

# Maestros, profesionales del aprendizaje

# La larga lucha por la dignidad profesional docente

La actoría de los profesionales docentes en la política educativa se ha expresado en diversas formas de organización y participación. Edmundo Murrugarra reflexiona sobre este caminar de los maestros y maestras del Perú, en pos de superar la precariedad de la educación pública y del reconocimiento del profesional docente; y, a esta luz, revisa críticamente las últimas iniciativas en la materia.

---

**EDMUNDO MURRUGARRA FLORIÁN**  
*Consultor en Educación*

---

Los voceros del APRA y del fujimorismo dijeron que la gestión actual del Ministerio de Educación (MINEDU) había abandonado la meritocracia y que se proponía ascender de nivel y, por lo tanto, incrementar el salario de los maestros sin la evaluación que exigía la Ley de Carrera Pública Magisterial (LCPM). Más adelante veremos si ese abandono ha tenido lugar.<sup>1</sup> Por ahora, veamos qué entienden por mérito estos sectores.

## ¿QUÉ MÉRITO EXIGIMOS A LOS MAESTROS?

La LCPM de García exige que, para ascender de nivel y mejorar su salario, los maestros deben responder cuestionarios de información pedagógica memorizada, de comprensión de lectura y dominio de matemática básica. Y, desde luego, montones de papeles de su vida académica. Es el mérito que pide la educación tradicional, libresca y memorística. Es cierto: menciona también otro mérito, el de aprobar su desempeño, pero lo reduce a dos usos: primero, ser requisito para presentarse a la evaluación de ascenso; y, segundo, en caso de no aprobarla por tres veces, ser la puerta de salida del puesto de trabajo. A pesar de que la ley lo exigía, García no evaluó el desempeño como requisito para presentarse a la evaluación de ascenso. El único mérito que exigió fue, pues, aprobar los cuestionarios y presentar certificados y constancias.

---

<sup>1</sup> El desvaído final de la interpelación que promovieron en el Parlamento a la Ministra de Educación mostró el carácter demagógico de su acusación. Interpelados e interpeladores reconocieron la coincidencia básica del Proyecto del Ejecutivo con la Ley de CPM de García.

Otro es el mérito que debe exigirse a los profesionales del aprendizaje si queremos cambiar nuestro país y el mundo en que vivimos. Es el mérito de lograr que los estudiantes avancen en aprendizajes integrales, a partir de una línea de base o de entrada. Es lo que las familias de los estudiantes y el país esperan de los buenos docentes: que logren crear un clima de confianza con sus estudiantes para que aprendan y desplieguen sus potencialidades integrales. Para lo cual el profesional debe transformar las diversas circunstancias en que trabaja en oportunidades para innovar y crecer humana y profesionalmente. No es el mérito de someterse al miedo de perder su trabajo.

Esta discrepancia sobre el mérito que se exige a los maestros tiene como cuestiones de fondo la definición del papel del docente y si se acepta que la pedagogía es un saber específico que justifica la existencia de esta profesión con características y dignidad propias. Con mil razones se escamotea el reconocimiento de que los maestros son profesionales en materia de lograr aprendizajes en los estudiantes. Y en la gestión de la educación se escamotea como principio virtuoso de gestión el vincular el destino de los millones de escolares y sus familias con el destino y plan de vida de los docentes y con el funcionamiento exitoso de la institución donde se desempeñan.

Durante las tres últimas décadas este mérito es mencionado en la legislación, pero los gobiernos no lo aplican ni los gremios de maestros les exigen que lo cumplan. Ambos continúan desconociendo la razón de ser de los maestros: el logro de aprendizajes para el florecimiento de los seres humanos.

La Ley del Profesorado (24029) les exigía aprobar<sup>2</sup> la evaluación de su desempeño laboral, que, bajo el nombre “eficiencia en el servicio”, aludía al logro de aprendizajes. Sin embargo, el Reglamento, elaborado en el primer quinquenio del gobierno aprista con la participación de los dirigentes del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP), redujo a la insignificancia el valor de esa evaluación y desconoció los avances de aprendizaje que logra el maestro como uno de los indicadores de buen desempeño.<sup>3</sup> Contribuyó con ello el hecho de que esa medi-

ción se hiciera en escuelas no evaluadas ni valoradas por sus avances en lograr aprendizajes. La LCPM, la 29062, ordena la evaluación del desempeño, pero la desvincula del interés del maestro y su familia de ascender y mejorar su salario. A pesar de que el mismo García había elevado a Política de Estado el Proyecto Educativo Nacional que, en el objetivo 3.º, destinado a contar con buenos docentes, recomienda “[...] vincular los ascensos y remuneraciones al desempeño profesional y a las condiciones de trabajo”.<sup>4</sup>

Está, pues, prevista esa evaluación, y con carácter obligatorio, pero no para premiar al buen docente con su ascenso y mejora salarial. Aparece solo como requisito para futuros exámenes de ascenso. Sin embargo, ni eso se cumplió en los cuatro concursos de ascenso. Solo quedó como amenaza de castigo. Y estos mismos sectores se extrañan de que la mayoría de maestros resista esa Ley y sus evaluaciones. El miedo como principio de gestión del desempeño de los seres humanos. Ese principio nada tiene que ver con la gestión de las personas; salvo que lo que se quiera sea sencillamente flexibilizar el mercado laboral. El buen desempeño del docente que logra aprendizajes no es premiado por esa Ley.<sup>5</sup> Olvidan que aun el viejo liberalismo y la psicología conductista aconsejaban el equilibrio entre premio y castigo.

La preferencia por las evaluaciones tradicionales de cuestionario y papelería se explica no solo por la inercia de la costumbre y la carencia de capacidades para diseñar su ejecución, sino porque con ese tipo de evaluación los gobiernos tienen la sartén por el mango. ¿Para qué? Para que sus funcionarios adecúen el grado de dificultad de las preguntas al número de vacantes que decide el MINEDU de acuerdo con lo que el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) está dispuesto a financiar. No son las necesidades de los estudiantes, sus familias y el país de contar lo más rápido posible con un cuerpo mayoritario de buenos docentes, sino los requerimientos de mantener la inversión en capacidades humanas de la población restringida. Y menos son todavía las necesidades y aspiraciones de los maestros y sus familias.

2 Ley 24029 ó Ley del Profesorado, artículos 38.º al 42.º.

3 El artículo 177.º del Reglamento asigna a la evaluación del desempeño laboral 60 puntos de un total de 200; de ellos, 100 son para antecedentes profesionales: papelería; 40 para méritos: más papelería. De los 60 que quedan para desempeño, 15 son para puntualidad

y otros 15 para trabajo comunal. Solo 30 son asignados a eficiencia en el servicio, pero jamás se definió esa eficiencia como avances en logro de aprendizajes.

4 CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN: *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE, 2007, p. 82.

5 Solo el concurso “El Maestro que Deja Huella”, de una institución financiera privada, lo ejecuta anualmente.



La evaluación del desempeño que incluye avances en aprendizajes escolares causa pánico en los gobiernos y sus funcionarios porque, concertados los criterios de buena docencia, ya no son los funcionarios los que deciden cuántos ascienden: son la conciencia ética, competencias profesionales y necesidades familiares de los maestros las que alimentan su voluntad individual e institucional para cumplir y superar los criterios de buena docencia, según las condiciones en que trabajan. Es el maestro decidiendo en su trabajo con sus estudiantes su destino y el del país. No el atemorizado interrogado por los cuestionarios de papel.

Por otro lado, la asignación de alto puntaje a la paperería sobre requisitos académicos y méritos relacionados con publicaciones e investigaciones ha tenido como principal efecto asegurar clientes a universidades públicas que el Estado financia solo para que supervivan y a la mayoría de universidades privadas que, bajo diversos nombres, buscan el lucro. A pesar de que durante el mismo gobierno de García se puso en marcha un sistema de evaluación y acreditación de esas instituciones, porque se reconoce que la mayoría ofrece servicios de baja o ninguna calidad.

Finalmente, de ser requisito previo, la evaluación del desempeño pasó a ser un ademán teatral, posterior a las pruebas nacionales. Remedo de evaluación, porque esa Ley no tiene a la escuela como sujeto de evaluación para recibir puntaje por el logro de aprendizajes. Así como con la Ley del Profesorado, con la de CPM terminó en arreglo entre colegas.

El proyecto del Ejecutivo, que estudia y debate el Congreso, ¿propone algo nuevo sobre este vínculo fun-

damental entre aprobación de la evaluación del desempeño con el ascenso y el salario? Primero, sí está prevista la evaluación del desempeño. Pero, igual que en la "Ley García", la aprobación del desempeño no lleva a los maestros a ser premiados con el ascenso y la mejora salarial.<sup>6</sup> Nuevamente, solo la amenaza del despido cuando no la aprueben por tercera vez. Ningún equilibrio entre premio y castigo. Siendo la evaluación del desempeño la pertinente para mejorar la calidad educativa, porque nos dice algo sobre los aprendizajes que logran maestros e instituciones en sus estudiantes; siendo la que nos informa sobre cómo lo logran y las circunstancias en que eso ocurre, al que la aprueba solo se le promete que no será echado del puesto de trabajo, que esta vez no entrará en el callejón de salida. El miedo permanente como principio de gestión de la vida de seres humanos. La perversidad de la ideología neoliberal.

Segundo, el cambio estaría en que el artículo que habla de evaluación del desempeño no lo plantea explícitamente como requisito para luego ir a la evaluación de ascenso. Aparece como uno de los tres aspectos que se evaluará con ese fin.<sup>7</sup> Pero, al igual que la Ley del Profesorado y la Ley de CPM de García, el proyecto remite al futuro reglamento la decisión de asuntos tan fundamentales como la ponderación de esos aspectos, la secuencia de ambas evaluaciones en el tiempo y en

6 Los artículos 26.º y 27.º del proyecto reiteran la "Ley García", salvo en que se hará con los criterios del *Marco de buen desempeño docente*. Como el mismo artículo descarta que vayan a ser concertados con los maestros, y teniendo en cuenta la experiencia de la huelga del Comité Nacional de Reorientación y Reconstitución del SUTEP (Conare) la derecha macartista logrará la confrontación.

7 Artículo 22.º del proyecto para éste y el siguiente párrafo.

qué consistirá la evaluación del desempeño. El país y el Magisterio tienen mala experiencia de cómo ha sido tratado el desempeño en reglamentos previos: reducido a la insignificancia o descartado.

Pero en las dos leyes y en el proyecto hay algo más preocupante: la "idoneidad ética y profesional" de los maestros, la acreditación de sus competencias requeridas para la función y su práctica en el aula, ¿se evaluarán con iguales herramientas con que se evalúa el dominio de la teoría pedagógica y de la disciplina que impartirán? ¿Con cuestionarios, como ha hecho García? Es lo peor de la tradición educativa. El Estado, que se supone busca cambiar la educación, consolida una perversa práctica que los maestros también aplican a la evaluación de sus estudiantes: creer que información es igual a conocimiento; peor aún: creer que tener información, o el llamado "conocimiento", es igual a idoneidad ética y profesional, o sea, a conductas reales. Es el autoengaño de creer que recitar los 10 mandamientos bíblicos o los derechos y deberes ciudadanos del texto constitucional es la expresión de que se es buen cristiano, o democrático y pacífico ciudadano.

Y es igualmente preocupante que en las dos leyes y en el proyecto que comentamos no aparezcan los maestros comunitarios ni los sabios indígenas, a pesar de que por mandato de la Ley General de Educación (LGE) la nuestra debe ser una educación intercultural. Seguimos la tradicional doble moral nacional de llenarnos la boca con elogios a las maravillas de Machu Picchu o de nuestra gastronomía, al mismo tiempo que olvidamos o postergamos el reconocimiento y participación de los maestros comunitarios y los sabios indígenas en la tarea de revolucionar nuestra educación. No es de poca monta el tema. Ni se puede postergar.<sup>8</sup> Para que nuestra educación llegue a ser intercultural, reinventemos escuelas y procesos educativos, necesitamos contar con maestros comunitarios y sabios indígenas educando en espacios igualmente interculturales. Ellos, a pesar de no tener título pedagógico, aún practican saberes y usan tecnologías que nos maravillan y maravillan al mundo, porque son herederos de la alta civilización andina amazónica. Y, como toda civilización, ésta tiene sus saberes pedagógicos y especialistas en la tarea de lograr que la población los aprenda y florezca.

## LA LARGA LUCHA POR LA DIGNIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

En el país, la lucha por el reconocimiento de la docencia como profesión que aplica un saber específico con

fundamento en diversas ciencias, disciplinas y tecnologías ha sido y es tan larga como la existencia de la República. El siglo XIX vio las primeras disposiciones gubernamentales que ordenaban la creación de escuelas para preceptores. La expansión de la educación pública con Pardo trajo aparejado un impulso a esta tarea nacional, pero fue interrumpido por la guerra y la derrota. Al iniciarse el siglo XX se crearon instituciones específicas para la formación en nivel superior de los maestros, capítulo que culmina a mediados del siglo, cuando San Marcos y la Universidad Católica abren facultades de Educación y se diseña y pone en marcha el revolucionario proyecto de La Cantuta.<sup>9</sup> Las sucesivas promociones de egresados de esas instituciones desplegaron en todo el país y durante todo el siglo la lucha por el reconocimiento de la profesión y por los derechos, incluyendo aquél a una carrera pública. Porque los maestros sentían intolerable la humillante práctica de conseguir tarjetas de recomendación de terratenientes, senadores y diputados, empresarios, jefes militares u obispos para ser nombrados, promovidos y remunerados dignamente.

El primer gran momento de triunfo ocurrió el año 1964 con la Ley 15215 o Ley del Escalafón Magisterial. Se reconocía la profesión y el derecho a ascender por los niveles de una carrera sobre la base de la evaluación de sus méritos; y a mejorar su remuneración en ese recorrido. Fue un paso enorme en la liberación del humillante yugo servil. Ahora dependía del maestro que consiga los requisitos. Lamentablemente, solo se aplicó dos años y se suspendió por la razón siempre de fondo: los gobiernos no están convencidos de que el despliegue de las capacidades productoras y creadoras de los pueblos a través de la educación sea la mejor inversión.

La limitación de esa Ley y de ese capítulo de la lucha docente fue que los méritos que exigía se relacionaban con la papelería de su preparación académica y del reco-

<sup>9</sup> Desde los tiempos del civilista Pardo, una institución religiosa empezó a educar a mujeres y a sus profesoras. El XX se inicia con la fundación del Instituto Pedagógico Nacional, de gestión laica. Luego, varias Escuelas Normales, a cargo de órdenes religiosas. El año 1945, San Marcos y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) abren sus facultades de Educación, aunque solo para formar maestros secundarios. El carácter revolucionario del proyecto de la Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle, en La Cantuta, radicó, además del currículo integral, en que formó en el nivel universitario a maestros para los tres niveles de la Educación Básica y para la Educación Técnica. Formó a estudiantes becados y seleccionados en cada colegio secundario del país.

<sup>8</sup> Las leyes del Profesorado y del Colegio de Profesores



nocimiento que hacían autoridades educativas y políticas de la comunidad. Eran aspectos previos o colaterales a la acción docente. No se les pedía el mérito de un desempeño pedagógico de calidad y sus resultados en el aprendizaje de los estudiantes, a pesar de que estos últimos eran los que más gratificaban y enorgullecían a los docentes. Pues, por ejemplo, los exámenes de fin de año eran actos públicos en los que jurados, generalmente de otras escuelas o de autoridades educativas y políticas, interrogaban a los estudiantes. El éxito de éstos convocaba el reconocimiento de la comunidad tanto a los estudiantes aprobados como a su profesor.

La ambiciosa reforma educativa del gobierno militar que se inició en 1968 buscó alinear la educación al objetivo de desarrollar en la población capacidades, valores y actitudes favorables a construir una sociedad sin la dominación colonial interna, industrializada e inserta autónomamente en el concierto de naciones. La preparación de los maestros, su carrera y remuneración estuvieron entre los cambios prioritarios que se habían de realizar, tal como se lee en la LGE de ese entonces,<sup>10</sup> como lo mostró la atenta preparación del contingente de docentes encargados de formar a sus colegas en la reforma en curso, y como lo mostró el incremento del salario docente que constituye un hito en cuanto a capacidad adquisitiva. Dos factores no permitieron que esos avances se consolidaran: por un lado, la forma impositiva, propia de un gobierno militar, lo que generaba resistencia y oposición en el Magisterio;

y, por otro, el predominio de las ideas del determinismo económico entre los dirigentes de los gremios. Esto lo veremos más adelante.

El gremio más numeroso se convirtió en las décadas de 1970 y 1980 en el articulador de la movilización nacional por la democracia. Ese prestigio y fuerza permitieron que el año 1984 se diera la Ley del Profesorado, en la que, además de los derechos profesionales, se logró, por lo menos en el papel, el reconocimiento de que el mérito fundamental del docente está en su desempeño laboral. Y ése tenía que ser el centro de la evaluación. Por fin los docentes tenían en sus manos la decisión clave que afectaba su destino profesional y familiar. Pero hemos dicho que el Reglamento terminó desapareciéndolo. Los gobiernos no lo aplicaron y los gremios no lo reclamaron. Echemos una ojeada a cómo y por qué.

## DERROTA DEL MAGISTERIO, DERROTA DEL PERÚ

Apristas y los nacientes núcleos socialistas dirigieron las oleadas de movilizaciones sociales, étnicas, culturales y políticas que cubrieron todos los rincones del país desde el comienzo de la segunda mitad siglo XX. Pero, a diferencia del socialismo indoamericano que Mariátegui y los intelectuales de su tiempo esbozaron, el que predominó entre los dirigentes de los gremios laborales, entre la intelectualidad y, por supuesto, entre los dirigentes magisteriales, tuvo y tiene al determinismo económico como núcleo teórico. Con el nombre de marxismo-leninismo circuló por el mundo, y, contra la advertencia del Amauta, entre nosotros se copió y calcó de algunos textos menores de Marx y de manuales de los partidos comunistas. He aquí una apretada síntesis.

<sup>10</sup> La LGE 19326 dedicó su sección octava al Magisterio; allí se anunciaba que habría una ley específica. Lamentablemente no se dio, por la derrota política que sufrió el equipo del general Velasco Alvarado y, con él, el equipo de grandes maestros que diseñaron la reforma educativa.

La vida social tiene dos componentes. La economía en la base y sobre ella la superestructura, que comprende la política y la cultura, donde están la ideología y la educación. Estas últimas no determinan la economía: son aspectos derivados, consecuencias de la primera. La economía no se cambia sola, la cambia el poder político del Estado.

Para efectos de la acción humana transformadora, estas ideas plantean el problema de qué factor puede permitir tomar control del poder estatal para cambiar la economía y, así, cambiar la política, la cultura y la educación. Si no era la economía misma y tampoco alguno de los aspectos de la superestructura, entonces el determinismo acude a un factor externo al esquema: la violencia política coercitiva. Ésta es, por eso, intrínseca al esquema del determinismo económico. Veamos solo algunas de las consecuencias que este pensamiento ha tenido hasta hoy en la educación y en el Magisterio peruano.

La primera y más destructora es la desvalorización de la educación en todos sus aspectos como factor para producir transformaciones en la sociedad. La desvalorización del acto pedagógico, del potencial transformador de la relación entre maestros y estudiantes, devino debilitamiento de la lucha por la dignidad profesional que se nutre de lograr avances en el aprendizaje de sus estudiantes. Abandono de la lucha en el terreno de las teorías pedagógicas, y en el de las ciencias y disciplinas que la nutren. Abandono de la lucha por el currículo y por el diseño y la gestión de las escuelas.<sup>11</sup> Por lo tanto, abandono de la lucha por constituir un horizonte cultural y político para la construcción de alianzas y ganar la hegemonía. En la primera mitad del siglo XX, de sus filas salieron grandes educadores.<sup>12</sup> En la segunda mitad han salido dirigentes sindicales.

La segunda consecuencia es el cambio en la autoconciencia del docente. De definirse, en la primera mitad del siglo, como “trabajador intelectual” pasó, en la segunda mitad, a definirse como “trabajador de la educación”. El cambio no es poca cosa. El primer concepto señala la disposición espiritual, emocional y lógica conceptual con que ejerce su profesión. El segundo nos dice en qué sector de la sociedad trabaja, la educación, pero oculta las disposiciones humanas con las que realiza su

labor. El maestro creador intelectual fue reemplazado por el maestro luchador, huelguista. Las excepciones lo confirman.<sup>13</sup> La nueva definición acarrea el cambio de sus vínculos sociales, culturales y políticos. Esto redujo el campo de sus alianzas a solo las clases subalternas de obreros y campesinos. De ser prioritarias, quedaron como únicas. Fueron sacrificadas las posibilidades de alianzas con las clases medias de profesionales y con elementos cultos y progresistas de las clases altas. El lema que aparece en el escudo del SUTEP, “Por la unidad sindical clasista”, muestra esa orientación restrictiva, que, al igual que la primera consecuencia, impide al magisterio forjar alianzas más amplias.

La tercera consecuencia es el ejercicio de la huelga como principal y casi única forma de lucha. Las familias de las clases populares y sus hijos, los estudiantes, se han visto privados en los últimos cuarenta años de uno de los servicios estatales más buscados para mejorar su suerte. Inevitablemente, el vínculo maestros-familias ha quedado roto. Antes entusiastas aliadas de los maestros y su gremio, las familias descontentas migran al sector educativo privado en cuanto tienen algún ingreso estable. El Magisterio no solo ha quedado aislado, sino con empleo cada vez más escaso, porque las escuelas ven disminuir su contingente estudiantil. Y la educación privada no es solución, por el tema de los ingresos familiares, y porque, salvo el puñado de excelentes escuelas, la mayoría son iguales o peores que las públicas.

Es nefasta, pues, la conclusión del determinismo económico de primero tomar el poder postergando o sacrificando la educación y sus actores, como lo acabamos de ver. Y no solo por la grave cuestión de qué formación tendrán los que toman el poder, sino porque si el objetivo es cambiar la economía, Marx mismo reconoce que la principal fuerza productiva es la de los seres humanos. Y muestra en su obra fundamental cómo es que el valor, la riqueza, proviene primero de las destrezas y conocimientos de los trabajadores y, segundo, del trabajo de esos trabajadores materializado ya en las máquinas. La educación que los dotó de esas destrezas y conocimientos determina también, pues, la economía. Mariátegui es mucho más explícito en refutar el economicismo. Allí donde el determinismo economicista lo tergiversa diciendo que para cambiar la enseñanza primero hay que cambiar la economía, el Amauta dice que para cambiar la enseñanza hay que

11 La Derrama Magisterial, no el SUTEP, viene supliendo esta tarea mediante concursos anuales.

12 Encinas, Arguedas, Caro Ríos, Izquierdo Ríos, Omar Zilbert, Cajahuaringa, entre otros.

13 Los hay destacados en la creación artística, desde Reynoso y Gálvez Ronceros, Dolorier, entre otros.



conocer las leyes de la economía.<sup>14</sup> ¡Y eso es educación!

He destacado solo algunas de las consecuencias. El país y los pueblos del Perú las han sufrido, y no solo porque estudiantes y maestros somos peruanos, sino porque, además del deterioro de la calidad educativa, ha ocurrido lo mismo con la cohesión y la conflictividad sociales. Porque no compartimos un horizonte político-cultural, un proyecto de país y de mundo. Y la educación privada no es solución, porque, salvo el puñado de buenas escuelas privadas de excelencia, el grueso es de igual o peor calidad que la pública.

### LA RESPONSABILIDAD DE LAS CLASES DOMINANTES Y DE SUS GOBIERNOS

Sin saberlo, los de izquierda en los gremios jugamos en pared con clases y etnias dominantes y gobiernos que poco a poco se desentendieron de la educación pública.<sup>15</sup> Porque han abandonado todo atisbo de proyecto de país desarrollado y autónomo, que llegó a ser el horizonte compartido al comenzar ese medio siglo. Esa tendencia se agravó con el fracaso del proyecto del gobierno militar de Velasco. Las clases dominantes adhirieron a la ola mundial llamada “neoliberalismo”, que redistribuye el ingreso sacrificando derechos de tra-

bajadores y también redefine el papel de los países. Los nuestros solo serán proveedores de materias primas y consumidores de bienes y servicios de viejas y nuevas metrópolis. Su educación, por lo tanto, los dotará de capacidades para esas tareas. Hemos sufrido esa política en todos los aspectos de la educación.

Se explica entonces que los gobiernos tengan políticas docentes que no ayudan a los maestros a mostrar, con su evaluación del desempeño, que son profesionales aptos para lograr aprendizajes. Aprendizajes transformadores, productores, creadores. Optan por evaluaciones que reiteran lo que consolida lo peor de nuestra educación. Maestros para escuelas que producen consumidores y recolectores de materia prima. Temen que la inversión en educación se acerque al 6% del PBI.

### ¿HAY SALIDA AL EMPANTANAMIENTO ACTUAL?

Claro que la hay. Los maestros quieren mejorar su destino, su salario y su prestigio como profesionales de lograr aprendizajes. La tarea es doble. En los gremios y en los partidos políticos que los influyen, dar la lucha contra las ideas del determinismo economicista y el violentismo que conlleva, camuflado o latente. Por la recuperación de la dignidad de profesionales del aprendizaje. Hoy significa luchar para vincular ascenso y salario con aprobación del desempeño docente, en el aula y con los estudiantes. Frente al Gobierno y partidos, perseverar en sumar fuerzas para que nuestro grande y querido Perú retome, junto a los hermanos países de los Andes y América del Sur y Latina, su tradición de gran centro y potencia civilizatoria. Y, en esa movilización, retomar la tarea mítica propuesta por Mariátegui, Vallejo y Arguedas del socialismo indoamericano. **❶**

14 “El proceso de la instrucción pública”. En *Mariátegui total*. Lima: Editora Amauta, 1994, p.70. El pasaje dice: “Sus proyectos [el de los reformadores idealistas, EM] han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta, *sin conocer las leyes de aquélla*” (subrayado mío).

15 El que durante casi medio siglo los gobiernos que suscriben la meta del 6% del PBI para la educación pública la hayan mantenido en alrededor del 3% del PBI, revela la concepción que manejan.