucede necesariamente lo mismo con las estudiantes con discapacidad, porque ellas no participan de la ECE.

Sin embargo, la presencia de niñas y niños con discapacidad en las aulas puede representar para algunas docentes un elemento perturbador porque les demanda mayor tiempo y atención o porque puede generar interrupciones y contratiempos imprevistos en el aula. En esa línea, la profesora Reina, del colegio C de Moquegua, nos explica:

«La única que tengo es mi niña con discapacidad. Yo quisiera. Me da pena no poder ayudarla. Si yo tuviera el tiempo para poder ayudarle, la ayudaría. Por la misma situación de que también nos dicen: las evaluaciones».

Esta docente, precisamente, señala que le plantean ocuparse menos de esta niña porque tiene que preocuparse por aquellas niñas y aquellos niños que sí serán evaluados y participarán de la ECE.

Es posible que en las instituciones educativas donde no hay estudiantes con discapacidad haya alguna especie de filtro en la matrícula para evitar que ingresen estudiantes con este tipo de problema.

Afortunadamente, las profesoras de esta investigación, como hemos explicado al analizar la competencia 3 referida al clima de aprendizaje en el aula, tienen una actitud socioemocionalmente positiva hacia sus niños y sus niñas con discapacidad. Pero sus problemas en relación con la atención de estas estudiantes son varios; señalaremos tres que consideramos importantes.

El primero es que no tienen idea sobre las posibilidades de aprendizaje de estas niñas y estos niños que, sobre todo, tienen una discapacidad intelectual. Esto se constata, por ejemplo, en el caso de Joselyn, quien es una niña del aula de la profesora Jazmín del colegio A del Cusco. A través de las interacciones personales con ella, constatamos que tiene muchas habilidades.

La profesora Jazmín está trabajando con sus niñas y niños el bingo de las frutas. Joselyn no participa de la actividad.

Yo apoyo a Joselyn (que se escribe Yoshelyne). Ella, con un poquito de mi apoyo, identifica todos los nombres de las frutas que dicta su profesora y que están escritas en el BINGO.

Pero, aparentemente, la profesora no tiene muchas expectativas con respecto a ella. Suele darle tareas vinculadas a la sesión que está desarrollando con sus demás compañeras, pero con muy baja demanda cognitiva. La misma niña parece haber interiorizado que no tiene ciertas habilidades.

Mientras que sus compañeros leen un texto, Joselyn viene corriendo hacia mí, me mira a los ojos y me dice:

Joselyn: «No “sabo” leer».

En segundo lugar, las profesoras no se proponen metas personalizadas para sus niñas y niños con discapacidad. En la medida en que desconocen sus posibilidades cognitivas, porque no saben cómo explorarlas o no se dan el tiempo suficiente para ello, tampoco pueden proponerse metas. En el aula de la profesora Reina, del colegio C de Moquegua, registramos la siguiente situación:

Las niñas y los niños trabajan en grupo una situación en Matemáticas de estadística con relación a sus frutas favoritas. En el grupo 4 hay una niña con discapacidad. Ella solo observa. Solo al final, la profesora le dice que pinte: «Tú sí puedes pintar». (¿O sea, cree que lo único que puede hacer esta niña es pintar?).

Algo similar ocurre en el aula de la profesora Jazmín del colegio A del Cusco. Mientras sus niñas y niños leen en silencio su novela del mes:

La profesora se sienta con Joselyn. La pone en sus rodillas. Ella masca su chicle y observa hacia el libro que la profesora mantiene abierto, pero sin prestar atención. La profesora podría leerle la historia, pero no lo hace. (¿Qué sentido tiene tenerla allí sentada?).

La profesora Delia, del colegio B del Cusco, dedica más tiempo y atención a José María, su niño con discapacidad. Nunca olvida dejarle alguna tarea. Interactúa más con él.

La profesora Delia le da como tarea a José María que recorte unos cartelitos con los nombres de los meses mientras sus compañeros trabajan con su Cuaderno de Trabajo sobre el mismo tema. José María recorta en su sitio con dificultad, pero con decisión. Sus manos le tiemblan. Hace un gran esfuerzo para usar la tijera. Cuando termina de cortar, pega los carteles en su cuaderno.

Pero a pesar de este esfuerzo, la profesora Delia del colegio B del Cusco también presenta los mismos problemas que sus colegas de las otras escuelas. Lo interesante y positivo es que muchas veces hace que los compañeros de José María lo ayuden en algunas tareas.

La profesora le ha pedido a Eduardo que ayude a José María. Es increíble. Eduardo, que es tan inquieto, ayuda con mucha paciencia y atención a su compañero a escribir sobre el modelo de palabras que ha proporcionado la profesora. Eduardo termina haciéndole casi todo el trabajo a José María.

Niño (acusa): «Profesora, Eduardo está haciéndole al pequeñito».

Profesora: «Yo le he pedido que, por favor, ayude a su compañero».

(La profesora no le explica a Eduardo que no debe hacerle el trabajo sino solo ayudarlo).

En tercer lugar, las profesoras no conocen estrategias adecuadas para enseñarles a estos niños y niñas. Y tampoco se aventuran o dedican tiempo a diseñar o crear estrategias con el fin de, por lo menos, tantear si funcionan o no con ellas.

La profesora Reina le da a su niña con discapacidad unas planas para que copie. Eso le toma tiempo. La niña trabaja con serenidad. Se pone contenta cuando tiene algo que

hacer. (Parece darse cuenta de que es atendida y que, además, puede hacer cosas, como sus otras compañeras).

En el aula de la profesora Adela, del colegio A de Ucayali, estudia Cesia, una niña que usa silla de ruedas. La profesora Adela no hace absolutamente nada diferente para atenderla. En realidad, Cesia no necesita apoyo alguno para las labores de carácter cognitivo. Pero cuando se realizan actividades de carácter corporal, como en las clases de Educación Física o en la preparación del baile para la fiesta de San Juan, la profesora tampoco hace algo para incorporar a su niña en ese tipo de actividades.

Durante el ensayo de baile, Cesia se mueve en su silla de ruedas. Yo le pregunto a la profesora por qué Cesia no forma parte del elenco de baile. La profesora Adela reacciona con sorpresa y me mira extrañada. Yo le digo que es posible bailar en silla de ruedas, pero la profesora solo me mira con incredulidad.

Efectivamente, también en el caso de una niña con discapacidad física, la profesora desconoce las posibilidades de movimiento de su pequeña, las metas que podría plantearle y las estrategias necesarias para lograrlas.

En general, las profesoras les proporcionan a sus estudiantes con discapacidad tareas que cumplen la función de ocupar su tiempo, pues estas carecen de un propósito específico. Sobre todo, planas o actividades de aprestamiento que corresponden a niñas y niños de Educación Inicial.

La ECE ha generado un clima desfavorable para la inclusión. Las niñas y los niños con discapacidad no son tomados en cuenta en la prueba y eso los coloca en una situación de vulnerabilidad y exclusión. Un o una estudiante con discapacidad demanda tiempo y atención.

En el caso del Cusco, así como las profesoras resaltan por generar un clima de acogida y de integración, también dedican algunos minutos al día para dejarles tareas.

En otras aulas, las niñas y los niños con dificultades, pero sin discapacidad alguna, son, en algunos casos, estimulados positivamente para que salgan adelante, como hace muy bien la profesora Laura de la escuela A de Moquegua. En otros casos son atendidos personalmente por la profesora de aula, como lo hace la profesora Adela del colegio C de Ucayali fuera del horario de clase. Puede ocurrir también que se conviertan en materia de atención para las clases de reforzamiento de Soporte Pedagógico. Pero, en algunos casos, como sucede con la profesora Gaby del colegio B de Ucayali, son dejados de lado en clase. Ni siquiera se aprovecha la presencia de una auxiliar en este caso para brindarles atención a estos niños y estas niñas. Suele ocurrir que las profesoras se sienten desarmadas para enfrentar estas situaciones, como sucede con la

profesora Amelia del colegio B de Moquegua, quien solo se desconcierta ante una niña que por lo general no hace nada.

En el aula de la profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, estudia Ruth Nayda, una niña quechua-hablante que, obviamente, tiene dificultades para involucrarse en el trabajo de aula. Siempre se atrasa con las actividades y no comprende.

Entran en el aula y la profesora Jazmín les dicta palabras que deben encontrar en la lectura rápidamente.

Profesora: «En la página 24».

Pasan luego a la siguiente página y a la siguiente. La profesora dicta rápidamente. Ruth Nayda no puede encontrar las palabras. A Joselyn, la profesora le señala las palabras para que marque.

Finalmente, Ruth Nayda fue considerada una niña fronteriza, aunque nosotros creemos que el problema con ella era básicamente de naturaleza lingüística y cultural.

Profesora: «Al último nos enteramos que había tres niños fronterizos y que había muchos problemas en casa. Con Ruth Nayda no se logró. Ha estado con dificultades siempre. Es una niña fronteriza. Bueno... habla también. Se expresa también en quechua. Me habla bien, pero es que la mamá y el papá no ayudan en nada porque son iletrados. Entonces, después más o menos noviembre se mandó a evaluarse a SAANEE y dijeron que son fronterizos los niños. Eso es lo que nos ha llegado de informe».

En contextos bilingües como el del Cusco, es probable que esta situación se repita constantemente. Se confunden problemas generados por la falta de atención a la diversidad cultural con problemas de aprendizaje o, incluso, como en este caso, con dificultades de naturaleza intelectual.

CAPÍTULO VII

Evaluación

COMPETENCIA 5. Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo a los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y contextos culturales.

La evaluación ha sido por largo tiempo el último vagón del tren de la educación en todos los niveles del sistema. Desde el lado del profesorado, nos habíamos conformado con una visión que la equiparaba a la calificación que se merecían los estudiantes por sus logros de aprendizaje, y que la consideraba, en términos generales, como el mecanismo que determinaba la promoción de un grado a otro. Pero en el currículo oculto, la evaluación era, también, un medio para ejercer el poder sobre el estudiantado y un mecanismo de control y de disciplina.

La evaluación, podríamos agregar, no tenía nada que ver con una intención de mejora de los aprendizajes de las estudiantes, sino con la formulación de un juicio sobre los aprendizajes y, en el peor de los casos, sobre las niñas y los niños. Las estudiantes no sabían ni entendían por qué obtenían una mala nota. Las evaluaciones no les ayudaban a comprender por qué habían salido mal en una prueba, cuáles eran sus dificultades, qué podían hacer para mejorar o si tenían posibilidades para conseguir mejores logros. Las evaluaciones solo les comunicaban, de manera drástica, si sabían o no sabían. En otras palabras, si eran competentes o no, inteligentes o no.

Por eso, la evaluación ejercía una enorme influencia sobre la valoración que las niñas y los niños construían de sí mismos y podía afectar enormemente su autoestima. De ahí que, muchas veces, la evaluación determinara el interés y la motivación de las estudiantes hacia el estudio.

Por otro lado, tampoco involucraba a las mismas docentes. Ante los resultados de sus estudiantes, ellas no se cuestionaban sus formas de enseñanza, su metodología, sus actitudes hacia las estudiantes o la validez de sus instrumentos de evaluación. La responsabilidad sobre los resultados de aprendizaje era atribuida, exclusivamente, al estudiantado. Las profesoras cumplían con enseñar. Eran las estudiantes quienes no aprendían. Las razones para explicar las dificultades de estas últimas para aprender eran asociadas a la falta de aprestamiento o al contar con los prerrequisitos del grado anterior, a sus condiciones nutricionales, a la disfuncionalidad de las familias, al bajo nivel cultural de madres y padres, a las precarias condiciones de la escuela o al desinterés y desatención de las propias niñas y los propios niños.

En el mejor de los casos, cierto sector minoritario de docentes veía la evaluación como un proceso técnico ligado fundamentalmente al manejo de procedimientos e instrumentos que les permitían conocer cuánto habían aprendido sus estudiantes.

Sin embargo, durante el colapso educativo la evaluación como proceso perdió, además, toda característica de formalidad en el sentido de desconocerse no solo sus tipos, sus procedimientos e instrumentos; también aparecieron serias dudas sobre qué criterios emplear para garantizar, por lo menos, algún nivel de confiabilidad. En otras palabras, la evaluación en sentido estricto casi desapareció.

Las niñas y los niños son sometidos a constantes evaluaciones durante el año escolar. Esta práctica está generando formas de ver, entender y hacer evaluación que tiene determinadas características que develaremos en el desarrollo de esta sección. Pero queremos resaltar que los efectos de los nuevos discursos y prácticas evaluativas en el aula a partir del uso de un modelo de evaluación tipo ECE están construyendo nuevos sentidos de la evaluación que afectan nuestras formas de entender el conocimiento, el aprendizaje y la educación. Las consecuencias de ellos son, por lo tanto, enormes, y merecen una reflexión profunda.

La intensa actividad evaluativa que se desarrolla hoy en las aulas contrasta con la ausencia de evaluaciones o con la precariedad de aquellas que se aplicaban hace unos nueve o diez años en las escuelas públicas. Entonces se constataba que las docentes no evaluaban realmente a sus estudiantes, o utilizaban formas e instrumentos de evaluación que no permitían recoger objetivamente el rendimiento de estos. El diagnóstico de la educación peruana de 1993 arrojó esta información, y el PLANCAD incorporó la evaluación como uno de sus temas centrales, aunque sin mayor éxito. Con esto no estamos afirmando que las prácticas evaluativas de hoy son buenas. Tienen su lado positivo y su lado negativo.

Ciertamente, esta situación problemática de la evaluación en el aula ha seguido constatándose por medio de diagnósticos y estudios. Pero también se ha reconocido que la formación de las y los docentes no desarrollaba las competencias necesarias para evaluar. Los propios procesos de formación continua no abordaban el tema

de la evaluación. En realidad, lo evadían. Las docentes pedían insistentemente que se incorporaran temas de evaluación en las capacitaciones. Las capacitadoras solían incluirlos en la parte final de los talleres, y casi nunca se lograba desarrollar por falta de tiempo. Ante eso, las capacitadoras respiraban aliviadas porque ellas mismas no se sentían suficientemente preparadas en el campo de la evaluación.

La evaluación era un terreno escasamente explorado y poco conocido en nuestro país. Su apropiación, en el mejor de los casos, se restringía a un dominio de un lenguaje especializado, de tipos de evaluación y de instrumentos (en la actualidad, esto no ha cambiado mucho en cierto sentido). Se encontraba poca referencia a sus propósitos, a su relevancia como parte inherente de los procesos pedagógicos, a su importancia para la mejora de los aprendizajes, a la rica disponibilidad de recursos evaluativos o a cuestiones relativas al poder y la evaluación.

Solo con la aparición de la ECE la evaluación empieza a convertirse, progresivamente, en un tema relevante en nuestro ámbito educativo, en una acepción muy particular y con las restricciones que genera tomar como referente a la ECE porque, como sabemos, esta prueba es una evaluación de sistema y a gran escala de carácter externo que, en principio, no debe utilizarse en el aula como si pudiera sustituir una evaluación formativa. A pesar de ello, la ECE ha levantado el tema de la evaluación —o una forma específica de ella— como nunca antes.

A diferencia de lo que sucede en nuestro contexto nacional, a nivel mundial el campo de la evaluación se ha desarrollado amplia y profundamente, desde diferentes perspectivas y en distintas direcciones gracias a la investigación. Por eso, hoy contamos con enfoques, teorías y modelos que enfatizan diferentes aspectos de la evaluación y responden a distintas necesidades de diversos niveles de los sistemas educativos.

En la actualidad, las teorías y modelos de evaluación en el ámbito del aula enfatizan que ella tiene como propósito contribuir, precisamente, a que las niñas y los niños aprendan. Esto representa una ruptura con el paradigma de la evaluación centrado en la valoración y el juicio docente. La evaluación está orientada a garantizar que ningún niño o niña se quede sin aprender. Este cambio de paradigma ha producido un desplazamiento en el objeto de la evaluación. No solo se someten a ella los procesos y logros de aprendizaje de las y los estudiantes, sino también los procesos de enseñanza del profesorado, en la medida en que se entiende que al ser la enseñanza el principal factor que promueve el aprendizaje, es necesario evaluar en qué medida las diversas metodologías y técnicas de enseñanza que emplea el profesorado favorecen o no el aprendizaje.

Como se ha venido señalando con insistencia, un hecho innegable que se evidencia hoy en las escuelas y, específicamente, en el segundo grado de Primaria, es la proliferación de la aplicación de pruebas tipo ECE en las aulas. La directora del colegio A de Moquegua nos cuenta:

«Estamos aplicando también las pruebas a nivel institucional, las pruebas tipo ECE. A nivel de aula se vienen aplicando constantemente, pero a nivel de institución van a ser tres durante el año. Todas sus preguntas van relacionadas al tipo de preguntas de la ECE».

En la mayoría de instituciones de esta investigación hay una preocupación por intensificar y sofisticar el desarrollo de este tipo de pruebas:

«Queremos tener el vaciado de todas las evaluaciones censales en un software para el próximo año. Eso queremos hacerlo: tener todas las evaluaciones que se han venido aplicando durante estos años para que los tengamos en forma virtual ¿no? Y va a ser más accesible para que los chicos puedan practicar».

En este colegio moqueguano, al igual que en algunas otras instituciones educativas como los colegios A del Cusco y de Ucayali, así como en el colegio B de Moquegua, la dirección o la subdirección se encarga de sistematizar los resultados de las evaluaciones institucionales tipo ECE:

«Bien, nosotros tenemos dos reportes ya, dos consolidados. Un primer consolidado que hemos tenido del primer trimestre. Hemos hecho un vaciado para ver cuántos niños han alcanzado distintos niveles de logro ¿no? Hay niños que están con A, B, C. Otro reporte también tenemos consolidado de la evaluación que la institución educativa ha aplicado. Hemos hecho un comparativo del resultado tanto de las evaluaciones trimestrales y ya tenemos visualizado ya cuántos alumnos tenemos en el nivel 1, en el nivel -1, 1 y nivel 2. De tal manera que estamos viendo cuántos alumnos tenemos en cada grado que necesitan la atención en cuanto a Comunicación, en cuanto a Matemáticas ¿no? Tanto es así que tenemos 19 alumnos en segundo grado que requieren esa atención. Y esa atención la vamos a venir a ofrecer ahora a partir de hoy día. Y se tiene programado. El día de hoy se inicia. Iba a empezar la semana pasada, pero hoy día empiezan los niños con ese trabajo ¿no? de complementación y refuerzo para esos niños que requieren atención».

La evaluación, entonces, para cumplir con este propósito señalado, debe recoger información sobre cómo enseñan las docentes y cómo están aprendiendo las niñas y los niños. Las maestras y maestros deben brindar, a partir de la evaluación, retroalimentación en forma descriptiva, precisa y oportuna. Deben identificar las fortalezas y debilidades de las y los estudiantes, para estar en capacidad de brindarles el soporte y el estímulo que requieren para seguir avanzando. Deben ayudar al aprendiz a tomar consciencia de sus procesos de aprendizaje y ganar mayor autonomía en ellos. Y deben brindar segundas oportunidades para que las y los estudiantes demuestren que, después de recibir las orientaciones y refuerzos adecuados, han aprendido.

Para que esto sea posible, debe quedar claro que una evaluación pedagógicamente potente depende de un conocimiento pedagógico igualmente potente. Si las profesoras no conocemos en profundidad las disciplinas que enseñamos; si no sabemos cómo se desarrolla el aprendizaje en cada una de esas disciplinas; si ignoramos cuáles son las rutas que sigue el proceso de aprendizaje; si no tenemos claridad sobre cuáles son las dificultades más comunes que enfrentan las niñas y los niños en el aprendizaje; y si no conocemos enfoques, estrategias y recursos para acompañar y fortalecer ese proceso de aprendizaje, entonces la evaluación formativa pierde todo sentido, porque sin todo este conocimiento no podremos hacer nada porque no sabremos cómo recoger la información que requerimos para ayudar a las niñas y los niños ni podremos plantear alternativas apropiadas para apoyarlos.

La competencia sobre evaluación que se presenta en el MBDD asume parcialmente esta nueva visión. Sin embargo, no logra profundizar en los desempeños que proponen algunos aspectos relevantes del nuevo paradigma y, por el contrario, enfatiza la dimensión técnica de la evaluación, aludiendo a las otras dimensiones de forma muy genérica en el enunciado de la competencia. Esto, obviamente, resulta insuficiente. Y, por ello, asumiremos para nuestro análisis de las prácticas docentes de las profesoras investigadas una referencia más amplia y rica de la evaluación que hemos precisado en los párrafos anteriores.

Finalmente, insistimos en señalar que la evaluación formativa no es solo una responsabilidad de las escuelas, las aulas y las profesoras. Le corresponde también al Minedu desarrollar políticas de evaluación formativa. Y esta responsabilidad ha estado ausente en aquellas direcciones ministeriales que han debido tenerla como una tarea prioritaria.

Desempeño 25. Utiliza diversos modos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo al estilo de aprendizaje de los estudiantes.

El fenómeno ECE ha instalado una forma de evaluación única en las aulas. Las pruebas que predominan en el aula son las pruebas modelo ECE.

La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, afirma:

«Mayormente trabajamos sumativa porque es que nos piden ese tipo de pruebas también. Como estamos en segundo, necesariamente, tenemos que hacer las sumativas y las de proceso casi no, casi nunca».

«Nos piden» alude al Minedu, a las acompañantes pedagógicas, a la dirección de la institución educativa. Pero las profesoras también lo hacen por convicción propia. Consideran que la aplicación de este tipo de pruebas contribuye a la obtención de buenos resultados en la ECE.

En algunas escuelas, las profesoras de segundo grado han hecho compendios con todas las pruebas que han sido tomadas en las ECE durante todos los años. De allí sacan las pruebas que toman a sus estudiantes. En el colegio B de Ucayali también se ha trabajado en esa dirección. Su directora nos dice:

«Las profesoras han tenido la iniciativa de recopilar todas las evaluaciones censales anteriores y hacer como un cuaderno de trabajo. Así pueden practicar mejor».

Pero también hay instituciones que diseñan sus propias pruebas, como el colegio A de Ucayali o el colegio B de Moquegua. En esos casos, es la dirección la que asume la elaboración de las pruebas. Y, por supuesto, hay docentes que seleccionan pruebas por cuenta propia y las aplican a sus niñas y niños.

«La mejor fórmula» en la aplicación de pruebas tipo ECE es la que siguen colegios como los dos que hemos mencionado en el párrafo anterior, porque en ellos las pruebas son diseñadas considerando los aprendizajes que están siendo desarrollados en el aula.

Por el contrario, quienes aplican pruebas de la ECE de años anteriores u otras pruebas con el mismo formato tomadas de otras fuentes, en realidad no evalúan estrictamente aquello que ya ha sido trabajado por las estudiantes. Las pruebas pueden incluir contenidos de aprendizaje que, ciertamente, corresponden al grado pero que todavía no han sido trabajados en clase. Por esta razón, los resultados de estas pruebas no revelan necesariamente lo que las niñas y los niños han aprendido y, por lo tanto, pueden dar lugar a interpretaciones equivocadas.

Nos parece relevante aclarar que, aunque se señala que la ECE ha influido en que la evaluación formativa desaparezca de las aulas, esta opinión carece de fundamento. La evaluación formativa jamás estuvo presente en las aulas de las escuelas públicas. Y, seguramente, tampoco en la mayoría de escuelas privadas. La evaluación formativa es conocida como la evaluación para el aprendizaje. Su propósito consiste en determinar cómo se está desarrollado el aprendizaje en las estudiantes y qué soporte requieren de sus docentes. Esta intención ha estado lejana de la actividad docente durante la etapa previa, durante y después del colapso educativo. Ya hemos señalado hacia dónde ha estado orientada la evaluación.

Aun hoy, en el marco del fenómeno ECE, la evaluación formativa no ingresa en las aulas. Y no ha ingresado porque no se ha comprendido su importancia y su necesidad, ni se han creado las condiciones para hacerlo.

Por otro lado, aunque la inexistencia de las evaluaciones formativas no sea un hecho causado por el fenómeno ECE, la introducción de estas pruebas en la dinámica de las aulas sí ha afectado en gran medida este desempeño docente. Esto se debe a que las profesoras se concentran excesivamente en este tipo de evaluación con la creencia de que así lograrán que sus niñas y niños mejoren sus resultados en la evaluación censal; lo cual ha llevado a eliminar cualquier posibilidad de aplicar evaluaciones diferenciadas a sus estudiantes, atendiendo a sus diferentes estilos de aprendizaje. De este modo, el fenómeno ECE ha venido a reforzar y reproducir esta vieja práctica evaluativa, propia de la etapa del colapso educativo, que es la evaluación homogénea para todas y todos los estudiantes. Todas las niñas y todos los niños son cortados con la misma tijera. Se les aplican los mismos procedimientos e instrumentos de evaluación. No se toman en consideración ni sus ritmos ni sus estilos de aprendizaje ni sus diversas inteligencias. Tampoco se considera si tienen alguna discapacidad o algún problema de aprendizaje o de conducta.

En efecto, la ECE como prueba estandarizada se aplica a todas las estudiantes por igual. Y al transformarse también en el formato generalizado de las fichas de trabajo influye, a nuestro juicio, de manera importante en que las niñas y los niños que se ubican en los niveles 1 y, especialmente, —1, no puedan progresar en sus aprendizajes. De hecho, las características de pruebas y fichas de trabajo tipo ECE como estrategia para el desarrollo de aprendizaje se acomoda a estudiantes con determinado tipo de inteligencia; pero para otro gran grupo de niñas y niños, no les facilita el aprendizaje.

Las evaluaciones estandarizadas llevadas al terreno del aula como evaluaciones únicas y continuas no hacen sino atentar contra uno de los principios más reconocidos y valiosos de las escuelas del siglo XXI: la atención a la diversidad. En efecto, desde distintos enfoques pedagógicos este principio es considerado como esencial para garantizar los aprendizajes de todas las niñas y todos los niños. La última conferencia internacional de educación, celebrada en Incheon (Corea) en el año 2015, ha definido la educación de este siglo como educación inclusiva. En otras palabras, lo que se nos está diciendo es que la inclusión no es una característica de la educación contemporánea, sino parte constitutiva de ella. Está en su naturaleza y en su esencia:

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás. (Declaración de Incheon, 2015: 7)

Y, en ese sentido, se plantea como objetivo general del Marco de Acción de Incheon: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos».

El uso de la ECE como tipo de evaluación exclusiva y excluyente representa un retroceso desde una perspectiva de educación para todas y todos. Sin embargo, de alguna manera, ciertas prácticas de enseñanza docente que atienden los procesos pedagógicos actúan como un pequeño contrapeso para esta concepción predominante en el aula.

Algunas profesoras no admiten que sean las evaluaciones tipo ECE las que predominan en sus aulas y aseveran que utilizan otros tipos y otras técnicas. La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, dice:

«Bueno, no es la única forma de evaluación, porque revisamos los cuadernos, los ejercicios que vamos trabajando, sus cuadernos de trabajo. O sea, todo un conjunto; y que hacemos durante, porque puede suceder que un niño dé una evaluación y lo dé mal, pero durante todo el desarrollo, durante todo el proceso ese niño ha trabajado, salía, hacía las cosas ¿no?».

Lo cierto es que, en la práctica, son las evaluaciones tipo ECE las que se aplican. Y, si somos rigurosos, es la única evaluación que puede catalogarse como tal en términos formales. Más adelante veremos si las pruebas tipo ECE cumplen también con los demás criterios que indicaremos en breve.

Afirmaciones como las de la profesora del colegio A del Cusco parecen remitirnos más a una idea que nos es instalada en nuestra formación inicial a todas las profesoras y que señala que «la evaluación es permanente». La profesora Delia, del colegio B del Cusco, nos explica:

«Yo creo que la evaluación se aplica en todo momento, no solamente la sumativa. En el mismo desarrollo tú ves. Sí, es todo el tiempo. Desde el inicio, al ver a un niño cómo participa ¿no? Desde ahí... al hacer, por ejemplo, saberes previos tú este... lanzas las interrogantes o reto a todos y ves ¿no? quién, quién este... participa, a ver cómo se expresa. Ya puedes ver».

La evaluación permanente es una bonita expresión sin ninguna resonancia real en nuestra labor de evaluación. Es más un mito escolar que una realidad. La subdirectora del colegio B de Moquegua recuerda:

«Antes todos los días hacíamos evaluación permanente y ya un día me decía: “Voy a evaluar, a ver qué está pasando”. Y, en esa evaluación, se habían olvidado. Mira, se

habían olvidado. Y había que retomar. Es mejor evaluar permanentemente, pero una evaluación estructurada, que no sea una evaluación de “pasó, pasó, pasó” y bueno ;no? Todo el mundo pasa y no es así tampoco. Hay que ver si se ha logrado lo que uno ha planificado ;no? Eso es».

La evaluación no es permanente. No puede serlo. Es imposible atender permanentemente la evaluación. Tiene su momento. La profesora debe concentrarse en ello. La evaluación es, además, intencionada. No es casual, ni espontánea, ni superficial. Y para ser intencionada tiene que planificarse y cumplir con determinados criterios. Si no tengo claro qué evalúo, no hay evaluación. Si no tengo instrumentos, no hay evaluación. Si no registro lo que evalúo, no hay evaluación. Si no sistematizo la información de los resultados, no hay evaluación. Si no analizo y reflexiono sobre los resultados, no hay evaluación. Si no tomo medidas a partir de los resultados, no hay evaluación. Si no retroalimento a mis estudiantes, no hay evaluación. Y si no comparto la información que produzco a partir de los resultados, tampoco hay evaluación. Así de simple. Así de complejo.

De hecho, también las Sesiones de Aprendizaje del Minedu proponen la lista de cotejo como un instrumento permanente de evaluación. Sin embargo, en la práctica, el uso de este y otros procedimientos e instrumentos presenta tantas deficiencias y debilidades que terminan siendo prácticas evaluativas pobres que no cumplen ninguna función. La profesora Vania, del colegio C del Cusco, es una de las que mejor utiliza las listas de cotejo de las sesiones de aprendizaje del Minedu:

«Le hago el vaciado en la casa, el vaciado en la casa en el registro y voy vaciando. Hago una reconstrucción de todo lo que hemos hecho bien, María Fernanda así, este Diana, Marco, Ronaldo... ¿Qué le falta? Entonces, voy haciendo el vaciado. Utilizo lo que son los *checks*, utilizo lo que son el aspa y la equis: logrado, todavía le falta, no logró. Voy haciendo el vaciado en el registro de acuerdo a los indicadores. Utilizo este formato que yo tengo y luego el vaciado de Matemáticas ya... (Me muestra los registros). Yo utilizo un formato como este, pero obviamente que aquí le coloco el indicador que voy a trabajar. Entonces, hago el vaciado y allí le voy poniendo. Pongo el área, la competencia, los indicadores a evaluar, aquí, los indicadores a evaluar que voy haciendo en la casa para ya en la tarde poder hacer el vaciado. Con cada sesión. Pero a veces no todos los días. Pero me acuerdo».

La profesora Vania, del colegio C del Cusco, cree que con este procedimiento y con ayuda de su memoria puede tener una visión clara del desempeño de sus estudiantes, pero es complicado que pueda hacerlo con la precisión necesaria.

«Obviamente, el maestro tiene cerebro de elefante. (Risas). Y me acuerdo y sé quiénes necesitan más apoyo y quiénes no».

En general, las prácticas evaluativas de las profesoras nos recuerdan las prácticas predominantes en la etapa de colapso educativo, como el uso de procedimientos de evaluación técnicamente pobres e irrelevantes. Estas prácticas se caracterizan por la relación poco precisa entre los procedimientos de evaluación y los aprendizajes que se pretende evaluar. Suelen carecer de criterios para definir los procedimientos y para la construcción de las pruebas. Tienen poca capacidad de recoger información sobre los aprendizajes logrados.

En efecto, cuando las profesoras aluden a otras formas de evaluación que aplican en sus clases, describen prácticas evaluativas muy débiles que nosotros también hemos observado y que corresponde incluir en esta práctica de uso de procedimientos de evaluación técnicamente pobres e irrelevantes. A continuación ponemos un ejemplo de lo observado en las aulas:

La profesora Adela termina la actividad de su clase sobre algunos tipos de textos escritos y desarrolla el cierre de la actividad.

Profesora: «Ahora voy a repartir las hojas y van a escribir las palabras que reconocieron. Una pequeña evaluación».

(La evaluación debería ser sobre el reconocimiento de estos tipos de texto. No tiene relación con la actividad).

La profesora retira los papelotes.

Niña: «¿Una palabra nomás?».

Profesora: «Varias. ¡Cuanto más palabras, mejor!».

Las y los estudiantes hacen una muralla en su sitio con sus cuadernos para que nadie se copie. La profesora reparte hojas para que las estudiantes trabajen. (La profesora no ha dado indicaciones precisas sobre la tarea).

Profesora: «Ahora quiero lo más importante [...] ¿qué dije lo que vamos a hacer? ¿Ya está escrito su nombre? A ver, quiero ver. ¡TU NOMBRE! (bis, bis) ¡LETRAS GRANDES! Ahora una vez que han hecho su nombre, van a escribir las palabras que recuerdan. Uno, dos, tres. NUMERANDO».

(La docente usa un timbre de soldado de cuartel).

Un niño dice algo de Erick.

Profesora: «No eres honesto (bis, bis). Siéntate bien, Rosmary. Como una dama. Como una señorita. ¿Cómo se sientan las señoritas?».

Niña: «¿Campana es con ene o con eme?».

Profesora: «Cuando tiene pe... ¿es con cuál? [...]. Yo sé que ustedes son súper inteligentes».

Niña: «¿Biberón es con be o con uve?».

Profesora: «No me inventen. Yo quiero las palabras de los textos».

Niño: «Yo solo recuerdo 4 palabras».

Las niñas y los niños escriben sus palabras. Algunos, apenas 2. Tratan de recordar las oraciones enteras. Otros escriben palabras, pero escriben muy pocas. Solo una niña intenta recordar organizadamente, pero rápidamente abandona su idea. La niña que ha escrito oraciones se da cuenta de su error e, inteligentemente, pone comas para separar las palabras de la oración.

La profesora no aprovecha para desarrollar habilidades que les permitan recordar las palabras. Nada. La profesora apura y apura a las niñas y los niños.

Cuando analizamos esta situación, nos llama la atención la falta de coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. La profesora afirma:

«El propósito de mi clase más que todo es que comprendan el texto que estaba allí. Que vieran que no solamente hay un tipo de textos, que solamente son las narraciones; que tenemos otros tipos de textos como las adivinanzas, los trabalenguas, los chistes».

Sin embargo, como evaluación se les indica a las niñas y los niños que escriban todas las palabras que pueden recordar de los cuatro textos trabajados. No encontramos ninguna conexión entre el propósito de la actividad y la evaluación realizada.

Es evidente que esta evaluación ni siquiera entra en consideración para el seguimiento de los aprendizajes de las niñas y los niños, porque no se tiene claridad sobre lo que se evalúa: ¿memoria?, ¿ortografía?

Es posible que esto simplemente revele la escasa competencia que tiene la profesora en materia de evaluación y que su práctica en este campo esté totalmente ligada a la selección de pruebas modelo ECE para realizar sus evaluaciones, sin las cuales no sabe cómo dirigir sus esfuerzos. Esto sucede en otra ocasión:

Parece que la clase ya va a terminar. La profesora está dando indicaciones y se detiene. Alza la voz.

Profesora: «DICTADO, DICTADO».

Algunas niñas y algunos niños se quejan.

Profesora: «Uno. Colmo».

Algunas niñas y algunos niños terminan de escribir la palabra y corren hacia su profesora para que les revise. La profesora continúa dictando. Y cada palabra que las niñas y los niños escriben, corren para que su profesora les revise inmediatamente.

(Toda esta parte final es caótica. La profesora los vuelve a llamar para corregirles).

Profesora (grita ansiosa): «¡Trabalengua!» (es parte del dictado). «¡Rápido, rápido!, ¡la hora nos gana!».

Cada palabra escrita implica una nueva carrera hacia la profesora. (Es una locura. ¿Cuál es el sentido de todo esto? Altera a las niñas y los niños con todo este alboroto provocado en vano por ella).

La profesora, como siempre, sigue presionando con el tiempo.

Profesora: «Rápido, rápido. La hora nos gana».

Las niñas y los niños escriben ansiosos, excitados, alterados. Terminan y corren velozmente hacia el pupitre de su profesora para que «les corrija». Se arma un revuelo alrededor de la profesora. Le hacen prácticamente un cargamontón. Unos ponen sus cuadernos sobre los otros. La profesora chequea al vuelo, blandiendo su lapicero como una espada, con la misma ansiedad que sus estudiantes. (Es imposible que pueda revisar bien los listados de palabras). Pone *checks* aquí y allá.

De este registro nos llama especialmente la atención el ambiente que genera la evaluación y la forma de corregir de la docente. Ni la una ni la otra tienen sentido alguno. Por el contrario, se crea un mal clima de aprendizaje y, por otro lado, se hace una revisión superficial del dictado. La profesora no toma ningún registro sobre los «resultados» que alcanzaron sus estudiantes. Esta evaluación no tiene ninguna utilidad. No dice ni aporta nada sobre los aprendizajes de las niñas y los niños.

Las evaluaciones que las profesoras afirman realizar en sus clases no cumplen con criterios técnicos serios. Son las típicas evaluaciones que las docentes llamamos «al ojímetro». No se elaboran ni se aplican con

rigurosidad. No proporcionan información objetiva. Suelen carecer de registros sistemáticos. Se apoyan en la memoria o, peor, en la imaginación de la docente.

Tampoco tienen sentido para las niñas y los niños. Lo cual nos cuestiona el sentido de estas evaluaciones.

Termina el dictado.

(No entiendo en absoluto el sentido de la actividad).

Les pregunto a unas niñas que se me acercan...

Investigador: «¿Para qué han escrito estas palabras?».

Niña: «No sé».

Niña: «Es para pasar de grado».

La profesora Vania, del colegio C del Cusco, nos cuenta sobre las diferentes evaluaciones que realiza en su aula:

«Tenemos en el registro. Evaluamos. Se trabaja con las fichas. Evaluamos los cuadernos. Observación directa a través de las interrogantes. Más que nada con la observación directa y con las fichas. Si necesitan más refuerzos, reprogramamos. En mi caso, de acuerdo a la sesión de clase, vamos evaluando. Ponemos los indicadores y evaluamos. Al final del trimestre se hace la evaluación. Nosotros hacemos más la evaluación de proceso de todo lo que vamos trabajando».

En realidad, a lo largo de la observación de las sesiones no hemos visto a esta ni a ninguna otra docente hacer anotaciones o registros sobre alguna evaluación realizada a sus niñas y niños durante las clases. Ni siquiera se llenan las listas de cotejo de las Sesiones de Aprendizaje que, dicho sea de paso, presentan indicadores vagos que hacen difícil cualquier evaluación.

Hay docentes que dicen que llenan esa información luego de las clases, pero no entendemos cómo podría la profesora recordar con precisión qué estudiante participó, qué respondió y qué tipo de calificación o comentario merecía su participación. Nadie puede tener tan buena memoria como para recordar todos estos detalles. Por otra parte, aunque es verdad que en la planificación de las sesiones se toma en cuenta algún tipo de evaluación, esta no se cumple.

En general, todas estas prácticas evaluativas que algunas profesoras afirman realizar tienen severos problemas de precisión, de registro, de sistematización y de utilización de la información.

La aplicación de pruebas tipo ECE tiene la virtud, cuando se corresponde con los aprendizajes trabajados en aula, de ofrecer una evaluación coherente y consistente. Además de permitir identificar con precisión en qué están fallando las niñas y los niños. El problema de fondo reside en cómo se usa esta evaluación recogida, pero identificar los errores es un primer paso.

La profesora Vania, del colegio C del Cusco, dice al respecto:

«La información me va a ayudar mucho para reforzar y reformular nuevas estrategias, nuevos planteamientos y nuevos problemas donde yo pueda llegar con ellos».

Varias docentes, en algún momento de las observaciones, han tenido esta práctica de considerar la evaluación como calificación y clasificación. De alguna manera transmiten este concepto a las niñas y los niños. La idea de aprobar y desaprobado ronda las aulas. La evaluación se realiza para poner una nota. La nota, supuestamente, expresa lo que la o el estudiante sabe o es capaz de hacer. La calificación que se recibe no provee información cualitativa. La calificación cumple también un papel de clasificación, porque al recibir una nota, la o el estudiante es etiquetado como un buen o un mal estudiante.

La profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, es una de las docentes que desarrolla estas prácticas:

«Ya estamos por pasar a tercero. (Las niñas y los niños acaban de empezar segundo grado). Estamos preparándonos para pasar a tercero con calificaciones óptimas. A mí me gustaría que pasen a tercero con AD. ¿Cómo me voy a sentir como maestra si mis niños tienen B, C?».

La profesora plantea a las niñas y los niños como meta obtener la máxima calificación. No les propone qué tienen que aprender. Además, los proyecta a pensar en un tercer grado aún lejano, sin hacer referencia al segundo grado que apenas están empezando. La idea que les transmite a sus niños y sus niñas es la de escalar: escalar hacia calificaciones altas, escalar hacia otro grado sin hacerles comprender el propósito o el significado de esto. A lo que se le agrega como finalidad que la profesora se sienta bien, que se sienta contenta con sus calificaciones. Ni siquiera se trata de que las niñas y los niños se sientan satisfechos con sus logros.

Desempeño 26. Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes.

No hemos podido observar a lo largo del año escolar 2015 la aplicación de otros instrumentos de evaluación que no sean aquellos que emplean el formato de la ECE. En ese sentido, lo más cercano a este desempeño

que hemos visto es a alguna profesora confeccionar, en forma artesanal, evaluaciones semejantes, en su forma, a la ECE. Decimos confeccionar en vez de «diseñar» porque se construyen estas pruebas con retazos de otras. No se crean. Se ensamblan preguntas, tareas y problemas de pruebas ya existentes.

En general, como ya hemos señalado, se aplican pruebas ECE de años anteriores o son las direcciones, en pocos casos, las que las elaboran.

La formulación de este desempeño, en nuestra opinión, tiene un sesgo orientado hacia un tipo de evaluación. Debería, a nuestro juicio, aludir también a la evaluación formativa. Y en ese sentido, podría reformularse en términos de «para evaluar formativamente los procesos de aprendizaje que están desarrollando las niñas y los niños, así como para evaluar el avance y los logros...». Y aun con este agregado debería añadirse como finalidad «con el fin de identificar los soportes que requieren para alcanzar los logros esperados».

Efectivamente, los instrumentos de evaluación también deberían permitir que las docentes puedan identificar con precisión dónde tienen más dificultad las niñas y los niños. Y eso solo lo pueden hacer con un conocimiento pedagógico sólido. De otra manera no estarían en capacidad de saber qué y cómo evaluar. Para clarificar lo que decimos, pondremos un ejemplo.

Si las niñas y los niños están aprendiendo a «sumar llevando» e identificamos a través de una evaluación tipo ECE que fallan en ese ítem, no me será suficiente saber en qué se equivocan para saber qué soporte requieren de mí como docente. Necesitaré indagar en qué radica, específicamente, su dificultad. Y conociendo cuáles son los conocimientos que ya deben haber adquirido y que en la comprensión de la noción de decena podría estar el problema, entonces haré alguna actividad evaluativa para comprobar si, efectivamente, las niñas y los niños se han apropiado de esa noción y podré inferir, si muestran no haberlo logrado, que esa es la razón por la que no pueden entender ni operar las sumas en las que se debe llevar. Con esta información podré decidir cómo ayudar a mis estudiantes.

Si nos remitimos únicamente a las prácticas evaluativas en uso en las aulas de las escuelas, podemos decir con respecto a este desempeño que las profesoras no están elaborando instrumentos para conocer los avances y logros de sus estudiantes. Lo que sí están haciendo es aplicar instrumentos que les permiten conocer estos avances y logros cuando las pruebas guardan coherencia con el avance curricular en el aula.

Pero, como ya hemos adelantado, conocer cuáles son los errores más comunes o qué capacidades se desarrollan con más dificultad no basta para saber cómo deben actuar las profesoras.

Hay docentes que afirman que elaboran sus instrumentos de evaluación. Es el caso de Delia, del colegio B del Cusco:

«Hago pruebas abiertas, cerradas, de comprensión, de producción. Me siento hábil para hacerlas y confío en mí. Yo las planifico y las ejecuto. Las hago a partir del indicador que trabajo. Veo, pues, y contrasto con mi indicador a ver qué he trabajado. ¿Ya logró o no logró?».

Esta misma profesora nos dice:

«Tengo un cuaderno auxiliar que, por ejemplo, si pelearon lo anoto, ocurrencias. Algo así. Por ejemplo: Josep hasta ahora no aprende a... digamos, a leer correctamente. También eso lo registro. De acuerdo a lo que estoy avanzando, de manera más informal, tal vez».

La profesora Vania, del colegio C del Cusco, ve como poco realista pensar en instrumentos más precisos para la evaluación. Nos dice:

«Mire, si es que tendría mayor tiempo para poder hacerlo... sentarse, agarrar un cuaderno donde ponga el nombre del niño en cada hoja y allí registrar lo que sucedió durante el día, como una lista... Pero se imagina cuántos cuadernos tendría que usar y el tiempo necesario. O sea, se podría hacer, pero a veces por la utilización y el tiempo que tenemos nosotros no es posible. Además, ¿qué me piden cuando me piden el registro? El indicador y las notas. No miran, como se dice, el procedimiento o el proceso. ¿Quién lo sabe? Es el maestro».

Pasando a otro aspecto de este desempeño, con respecto a logros de carácter individual y grupal a los que se hace referencia, podemos afirmar que las prácticas evaluativas tipo ECE refuerzan una perspectiva individualista de la educación y de la evaluación. La ECE está centrada en una evaluación de carácter individual. Deja de lado la tesis de Vygotsky que plantea que solo en un contexto evaluativo de carácter cooperativo podemos realmente conocer las verdaderas capacidades de las niñas y los niños. Y no es que consideremos que no debe haber evaluaciones individuales, sino que deberíamos también pensar en cómo promover evaluaciones grupales que permitirían una evaluación desde un enfoque de competencias que la ECE no tiene. Finalmente, las profesoras consideran que, sistematizando los resultados obtenidos de las evaluaciones, ya tienen la información suficiente como para reorientar su intervención pedagógica. Esto no es tan simple, como veremos al analizar el siguiente desempeño.

Desempeño 27. Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y retroalimentación oportuna.

El análisis de este desempeño nos aproxima a uno de los aspectos más importantes de la evaluación de los aprendizajes, porque tiene que ver con los usos de la información que ella proporciona. En el caso de las prácticas de evaluación de las nueve profesoras implicadas en esta investigación, por girar estas en torno a la ECE, veremos cómo se sistematizan los resultados de este tipo de evaluación.

En primer lugar, debemos señalar que no todas las profesoras sistematizan los resultados de la aplicación de las pruebas que aplican en el aula. En algunos casos, debido a una imposibilidad derivada de la cantidad de pruebas que toman regularmente. Si se aplican con excesiva frecuencia, es comprensible que la profesora no pueda dedicar todo su tiempo a sistematizar tanta información.

En segundo lugar, es necesario aclarar qué se está entendiendo por sistematizar los resultados obtenidos y qué información nos proporciona una evaluación tipo ECE. En efecto, una evaluación de corte sumativo y diagnóstica nos puede indicar en qué están fallando nuestras estudiantes, pero no brindar elementos precisos sobre las razones de esas fallas. Como máximo, podemos especular sobre un conjunto de posibles razones por las que se producen los errores. Pero eso depende de cuán sólido es nuestro saber pedagógico. En general, la sistematización que llevan a cabo nuestras profesoras consiste en determinar en qué ítems se cometen la mayoría de errores y establecer una especie de ordenamiento de mayor a menor. En algunos casos y en ciertas ocasiones, hay profesoras que sacan el porcentaje de niñas y niños o, en su defecto, identifican el número de estudiantes que cometen tales o cuales errores. En realidad, esta sistematización no permite saber con precisión en qué se equivocaron específicamente, sino en qué ítems fallaron. Es diferente. Podemos saber en qué ítems fallan sin saber qué errores cometieron y, menos aún, por qué.

Estos son los límites de la evaluación sumativa y diagnóstica. Nos permite conocer los síntomas, pero no las causas. Sin embargo, las profesoras actúan, en la práctica, como si esta información fuera suficiente. Y a partir de ella deciden reprogramar la actividad con las mismas o con nuevas estrategias. La profesora Delia, del colegio B del Cusco, dice:

«Yo sistematizo las evaluaciones parte a parte, poco a poco. De poco en poco pues. Digamos, este mes sobre una capacidad. Al otro mes sobre otra capacidad, más o menos así. Me es útil para ver pues en qué situación están los chicos ¿no? Y qué capacidades, qué competencias debo de priorizar. Lo tomo en cuenta para hacer mis otras planificaciones, las que me faltan, para incluir esas capacidades que no las he logrado o en las que estoy débil. Las vuelvo a plantear con otras estrategias, con otras situaciones; pero las vuelvo a planificar».

Hasta allí llegan las profesoras, efectivamente. Lo que no pueden determinar es cuál es el error ni por qué se produce. Su nivel de competencia evaluativa y de conocimiento pedagógico no les permite llegar a reflexionar más allá. Aunque la misma profesora del colegio B del Cusco dice que ella sí se interroga:

«Sí, ¿por qué no puede o no entiende? ¿Qué estoy haciendo mal? Y sí es una preocupación. A mí me preocupa eso ¿Por qué no puede?, ¿por qué no puede interiorizar lo que le enseño?, ¿qué pasa?, ¿qué debo hacer?».

A pesar de lo que dice la profesora, creemos que no llega a tener respuestas; pero sí se plantea acciones. Como la mayoría de sus colegas, lo que hace es buscar otras estrategias que se dirijan al mismo objetivo o repetir las que ya desarrolló.

La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, nos cuenta cómo procede ella:

«Primero revisamos la lista de cotejo para ver qué indicadores hay que reprogramar. Y veo a qué niños me los puedo llevar para poder reforzarlos».

La aplicación frecuente de la prueba tipo ECE permite a las profesoras identificar cuáles son los ítems en los que fallan las niñas y los niños. Eso las lleva a reprogramar sesiones de aprendizaje o buscar estrategias para volver a trabajar esos ítems.

Hemos señalado en otro momento que, debido a las acciones que desarrolla la docente fortalece de la ENSP, las profesoras han ido dejando la búsqueda de estrategias y la atención más personalizada para las niñas y niños con dificultades, porque «de eso se encargan estas profesoras de reforzamiento». De esta manera, se contribuye al desarrollo de sesiones más homogéneas y a una educación menos inclusiva.

La ENSP debería, por el contrario, promover y fortalecer intervenciones pedagógicas más variadas y la atención a la diversidad en la misma aula. El mensaje que transmite el soporte pedagógico no es un mensaje inclusivo. Esto no significa que las niñas y los niños que presentan dificultades no requieran un reforzamiento fuera de su aula. No. Estamos diciendo que las profesoras de aula deben ser las primeras en ensayar y aplicar estrategias inclusivas en su aula. Deben sentir y saber que es posible trabajar las diferencias en un mismo espacio y que el trabajo cooperativo entre sus estudiantes es un factor de estímulo para el aprendizaje de todas y todos. Así como la atención de las niñas y los niños con discapacidad merece la atención del personal del SAANEE, pero formando a las docentes de aula para que sepan cómo trabajar con estas estudiantes en el marco de sus clases regulares.

La respuesta de las docentes ante la identificación de las fallas en las pruebas tipo ECE consiste en repetir actividades o reprogramarlas para desarrollar las capacidades que no se han logrado promover óptimamente. La idea de repetir hasta aprender parece ser una creencia sostenida entre las maestras. La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, señala que las profesoras buscan explicaciones para los resultados que obtienen las niñas y los niños:

«Ocurre porque, de repente, no estamos enfatizando bien, que quede bien claro en el niño qué es la parte literal e inferencial en todo esto. A medida que vamos detectando los errores nos vamos reprogramando qué es lo que vamos a ayudar a los niños, qué hay que enfatizar para que puedan llegar a ese nivel».

Y agrega:

«El problema es que los niños no están leyendo fluidamente. Y el niño por más que lea, lea, no va a entender lo que está leyendo. Y lo que tiene que hacer es prestar mucha atención y hacer, permanentemente, las lecturas en práctica tanto en la casa como en el colegio».

La profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, nos muestra una reflexión circular que no busca nuevas respuestas, sino que repite las mismas fórmulas conocidas: básicamente, repetir las acciones una y otra vez. Cae en contradicciones, pero vuelve a repetir lo mismo: no se puede entender por más que se repita la lectura, pero hay que hacer mucha lectura para entender.

Lo cierto es que hacer esto, es decir, volver a programar las capacidades, funciona hasta cierto punto. No es la respuesta más eficiente ni la pedagógicamente más acertada; pero ante la carencia de la evaluación formativa que permitiría identificar causas y proceder con más precisión, esta respuesta ofrece, al menos, ciertas satisfacciones. De alguna manera, y especialmente cuando las profesoras utilizan estrategias diferentes a las que ya han usado, abre otra posibilidad de acceso al conocimiento o al desarrollo de capacidades que permite a algunas niñas y algunos niños más avanzar en su aprendizaje.

E insistimos. No pretendemos legitimar las pruebas tipo ECE en las aulas en sustitución de una evaluación formativa. Afirmamos simplemente, de acuerdo con las evidencias encontradas, que, ante la ausencia de otras formas de evaluación, un uso más reflexivo de los resultados de las evaluaciones tipo ECE puede llevar a algunas docentes a buscar y probar otras estrategias metodológicas capaces de abrir una oportunidad de aprendizaje a más niñas y niños. Y nos atrevemos a decir que si las profesoras tuvieran claridad solamente sobre la necesidad de que la reprogramación de las capacidades implica desarrollar estrategias metodológicas

diferentes a las ya implementadas, y que cuanto más diferentes es mejor, lograrían que más estudiantes aprendan. De esta forma, se estaría aplicando el principio de «tanteo y error» en la enseñanza como una especie de paliativo.

Un caso especial sobre el uso de la evaluación y el juicio docente sobre los resultados en las pruebas es lo que sucedió en el colegio A de Ucayali con la ECE 2015. La profesora Adela, del colegio C de Ucayali, explica de la siguiente forma el bajón que tuvo en la ECE 2015 en el área de Comunicación:

«En el mes de octubre, la directora vino a mi aula y me dijo que mis niños estaban todavía mal en Matemáticas y que en Comunicación estaban ya bien. Entonces, ese último mes antes de la prueba, trabajé mucho Matemáticas. Pero a la hora de la prueba, de la ECE, mis niños se habían olvidado lo de Comunicación. Eso pasó por no trabajar parejo, Matemáticas y Comunicación. Entonces tuvieron un bajón en Comunicación».

Por fijar su atención solo en los resultados de la ECE, la profesora Adela decidió dedicarse principalmente al área de Matemáticas, y dejó de trabajar en Comunicación. Su decisión fue equivocada. Pero lo que se reveló en los resultados fue que era la ejercitación la que sostenía y garantizaba mejores resultados en el área de Comunicación. Y que la comprensión no había sido adecuadamente trabajada en esa área. La profesora no sacó esta conclusión. Para ella, su «error» fue no seguir entrenando a sus niñas y niños en las dos áreas simultáneamente.

Otra vez, aparece como un problema central el análisis que realiza una docente a partir de los resultados de la evaluación. El conocimiento pedagógico de la profesora no le permite entender las dificultades que enfrenta. No puede diferenciar el significado y las consecuencias de trabajar con base en la comprensión de trabajar tomando como base la ejercitación. Y asume que es la ejercitación la que conduce a un mejor aprendizaje.

Las pruebas tipo ECE, en conclusión, no ofrecen elementos o criterios sólidos como para tomar decisiones pedagógicas suficientemente sustentadas para mejorar los resultados de aprendizaje de las niñas y los niños. Las decisiones pedagógicas se sostienen básicamente sobre el conocimiento pedagógico de las docentes. Las posibilidades de desarrollar actividades educativas que ayuden a progresar a las estudiantes con dificultades dependen de tal conocimiento. Pero es necesario indicar con claridad que no será suficiente incorporar evaluaciones formativas en las aulas si las docentes no avanzan en el dominio del conocimiento pedagógico. Mientras tanto, las decisiones pedagógicas que giren en torno a evaluaciones tipo ECE o de carácter formativo solo adquirirán el peso y la confiabilidad necesaria cuando exista una relación pedagógica sólida entre procesos de enseñanza, desarrollo, aprendizaje y contexto sociocultural que asegure intervenciones diversas, centradas en el individuo y en el grupo, que apelen a las inteligencias múltiples y a los distintos

estilos y ritmos de aprendizaje. Hasta entonces, la idea de promover estrategias metodológicas variadas, por ensayo y error, se conectarán con las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante.

Con respecto a la retroalimentación, las observaciones desarrolladas en las aulas nos permiten afirmar que las profesoras están todavía muy lejos de promoverla adecuadamente. Ni siquiera en términos conceptuales tienen claro qué es la retroalimentación y por qué es importante impulsarla como parte esencial del proceso evaluativo. Cuando a la profesora Delia, del colegio B del Cusco, le preguntamos si retroalimenta a sus niñas y niños como parte del proceso de evaluación, nos responde:

«Les recuerdo, les recuerdo pues. Les vuelvo a hablar sobre el tema para ver si recuerdan o no. Le decía de las evaluaciones mensuales, justamente esa era la idea de retroalimentarles un poco sobre los temas que habíamos trabajado».

Para la profesora Delia, reforzar es básicamente hacerles recordar. Más adelante detalla con un ejemplo cómo formula la retroalimentación. Dice que cuando hacen una prueba de Matemáticas, después de corregirla:

«La resolvemos de nuevo con mis niños para ver cuál es la respuesta. La volvemos a resolver. A veces qué pasa, por decir, estamos en la multiplicación, y no recordamos qué es. Entonces, agarramos una ficha que ya habíamos resuelto para recordar qué es o cómo podríamos hacer más fácil otras multiplicaciones».

Definitivamente, la idea de retroalimentación de la profesora está lejos del concepto pedagógico.

Por su parte, la profesora Jazmín, del colegio A del Cusco, entiende la retroalimentación de una manera similar:

«Por ejemplo, si los niños salen mal en la comprensión de un texto informativo... Bueno, si ya están mal, yo suelo copiar en papelote y con los niños revisar, leerlo otra vez y decir realmente dónde estaban las respuestas, buscar la respuesta y subrayarlo, eso es lo que hacemos. Ya lo corrigió, ya lo retroalimentó... Ya, al día siguiente traemos otra lectura parecida a ver qué tal lo hacen, indicando ya que subrayen las respuestas en el texto; que lean una y otra vez; y si no pueden la respuesta correcta, otra vez que vuelvan a leer».

Al igual que su anterior colega, la profesora cree que la retroalimentación es darles a las niñas y los niños las respuestas correctas. Y piensa que repetir y repetir la lectura es la clave de la comprensión. Ambas docentes niegan a sus niños y sus niñas la posibilidad de descubrir y entender cómo han fallado y por qué.

Básicamente, la retroalimentación es confundida con el reforzamiento. Y tanto la una como el otro resultan inútiles si el proceso de instrucción no ha sido efectivo.

La retroalimentación está, siguiendo a Vega (1996), ligada a nuestro sistema de autorregulación del aprendizaje. Tiene que ver con el control, la eficacia, la optimización y la autonomía que desarrollamos los seres humanos para conocer, pensar y actuar competentemente en función de los diferentes contextos en los que vivimos.

La retroalimentación, en ese sentido, está vinculada tanto a los procesos de aprendizaje como a los procesos metacognitivos, es decir, a aquel campo del conocimiento que se ocupa de la capacidad humana de regulación del pensamiento y del aprendizaje.

La retroalimentación es conceptualizada como la información provista por un/a agente (un/a docente, un par, un libro, una madre o un padre, uno mismo o por la experiencia) de cara a algún aspecto del propio desempeño o comprensión. Un/a docente puede proveer información correctiva. Un compañero o par puede proveer una estrategia alternativa. Un libro puede proveer información para clarificar ideas. Una madre o un padre pueden proveer de aliento. Y un aprendiz puede proveer una respuesta para evaluar la exactitud de la misma. La retroalimentación es una «consecuencia» del desempeño. (Hattie y Timperley, 2007: 81)

El propósito de la retroalimentación es «disminuir la discrepancia entre la comprensión o el desempeño actual y el objetivo deseado» (Hattie y Timperley: 87). De acuerdo con los avances en el estudio de la retroalimentación:

La retroalimentación es una de las más poderosas influencias en el aprendizaje y el logro, pero este impacto puede ser tanto positivo como negativo [...]. El tipo de retroalimentación y la forma en que es brindada puede ser, diferencialmente, efectiva. (Hattie y Timperley: 81)

En las prácticas docentes hemos encontrado más formas negativas que positivas de encarar la retroalimentación. En general, tienden a ser como las que realizan las profesoras de los colegios A y B del Cusco. La retroalimentación consiste en dar las respuestas correctas. Veamos un registro sobre la retroalimentación del colegio B de Ucayali.

La profesora de colegio B de Ucayali, Gaby, está corrigiendo las pruebas. Mientras corrige hace comentarios.

Profesora: «Grecia nada ha trabajado. Jorge, mira, ¡qué barbaridad! Yo les dije que pongan su nombre».

Hay algunas niñas y niños que no han puesto su nombre.

Profesora: «Todos con sus hojas en la mano. La primera pregunta dice que Rocío tiene 11 soles». (Habla con voz chillona).

Niñas y niños: «13». (Algunas niñas y niños dan la respuesta).

Profesora: «Ahora todos saben. ¿Cuánto le falta para que llegue a 24? ¿Qué operación voy a hacer? ¿Suma?».

Niñas y niños: «Suma» (repiten mecánicamente).

Profesora: «¿O puedo hacer resta? ¿O puedo igualar?».

La auxiliar les dice que atiendan a la mesa de mi lado donde está Greys. La profesora no desarrolla ni la suma ni la igualdad con gráfico.

Profesora: «Allí le quito. 24 menos 11 es igual a 13».

La auxiliar interviene: cuatro – uno. La auxiliar revisa a las niñas y los niños de mi mesa. Están mal sus respuestas.

La profesora cree que todo es tan simple y presenta las cosas como si fueran fáciles.

Profesora: «¿Cómo me van a marcar el 2? Lo han malogrado. Han fallado».

(Retroalimentar es cambiar la respuesta. Eso, ¿qué sentido tiene?).

Profesora: «Número tres. Miren, otro que está tan fácil como el de la mesa. ¿Qué cosa quiere comprar?».

Niñas y niños: «Un camión».

Profesora: «¿Cuánto cuesta el camión? ¿Y cuánto dinero le falta?».

Pone un ejemplo similar. Los niños de siempre dan la respuesta.

Auxiliar: «Así es para que hagan».

Profesora: «Arreglando, arreglando todo. ¡Miren lo que ha marcado!» (a una niña, molesta).

(¿Cómo pueden hacer una prueba tan larga y compleja si ni siquiera resuelven lo más sencillo? Los pobres niños no comprenden ni el planteamiento. No tienen las nociones de adición y sustracción).

Auxiliar: «Ustedes son los que se han sacado C y no atienden a la profesora».

Profesora: «Miran la próxima, voy a tomar igualito. Cuidadito que se saquen mal».

La profesora mira si cambian la respuesta.

Profesora: «Ya, pues. Arregla allí. ¿Qué número es igual a 6 unidades y 8 decenas? Si no sé yo, ¿qué cosa voy a hacer?».

Niño: «El tablero de valor posicional».

Profesora: «¿Así está bien que lo coloque? 68».

Niñas y niños: «No» (con énfasis).

Profesora: «Pone 86 en el tablero».

(Inútil la prueba, inútil la evaluación, inútil la corrección, mal hecha la retroalimentación).

Profesora: «Entonces, no nos olvidemos de colocar los números en su respectiva ubicación».

Dice: «Vicente tiene tantas tarjetas. Para saber cuántas tarjetas hay, ¿qué tienen que hacer? Sumar las dos...».

Niñas y niños: «Tarjetas».

Profesora: «¡CANTIDADES!: (DA 68). ¿Cuántos sobres podré guardar? ¿En 6 sobres, cuántas unidades habrá?».

Niñas y niños: «Sesenta».

Auxiliar: «Claro, pues».

Las niñas y los niños que respondieron diferente están totalmente desinteresados. Solo quieren marcar la respuesta correcta, por lo menos algunos. Otros, ni eso.

Siguen con el siguiente problema.

(No usa ni dibujos, ni material concreto para resolver el problema).

Greys contesta y su compañero brigadier le dice que los dos han dado la respuesta. Pero la profesora le dio el reconocimiento a Greys. Un niño de otra mesa se burla del brigadier.

La profesora se acerca y el brigadier insiste en que los dos dieron la respuesta. La profesora les choca las cinco a Greys y al brigadier.

Profesora: «El día jueves voy a tomar otra práctica similar a esta».

Un niño cuestiona que dos adiciones den el mismo resultado. Sale adelante y suma. Comprueba que los dos son iguales.

Siguen con la corrección.

Los dos niños de mi mesa siguen jugando y no atienden nada.

(La profesora no hace el mínimo esfuerzo de razonar sus respuestas ella misma. De frente dice que es suma o es resta. No hace ningún proceso reflexivo para que las niñas y los niños entiendan).

Un problema tan complejo como el último, que implica, además, hacer una suma previa, lo explica como para una persona de su edad.

Terminó la «corrección». Van a pegar la ficha en su cuaderno.

Profesora: «Prácticas como estas vamos a seguir haciendo. Simplemente, hay que razonar y comprender. Ustedes marcan rapidito y se equivocan».

(La profesora hace sus pruebas. Pone A, B y C; pero no registra nada. Al hacerle pegar la ficha en los cuadernos ya no tiene ninguna posibilidad de saber en qué tipo de problemas o en qué ejercicios o en qué capacidades e indicadores tienen dificultades sus niñas y niños).

Este registro pone en evidencia, precisamente, aquellas prácticas que acompañan el proceso de corrección y de retroalimentación que la profesora realiza, y que distintas autoras consideran nocivas. La profesora condena el error. Hace comentarios descalificadores. Ironiza y se burla. Expone públicamente a estudiantes que han tenido un bajo rendimiento. Cuestiona las aptitudes de las niñas y los niños, expresando que las preguntas han estado fáciles. Hace advertencias y amenaza ante futuros errores.

Con relación al proceso de retroalimentación propiamente dicho, la docente evidencia las siguientes dificultades: no genera un ambiente de trabajo apropiado para el proceso de corrección y retroalimentación; no informa a sus niñas y niños sobre el propósito de la actividad; no asegura que todas las estudiantes presten atención. Resuelve los problemas en forma oral sin apoyarse en materiales, gráficos ni algoritmos escritos. No involucra activamente a sus niñas y niños en el proceso. No expone con claridad ni en forma completa sus ideas. No fundamenta ni explica las acciones que realiza. Ella misma presenta las respuestas. No reconstruye con sus estudiantes los procedimientos que deben seguirse en la resolución de los problemas. No abre espacios para que las niñas y los niños reflexionen, analicen, pregunten. No hace que tomen consciencia de sus errores, se conforma con que sus estudiantes reemplacen la respuesta errónea por la correcta.

Esta larga lista expresa el desconocimiento de la profesora sobre la importancia de una retroalimentación positiva, potente y efectiva. Pero también revela una gran falta de sensibilidad. El efecto de esta forma de retroalimentación es altamente negativo, porque no ayuda a que las niñas y los niños comprendan mejor, que es el propósito de la retroalimentación, y que sepan enfrentar en mejores términos un proceso de aprendizaje. Y, por otro lado, la intervención de la profesora que enmarca la retroalimentación tiene un impacto negativo en la autoestima, en la motivación y en la capacidad de autorregulación de las estudiantes. Las desempodera.

A pesar de lo que muestra el registro, esta docente afirma que:

«Estamos trabajando para que aprendan a resolver problemas. El razonamiento matemático. Allí estamos trabajando».

Lo que dice está muy lejos de la realidad. A pesar de esto, sorprendentemente, esta profesora subió en Matemáticas en la prueba ECE 2015. Hecho que nos indica, una vez más, que los buenos resultados en la ECE no necesariamente tienen una correlación directa con las buenas prácticas docentes.

La acompañante pedagógica actual de este colegio sostiene, con preocupación, que en esta escuela se avanza en la ECE a pesar de que hay profesoras que son muy tradicionales; que les exigen de malas maneras a las niñas y los niños con un palo en la mano. Esta acompañante tiene consciencia de las contradicciones que se presentan en esta escuela por efecto del fenómeno ECE.

Lo observado en la clase de la profesora Gaby del colegio B de Ucayali no es una práctica exclusiva de ella. También la profesora Susana, del colegio A de Ucayali, tiene las mismas debilidades. Tal vez, lo más distintivo entre ambas profesoras es que la segunda tiende a expresar más halagos a las niñas y los niños, hecho que Hattie y Timperley (2007) consideran que no tiene ningún efecto para fines de retroalimentación. La mayoría de las demás profesoras no suelen expresarse negativamente con respecto a las capacidades de las niñas y los niños, pero cometen durante la retroalimentación, en menor grado, errores similares a los de sus dos colegas de Ucayali.

Una forma de retroalimentación consiste en ejercer las capacidades metacognitivas. La profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, trabaja con las habilidades cognitivas de sus niñas y niños, preguntándoles por el procedimiento seguido.

La profesora Laura está realizando la revisión de los problemas matemáticos de la prueba.

Profesora: «¿Cuál es la respuesta de este problema?».

David: «36. Hay que sumar 3 veces 12».

Alex: «Es 48. Hay que sumar el 12 cuatro veces».

Profesora: «Uno me dice que hay que sumar 12 más 12 más 12 y otro dice 12 más 12 más 12 más 12. Alex, ¿por qué tengo que sumar cuatro veces?».

Alex explica con claridad por qué debe sumar 4 veces:

«Porque hay cuatro bolsas de caramelos con 12 caramelos cada una».

Profesora: «Muy bien. ¿Han entendido?».

Niñas y niños: «Sí» (con énfasis).

La profesora Amelia, del colegio B de Moquegua, no trabaja frecuentemente las habilidades metacognitivas, pero en la ocasión del registro que presentamos a continuación sí lo hizo.

La profesora Amelia está resolviendo problemas, mentalmente. Más que problemas, son ejercicios en que deben canjear chapas por canicas. Cada chapa vale tres canicas.

Profesora: «Marcela tiene seis chapas. ¿Cuántas canicas recibirá?».

Niño: «18».

Niña: «18».

Varias niñas y varios niños: «18, 18».

Todos los grupos dan la misma respuesta. (Aunque no supieran, todos repetirían la respuesta del grupo anterior). La profesora pregunta cómo lo han hecho.

Niña: «3 veces 6».

Profesora: «¿3 veces 6?».

Niño: «He sumado 3 veces 6».

Niña: «Yo sumé 6 veces 3».

Niña: «Da 18».

Niño: «He sumado».

Niña: «3 x 6 igual 18».

Profesora: «Ha multiplicado».

Niño: «He puesto 3 grupos de 6».

Profesora: «Muy bien. Todos han hecho bien».

También en el área de Comunicación se trabaja la retroalimentación, pero con menor frecuencia.

La profesora Delia ha hecho su clase del área de Comunicación sobre un tipo de texto: la nota. En la parte final de la sesión hace la retroalimentación.

Profesora: «¿Qué tipo de texto es la nota?».

Niño: «Instructivo».

Profesora: «¿Qué?».

Niño: «Informativo».

Profesora: «Siempre hay que pensar antes de responder. ¿Por qué es un texto informativo?».

Niño: «Porque informa».

Niño: «Porque da un mensaje».

Profesora: «Muy bien. ¿Y no es instructivo?».

Niños: «No» (con énfasis).

Profesora: «¿Por qué?».

Niño: «¿Acaso es una receta?».

Niño: «El texto instructivo nos enseña a hacer algo».

La profesora del colegio A de Moquegua siempre les da mensajes a sus niñas y niños para que estén alertas:

Profesora: «Vamos a sacar Matemáticas. Lo ponen nomás sobre la mesa. El día viernes, el profesor (acompañante) ha estado haciendo los problemitas. Solamente para hacer un recuerdito».

Nos vamos equivocando en lo más fácil. En los problemas con mayor dificultad lo hacen bien, pero en los más fáciles se están equivocando.

Mientras la profesora no ponga ejemplos concretos para evitar el error en estos tipos de problemas más fáciles, sus palabras resultarán vanas. No tendrán ningún efecto en el aprendizaje, aunque tal vez hagan que las niñas y los niños pongan más atención.

«A veces en las fichitas que nos dan, nos ponen los dibujitos. Aquellos que están haciendo las pruebas, piensan: los del colegio A de Moquegua nunca se equivocan. ¿Cómo hacemos para que se equivoquen? Pueden poner las paltas en una forma que creamos que hay que agruparlas. Cuando nos dicen que hay que agrupar, hay que contar una por una. Marco con otro color y agrupo. Otro grupo más me sale y agrupo».

Es usual que la profesora Laura, de la escuela A de Moquegua, haga este tipo de advertencias. De tanto en tanto, les comenta que los que formulan las pruebas intentan hacer que ellas se equivoquen al contestar. No sabemos exactamente qué efectos pueden tener este tipo de mensajes, cómo influirán en la forma en que las niñas y los niños entienden el propósito de la evaluación. Si empiezan a suponer que hay personas que hacen las pruebas con el fin de hacerlos cometer errores, no tendrán una visión de la educación positiva o supondrán que la evaluación es una especie de carrera de obstáculos contra los que hay que luchar. En todo caso, no parece que pueda salir algo bueno de esta forma de hacer que encaren la evaluación.

Los procesos de retroalimentación suponen, necesariamente, un proceso de planificación. No se realizan de manera espontánea. Pueden hacerse así, pero una retroalimentación planificada es más efectiva en la medida en que detrás de ella hay un análisis y una reflexión. En efecto, en este desempeño se está planteando, claramente, que la retroalimentación se deriva de un proceso de sistematización. En ese sentido, la sistematización debe proveer la información sobre los ítems en los que las niñas y los niños se equivocan, aunque no sobre los errores más comunes, porque las evaluaciones sumativas y diagnósticas no permiten identificar errores. Para ello se requiere de una evaluación formativa. Guskey señala algunos imperativos al respecto:

[...] para utilizar la evaluación de las aulas para lograr mejoras, las docentes tienen que cambiar tanto la forma en que ven la evaluación como la forma en que interpretan los resultados. Específicamente, necesitan ver sus evaluaciones como parte integral del proceso instruccional y como un elemento esencial en sus esfuerzos para ayudar a sus estudiantes a aprender. (2007: 16)

Pero además de la evaluación formativa, se requiere que las docentes evalúen sus prácticas. Según Guskey, para poder hacer un buen juicio de los resultados de las evaluaciones, los docentes deben tomar en consideración lo siguiente:

Al revisar los resultados, la profesora debe, primero, considerar la calidad del ítem o criterio. En otras palabras, si el problema es con la enseñanza o con la evaluación. [...] Si la docente no encuentra ningún problema con el ítem o criterio, entonces, debe volcar su atención hacia su enseñanza. (2007: 19-20)

La evaluación de sus actividades, estrategias metodológicas y uso de recursos puede llevarse a cabo sea cual fuera el tipo de evaluación que se emplee y sea cual fuera el tipo de información que se pretenda recoger sobre los aprendizajes a través de las evaluaciones. La amplitud y la profundidad de esa autoevaluación de las prácticas pedagógicas pueden ser muy variadas. Pero aun quedándose en un nivel superficial como el de preguntarse sobre qué otras posibles estrategias metodológicas que no haya utilizado podría usar en la próxima clase o, en un nivel mucho más profundo, que se interrogue sobre la medida en que la actividad desarrollada es pertinente para el nivel cognitivo de sus niñas y niños, o si los contenidos que aborda en la sesión están dialogando con el contexto sociocultural de las y los estudiantes, el solo hecho de plantearse estas preguntas de autoevaluación tiene el potencial de brindar pistas importantes o alternativas para emprender formas diferentes de intervención pedagógica.

Con esto estamos diciendo que aun con las limitaciones que tiene la aplicación de pruebas con el modelo de la ECE, es posible que, con un buen proceso autoevaluativo de las profesoras, se pueden explorar e implementar formas más efectivas de enseñanza. Y que este tipo de pruebas no son un impedimento insalvable para reflexionar evaluativamente sobre las prácticas docentes.

Desempeño 28. Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.

El uso de un formato ECE en las evaluaciones que se desarrollan en el aula no implica, necesariamente, que se utilicen criterios técnicamente bien definidos para evaluar. Hasta donde podemos haber visto, se siguen las formas, pero no sabemos hasta qué punto los criterios se establecen adecuadamente. Sin duda, los *kits* de evaluación que envía la UMC a las escuelas sí cuentan con criterios sólidamente bien definidos, pero sobre las pruebas que se elaboran para las regiones, las instituciones y las profesoras no tenemos ni dudas ni certezas.

Sin embargo, a nivel de aula, al revisar las docentes las evaluaciones tipo ECE, ellas pueden establecer en qué ítems fallan sus estudiantes, pero no pueden llegar a determinar cuán próximos o lejanos estuvieron sus niños y niñas de cumplir con los criterios establecidos. Saben quién cumplió con el criterio y quién no. Pero no saben cómo interpretar el nivel que alcanzaron aquellas estudiantes que fallaron. ¿No han desarrollado en nada absolutamente su habilidad con respecto al ítem?, ¿lo han hecho medianamente?, ¿les faltó solo «un pelito» para demostrar que habían alcanzado el nivel de dominio esperado? No lo saben. Las pruebas tipo ECE pueden darles información global sobre aquellas niñas y aquellos niños que lograron el resultado esperado, pero no les informan nada —o les informan muy poco— sobre el nivel de dominio de las demás niñas y niños. Solo nos dan, igualmente, una información genérica: no lo lograron.

Todas las niñas y todos los niños que no alcanzaron el logro esperado conforman un bolsón de estudiantes con malos resultados. Con los ítems no podemos distinguir quiénes están en el nivel 1 o —1 con respecto a cada ítem. En lo que se refiere a los resultados generales sí podemos hacer esa categorización. Pero el problema importante reside en los ítems. ¿De qué sirve, desde una perspectiva de una evaluación para el aprendizaje, saber en qué ítems están mal si solo puedo tener una visión general del nivel que tienen mis estudiantes como grupo? Por supuesto, algún uso puede tener, como hemos visto. Pero la insuficiencia de este tipo de pruebas para fines de evaluación en el aula queda evidenciada. Las profesoras necesitamos información precisa para poder brindar el andamiaje pedagógico o el acompañamiento del aprendizaje que requieren nuestras niñas y nuestros niños para superar sus dificultades.

Sucede algo similar con la propuesta de lista de cotejo como instrumento principal de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu. La información que recogemos al poner un aspa o una cruz que indica logro o no logro de los indicadores es una información genérica. Pero en el caso de las listas de cotejo se agrega un problema adicional: los indicadores. Suele haber indicadores formulados de una forma vaga e imprecisa cuyo significado y alcance difícilmente las docentes podemos interpretar «correctamente». Aunque también se pueden encontrar indicadores bien formulados.

Veamos algunos ejemplos:

En la unidad 2 de Comunicación — Personal Social / Sesión N.º 1, se presenta el siguiente indicador: «Presta atención activa dando señales verbales (responde) y no verbales (asiente con la cabeza, fija la mirada, etcétera) según el tipo del texto oral y las formas de interacción propias de su cultura».

¿Es posible que la docente sepa si sus estudiantes prestan atención a partir de respuestas verbales y no verbales? Por las respuestas verbales puedo establecer si entendió o no entendió. Puede haber estado atento, pero puede no haber entendido, simplemente. El que asiente con la cabeza o fije la mirada no son señales suficientemente claras de atención, tampoco.

El otro indicador de esta sesión es: «Ordena sus ideas en torno a sus cualidades y características personales, a partir de sus saberes previos».

¿Cómo podrían las docentes evaluar el logro de este indicador? No hay definido un criterio de orden en el texto descriptivo que deban seguir las niñas y los niños. El orden, en todo caso, está dado por una ficha que plantea un orden para colocar la información. No hay manera de llenar la ficha en desorden. Y el uso de una ficha que se encarga de asegurar que la descripción sea ordenada, resta toda posibilidad de tener como indicador el orden, porque el orden no surge de las estudiantes.

El segundo criterio, «a partir de sus saberes previos», es ambiguo. No hay certeza acerca de si se refiere a pensar en un orden de acuerdo con sus saberes previos, lo cual no es posible, porque se le brinda ya un formato, o si alude a proponer sus cualidades y características según sus saberes previos, lo cual tampoco es posible, porque ya se presentó un modelo en el Cuaderno de Trabajo.

En la misma unidad 2, en la sección correspondiente al área de Matemáticas, Sesión de Aprendizaje N.º 4, se propone el siguiente indicador: «Identifica elementos que se repiten en problemas de regularidad (situaciones con material concreto), y los expresa en un patrón de repetición con dos criterios».

Este indicador es preciso. Nos permite determinar objetivamente si las niñas y los niños evidencian el aprendizaje esperado. Incluso es más fácil establecer a partir del indicador una escala que nos precise cuánto se acerca al indicador cada estudiante, porque los criterios son claros.

En la misma Sesión de Aprendizaje se presenta también el siguiente indicador: «Explica sus resultados y procedimientos al ampliar un patrón de repetición con dos criterios».

Este indicador también es preciso. Además, es un indicador interesante al aludir a habilidades metacognitivas.

El problema central de las Sesiones de Aprendizaje con relación a los indicadores y a todos los demás elementos que conforman la estructura de las sesiones es la irregularidad de su calidad, con lo que se convierten en una referencia o modelo poco confiable o que requiere una revisión profunda del profesorado para su corrección. Para el caso de la investigación, y en lo que atañe a las docentes que aplican estas sesiones, hay una práctica de revisión y mejoramiento de aquellos elementos que pueden identificar como inadecuados, pero que no incluye la revisión de la evaluación. Todas asumen que los indicadores y los criterios de evaluación están bien hechos.

En cuanto al uso de la evaluación como medio de abuso de poder, no hemos identificado prácticas que expresen esto. Existen prácticas de abuso de poder que ya hemos descrito y analizado al abordar la competencia 3. Lo que sí hemos constatado es que siguen existiendo actividades en las que la evaluación se usa como un mecanismo de control y disciplina.

El mecanismo de control se expresa como amenazas con bajar el puntaje. Se incorporan variables que no tienen que ver con los aprendizajes en la calificación como, por ejemplo, la conducta del niño o de la niña. Se convierte la evaluación en un medio de causar temor.

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría durante el colapso educativo, la carga represiva es mucho menor, no se producen consecuencias reales para la evaluación y la efectividad de este mecanismo es menor. La carga represiva es menor en la actualidad porque las profesoras no emplean, como recurso auxiliar de la evaluación, la violencia física; porque la amenaza de poner calificaciones menores por razones de comportamiento es menos frecuente, y porque las niñas y los niños perciben que, en realidad, no hay efectos reales en su evaluación o no tienen la menor idea de cómo podría influir en ella su mal comportamiento.

En realidad, casi todas las docentes utilizan un «sistema» para «bajar» el puntaje en las calificaciones.

El sistema se utiliza, principalmente, en actividades de trabajo grupal. El trabajo grupal es planteado por lo general como una competencia entre los grupos en la que gana quien logra un mayor puntaje o una mejor calificación. A veces, la disminución de puntos no está asociada a la calificación, sino al tiempo del que dispondrán en el recreo. Menos puntos, menos tiempo de recreo. Esta evaluación está circunscrita a la actividad. No tiene efecto alguno para algún promedio ni es considerada como una evaluación con valor, porque no se evalúa nada. Solo es un mecanismo de control del comportamiento de las niñas y los niños. Por eso decimos que no tiene consecuencias reales en la evaluación.

El problema central de este sistema es que no funciona ni como mecanismo de control. Las mismas docentes se olvidan de aplicarlo durante las actividades o lo aplican sin rigurosidad ni atención. Se olvidan de tomarlo en cuenta. Y, en general, al terminar la actividad, no hacen ningún recuento de cuántos puntos perdieron o ganaron los grupos.

Al usarlo de manera tan inconsistente, el mecanismo de control pierde efectividad. El comportamiento que quieren cambiar las docentes, que es básicamente el nivel de desatención, se mantiene. En ese sentido, el sistema carece de efectividad.

Otras veces las profesoras simplemente lanzan amenazas cuando pierden la paciencia, como en el siguiente caso:

En la clase de Comunicación, la profesora Adela, del colegio A de Ucayali, está fastidiada por el comportamiento de sus niñas y niños, como es usual. Les advierte...

Profesora: «El grupo que no está atento, voy sacando. Van a quedar en C y me va a dar mucha pena. Bien claro dice el texto. Lee la consigna. Ustedes van a escribir cuál de esos hechos va primero».

En el contexto de la aplicación de pruebas o fichas de trabajo tipo ECE, las profesoras no hacen uso de la evaluación como mecanismo de control y disciplina. En esas oportunidades, parecen tener claro que la evaluación no debe ser afectada por factores externos al desempeño real de sus estudiantes. Es así que la calificación alcanzada (AD, A, B y C) o el nivel de logro (2, 1 y -1) no es interferida por otros criterios que no sean los que están establecidos para la evaluación.

Desempeño 29. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje.

Cuando me estoy dirigiendo al aula de la profesora Amelia en el colegio B de Moquegua, una profesora de otra sección de segundo grado me saluda y me invita a pasar a su aula. Entre las diferentes cosas que me va mostrando, me llama la atención un cuadro con los resultados de la última evaluación institucional realizada. En el cuadro figuran los nombres de las niñas y los niños y el nivel alcanzado en la prueba. Un niño me señala su nombre y el nivel alcanzado: 2.

Niño: «Siempre me saco 2. Ya estoy aburrido».

Las profesoras tienen diversas formas de asumir esta idea de compartir información sobre los resultados que alcanzan sus estudiantes en las pruebas que toman en clase. Lo hacen con distintos propósitos.

Algunas veces, cuando se comparten los resultados con las niñas y los niños, la intención es mostrarles «cuánto se sacaron». Subsiste en estos casos la idea de que el nivel alcanzado es equivalente a una calificación. El 2, el 1 o el -1 reemplazan al 20, al 14 o al 08. Son notas. Las niñas y los niños también lo asumen así, como el niño del ejemplo anterior.

Cuando la información se reduce a una transmisión de una calificación, pierde sentido. Las niñas y los niños necesitan conocer con precisión en qué han fallado y por qué. La retroalimentación debe acompañar el proceso de comunicación sobre los logros de aprendizaje alcanzados en una prueba.

Otra intención de compartir los resultados se orienta a que sepan en qué se han equivocado. Sin embargo, esta intención deviene inútil si no se trabaja bien la toma de consciencia del error y la comprensión del porqué se comete el error. La revisión de la prueba con las niñas y los niños apunta a ese objetivo, pero, en la medida en que la corrección se queda en el nivel de reconocer cuál fue la equivocación sin profundizar en las razones que condujeron a ella, no se avanza mucho.

La profesora Laura está revisando las respuestas de la ficha de trabajo de Matemáticas que desarrolló el día anterior. Pregunta cuál fue la respuesta del problema de los animales.

Niña: «28, profesora».

Niño: «Había 15 animales, profesora».

Profesora: «¿15?».

Niño: «27».

Profesora: «Correcto, muy bien. A ver, ¿cómo lo hiciste, Alex?».

El niño explica. La profesora le dice que lo haga en la pizarra.

La profesora Laura hace bien en sacar a la pizarra a Alex para que resuelva el problema frente a sus compañeras y compañeros, pero hubiera hecho mejor si, previamente, sacaba a los que contestaron primero. Así hubiera podido revisar su procedimiento y comprender cómo pudieron equivocarse. El modelo de una respuesta bien resuelta es positivo, pero para las niñas y los niños que cometieron un error, es mejor revisar los pasos que siguieron y que los condujeron al error, con el fin de no volver a equivocarse.

En otros casos, la intención es mostrar a las niñas y los niños que no han hecho bien la prueba, culparlos de los errores, sacarles en cara que no han leído bien, que no están atentos, que no han practicado suficientemente. En algún caso se les pretende generar sentimientos de culpa por hacer trabajar a la profesora en vano o por desperdiciar el gran esfuerzo que hacen sus familias para que estudie en una escuela.

Desde la puerta observo que la profesora Adela está muy enojada. Les grita, alteradamente, a sus niñas y niños.

Profesora: «¡Cómo se han equivocado en esta pregunta! Ya hemos hecho una y mil veces el doble».

Las niñas y los niños observan a su profesora, tensos y asustados.

Es la profesora Adela quien también suele sacar a relucir lo mal que hacen las niñas y los niños al no alcanzar resultados satisfactorios, por no saber valorar el sacrificio de sus padres y de su profesora. Esto, definitivamente, no ayuda, en ningún sentido, a que sus estudiantes tomen consciencia de sus errores ni a que mejoren su concentración o a que practiquen más. Solo aumenta su tensión ante algún proceso evaluativo.

Un buen grupo de docentes entrega las pruebas tomadas en el aula a las familias. Es el caso de las profesoras Jazmín, Laura, Vania, Delia, Reina, Adela. Algunas de ellas llevan un fólder donde están las pruebas de cada estudiante. Los resultados son compartidos con las familias con la finalidad de que identifiquen con precisión en qué ítems están fallando sus niñas y niños y que los puedan reforzar en casa. Algunas profesoras explican a las madres, principalmente, cómo podrían hacer ese reforzamiento. No es extraño escuchar a las niñas y los niños que alguien de su familia los ha ayudado a aprender algo o a hacer la tarea. El compartir este tipo de información con las familias asegura el apoyo en casa.

En relación con las evaluaciones de aprendizajes a nivel de sistema, como país, tampoco teníamos una tradición desarrollada. Solo en la década de 1990 la UMC del Minedu realizó las evaluaciones CRECER, de carácter muestral (1996, 1998); evaluaciones que constituyeron un entrenamiento para la UMC en su proceso de especialización en materia de este tipo de evaluaciones. La difusión de sus resultados tuvo un carácter bastante restringido, y sobre sus efectos en las políticas educativas no se supo prácticamente nada, a pesar de que el panorama que presentaba sobre los aprendizajes era funesto.

Años más tarde se aplicarían las Evaluaciones Nacionales (2002, 2004), también de carácter muestral. Su difusión también fue limitada en los medios de comunicación, en las regiones y entre el profesorado. Es posible que en el Ministerio de Educación se tuvieran más en cuenta los resultados que arrojaron, los cuales también fueron muy negativos. No conocemos a ciencia cierta si durante el gobierno de Toledo algunas de las iniciativas impulsadas tomaron como base una lectura crítica de estos resultados.

Es, como ya hemos explicado, a partir de la ECE que la evaluación a nivel de sistema aparece y se instala en el horizonte educativo. Sus efectos generales han sido grandes e importantes, como ya indicamos. Sin embargo:

[...] las evaluaciones [...] [a gran escala], generalmente, no son buenos instrumentos para ayudar a las profesoras a mejorar su enseñanza o para modificar sus enfoques dirigidos a estudiantes a nivel individual. Las estudiantes dan estas pruebas a final de año, cuando las actividades escolares están a punto de culminar. Las docentes no reciben los resultados de las evaluaciones hasta varios meses después, y entonces, sus estudiantes han pasado a otros grados, con distintas profesoras. (Guskey, 2007: 15)

En efecto, en el Perú sucede esto con la ECE. Su propósito no apunta a satisfacer esta necesidad de mejora de la enseñanza, pero nos obliga a ver y comprender que es necesario otro tipo de evaluación y en otro nivel para que ella se convierta en un importante catalizador de las mejoras en los aprendizajes.

En estos tiempos se ha llegado a hablar de que ha empezado a desarrollarse una cultura de la evaluación en nuestro país. Entendemos por cultura a un conjunto de prácticas sociales y profesionales favorables al desarrollo de la evaluación como proceso sistemático de valoración de logros de competencias que genera información sustantiva y valiosa para la mejora continua de las personas, las instituciones y la sociedad. Desarrolla valores de rendición de cuentas, transparencia, participación, meritocracia, eficiencia, efectividad y pertinencia.

Esta emergencia incipiente de una cultura evaluativa, que entendemos como un conjunto de significados y de prácticas centradas en la evaluación al que se adscriben determinados sentidos y propósitos favorables para el desarrollo de la educación, no es solo atribuible a la ECE, sino a la Ley de Reforma Magisterial que está promoviendo el principio meritocrático en los procesos de ingreso, ascenso y contratación docente en la carrera pública del profesorado. Sin embargo, recordemos que hemos planteado también que las leyes magisteriales tienen una relación muy importante con el fenómeno ECE, que se promulgan en el contexto de desarrollo del fenómeno ECE.

Los hallazgos de este estudio nos permiten coincidir, parcialmente, en que se está iniciando un proceso de desarrollo de una cultura de la evaluación. Es un proceso incipiente, pero que está sesgado hacia un solo tipo de evaluación, lo cual no solamente restringe una comprensión rica y amplia, sino que, además, afecta las posibilidades de florecimiento de su dimensión más pedagógica en las aulas. En efecto, se ha instalado en el Ministerio de Educación una perspectiva evaluativa de medición de los aprendizajes que, como termómetro, arroja información valiosa, pero cuyos usos todavía no llegan a tener un nivel de calidad que enriquezca las políticas educativas. En otras palabras, estamos afirmando que los datos del termómetro son relativamente precisos, pero la lectura de ellos es pobre y las medicinas que se aplican al enfermo siguen siendo paliativas. Esta lógica de cultura evaluativa del Minedu es la misma que se encuentra en las escuelas.

Baste como ejemplo la lectura que hizo el Minedu de los resultados de la ECE 2014. Se presentaron una serie de razones respecto a la mejora en el rendimiento de la prueba, que, lejos de servir para explicar los importantes resultados alcanzados ese año, oscurecieron la posibilidad de comprender qué había sucedido. Esto restó posibilidades para fortalecer políticas y acciones que habrían podido influir positivamente. Recordemos que el Minedu planteó como algunas de las razones de mejora en la ECE 2014 al programa *Qali Warma*, cuyos efectos sobre la ECE son imposibles de determinar, y a la ENSP, cuya influencia es fácilmente descartable porque había empezado apenas un mes o un mes y medio antes de la prueba censal.

Es este tipo de malos usos políticos de la ECE lo que daña una percepción positiva de ella con el único propósito de levantar, innecesariamente, una visión positiva del Minedu y del gobierno. Pero también la ausencia de una lectura es negativa y preocupante. En el año 2016, aparecidos los resultados de la ECE

2015, que resultaron un *shock* por las expectativas que habían generado los excelentes resultados del 2014, el Minedu no presentó una lectura de estos resultados. Esto fue así, seguramente, porque los factores a los que se habían atribuido los logros de la ECE 2014 siguieron operando durante el 2015 sin producir beneficio alguno. Su esfuerzo, esta vez, estuvo puesto en presentar aquella información que, de alguna manera, podía mostrar ciertos logros más específicos.

Este tema de la lectura y los usos de la ECE en las políticas educativas es de primer orden, porque entre los objetivos de este tipo de evaluación está el de informar acerca de las políticas y contribuir a una buena toma de decisiones. Si el Minedu no hace una buena lectura «institucional», a partir de una reflexión y un análisis técnico, profundo y serio, las decisiones no influirán en la mejora educativa y no operarán con hipótesis de trabajo apoyadas en evidencias.

Un buen ejemplo de lectura y uso de los resultados de la ECE ocurrió en la gestión de la ministra Salas. Vistos esos resultados, se tomaron decisiones importantes. La propia exministra señala en la entrevista realizada para este estudio:

«Cuando sale la ECE 2011, se realiza un análisis pedagógico y un diálogo entre los equipos de la EBR y la UMC. De ese proceso salieron las Rutas del Aprendizaje».

Adicionalmente, el Minedu ya se había propuesto entonces iniciar un proceso de cambio curricular. Ambas cosas, las modificaciones del currículo y la propuesta de las Rutas del Aprendizaje, reflejaban una lectura, a nuestro juicio correcta, del fenómeno ECE, que estaba inclinando las prácticas docentes hacia la evaluación censal sin un horizonte que diera sentido a su trabajo y sin un conocimiento pedagógico sólido.

La lectura de los resultados de la ECE llevó a esa gestión a establecer y tener como prioridad la atención a las áreas rurales por una razón de equidad. En efecto, los resultados de las evaluaciones censales presentaban, dramáticamente, las grandes brechas entre la educación rural y la educación urbana. Y fue en la gestión de la ministra Salas en la que se planteó la necesidad de mejorar los resultados de aprendizaje en las poblaciones indígenas y rurales. La exministra reflexiona sobre la lectura los resultados de la ECE en su gestión:

«Para nosotros era importante el tema de la equidad. Tuvimos resultados en las zonas más pobres y más conflictivas. Fue evidencia que le habíamos cargado más a lo rural. Lo rural es el 25 %. Por más que crezca aceleradamente sus resultados no afectan tanto al total del promedio nacional. Yo estaba contenta y trabajamos el estado de ánimo. Se rompió la idea de que el niño rural no puede aprender. Ese es el valor que le doy a las pruebas

estandarizadas: Nos hizo ver cuáles eran las prioridades. Eso fue muy aleccionador. El Perú oficial no está preocupado por lo rural. No le interesa. No es agenda pública. Ni en el sector público ni en el empresarial».

En la siguiente gestión, la del ministro Saavedra, se continuó con estas políticas, aunque más centradas en la educación de poblaciones indígenas. En materia de políticas de atención en áreas rurales hispanohablantes no hubo ninguna intervención relevante. Pero los resultados de la ECE replantearon las prioridades, y así se redireccionaron las intervenciones hacia las áreas urbanas. Este giro fue positivo en la medida en que también se requiere intervenir en las áreas de mayor población y porque las brechas no revelan que en las áreas urbanas haya un buen servicio educativo todavía.

Sin embargo, las decisiones tomadas en relación con estrategias que se habría de utilizar no aprovecharon las lecciones acumuladas en el Minedu sobre el trabajo con docentes y, particularmente, sobre el acompañamiento pedagógico. Y, a nuestro juicio, esto se debió principalmente a dos cosas. En primer lugar, a que a la gestión le faltó sostener una evaluación técnica del PELA, de carácter pedagógico y de gestión, que podría haber alcanzado un diagnóstico claro sobre las prácticas docentes y propuestas para mejorarlas. En segundo lugar, a la nueva gestión le faltó hacer o revisar las evaluaciones existentes sobre reformas educativas en educación para poder discernir con mayor claridad sobre qué apoyos sostenerse, qué priorizar y cuáles estrategias de carácter sistémico desarrollar.

Desde nuestra perspectiva, le faltaron otras cosas: una mejor visión de conjunto sobre el sistema educativo, más decisión en materia de política curricular y eficiencia en la gestión y evaluación de sus intervenciones. Resumiendo, desarrollar una cultura evaluativa no significa hacer evaluaciones, sino entender su sentido; considerar sus distintos tipos y sus diversas dimensiones; desarrollar procesos técnicamente solventes y con propósitos claros; expandirse en todos los niveles del sistema; incluir las evaluaciones de las propias políticas y programas; partir de evaluaciones diagnósticas y estados del arte en materia de políticas educativas; sistematizar, analizar y utilizar adecuadamente la información producida por las evaluaciones y, finalmente, tomar las decisiones más apropiadas en materia de prioridades, enfoques, estrategias y recursos con el fin de reajustar, reorientar, fortalecer o mantener determinadas políticas. Tomando todo esto en consideración, podemos insistir en afirmar que nos encontramos en un proceso inicial de desarrollo de una cultura evaluativa. Incluso, académicos muy críticos de las pruebas estandarizadas, como Dennis Shirley, no creen que hay que renunciar a este tipo de pruebas: «A pesar de los problemas asociados a la estandarización en las actuales reformas, la próxima fase de reforma probablemente incluirá la continuación del énfasis en las pruebas estandarizadas» (2009: 141).

Para este autor, lo que se ha avanzado en el terreno de la rendición de cuentas, participación ciudadana y estándares no puede ni debe tirarse por la borda. Se trata, a su juicio, de avanzar en otras líneas de desarrollo más prometedoras que no han consideradas en el período de Estándares y Pruebas.

En un primer momento, la ECE nos hizo tomar consciencia sobre la magnitud del colapso educativo. También nos permitió confrontar la dura realidad de intentar mejoras en los aprendizajes y el lento proceso de avance que supone.

Liliana Miranda, exjefa de la UMC, es contundente en este punto:

«La ECE llenó un vacío».

La ECE también ha cumplido otro papel. Ha puesto y mantenido en el escenario nacional y en la agenda pública la cuestión educativa. Desde la reforma de Velasco, a la educación pública no se le había dado tanta atención.

La ECE podría tener una mayor utilidad aún con una mejor lectura y un mejor uso. Pero también está empezando a cuestionarse la necesidad de que continúe desarrollándose de la misma forma. ¿Qué sentido tiene obtener información sobre los resultados de segundo grado cada año si no se producen cambios relevantes en ellos ni se usa adecuadamente la información generada?! Más aún cuando no se hacen evaluaciones en otros ciclos de Primaria y Secundaria. La primera ECE en Secundaria se hizo solo en el 2015; y la evaluación de cuarto grado cayó y no se pudo realizar. ¿Por qué seguir concentrados solo en la evaluación de áreas como Matemáticas y Comunicación?

La exjefa de la UMC explica que «la cuestión logística es difícil», y es cierto. La planificación e implementación de una evaluación censal es sumamente compleja. Pero ¿por qué pensar solo en evaluaciones censales?! Es posible desarrollar evaluaciones muestrales a fines de cada ciclo educativo. Y a largo plazo, sería conveniente pensar en formación de equipos regionales de evaluación con el fin de contar con suficientes cuadros para estudiar la posibilidad de hacer evaluaciones más ambiciosas y abarcadoras.

El desarrollo de un Sistema Nacional de Evaluación serviría para impulsar los distintos tipos de evaluación que requiere el sistema educativo. Básicamente, para llevar a cabo tanto evaluaciones diagnósticas sistémicas de carácter censal o muestral, según la necesidad, como evaluaciones formativas a nivel de escuelas y de aulas. El Minedu se ha volcado totalmente hacia una política evaluativa centrada en la ECE, abandonando su responsabilidad con relación a la evaluación formativa. Solo con el lanzamiento del Currículo Nacional la evaluación formativa parece volver a tener un espacio. Pero si no se toman otro tipo de medidas, como la

formación o contratación de cuadros especializados para conformar los equipos de las unidades pedagógicas del Minedu, no se avanzará mucho.

Reunión de análisis de los resultados de la ECE 2014 en el colegio B de Ucayali

Las profesoras del colegio B de Ucayali han sido convocadas a las 6 de la tarde por su directora para dialogar sobre los resultados de la ECE en el 2014 y las proyecciones para el 2015. Todas las profesoras de segundo grado están presentes. Lo que resulta extraño, pero es bastante común en las instituciones educativas, es que la revisión y reflexión sobre los resultados de la ECE del año anterior se realiza sin la presencia de aquellas docentes que enseñaron segundo grado en el año en que se realizó la evaluación. Y, en realidad, resulta difícil evaluar una experiencia por la que una docente no ha transitado. Esta situación seguramente es la que explica por qué una reunión de revisión de resultados de la ECE se centra en informar únicamente sobre los puntajes obtenidos como escuela en las áreas evaluadas; y deriva rápidamente en un diálogo sobre la situación actual del aprendizaje.

Los resultados que se presentan son, bajo cualquier punto de vista, poco satisfactorios:

COMUNICACIÓN			MATEMÁTICA		
Nivel -1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel -1	Nivel 1	Nivel 2
5,1	45,3	49,6	23,4	51,6	25,0

Sin embargo, las pocas opiniones que se dan parecen eludir esta realidad o tienden a ser optimistas.

Una de ellas dice:

Profesora: «Estos últimos años hemos estado subiendo».

Por supuesto, el referente de su valoración no está en lo que debería ser, es decir, que todas las niñas y todos los niños aprendan, sino en lo que pudo lograr en los años previos. Se puede afirmar que tienen una visión complaciente en relación con los resultados de la ECE 2014. A pesar de los bajos resultados, perciben que han avanzado, que han subido.

Cuando la directora pregunta qué hacer frente a los resultados de la ECE 2014, una profesora responde:

Profesora: «Trabajar solo Matemáticas y Comunicación. Y lo otro, así nomás. Lo dejamos para el viernes».

Esta es la opinión generalizada de las profesoras, aunque hay alguna que otra excepción. «Así nomás» es hacer pasar las cosas o, en este caso, ciertas áreas del currículo por agua tibia, trabajarlas a medias, convertirlas en «mantequilla» porque no tienen valor.

No es menos importante la referencia específica a «dejar los otros cursos para el día viernes», ya que en la jerga escolar el día viernes es un día que podríamos denominar «irregular», un día en el que la jornada se «flexibiliza». Por eso, en este día se ponen los cursos «sin importancia»: Educación Física, Arte, Religión. Y aún más: si en esta IE así han sido considerados los viernes es porque ha habido debilidades en la gestión escolar y deficiencias en la asunción del trabajo educativo. Aquí en esta escuela el viernes ha sido algo así como lo que llamamos criollamente «un sábado chico».

En otro momento, otra profesora dirá, dirigiéndose a la directora:

Profesora: «Usted debe ser tolerante. No importa no trabajar otras áreas».

Nuevamente aparecen expresiones inequívocas de una cierta visión del trabajo educativo. ¿Qué significa que la directora sea tolerante?: ¿«hacerse de la vista gorda»?; ¿no exigir un trabajo de calidad?; ¿no presionar más de lo que ya está presionando el Minedu? Por otra parte, ¿tiene algún significado para estas docentes trabajar o no trabajar determinadas áreas?; ¿qué concepto de formación integral tienen?; ¿tienen una valoración seria de lo que se gana o se pierde al trabajar o dejar de trabajar un área curricular?

Se percibe una preocupación por conseguir mejores resultados, como si estos pudieran alcanzarse al margen de las y los estudiantes y en perjuicio de su formación. Por eso plantean cosas como limitar la instrucción en la escuela a las áreas de Matemáticas y Comunicación. Y enfatizan que no se les debe exigir más a las profesoras. En su mediocidad, ponen condiciones. O nos dejan trabajar solo en esas áreas, o no respondemos por los resultados.

Tras esta opinión también están presentes ciertos temores a mayores exigencias. La directora, desde su contratación, ha estado impulsando con entusiasmo una serie de cambios para que la IE mejore. Entre las cosas que está realizando son más reuniones de coordinación, más actividades de capacitación y acompañamiento pedagógico directo en el aula. Todo esto abruma a las docentes que han estado acostumbradas a una dinámica bastante menos exigente y a un trabajo más individualizado.

La reunión avanza, liderada por una directora que está físicamente agotada ese día en particular debido a que han ocurrido problemas inesperados: un accidente escolar con su respectiva denuncia. Caracterizada por su dinamismo y energía, esta vez el agotamiento

hace que la directora abra posibilidades para que sus docentes se expresen más, sienten sus posturas. La reunión se desarrolla sin una pauta y sin una conducción definida. Y en ese contexto, se advierte lo que realmente piensan, sienten y hacen las profesoras en sus aulas. Los temas van de un lado a otro:

Profesora: «Las sesiones deben ser cortas. Una lectura toma dos horas. Hay que buscar estrategias de lectura».

Profesora: «Todos los días he hecho Matemáticas y Comunicación. Todo lo hacía con comprensión lectora. Lo demás quita tiempo. Tienes que monitorear todos los días».

Profesora: «Si nos vamos a dedicar a hacer sesiones bien preparadas en ciencias, ¿vamos a dejar Matemáticas?».

Profesora: «Si sacas a leer a cada niño, se pierde tiempo».

Profesora: «Hay que separar a los niños por rendimiento. Así sería excelente».

Profesora: «Una sesión de Matemáticas dura, a veces, más de un día. Estoy preocupada por hacer las prácticas».

Profesora: «A veces programamos, pero el tiempo no alcanza. Se te presentan otras cosas».

Profesora: «Si quieres cumplir esto, tenemos incluso que mecanizar al niño».

Profesora: «Tenemos que familiarizarlos con los números».

Las profesoras disparan sus ideas de aquí y de allá. Ideas sueltas que no proponen alguna estrategia útil, pero que develan grandes debilidades a nivel pedagógico. Su discurso, poco articulado, es pedagógicamente precario. No hay una construcción colectiva de un punto de vista, aunque sean muchas las coincidencias.

Cuando la directora se recupera un poco e intenta guiar la reunión, haciendo referencia a alguna práctica pedagógica importante o a algún documento de referencia para su trabajo educativo, las profesoras se quedan perplejas. Por ejemplo, ninguna ha tomado la prueba inicial para contar con una línea de base en Matemáticas o ninguna parece conocer los mapas de progreso. También parecen extrañadas cuando la directora les habla sobre los PAEV. Lo único que atinan a decir sobre los problemas matemáticos es que la clave se reduce a que:

Profesora: «Hay palabritas que ellos [las y los estudiantes] deben saber. La cuestión está en la pregunta».

Frente a eso la directora replica, sorprendida:

Directora: «Hay que entender todo el texto [del problema]. ¿En su PCI [Planificación Curricular Institucional] está el PAEV?».

Silencio total. Las profesoras no utilizan las Rutas del Aprendizaje como una guía orientadora para su trabajo. Y esto se corrobora en diferentes situaciones. En otro momento, cuando la directora pregunta si ellas usan el material base 10 o el tablero posicional, una profesora responde que:

Profesora: «En la prueba no se puede usar el base 10».

Las profesoras tienen serias dificultades en comprender la diferencia entre los procesos pedagógicos que deben generarse para que sus estudiantes aprendan y la evaluación misma. Es obvio que las reglas que rigen un proceso de evaluación tipo ECE no determinan las estrategias metodológicas que desarrollan las docentes para que las niñas y los niños aprendan.

Cuando la directora insiste en que, definitivamente, hay que trabajar con material concreto y explica cómo debe trabajarse la representación de distintas maneras, otra profesora opina:

Profesora: «Hay que trabajar en aquello que exige la ECE, en lo que nos piden. El tablero posicional sí viene en la prueba».

Para estas docentes hay que remodelar la actividad pedagógica para calzar en el formato ECE. Su manera de recibir la ECE es con inercia. No se advierten ideas creativas, reflexiones de fondo, propuestas.

Las profesoras parecen responder mecánicamente al factor ECE, subsumiendo toda la experiencia educativa en la necesidad de mejorar los resultados de la IE. A pesar del intento de la directora de redireccionar el diálogo hacia un nivel más pedagógico, las profesoras no salen de su mirada reducida de la ECE. No la ven como una oportunidad para pensar y resolver pedagógicamente los problemas educativos de la escuela, sino como un mecanismo de presión sobre su trabajo.

Una profesora, al comentar que sus niñas y niños usan palitos para realizar operaciones Matemáticas, genera el siguiente intercambio:

Profesora: «Eso de los palitos ha pasado de moda».

Directora: «¿Qué significa que el niño hace con palitos?».

Profesora: «Que no ha aprendido nada».

Profesora: «Debe buscar estrategias que no le tomen tiempo porque no tienen tanto tiempo en la prueba».

Directora: «Si los niños hacen con palitos es porque la docente solo hace de esa manera. Hay que dejar que los niños usen diversas estrategias. El niño va a desarrollar, pero hay que promover que el niño tenga diferentes estrategias».

Profesora: «Son muy inteligentes».

Las opiniones que desacreditan el uso de palitos como una estrategia válida no solamente son un indicador del poco conocimiento sobre la didáctica del área sino también sobre el propio desarrollo cognitivo de niñas y niños. Mientras que otra docente insiste en el error de confundir las estrategias didácticas que usa la profesora con las estrategias de resolución de problemas que utiliza cada estudiante en la prueba, al plantear que no se cuenta con mucho tiempo en la ECE.

Solo una profesora respalda la idea de la directora de promover diversas estrategias, reconociendo, a la vez, la gran capacidad de niñas y niños para aprender. Algo poco usual en esta institución educativa.

Varias profesoras coinciden en que la principal dificultad en la resolución de problemas es la comprensión de lectura. Mientras que las niñas y los niños no sepan leer, será imposible trabajar problemas en Matemáticas.

Profesora: «En junio ya deben leer. No se puede aprender estrategias si no saben leer».

Este falso supuesto que liga la resolución de problemas con la comprensión lectora no es puesto en duda por ninguna profesora, lo que vuelve a evidenciar su poco conocimiento sobre la enseñanza de las Matemáticas. Pero el supuesto revela, además, la propia dificultad de estas docentes para la enseñanza de la lectura.

La conclusión a la que llegan en este punto es que hay que incidir más en la enseñanza de la lectura.

Directora: «En Comunicación, priorizar la lectura».

Profesora: «Hay que trabajar el cuadernillo. Diario una lectura. Ya deberíamos hacerlo. Y no solo en el área de Comunicación».

Directora: «Tomemos decisiones. Manden lecturas cada día. Con el reto de sesenta palabras por minuto».

El cuadernillo al que se hace referencia es una selección de lecturas con sus respectivas preguntas de comprensión que han elaborado las profesoras de segundo grado, que ha sido anillado y que se ha repartido a cada estudiante. Las profesoras se sienten muy satisfechas de este trabajo. Desde su lógica, la ejercitación es el factor más determinante para que las y los estudiantes tengan una buena *performance* en la ECE.

Las profesoras sienten que ya están haciendo bastante y reclaman.

Profesora: «Deben apoyarnos los padres de familia. Nosotras no nos vamos a matar».

A diferencia de lo que sucede en otras escuelas, las profesoras no sienten o, por lo menos, en esta reunión demandan más respaldo de las familias.

La última parte de la reunión se concentra en el tema que las profesoras interpretan como de disciplina, un problema bastante extendido en todas las escuelas. Sin embargo, el problema, como veremos con mayor detenimiento en otro momento, tiene que ver más con las enormes dificultades que tienen las profesoras para motivar el interés de sus estudiantes y captar su atención en las actividades que desarrollan. Sobre esto, reproducimos un interesante intercambio:

Profesora: «La indisciplina es un problema. Tengo 22 varones y 10 niñas. Me hacen perder el tiempo gritando».

Profesora: «La cantidad de varones debe ser equitativa».

Profesora: «Las niñas ya parecen varones».

Es interesante el sesgo de género que le asignan al problema. Es la presencia de más varones la que desestabiliza el orden en el aula. Y léase con atención este señalamiento de que las mujeres están empezando a comportarse como varones. Fuertes estereotipos de género impregnan la mirada de las profesoras.

Profesora: «Deben tener consideración».

Profesora: «Mi salón parece un mercado».

Profesora: «Ahora no puedes castigar. Antes había respeto».

La descripción de lo que sucede en las aulas es muy próxima a la realidad. El bullicio permanente marca mucho el ritmo de las clases. Las profesoras no saben qué hacer frente al desorden que genera en sus aulas el desinterés de las y los estudiantes. La añoranza por aquellos tiempos, aún no del todo idos, en que las niñas y los niños podían ser maltra-

tados, es reveladora. Si dependiera de las docentes, el castigo volvería a ser una práctica más habitual de lo que todavía sigue siendo en nuestro país.

Profesora: «Hay niños que parece que tienen un resorte en el poto».

Profesora: «Yo le digo que parece que tienen gusanos en el poto».

Profesora: «Yo le digo que el que habla primero, burro y mongolito será».

Estas expresiones nos dicen mucho sobre las formas en que las profesoras se explican la conducta de sus estudiantes. Las profesoras quedan exoneradas de cualquier responsabilidad en el comportamiento de niños y niñas. Nadie se interroga sobre las causas de esas conductas. Además, la supuesta gran inquietud de sus niños (y niñas) termina relacionándose con factores individuales que, muchas veces, son ridiculizados con descriptores que aluden a partes del cuerpo asociadas a la higiene o a la sexualidad; y que, comprensiblemente, avergüenzan a las niñas y los niños.

Por otro lado, el uso de expresiones insultantes que se vinculan a animales o, peor aún, a personas con discapacidad, forma parte del florido y discriminador lenguaje al que se enfrentan nuestras niñas y nuestros niños.

Los problemas serios que experimentan las docentes para lograr capturar el interés de sus estudiantes, y que ellas interpretan como de disciplina, las lleva a sentirse, de algún modo, desesperadas.

Profesora: «Ya no tengo voz».

Sin duda, este es uno de los mayores problemas sentidos y reales que vivencian las docentes en las escuelas y que debe ser atendido.

Finalmente, después de que la profesora habla de la importancia del PCI, otra maestra concluye de manera desafiante con una pregunta:

Profesora: «¿Entonces hay que botar el DCN?».

Directora: «Es el documento normativo».

Profesora: «El Minedu cambia los términos y confunde al maestro. Lo único que avanza es la tecnología. Todas son pruebas nomás. Pruebas y pruebas que hacemos».

La profesora expresa de esta manera una queja contra el Minedu que se traduce en la resistencia de la mayoría de docentes de segundo grado de esta escuela a conocer y apropiarse de importantes documentos orientadores que ha lanzado el Ministerio de Educación.

La queja también alcanza a la ECE y a algunas políticas educativas asociadas a ella, que tienen que ver con la evaluación docente y el acompañamiento pedagógico. Quejas que, en este caso, pretenden camuflar las deficiencias que presentan las docentes en su trabajo, su fastidio por las exigencias de mejora de la calidad y su temor a las consecuencias que todo el fenómeno ECE puede tener en su vida laboral.

La observación de esta reunión docente y su análisis revela que el conjunto de las políticas ECE no ha alcanzado aún a las profesoras de esta institución educativa. No las ha comprometido. No las ha motivado. No ha tenido aún influencia en una preocupación por su pobre formación profesional. Incluso el tema de la imagen de la escuela parece no afectarles. Parece tener mayor relevancia su «comodidad laboral» que el prestigio institucional. Y eso es muy serio. La presencia reciente de una directora muy competente, proactiva, motivadora y comprometida es todavía insuficiente para movilizar a estas profesoras alrededor de la mejora educativa, del bienestar de las niñas y los niños, de su crecimiento profesional.

Sin embargo, sí se sienten afectadas por la expresión más visible del fenómeno ECE: la evaluación censal en sí. Y aunque su reacción está lejos de lo que se debería esperar sin generar una preocupación genuina por los aprendizajes de sus estudiantes, nos encontramos ante la versión más pobre de lo que la ECE puede provocar en las escuelas. La reflexión sobre la práctica está ligada a nuestra concepción de profesionalidad, en general, y a nuestro entendimiento de lo que es la profesionalidad docente. Shulman (1988) sugería que «seis cosas en común» son compartidas por todas las profesiones. Estas son:

1. Servicio a la sociedad, que implica un compromiso ético y moral hacia los clientes.
2. Un cuerpo de conocimientos académicos que forma parte del fundamento para poder ejercer la práctica.
3. Compromiso de acción que implica la necesidad de implementar el conocimiento en la práctica.
4. Incertidumbre causada por las diferentes necesidades de los clientes y la naturaleza no rutinaria de los problemas. En ese sentido, la necesidad de desarrollar el juicio al aplicar el conocimiento.
5. La importancia de la experiencia al desarrollar la práctica. En ese sentido, la necesidad de aprender reflexionado sobre su propia práctica y sus resultados; y,
6. El desarrollo de una comunidad profesional que agrega y comparte el conocimiento y desarrolla estándares profesionales.

Varias de las ideas de este académico están incorporadas en el Marco del Buen Desempeño Docente. Nos interesa ver cómo se plasman en esta competencia docente. Y para ello es importante reflexionar sobre lo que significa e implica la profesionalidad docente.

Reflexionar sobre la propia práctica profesional es un ejercicio sistemático de revisión de la experiencia a la luz de la teoría y de las prácticas pedagógicas de la comunidad profesional. No es, como suele plantearseles a las maestras, exclusivamente una tarea por emprender de cara a su propio trabajo docente.

La reflexión sobre la práctica es además un ejercicio de autoevaluación y sistematización de la propia experiencia a partir de un marco de referencia cuyos resultados van a constituirse en el bagaje o *background* profesional que le servirá para su desarrollo profesional y le permitirá abordar las nuevas tareas pedagógicas con más sentido, solidez y eficiencia. Este marco de referencia, en el caso peruano, debería ser, en principio, el Marco de Buen Desempeño Docente. Lamentablemente, no lo es.

Además de su carácter individual, la reflexión sobre la práctica tiene un carácter colectivo o colegiado. La actuación docente en el marco de una institución educativa no es tarea aislada de individuos. En todo caso, no debe serlo. Como parte de una empresa institucional con un proyecto educativo, implícito o explícito, es responsabilidad de un equipo. Y, en ese sentido, el proyecto, como práctica de un conjunto de profesionales, debe ser encarado como equipo. Sin embargo, las docentes siguen asumiendo su trabajo básicamente como una práctica individual. Y una serie de intervenciones ministeriales dirigidas hacia la escuela continúan, sin proponérselo, reforzando una vieja y preferida práctica docente de trabajo solitario.

Un último aspecto de gran parte del trabajo desarrollado por el movimiento de enseñanza reflexiva, muy relacionado con los anteriores, consiste en su preocupación por facilitar la reflexión del maestro individual para que piense por su cuenta sobre su propio trabajo. Una proporción importante del discurso sobre la enseñanza reflexiva no contempla la reflexión en cuanto práctica social en la que los grupos de maestros pueden apoyar y sostener el desarrollo profesional de cada participante. La definición del desarrollo del maestro como actividad que cada uno ha de llevar a cabo de forma individual limita en gran medida las posibilidades de ese desarrollo. (Zeichner, 1982: 6)

El trabajo solitario de cada profesor o profesora debilita el impacto de la acción docente y de la escuela. Le pone zancadillas a todo proyecto educativo institucional y lo aleja de un espacio colectivo de diálogo, intercambio pedagógico y crecimiento profesional, además de un terreno de reflexión y discusión políticas.

Una consecuencia de este aislamiento de cada maestro y de la falta de atención al contexto social de la enseñanza en relación con el desarrollo de los maestros consiste en que éstos acaban considerando sus problemas como exclusivos, sin relación con los de los demás maestros ni con la estructura de las escuelas y los sistemas escolares. Así, hemos podido contemplar la aparición de expresiones como agotamiento del profesor y fatiga del maestro, que impiden que los maestros centren su atención en el análisis crítico de las escuelas, en cuanto instituciones, para preocuparse de sus propios fallos

individuales. Para que se produzca un auténtico desarrollo del profesorado, en vez del fraude que con frecuencia lo simula, tenemos que rechazar este enfoque individualista y ayudar a los maestros para que influyan colectivamente en sus condiciones de trabajo. (Zeichner, 1982: 6)

El desarrollo de esta competencia no se produce solo con la finalidad de afirmar la identidad docente y la responsabilidad profesional, como se plantea en la formulación de esta competencia, sino también para garantizar la calidad de la actuación docente.

Dewey definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición, emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisa como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros. (Zeichner, 1982: 3)

El Minedu ha establecido un enfoque de formación docente crítico reflexivo que desde un inicio ha sido definido e implementado con ciertos parámetros restrictivos. Nos referimos a su visión estrecha de mirar su propia práctica sin articularse a la teoría pedagógica, a la práctica social de la comunidad docente, a un marco de desarrollo profesional, a un proyecto educativo mayor ni a un horizonte social. Nunca más precisa esta cita de Zeichner para ilustrar lo que viene sucediendo con el enfoque crítico reflexivo en nuestro país:

Íntimamente relacionada con esta persistencia de la racionalidad técnica bajo la bandera de la reflexión está la reducción del proceso reflexivo a la consideración de las destrezas y estrategias docentes (los medios de instrucción), y la exclusión de la delimitación de los fines de la enseñanza de este proceso. Se les niega a los maestros la oportunidad de hacer algo que no sea afinar y ajustar los medios para alcanzar unos fines determinados por otros, convirtiendo la enseñanza en una mera actividad técnica. (Zeichner, 1982: 6)

Este enfoque está presente en la primera fase del fenómeno ECE, específicamente en las direcciones del Minedu encargadas de la formación docente. El inicio de las políticas de acompañamiento pedagógico con el PELA recogió este enfoque. Pero no se inicia con ellas. Un discurso sobre el enfoque crítico reflexivo ya circulaba en el Minedu aún desde antes. En el período de formación de los centros Amauta, impulsados por el Minedu hace más de diez años, ya se hacía referencias a este enfoque.

En esta primera fase del fenómeno ECE, el enfoque crítico reflexivo contrastaba con la política de desprestigio contra el magisterio. También desentonaba con el trabajo concreto de formación docente que aludía solo discursivamente al enfoque sin aterrizar consistentemente en las acciones de desarrollo profesional en marcha. No existía sintonía entre los principios del enfoque y su implementación. Este desencuentro se expresa con claridad en el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) y en el PELA (León, 2010). Además, ya la adopción de prácticas docentes pro-ECE, sea por decisión voluntaria de maestras y maestros, sea por la presión de determinadas políticas regionales e institucionales, se iba generalizando progresivamente.

Más adelante, con la gestión de la ministra Salas, el enfoque se desarrolla en coherencia con algunas iniciativas muy importantes como la Ley de Reforma Magisterial, el nuevo marco curricular, el Marco del Buen Desempeño Docente y las Rutas del Aprendizaje. Todas estas iniciativas, en efecto, responden al enfoque crítico reflexivo y apuntan al desarrollo de un perfil profesional del profesorado comprometido con su quehacer, con las niñas y los niños y con la sociedad.

En este caso, la norma, el marco profesional, la propuesta curricular y las orientaciones para las docentes confluyen en una sola dirección. A pesar de ello, los dos años de esta gestión ministerial fueron insuficientes para lograr que todo este intento de alineamiento de política educativa rindiera frutos. Una de las mayores dificultades prácticas de entonces fue que toda esta nueva propuesta de redirección del trabajo docente hacia los procesos pedagógicos colisionaba tanto con las viejas prácticas docentes como con aquellas pro-ECE que se iban instalando en las escuelas y, también, con las prácticas de acompañamiento pedagógico del mismo PELA.

En la tercera fase del fenómeno ECE, desarrollada entre el 2013 y el 2015, este enfoque crítico reflexivo se ha diluido, manteniéndose como discurso, pero sin mayor relevancia para las intervenciones concretas del Minedu. El acompañamiento pedagógico se sigue desarrollando de cara a la experiencia concreta e individual de cada docente, sin mayor alusión a referencias iluminadoras que enriquezcan su experiencia profesional. Su referencia fundamental son las Sesiones de Aprendizaje. Estas llevan a una reconversión del sentido de la profesionalidad docente y promueven una visión de las docentes como operarias mecánicas de propuestas que no son suyas.

En el Perú, las docentes han tendido a verse a sí mismas como profesionales de la enseñanza. Y han entendido la enseñanza como el dominio de estrategias metodológicas. En otra dimensión, también se ven como formadoras de valores; pero el significado y el peso de esta dimensión, aparentemente, es menor. Las profesoras no se refieren a ellas con tanta frecuencia al hablar de su labor profesional.

Sin embargo, esta percepción de su profesionalidad ha sido alimentada y reforzada por su propia formación inicial, así como por la perspectiva que el Minedu transmite sobre este tópico. El Marco del Buen Desempeño Docente, en cuya elaboración ha habido un importante aporte de la sociedad civil, también plantea que las docentes son profesionales de la enseñanza. La naturaleza más compleja de la profesión docente, que debe implicar un conocimiento experto sobre los procesos de aprendizaje y una observación aguda de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocionales de las niñas y los niños, queda en una periferia del marco que le resta centralidad.

La reflexión sobre la práctica no debe aludir solo ni a las prácticas de enseñanza ni a las prácticas pedagógicas. Implica además una reflexión social y política sobre nuestra sociedad. Sobre el sentido de la educación y su papel en un horizonte de vida en común al que aspiramos. El Marco de Buen Desempeño Docente alude, básicamente, al aspecto profesional de la actuación docente, dejando de lado su articulación con otras dimensiones más englobantes.

El fenómeno ECE, en su fase actual, aleja cada vez más a las docentes de esta forma de comprender su práctica profesional. Va configurando un modelo de docente que también toma considerable distancia del Marco de Buen Desempeño Docente. Después de haber movilizado a un conjunto importante del profesorado que ha respondido, con entusiasmo y compromiso, al cambio educativo y la mejora de los aprendizajes, el Minedu termina ofreciéndole una ruta de desprofesionalización, de renuncia a la naturaleza crítica y creativa de su profesión, de parametraje técnico de su actuación, de restricción de su pensamiento a las cuatro paredes del aula y de abandono de la dimensión política de la profesión.

La ECE y el conjunto de políticas e iniciativas que giran alrededor de ella obligan al docente a concentrarse en un puñado de capacidades para asegurar el aumento de puntaje en los resultados de la evaluación. Como señalan acertadamente Guadalupe y Castillo:

[...] el valor de la Evaluación Censal de Estudiantes como forma de aproximarse a los niveles de aprendizaje podría empezar a verse mermado por prácticas no deseables que empiezan a enfocarse en la mejora de los puntajes en la prueba más que en los aprendizajes propiamente dichos. (2014: 1)

Con el fenómeno ECE se ha llegado a una situación peligrosa de confusión extrema entre centralidad en los aprendizajes y centralidad de los resultados de la ECE. En realidad, no sabemos con precisión si es una cuestión de confusión o de conveniencia de que se entienda así. Y sabemos que hay una diferencia entre la primera y la segunda. La primera pone su atención en los sujetos y en la calidad pedagógica de los procesos de aprendizaje. La segunda focaliza su mirada en los medios y su eficacia para conseguir una buena *performance* en la evaluación censal. Ya hemos señalado que la ECE tiene capacidad para dar cuenta de

progresos generales en el rendimiento estudiantil, pero no nos informa sobre los tipos de aprendizaje que se logran ni sobre las estrategias que se utilizan en las aulas.

La reivindicación profesional de un sector del profesorado, que ha sido uno de los factores que han estimulado su participación activa en el fenómeno ECE y que aspiraba a la superación de una situación de colapso educativo, ha perdido la brújula y se dirige, peligrosa y contradictoriamente, a la renuncia de su profesionalidad. La revaloración docente, pregonada por el Minedu, se desarrolla a costa de convertir a la o al docente en un operario del sistema educativo.

Los avances habidos en el magisterio, de aquel sector del profesorado que había reaccionado con el fenómeno ECE, y que se expresaban en recuperación del orgullo profesional, la afirmación de su identidad, la responsabilidad hacia los aprendizajes, la preocupación por su crecimiento profesional y un mayor compromiso, están siendo puestos en riesgo. Y más tarde o más temprano, provocarán una involución en el profesorado y un gran retroceso educativo. Más aún cuando el sector del profesorado que respondió proactivamente al reto de la mejora educativa y se involucró en un proceso de mejora fue numéricamente pequeño.

Ahora, la oferta, la invitación o la imposición, por parte del Minedu, de una figura docente profesionalmente mediocre, pero mejor reconocida por la sociedad, desmotivará a las mejores docentes o, en el peor escenario, generará su conformismo. Mientras que todo ese gran conjunto de maestros y maestras que hasta hoy han permanecido indiferentes al fenómeno ECE se implicarán, inercialmente, en este modelo de docente no profesional, sin generar mejoras educativas.

En materia de política de desarrollo profesional docente, el fenómeno ECE, en su tercera fase, está promoviendo un perfil totalmente alejado del MBDD.

COMPETENCIA 8. Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y armar su identidad y responsabilidad profesional.

Desempeño 36. Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.

La posibilidad de desarrollar este desempeño está asociada a tres factores. Primero, a la existencia de comunidades profesionales en las instituciones educativas; segundo, a la existencia de un ejercicio de reflexión profesional sobre su práctica y sobre el aprendizaje; y, tercero, al uso de referentes o marcos que orienten esa reflexión.

Como ya hemos visto, la experiencia de las docentes ha sido, tradicionalmente, una experiencia individual, por varias razones. En primer lugar, la dinámica del trabajo institucional no ha generado las condiciones necesarias favorables a un trabajo en equipo. Por el contrario, ha favorecido una modalidad laboral solitaria que ha sido legitimada y con la que las docentes se han acostumbrado. Lo que sucedía dentro de las cuatro paredes de su salón de clase era un asunto de su exclusiva competencia.

En segundo lugar, las docentes no saben cómo trabajar en equipo. No han desarrollado las habilidades para ello y no han experimentado los beneficios y las ventajas del trabajo colegiado. Su experiencia de trabajo aislado en el caso de las docentes con muchos años de servicio, o su propia idea sobre una supuesta naturaleza individual del trabajo docente, debido a una percepción equivocada de las características de su quehacer como una relación que se da entre él o ella y sus estudiantes, les hace ver el trabajo en equipo como extraño, innecesario o complicado.

Las profesoras no tienen facilidad para expresar sus puntos de vista y sustentarlos. Sus argumentos expresan más opiniones y creencias que un conocimiento sólido sobre los temas que discuten. Los diálogos tienden a convertirse, innecesariamente, en discusiones. Y así es difícil llegar a consensos, porque se tiende a pensar que es la postura de uno la que tiene que prevalecer.

La observación de las reuniones de docentes en las escuelas, en especial de las sesiones de trabajo más grandes, nos ha dado, permanentemente, la impresión de que las profesoras tienen una sensación de apuro e impaciencia. Parecen desear que estos eventos se desarrollen con prontitud y acaben rápido. Las profesoras dan la imagen de que tienen otras cosas importantes que hacer y que estas reuniones les quitan tiempo.

Y, en tercer lugar, parece existir en el profesorado un temor a las reuniones de trabajo con sus colegas. Nuestra hipótesis es que las profesoras temen quedar expuestas ante sus compañeras. Tienen miedo de que las demás docentes se den cuenta de que no tienen dominio sobre los temas de los que están conversando o que sus experiencias no sean lo suficientemente interesantes o pedagógicamente sólidas. En suma, no sienten confianza en sus colegas. Temen ser objeto de crítica. Existe aversión al error. De ahí que en las reuniones institucionales la mayoría de profesoras opte por permanecer en silencio o intervenga en asuntos muy específicos. Prefieren pasar desapercibidas.

Tómese en cuenta que el espacio escolar ha sido, tradicionalmente, un lugar de alta conflictividad. Y que aun en las escuelas más pequeñas se ha observado por lo general la formación de bandos confrontados entre sí que deterioran el clima institucional. En esta investigación no hemos podido percibir conflictos abiertos en las instituciones educativas, salvo en el caso del colegio C de Ucayali, donde las relaciones entre docentes

están muy deterioradas. Pero sí hemos percibido tensiones entre los miembros de la comunidad escolar que pueden expresar intereses diversos, estilos diferentes de hacer las cosas, formas distintas de ver los problemas y personalidades disímiles.

Pese a esta tradición de trabajo individual docente, desde hace ya varios años se intenta promover el trabajo colegiado y comunidades profesionales tanto en las mismas instituciones educativas como en redes docentes. En las áreas urbanas el trabajo en redes ha sido mucho menor que en las rurales. Y es en las ciudades donde los conflictos institucionales han sido mayores. Ambos factores han hecho menos viable el impulso del trabajo colectivo.

En Moquegua, especialmente, las profesoras y las directoras atribuyen al trabajo en equipo una fuerte influencia para la mejora educativa. La subdirectora del colegio B de Moquegua, Josefina, nos dice al respecto:

«Definitivamente, hemos trabajado muy fuertemente en equipo a nivel de los colegios y a nivel de las redes. No es un trabajo de un día para el otro, de un año para el otro. Esto se ha venido trabajando desde muchos años atrás. Ahora estamos impulsando eso aquí en el colegio».

Y, en efecto, el colegio B de Moquegua es el colegio que más impulsa el trabajo en equipo de las nueve instituciones educativas comprendidas en este estudio. Sin embargo, las reuniones de programación del segundo grado no revelan un rico y profundo trabajo reflexivo, sino lo contrario. Sucede lo mismo en los demás colegios de las tres regiones. El trabajo de programación curricular a nivel de grado y los productos que generan no se caracterizan por su creatividad, su consistencia o su eficacia. Pero en el colegio A del Cusco, las profesoras encuentran sentido al trabajo en equipo.

En este colegio observamos una relación cercana y fluida entre dos de las maestras de segundo grado. Las profesoras entran en el aula de su compañera en cualquier momento e, incluso, participan de la sesión. Planifican y se consultan constantemente:

«Hacemos la planificación de las unidades y de las sesiones. Una vez al mes, los niños salen más temprano para planificar. Terminamos en las clases de Educación Física. Tenemos que terminar para entregarla en una fecha en la subdirección».

Más bien el profesor Roger, de la tercera sección del segundo grado, se muestra más lejano. Su participación, según las maestras, es poco frecuente. La profesora Jazmín dice:

«Más trabajo con la profesora Edith, porque la verdad... bueno, yo al inicio tenía ansias de trabajar en equipo. Estaba yendo al salón del profesor Roger. Y resulta que todas las veces me ha rechazado. Él no se deja apoyar o compartir. Me ha estado rechazando siempre las fichitas y todo eso. Y yo ya no tengo ganas de ir a su salón. Solo entro y salgo al salón de la profesora Edith».

Las profesoras opinan que el trabajo colegiado las beneficia. La profesora del colegio A del Cusco señala:

«En el 2013 he sido la maestra que ha tenido mayor puntaje en el nivel 2. Claro que no mucho en comparación con mis demás colegas. Esto porque fue un trabajo en equipo. Todos hemos compartido nuestras estrategias, nuestras fichas, las sesiones. Entrábamos y salíamos de un salón y a otro salón».

Finalmente, la profesora Edith habló con la subdirectora y el profesor Roger tuvo que ceder:

«Últimamente, el profesor Roger está más cerca de nosotros ¿no? Conversando y dialogando con la directora hemos hecho un pacto para estar las tres secciones de segundo grado. Eso sería uno de los elementos más importantes».

Sin embargo, el trabajo colegiado no es producto del fenómeno ECE. El colegio A de Cusco tiene una larga tradición de trabajo en equipo que no se restringe al segundo grado. Pero el fenómeno ECE sí ha fortalecido el trabajo en el tercer ciclo. Lo ha vuelto más permanente sin que haya mediado participación externa alguna. En efecto, se aprecia un trabajo más cercano entre las docentes de segundo grado. Un trabajo más cercano que no termina de consolidarse porque el fenómeno ECE, a la vez que lo promueve, lo obstaculiza, porque impulsa la competencia entre las propias docentes. Por sobre un esfuerzo colectivo, que cuenta a veces con un respaldo de baja intensidad o con el impulso proactivo del personal directivo de la institución educativa, prevalece el trabajo individual. Las profesoras aspiran a superar a las otras cada año. Y, quieran o no, es así porque cada año las metas son mayores y son más altas las vallas por superar. En varias de las instituciones educativas, como los colegios A de Moquegua y Ucayali, las profesoras coordinan lo necesario, pero no lo comparten todo. Son cuidadosas y reservadas en algunos casos. Finalmente, saben también que compiten entre ellas. Esto sucede, principalmente, en colegios A sin tradición de trabajo colegiado.

Las resistencias al trabajo en equipo tienen que ver, además, con que no ha habido tampoco una rica experiencia individual de reflexión en el magisterio. Cuando a las profesoras se les interroga acerca de sus debilidades en el trabajo, algunas parecen responder más con una revisión de consciencia de carácter religioso

que con una autoevaluación profesional. Otras ponen atención en las deficiencias de los estudiantes. Pero en todos los casos se trata de una revisión superficial.

La profesora Adela, del colegio A de Ucayali, señala:

«Reviso qué he hecho bien y qué he hecho mal. Y trato de corregir para no cometer los mismos errores».

La profesora Reina, del colegio B de Moquegua, indica:

«En la evaluación miro en qué están fallando los niños. Entonces yo refuerzo aquello en que están mal. Programo una nueva sesión. Y así hago».

Por su parte, la profesora Delia, del colegio B del Cusco, plantea:

«Me fijo en los indicadores y miro en qué están mal. Así me doy cuenta en qué tengo que mejorar, en qué debo insistir. Ya con eso, reprogramo y refuerzo a mis chicos».

Hay docentes, como las profesoras Gaby y Susana, de los colegios B y C de Ucayali, que continúan responsabilizando de las deficiencias y problemas a las propias niñas y los propios niños, y a las familias. No nos parece extraño. Se trata de las docentes con los desempeños más débiles. La profesora Gaby señala:

«Hay niños que tienen muchas dificultades y los padres no ayudan».

A su turno, la profesora Susana opina:

«Uno puede dar hasta cierto punto. Cuando los niños no pueden dar más, no se puede hacer más».

En general, el ejercicio de reflexión de las profesoras es débil. Se queda en los aprendizajes de las niñas y los niños, pero solo a nivel de detección de «deficiencias». No se plantean explicaciones sobre esas «deficiencias». No se relacionan esas «deficiencias» en los aprendizajes con posibles «deficiencias» en la enseñanza. La única deficiencia que se reconoce en la actuación docente parece ser la de no haber trabajado más insistentemente sobre una capacidad o no haber hecho una mayor ejercitación.

No ha sido pues parte de su experiencia laboral la reflexión sobre su trabajo con el fin de evaluarlo y mejorarlo. Hemos revisado en el capítulo referido al conocimiento pedagógico cómo las docentes suelen asociar las dificultades de las estudiantes a factores que dependen básicamente de las niñas y los niños o de sus contextos. No las relacionan con la enseñanza.

Cuando una o un estudiante «fracasa», cuando no logra un aprendizaje, la docente tiende a asumir como tarea remedial la de volver a abordar los contenidos en una nueva clase, con la misma estrategia metodológica o, en el mejor de los casos, con una nueva. Las profesoras no se plantean interrogantes o no se cuestionan sobre la pertinencia de la estrategia metodológica que han aplicado, o si la forma en que la han implementado fue la más adecuada.

A pesar de que señalan hoy que los resultados de aprendizaje de sus estudiantes dependen de ellas, en el momento de evaluar las dificultades de las niñas y los niños para aprender no suelen relacionar esas dificultades con sus prácticas pedagógicas. No se preguntan sobre lo que hicieron mal o qué estrategia metodológica no funciona o cuáles fueron las debilidades de la actividad que desarrolló. Por ejemplo, cuando la profesora Jazmín trata de explicarse por qué sus niñas y niños tienen dificultades con las adiciones, reflexiona:

«Están fallando porque, plenamente, no han entendido. Utilizando los materiales no han entendido. Y es justamente por eso donde volvemos a reforzar. Y ya viendo la cantidad de niños que hay con esa dificultad, hemos hecho tres sesiones para eso».

La profesora se da la explicación más simple: no pueden sumar bien porque no han entendido cómo hacerlo. No va más allá. No busca otras explicaciones. Además, decir que no comprenden no es haber hallado una explicación. Es obvio que la falta de comprensión está a la base de las dificultades, pero a qué se debe que no comprendan; qué está pasando con las niñas y los niños que no entienden, y qué de lo que está haciendo la profesora no ayuda a desarrollar ese aprendizaje.

Parece ser que, principalmente, cuando las profesoras afirman que los aprendizajes de sus estudiantes dependen de ellas, están queriendo decir que depende de su esfuerzo, de su dedicación, de la entrega de más tiempo, de una mejor planificación, pero no están asociando las prácticas pedagógicas con los resultados de una manera más analítica.

En efecto, las maestras no hacen un análisis ni de los procesos de enseñanza ni de los procesos de aprendizaje. No reflexionan sobre la relevancia de la clase para el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes; tampoco sobre la pertinencia cultural de las actividades que realizan. Y si no hacen esto, tomando en consideración las teorías y modelos existentes, o las propias experiencias o de otros, no es posible hacer

una reflexión profesional. Y, si no es posible llevar esto a cabo individualmente, menos posible aún lo es hacerlo colectivamente.

Contamos con muy pocas experiencias positivas conocidas o sistematizadas sobre un trabajo profesional colegiado. Hay referencias aisladas sobre decenas de escuelas públicas donde se ha intentado y se intenta desarrollar este tipo de experiencia institucional. En las instituciones educativas analizadas en esta investigación, por lo menos una de ellas tiene una larga trayectoria de trabajo colegiado: el colegio A del Cusco. Sin embargo, las experiencias de planificación institucional o de programación de unidad didáctica que hemos podido observar directamente en esta institución educativa revelan un nivel de reflexión pedagógica débil caracterizada por un intercambio superficial de opiniones sin sustento conceptual y con poca referencia práctica.

Sucede lo mismo en las demás instituciones educativas. Existe un evidente intento de generar espacios de encuentro entre las docentes de la institución educativa, pero la pobreza de la calidad de la reflexión y el evidente desinterés del profesorado por participar en eventos de carácter pedagógico no favorecen un aprovechamiento sustancial de estos momentos.

El trabajo colegiado de la institución educativa resulta difícil y poco atractivo. Demanda un intenso trabajo de planificación y organización que pocos colegios, como el A del Cusco, están dispuestos a hacer. Resulta más difícil aún porque la mayoría de grados no se sienten involucrados en el proceso de mejora que gira, básicamente, en torno a la ECE. La ECE, convertida en el centro de atención de las escuelas y en razón de ser de la planificación, no implica a todos los grados. Y ese es un factor muy desmotivador.

Si bien suele haber reuniones entre las docentes de un mismo grado, extraña mucho que no haya espacios para compartir experiencias entre profesoras de un mismo ciclo. Ni siquiera entre las docentes del tercer ciclo se reúnen. Esto tiene dos posibles explicaciones. La primera es que en las instituciones educativas no se entiende aún el significado y la importancia del ciclo. El ciclo no es visto como un componente importante de la estructura del nivel. En la medida en que no se ven como unidades organizativas que deben asegurar determinados aprendizajes en su finalización, no se entiende su sentido.

Y, por otro lado, el hecho de que una misma docente tenga al mismo grupo de niñas y niños entre primero y segundo grado les hace ver como innecesario que las profesoras se reúnan. A esto se suma algo que ya hemos mencionado, que es la competencia existente entre las mismas docentes. En algunos casos, la cooperación de las profesoras de un mismo grado con miras a obtener buenos resultados en la ECE se ha hecho posible en tanto que se entiende que va a ser benéfico para ambas. Pero la colaboración entre las profesoras de primero y segundo no es valorada. Las maestras de ambos grados se perciben en competencia.

Y no muestran ningún interés en compartir sus experiencias. Esta competencia se advierte con mayor fuerza en los colegios A de las tres regiones. En las instituciones educativas B y C no se nota ese mismo nivel de rivalidad, aunque tampoco se observe un espíritu de trabajo cooperativo entre ambos grados.

Lo que prevalece es el trabajo de grado. No es una labor muy intensa en todos los casos. Es en el colegio B de Moquegua donde las docentes de segundo grado se reúnen semanalmente para programar el trabajo de la siguiente semana junto con la supervisora de Primaria. En las demás instituciones educativas, las profesoras de segundo se reúnen una vez al mes para la programación de la unidad didáctica. En todos los colegios, estas reuniones tienden a ser bastante expeditivas; no hay en ellas mucha reflexión, análisis y evaluación. Allí básicamente se toman decisiones sobre los contenidos de aprendizaje que se van a abordar y estrategias metodológicas por emplear.

Por último, el tercer factor al que aludíamos tiene que ver con la falta de un marco de referencia, de una estructura conceptual para la reflexión sobre la profesión que todo educador o educadora debe ir enriqueciendo con sus conocimientos y experiencia profesional de manera sistemática a lo largo de su trayectoria. Es, en términos metafóricos, el armario en el que las docentes ordenan y almacenan sus conocimientos profesionales con el fin de utilizarlos en la medida que los requieran. Este marco evita la dispersión en el proceso de adquisición de los conocimientos, le da sentido a cada experiencia, sistematiza la información recogida, articula los diferentes saberes y prácticas, previene de intervenciones inconsistentes, brinda fundamento a su actuación profesional, nutre su crecimiento profesional y orienta su desarrollo profesional.

La presencia o ausencia de un marco de desarrollo profesional se expresa en el discurso y en la práctica. Las profesoras que sostienen un discurso pedagógico más consistente son Laura, de la escuela A de Moquegua, y Vania, del colegio C del Cusco. Sus reflexiones, y también su trabajo en el aula, revelan una mayor profundidad y amplitud comparadas con las de sus colegas. Esto no quiere decir que planteen un conjunto de ideas muy bien ensambladas o estructuradas. Pero sí hay ciertos conceptos centrales alrededor de los cuales organizan su reflexión.

La profesora Laura, de Moquegua, enfatiza con fuerza la idea de la eficacia, es decir, la de una enseñanza que produce resultados. Y, en esa línea, al igual que sus colegas, plantea que es indispensable que una maestra tenga conocimientos de estrategias metodológicas. La diferencia está en la calidad de las estrategias que utiliza. Y es posible que sea la búsqueda de variedad, más que de estrategias con un criterio predefinido, lo que la haya llevado a encontrar estrategias, a la vez, más ricas y potentes.

Su práctica es coherente. Sus estudiantes no solo aprenden: además, como hemos señalado, tienden a desarrollar aprendizajes adaptativos, a diferencia de las niñas y los niños de las otras instituciones educativas comprendidas en este estudio, que tienden a desarrollar aprendizajes rutinarios.

Por su parte, la profesora Vania tiene una visión pedagógica más rica. Toma en consideración otras ideas y criterios. La pertinencia cultural, la formación en valores, el desarrollo de la identidad, la importancia de los procesos pedagógicos más que las estrategias metodológicas, son parte de su discurso. Tiene el horizonte claro, pero muestra ciertas debilidades que la alejan del alto nivel de eficacia de su colega moqueguana. Está en proceso de crecimiento profesional, pero le falta avanzar mucho más. La combinación de las habilidades de ambas sería lo ideal.

La realidad es que nuestras profesoras, estas nueve docentes, tienen grandes diferencias en lo que concierne al ejercicio de su profesión. Podemos decir, incluso, que las prácticas de algunas de ellas están lejos de poder ser consideradas como prácticas propias de una profesional de la educación.

En cuanto a contar con un marco de actuación profesional, en el período de colapso educativo el profesorado carecía de él. Las docentes tenían un ideario en el que predominaba una visión idealista sobre «ser» docente, asociada a una especie de apostolado, desde ciertas posturas, o a un compromiso político, en otras. En ambas, la instrucción y la formación de valores eran su centro.

En los peores tiempos del colapso, la profesionalidad docente se afirmaba a partir de la posesión de un cartón que certificaba haber culminado los estudios de educación. Las docentes solían sustentar su profesionalidad en este hecho. No había un discurso de profesionalidad medianamente consistente. En el mejor de los casos, se escuchaba una apelación al carácter científico de la tarea pedagógica que solía carecer de pilares sólidos. El profesorado también hacía referencia a su experiencia profesional como la suma del tiempo laboral dedicado a la enseñanza.

El fenómeno ECE puso todo este conjunto de creencias y percepciones en cuestión. La deteriorada situación educativa cuestionaba estos discursos. No era suficiente haber estudiado para ser una o un buen docente. No era suficiente tampoco contar con un título profesional. Los años de servicio no tenían ningún valor en sí mismo, porque no aseguraban una buena práctica profesional. La calidad de la formación docente fue puesta en duda. Ni el apostolado ni el compromiso político volvían respetable y socialmente valioso ejercer la docencia. El fenómeno ECE empezó a exigir resultados. Un buen docente garantiza que sus estudiantes aprendan.

El fenómeno ECE, de esta forma, abría la posibilidad de construir la profesionalidad docente en un país donde no se había definido qué significaba, en términos profesionales, ser docente. Por supuesto que existieron antes ciertas corrientes sobre la profesionalidad docente, pero eran marginales y no tenían impacto en el grueso del profesorado. Hubo en su momento una corriente tecnocrática y otra más ligada a la pedagogía crítica, impulsada por algunos centros de formación magisterial y movimientos pedagógicos, pero su ámbito de circulación fue restringido.

La elaboración del Marco de Buen Desempeño Docente fue una decisión oportuna y relevante en un momento político en el que el profesorado era duramente criticado, sentía que perdía piso y necesitaba de referentes. Este Marco les ofrecía precisamente eso: un asidero y un soporte para reconstruir su perfil profesional. Junto a la Ley de Reforma Magisterial, al inicio del desarrollo de un nuevo marco curricular y a la elaboración de las Rutas del Aprendizaje, constituyeron un intento de replanteamiento de la profesionalidad docente.

Sin embargo, este proceso fracasó. No llegó a consolidarse. Y solo tuvo una influencia inicial en un sector reducido del magisterio.

En la tercera fase del fenómeno ECE, desde la tendencia pro-ECE, se ha afirmado en las docentes la idea de que una buena profesional docente es aquella cuyos estudiantes logran una buena *performance* en estas pruebas. Y, desde la tendencia proprocesos pedagógicos, se está reafirmando la idea de docente como aplicador de estrategias metodológicas. Ambas tendencias se distancian del MBDD y van reconfigurando un discurso que desprofesionaliza la docencia.

A pesar de que actualmente en el Perú contamos con el MBDD, y no obstante que el Minedu plantea siempre como fundamento de sus políticas al MBDD, lo cierto es que poner toda la atención en los resultados de la ECE o proponer que las docentes apliquen las Sesiones de Aprendizaje en las aulas no invita al profesorado a reflexionar sobre su práctica ni a pensar su desarrollo como profesionales a partir de un marco de profesionalidad ni les hace sentir la necesidad de tomar en cuenta uno. Por el contrario, lo lleva a prescindir de él. El quehacer profesional docente continúa sin una guía orientadora para su desarrollo.

Las docentes están en el centro de todas estas contradicciones. Leen en todas las directivas que el MBDD es el referente fundamental de su trabajo, pero las orientaciones concretas apuntan hacia otra dirección. La profesora Jazmín dice:

«Ya tengo miedo a eso [el MBDD]. Me da miedo eso porque los monitores están en base de eso, del buen marco de desempeño docente. Son de cuatro aspectos creo. No estoy tan enterada. Entonces, con eso nos van a evaluar para ver cómo es el maestro. Ya no quiero leer, pues. La verdad me hace falta informarme más. Me estaba preparando para la evaluación, para ascender lo que es de nivel, un poco. Pero debo leer siempre y ya me estoy olvidando algunas cosas. El MBDD está bien. Todo lo que los maestros tenemos que prepararnos, investigar. Bueno, mayormente nos evalúan en la evaluación, pero me parece que con el marco de buen desempeño nos va a evaluar en aula y el desempeño de los docentes que están aplicando los acompañantes algunos ítems, son interesantes».

Esta profesora sabe que para cuestiones de evaluación y de ascenso en la carrera pública magisterial necesita conocer el MBDD. Sabe también que la futura evaluación de desempeños docentes tendrá como referencia central el MBDD. Esas son las razones por las que arguye que debe conocer el MBDD. Es, de alguna forma, un documento que hay que conocer con fines de evaluación. No es un referente de su profesionalidad. Y aquí se produce un desdoblamiento que es común en el mundo de la educación. Hay cosas que sirven para la evaluación y cosas que sirven para el trabajo real. En este caso, el MBDD sirve para la evaluación. Hay que conocerlo. Pero para el mundo real, lo que vale es aplicar las Sesiones de Aprendizaje del Minedu y preparar a las estudiantes para la ECE.

Recordemos que en el colegio de la profesora Jazmín todas las docentes de todos los grados aplican las Sesiones de Aprendizaje del Minedu por un acuerdo institucional. Y, como en todos los colegios de este estudio, la ECE se ha convertido en el horizonte educativo. En el mundo real, las demandas del Minedu tienen sus compartimentos bien definidos y bien separados. Para la evaluación hay que tomar en cuenta el MBDD, pero para el trabajo en el aula los referentes son las Sesiones de Aprendizaje y la ECE.

Las profesoras del Cusco tienen cierta noción del MBDD. Sus colegas de Moquegua, también. Mientras que las docentes de Ucayali prácticamente no identifican qué es el marco. No pueden decir nada al respecto. Pero, en todos los casos, el MBDD aparece como algo ajeno a su quehacer real. Es visto como un instrumento o como un documento del Minedu. No lo perciben como un soporte para su desarrollo profesional.

Cuando se le pregunta a la profesora Jazmín en qué consiste el trabajo docente respecto al terreno de la pedagogía y de la didáctica, dice:

«Debe manejar estrategias. Y debe saber de los procesos pedagógicos y de los procesos didácticos».

La profesora repite, simplemente, lo que se le plantea en las Sesiones de Aprendizaje. Pero en realidad, como hemos visto en el capítulo sobre conducción de la enseñanza, aplicar los procesos no significa comprender los procesos. Y proponer procesos pedagógicos y didácticos desde el Minedu no significa tampoco comprender qué significan. Y allí está el problema más grave. Se proponen a las profesoras ideas sobre las que no se tiene claridad conceptual ni solvencia en el manejo práctico. Y se pretende, sobre esa base, contribuir al desarrollo de la profesionalidad docente.

Desempeño 37. Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela.

Con relación a este desempeño, en primer lugar intentaremos identificar cuáles son estas experiencias significativas de desarrollo profesional que tienen lugar actualmente y reflexionaremos en qué medida responden a las necesidades de las docentes, de los estudiantes y de la institución educativa.

Respecto de lo primero, podemos identificar iniciativas que provienen del Minedu e iniciativas que provienen de las propias instituciones educativas. En realidad, solo hemos identificado un colegio que desarrolla sus propias experiencias de desarrollo profesional. Las iniciativas del Minedu tienen mucha más presencia que las de las propias instituciones. Y, en ese sentido, la participación, más que un desempeño, es una obligación. Las profesoras no tienen posibilidades de decidir si participan o no participan en ellas.

Las actividades de desarrollo profesional docente se dan principalmente en el marco de la ENSP y del PELA Regional en el caso de Moquegua. Estas actividades giran en torno al acompañamiento pedagógico y talleres de capacitación. Además, se realiza el Programa de Actualización Docente en Didáctica que desarrolla el Minedu con la colaboración de distintas universidades del país. Las tres profesoras de Moquegua no han hecho referencia a su participación —ni presencial ni virtual— en este programa. Y en el Cusco, dos colegios no participan de este programa a pesar de su gran interés.

Hemos dado ya cuenta de la receptividad de las profesoras frente al acompañamiento pedagógico. Y hemos señalado que esta ha sido muy diversa y cambiante a lo largo del año. Recordaremos solamente que mientras que un grupo de docentes ha mostrado un nivel bajo de aceptación (colegios A y C de Moquegua, colegio C del Cusco y colegio A y B de Ucayali), otro (colegio B de Moquegua, colegio A y B del Cusco y colegio C de Ucayali) ha ido cambiando de actitud y ha valorado más positivamente la asistencia técnica que brinda el acompañamiento pedagógico.

Con relación al Programa de Actualización, las cuatro profesoras que participan de él lo valoran positivamente, porque incide en las áreas curriculares que son consideradas en la ECE. Sin embargo, no se observan cambios en sus prácticas en el aula. Persisten las mismas debilidades metodológicas a lo largo del año.

A pesar de que en el marco del fenómeno ECE se han incrementado los estudios de diplomados, maestrías y doctorados de las docentes, en el caso de las profesoras de este estudio solo la profesora del colegio B del Cusco ha terminado estudios de maestría. Las demás solo han culminado sus estudios en sus institutos pedagógicos, y dos de ellas han hecho bachillerato: la profesora Susana del colegio A de Ucayali y la profesora

Vania del colegio C del Cusco. Algunas aluden a razones económicas y a responsabilidades domésticas como madres en relación con no haber continuado estudiando.

La profesora Delia considera que los estudios de maestría responden, principalmente, a un interés económico:

«Yo creo que, en realidad, la preocupación es que... bueno... el maestro gana muy poco. Su remuneración es muy baja porque de verdad, no alcanza para la canasta familiar. Y una manera de querer ganar más, es ascender. Creo que, más que nada, es lo económico. Quien asciende más, gana más. Otro, es que, de todas maneras, el maestro pues tiene que prepararse justamente para poder lograr el propósito de aprobar el examen y ascender. Prepararse académicamente en lo que se refiere a la cultura pedagógica, lo que es la educación, lo que es su trabajo. Y también complementar. Ahora se está considerando. Antes pagaban por maestría. Ahora ya no te pagan por maestría concluida, solo un rubro creo que te dan».

La profesora Delia es precisamente una de las pocas docentes que también ha aprovechado las oportunidades que se le han presentado:

«Mire, yo particularmente, durante el 2015 he estado en un diplomado, 2015 marzo. He ido con el PRONABEC a Lima. Estudié un diplomado sobre Problemas de Aprendizaje en la USIL. Me encantó, estuve muy satisfecha. Vine llena, cargada de muchas cosas. Lo aproveché. La verdad, entre todo lo que he hecho, de las oportunidades que he tenido, ha sido lo mejor. Considero que, en cierta forma, ha sido un premio de repente a mi poca o mucha dedicación que he tenido. Y a mí no me ha costado. No te cobran nada porque, la verdad, tampoco podría creo pagar. Sin embargo, he tratado de aprovechar todas las oportunidades, por ejemplo, para el examen ha habido cursos de la región. Me he inscrito y me pareció interesante. Hubo un curso en SUBCAFAE y aproveché. Ninguno traté de desperdiciarlas».

La profesora Delia tiene planes de formación para el futuro:

«Primero quiero terminar de graduarme en mi maestría. Luego, posiblemente, hacer una especialización. Me interesa lo técnico-productivo».

Otras docentes esperan tiempos más propicios o mejores oportunidades para seguir algún estudio.

Por su parte, la profesora Adela, que siempre afirma sentirse satisfecha vocacionalmente y con los resultados de su trabajo, nos sorprende, después de haber recibido los resultados de la ECE 2015, diciéndonos:

«Quiero estudiar algo diferente. Nada que tenga que ver con educación. Ya no».

Su respuesta parece revelar su frustración por los resultados de la ECE; pero, principalmente, con la reacción negativa de su director que regresó de su licencia para ocupar nuevamente su plaza.

En el colegio B de Ucayali, la nueva directora ha impulsado una serie de capacitaciones continuas que han sido muy bien acogidas por las profesoras. Al principio las dirigía ella misma, pero más adelante tuvo que detenerse. Estaba sobrecargada y sobrepasada por todas las tareas que asumía. Por eso, empezó a convocar a otras profesionales para hacer talleres con sus profesoras. Uno de esos talleres fue desarrollado por la profesora Juana Tello, quien es doctora en Educación y experta en la enseñanza de Matemáticas. Las profesoras quedaron muy satisfechas con los talleres a cargo de esta profesional. Decían: «Esos talleres sí nos sirven porque nos enseñan a trabajar bien la resolución de problemas», que era un tema en el que las profesoras de este colegio tenían serias deficiencias. En la ECE 2015 tuvieron una mejora en las dos áreas curriculares.

En relación con si responden a las necesidades de las niñas y los niños, definitivamente, no. Las actividades desarrolladas giran en torno al manejo de metodologías. Los procesos de aprendizaje de los niños no son tomados en cuenta porque no se los conoce. No se presta atención a ellos. Y este es uno de los mayores problemas en el perfil de las acompañantes y de las docentes. No han aprendido a observar cómo aprenden las niñas y los niños, cuáles son sus dificultades, por qué se producen estas, cómo dar soporte al aprendizaje, de qué manera conectarlos con los intereses de las niñas y los niños. Estas debilidades hacen muy difícil colocar a las y los estudiantes y sus aprendizajes en el centro de las actividades de formación.

Desempeño 38. Participa en la generación de políticas educativas de nivel local, regional y nacional, expresando una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional.

En lo que atañe a este desempeño, no hemos podido identificar acciones de participación docente en propuestas de políticas de carácter local o regional. Tampoco hemos identificado espacios o mecanismos de participación en cuestiones de políticas educativas a estos niveles.

Es más: hemos observado la participación docente en la implementación de las políticas en vez de una posible participación en su generación. En ese sentido, advertimos en las profesoras del Cusco y de Ucayali, con respecto a las políticas educativas desarrolladas en el marco del fenómeno ECE, una actitud de

conformidad. Las profesoras no tienen una actitud crítica frente a las iniciativas del Minedu. Opinan que todas ellas apuntan a mejorar la calidad de la educación. A diferencia de sus colegas de Moquegua, que prefieren afirmar y mantener una distancia de tales políticas.

La profesora Gaby, del colegio B de Ucayali, asegura, confiada, que:

«Todas las propuestas son buenas. Todos los cambios que se dan son buenos».

La profesora Delia está convencida de que las Sesiones de Aprendizaje y los Cuadernos de Trabajo son la fórmula ideal para mejorar:

«Yo les digo a mis colegas que lean, que conozcan. Ahí está todo. Yo, antes, ni los leía; pero desde que los conocí y los estudié, me guío con ellos».

La directora Sara, del colegio A de Ucayali, nos explica

:

«Los mejores colegios de Ucayali usaban libros de editoriales conocidas. Y nos preguntaban qué libros usábamos para lograr tan altos resultados. Nada, yo les decía. Solo usamos los textos y los cuadernos del Ministerio. Con eso salimos adelante».

Aun así, los niveles de conformidad no expresan las mismas posturas. En ciertos casos revelan una actitud de conformismo y, en otros, de convicción. Pero en todos los casos se pone en evidencia en los discursos un conocimiento parcial e insuficiente de las propuestas que impulsa el Minedu.

Mientras que, en Moquegua, las profesoras se sienten más seguras haciendo lo suyo y validándolo con los altos resultados en la ECE, en las otras dos regiones la seguridad se la da el seguir al pie de la letra las iniciativas del Minedu. Creen que así conseguirán mejorar en los resultados de la ECE. En contraste con sus colegas, son sus bajos resultados en estas pruebas los que las llevan a buscar respuestas en lo que propone el Minedu.

Es posible que, en un futuro próximo, las profesoras de Moquegua empiecen a utilizar más los materiales del Minedu. Ya vimos en el 2015 que algunas docentes, como las profesoras Amelia y Reina, empezaban a mirar con curiosidad e interés las Sesiones de Aprendizaje y los Cuadernos de Trabajo. Y supimos que en el colegio B ya las profesoras del primer grado estaban utilizando solamente las Sesiones de Aprendizaje. Por eso, probablemente, la tendencia vaya hacia esa dirección.

El problema no radica en si se usan o no los materiales del Minedu, sino en la calidad de estos, en el tipo de aprendizajes que se está generando y en el perfil de docente que se está redefiniendo.

Ya hemos señalado, insistentemente, que las Sesiones de Aprendizaje tienen serios problemas. Pero la observación más importante es si realmente constituyen la estrategia ideal para mejorar las prácticas docentes. Es posible que la producción de Sesiones de Aprendizaje mejoradas pueda ser útil para cierto grupo de docentes. Pueden servir como modelos de referencia y no como recetas para el trabajo diario. Y es posible que, con un mejor acompañamiento, se pueda aprovechar este tipo de materiales para que las docentes hagan sus propias programaciones tomando en cuenta muchos más elementos que solo las estrategias metodológicas. Pero no es una estrategia útil ni para las mejores profesoras ni para las que tienen prácticas más precarias.

En el caso del primer grupo, afecta el desarrollo de la autonomía de las profesoras, es decir, de aquellas que tienen una mejor *performance*. No se les da espacio para innovar, crear y ensayar nuevas ideas y propuestas. Estas profesoras requieren mayores estímulos y oportunidades para crecer. El acompañamiento pedagógico, las sesiones, los textos y cuadernos del Minedu podrían convertirse en una oportunidad para lograr todo esto. Es necesario proponer un mayor nivel de especialización, pero también somos conscientes de que el Minedu no está tomando las previsiones para invertir o demandar una mayor especialización en sus especialistas, formadores y acompañantes. Así, es difícil plantear alternativas viables.

Con respecto al grupo de docentes con menor nivel de desempeño, no es posible seguir pensando que el acompañamiento pedagógico o las Sesiones de Aprendizaje servirán para promover un cambio. Se requieren otras políticas que incluyan la supervisión educativa y la evaluación de desempeños para asegurar que nuestras niñas y nuestros niños reciban un servicio de calidad.

A pesar de todas las iniciativas que desarrolla el Minedu, las profesoras siguen demandando más capacitaciones. Sabemos que lo hacen siempre. Pero parece haber una necesidad que el Minedu no logra satisfacer. Y, en efecto, la centralidad de las estrategias metodológicas o el nuevo planteamiento de atención a los procesos pedagógicos y didácticos no llegan a dar las respuestas a las preguntas que tienen las docentes. La profesora Jazmín, del Cusco, que es además docente-fortaleza en otra institución educativa, es una de las que más demanda formación:

«¿Sabe qué? Nos falta mucho enterarnos de nuestro trabajo. Por eso pido al Ministerio que nos actualice. Yo quiero actualizarme y tengo que pagar mi plata. El Ministerio nos debería de brindar unos talleres gratuitos. Yo, sinceramente, con el sueldo que gano no

me alcanza para matricularme en una academia, hacer un taller. O que mensualmente haiga talleres o capacitaciones virtualmente».

Otro tema que viene emergiendo en el contexto del fenómeno ECE, y al que hemos hecho referencia en algún momento, es el del agotamiento laboral del profesorado. El denominado *burning out* del mundo educativo anglosajón. Este problema está asociado, en la literatura educativa, al esfuerzo por alcanzar altos logros en las pruebas estandarizadas. Hay profesoras que se sienten agotadas por el gran esfuerzo puesto en el afán de alcanzar cada vez resultados más altos. Estas son las docentes afectadas por el *burning out*. También hay docentes que se sienten presionadas porque antes no percibían ningún tipo de exigencia externa ni interna. Están extenuadas porque no están acostumbradas a trabajar como se debe. Hemos encontrado ambas situaciones.

Terminaremos abordando este desempeño con un breve registro que da cuenta de esta situación:

En la reunión semanal de docentes de segundo grado, las profesoras súbitamente estallan. Han estado haciendo la programación, y una profesora dice:

Profesora 1: «Yo me vuelvo loca».

Profesora 2: «Estamos mareadas».

Profesora 1: «Esto está hasta el queque».

Profesora 3: «Nos sentimos estresadas porque ya no somos libres. Tenemos que hacer las cosas orientadas a la prueba».

Profesora 4: «No estimulan a las docentes de segundo grado».

Este es un mensaje para el investigador. Quieren expresarle y compartir con él el malestar que experimentan. Están en el momento de mayor presión. Se acerca noviembre y todas las semanas dedican dos días a la simulación de la evaluación censal. Se quejan de que ya ni siquiera les alcanza el tiempo para desarrollar las clases como se debe.

El fenómeno ECE, una vez más, está generando un movimiento contradictorio con relación al desarrollo de la profesionalidad docente. Vemos que las prácticas docentes investigadas expresan un fortalecimiento del sentido de profesionalidad que se expresa en:

- Una mayor responsabilidad por los resultados de su actuación profesional.

- Un compromiso con la mejora de los aprendizajes.
- Un mayor interés y acercamiento a ciertos conocimientos de su campo profesional.

Todos estos cambios iniciales tienen relación, para nosotros, con:

- La conexión establecida entre el fenómeno ECE y la cultura escolar y su preocupación por la imagen institucional.
- La oportunidad que abre la ECE para que el profesorado reivindique su prestigio profesional.
- La posibilidad de valorar técnicamente el trabajo docente por sus resultados.
- La competencia generada entre regiones, instituciones educativas y docentes.

No mencionamos los programas de acompañamiento pedagógico como factores que han influido en estos cambios porque inicialmente estuvieron orientados a las escuelas rurales y llegaron poco a algunas instituciones educativas urbanas periféricas con el PELA. Y, como es evidente y reconocen las actoras, la ENSP, que tiene una orientación urbana, empezó a hacerse presente en las escuelas apenas en octubre del 2014. Por eso, a diferencia de lo que señala el Minedu, que identifica la ENSP como un factor de mejora con relación al incremento de los niveles de logro en el 2014, las profesoras y las directoras no le atribuyen efecto alguno.

La directora de la escuela B de Ucayali se muestra escéptica con respecto a sus supuestos efectos:

«¿El acompañamiento? No creo. Fue en octubre. No fue todo el año. Y el acompañamiento no veo que repercuta».

Lo mismo se puede decir de la influencia de las nuevas directoras que han entrado a conducir la gestión de las escuelas. Se trata de un proceso reciente y cuyos efectos se podrán evaluar más adelante, al igual que el de los programas de acompañamiento.

De hecho, los resultados de la ECE 2015 no revelan en las escuelas investigadas la influencia de la ENSP y de los cambios directivos.

Pero el fenómeno ECE, por una serie de errores en el desarrollo de las políticas que la integran, también, paradójicamente, está empezando a debilitar lo poco que se ha avanzado en materia de profesionalidad docente.

Por un lado, este proceso de ser responsable por los resultados, que en la mayoría de docentes se advierte como genuino y serio, puede ir devaluándose, en el sentido de que la preocupación por las personas —es

decir, por las niñas y los niños— se sustituya por una atención exclusiva y excesiva hacia los incrementos porcentuales de los logros de aprendizaje en los resultados de la prueba ECE.

Una creciente categorización de las y los estudiantes por niveles de logro que empieza a circular en las aulas y escuelas reflejaría esta tendencia. Hay docentes que han comenzado a hablar de niños de nivel 2, de nivel 1 y de nivel —1. Las preocupaciones que expresan las docentes en las reuniones institucionales se orientan en esa dirección; y los compromisos de gestión que ha establecido el Minedu refuerzan esta situación con la definición de metas de aprendizaje para cada escuela. La preocupación por las niñas y los niños empieza a importar menos que los logros de aprendizaje en los resultados de las pruebas ECE. En el aula de la profesora A del Cusco, ella comenta con tristeza:

«Se ha ido a Puerto Maldonado, María Mercedes. Era mi nivel 2».

Esta profesora, especialmente afectuosa con sus estudiantes, no puede dejar de mencionar enfáticamente que ha perdido a una estudiante que estaba en el nivel 2. Siente que se ha perjudicado con su salida. Más que los afectos hacia la niña, parece ganarle su preocupación por sus metas del año 2015.

Incluso niñas y niños se reconocen con una identidad proporcionada por el nivel que ocupan. Sin duda, esta categorización de las y los estudiantes no contribuye a pensar en una educación centrada en ellas y ellos. Menos aún a desarrollar una visión de la infancia que supere las viejas creencias que la rodean y la minusvaloran. Amenaza un proceso de cambio positivo que se iba orientando hacia las niñas y los niños como personas que merecen una buena educación.

A nuestro juicio, en la mayoría de las profesoras de esta investigación prevalece aún esta última mirada, pero se empiezan a observar expresiones y actuaciones que comienzan a erosionar este avance.

Con relación al compromiso efectivo con la mejora de los aprendizajes, el fenómeno ECE también está influyendo en dos direcciones contrapuestas. Ya se ha señalado que las profesoras muestran una mayor dedicación a la planificación, el aprovechamiento del tiempo y la elaboración o uso de materiales. Sin embargo, también se advierte que una serie de iniciativas del Ministerio de Educación están socavando, inintencionadamente, este compromiso.

Se ha notado la disminución de la atención a los procesos pedagógicos que el Minedu había priorizado en las Rutas del Aprendizaje y con el acompañamiento pedagógico. Conforme se iba acercando noviembre, mes de aplicación de la ECE, algunas acompañantes pedagógicas, tanto de la ENSP como del PELA Regional de Moquegua, empezaron a recomendar a las docentes que aplicaran con más frecuencia pruebas tipo ECE, lo que implicaba, en la práctica, desarrollar menos Sesiones de Aprendizaje. Después de varios meses de

trabajo de acompañamiento centrado en el desarrollo de procesos pedagógicos, las acompañantes les dan a las profesoras el mensaje de que lo que verdaderamente importa es que sus estudiantes obtengan buenos resultados en la prueba. Y que, para ello, la fórmula exitosa es aplicar y aplicar pruebas con frecuencia.

En la medida en que la ECE inunda nuestro ámbito educativo, las profesoras se sienten presionadas a enfocarse en aquellas áreas y capacidades que son evaluadas en las pruebas. Y también, en ese sentido, sus intereses de aprendizaje profesional se van constriñendo y orientando a la búsqueda de indicaciones específicas para que sus niñas y niños puedan responder bien en la prueba censal. El interés por una reflexión pedagógica más profunda es reemplazado por el conocimiento de ciertos *tips*, estrategias y materiales que puedan tener efectos más rápidos en sus estudiantes. Una educación de calidad les exige un proceso de formación amplio, profundo y progresivo; características incompatibles con las exigencias de la ECE, que requiere de efectos rápidos, evidencias inmediatas, logros tangibles, aunque el riesgo esté en que estos efectos sean efímeros y poco sustanciosos.

Ante esta situación, las profesoras que se interesan por hacerse profesionales cada vez más competentes y efectivas se ven en la disyuntiva de elegir entre un proceso de formación seria y consistente y la adopción de trucos fáciles para resultados rápidos. Una «macdonalización» de la educación: de la comida rápida a la educación rápida. Por supuesto que una cosa no niega, en todos los casos, a la otra. Una excelente profesora puede demostrar que sus estudiantes aprenden bien sin necesidad de sucumbir a los cantos de sirena de una instrucción efectista. Pero una profesora efectista no puede demostrar, aunque sus estudiantes puedan tener un buen rendimiento en la ECE, que están aprendiendo bien.

Otra característica que hemos puesto de relieve en las prácticas docentes es la mayor reflexión acerca de su trabajo. Y es interesante haber constatado que a mayor reflexión de la docente, mejor práctica pedagógica y mejores aprendizajes.

Por supuesto que todavía nos encontramos en un proceso de desarrollo incipiente. No es fácil. Ya hemos señalado, en otra sección, lo importante y lo difícil que es construir los marcos teóricos que requiere una docente para ir apropiándose de su experiencia y mejorarla. La construcción del pensamiento y del quehacer pedagógico no es una simple suma. Por eso, elaborar un discurso educativo coherente y consistente con una determinada práctica toma su tiempo.

No es posible una reflexión pedagógica potente y enriquecedora que se agota en el marco de la ECE. Una reflexión pedagógica profesional solo es posible con una práctica pedagógica profesional. Y el recentramiento progresivo de las prácticas pedagógicas en prácticas pro-ECE, conforme transcurre el año escolar, representa

un obstáculo tremendo para que nuestros docentes crezcan profesionalmente porque, como ya se mencionó, las prácticas de entrenamiento con pruebas tipo ECE no llegan siquiera a constituirse en prácticas serias de entrenamiento. Las prácticas pro-ECE constituyen la versión más reduccionista de la mejora educativa.

Esta versión se pone de manifiesto también con la nueva política de gestión escolar: los compromisos con el Minedu aparecen por encima de los que se establecen con la IE y su propio desarrollo institucional. Más que cohesionar al equipo docente con un ideario o un proyecto institucional, se alinea al profesorado con la política con el fin de demostrar que cumplen con lo que ordena el ente rector del sector. Esta política de plantilla homogeneizadora de la gestión escolar para todos los colegios está boicoteando la política de selección de las mejores educadoras en los cargos de dirección de las instituciones educativas, quienes en lugar de desplegar su creatividad y su espíritu de cambio, deben sujetarse a un estilo de gestión pro-ECE y pro-Ministerio que vulnera, además, la posibilidad de construir la autonomía de las escuelas.

Si analizamos cuidadosamente los factores que han contribuido a generar los cambios positivos en las escuelas, podemos afirmar que, si bien han cumplido un papel importante como gatilladores de nuevos procesos, pueden empezar a tomar un cariz negativo si no tomamos consciencia de las consecuencias negativas que también podrían generarse:

- La conexión establecida del fenómeno ECE con la cultura escolar y su preocupación por la imagen institucional.
- La posibilidad de valorar técnicamente el trabajo docente por sus resultados.
- La competencia generada entre regiones, instituciones educativas y docentes.
- El acceso a orientaciones que ponen el énfasis en los procesos pedagógicos.
- Los estímulos y presiones que reciben las docentes por la exposición pública de los resultados de la ECE.
- La oportunidad que abre la ECE para que el profesorado reivindique su prestigio profesional.

Estas contradicciones generadas por el fenómeno ECE refuerzan ciertas ideas y prácticas que circulan en las escuelas entre el profesorado: que es más efectivo hacerse de bancos de pruebas y de fichas que tengan el modelo de la prueba ECE que perder el tiempo con la aplicación de las Sesiones de Aprendizaje y las Rutas del Aprendizaje de PERÚEDUCA para garantizar que las y los estudiantes tengan un rendimiento más alto en la prueba. Y, finalmente, la intervención del Minedu, con un discurso y una práctica pro-ECE, en todos los niveles de actuación, empieza a promover una educación funcional al sistema y ovacionada por las tribunas, pero poco relevante para el desarrollo de nuestro país y para la formación de nuestras niñas y nuestros niños.

Reflexión final

El fenómeno ECE ha abierto una puerta de esperanza para la educación peruana. Ha sido la terapia de *shock* o de resucitación que tuvimos a mano y que ha funcionado como tal. Ha generado un momento de transición para un cambio educativo cuyas posibilidades empiezan a configurarse luego de ocho años.

Ha definido este fenómeno un antes y un después en el periodo actual de la educación peruana. Con respecto al pasado expresa, indudablemente, un avance desde cualquier punto de vista. Sus efectos positivos no son pocos. Representa el producto de esfuerzos valiosos, con las distintas opciones ideológicas y concepciones educativas que han estado implicadas, para sacar a la educación del estado catastrófico en el que se hallaba.

Hay, sin embargo, un conjunto de debilidades que también han empezado a manifestarse y que empiezan a llevarnos a retrocesos, en la medida en que no se están encarando los problemas de manera sistemática con una lectura seria a partir de lo que nos dice la experiencia nacional e internacional sobre los procesos de cambio educativo y de lo que indican los avances contemporáneos de la pedagogía y de la formación docente. Lo avanzado hasta la actualidad debería ser expresión de una primera etapa de cambios para pasar a otras de mayor riqueza y desafíos; pero todo indica que nos estamos estancando en una etapa que parece estar convirtiéndose en permanente.

El fenómeno ECE debe ser visto como un proceso cuyos impactos no comprenden a todo el sistema educativo. Sus efectos afectan, principalmente, a un ámbito urbano, a un ciclo específico de la EBR y a un conjunto de docentes más proactivos. Gran parte de las áreas rurales sigue en una situación de colapso educativo. Los demás ciclos de la EBR continúan desarrollándose en la lógica previa al fenómeno ECE. Y un amplio sector del magisterio no ha sido atraído por las iniciativas de mejora impulsadas por el Minedu. Todo eso representa un gran riesgo adicional para salir adelante.

Mirando hacia el futuro, el fenómeno ECE debería ser tomado como un punto de partida o de apoyo desde el que es posible, creemos, construir una educación con un horizonte educativo más rico, con un concepto de calidad educativa potente, con un modelo de escuela en función de los sujetos, con un perfil de docente profesional y con modelos de formación docente basados en el conocimiento pedagógico contemporáneo.

Entre el 2007 y el 2015, los resultados de la ECE se han incrementado. A nivel nacional, se ha registrado la siguiente mejoría en el área Comunicación:

COMUNICACIÓN					
Inicial		En proceso		Satisfactorio	
2007	2015	2007	2015	2007	2015
29,8 %	6,5 %	54,3 %	43,8 %	15,9 %	49,8 %

En el área de Matemáticas el incremento ha sido como sigue:

MATEMÁTICAS					
Inicial		En proceso		Satisfactorio	
2007	2015	2007	2015	2007	2015
49,0 %	31 %	38,2 %	42,3 %	12,8 %	26,6 %

En ocho años, hemos triplicado el número de estudiantes que estaban en nivel satisfactorio en el área de Comunicación; y duplicado el número de estudiantes que estaban en nivel satisfactorio en el área de Matemáticas.

A nuestro juicio, el punto de partida del proceso era tan catastrófico que es imposible no valorar positivamente las mejoras habidas. ¿Es insuficiente? Efectivamente, lo es. ¿Es un logro parcial en la medida en que solo hace referencia a un conjunto mínimo de capacidades? Así es. ¿No responden estas mejoras a una visión de educación y a un horizonte de sociedad? No lo hacen. ¿Se centra en una dimensión instructiva de la educación, descuidando la formativa? Sí. ¿Estamos aún muy lejos de un nivel medianamente aceptable? También. Nos queda un largo camino por recorrer. Sin embargo, hoy, por lo menos, la escuela pública está logrando que muchos más niños y niñas tengan logros de aprendizaje que antes no alcanzaban. Y resulta sin duda saludable que la escuela pública vuelva a tener sentido, es decir, que comience a recuperar una de las funciones que había perdido.

Las evaluaciones censales estudiantiles de este tipo, que han sido duramente criticadas en otros hemisferios y en otros países, no han generado un retroceso en materia educativa en nuestro país. En aquellos lugares, muchos docentes, familias y académicos añoran los tiempos en que las escuelas podían trabajar con autonomía, creatividad, libertad y criticidad. Estas evaluaciones han afectado profundamente tradiciones pedagógicas que florecían en diversas escuelas de aquellos países. Ahora, los currículos y las prácticas docentes se ven forzadas a encarrilarse en la lógica de las evaluaciones de sistema con el fin de cumplir con los estándares vigentes.

En el Perú, a diferencia de lo que ocurre en aquellos sitios, no es posible sentir nostalgia por lo tiempos del colapso educativo. No es necesario emprender una guerra contra las pruebas estandarizadas, como sucede en los Estados Unidos.⁵ Es más lo que hemos ganado que lo que hemos perdido con la ECE. Habíamos perdido todo. Ahora tenemos algo. Algo valioso: esperanza, confianza, responsabilidad, compromiso, orgullo y, también, mejores y mayores resultados. Las profesoras más comprometidas con el cambio lo sienten así. Con la ECE no estamos perdiendo una tradición pedagógica. No teníamos tradición pedagógica. La habíamos perdido en algún momento del colapso educativo, o quizá nunca la tuvimos. «La pedagogía» en los tiempos de la ECE no está reemplazando otra pedagogía. Está llenando un vacío. Por supuesto, este proceso, específicamente, se da en un mar de contradicciones; a pesar de ellas, los resultados nos muestran que estamos mejor que hace ocho años.

Pero el dilema del vaso medio lleno o medio vacío no es el dilema mayor. El dilema mayor es si los aprendizajes que nuestras niñas y nuestros niños están logrando en el marco del fenómeno ECE son, realmente, aprendizajes de calidad. ¿Y qué son aprendizajes de calidad? Planteamos, a continuación, algunos criterios para poder identificar la calidad de los aprendizajes.

Un primer criterio es el de *significatividad*. Esto supone que los aprendizajes tienen resonancia cognitiva y socioemocional para las niñas y los niños. Un segundo criterio es el de *pertinencia*. Esto implica que los aprendizajes responden al contexto social y cultural de las niñas y los niños. Y un tercer criterio es el de *relevancia*. Esto nos remite a la importancia práctica y social de los aprendizajes en la vida de las niñas y los niños. ¿Son los aprendizajes que logran las niñas y los niños, entonces, significativos, pertinentes y relevantes?, ¿se conectan con su desarrollo cognitivo y con su mundo emocional?, ¿se ajustan a su universo real a nivel social y cultural?, ¿son útiles, transferibles y valiosos en distintas situaciones de la vida infantil dentro y fuera del espacio escolar, así como para su vida futura y su continuo aprendizaje?

5 *Tests war*: es el fenómeno que tiene lugar en los Estados Unidos más marcadamente, donde los defensores de los *tests* y sus detractores se enfrentan agriamente, presentando argumentos y evidencias que abonan en sus respectivas posiciones. De hecho, el contexto particular obliga a una revisión atenta y cuidadosa de las consecuencias de los *tests* en esas latitudes.

La respuesta del movimiento antipuebas estandarizadas de los Estados Unidos es que NO. Los aprendizajes que promueven este tipo de pruebas proponen aprendizajes pobres y ajenos a las necesidades de desarrollo intelectual, socioemocional y moral de la infancia.

En el Perú no se han realizado estudios al respecto. Hemos explorado, con limitaciones, a partir de la observación sistemática y de algunas actividades evaluativas desarrolladas con las niñas y los niños, algunos aspectos de esta realidad, pero podemos decir que el tipo de aprendizajes que están desarrollando nuestras niñas y nuestros niños es lo que se conoce como *aprendizaje rutinario* (Hitano e Inagaki, 1984), un tipo de aprendizaje que se diferencia del aprendizaje adaptativo, pero que nos remite, ciertamente, a determinados logros.

En efecto, parece ser que nuestras niñas y nuestros niños logran determinados aprendizajes, pero de carácter mecánico. No desarrollan un pensamiento crítico ni creativo, que es lo que se entiende por un aprendizaje adaptativo. Las y los estudiantes que resuelven bien las pruebas ECE pueden aplicar las capacidades desarrolladas a situaciones iguales o parecidas, pero no pueden transferir lo aprendido a situaciones nuevas, es decir, a otro tipo de pruebas o, más serio aún, a contextos de la vida real diferentes a los de las pruebas, o más complejos. Esto, definitivamente, no significa que no aprendan. Este es un tipo de aprendizaje que representa un nivel de logro, pero expresa limitaciones en la calidad de los aprendizajes.

Linda Darling-Hammond identifica una situación similar en los Estados Unidos y llama la atención sobre los resultados que muestran los *tests* estandarizados en su país:

No es sorprendente entonces que mientras que los puntajes de los estudiantes han estado subiendo en los *tests* estatales usados con propósitos de *accountability* bajo la NCLB, los puntajes han estado declinando en otro tipo de *tests* que evalúan la habilidad de los estudiantes para aplicar su conocimiento a problemas nuevos tal como lo hace PISA. (Darling-Hammond, 2010)

Adicionalmente, a partir de este estudio, podemos también intentar plantear algunas hipótesis para explicar las diferencias en los avances en los resultados en las áreas de Matemáticas y Comunicación en la ECE.

Hasta hoy se han dado explicaciones referidas a la naturaleza propia de cada área y a una supuesta dificultad inherente a estas disciplinas. Se ha señalado también que las docentes están menos preparadas en el área de Matemáticas que en la de Comunicación. A nuestro juicio, a partir de la información recogida, no consideramos que las profesoras de este estudio, por lo menos, tengan un mejor conocimiento de los enfoques del área de Comunicación que de los de Matemáticas, o un mejor manejo metodológico. Es más: pensamos que las profesoras tienen una comprensión menor del enfoque comunicativo textual que del

enfoque de resolución de problemas. En el primero detectamos muy poca comprensión; y en el segundo, una comprensión inicial que va aumentando.

Pensamos que la diferencia de resultados de las dos áreas en la ECE tiene que ver, fundamentalmente, con la diferencia en la demanda cognitiva de las preguntas de las pruebas de Comunicación y Matemáticas. Y planteamos, provisionalmente, que las pruebas de Comunicación les exigen mucho menos, en términos cognitivos, a las estudiantes que las pruebas de Matemáticas. Y así como las pruebas les demandan menos a las niñas y los niños, ocurre lo mismo con las docentes. Así, con un equipo conceptual y metodológico pobre, las profesoras pueden asegurar que sus estudiantes respondan a los retos de las pruebas ECE sin mayor esfuerzo más que el de la ejercitación en comprensión de lectura. Al ser las pruebas de Matemáticas más exigentes, las profesoras tienen enormes dificultades para contribuir al desarrollo de las capacidades de sus niñas y niños, en la medida en que su desarrollo no se alcanza con la simple ejercitación. De ahí que el bagaje conceptual de las profesoras y las estrategias metodológicas sean insuficientes para que las niñas y los niños alcancen resultados satisfactorios en la ECE.

Las pruebas de Comunicación se apoyan más en la memoria y en la apropiación de ciertas estrategias sencillas de comprensión para poder responder preguntas literales, inferenciales y criterios. Por su parte, las de Matemáticas, básicamente, requieren de diferentes niveles de comprensión (comprensión de lectura, comprensión del tipo de problema y comprensión del problema específico) que dependen de cuán bien las niñas y los niños pueden representar el problema y cuán adecuadas son las estrategias que deciden utilizar. Definitivamente, son necesarios estudios más profundos para estudiar este tema y comprobar las hipótesis que planteamos. Lo positivo de ellas es que nos deben obligar a investigar más a fondo sobre este tópico de la calidad de los aprendizajes.

Por lo pronto, corresponde señalar que la valoración de la situación educativa actual, aunque parcial, inicial e inestable, nos presenta una realidad de mejora. Esto no significa que pensemos que las cosas no podrían estar mejor o que consideremos que el camino seguido es el mejor. No. Pero hasta aquí es donde, realmente, hemos avanzado con la ruta que se eligió o que se tuvo a mano. Si estamos de acuerdo o no, ese es otro tema.

Las posibilidades podrían haber sido diversas. Pero la realidad ha sido esta. Con los gobiernos que hemos tenido; con el Ministerio de Educación que ha dirigido la educación en las últimas dos gestiones gubernamentales;⁶ con los gobiernos regionales que ha habido, con las escuelas que tenemos y con el profesorado que enseña en las aulas: esta es la educación que hemos sido capaces de ofrecer a nuestras niñas y nuestros niños. Y este es el punto de partida para avanzar mucho más. No es el fin del camino, sino el inicio.

6 Nos referimos a las gestiones del 2011-2013 y a la del 2013-2016.

Conclusiones

Generales

1. No es posible entender los efectos del fenómeno ECE sin comprender la magnitud del colapso educativo que experimentó nuestro país durante cinco décadas, que llevó el nivel de la educación pública al fondo del pozo, y contrastándolo con la situación en que se encuentra la educación pública hoy.
2. Tampoco es posible comprender los efectos del fenómeno ECE —que hemos definido como un proceso socio-político-educativo conformado por discursos y prácticas en las políticas educativas y por las actuaciones de los diversos agentes educativos en los diferentes niveles del sistema que ponen en el centro en la prueba ECE— sin entender su naturaleza compleja y contradictoria.

El fenómeno ECE se desarrolla básicamente en el tercer ciclo de la Educación Básica Regular y, por lo tanto, sus efectos mayores se producen en el primer y segundo grado de Primaria. No afecta con la misma intensidad y en la misma forma al resto de los grados de este nivel. Sus impactos son mayores en el ámbito urbano.

La primera fase la hemos caracterizado como una etapa de reacción inicial frente al colapso educativo, que se desarrolló en un contexto de enfrentamiento y de hostigamiento del segundo gobierno aprista contra el magisterio nacional. A pesar de ello, algunas de las iniciativas que se empezaron a desplegar entonces resultaron positivas, como el PELA. En esta etapa, además, un sector importante del profesorado afectado directamente por la ECE empezó a responder de manera positiva, logrando que se incrementen los resultados de aprendizaje en los años 2009 y 2010.

En esta fase la ECE fue utilizada como arma contra el profesorado, como mecanismo de presión y amenaza.

Esta etapa coincide con el segundo gobierno aprista (2006-2011). En ella empieza a visibilizarse la tendencia a colocar a la ECE como centro de las políticas educativas, a lo que llamamos tendencia pro-ECE.

La segunda fase (2011) es la que hemos considerado de reorientación pedagógica. En ella se intenta generar un redireccionamiento de las políticas educativas y de las prácticas docentes que estaban demasiado centradas en la ECE. En ese sentido, se impulsan iniciativas importantes para dotar de un marco y de un horizonte educativo más consistente a los cambios que empezaban a darse en las escuelas. Nos referimos a la Ley de Reforma Magisterial, al Marco de Buen Desempeño Docente, al Nuevo Marco Curricular y a las Rutas del Aprendizaje.

Este proceso fracasa políticamente, pero deja una huella en las escuelas y genera respuestas interesantes en un sector del magisterio.

La ECE ocupa su lugar. Empieza a ser usada como fuente de información y referente para la toma de decisiones de política educativa.

Esta etapa está determinada por la tendencia centrada en procesos pedagógicos. Compite con la tendencia pro-ECE que ya está instalándose con fuerza en las regiones y en las instituciones educativas.

En la tercera fase (del 2013 en adelante), la ECE se introduce en el corazón de las políticas educativas. Subir el puntaje de los resultados de la ECE se convierte en la prioridad del Minedu. Distintas políticas de los llamados ejes de Aprendizaje y de Docencia se orientan a ese fin: los PATMA y el bono de incentivo al desempeño escolar o Bono-Escuela, cuya influencia es determinante.

Conviven en esta etapa otras iniciativas más ligadas, aparentemente, a la tendencia centrada en procesos pedagógicos, pero que interactúan con la tendencia pro-ECE. Estas iniciativas son la ENSP y la elaboración de las Unidades Didácticas y Sesiones de Aprendizaje. La calidad de esta estrategia y de estos materiales tiene efectos disímiles e, incluso, contraproducentes en las prácticas docentes.

Es necesario señalar que la tendencia centrada en procesos pedagógicos ha tenido un gran debilitamiento en esta fase por falta de liderazgo y de competencia técnica. A pesar de que en esta última fase se insiste más en los llamados procesos pedagógicos y didácticos, estos tienen problemas de definición, no están bien comprendidos y su implementación es muy irregular en materia de calidad.

La ECE empieza a ser utilizada como medición de la calidad educativa con fines políticos, como referente curricular y como sentido de la educación.

En la tercera etapa hemos constatado que ciertos efectos positivos de la ECE han empezado a disolverse como consecuencia de nuevas políticas en curso.

Esta última etapa está empezando a definir un modelo de escuela, un perfil de docente, una relación Estado-magisterio y un horizonte educativo.

3. La ECE como proceso y como prueba ha cumplido, desde el propósito técnico que la caracteriza, un papel importante para diagnosticar la situación de los aprendizajes en los que focaliza su atención.

Son las lecturas y los usos que se hacen de la ECE, desde el Minedu y desde los diversos actores sociales y educativos, los que distorsionan su sentido.

El Minedu no aprovecha los resultados de la ECE como fuente de información para un análisis profundo de la situación educativa que le permita identificar problemas, así como para cruzar información generada por distintas intervenciones para reflexionar sobre posibles efectos en los aprendizajes.

4. El fenómeno ECE ha tenido efectos muy positivos para la educación:

En primer lugar, sus resultados nos permitieron tomar conciencia del estado de colapso de la educación pública en el Perú. No es que no supiéramos de la crisis que se venía arrastrando por largas décadas; lo que ocurrió fue que la ECE nos permitió constatar, objetivamente, la magnitud de esa crisis.

En segundo lugar, y mucho más importante que el efecto anterior, el Estado empezó a reaccionar frente a la situación de colapso educativo e impulsó un conjunto de medidas orientadas a crear las condiciones y las alternativas para superar esa situación de crisis estructural. No estamos afirmando que se tomaron todas las medidas necesarias ni que estas fueron las correctas. Simplemente, señalamos que tuvieron ese propósito.

En tercer lugar, el fenómeno ECE ha puesto la educación en la agenda pública. Después de décadas de desatención por parte del Estado, de indiferencia de los medios de comunicación y de apatía de los agentes educativos involucrados en la educación, por fin los reflectores se dirigieron a uno de nuestros problemas nacionales más serios. Ahora hay un monitoreo permanente, aunque no óptimo desde el punto de vista técnico, de las políticas educativas, y una exigencia relativamente mayor de rendición de cuentas.

En cuarto lugar, un sector del profesorado, aquel más directamente implicado con la ECE y más proactivo, está empezando a desarrollar un discurso de responsabilización por los aprendizajes que afirma su profesionalidad. Las docentes se reconocen como el principal factor que incide en los aprendizajes, y actúan, consecuentemente, en ese sentido, invirtiendo más tiempo y esfuerzo en su trabajo profesional, así como poniendo atención a que cada estudiante logre aprender.

Este efecto, sin embargo, está siendo afectado negativamente por ciertas orientaciones que están tomando las políticas ministeriales en la tercera fase del fenómeno ECE, como la implementación de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu y la ENSP, que orientan al profesorado hacia un trabajo operativo.

En quinto lugar, el fenómeno ECE ha impulsado un esfuerzo de mejora de la educación en el Perú. La publicación de los resultados de la ECE y su exposición pública a través de rankings movilizó a las regiones, a los órganos descentralizados del sector Educación, a las instituciones educativas y, principalmente, al profesorado en la búsqueda de estrategias para mejorar su situación educativa. La ECE tuvo como efecto no esperado ni buscado la generación de una competencia entre regiones, escuelas y docentes que ha llevado a elevar los puntajes en las áreas evaluadas. Todo esto ha generado la resignificación de un concepto, tan caro a las escuelas, como es el de «imagen institucional» o «prestigio». Hoy el prestigio está determinado por los resultados de la prueba en cuanto aprendizajes esperados que alcanzan los niños y las niñas en la ECE. Y cualquier escuela urbana pública, que atiende a población de distintos sectores socioeconómicos, puede ocupar los primeros lugares en el ranking de la ECE.

5. El fenómeno ECE ha hecho que pierda fuerza un proceso que se originó durante el colapso educativo (1960-2007) y que implicaba un serio peligro para el futuro de la educación en el Perú. Nos referimos a la pérdida gradual de credibilidad en la escuela pública. Con el fenómeno ECE —aunado a otros factores— ha empezado un proceso de revaloración de la escuela pública.

En el Perú hemos hecho referencia al mito del progreso de la escuela que, en otras palabras, expresaba la confianza de la población en las instituciones educativas y una expectativa compartida hacia la educación como mecanismo de movilización social. El colapso educativo generó la pérdida de expectativas y la desvaloración de la escuela pública. En ese contexto, la escolarización empezó a verse como un proceso obligatorio, pero poco confiable, por el que debían transitar las niñas y los niños. El *apartheid* educativo se profundizó y acentuó la idea de que solo en las escuelas privadas era posible recibir una buena educación. Por eso, toda familia que podía trasladaba a sus niñas y niños a escuelas privadas, ofreciera o no un buen servicio educativo. Las escuelas públicas estaban estigmatizadas.

Este proceso, como afirmamos, no ha seguido avanzando. Los progresos que obtienen las escuelas hoy, y que se visibilizan en los resultados de la ECE, a juicio de las familias, del profesorado y del Minedu, han permitido que se recupere la confianza en la capacidad educadora de las instituciones educativas públicas. Y aunque el fenómeno ECE no ha afectado a todo el sistema educativo, las familias expresan mayores niveles de satisfacción con sus escuelas. Las escuelas con un buen rendimiento en la ECE son muy demandadas por las familias.

La revaloración de la escuela pública no solo tiene un valor en sí mismo, sino representa una oportunidad para que diferentes actores de la comunidad educativa se alíen y construyan proyectos educativos que impulsen el trabajo cotidiano en favor de las niñas y los niños. Y también para que las políticas educativas puedan desarrollarse óptimamente, al contar con instituciones más estables, eficaces y confiables.

6. La imagen profesional del docente ha mejorado. El fenómeno ECE ha producido un efecto positivo al posibilitar que el profesorado empiece a revertir la deteriorada imagen que la sociedad y el mismo magisterio tenían sobre su profesionalidad. Las docentes influenciadas por el fenómeno ECE se sienten empoderadas. Las profesoras que participan de esta investigación son vistas por las familias como maestras competentes, dedicadas y comprometidas. Las familias han depositado en ellas su confianza y, al mismo tiempo, escuchan los consejos y sugerencias de sus maestras. Apoyan, a su vez, a sus niñas y niños, porque asumen que en la medida en que les brinden soporte, contribuirán a que mejoren en los aprendizajes.

Estas docentes ponen en evidencia, a través de sus prácticas, las cualidades que madres—principalmente—y padres reconocen en ellas. En primer lugar, su interés en que logren los objetivos de aprendizaje esperados al estar en permanente contacto para informarles de sus progresos y sugerirles cómo pueden apoyar a sus hijas e hijos con sus tareas. En segundo lugar, el cumplimiento efectivo de las horas de clase y, en algunos casos, el desarrollo de actividades escolares fuera del horario de clases. En tercer lugar, observan que sus maestras siempre acercan nuevos materiales a sus hijas e hijos (fichas de trabajo). Y, en cuarto lugar, valoran la exigencia de las profesoras hacia sus hijas e hijos, y los progresos que perciben en ellas y ellos.

Finalmente, los buenos resultados alcanzados en las evaluaciones censales son los que, definitivamente, terminan de definir, de manera contundente, a una docente como una buena maestra. Pero también todo el esfuerzo puesto en llegar a esa meta.

Pero no solamente las percepciones de las familias son importantes. Ni la de sus directivos y colegas. También lo es la autopercepción. En ese sentido, no todas se consideran excelentes maestras, pero asumen que son un tipo de profesoras que se distinguen de las demás. Hacen todo lo que está en sus

manos para mejorar la educación de sus estudiantes. Hay una actitud de compromiso ético y profesional con su actuación como profesoras al que las mismas docentes atribuyen como factor central en la mejora educativa.

7. Sobre el reconocimiento de un posible efecto de la ECE en la formación de una cultura de la evaluación en el sistema educativo tenemos serias reservas, puesto que el fenómeno ECE ha llevado a la evaluación censal estudiantil por otros caminos, ajenos a sus intenciones técnicas, a través de usos inadecuados.

Distinguimos dos niveles en que se desarrolla la cultura evaluativa.

A nivel de sistema, consideramos que, efectivamente, el fenómeno ECE está contribuyendo a desarrollar una cultura de la evaluación, con rasgos y sesgos particulares, pero que necesariamente deberá complementarse con otras perspectivas de evaluación para enriquecerse. Hoy se acepta más que la educación debe ser objeto de evaluación y que, como servicio público, está obligado a rendir cuentas de sus progresos y logros. Las profesoras también están de acuerdo con ser evaluadas y con la evaluación de sus estudiantes. Este es, sin duda, un avance significativo en la construcción de una cultura de la evaluación.

También la promulgación e implementación de la Ley de Reforma Magisterial ha ejercido una importante influencia en aportar a la formación de una cultura evaluativa en el sector.

La lectura de los resultados de la ECE y los usos que de esta evaluación hace el Ministerio de Educación para mejorar sus intervenciones podría ser más productiva y más apropiada técnicamente.

A nivel de las aulas, estamos seguros de que la ECE no está contribuyendo a colocar la evaluación en el centro de los procesos pedagógicos. El incremento de prácticas evaluativas constantes va dirigido, fundamentalmente, a la preparación de estudiantes para la prueba censal. La intención de evaluar es subalterna y funcional a ese propósito principal. Las evaluaciones aplicadas en el aula apuntan a mejorar los puntajes en la prueba más que a desarrollar aprendizajes de calidad.

Lo afirmado no excluye el hecho de que las evaluaciones con formato ECE en las aulas pueden, eventualmente, tener mejores usos.

Por otro lado, la ausencia de políticas de evaluación formativa representa un déficit muy grande si pretendemos desarrollar una cultura evaluativa para el aprendizaje. La concentración del tema de

evaluación en la ECE ha eliminado prácticamente del panorama la posibilidad de trabajar otros tipos de evaluación. Sin embargo, en el nuevo currículo nacional se insinúa la voluntad de trabajar en la evaluación formativa.

8. El fenómeno ECE ha generado también efectos negativos, que se vienen acentuando en su tercera fase.

El Minedu ha colocado a la ECE en el centro de sus políticas educativas, convirtiéndola en el indicador de mejoramiento de la calidad educativa. La ECE ha pasado a ser el horizonte y sentido de la educación. Y aunque la mayoría de las docentes de este estudio insisten en darle una proyección mayor a su trabajo educativo, reciben orientaciones y presiones que las fuerzan a sumarse a esta corriente pro-ECE.

Otro efecto ha sido el de la aplicación excesiva de pruebas tipo ECE en las aulas. Desde la aparición de la ECE, el profesorado, basándose en su experiencia previa con respecto a la evaluación y en ciertas concepciones mecánicas sobre el aprendizaje, optó por esta práctica porque consideró que era la forma más efectiva en la que sus estudiantes pudieran mejorar su *performance* en la ECE. Este efecto reactivo imprevisto fue reforzado y legitimado desde ciertas orientaciones de política y prácticas de facto del Minedu, de las DRE y las UGEL y de las mismas instituciones educativas. Es así como empieza a circular en las escuelas del Perú la idea de que el mal llamado «entrenamiento» o «adiestramiento» para la prueba ECE era la clave del éxito. Hoy esta práctica es la más común en las escuelas. Tomar pruebas ocupa un buen tiempo del horario escolar. A esto se añaden actividades y uso de fichas de trabajo que también tienen el formato de la ECE.

Sin embargo, hemos constatado que, a pesar de las presiones que reciben para centrarse en las capacidades evaluadas de la ECE, un importante porcentaje de profesoras de este estudio, ya sea por su propia iniciativa o por política institucional, o porque han comenzado a implementar las Sesiones de Aprendizajes del Minedu, abordan un número mayor de capacidades que las que son evaluadas por la ECE.

En el futuro, es probable que el nuevo currículo nacional contribuya a encaminar por una ruta mejor esta situación. Esto dependerá de las acciones que desarrolle el Minedu para recolocar en el lugar que ha sido ocupado por la ECE.

Otro efecto negativo del fenómeno ECE es el debilitamiento de la ENSP y del PELA Regional, en el sentido de que hay acompañantes pedagógicas que van convirtiéndose en promotoras de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu, descuidando su función central de promover mejoras en los desempeños docentes y estimulando una función de buenas aplicadoras de clases diseñadas por terceros.

También se ha encontrado casos en los que las promotoras alientan a las docentes a aplicar pruebas tipo ECE con frecuencia, especialmente cuando la fecha de esta evaluación se aproxima.

La implementación de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu empieza a convertirse en una de las prácticas más comunes de un grupo de docentes, las de Cusco y Ucayali. Y a gran parte de las demás maestras se les comienza a acercar estas sesiones para que las revisen, las consulten y se animen a aplicarlas en el aula.

Esta práctica tiene como único elemento positivo que el marco curricular de las docentes se amplía. No se limitan a trabajar las capacidades de la prueba ECE. Pero es extremadamente debilitante del trabajo docente, debido a que, por un lado, brindan a las profesoras el mensaje de que su trabajo consiste en aplicar sesiones diseñadas por otros y que su esfuerzo debe estar puesto en aplicarlas bien. Con esto les ofrecen un perfil de profesora-operaria que se aleja del perfil profesional al que debe aspirar. Además, este perfil no se ajusta al Marco de Buen Desempeño Docente.

Pero, por otro lado, las Sesiones de Aprendizaje, tal como lo hemos mostrado en el estudio, presentan serios problemas de conceptualización de los procesos pedagógicos y didácticos que promueven, así como mucha irregularidad en materia de calidad del diseño. De este modo, su aplicación no conduce a mejorar las prácticas docentes.

Específicas

Sobre las prácticas docentes

- La investigación no ha podido detectar efectos diferenciados del fenómeno ECE en las docentes de colegios A, B y C, es decir, según su posición en el ranking de la ECE. Esto se debe, fundamentalmente, a las políticas seguidas por las instituciones educativas de tratar de colocar a las mejores docentes en el tercer ciclo. Con ello queremos decir que las diferencias más importantes tienen que ver con la singularidad de cada profesora y no con la ubicación de su escuela en la tabla de posiciones ECE.
- Las mejoras en los resultados de la ECE no están asociadas, necesariamente, a buenas prácticas docentes. Están ligadas a prácticas docentes orientadas a incrementar el puntaje en los resultados en la ECE, es decir, mejorar en aprendizajes evaluados en las pruebas. Esto debe obligar a una revisión seria sobre el tipo de aprendizaje al que aspiramos en la educación peruana.

- Las buenas prácticas docentes registradas y analizadas no reflejan una experiencia consistente, sistemática y continua en ninguno de los casos. Con esto estamos afirmando que la *performance* pedagógica de las docentes es muy irregular.
- El fenómeno ECE está convirtiendo las capacidades que se evalúan en las pruebas de la ECE en el referente curricular fundamental del trabajo pedagógico en el aula. Las políticas de estímulo como el Bono-Escuela, así como la política de compromisos de gestión, fortalecen la generación de este efecto.
- Las políticas contradictorias del Minedu en materia de currículo también han contribuido a la generación de este efecto. El currículo está siendo visto como un dispositivo irrelevante por las profesoras, siendo utilizado solo para seleccionar algunos contenidos de áreas curriculares marginales.
- Hemos constatado que las profesoras invierten mayor tiempo del horario escolar en las clases de las áreas de Comunicación y Matemáticas. Esto, sin embargo, no es un efecto del fenómeno ECE. Formalmente, los distintos currículos habidos en el Perú han propuesto mayor tiempo de trabajo para estas áreas curriculares. Y, además, tradicionalmente, las docentes le han dedicado a estas áreas mayor tiempo de lo que han establecido los currículos.

Lo que sí ha producido el fenómeno ECE es que las profesoras dediquen mayor tiempo, en el horario de clases de estas dos áreas, a promover las capacidades que son foco de atención en la ECE. Estas capacidades se trabajan tanto en el horario específico de estas dos áreas como en el tiempo que las docentes le sustraen a otras áreas. Además, en el horario específico de otras áreas trabajan, de manera transversal, las capacidades de las áreas de Matemáticas y Comunicación.

- Las profesoras, las acompañantes pedagógicas y el Minedu centran sus esfuerzos en fortalecer estrategias metodológicas. Sin embargo, los problemas centrales en las prácticas docentes están más relacionados con la comprensión y dominio de enfoques, así como con conocimiento pedagógico y disciplinar.
- Una práctica que hemos identificado como valiosa y potente es aquella que promueve la metacognición. Niñas y niños cuyas capacidades metacognitivas son promovidas logran un buen nivel de desarrollo de sus capacidades, lo cual les permite, además, enfrentar con facilidad la evaluación censal.
- En efecto, hemos podido verificar, a través de actividades evaluativas desarrolladas en este estudio, que estos niños y estas niñas son capaces de enfrentar problemas diferentes a los del formato ECE, con mayores niveles de comprensión, mayor capacidad de transferencia y mayor seguridad.

- Otras prácticas relevantes para obtener el desarrollo de mejores aprendizajes y la obtención de mejores resultados en la ECE han sido el énfasis puesto en el proceso de representación con el uso de materiales concretos en Matemáticas y el acompañamiento personalizado a las estudiantes.
- La promoción del trabajo cooperativo con acompañamiento docente ha sido un factor importante para el aprendizaje en el aula. Aunque un verdadero trabajo cooperativo es una práctica ausente en las aulas visitadas, por lo menos encontramos a una profesora que, con algunas dificultades, impulsa permanentemente esta forma de trabajo. Las interacciones entre las niñas y los niños y con la propia profesora son positivas y ayudan a mejorar los niveles de comprensión en la resolución de problemas. En este caso lograron sobrepasar largamente las metas de aprendizaje que se propusieron en el PATMA.

En el área de Matemáticas, también hemos identificado algunas prácticas que han resultado contraproducentes para el aprendizaje y para mejorar los resultados de la ECE. En primer lugar, la aplicación excesiva de pruebas tipo ECE, lejos de llevar a superar los resultados de esta prueba, ha conducido a ciertas escuelas a un descenso considerable. En segundo lugar, la aplicación de las Sesiones de Aprendizajes del Minedu tampoco ha tenido un efecto importante en mejorar los resultados de la ECE. En tercer lugar, la aplicación frecuente de fichas y de los Cuadernos de Trabajo del Minedu tampoco parece haber tenido un efecto importante en los resultados de la ECE.

- El análisis de las prácticas docentes nos permite comprender mejor por qué son tan bajos los resultados de aprendizaje en el área de Matemáticas. Ello se debe a que, por un lado, las actividades matemáticas, tal como están planteadas, generan una mayor demanda cognitiva en las niñas y los niños para la que no están preparados. Les exige poner en acción un conjunto de capacidades con el fin de poder desarrollar apropiadamente los procesos matemáticos implicados en el aprendizaje. Les demanda, además, altos niveles de comprensión, conexión de diversos conceptos, fluidez operativa y capacidad de transferencia a situaciones nuevas. Las profesoras tienen mucha dificultad para responder a este desafío, pues suelen tener un bajo nivel en conocimientos disciplinares matemáticos y en conocimiento pedagógico matemático.
- Las actividades de Comunicación, por su parte, tienen una baja demanda cognitiva en comparación con las de Matemáticas. No les demandan aplicar conocimientos a situaciones nuevas ni les exigen resolver problemas o enfrentar desafíos importantes. Aun en los casos de las preguntas criterioales, el nivel de exigencia es elemental. Sería diferente si a las niñas y los niños se les presentaran situaciones de lectura para la adquisición de conocimientos o para resolver situaciones creativas o para aplicar su pensamiento crítico.

- En ese sentido, las profesoras no se sienten exigidas para desarrollar las actividades de enseñanza en el área de Comunicación, porque se les demanda una intervención sumamente simple y rígida con una metodología que se repite permanentemente.
- Esta total asimetría entre las actividades de ambas áreas crea la falsa impresión de que estamos mejor en el área de Comunicación que en el área de Matemáticas. Pero es posible que no sea así. Es probable que nos encontremos en un nivel mucho menor del que aparentamos. Y que solo estemos experimentando el efecto de evaluaciones con niveles de exigencia muy diferentes para cada una de las dos áreas.
- El apoyo de las familias en las áreas de Matemáticas y Comunicación ha tenido una influencia valiosa en el aprendizaje de las niñas y los niños. Son sobre todo las estudiantes quienes señalan que sus mejoras en el aprendizaje en estas dos áreas se han debido a la intervención de un miembro de la familia. En el caso de Matemáticas revelan haber aprendido trucos (estrategias) que les han hecho entender u operar mejor. En el caso de Comunicación aluden básicamente a prácticas de lectura en casa.

Conocimiento pedagógico

- Ha habido un efecto positivo en esta competencia, específicamente con relación a un mayor conocimiento de estrategias metodológicas. Esto es bueno, pero insuficiente. Los problemas educativos en las escuelas no están ligados únicamente a la metodología empleada por las profesoras, sino también a la comprensión de los enfoques pedagógicos o a la ausencia de ellos, al conocimiento sobre las niñas y los niños o al manejo de aula, entre otros.
- Hoy, la mayoría de las profesoras se preocupan por conocer más acerca de metodologías porque asocian su trabajo educativo únicamente con la enseñanza. El Minedu también tiene esa comprensión del trabajo docente.
- Las profesoras tienen un gran déficit con relación al conocimiento del desarrollo infantil, a la comprensión de los procesos de aprendizaje y a la consciencia del papel del contexto sociocultural como componentes fundamentales de los procesos pedagógicos, lo que afecta enormemente la calidad educativa.
- Los conocimientos disciplinares de las profesoras muestran ser muy concretos. Están muy ligados a las capacidades que enseñan; pero aun en este caso, muestran tener muchas dificultades, especialmente en el área de Matemáticas. También son grandes las deficiencias en Comunicación, pero los mejores resultados de la ECE en esta área las invisibilizan.

- Entre los factores que condicionan el débil desarrollo de esta competencia, identificamos los siguientes: la concepción plana de la profesión docente, la visión devaluada de la infancia, la desvalorización de la teoría y su débil articulación con la práctica y la ausencia de vocación en un sector del magisterio. A esto se suma la falta de recursos económicos para acceder a una mayor y mejor formación. Por otro lado, la oferta formativa precaria para el profesorado con diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados de escaso nivel es un obstáculo serio para mejorar en esta dimensión fundamental de la profesión docente.

Planificación

- La planificación es una de las competencias de la práctica docente más difíciles de cambiar. El fenómeno ECE llevó a que, en algún momento, las profesoras vuelvan a poner atención en la planificación, pero sin cambios sustantivos. Básicamente, se trata de cambios de formatos de planificación que no le otorgan mayor sentido, riqueza o consistencia a ese proceso. Se cumple con las programaciones como exigencia burocrática. Además, finalmente, las Sesiones de Aprendizaje del Minedu están sustituyendo, en la práctica, el proceso de planificación.
- Hoy encontramos docentes que utilizan las Sesiones de Aprendizaje a lo largo de todo el año. Estas profesoras no aplican las sesiones tal cual están diseñadas. Las adaptan y contextualizan.
- Encontramos también docentes que continúan haciendo sus propias programaciones. No usan las Sesiones de Aprendizaje y confían sobre todo en la potencia pedagógica de su trabajo.
- Las profesoras que no trabajan con las Sesiones de Aprendizaje del Minedu tienen dificultades para el diseño autónomo de estas. Tienden a trabajarlas de manera aislada. Las debilidades a nivel del conocimiento pedagógico cobran una cuota muy cara cuando las profesoras se enfrentan a la planificación. Sin claridad sobre los conocimientos disciplinares y sobre la forma en que las estudiantes construyen sus conocimientos en las diferentes áreas curriculares, es muy difícil hacer una programación consistente y cohesionada.
- Un efecto del fenómeno ECE fue el abandono del currículo, el DCN, como principal referente para la planificación debido a que su uso por las profesoras es parcial y eventual.
- No se han logrado grandes avances en torno a una reflexión sobre la programación curricular. Se ha tratado de enriquecerla con algunos elementos, como la introducción de los procesos pedagógicos y didácticos en su estructura. Ello debido a una inadecuada comprensión, definición e implementación

de ellos. La insistencia en fortalecer estos procesos a través del acompañamiento pedagógico resulta infructuosa cuando la calidad de las sesiones de aprendizaje es demasiado irregular.

- Con relación a la comunidad y a los procesos socioculturales, se percibe una tendencia homogeneizadora creciente en las prácticas docentes. Un efecto del uso de las Sesiones de Aprendizaje y la obsesión por la ECE es la descontextualización de los procesos de enseñanza. Los Proyectos Educativos Regionales y los Diseños Curriculares Regionales, donde existen, no se toman en cuenta, porque no tienen ninguna relevancia para la ECE. Sucedió lo mismo con el DCN. Y aunque hay docentes que se esfuerzan por incorporar elementos de la cultura regional en la actividad escolar, es poco lo que pueden hacer ante la ola uniformizadora que antepone la eficacia a la identidad.

Clima favorable para el aprendizaje

- El fenómeno ECE ha influido muy poco a favor del desarrollo de esta competencia. No se trata de un problema de desatención, pues en diferentes materiales educativos del Minedu se habla de la importancia del clima socioemocional para el aprendizaje. Incluso, en los protocolos y fichas de los programas de acompañamiento aparece un rubro sobre este punto.

Nuestra hipótesis es que las docentes están tan centradas en los resultados de aprendizaje, que la dimensión socioemocional de este no constituye hoy una prioridad, a pesar de la íntima relación que existe entre cognición y emoción. Y las operadoras de las políticas educativas que llegan a las escuelas no están suficientemente inclinadas, sensibilizadas o conscientes para atender ese tema.

Los intentos para construir un clima de aula saludable siempre resultan chocantes y perturbadores para las profesoras cuando entran en conflicto con sus prácticas. Colisionan con su identidad como adultas, como profesoras y como autoridades; con sus creencias y con la cultura escolar.

Las condiciones cognitivas y socioemocionales necesarias en el clima del aula para la emergencia de aprendizajes de calidad no forman parte del repertorio de los conocimientos pedagógicos y de las prácticas docentes en la mayor parte de las profesoras de esta investigación. Y esto constituye el mayor problema de nuestras escuelas, en la medida en que es el cimiento para el desarrollo de un proceso formativo óptimo.

- La mayoría de las profesoras de este estudio enfrentan severos problemas de manejo de aula que se expresan en poca atención de las estudiantes, bulla continua y desorden.

Todas las profesoras tienen problemas severos para trabajar apropiadamente con las normas de convivencia. En general, no las toman en cuenta ni las aplican consistentemente. Tienden sobre todo a recurrir a los gritos, a las amenazas, a la manipulación o al refuerzo de premiación y castigo. Ninguno de estos recursos de disciplina es efectivo. Sus efectos duran, generalmente, muy poco tiempo.

- El grupo de profesoras del Cusco es el que mejor trabaja la dimensión socioemocional. En realidad, ella está a la base de su trabajo en el aula. Mantienen una relación cálida con sus niñas y niños. Apelan mucho al diálogo, generan un ambiente de seguridad y confianza. En sus casos, la recurrencia a mecanismos de coerción es escasa. Sin embargo, por lo menos dos de ellas no son exitosas con estas buenas prácticas. Sus clases tienen problemas similares a las de algunas de sus colegas menos positivas en las relaciones con sus niñas y niños. Esto debido al mal manejo de las normas, a las dificultades de conexión de los contenidos de clase con sus estudiantes y a la implementación desordenada y desestructurada de las clases.
- Un problema de fondo para el desarrollo de un clima socioemocional saludable tiene que ver con que las profesoras no conectan los contenidos de sus clases con los intereses de sus niñas y niños, con sus experiencias, con su contexto sociocultural ni con sus estilos de aprendizaje.
- Los discursos y las prácticas de democracia, ciudadanía y derechos de la infancia, en general, no ingresan en las escuelas ni en las aulas. Y cuando ingresan, son resignificados al calor de una cultura escolar rígida, autoritaria y antidemocrática. O pueden entrar también en formato de temas que son parte del currículo. La ciudadanía y los derechos no se traducen en un ejercicio real de ellos. Las estudiantes no son vistas ni consideradas como sujetos de derecho ni como ciudadanas. En los mejores casos, son tratadas con afecto o consideración.
- La atención a la diversidad es un tema que se ha debilitado en el marco del fenómeno ECE. La inclusión educativa que había empezado a abrir las puertas de las escuelas a las niñas y niños con discapacidad, ahora se ve con cierta preocupación, porque «desvía la atención» de las docentes de la prioridad de responder a la ECE.
- Los materiales del Minedu dirigidos a docentes de segundo grado dicen poco sobre la inclusión; no la han transversalizado. Tampoco las acompañantes pedagógicas brindan orientaciones básicas sobre este enfoque. Y el personal de SAANEE hace un trabajo demasiado aislado en el aula, atendiendo a las niñas y los niños con discapacidad sin incorporar a la profesora del aula adecuadamente.

- La cuestión de la discapacidad puede ser tomada como una excusa para hacer que niñas y niños con dificultades que no tienen discapacidad alguna sean exonerados de dar las pruebas para que el rendimiento del aula no se vea afectado o para explicar los bajos resultados de la ECE.
- En el caso de dos profesoras de la región del Cusco, hemos constatado que hacen un valioso trabajo de integración social de sus estudiantes con discapacidad. Sus problemas mayores son de atención educativa, como en los demás casos.
- La pedagogía contemporánea plantea como uno de los objetivos más importantes para crear condiciones favorables y fortalecedoras del aprendizaje la formación de comunidades de aprendizaje en el aula. Esto es tan importante para el desarrollo social de las niñas y los niños como para su desarrollo cognitivo. Las profesoras participantes de esta investigación no apuntan ni a uno ni a otro objetivo.
- En el marco del fenómeno ECE tampoco se ha favorecido la formación de aulas como comunidades de aprendizaje. Las profesoras no reciben orientaciones hacia esa dirección, ni lineamientos específicos para desarrollar, por lo menos, el trabajo cooperativo en el aula. Las Sesiones de Aprendizaje proponen ejemplos pobres de trabajo en grupo que no califican como trabajo en equipo.

Conducción del proceso de enseñanza

- Las profesoras muestran una mayor preocupación por los resultados de aprendizaje medidos como eficacia de la intervención pedagógica. Intentan que las acciones que realizan en el aula generen aprendizajes. En esta intención se revela una concepción del proceso educativo que destaca una relación mecánica entre enseñanza y aprendizaje que no existe en el mundo real. Los procesos de aprendizaje, de desarrollo y de naturaleza sociocultural que tienen una enorme importancia en la educación no se toman en cuenta adecuadamente. Y de esta concepción se derivan las dificultades en la implementación de la tarea educativa.
- Esto ha sido reforzado por el Minedu, que ha replanteado una concepción de la enseñanza centrada en estrategias metodológicas con sus Sesiones de Aprendizaje.
- Las prácticas de enseñanza en el aula se orientan hacia un formato ECE. Los Cuadernos de Trabajo y las metodologías propuestas en los procesos de formación del profesorado se inclinan hacia esa dirección, lo que está conectado con una forma simple y común de entender cómo se logra una enseñanza efectiva. Y

la idea predominante que existe sobre ella es que cuanto más se parezcan las actividades de enseñanza a las de evaluación, mejor preparadas estarán las estudiantes para aprobar la evaluación.

- Una conclusión reveladora de este estudio es que las profesoras no entrenan a sus estudiantes para obtener mejores resultados en la ECE. No aplican ningún modelo ni ninguna estrategia de entrenamiento. No se debe confundir la aplicación excesiva de pruebas tipo ECE con entrenamiento. El entrenamiento de capacidades cognitivas es una práctica pedagógica válida y eficiente que implica trabajar sobre la comprensión y sobre el desarrollo de un nivel de dominio de habilidades a través de un programa muy bien estructurado.
- La aplicación excesiva de pruebas lleva, en el mejor de los casos, a un nivel de aprendizaje rutinario de habilidades o, como también hemos podido registrar, a un nivel de desorientación y cansancio en las niñas y los niños.
- La debilidad en las interacciones profesora/estudiante es uno de problemas más serios en la conducción de la enseñanza. Las profesoras no planifican las interacciones porque creen que no necesitan precisarse demasiado. Los hechos de las aulas muestran que estas profesoras no tienen las habilidades para realizar esto de manera espontánea ni creativa. Tienen poca capacidad de reacción frente a las respuestas de sus estudiantes. Su capacidad de respuesta se agota con una o dos intervenciones.
- Esta debilidad está presente también en las Sesiones de Aprendizaje que elabora el Minedu. Las orientaciones que se proponen en ellas son vagas e imprecisas con respecto a las interacciones. Y el punto central es que con las interacciones se plantean los desafíos, se sostiene la motivación, se ofrece el andamiaje pedagógico que requieren las niñas y los niños, se hace el reforzamiento, se estimula la metacognición, se brinda la retroalimentación y se realiza la evaluación formativa.
- La mayoría de las profesoras están más concentradas en los procedimientos que deben seguir que en los procesos por impulsar en el desarrollo de sus clases. Su atención está puesta en lo planificado por ella o en lo planteado por la Sesión de Aprendizaje del Minedu. Esto determina que sus intervenciones pedagógicas se debiliten, porque hacen que pierdan de vista cómo van influyendo en sus niñas y niños.
- Otro serio problema que experimentan las profesoras es que no tienen claridad sobre el propósito de sus actividades ni, consecuentemente, pueden transmitirlo a sus niñas y niños con claridad.
- A pesar de que el Minedu pretende enfatizar la importancia del propósito pedagógico, no logra, ni con los ejemplos de sus Sesiones de Aprendizaje, este cometido. Los ejemplos que se proponen en ellas

suelen aludir al contenido o tema de las sesiones. No esclarecen o informan sobre el para qué o el porqué las niñas y los niños deben alcanzar tales o cuales aprendizajes.

- Esta situación hace que el desarrollo de las clases, en ciertas sesiones y en ciertas profesoras, pierda fácilmente el norte pedagógico. En efecto, no es extraño observar que profesoras como las del colegio B de Moquegua, A y B del Cusco, y A, B y C de Moquegua, se desorienten en pleno desarrollo de las sesiones y pierdan la brújula.
- El desarrollo de contenidos conceptuales rigurosos y actualizados es afectado por el carácter excesivamente metodologista de las orientaciones que se le ofrece al profesorado a través de cursos de capacitación, acompañamiento pedagógico y materiales del Minedu.
- Las profesoras manifiestan en sus prácticas serios déficits en el área de Matemáticas, pero también poca rigurosidad en el área de Comunicación. Estas debilidades se expresan, principalmente, en el uso de un lenguaje vago, o incluso erróneo, para hacer referencia a ideas o conceptos de estas y otras áreas del currículo.
- Son muy pocas las docentes que intentan trabajar a partir de contextos reales y con situaciones nuevas para sus estudiantes. Entre ellas están las profesoras de los colegios A y C de Moquegua, y la profesora del colegio B del Cusco. La tendencia general es a la repetición y a la ejercitación sobre situaciones ya conocidas.
- Con relación a la promoción de un pensamiento creativo y crítico, el estudio no puede dar cuenta de avances relevantes. Las actividades en el aula tienden a ser muy poco creativas y muy poco críticas. La preocupación de las profesoras está puesta sobre todo en lograr que sus niñas y niños den las respuestas correctas, es decir, aquellas que son valoradas en la prueba de la ECE.
- Un trabajo muy débil en torno a la producción de textos y la comunicación oral, que no se evalúan en la ECE, y un trabajo muy rígido en comprensión de lectura, disminuyen enormemente las posibilidades de orientar el trabajo pedagógico hacia el desarrollo de capacidades cognitivas superiores.
- En el área de Matemáticas sucede algo muy similar, en el sentido de que no se ha podido incorporar adecuadamente un enfoque de resolución de problemas desafiante para el pensamiento y no se ha desarrollado adecuadamente el tratamiento de los PAEV.

- No hemos registrado, a partir de las observaciones de aula, que las profesoras tengan prácticas innovadoras. Sí se han detectado algunas actividades y algunas ideas más actualizadas en materia pedagógica, pero no están tan generalizadas en ninguna profesora.
- El uso de las TIC en la escuela también está muy limitado al formato ECE. Se aplican actividades de ejercitación muy similares a las de las fichas o Cuadernos de Trabajo, con respuestas de opción múltiple. La única diferencia es que se utilizan recursos audiovisuales que son más atractivos para las niñas y los niños.
- Además de convertir a las estudiantes en usuarios de la computadora, no se aprovechan posibilidades para desarrollar más las capacidades de las niñas y los niños y enriquecer su experiencia.
- El llamado *intervencionismo pedagógico*, caracterizado por la intrusión de las docentes en el proceso de aprendizaje, guiando excesivamente las estrategias de las niñas y los niños para solucionar problemas o haciéndolos completar oraciones para dar con las respuestas o, sencillamente, reemplazando sus opiniones e ideas, está muy presente en la mayoría de profesoras. Así se debilita el proceso de aprendizaje.

Evaluación

- El fenómeno ECE ha colocado por primera vez el tema de la evaluación en la agenda educativa del Minedu, de las regiones, de las DRE y las UGEL, de las escuelas y del profesorado. Esto es positivo. La evaluación es un proceso fundamental en la educación. Y si bien se ha colocado en el escenario desde un enfoque definido y una orientación determinada, proporciona una base para emprender un proceso de reflexión que apunte a pensarla de una manera más holística.
- Las profesoras perciben y asumen que la ECE es un mecanismo de evaluación de sus competencias profesionales. No solo la ven como un medio de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, sino que la mayoría admite que es positivo «que se las evalúe» a través del rendimiento que logran sus niñas y niños. La ECE no tiene ese propósito, pero acá se está poniendo de relieve la relación real que existe entre la actuación pedagógica del profesorado y los resultados de aprendizaje.
- La evaluación ha ingresado en las aulas. Este es otro efecto de este fenómeno. Las prácticas evaluativas anteriores al fenómeno ECE —cuando no inexistentes— eran muy precarias en el sentido técnico y de propósitos. Hoy las profesoras evalúan a sus estudiantes con una sola clase de evaluación y con un

instrumento específico: un tipo de evaluación sumativa y diagnóstica. Y un instrumento de evaluación de opciones múltiples. Hasta allí se ha avanzado.

- La evaluación con formato tipo ECE está circunscrita a evaluar las capacidades que son tomadas en consideración para la evaluación censal estudiantil. No se consideran otras capacidades del currículo. Eso significa que las profesoras solo tienen información sobre cinco capacidades de todo el currículo. Sobre las otras no se cuenta con información, aunque varias docentes afirman que también evalúan otras capacidades y otras áreas curriculares. De hecho, no hemos podido comprobarlo.
- La preocupación de las docentes por los resultados de aprendizaje se va convirtiendo, progresivamente, en preocupación por el puntaje obtenido en la prueba ECE, lo que distorsiona el sentido de la mejora y desvía la atención de la calidad de los aprendizajes logrados.
- Los usos de los resultados de las evaluaciones en el aula e institucionales se limitan a la identificación de los ítems donde se cometen más errores. No se produce una reflexión analítica sobre los posibles problemas en el proceso de enseñanza ni tampoco sobre las dificultades que pueden estar enfrentando las niñas y los niños. La consecuencia más común de la evaluación es volver a trabajar los ítems errados.
- Las pruebas se han convertido en una nueva forma de categorización de las estudiantes. Se va desarrollando un discurso informal entre las profesoras y en las escuelas sobre niñas y niños de nivel 2, de nivel 1 y de nivel -1, del que son conscientes incluso las estudiantes.
- Esta categorización no contribuye a la construcción de una cultura de la evaluación, sino que fortalece malos usos de la evaluación que clasifica a las estudiantes y las etiqueta.
- La introducción de las Sesiones de Aprendizaje del Minedu ha colocado las listas de cotejo como instrumento de evaluación predilecto. Sin embargo, este instrumento de evaluación presenta, regularmente, serios problemas en la formulación de los indicadores y adolece de ausencia de criterios para determinar los niveles de logro que alcanzan las estudiantes en las capacidades que están siendo evaluadas.
- Las evaluaciones no generan un proceso de evaluación sistemático de las prácticas docentes. Contradictoriamente, las profesoras que afirman haberse responsabilizado de los aprendizajes tienen muchas dificultades para identificar en sus prácticas los posibles errores que generan dificultades en los aprendizajes de las niñas y los niños.

- Los informes de la UMC no son trabajados adecuadamente en las escuelas. Las docentes ponen su atención, básicamente, en el puntaje alcanzado en las pruebas ECE. Su ansiedad por los resultados las lleva a descuidar el proceso de análisis que deberían realizar. No se desarrolla un proceso de reflexión adecuado en el profesorado. Y, más bien, el momento de revisión de los informes se convierte en un espacio en el que se reafirman conceptos erróneos sobre la enseñanza y el aprendizaje, visiones prejuiciadas sobre la infancia y se despliegan argumentos para justificar los resultados en lugar de profundizar el análisis.
- Es muy destacable que la UMC sea la entidad del Minedu que más empeño ha puesto, hasta la fecha, para colocar alarmas y brindar orientaciones a las regiones, a las instituciones educativas y al profesorado para que no se caiga no solo en malas prácticas de evaluación, sino tampoco en malas prácticas pedagógicas originadas por el fenómeno ECE.
- La ausencia de algún tipo de evaluación formativa en los procesos pedagógicos del aula es generalizada. De esta forma no se toma en cuenta ni aprovecha ningún procedimiento ni instrumento de evaluación que tenga como propósito contribuir a fortalecer los aprendizajes. Esto no es ningún efecto del fenómeno ECE. La evaluación rigurosa de todo tipo ha estado ausente en la escuela pública desde siempre.

Reflexividad e identidad docente

- En la actualidad, el fenómeno ECE está redefiniendo la comprensión de las docentes sobre su papel profesional alrededor de otros criterios y otras prácticas alejadas del MBDD, lo que amerita un serio análisis y una profunda reflexión para evitar retrocesos después de un período de esperanza.
- El perfil óptimo del docente está directamente relacionado con la ECE. Predomina una idea de docente-operario capaz de aplicar Sesiones de Aprendizaje diseñadas por el Minedu y de docente pro-ECE con competencia para aumentar los puntajes en estas pruebas.
- El enfoque reflexivo de la formación docente, nunca bien conceptualizado ni asumido plenamente por el Minedu, ha sido totalmente dejado de lado en la práctica. A las profesoras no se les estimula a revisar sus prácticas; se las condiciona para que evalúen la aplicación de sus Sesiones de Aprendizaje. Y a quienes no trabajan con ellas se las estimula a revisar cómo aplican las estrategias metodológicas. En una u otra forma, el docente es concebido como un aplicador de actividades o de metodologías.
- Las acompañantes pedagógicas tienden a convertirse en promotoras de las Sesiones de Aprendizaje y de la ECE. En otros casos, como promotoras de estrategias metodológicas o de procesos pedagógicos

y didácticos. Con esto se contribuye a limitar la visión de la actuación profesional docente. En aras de una supuesta efectividad, se sacrifica un ideal de docencia que es posible desarrollar en nuestro país.

- Las profesoras muestran diferentes niveles de reflexión sobre su práctica profesional. La mayor parte de esta reflexión gira en torno a la ECE y las estrategias metodológicas más efectivas para lograr mejores resultados en las pruebas. La ECE se ha convertido en el referente principal de su trabajo. Sin embargo, varias de ellas lo niegan y se empeñan en reafirmar que su labor se centra en sus estudiantes y su formación.
- Las profesoras no autoevalúan sus prácticas. Solo ponen atención en los aspectos formales de la aplicación de las estrategias metodológicas. En ella, la propuesta de procesos pedagógicos y didácticos no está siendo de gran ayuda, por su débil formulación y aplicación.
- Las maestras de segundo grado se sienten muy presionadas y agobiadas por la ECE. Se sienten vigiladas y aceptan de mala gana, en varios casos, la acción de las acompañantes pedagógicas.
- La articulación entre la teoría y la práctica, que debe estar en el corazón de la actuación docente, así como la visión de la pedagogía como una práctica social de una comunidad profesional y la sistematización de la propia experiencia como profesoras, están aún lejos de constituirse en elementos referenciales en la reflexión docente y en su trabajo. Las contradicciones que se han dado en torno a la profesionalidad docente no contribuyen al desarrollo de una identidad sólida y bien orientada. Sigue pendiente un proceso de desarrollo profesional orientado por los elementos mencionados.
- La reflexión docente no se concibe ni se asume como un necesario proceso colectivo de carácter colegiado. Este es otro de los factores que no contribuye al desarrollo de una profesionalidad docente.

Recomendaciones

Generales

- Se requiere formular un propósito fundamental de cambio educativo que sea potente en el ámbito moral, que convoque al conjunto de la sociedad y al profesorado en particular. Los resultados de la ECE como horizonte educativo no tienen el suficiente poder de atracción como para sostener un esfuerzo de mediano o largo plazo.
- Se precisa definir y desarrollar una hipótesis de cambio para la educación que implique estrategias sistémicas y sinérgicas que impacten en el sistema como conjunto, de modo que el logro de aprendizajes de calidad, y no los puntajes de una prueba, se convierta en la meta fundamental.
- Esta hipótesis de cambio debe sostenerse, básicamente, en un proceso renovado que comprende cuatro pilares básicos: un sistema de desarrollo nacional curricular, un sistema nacional de formación docente, un sistema nacional de evaluación y un sistema nacional de gestión.
- Se necesita evaluar las políticas educativas, los programas e intervenciones del Minedu en curso; tanto las de los ejes de Aprendizaje como las de Formación Docente, así como las políticas de gestión escolar y de estímulos, con el fin de descentrarlas de la ECE y reorientarlas hacia el fortalecimiento del núcleo pedagógico del quehacer educativo.
- Se propone recuperar el MBDD como guía orientadora de las políticas de aprendizaje y de formación que garanticen la construcción de un perfil profesional docente. Esto implica retomar, enriquecer y profundizar el enfoque crítico reflexivo y abandonar las tentativas de formar docentes como simples operarios a los que solo hay que ofrecerles mejores herramientas.

- Se plantea aprovechar la oportunidad que abre la propuesta de currículo nacional para recuperar un norte pedagógico más rico y amplio, así como para alinear los esfuerzos de mejora en torno a un referente curricular legitimado.
- Se recomienda invertir en procesos de formación especializada en las especialistas pedagógicas del Minedu, las DRE y las UGEL, con el fin de garantizar la calidad de las propuestas educativas y contar con profesionales con un alto nivel de liderazgo en materia pedagógica.
- Se sugiere realizar un análisis riguroso de los efectos del fenómeno ECE para comprender la situación educativa actual, las posibilidades y límites que nos muestran los logros alcanzados.

Específicas

Sobre la necesidad de diversificar las políticas dirigidas a docentes, directivos e instituciones

- El Minedu debe contemplar el desarrollo de políticas diferenciadas para el profesorado, para directoras e instituciones educativas. No pueden ser tratados de igual manera docentes, directivos y escuelas con *performances* distintas.
- A docentes, directivos y escuelas con mejor *performance* deben dirigirse políticas que promuevan su especialización, su autonomía, su creatividad y su innovación.
- A docentes, directivos y escuelas con *performances* regulares deben dirigirse políticas de formación pedagógica básica, estímulos y acompañamiento pedagógico y de gestión.
- Con docentes, directivos y escuelas con *performances* bajas es necesario desarrollar políticas para fortalecer la supervisión, la mejora de su formación, la vigilancia social y el modelado de su trabajo pedagógico.
- Es necesario incorporar en las políticas dirigidas al profesorado las de supervisión, con el fin de garantizar la prestación del servicio educativo en condiciones mínimas. Sin docentes que cumplen con sus obligaciones laborales, toda inversión en ellas es un despilfarro de recursos.
- El Minedu debería revisar y tomar como referencia las iniciativas de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM) para el control efectivo del cumplimiento de las funciones laborales del docente y su sanción efectiva.

- La diversificación de políticas debe comprender la atención diferenciada a las distintas regiones tomando en cuenta su situación educativa, sus problemas institucionales de corrupción y competencia profesional. Asimismo, deben plantearse propuestas diferenciadas según sus características geográficas (Amazonía, Andes) y su ámbito (rural, frontera, vulnerabilidad).

Sobre el acompañamiento pedagógico

- Es fundamental evaluar los esfuerzos realizados en la formación de las acompañantes pedagógicas en función de las mejoras conseguidas en el desarrollo de su perfil profesional. Continúan encontrándose deficiencias en la actuación de las acompañantes pedagógicas que deben superarse. El modelo de formación, el enfoque crítico-reflexivo y las estrategias de intervención deben ser revisados en su conceptualización y aplicación para ser mejorados.
- Es imprescindible detener una lógica «tallerista» de formación de acompañantes pedagógicos por una lógica de programa de formación que garantice el desarrollo de las competencias profesionales requeridas.
- Es indispensable descartar la mirada metodologicista de las intervenciones del Minedu que empaña las posibilidades de una mejora sustantiva en los aprendizajes. Se requiere que el profesorado y quienes diseñan las políticas de formación orientadas a él interioricen la necesidad de una aproximación al trabajo educativo centrado en los procesos de enseñanza, aprendizaje, desarrollo infantil y de naturaleza sociocultural.
- Es fundamental que en las escuelas y las aulas se desarrolle un trabajo educativo centrado en las niñas y los niños, en el conocimiento, en la evaluación y en la comunidad, con el fin de brindar el soporte necesario para los procesos formativos que deben impulsarse.
- Se requiere seguir preparando a las acompañantes pedagógicas para fortalecer su conocimiento pedagógico y sean capaces de desarrollar marcos conceptuales sólidos. Su actuación no debe centrarse en verificar la aplicación de procedimientos por parte de las docentes. Deben comprender claramente y orientar a las docentes en función de procesos pedagógicos, pero también guiar a las profesoras para entender los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños, identificar sus niveles de desarrollo cognitivo y socioemocional para conocer sus posibilidades de aprendizaje, reconocer las rutas que siguen las estudiantes en la construcción de sus conocimientos y desarrollo de capacidades en las diferentes áreas curriculares para prevenir anclajes inadecuados y sentar bases sólidas.

- Las acompañantes pedagógicas deben dejar de alentar la aplicación de pruebas tipo ECE.
- Los programas o líneas de acompañamiento pedagógico deben producir información oportuna y sólida sobre las debilidades y fortalezas de las prácticas docentes, para retroalimentar tales intervenciones, así como sobre las rutas más comunes que siguen las niñas y los niños en sus intentos de aprendizaje, con el fin de detectar patrones que hay que corregir o fortalecer.
- Las acompañantes pedagógicas deben orientar a las docentes a que presten atención al proceso de aprendizaje y los niveles cognitivos y socioemocionales de sus estudiantes. Además, deben brindarles modelos sobre cómo conectarse con los intereses de las niñas y los niños, cómo brindarles el andamiaje que requieren, cómo interactuar con ellas, cómo evaluarlas formativamente y cómo promover sus habilidades metacognitivas y el clima en el aula.

Sobre la formación docente

- Es necesario desarrollar políticas diferenciadas de formación del profesorado que atiendan las distintas necesidades de los diferentes grupos de docentes. Las mejores docentes no requieren de acompañamiento pedagógico externo, pues les basta con el de su directora. Necesitan de intervenciones formativas académicas que enriquezcan su conocimiento pedagógico.
- Las docentes con una *performance* regular requieren de un acompañamiento pedagógico renovado, de modelos de intervención en el aula que pongan atención a las debilidades identificadas en este estudio. Precisan formación en el nivel disciplinar y sobre las características de los aprendizajes en cada área.
- A los docentes con baja *performance* se les debe aplicar políticas de supervisión para asegurar, primero, que están cumpliendo con sus funciones laborales, y, adicionalmente, empezar a desarrollar con ellas los procesos de evaluación de desempeño. En términos formativos, se requiere realizar procesos intensivos y formales de formación profesional que garanticen el desarrollo de competencias básicas.
- Las docentes de aula requieren avanzar, fundamentalmente, en la comprensión de los enfoques pedagógicos, así como en el conocimiento disciplinar, el conocimiento del aprendizaje y del desarrollo infantil y el conocimiento del contexto sociocultural.
- Para sostener mejores prácticas docentes en forma más permanente, las profesoras requieren desarrollar un sólido marco pedagógico que las ayude a comprender, estructurar y desarrollar su actuación profesional de manera más consistente.

- Las profesoras requieren descentrar sus prácticas del proceso de enseñanza y volcar su atención a los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños, comprender su proceso evolutivo y proponer actividades que sean significativas, socialmente relevantes y culturalmente pertinentes. La construcción de un andamiaje sólido para el aprendizaje, la evaluación formativa y la metacognición debe constituirse en un proceso clave de la práctica docente.
- Siendo una de las principales debilidades de las prácticas docentes la conexión de las profesoras con los intereses de las niñas y los niños, se requiere trabajar a fondo cuestiones vinculadas a su mundo personal, a su curiosidad, a la motivación intrínseca de las estudiantes, a su autonomía, tomando en consideración la importancia del juego, del movimiento, de la creatividad y de la indagación.
- Las profesoras de aula necesitan comprender y trabajar la importancia del clima del aula desde el punto de vista socioemocional y cognitivo, con el propósito de asegurar ambientes de aprendizaje saludables y estimulantes. Este es un déficit que afecta de manera importante la posibilidad de mejorar los aprendizajes de las niñas y los niños.

Sobre el reforzamiento escolar

- Las orientaciones para el reforzamiento escolar deben evaluarse.
- En primer lugar, son las profesoras de aula quienes deben recibir un mensaje claro sobre su responsabilidad en la atención óptima de todas sus niñas y todos sus niños. Su función es asegurar que cada estudiante aprenda. No es una responsabilidad para asignar a terceros. En ese sentido, las profesoras de aula necesitan recibir orientaciones precisas sobre cómo identificar dificultades, cómo indagar sobre los factores que afectan el aprendizaje y proponer alternativas en su trabajo de aula.
- En segundo lugar, el programa de reforzamiento escolar debe tener como propósito principal identificar las deficiencias y las respectivas posibles causas de ellas para saber cómo intervenir con cada estudiante. Eso significa que las docentes-fortaleza, o similares, deben ser formadas en esa dirección en lugar de aplicar sesiones de reforzamiento homogéneas para todos.
- En tercer lugar, debe garantizarse un trabajo articulado entre docentes de aula y docentes-fortaleza para enriquecer mutuamente el trabajo de ambas.

Sobre la ECE

- La ECE debe ocupar su lugar como proceso técnico de evaluación que cumple con propósitos precisos que ya han sido establecidos por la UMC. No debe seguir siendo el centro de las políticas educativas, el horizonte educativo, el referente curricular ni el termómetro de la calidad educativa.
- La información generada por la ECE debe ser utilizada para la revisión de las políticas educativas vinculadas al eje de Aprendizaje a partir de un análisis técnico que busque explicaciones plausibles de los cambios que presentan los resultados de tal evaluación. No debe, en ningún caso, convertirse en un medio para el respaldo político ni la legitimación social de ciertas iniciativas ministeriales.
- La evaluación estudiantil debe mantenerse en su modalidad censal o muestra de acuerdo con las necesidades del caso. Es necesario evaluar la conveniencia de sostener una evaluación censal a largo plazo.
- La evaluación estudiantil debe ampliarse a todos los ciclos de la EBR en Primaria y Secundaria, para cumplir con el propósito de «monitorear el desarrollo y consolidación de las habilidades fundamentales de los estudiantes para que continúen aprendiendo a lo largo del ciclo escolar» (UMC, 2009: 8). Asimismo, debe ampliarse también a otras capacidades de las áreas curriculares ya evaluadas y a otras áreas del currículo.
- Debe brindarse a las escuelas orientaciones sobre cómo utilizar la información generada por las pruebas tipo ECE y cómo analizar los resultados. Estas pruebas tipo no deben aplicarse más de una vez al mes. Las escuelas deberían recibir orientaciones para su diseño.

Sobre los materiales que produce el Minedu

- El Minedu debe aplicar una política de control de calidad de los materiales que produce, con el fin de evitar las deficiencias que se observan en ellos. Ningún material debe ser publicado sin pasar por procesos rigurosos de control de calidad.
- El Minedu necesita revisar y corregir las conceptualizaciones de los procesos pedagógicos y didácticos propuestos en sus materiales, con el propósito de evitar seguir generando confusiones en el profesorado y en las acompañantes pedagógicas.

- La elaboración de Sesiones de Aprendizaje, tal como están planteadas, no contribuye al desarrollo profesional docente. Por lo tanto, se debe eliminar. Las acompañantes pedagógicas deben dejar de cumplir el papel de promotoras de dichas Sesiones.
- Los materiales educativos refuerzan viejas ideas del profesorado sobre los intereses de las niñas y los niños. Deben retrabajarse las conceptualizaciones sobre este tópico.
- El Minedu debería producir guías didácticas en formato audiovisual que promuevan modelos de intervención pedagógica de excelencia.

Sobre las políticas de estímulos

- La política de estímulos debe orientarse al desarrollo de buenas prácticas que pueden ser predefinidas en torno a ciertos tópicos de importancia en el proceso educativo. Estas políticas pueden establecerse a nivel distrital, provincial, regional y nacional, y deben proponerse garantizando que todas las docentes sean alentadas a participar y que todas perciban las posibilidades de éxito.
- Algunas de los tópicos que pueden ser objeto de estímulo son:
 - ~ La implementación de auténticos procesos de acopio de saberes como anclaje del proceso de aprendizaje.
 - ~ La realización de interacciones estimulantes en el proceso de aprendizaje.
 - ~ La promoción de habilidades metacognitivas.
 - ~ El desarrollo de procesos de evaluación formativa.
 - ~ El buen andamiaje pedagógico en la construcción de aprendizajes.
 - ~ La implementación de procesos de retroalimentación efectivos.

Bibliografía

- ALMAGOR, L. (2014). The Good in Standardized Testing. September 2. Recuperado de <http://bostonreview.net/us/lalac-almagor-finding-good-in-standardized-testing>
- ANDREWS, P. y otros (2014). *Carta abierta para Andreas Schleicher*. París: OCDE.
- ANSIÓN, J. y otros (1992). *La escuela en tiempos de guerra*. Lima: Tarea.
- ARANCIBIA (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. Serie Documentos. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. UNESCO.
- ARREGUI, P. (1994). Dinámica de la transformación del sistema educativo en el Perú. Recuperado de <http://grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/NPD/NPD12-4.pdf>
- BALARÍN, M. y S. CUETO (2008). *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Documento de Trabajo N.º 35. Lima: GRADE / Niños del Milenio.
- BALARÍN, M. (2015) Las escuelas privadas de bajo costo en el Perú. GRADE. 8 de mayo del 2015. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/novedades/las-escuelas-privadas-de-bajo-costo-en-el-peru-por-maria-balarin/>
- BANDURA, A. (1973). *A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- BARBER, M. (2009). From System Effectiveness to System Improvement: Reform paradigms and relationships. En HARGREAVES, A. FULLAN, M. (editors). (2009). *Change Wars*. The Leading Edge Series 3. Solution Tree. USA.
- BIZOT, J. (1976). La reforma de la educación en Perú. *Experiencias e innovaciones en educación* N.º 16. Una serie de la Oficina Internacional de Educación. Estudio preparado para el Servicio Internacional de Informaciones y de Estudios sobre las Innovaciones Educativas (IERS).

- BOARD ON TESTING AND ASSESSMENT / NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2009). Letter Report to the U.S. Department of Education on the Race to the Top Fund, 5, October. Recuperado de <http://www.nap.edu/catalog/12780.html>
- BROWN, G. T. L. y J. A. HATTIE (2009) The Benefits of Regular Standardized Assessment in Childhood Education: Guiding Improved Instruction and Learning. En Sebastian Suggate y Elaine Reese (eds.). *Contemporary Debates in Child Development and Education*. Routledge https://www.researchgate.net/publication/233871126_The_benefits_of_regular_standardized_assessment_in_childhood_education_Guiding_improved_instruction_and_learning [accessed May 18 2018].
- BROWN, G. T. L. y J. A. HATTIE (2009). Understanding Teachers' Thinking About Assessment: Insights for Developing Better Educational Assessments. Paper presented at annual conference of the National Council for Measurement in Education, San Diego, CA.
- BROWN, G. T. L., S. E. IRVING y P. J. KEEGAN (2014). An Introduction to Educational Assessment, Measurement, and Evaluation: Improving the Quality of Teacher-based Assessment (3.ª ed). Auckland, NZ: Dunmore Publishing. ISBN: 9781927212097 URL. Recuperado de <http://tinyurl.com/14xyzb>
- BRUNS, B. y J. LUQUE (2014). Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen. Washington, DC: Banco Mundial.
- CANNELL, J. J. (1989). *How Public Educators Cheat on Standardized Achievement Tests*. Albuquerque, NM: Friends for Education.
- CASASSUS, J. Aprendizajes, emociones y clima de aula. Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf
- CHIROQUE, S. (2012). Nueva ley de CPM y rendimientos escolares. Domingo, 17 de junio de 2012. Educación Esperanza. Recuperado de <http://schiroque.blogspot.pe/2012/06/necesitamos-una-ley-de-carrera-publica.html>
- CODY, A. (2011). Complex Thinking Is Not Tested and Won't be Taught. Recuperado de http://blogs.edweek.org/teachers/living-in-dialogue/2011/07/complex_thinking_is_not_tested.html
- COLEGIO DE PROFESORES DEL PERÚ (2004). Estatuto. Recuperado de <http://cppe.org.pe/estatuto.pdf>
- COMMITTEE ON INCENTIVES AND TEST-BASED ACCOUNTABILITY IN PUBLIC EDUCATION AT THE NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2011). Incentives and Test-Based Accountability in Education. Recuperado de www.nap.edu

- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2014). Informe presentado por una comisión ad hoc de consejeros designada por el comité directivo del CNE sobre el bono de incentivo al desempeño escolar. Febrero. Lima: CNE.
- COSTA, M. y E. LÓPEZ (1986). *Salud comunitaria*. Barcelona: Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud.
- CUENCA, R. (2011). Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogos con maestros. IEP. En *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: CNE / Fundación SM.
- CUENCA, R. (2016). Aceptando un debate. Diario *El Comercio*, Lima, 18 de marzo.
- DARLING-HAMMOND, L. (2003). Standards and Assessments: Where We Are and What We Need. Teachers College Record. Recuperado de <http://www.tcrecord.org>. ID Number: 11109
- DARLING-HAMMOND, L. y J. BRANSFORD (editor) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey Bass.
- DARLING-HAMMOND, L. y Frank ADAMSON (2010). Beyond Basic Skills: The Role of Performance Assessment in Achieving 21st Century Standards of Learning. SCOPE (Stanford Center for Opportunity Policy in Education). Recuperado de <https://scale.stanford.edu/system/files/beyond-basic-skills-role-performance-assessment-achieving-21st-century-standards-learning.pdf>
- DARLING-HAMMOND, L. y A. E. WISE (1985). Beyond Standardization: State Standards and School Improvement. *Elementary School Journal*, 85(3), 315-336.
- DE BELAÚNDE, C., N. GONZÁLEZ y M. EGUREN (2013). *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: IEP. (Documento de Trabajo, 188. Serie Educación, 6).
- DÍAZ BARRIGA, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- EHRICH, J. F. (2006) Vygotskian Inner Speech and the Reading Process. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, vol. 6, pp. 12-25. Queensland University of Technology. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815614.pdf>
- ELÍAS, N. (2009). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- EWING, J. (2011). Mathematical Intimidation: Driven by the Data. *Notices of the American Mathematical Society*, May 2011. Recuperado de <http://www.ams.org/notices/201105/>

- GAWTHROP, J. (2014). *Measuring Student Achievement: A Study of Standardized Testing and its Effect on Student Learning*. 29 April. Recuperado de http://my.jessup.edu/publicpolicy/wpcontent/uploads/sites/39/2014/04/Gawthrop_Jeremiah_Final.pdf
- GHISLENI, A. C. y M. B. LUCE (2016). *Efeitos da Política Nacional de Avaliação em Larga Escala na Gestão Política e Pedagógica de Escolas Municipais de Porto Alegre: Explorando Relações e Utilizações*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil. Arquivos analíticos de políticas educativas. AAP-EPPA. Revista académica, avaliada por pares independente, de acesso aberto, e multilingüe. Volume 24. Número 71. 4 de junho. ISSN 1068-2341.
- GRUNDY, P. y C. SAWYER (2011). *The Push Behind a New Flurry of Testing*. Recuperado de <http://www.newsobserver.com/2011/05/15/1196022/the-push-behind-a-new-flurry-of.html>
- GRUPO DE TRABAJO SOBRE ESTÁNDARES Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (2007). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. GTEE-PREAL.
- GUADALUPE, C. (2015). *Aprendizajes desde la ECE y sus perspectivas*. En *Tarea revista de educación y cultura*. Octubre. N.º 89, pp. 9-15. Lima: Tarea.
- GUERRERO, L. (2015). *Rutas de Aprendizaje: lo que debe saber el docente*. Miércoles 25 de abril de 2015. Recuperado de <http://educacion-peru.blogspot.pe/2015/02/rutas-de-aprendizaje-lo-que-debe-saber.html>
- GUSKEY, T. R. (2007). *Using Assessments to Improve Teaching and Learning*. En *Ahead of the Curve: The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning*, 15-29.
- HARGREAVES y SHIRLEY (2007). *The coming of Post-standarization*. EdWeek.org. Recuperado de: www.edweek.org/ew/articles/2007/12/21/17hargreaves_web.h27ml on June 6, 2008
- HARGREAVES, A. FULLAN, M. (editors). (2009). *Change Wars*. The Leading Edge Series 3. Solution Tree. USA.
- HATANO, G. y K. INAGAKI (1984). *Two Courses of Expertise*. *Research and Clinical Center for Child Development. Annual Report*, 6: 27-36. Marzo. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2115/25206>
- HATTIE, J. y H. TIMPERLEY (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*. March. Vol. 77, N.º 1, pp. 81-112. University of Auckland. Recuperado de: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>
- HOUT, M. Y S. ELLIOTT (eds.). (2011) *Incentives and Test-Based Accountability in Education*. Washington, D.C.: National Academies Press, 72. Recuperado de http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=12521

- HUNT, B. y otros (2004). *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Lima: GRADE.
- KEMPF, A. (2016). *The Pedagogy of Standardized Testing. The Radical Impacts of Educational Standardization in the US and Canada*. Palgrave-McMillan.
- KOHN, A. (2011). How School Reform Damages Poor Children. Recuperado de http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-school-reform-damages-poor-children-kohn/2011/04/26/AFTTCbtE_blog.html
- KORETZ, D. (2008). *Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, esp. 43-45; 11-42; 260-66.
- LACE TO THE TOP. (2017). Recuperado de <http://www.lacetothetop.com>
- LEÓN, E (2004). *Prácticas docentes predominantes en las aulas. Informe de acompañamiento pedagógico*. Lima: PEAR. Minedu.
- LEÓN, E. (2010). *¿Qué son los procesos pedagógicos?* (Documento interno). Lima: Usaid/Perú/SUMA.
- LEÓN, E. (2010). *Informe de análisis de la implementación del PRONAFCAP EIB Básico*. (Documento de trabajo). Octubre del 2010. Lima: Usaid/Perú/SUMA.
- LEÓN, E. (2011). *Aportes para la propuesta curricular del Minedu*. (Documento interno). Lima: Usaid/Perú/SUMA.
- LORENZO, C. (1969). *Situación del personal docente en América Latina*. Santiago de Chile-París: Editorial Universitaria/Unesco.
- MARCHESI, A. (2009). Los resultados de las evaluaciones y su papel en las políticas educativas. En MARTÍN, E. y F. MARTINEZ (coordinadores). *Avances y desafíos de la evaluación educativa* (pp. 161-168). Madrid: OEI / Fundación Santillana.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1972). *Informe General de la Educación Peruana*. Comisión de Reforma de la Educación. Lima: Minedu.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006). *Evaluación censal a docentes de los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria de Educación Básica Regular*. Directiva N.º 177-2006/DM/SPE.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III Ciclo de Educación Básica Regular. Informe de Ejecución Financiera y de Metas Físicas Período 2008-2010 y al I Semestre 2011*. Secretaría de Planificación Estratégica.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015a). Unidad Didáctica N.º6. Recuperado de file:///C:/Users/USER/Downloads/documentos-Primaria-Sesiones-Unidad03-SegundoGrado-Integrados-Orientacion%20(1).pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015b). Rutas del Aprendizaje: Nuevo material para docentes. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/?p=183>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015c). Sesiones de Aprendizaje. Unidad Didáctica 1. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/sesiones2016/pdf/primaria/unidad1/segundo-grado/u1-2do-grado.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015d). Sesiones de Aprendizaje. Unidad Didáctica 3. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Primaria/Sesiones/Unidad03/SegundoGrado/Integrados/2G-U3-Sesion03.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015e). Sesiones de Aprendizaje. Unidad Didáctica 6. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Primaria/Sesiones/Unidad06/SegundoGrado/integrados/2G-U6-Sesion10.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu.
- MIRANDA, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En Benavides, M. (ed.). (2008). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- MOREIRA, M. A. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España, pp. 19-44.
- NATIONAL CENTER FOR FAIR AND OPEN TESTING (2007). How Standardized Testing Damages Education? August. Recuperado de <http://fairtest.org/how-standardized-testing-damages-education-pdf>
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Expanded edition. National Academies Press.
- NEILL, M. (2010). A Better Way to Evaluate Students and Schools. Recuperado de http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/a-better-way-to-evaluate-students-and-schools-/2010/12/20/ABzjWuF_blog.html
- OBANDO, G. (2007). Una mirada a la evaluación censal docente. Educación y sociedad. Publicado el 12 de mayo. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/gustavoobando/2007/05/12/una-mirada-a-la-evaluacion-censal-docente/>

- OFICINA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES (2015). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014 (ECE 2014). PPT. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/Presentaci%C3%B3n-resultados-ECE-2014-V2.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1994). Informe OEI – Ministerio de Educación 1994. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/peru/#sis>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2011). Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México, OECD. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OTUNUKU, M. y G. T. L. BROWN (2007). Tongan Students' Attitudes towards Their Subjects in New Zealand Relative to Their Academic Achievement. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 117-128.
- OUG, A. y F. NEWMANN (1998). Beyond Standardized Testing. Assessing Authentic Academic Achievement in the Secondary School. ERIC (Educational Resources Information Center).
- PHELPS, P. (ed). (2009). Correcting Fallacies about Educational and Psychological Testing (pp. 89-146). Washington, DC: American Psychological Association.
- PHELPS, R. P. (2005). Kill the Messenger: The War on Standardized Testing. Transaction Publishers.
- PHELPS, R. P. (2009). Educational Achievement Testing: Critiques and Rebuttals. En R. POPHAM, J. (2011). *Modern Educational Measurement: Practical Guidelines for Educational Leaders*. Allyn and Bacon.
- RAVITCH, D. (2010). The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education. New York: Basic Books, 107-111.
- REEVES, D. (editor). (2007). Ahead of the Curve. The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning. The Leading Edge Series 2. Solution Tree. USA.
- RIVERO, J. (2005) La educación peruana: crisis y posibilidades. *Pro-Posições*, v. 16. N.º 2 (47), maio/ago. Recuperado de <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/La-Educaci%C3%B3n-Peruana-crisis-y-posibilidades.pdf>
- RIVERO, J. (2006) La participación en las reformas educativas. En Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Recuperado de file:///C:/Users/USER/Downloads/participacion_reformas_educativas_rivero.pdf
- ROBALINO, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. (pág. 7-23). *Revista PRELAC. Protagonismo docente en el cambio educativo*, 1, julio, pp. 23-27.

- SALAZAR BONDY, A. (1975). *La educación del hombre nuevo: la reforma educativa peruana*. Lima: Paidós.
- SHIRLEY, D. (2009). The Music of Democracy. Emerging Strategies for a New Era of Post-Standardization (capítulo 6). En: HARGREAVES, A. y M. FULLAN (editors). *Change Wars. The Leading Edge Series 3*. Solution Tree. USA.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- SMITH, M. K. (2012). What is Pedagogy? The Encyclopaedia of Informal Education. Recuperado de <http://infed.org/mobi/what-is-pedagogy/>
- SOLTAU, L., P. SANZ y RODRÍGUEZ (2013). Informe Final 1. Evaluación de diseño y ejecución de presupuesto (EDEP) de la intervención pública evaluada (IPE): Acompañamiento Pedagógico. Ministerio / Pliego: Ministerio de Educación.
- STECHE, B. (2010). *Performance Assessment in an Era of Standards-based Educational Accountability*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- TENTI, E. (2009). La seducción pedagógica. Escri-viendo. *Revista Pedagógica*, año 6, N.º 14. Méjico.
- TIANA, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En MARTÍN, E. y F. MARTÍNEZ RIZO (coords.). (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas educativas 2021*. OEI / Fundación Santillana.
- TRAHTEMBERG, L. (1993). *Educación peruana: un drama en ocho actos*. Lima: Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE).
- TRAHTEMBERG, L. (2000). Evolución de la educación peruana en el siglo XX. *Revista Copé de PetroPerú*. 10 de junio.
- UNESCO (1963). Informe presentado por el Comité del Proyecto Principal de la Comisión de Cooperación con la UNESCO a la Primera Reunión de Secretarios Permanentes de las Comisiones Nacionales de la UNESCO de Centroamérica y Panamá. San José, Costa Rica, 1963.
- UNESCO (2001). Oficina Internacional de Educación. El desarrollo de la educación. Informe Nacional de la República del Perú. Elaborado y editado por el Ministerio de Educación.
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>
- UNESCO (2015). Marco de acción — Declaración de Incheon para la Educación 2030. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>

- UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2001). El Perú en el primer estudio comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado. Boletín N.º 9. Febrero. Ministerio de Educación del Perú.
- UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2006). Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. ¿Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes? Factores explicativos más relevantes en la Evaluación Nacional 2004. Ministerio de Educación del Perú.
- VEGA, F. (1996). El concepto realimentación y su significado. En *Teoría de la Educación* N.º 8, pp. 95-128. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- VELLOSO, A. (1993). *La educación en el Sahara occidental*. UNESCO.
- YIGOTSKY, L. S. (1978). Mind in Society the Development of Higher Psychological Processes. En M. COLE, V., John STEINER, S. SCRIBNER y E. SOUBERMN (eds). Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- YIGOTSKY, L. S. (1986). Thought and Language. En A. Kozulin (ed). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- WALBERG, H. J. (2011). *Tests, Testing, and Genuine School Reform*. Hoover Institution Press.
- WILSON, D. y J. ORTEGA (2013). Learning that Matters a Review of the Research on the Qualities of School Leadership Behaviors that Support Student Learning. Project Zero. Harvard Graduate School of Education.
- ZEICHNER, K. (1982). El maestro como profesional reflexivo. Conferencia presentada en el 11.º University of Wisconsin Reading Symposium: Factors Related to Reading Performance. Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156-164 - BREÑA

CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com

PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com

TELÉF. 332-3229 / 424-1582

SEPTIEMBRE 2018

LIMA - PERÚ

Se ha discutido mucho sobre la importancia de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), a la luz de la cadena de efectos deseados y no deseados que ha generado, incluyendo algunas de sus supuestas consecuencias perversas. Fundados o no, los temores a un enfoque reducido de los aprendizajes –entre ellos algunos de mucha importancia para la formación integral que debe ofrecer el sistema educativo– y a una atribución desmedida de responsabilidad al docente por los resultados de las pruebas, han llevado a muchos a proponer su eliminación.

En este estudio, Eduardo León se acercó, a lo largo de nueve meses, a la vida cotidiana de nueve docentes de nueve escuelas de Cusco, Moquegua y Ucayali, cuyos estudiantes obtuvieron puntajes altos, medianos y bajos en cada región. Allí, el investigador realizó observaciones de aula y entrevistó a estudiantes, docentes y directores. Revisó programaciones y cuadernos, así como otros materiales generados desde el Ministerio de Educación, tales como las Rutas del Aprendizaje, Unidades Didácticas y Sesiones de Aprendizaje, Kits de Evaluación, etcétera. Se trata de un estudio cualitativo, en el cual el investigador reconoce y asume su propia lectura y su subjetividad. Aunque ello, como ocurre en todo enfoque investigativo, puede sesgar su visión, también transparente y, claramente, enriquece su interpretación de los resultados.

ISBN: 978-9972-235-80-1



9 789972 235801