

Superando la inercia conservadora

Otra escuela es posible

A ocho meses de iniciado el quinquenio de gobierno, la nueva gestión no despliega aún suficientemente los contenidos de su programa en la estructura del sistema y en las decisiones de política educativa. No es un capullo protector el que envuelve a la mariposa en ciernes, sino más bien una costra dura: la de los hábitos políticos, culturales, institucionales y mediáticos que configuran la escuela del posfujimorismo, la inercia conservadora de una escuela hecha para la exclusión y el pensamiento autoritario. No les falta razón cuando afirman que cambiar la educación exige cambios en la sociedad. Pero, ciertamente, se trata de quebrar la inercia y crear una nueva escuela para el Perú democrático del siglo XXI.

SEVERO CUBA MARMANILLO
TAREA

El reciente informe de resultados educativos ofrecido por la ministra Salas pone en cuestión asuntos de fondo en la política educativa peruana. No podemos reiterar las fórmulas aplicadas en las últimas décadas. Son objeto de auditoría educativa los enfoques y estrategias de capacitación docente, la focalización en Comunicación y Matemáticas, el limitado financiamiento y la inequitativa distribución de éste, el currículo centralizado y prescriptivo. No hay directiva, manual, guía ni paquete tecnológico con el poder de transformar la educación. Está en cuestión la noción de la docencia como ejercicio domesticado por la asimilación a un repertorio de estrategias, como negación de su carácter profesional, de su autonomía y del respeto a su condición de sujeto y ciudadano. Lo está también la pretensión de una educación y una pedagogía monocultural que, pensada

para la ciudad mesocrática, se pretenda la norma para todas las escuelas del Perú.

Es posible realizar, en este nuevo quinquenio, un avance efectivo en la educación nacional. Podemos leer los resultados recientemente presentados como la señal de lo que no debemos seguir haciendo. Estamos aprendiendo que los problemas educativos no se resuelven con una administración mejorada de los insumos y un trato normativo a los sujetos. Se trata de un cambio de modelo, esto es, un cambio en la comprensión de los problemas educativos, en situar la escuela en el marco de la construcción intercultural y democrática del país, en la epistemología, la ética y la política que sustentan la educación y la institución escolar, en la relevancia de los actores llamados a configurar esa otra escuela, y de, sin certezas totales, configurar su pedagogía y su política: la de comunidades de aprendizaje entendidas como experiencia de relación crítica con el saber, la de comunidades mediadas por la negociación cultural y por el aprendizaje del sentido de la libertad y de lo justo.



LA INERCIA ES CONSERVADORA

La institución escolar en América Latina no está exenta de la realidad de desigualdad del continente. Los resultados educativos son una radiografía de esta desigualdad no solo en la comparación entre lo rural y lo urbano, sino aun en el escenario de la ciudad donde se encuentra que el sistema educativo guarda una correlación con su estratificación social. Si bien las cifras de acceso se han incrementado, y en la primaria se acercan a la cobertura total, los resultados educativos indican que esta ampliación en el acceso no está significando verdaderamente el ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos y todas. Como afirma Gentili (s.f.):

“ Que todos tengan acceso a la escuela no significa que todos tengan acceso al mismo tipo de escolarización. Esto siempre ha sido así en América Latina. Y lo es mucho más ahora, después de veinte años de ajuste. El debilitamiento de los obstáculos que frenaban el acceso a la escuela no ha significado, por tanto, el fin de las barreras discriminatorias, sino su desplazamiento hacia el interior de la propia institución escolar. Tonalidades diferentes en los procesos de exclusión y, consecuentemente, nuevos escenarios de segregación y resistencia. La exclusión educativa no ha cesado. Simplemente, se ha desplazado”.

Esta situación, que Gentile denomina “inclusión excluyente”, tiene carácter estructural, es decir, se corresponde con la política educativa instalada en el Estado y en el hábito de la clase política, la mayor de las veces predispuesta a poner la educación en función de su necesidad de legitimarse. Se corresponde con el aliento centralista del Estado que concentra recursos, sin considerar prioridades de orden social, donde menos se necesitan pero son más visibles. Se corresponde con la costumbre de gobernar sin planes aun si éstos existen, como ha sido el caso reciente en que se puso de lado un Proyecto Educativo concertado.

En política económica, a los recientes gobiernos les ha bastado con poner el vehículo en neutro y dejar que los

actores de la economía hagan su trabajo. El funcionamiento inercial de una economía jalada por el tren del extractivismo no les ha significado mayores esfuerzos ni creatividad. Sin embargo, incluso sectores intelectuales vinculados al modelo resienten si el Estado deja a la inercia las políticas sociales y en particular la política educativa. En educación, inercia significa darle continuidad fáctica a un modelo excluyente, racista, entrampado en la corrupción y en la ausencia de planes y prioridades de equidad social.

En materia de financiamiento, no bastaría con incrementar el presupuesto público de Educación hasta el 6% del PBI. En primer lugar, se requiere priorizar con criterios de equidad y con planes de largo plazo la distribución de estos recursos. Éste es un criterio aplicable no solo en el nivel nacional de gobierno sino en los niveles regional y local. En segundo lugar, eficiencia y precisión en la decisión del gasto con rendición de cuentas. Esto tiene como requisito la adecuada definición del destino del gasto, es decir, en qué resultados de orden educacional se verán sus frutos y en qué periodo serán alcanzados con eficacia. En tercer lugar, los criterios para esta eficacia no los puede determinar el MEF, donde es un misterio el proceso de la educación. Es el propio Ministerio de Educación el que tiene que precisarle al MEF en qué, cuándo y cuánto se invertirá. Corresponde también al MINEDU determinar los criterios de evaluación de la eficacia del gasto público en Educación. Porque el rol rector de este último Ministerio no solo se refiere a una rectoría sobre las regiones y las escuelas, sino también a ejercer un rol rector en el Estado y en el Ejecutivo en materia de financiamiento de la política educativa.

Éstos son asuntos que escasamente ampliarán el tiraje o mejorarán el rating. Los medios quieren espectáculo, ver construcciones faraónicas y prodigios tecnológicos que fascinen y provean más ejércitos de consumidores y menos ciudadanía.

LA INERCIA DE UNA PEDAGOGÍA FALAZ

Se han desarrollado políticas de capacitación docente con acompañamiento, trabajo en equipos, materiales educativos y guías que especifican cómo aplicar el currículo. Los resultados nos dicen que más de una década de estos ensayos no transforman las prácticas de enseñanza ni mejoran los aprendizajes. ¿Qué está fallando? Dussel (2006) afirma que estamos frente a un fenómeno de:

“ [...] crisis de un modelo o forma escolar, y al mismo tiempo de la persistencia de una cierta gramática o núcleo duro de reglas y criterios que resisten a los cambios y que es más poderosa que los intentos de los reformadores y de los expertos científicos de modificar la vida en las escuelas”.

El diagnóstico es claro: es necesario identificar los elementos de esa gramática y situarla en los distintos campos de funcionamiento del sistema, sobre todo en el ámbito de los decisores de políticas. Porque encontramos que las políticas de capacitación y de difusión de una cierta pedagogía han hecho sinergia con esa gramática resistente.

Veamos el ejemplo de la evaluación docente implementada por la anterior gestión, cuando asistimos al escándalo de tener 155 aprobados en una prueba de lápiz y papel aplicada a un aproximado de 180 mil docentes. Se trataba de pruebas focalizadas en el dominio del currículo en sus aspectos disciplinares y metodológicos en términos cognitivos, no de una evaluación de las prácticas de enseñanza. En este sentido, Guerrero (2009) señala:

“ Los contenidos que estas pruebas privilegian consistentemente revelan dos contradicciones de fondo: en primer lugar, los aspectos recogidos por las pruebas son apenas una parte de una de las cuatro características exigidas por la ley para definir como bueno el desempeño de un docente, a los que en ningún momento les asigna mayor importancia que al resto. En segundo lugar, las competencias fundamentales que el currículo oficial demanda a las instituciones educativas plantean al profesor requerimientos de desempeño ineludibles, que trascienden largamente las actitudes verbales y matemáticas a las que se circunscriben básicamente las evaluaciones”.

Es decir, el planteamiento de estas evaluaciones es limitado no solo conceptualmente sino incluso normativamente. En términos discursivos, esta lógica se sostiene en la creencia de que el aprendizaje se resuelve en el logro de tipo cognitivo e instrumental y, en consecuencia, las evaluaciones se concentran en esto. La política de capacitación sigue este mismo derrotero: dotar de estrategias, instrumental y técnicas a los docentes con el supuesto, ya hace mucho desmentido, de que los pro-

fesores aplicarán automáticamente tales fórmulas. Es ésta una visión empobrecedora de la pedagogía que la reduce a la didáctica operativa, que confunde experiencia pedagógica con técnica, y que pretende que la sola dotación de un repertorio de técnicas hace que el o la docente resuelva los complejos problemas de la enseñanza y el aprendizaje.

Con esta lógica, ¿será posible transformar las gramáticas de una escuela dogmática, autoritaria y ajena a la vida? La respuesta se cae de madura.

Requerimos procesos de evaluación que informen en primer lugar a docentes y directivos de las escuelas —y, por supuesto, a los decisores de política— de los aspectos críticos en las prácticas de enseñanza y de gestión en la escuela, y que orienten y den argumentos para mejorar y transformar estas prácticas. Requerimos procesos formativos y continuos de maestros que estén centrados en la construcción de la profesionalidad docente y de su protagonismo en la producción de saber pedagógico.

La lógica inercial del sistema insistirá en un modelo de capacitación que reitera el tratamiento objetual de la docencia y enfatiza los aspectos instrumentales de la enseñanza, vaciándola de su realidad cultural y social, pretendiendo normalizar su carácter ético y político. Y estas habituales formas de proceder son justamente las razones de su fracaso.

LA AGENDA DE LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA

Voceros del actual Gobierno han sostenido que la revolución educativa tiene programa: el Proyecto Educativo Nacional; y cuenta además como métodos con la concertación, el diálogo abierto y la rendición de cuentas. Éstos serán los elementos que habrá que considerar en la evaluación de su desempeño. En relación con el programa, el PEN no es la yuxtaposición de objetivos y actividades: es toda una estrategia a la que se tiene que avanzar con coherencia. Enfatizar en esto no coloca a la gestión en la práctica de los grandes anuncios mediáticos, sino en el de la labor silenciosa y en el hacer avances concertados. A nuestro ver, son cuatro los puntos de amplia y fundamental discusión en la agenda de política educativa.

En primer lugar, el modelo de escuela. Es decir, ¿qué paradigma educativo requiere el desarrollo democrático e inclusivo del país? Porque la escuela de la “calidad” promovida desde los '90 es aquella autoritaria, dogmática y discriminadora a la que se ha agregado técnicas gerenciales y tecnología informática. Pero los resultados de este modelo, como

venimos constatando en las mediciones de aprendizaje, cuestionan su pertinencia. Hay que sumar a esta medición la evidencia de los bajos niveles en el ingreso a la educación superior, la existencia de violencia, corrupción e impunidad en el sistema y en las propias escuelas. Estas cosas educan; mal, pero educan. Las políticas no han tenido un curso de confrontación con estas características, sino que se han adherido a ellas, sin tocar la gramática existente.

Un segundo aspecto, vinculado al modelo, es el tratamiento de la relación entre oferta educativa pública y diversidad cultural. Este tema tiene dos aspectos: uno se refiere a los derechos de los pueblos originarios y afrodescendientes a contar con recursos y oferta educativa pertinente a sus demandas y su desarrollo como comunidades autónomas. Dos, el desarrollo del sentido intercultural de las escuelas. Porque todas las escuelas, rurales o urbanas, públicas o privadas, han de tener este carácter. Transformar la persistente escuela monocultural en intercultural e inclusiva significa un cambio muy grande no solo al interior de la escuela sino en el entorno del grupo social que rodea a la institución educativa.

Un tercer tema es la gestión descentralizada y el rol rector del MINEDU. Porque hemos vivido una suerte de descentralización de baja intensidad, en tanto ha sido lento el proceso de transferencia institucional de competencias desde el Gobierno Central a las regiones. Pero, además, en materia educativa, el último lustro ha sido de traspaso de funciones normativas pero con centralismo económico. Es más: las competencias en una ciudad como Lima, que representa prácticamente un tercio del sistema educativo nacional, no han sido transferidas. En este marco, las preocupaciones son en qué sentido y cómo fortalecer la gestión descentralizada y las capacidades profesionales, y garantizar equidad y eficacia en el uso de los recursos en el ámbito regional; qué estrategias emplear en el rediseño del nivel intermedio articulado al nuevo modelo de escuela. Y, en este contexto, precisar el lugar de los gobiernos municipales en el desarrollo educativo de sus territorios.

El cuarto aspecto concierne al desarrollo profesional de la docencia. En este campo se requieren ajustes importantes en la Ley de CPM, que den un tratamiento al proceso de inserción, al dilema entre incentivos para la mejora continua y el aseguramiento de resultados, el replanteamiento de la jornada docente, que implica redefinir la jornada escolar. En materia de formación docente, el mayor reto se ubica en el escenario de la formación en servicio, dada su masividad y la heterogeneidad de contextos en que labora el grupo docente. La experiencia enseña que los modelos de capacitación han fracasado reiteradamente en América Latina, en gran medida porque siguen la lógica de dar

al maestro un rol domesticado planteándole un repertorio específico de rutinas pedagógicas en vez de orientarse al desarrollo de su profesionalidad, su autonomía intelectual y moral y su capacidad de resolver los problemas educativos que enfrenta. ¿Qué nuevas formas ha de asumir la formación en servicio? Y, dado que la organización de la política magisterial ha de ser integral, se requiere precisar las formas de gestión articulada de formación inicial y en servicio de carácter permanente.

Cada uno de estos puntos requiere un mayor desarrollo, pero nos parece que es en ellos donde habría que concentrar el tratamiento articulado del programa del PEN.

En el contexto de una persistente restauración conservadora, que ha exhibido poca decencia, es necesario plantear una discusión de fondo y con total seriedad. Y desde y con maestros, familias y estudiantes. Recrear democráticamente la educación es un proceder dialogante y firme. Shantall Moufe afirmaba que la palabra política, viniendo de *polis*, también guarda familiaridad con *pólemos*, con lo que expresa que la democracia no es consenso permisivo sino el convivir batallando de los ciudadanos para defender con palabras sus razones y sentimientos. Y eso es la política: la posibilidad de procesar el conflicto, propio de toda comunidad, sin negar al otro su razón y su existencia. El autoritarismo conservador está presto a la supresión del diferente y a la violencia como forma de dirimir las discrepancias. Nostálgico de su hábito colonial, el conservadurismo no entiende la democracia como orden justo. Y lo que está en juego en la renovación del modelo educativo es justamente qué democracia queremos como norte y sentido de la educación. **■**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUSSEL, Inés (2006). "Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina". Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile.

GENTILI, Pablo (s.f.). "La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento". Laboratorio de Políticas Públicas (LPP)-Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Disponible en: <<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf>>.

GUERRERO, Luis (2009). "Política docente: balance del periodo". En Ricardo Cuenca (coordinador) *La educación en tiempos del APRA: Balance 2006-2009*. Lima: Foro Educativo.