

Conversatorio

Buena docencia y formación docente

El Marco de Buen Desempeño Docente, impulsado desde el Consejo Nacional de Educación y recogido por la actual gestión, así como el cumplimiento del mandato del Proyecto Educativo Nacional de crear un sistema de formación docente continua en el país, son dos cuestiones centrales en la política de desarrollo profesional docente y la mejora de la enseñanza. Reunimos a conversar sobre estos temas a tres destacados educadores con una actuación relevante en la construcción de una política de desarrollo magisterial en el país: Jesús Herrero S.J., actual presidente del CNE e impulsor de la red Fe y Alegría; José Rivero, imprescindible autor en materia educativa, y Luis Sime, catedrático de la PUCP y autor de importantes aportes al pensamiento educativo peruano. Se ponen en juego aquí visiones sobre la docencia y la enseñanza que el país requiere.

CONVERSATORIO ENTRE JESÚS HERRERO, JOSÉ RIVERO Y LUIS SIME

Conducido por Severo Cuba, realizado el 7 de marzo del 2012 en la ciudad de Lima

TAREA: *El marco de buen desempeño docente (MBDD) que nosotros hemos ido construyendo en el país, y del que se han visto otros ejemplos como el de labor-enseñanza en Chile, ¿en qué medida es adecuado e importante para el desarrollo de la buena enseñanza? ¿O estamos sobredimensionando el MBDD en una política de mejora de la enseñanza?*

José Rivero (J. R.): En primer lugar, ese marco plantea que hay una preocupación permanente por que el maestro enseñe bien, lo cual es correcto, pero hay al mismo tiempo una preocupación menor en que aprenda bien. Diría que parte de la buena enseñanza es el aprendizaje docente, que el maestro pueda asumir, por medio del aprendizaje, la práctica y la experiencia, su condición docente.



Severo Cuba/Tarea

Jesús Herrero (J. H.): Efectivamente, es importante que el maestro aprenda bien en su formación inicial. El problema es que hay más de 300 mil o 350 mil maestros nombrados, y muchos de ellos —no todos— no aprendieron bien. ¿Qué y cómo debemos hacer con estos maestros que no tuvieron una buena formación? La formación inicial del maestro no está bien orientada; por ejemplo, un profesor de Matemáticas resulta que tiene un techo y no puede enseñar lo que a él no le enseñaron. Es que un porcentaje enorme de su formación está dedicado a historia de la pedagogía, corrientes pedagógicas, de modo que el tiempo para la especialidad se queda corto.

J. R.: Cuando hablo de que el maestro enseñe bien, pienso básicamente en la formación continua, pues la formación inicial deja mucho que desear en el país. El tema es cómo hacer para que ese maestro mal formado, mal preparado, pueda asimilar conocimientos, metodologías, modos de comunicarse mejor con el alumno, de enseñar mejor, de lograr mejores aprendizajes en una práctica continua. Se parte del concepto inadecuado de que cuatro o cinco años de Universidad o de Instituto Superior Pedagógico (ISP) son suficientes. Hay que insistir en que pocas profesiones como la del magisterio requieren tanto una formación permanente.

Luis Sime (L. S.): También tiene que ver con que esa formación esté pensada solo en función de una de las dimensiones del quehacer docente: la enseñanza en el aula. Por eso el concepto de *buen desempeño* me gusta más que el de *buen enseñanza*. Si recordamos, la Carrera Pública Magisterial (CPM) indica que el docente tiene tres funciones: la enseñanza propiamente tal (la docencia), la gestión y la investigación. Pero nuestro paradigma de desempeño docente y de formación está 'sobrecentrado' en lo primero, que es importante pero es solo un aspecto. Hoy día tenemos que pensar en la diversificación de sus funciones: el docente tiene que estar formado y preparado para asumir cargos en y fuera de la escuela, ahí donde lo requiera el sistema educativo. Por último, la función que está descuidada es la investigación, que habría que capitalizar. Es preciso tomarle la palabra a la CPM, para que realmente se desarrolle y se instituya desde la formación inicial.

TAREA: *El MBDD intenta ser de consenso: los instrumentos que se han usado hasta ahora han sido el currículo de la formación inicial o un conjunto de demandas que el Ministerio u otros actores han recuperado, muy centradas en modas pedagógicas, en directivas del Ministerio o en algunas orientaciones de carácter instrumental. En el ideal de que el MBDD pudiera configurarse en un consenso nacional, en un concierto que además*

serviera para generar no solo cohesión sino también una cierta movilización innovadora en la docencia, ¿sería suficiente? ¿Qué otras cosas requeriríamos para lograr esa mejora de la enseñanza?

L. S.: El MBDD es un instrumento que puede ayudar a generar consenso, pero tiene que ir de la mano con la determinación de en qué va a consistir la *CPM renovada*, lema que usaba en la campaña el partido que llegó al gobierno; eso va a ser lo determinante y va a estar sujeto a un conjunto de efectos y consecuencias de naturaleza más política, pues concierne a la reacción que pueda tener el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP) o el Colegio de Profesores.

Si nos remitimos a lo primero, veo que el MBDD está bastante sesgado hacia la docencia en el aula; no digo que ésta no sea una función importante, pero sí que el docente, en la práctica, hace más cosas. Segundo, estamos pensando nuestras intenciones de mejoramiento de la educación pública, pero me pregunto si ese MBDD está también pensado desde la educación privada. Nuestro paradigma es que la educación pública comprende el 90% del sector, pero ya no es así: más o menos el 23% de la educación peruana está en manos privadas. En Lima es casi el 60%; en Arequipa, el 40%; en Trujillo ya pasó el 25%. En educación superior es el 56%; en educación universitaria, el 65%.

Por eso hay que preguntarse desde dónde estamos mirando este MBDD. ¿Solo desde el lado de la gestión pública, sin ver la privada? ¿Cómo entra el Estado a regular? ¿Cuál es el ideario que la sociedad plantea también para la educación privada? Desde mi punto de vista, es un lado de la educación que ha crecido de manera desregulada y del que el Estado no ha dicho nada. Solo ahora parece que queremos decirlo, con el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA) y todo este sistema de acreditación al que llegamos tarde en América Latina, y que es bastante más fuerte en Brasil, México, Chile y Argentina. Entramos con un temor muy grande y con un problema de reconocimiento de la diversidad de tipos de gestión.

J. R.: Creo que lo que se ha hecho en el país, dirigido y coordinado por el Consejo Nacional de Educación (CNE), constituye un cambio loable. Ha habido un análisis serio y una reflexión colectiva, y se ha convocado a actores representativos de la acción educativa en el país, pensando en el docente común y corriente, sin hacer distinciones

entre lo público y lo privado. Creo que es importante, y será un tema central para el Municipio de Lima Metropolitana, cómo enfrentar el crecimiento “incontrolable” de la educación privada, que responde, entre otros factores, a un mal rendimiento de la escuela pública.

Ahora, respecto a si hay un énfasis mayor en la acción del docente en el aula, tiene que ser así, en vista de los calamitosos resultados en materia de evaluación del desempeño. Me han adelantado algunos resultados de la última evaluación censal del segundo grado, y solo habríamos aumentado un punto en Comunicación-Lenguaje, y retrocedido en Matemáticas. De modo que será inevitable que ese problema se enfrente focalizando por un buen tiempo la atención en el mejor desempeño docente en el aula. A ello habría que añadir otro factor importante, referido a potenciar los elementos de gestión una vez que se establezca y se regularice una mayor autonomía de los centros educativos, a partir de la cual tanto los directores como los equipos docentes van a tener otro modo de pensar y de ejecutar la gestión. Esto es también parte del debate por realizar.

En tu primera pregunta te referiste a la experiencia chilena. Pude ver en el gobierno de la Concertación, durante la gestión del ministro Sergio Bitar, la conformación de una comisión muy amplia con presencia del Colegio de Profesores. Quisiera rescatar de esa experiencia las tres preguntas planteadas a la comisión para imaginar y crear un buen desempeño docente: ¿qué es necesario saber?, ¿qué es necesario saber hacer?, y ¿cuán bien se debe hacer o cuán bien se está haciendo? Son preguntas genéricas pero que dan pie para debatir y concertar sobre aspectos esenciales.

En el caso peruano, he estado revisando los documentos del consenso y habría hasta cuatro premisas: 1) el docente como profesional relacionado con otros docentes y la comunidad; 2) el docente como profesional capaz de discernir y tomar decisiones; 3) un docente cuyo desempeño profesional se da tanto en la práctica como en su acción misma como docente; y, finalmente, 4) ¿cuáles son las funciones que la Ley General de Educación y el Proyecto Educativo Nacional (PEN) demandan para un nuevo docente?

Diría que nuestro debate tendría que estar estimulado por estas premisas, buenas para imaginar un docente con características absolutamente distintas a las actuales.

J. H.: El gran reto para la educación peruana es cerrar las brechas; no solo estamos mal: el tema es que las brechas son cada vez mayores, y eso requiere maestros



Y el maestro rural, que es el hombre que vive solo, es el primero que tiene que ser atendido con una pequeña vivienda digna, con un mejor trato, con mejores oportunidades en la carrera. Pero lo decimos muchas veces y nunca se pone en práctica: urge una política que mire a los profesores rurales.
(Jesús Herrero)

diferentes para situaciones diferentes. Con frecuencia, cuando trabajamos documentos incluso de buen desempeño docente, hubo que darles muchas vueltas, porque se podía tener una mirada muy urbana. El documento se estuvo trabajando por dos años o un poco más, con mucha gente, pero a mí lo que más me preocupa son las brechas existentes en el país, porque si al final logramos que unos cuantos privilegiados de zonas urbanas aprendan un poco más pero a costa de aumentar brechas, sería un pésimo servicio al país.

Entonces, cuando pensamos en formación docente, en capacitación docente, en acompañamiento docente, no es lo mismo una zona rural donde se habla un solo idioma que una zona bilingüe, una zona rural de la sierra que una de la selva, una zona rural que una urbana o semiurbana. Tenemos en el Perú tal cantidad de situaciones diversas, que debemos ser muy imaginativos para concebir también sistemas diversos.

El problema con las capacitaciones es que se concibieron igual para todo el mundo. Lo que, creo, da mejores resultados, es que en una institución educativa todos los docentes sean formados y estén acompañados y vayan levantando la institución educativa, porque enseñar es no solo saber hacerlo bien: también es saber crear climas institucionales apropiados que permitan que el alumno aprenda. Cuando se estaba trabajando en MBDD, yo pensaba: ¿De qué profesores aprendí más? De los profesores que fueron más cercanos a mí, los que estuvieron más preocupados por mí, o sea, aquellos con los que tenía 'buena química'. Hoy también observas eso: cuando un profesor tiene eso que llamamos 'jale' con los alumnos, esos alumnos aprenden; en cambio, con un profesor muy inteligente pero que guarda mucha distancia, que no sabe tratar a sus alumnos, éstos no aprenden. El profesor puede saber muy bien su materia, tener buena metodología, preparar sus clases, pero si no se 'engancha' con los alumnos no logra sus objetivos.

Hay aspectos que no deben ser olvidados a la hora de hablar de un buen desempeño docente, sobre todo para levantar la calidad educativa del país. Yo estoy entusiasmado por la evaluación que están pensando hacer a otro grado de primaria —podría ser sexto—, para ver cómo terminan los alumnos, y algún grado de secundaria. Tal vez estos dos no serían censales sino muestrales, pero nos darían una fotografía del país, a mi juicio, muy importante.

L. S.: Esa relación entre la enseñanza y el vínculo del docente con el alumno es clave. Reitero: no debemos quedarnos en el tema de la enseñanza; a eso hay que

sumar los otros elementos que van a hacer que la educación sea fructífera, lo que nos lleva al tema de la convivencia en el aula y en la escuela. En la última edición del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en América Latina se tocó justamente ese tema. Llamaba la atención que el elemento del vínculo, de la convivencia, de la interacción comunicativa profesor-alumno, terminara siendo una de las variables importantes en relación con los mejores puntajes de rendimiento. Hay entonces una base empírica que empieza a mostrar esto, lo cual nos lleva a reconceptualizar la formación inicial y la formación docente para incorporar estos otros elementos y así formar un docente que también aprecie y valore la convivencia, las interacciones comunicativas que tienen lugar en la educación y son desafiantes en aspectos como la evaluación: cómo comunicarle una nota al estudiante para no ridiculizarlo, para no indisponer su autoestima; cómo llamarle la atención cuando hay que sancionar. Necesitamos que todo el mundo sepa leer y escribir bien, pero eso se da en contextos humanos, en medio de interacciones donde hay emocionalidades, donde hay distancia, cercanía, etcétera.

Otro elemento importante es que cada vez más encontramos esta necesidad de relacionar enseñanza con climas organizacionales. Las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) están mostrando eso, que los resultados de los países que lograron mejor rendimiento en Matemática, Ciencia o Literatura están correlacionados con aspectos de gestión de la escuela, porque ése es un aspecto importante: cómo perciben la institucionalidad escolar los estudiantes.

Estos elementos se retroalimentan entre sí, pues para que un docente enseñe bien en el aula nos interesa lo que pasa en el aula y en la escuela. Para eso se necesita una gestión que ayude a motivar a que él sea un líder de manera innovadora; de otro modo, lo que él va a hacer bien lo va a hacer solo en su aula, y lo que queremos nosotros es que la escuela toda sea un lugar de calidad.

El potencial de transferencia pasa por la gestión, y ojalá desarrollemos también el aspecto de la investigación en la escuela. Si uno compara a la escuela con otras instituciones de la sociedad —las empresas, por ejemplo—, nota que las más productivas son las que invierten en investigación, las que pueden generar innovaciones y traen a profesionales de alto nivel para que investiguen e innoven. ¿Por qué no podemos hacer eso en las escuelas, a nivel de redes o de Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL)? Tenemos aún una visión muy segmentada; nos falta articular, legitimar el entronque de estos tres pivotes: docencia, gestión e investigación.

TAREA: *Por lo que dicen, encuentro que hay que reconfigurar nuestro concepto de enseñanza, de aula y de escuela para empezar a ver la enseñanza como una experiencia compleja, con todas esas dimensiones: afectivas, vinculantes, culturales, éticas. Eso nos invita a repensar la propia noción de enseñanza con la que estamos trabajando, que no significa mera transmisión de contenidos vinculados a la Comunicación y las Matemáticas, sino que supone un proceso más complejo. En este sentido, ¿reconoce el MBDD esa complejidad y, por lo tanto, nos la demanda? ¿Nos dice: “Hay que responder a esto, porque de otra manera no hay educación”?, y, en consecuencia, ¿tendremos medidas de política docente que propicien las condiciones para que esa complejidad se gestione adecuadamente?*

J. R.: La enseñanza se desarrolla entre personas que tienen que establecer, como bien remarca Luis, vínculos entre sí. Ahora bien: si la formación del docente no toma en cuenta, por ejemplo, que trabajará en un aula de la escuela pública y no está preparado para enfrentar la heterogeneidad y la interculturalidad que ella engloba, estaríamos iniciando con desfases esta necesidad de interacción en el aula o en la escuela.

Lo que pasa en muchas escuelas es lo que pasa en el país respecto del concepto que se tiene de niño o de alumno. Para muchos docentes el niño o la niña no son personas, sino un objeto de enseñanza. Muchas veces se olvida o no se toma en cuenta que la personalización de los niños, el diálogo y el afecto son tanto o más importantes que la misma enseñanza de una materia.

En *Los niños del milenio*, Patricia Ames rescata qué idea tienen los niños de un buen maestro. Un buen maestro es quien tiene —según ellos— bastante paciencia (no se encoleriza porque el niño falla), explica bien (se deja entender). El buen maestro quiere sobre todo que sus alumnos aprendan, y eso implica un respeto básico por ellos. Si cree que un niño indígena, por ser indígena, tiene menos posibilidades de aprender, ya dejó de ser el docente que nos exigen ser. El maestro debe establecer las condiciones para creer en él, ser capaz de levantar la autoestima de sus alumnos.

También quisiera remarcar el énfasis que pone Luis en la investigación. Me parece bien: es un objetivo al cual hay que llegar, pero antes hay que dar, por lo menos en el país, pasos previos. Tenemos un magisterio que no lee; ¿qué hacer para que el docente lea más? No puede ser, por ejemplo, que el niño sepa y llegue a analizar un programa de televisión mejor que su docente, quien por la



Severo Cuba/Tarea

**No hay entidad más desprestigiada, a la vista del docente, que la UGEL; más allá de algunos loables esfuerzos que han hecho buenos directores de ellas en estos últimos tiempos, la idea casi generalizada es que UGEL equivale a corrupción, a dádivas, a abusos y a maltrato al docente. No podemos pedir que el docente modifique su idea de Estado si no se transforman las UGEL.
(José Rivero)**

multitud de sus tareas de subsistencia tiene a veces menos posibilidades de ver televisión. Ése es un desfase propio de una sociedad moderna donde los medios de comunicación juegan un rol importante. El docente no puede ser un docente solo concebido para desarrollar actividades en el aula, porque hay un conjunto de otros elementos que es fundamental tomar en cuenta.

Esto también tiene relación con el buen desempeño docente. No bastará la materia, ni el aprendizaje más o menos bien logrado. Su labor tiene una complejidad mayor, y de ahí la enorme importancia de organizar buenas acciones de formación continua con el docente.

J. H.: Nos hemos salido del concepto tradicional de los saberes que debe tener el profesor para ser un buen profesor. Me encanta el derrotero en el que se ve que la complejidad de la enseñanza y la complejidad del aprendizaje tienen que ver con otros factores, con vínculos, afectos, convivencia, en una sociedad y un país cada vez más conflictivos, en el que los conflictos, en lugar de servirnos para dialogar y crear una cultura de la tolerancia, se quedan en el mero enfrentamiento. Entonces el niño, finalmente, no aprende.

Yo creo que el profesor, con mucha frecuencia, tiene un imaginario predeterminado de sus alumnos, y enseña para ese imaginario. No se da cuenta de que cada uno de los 20, 30, 40 ó 45 alumnos que tiene delante son diferentes, y que, por tanto, no hay *un* alumno imaginario, aquél que ocupa el primer puesto, el que realmente hace esfuerzos, el que progresa, el que aprende, el que da todo.

Entonces, habrá que concebir primero qué entendemos por buen desempeño docente; segundo, en qué tipo de evaluaciones medir sus competencias, etcétera. La evaluación de conocimientos efectivamente nos dice qué saberes tiene esa persona, pero no nos dice si sabe acompañar, ayudar a crecer, etcétera, porque es así como se aprende. Cuántos profesores buenísimos hemos perdido por estas evaluaciones, profesores a quienes los chicos querían una barbaridad. En el área rural, tú ves que llega una profesora y por arte de magia los 14 niños de la escuelita se transformaron en 45, 50, 70. Pero le llega la evaluación y no aprobó. La sacan y la nueva que llega al mes o a los dos meses tiene otra vez 14 ó 15 alumnos. Lamentablemente, las evaluaciones tal y como se están haciendo, a partir del categórico "entregar las plazas en estricto orden de méritos", definitivamente no están seleccionando a los mejores maestros y maestras.

J. R.: Y ver si la comunidad pudiera también formar parte de la evaluación.

J. H.: Efectivamente. Por eso digo que es importante que miremos la evaluación como una totalidad, en un sentido integral, porque de lo contrario caemos en lo fácil: “Aprobaste el examen, ya está”.

L. S.: Esto que señalas es muy sugerente. El buen desempeño docente implica como una de sus premisas en qué medida el docente está permanentemente reconociendo a su alumno real. Es la actitud de saber reconocer la realidad de sus alumnos, diferente y cambiante, porque el alumno que empezó con una realidad ahora termina el año con otra realidad personal y familiar. ¿Cómo formamos a ese docente? ¿Cómo ayudamos a que tenga una actitud abierta a reconocer a su alumno real, a los cambios que éste afronta, a sintonizar y aprovechar esto en función de mejorar aprendizajes, para que sirvan efectivamente para la vida?

Para eso se parte del reconocimiento del alumno real. Eso está vinculado con la investigación, con que haya investigación en la escuela, para diagnosticar a los alumnos reales, con información relevante para el docente. Imagino una escuela haciendo diagnósticos permanentemente, sistematizando y haciendo reflexión socioeducativa, socioantropológica, sobre esa realidad de los alumnos.

También me pregunto: ¿Quién es el docente real de hoy día en el Perú y cuál va a ser en los próximos 20 años? La investigación nos puede ayudar a ver esto, la diversidad docente que tenemos. Por ejemplo, me encuentro cada vez más con docentes que son microempresarios, que tienen su negocio familiar, o con otros que incluso piden préstamos a la Derrama Magisterial para poner su negocio. Esa realidad no la hemos investigado. ¿Qué implicancia tiene eso para su docencia, o son dos mundos aparte e incommunicados? ¿Cómo se capitaliza esto desde el punto de vista de la docencia? No sé. La ignorancia en este aspecto que no me permite avanzar más en esa reflexión.

TAREA: *Estamos frente al reto de la formación continua: hay un problema gravísimo por su masividad. Muchas de las acciones masivas a las que se tiene acostumbrados a los maestros y maestras conducen al fracaso, no transforman la enseñanza. Y aparece también la demanda de los docentes y las docentes que requieren que su experiencia en formación, de la que son sujetos, sea también vista con la complejidad que estamos asignando a la enseñanza. ¿Cómo estamos viendo la formación continua de maestros y maestras?*

J. R.: Hace diez años, el Ministerio de Educación y UNESCO hicieron una encuesta nacional cuyos resultados fueron sorprendentes. Cuando se les preguntaba: “Para ascender, ¿qué cosa sería lo más importante para usted?”, respondían: “La evaluación”. De esa encuesta me gustaría resaltar la pregunta: “¿Qué tema quisieran que el Estado les proporcione en los cursos, en las actividades de capacitación continua?”. Y ellos demandaron, en primer término, saber más sobre estrategias, métodos de enseñanza y didácticas. Segundo, quisieran tener más elementos que les permitan establecer mejores relaciones humanas, no solo con sus alumnos sino también entre los propios docentes. En tercer lugar, quisieran saber más sobre la psicología y la cultura de los alumnos, lo que en un país absolutamente diverso y multicultural como el nuestro tiene una connotación particular. En cuarto lugar, se sentían huérfanos en materia de tecnologías informáticas.

Un tema recurrente es que el Estado, en general, no reconoce la importancia de la formación continua. Ha habido un conjunto de improvisaciones, con muy buena voluntad, pero cuando a una universidad le encargan la formación continua de una región encuentran que no hay en su equipo docente especialistas para ello, y así tienen que recurrir a gente que no es de la universidad. En las últimas experiencias se han dado casos exitosos y otros francamente calamitosos; por eso, en esta materia se requiere recuperar toda la experiencia acumulada, que es rica. En la encuesta a los docentes que mencioné, la opinión que tienen sobre el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), bastante criticado por muchos, es mayoritariamente positiva, porque lo ubicaban como uno de los pocos espacios donde el Estado se preocupó realmente del docente.

Creo que este 1 de marzo el Gobierno ha perdido una gran ocasión para dar un mensaje a los docentes. Simplemente estuvieron ausentes, a pesar de que se están haciendo cosas interesantes que sin embargo no se dieron a conocer. Hubo en los diarios bastante propaganda a Beca 18, por ejemplo, cuando hay programas mucho más interesantes, con un sentido social mucho más relevante, como las Escuelas Rurales Marca Perú, pero nada de eso se ha difundido. En ese sentido, creo que se requeriría una mayor y mejor comunicación con el docente respecto a lo que se piensa dar para superar los desfases y hasta maltratos de los últimos años.

La Carrera Pública Magisterial fue una idea muy bien concebida, orientada a llegar a un nivel de profesionalismo que hasta esa hora no tenía el docente peruano. Pero el modo como se ha aplicado ha sido tan desastroso que la han convertido



Es la actitud de saber reconocer la realidad de sus alumnos, diferente y cambiante, porque el alumno que empezó con una realidad ahora termina el año con otra realidad personal y familiar. ¿Cómo formamos a ese docente? ¿Cómo ayudamos a que tenga una actitud abierta a reconocer a su alumno real, a los cambios que éste afronta, a sintonizar y aprovechar esto en función de mejorar aprendizajes, para que sirvan efectivamente para la vida?
(Luis Sime)

en una suerte de camino inviable u objetivo poco atrayente. Además de que es inaceptable la subsistencia en el país de dos leyes del profesorado Tiene que haber un solo régimen. Todo esto es parte del debate que aún está por darse.

J. H.: Yo diría que ya se está dando. Tengo la sensación de que al maestro se le ha abandonado, y éste no es solo un problema de carrera. Siendo una cosa importante, nació mal y se implementó mal: quienes optaron por la CPM han terminado siendo castigados, porque no se pueden reasignar; tendrían que encontrar a un maestro de su mismo nivel y que esté en la Carrera, una aguja en un pajar, porque son la minoría. Hay que construir con ellos una ruta en la que percibamos también la realidad concreta del maestro.

Por ejemplo, el caso de quien se enferma de cáncer, por lo que ya no le paga la UGEL sino el Seguro; y pasa un año o seis meses sin que le paguen. Es un maltrato en un conjunto de cosas tan importantes que la capacidad de convivencia, de madurez, se desmorona, porque es un maestro que no está estimulado. Es increíble: recibes el tremendo baldazo de agua fría porque tienes un cáncer, y encima te maltratan; y ay de ti si el tratamiento dura más de un año, porque la licencia es por un año y no hay más. Además, se pueden demorar mucho en pagarle y tiene que hacer los trámites personalmente.

Entonces, por qué no pensar que, junto con un acompañamiento a los profesores y una capacitación, miremos también al maestro real y veamos cómo el país lo puede ayudar a mejorar, a que no tenga estos tremendos problemas. Hay maestros que han intentado suicidarse. No puede pasar que un maestro que ha intentado suicidarse esté uno o dos meses después en un aula enseñando. Pero sucede. Y el maestro rural, que es el hombre que vive solo, es el primero que tiene que ser atendido con una pequeña vivienda digna, con un mejor trato, con mejores oportunidades en la carrera. Pero lo decimos muchas veces y nunca se pone en práctica: urge una política que mire a los profesores rurales.

L. S.: Estamos trabajando en un triángulo. Empezamos con el tema del desempeño docente, y creo que era importante ver ahí diferentes formas de abordarlo. Y le sumamos otros vértices: uno, el de la formación continua; y, dos, el de las condiciones laborales. Creo que éstos son los elementos sustanciales para empoderar a un docente mirando al futuro y viendo cómo hay una relación intrínseca entre su desempeño, su acción educativa, que queremos que sea óptima y de calidad, y las condiciones laborales (en el Estado y el sector privado), además de la formación continua. Es la sinergia de estos tres componentes lo que puede dar la posibilidad de sostener cambios en la calidad de la educación.

Lo que dice Jesús respecto de la política de salud del Estado para el docente me parece sustancial, porque es una manera como éste puede mostrar cercanía con su personal —y lo mismo en el sector privado— y que ayude a que el Estado se legitime ante el docente, porque el discurso del docente promedio es un discurso absolutamente crítico del Estado. Las conclusiones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación nos ayudaron a comprender cómo el factor docente influyó en el desarrollo de una ideologización propensa a la violencia.

Esas visiones ideológicas de sectores docentes anti-Estado, antisistema, todavía existen en la sociedad peruana. Hace poco escuchamos a un ex director regional contando cómo él había tenido que enfrentar a estos sectores y pudo neutralizarlos, pero cuando se retiró de su función, ese sector ha vuelto e incluso quiere imponer un diseño curricular regional absolutamente radicalizado.

Estamos hablando de un problema que atraviesa las condiciones laborales y la formación continua, en la que el Estado tiene que promover a un docente democrático. Para ello debe preocuparse por sus condiciones laborales y de salud, una de las cosas que me preocupan. Estamos pensando en el docente del cuello para arriba, olvidando que el docente es un cuerpo entero, que tiene enfermedades profesionales como otros y que deben ser asumidas como un problema no personal, sino de la escuela, de la UGEL, de la dirección regional; como un problema del Estado y la sociedad en su conjunto.

Sobre la formación continua quería decir que hay tres políticas sobre las que nos falta mayor investigación y conocer sus impactos de una manera más fina y seria. Por ejemplo, tuvimos el PLANCAD, y es muy importante que conozcamos estudios de procesos y de resultados para poder tener una idea de cómo van generándose impactos en los docentes, más allá de cuántos aprobaron o no un examen. Pero eso demanda evaluación e investigación.

Tenemos otras políticas que se han desarrollado y se vienen desarrollando a nivel regional. El Callao, por ejemplo, impulsó una política regional de formación continua y agregó a la capacitación los posgrados, que tuvieron un carácter masivo, tratando de que la mayoría de sus docentes, en determinados plazos, obtuviesen su maestría. No conozco el impacto de tal medida, ni la calidad de ese proceso, qué problemas hubo, para ver si es replicable en otra región; porque hay regiones que tienen más dinero que antes y ése podría ser un modelo para quienes disponen de canon para poder elevar el nivel de

los profesores. Y están las políticas de formación continua a nivel local, realizadas por las UGEL o algunas redes que se organizan y forman consorcios para poder invitar a docentes o a capacitadores.

J. R.: La idea del docente respecto del Estado es en estos momentos absolutamente diferente de la que tenía hace 20 años. El Estado ya no es solo el Gobierno Central: es fundamentalmente el Gobierno Regional. Eso implica que tiene que haber correas de comunicación entre ambos niveles, pero también que el docente sienta que el Estado va cambiando, que la unidad operativa con la cual se relaciona, que son las UGEL, cambie radicalmente. En la encuesta a la que hice referencia se les pidió que hicieran un ránking de cuáles eran las instituciones que más confianza les daban y cuáles las que menos. Obtuvo el primer lugar la universidad pública, y el último, las UGEL. O sea, no hay entidad más desprestigiada, a la vista del docente, que la UGEL; más allá de algunos loables esfuerzos que han hecho buenos directores de ellas en estos últimos tiempos, la idea casi generalizada es que UGEL equivale a corrupción, a dádivas, a abusos y a maltrato al docente. No podemos pedir que el docente modifique su idea de Estado si no se transforman sustantivamente las UGEL.

J. H.: Me gustaría añadir otro punto importante: todo pasa también por que el director pueda ser director. Si hay un personaje más maltratado que el profesor, éste es el director. A los directores se les achaca todo, se los critica continuamente. Hace poco escuché a un presidente de una Asociación de Padres de Familia (APAFA) decir que el 80% de los directores son corruptos, porque el año pasado no rindieron cuentas (de los fondos del mantenimiento) en la ocasión debida. Lo que ocurrió es que no les dieron el dinero en febrero, cuando debían, sino en junio, y como tenían que rendir en mayo, en junio solo 20% habían dado cuentas. Sin embargo, eso basta para descalificar a todos los directores.

Yo me he reunido con un grupo de 20 directores de San Juan de Lurigancho, que querían aprender cómo hacíamos, y me dijeron: “Es que ustedes tienen una institución detrás que respalda a sus directores y nosotros no”. Ellos sienten que la UGEL no los respalda, y entonces dicen: “La mejor forma de ser director es no hacer nada. Si alguien llega tarde, no lo denuncio, y ya está. No me compro problemas. Procuero tener buenas relaciones con la UGEL, aceptar las cosas que ellos me dicen y así consigo más”. Claro, una institución donde quien tiene que tener la batuta no puede hacer nada, difícilmente podrá educar. Los directores tienen muy poca, o ninguna, autoridad.



MINEDU

L. S.: La pregunta es: ¿Cuánto se está haciendo por renovar la formación continua y el paradigma de la formación continua en los directores? Creo que es un sujeto sustancial, y es preciso repensar la política de formación continua para ellos. En primer lugar, haciéndose la pregunta sobre quiénes son realmente los directores del Perú: cuál es su perfil, edad, género, titulaciones. Necesitamos ver cuál es la tendencia para el futuro, cuáles van a ser los directores de aquí a 10 ó 20 años, cuántos necesitamos; y así como se han diseñado programas de formación continua para los docentes, hay que hacer el modelo de formación continua para los directores.

TAREA: *La política de desarrollo profesional docente y de formación debe ser política de Estado; también podría ser un movimiento desde los docentes, porque ellos tienen asimismo responsabilidad en este proceso; no son solo pacientes, sino también actores, y nos interesa que lo sean. ¿Cómo ven ustedes la posibilidad de un rol activo del maestro en su desarrollo, en sus formas de organización pedagógica, en su capacidad para tejer redes de sostenimiento, de apoyo, de autogeneración de saber, de enriquecimiento?*

J. R.: Creo que en la relación Estado-docente, el Estado tiene que modificar el modo como expresa sus

vínculos, ubicando al docente solo como beneficiario. Esto puede ser pernicioso. El docente debe ser considerado como sujeto: sujeto profesional, con deberes y derechos muy claros. Si el docente espera del Estado solo beneficios, es posible que se paralice y se acostumbre a aguardar todo siempre; y si el Estado no llega él puede no tener ninguna iniciativa. Esto es particularmente importante, porque la principal red que tiene que darse es la red del propio centro educativo. Jesús tiene toda la razón en el sentido de que si no hacemos un esfuerzo por acentuar la autonomía del centro educativo y la autoridad del director, estamos atornillando al revés. Es fundamental que la red principal se construya en cada centro educativo, para que los docentes dialoguen, se pregunten entre ellos, tengan por lo menos una sesión semanal. En diálogos con docentes he preguntado: "¿Ustedes preguntan a sus colegas cómo resolvieron temas como el de la enseñanza de quebrados?". Por lo general, cada docente asume una autonomía tan grande que deviene casi en autismo: el docente de al lado no existe para dialogar, para compartir, para discutir, para complementar saberes. Ésta, me parece, es una de las grandes metas que tendríamos que proponernos. O sea, ¿redes? De acuerdo, pero la primera y la principal red tiene que ser el propio centro educativo. **■**