

Ley de Carrera Pública Magisterial y Proyecto Educativo Nacional

La convocatoria del Ministerio de Educación a los docentes para que se incorporen a la nueva Ley de la Carrera Pública Magisterial es evaluada en el presente artículo, en el que también se hace un balance de esta propuesta que “va a contracorriente con el enfoque del desarrollo humano y el desempeño profesional docente”. Muestra los desencuentros entre esta ley y el Proyecto Educativo Nacional.

SIGFREDO CHIROQUE CHUNGA

Instituto de Pedagogía Popular

Correo: schiroque@ipp-peru.com

En los últimos meses, unos 224 619¹ docentes del país que tienen título pedagógico y nombramiento están siendo casi coactados para salir de la Ley del Profesorado (24029, del 12 de diciembre de 1984, en adelante LP) e incorporarse en la nueva ley 29062, “Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial” (LCPM, del 12 de julio de 2007). La presencia de funcionarios del Ministerio de Educación (MED) en los últimos rincones de la patria, así como la

sostenida y costosa campaña mediática promoviendo este propósito, son indicadores de lo que estamos diciendo.

La incertidumbre del magisterio nacional respecto de las bondades de la nueva LCPM tiene que ver también con el grado de articulación y coherencia entre ésta y el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN), oficialmente aprobado y promulgado en enero de 2007 (resolución suprema 001-2007-ED).

Por eso, este artículo analiza el nexo PEN-LCPM. Para empezar, hacemos una breve presentación del enfoque central del PEN y su relación con el Desarrollo Humano (DH). Este vínculo permite encarar la educación como un fin y un medio del DH y, por lo tanto, como un derecho de todo el que la recibe. Hace posible, al mismo tiempo, derivar la urgencia de llevar a cabo la reforma educativa propugnada por el PEN si es cierto que se busca concretar el DH de cada habitante de nuestra patria. Éste será un principio que nos permitirá enjuiciar mejor los postulados de la nueva LCPM.

En un segundo momento —a propósito de precisar el principio de que la docencia es un fin y es un medio—, hacemos una breve síntesis de por qué se justificaba y

¹ Cálculos nuestros, tomando como base los datos del MED-SIRA, diciembre de 2006. El 30 de abril de 2009 el MED autorizó a los docentes “nombrados interinamente” para que pudiesen también ingresar a la nueva LCPM (RM 0114-2009-ED), siempre y cuando ya tuviesen título pedagógico, aunque no estuviesen “colegiados”. Para diciembre de 2006, quienes tenían nombramiento interino ascendían a 23 089 docentes, ya que no contaban con título pedagógico. En dos años y medio, esta cifra no debe haberse modificado sustantivamente.



justifica superar los postulados de la LP de 1984 y propugnar una nueva carrera pública magisterial.

Más adelante, buscamos indicar los puntos de encuentro y los puntos de desencuentro entre la nueva LCPM y el PEN. Encuentros y desencuentros que aparecen no solo en el papel (documentos formulados y aprobados), sino también en la práctica.

Por último, establecemos brevemente algunas conclusiones generales.

PEN: REFORMA EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO HUMANO

El PEN se tradujo en 6 objetivos estratégicos, 14 resultados, 33 políticas generales y 46 políticas específicas. Toda la propuesta debe verse como un intento por una verdadera reforma educativa en el Perú. No postula cambios secundarios o aislados en el sistema educativo; pretende, más bien, transformar sus componentes estratégicos de manera coherente y articulada. La concatenación de los cambios es una cuestión *sine qua non* para tener “Una mirada integral al Proyecto” (PEN, p. 11).²

² Las páginas citadas en este documento corresponden a la edición del PEN de noviembre de 2006, que fuera aprobada el 6 de enero de 2007, con modificaciones que se pusieron en adenda.

Cuando se hacen cambios aislados en educación o no se va más allá de anuncios mediáticos espectaculares, no solo se está distorsionando el verdadero sentido de la reforma propuesta por el PEN, sino que, lastimosamente, se realizan esfuerzos —con gasto de recursos de todos los peruanos— que, a la larga, resultan ineficaces para concretar la “urgencia de un nuevo horizonte” de sociedad y de educación (PEN, p. 19).

El PEN no justifica la práctica educativa *per se*, ni con un enfoque fragmentado de la persona humana, del país y del mundo. La educación que quiere el PEN se ubica en una “visión de país”, con un horizonte general: “el desarrollo humano” (PEN, pp. 21-22).

Ahora bien: asumir la educación en su relación con el DH significa que ella es al mismo tiempo parte de este DH y, por eso, un *fin*; pero, al mismo tiempo, es un *medio* que permite formar a las personas para construir las diversas dimensiones de ese DH:

“ En cuanto fuente de realización de las personas, la educación es en sí misma un *fin* en todo proceso de desarrollo humano y no puede ser sacrificada o postergada por otros fines. Pero, en cuanto generadora de ciudadanos capaces y eficientes, imbuidos de una conciencia cívica, prestos al aprendizaje permanente y dotados de iniciativa y espíritu emprendedor, la educación es, también, un *medio* para el desarrollo” (PEN, p. 28. Énfasis nuestros).

En la medida en que la educación coadyuva al desarrollo del pensamiento, de los sentimientos-valores y el ejercicio de la libertad y la toma de decisiones (rasgos típicos del ser humano), decimos que la educación dignifica a la persona y se ubica en el mismo proceso de hominización, como señala Peñaloza:

“ La educación —en su más amplia acepción (no como proceso que se cumple únicamente en la escuela, sino también, y muchas veces, preponderantemente en el grupo humano) intenta que se desenvuelvan en cada educando las capacidades y características propias del ser humano. Es decir, intenta que el hombre sea realmente hombre. En tal virtud es un proceso de hominización” (Peñaloza, 1995).

Pero el mismo desarrollo de capacidades, que es “fin”, se convierte en “medio”. De hecho, las capacidades desarrolladas por las personas se explicitan en sus desempeños externos o prácticas específicas, que ocurren en circunstancias diferenciadas. Las personas interactúan históricamente entre sí y con la naturaleza no solamente sobre la base de sus instintos, sino también de sus capacidades intencionalmente desarrolladas por la práctica educativa.

Para el PEN, la educación como medio del DH debe permitir el desarrollo económico y la competitividad, la equidad y el bienestar, la democracia, la reforma del Estado y la integración. Sin educación no podemos pensar en un proyecto de país con DH. Pero esto supone una educación renovada que genera cambios (PEN, pp. 23-27):

“ Una educación deficiente es reproductora perniciosa de la inequidad y del atraso. Por el contrario, hay evidencias de cómo los progresos en educación habilitan a las personas para satisfacer mejor sus necesidades y ejercer mejor sus derechos. La educación es generadora de facultades. Invierte a las personas de poderes requeridos para gobernar sus vidas: es decir, para elegir su destino” (PEN, p. 28).

Planteada así la educación —como fin y como medio—, ella resulta consustancial a toda persona humana; una necesidad intrínseca que al ser formalizada se traduce en un “derecho”. El “derecho a la vida y a la educación” (PEN, p. 52) andan juntos. Pero este derecho a la educación debe concretarse en servicios que *lleguen a todo compatriota, con calidad, equidad y pertinencia*.

DOCENCIA COMO FIN Y COMO MEDIO

El objetivo estratégico 3 del PEN postula: “Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia”. Esto quiere decir que uno de los cambios articulados previstos para concretar la reforma educativa del PEN es la

necesidad de transformaciones en el magisterio peruano, para lograr dos resultados inmediatos: (1) sistema integral de formación docente; y, (2) Carrera Pública Magisterial renovada (PEN, p. 82).

Aparece entonces un principio que importa destacar: al igual que la educación, la docencia debe ser vista como fin y como medio:

- Como *fin*, la práctica docente ha de servir para la realización personal y colectiva de quienes optan por ella. Permite la afirmación y el desarrollo del sujeto docente, individual y colectivo. Posibilita la concreción de sus derechos individuales y colectivos. Por ello, el PEN señala que importa: “asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel [...]” (p. 82). Los docentes deben ser considerados sujetos también de derechos.
- Como *medio*, la docencia es un factor para que nuestros estudiantes alcancen óptimos resultados formativos. Los maestros de nuestro país son mediadores en la concreción del derecho de todo peruano y peruana a una educación de calidad, equitativa y pertinente. En este sentido, el PEN exige un “desempeño responsable y efectivo” (p. 82), para garantizar el derecho de los estudiantes también como sujetos.

En realidad, la educación es, por naturaleza, una práctica social que se ejecuta en una interacción de sujetos que aprenden y sujetos que enseñan. Como dice Paulo Freire:

“ No puedo aceptar que el *formador* es el sujeto en relación con el cual me considero *objeto*, que él es el sujeto que *me forma* y yo el *objeto formado por él*, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos acumulados por el sujeto que sabe y me son transferidos [...]”.

Sin embargo:

“ [...] enseñar es algo más que un verbo transitivo-relativo. Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar [...]”.

“ Eso es lo que nos lleva [...] a la crítica y al rechazo de la enseñanza ‘bancaria’ [...]. El educando que está sometido a ella no está predestinado a perecer; pese a la enseñanza ‘bancaria’ —que deforma la creatividad necesaria del educando y del educador, el *educando* [es] *sujeto*” (Freire, 1998: 24-26).

Si los estudiantes y docentes permiten la interacción constitutiva entre enseñar y aprender, ellos —entonces— de-



ben ser asumidos como sujetos, en todas las dimensiones. Por ejemplo, en las decisiones metodológicas, o cuando se trata de establecer normas —también laborales—, siempre será necesario considerar que estudiantes y docentes son sujetos.

Con este enfoque se explica la necesidad de combinar los derechos individuales y colectivos de los sujetos que enseñan con los derechos individuales y colectivos de los sujetos que aprenden. Una normatividad que aplaste o deje de lado el derecho de unos, bajo el pretexto de defender el derecho de los otros, resulta contraria a la misma naturaleza de la educación, y también al espíritu y letra del PEN. No debería ocurrir nunca que se aplasten los derechos de los estudiantes por reivindicar los de los docentes, y tampoco lo contrario.

¿Se concreta este principio en la LP de 1984? ¿Se justifica que el PEN postule una nueva CPM?

Si se analiza con objetividad la LP, se puede decir que ella puso el acento en el derecho de los docentes, sin establecer con mucha nitidez el derecho de los estudiantes a lograr un aprendizaje con calidad, equidad y pertinencia. Implícitamente, se asumía de forma mecánica que “dada una enseñanza, se generaba un aprendizaje”, con un enfoque skinneriano. Por ello, el artículo 14.º de la LP señala cinco deberes de los profesores, pero en referencia exclusiva a la enseñanza, sin establecer algún nivel de responsabilidad en los *resultados* de esta prác-

tica. En un enfoque que establece la responsabilidad de la acción (enseñanza) pero no de sus resultados (aprendizaje), esos deberes guardan coherencia. Pero juzgar a los docentes simplemente por lo que hacen, sin hacer alusión a los resultados, es como emitir un juicio de valor sobre el trabajo de un carpintero por la labor que ha hecho sin fijarnos en los productos que han salido de sus manos.

Claro está que los resultados de aprendizaje de los estudiantes son consecuencia de factores endógenos y exógenos del sistema educativo. Pero, como parte de las determinaciones y condicionamientos que se dan dentro del sistema educativo, el factor docente ocupa un rol preponderante. Todas las investigaciones atribuyen no menos del 40% de influencia de los docentes en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Y este impacto docente aumenta en zonas y países de mayor pobreza (Brunner y Elacqua, 2003).³ La LP señaló los deberes del que enseña, pero nada dijo sobre la responsabilidad magisterial en los resultados de su acción. Y ésta es una limitación que debería subsanarse.

En un marco como el recién descrito, el PEN acepta superar la LP. Busca tener como resultado una: “Carrera pública magisterial renovada [que] contribuye de manera eficiente al logro esperado en los resultados de apren-

³ Factores como el “clima escolar” o las “condiciones de educabilidad” de los estudiantes (situación familiar, nutricional...) tienen un peso significativo en los resultados educativos.

dizaje de los estudiantes y en el desempeño profesional docente” (PEN, p. 82).

ENCUENTROS EN EL PAPEL

A lo largo y ancho del país, he encontrado docentes que creen que la nueva LCPM fue elaborada por los miembros del primer Consejo Nacional de Educación (CNE), y que es una derivación del PEN. Esto no es exacto.⁴

En el CNE del 2002-2008 hubo, por diversas razones, consenso acerca de la necesidad de superar la LP. De manera directa, la política 11 del PEN planteó “Implementar una nueva Carrera Pública Magisterial”, sin una referencia específica a que había que tener una nueva LCPM. En otras partes del PEN se señalaron, directa e indirectamente, distintos criterios y medidas referidas a políticas magisteriales.

La política 11 del PEN indica por lo menos tres orientaciones que deberían contemplarse en la nueva CPM:

- 11.1. Evaluar a los docentes para su ingreso y permanencia en la CPM, y su asignación laboral.
- 11.2. Vincular los ascensos y remuneraciones al desempeño profesional y a las condiciones de trabajo.
- 11.3. Promover la revaloración social de la profesión docente, a partir del reconocimiento de sus buenas prácticas.

Seis meses después de que el doctor Alan García firmó la resolución suprema que aprobaba el PEN —en medio de una huelga del SUTEP y con procesos no muy regulares en el Congreso—, se promulgó la nueva LCPM. ¿Qué *encuentros formales* hay entre ambas normas? Señalemos algunos que nos parecen centrales:

- Necesidad de una nueva normatividad. Una primera constatación es que la nueva LCPM se daba ante la

necesidad de una nueva normatividad que superase las limitaciones de la LP.

- Marco ético, principios y finalidad. Los postulados formales (éticos, principistas y de intencionalidad) que postula la LCPM (artículos 4.º, 5.º y 6.º) guardan coherencia con el PEN.
- Necesidad de evaluar para el ingreso y permanencia. Tanto en el PEN como en la LCPM se asumió esta necesidad; sin embargo, su traducción se plasmó en la LCPM tomando distancia de los postulados del PEN, como veremos más adelante.

- Formación en servicio. También aquí existen coincidencias entre el PEN (política 10) y la LCPM (capítulo VIII), aunque la puesta en operación de la formación en servicio de los docentes no asumió plenamente los señalamientos del PEN.
- Remuneraciones y desempeños. El PEN

propuso vincular los montos remunerativos a los desempeños. La LCPM relacionó estos montos con la ubicación de los docentes en el nivel magisterial, donde uno de los requisitos establecidos se refiere a los desempeños.

Desencuentros en el papel y en la práctica

Podemos encontrar múltiples desencuentros entre el PEN y la LCPM. Señalemos algunos:

- a. **Atomización de la medida.** La aplicación de la LCPM —aunque estuviese muy bien elaborada— no puede ser un acto suelto. Debería formar parte de un conjunto articulado de políticas en marcha para dar forma a la reforma educativa prevista en el PEN.
- b. **Educación como servicio público esencial.** El artículo 3.º de la LCPM postula esta tesis. En ningún momento el PEN asume esta categoría, que no solo concuerda con los requerimientos de la Organización Mundial de Comercio para que la educación sea considerada como “servicio de compra-venta”, sino que relativiza el derecho del magisterio a la huelga.
- c. **Inestabilidad laboral.** El PEN señala textualmente: “El Consejo Nacional de Educación discrepa con quienes consideran que el despido de docentes es la solución de los problemas de la educación” (PEN, p.

⁴ Recordamos que el PEN se aprobó en enero de 2007 (resolución suprema 001-2007-ED), y la LCPM en julio del mismo año; y que el CNE renovó sus miembros en marzo de 2008. Es público que algunos miembros del CNE —a título personal y en algún caso de manera rentada— estuvieron en la redacción del Anteproyecto de LCPM que el Ministerio de Educación envió al Congreso para su debate y aprobación. Como colectivo, el CNE recibió solamente los anteproyectos para, si lo creía conveniente, plantear sugerencias.



42). Por ello, uno de los anteproyectos de la LCPM señalaba la posibilidad de retirar a un docente del aula y de la LCPM cuando no tenía desempeños adecuados para lograr aprendizajes de calidad, pero respetando su derecho a la estabilidad laboral.

El retiro del docente desaprobado se podría dar considerando el derecho de los sujetos que aprenden, pero para ello había que demostrar sus limitaciones, cosa que se lograba si el docente en cuestión desaprobaba tres veces pruebas de evaluación concertadas y técnicamente bien elaboradas. Tomando en cuenta el derecho de los sujetos que enseñan en una situación como la recién descrita, el docente desaprobado debería cambiar de funciones dentro o fuera del sector, pero sin perder su estabilidad laboral.

La LCPM se apartó de este enfoque y abrió la ventana a la inestabilidad laboral no solo para los nuevos que ingresan bajo su régimen, sino también para quienes están dentro de la LP (LCPM, artículos 28.º y 65.º, y sexta disposición complementaria, transitoria y final).

d. **Tipos de evaluación.** El PEN habló explícitamente de evaluación: (1) “para ingreso en la CPM”; y, (2) para “permanencia en la CPM” (política 11.1; énfasis nuestros). Implícitamente, aceptó tres tipos adicionales de evaluación: (3) para ascensos; (4) para ocupar cargos directivos; y, (5) para mejoramiento formativo profesional de los docentes. Los cuatro primeros tipos de evaluación deberían tener impacto laboral (ingreso, permanencia, ascensos y asunción de cargos). El quinto solo servía como soporte al mejoramiento profesional del docente, así como en las pruebas que se hacen a los estudiantes no se pone en juego su retiro

de la institución educativa, sino el mejoramiento de sus aprendizajes.

Como ya había sancionado la posibilidad de imponer la inestabilidad laboral, al segundo tipo de evaluación la LCPM no le quiso llamar “evaluación para la permanencia”, y desdibujó este propósito denominándole “evaluación del desempeño laboral” (LCPM, artículo 9.º, b). Este cambio de nomenclatura tenía, por lo menos, dos errores técnicos de base: (a) la tipología de evaluación o taxonomía usada se estaba definiendo en función de sus propósitos y no de sus contenidos; y, (b) los desempeños —como objeto de evaluación— pueden ser materia de instrumentos evaluativos para ingresar, para ascender, para ocupar cargos y para tener información con fines formativos. Los desempeños se asociaron entonces al tema de la inestabilidad laboral (permanencia en la CPM), lo que hizo que cierto sector magisterial se opusiera a cualquier tipo de evaluación.

e. **Desempeño profesional docente.** Para el PEN, esta categoría es muy importante, y así se precisa en varias partes del documento: la CPM debe contribuir a mejorar el desempeño profesional docente (p. 89); ascensos e incrementos salariales vinculados al desempeño profesional (p. 90); “mecanismos técnicos, transparentes y equitativos de evaluación del desempeño docente que posibiliten la promoción profesional” (p. 90); revaloración social del magisterio, reconociendo sus buenos desempeños o prácticas (p. 91); etcétera.

En la LCPM, el desempeño está casi exclusivamente relacionado con la evaluación y los ascensos (artículo 24º, d), pues establece cinco “factores de evaluación

del desempeño” (artículo 29°). Así se generó un primer reduccionismo.

La resolución ministerial 0079-2009-ED (del 29 de marzo de 2009),⁵ que aprobó el “Programa de Incorporación...” de los profesores en la LP para pasar a la nueva LCPM, no asume plenamente ni siquiera factores establecidos en la LCPM. En la primera etapa, para postular a la incorporación a la nueva LCPM se haría una prueba nacional clasificatoria que no incluye los desempeños como objeto de evaluación, y en la que se clasificarían quienes obtengan una nota superior a 14. Y en la segunda etapa habría dos momentos:

- Primer momento: Evaluación de la formación, reconocimiento de méritos, experiencias y desempeño profesional para los postulantes clasificados. Aquí la evaluación de desempeños (incluidas asistencia y puntualidad) tiene una valoración del 10%.
- Segundo momento: Evaluación de la idoneidad profesional de los clasificados por medio de pruebas nacionales escritas para postular a los niveles magisteriales (NM) II, III, IV y V. Solo para postular a los NM IV y V se evalúa un “Esquema de aprendizaje y clase magistral y una prueba de desempeño” (20% de valoración). De tal manera, en este segundo momento la evaluación de desempeños aparece apenas relativamente en estos dos últimos niveles.

En resumen, la propuesta del PEN de priorizar los desempeños como objeto de evaluación, además de no ser concertada, resulta minimizada, cuando no alterada en su concepción. Vale la pena casi “denunciar” que el dominio de la lengua originaria (requisito para ser nombrado en comunidades indígenas) tiene una valoración de solo 5%, inferior al del manejo de tecnologías de información y comunicación (10%).

f. **La cuestión gremial.** Podríamos decir que también en este tema hay un desencuentro entre el PEN y la LCPM. Mientras el primero lo obvia, la segunda lo aborda a su manera. En efecto, la LCPM reconoce el derecho a “la libre asociación y sindicalización” (artículo 31.º, I), aunque, como ya hemos dicho, se relativiza el derecho de huelga (artículo 3.º). Asimismo, mientras el PEN no dice nada del Colegio de Profesores del Perú (CPP), éste es reconocido formalmente en la LCPM (artículo 11.º, c, entre otros). Ni el PEN ni la

LCPM hablan de la necesidad de una presencia activa y responsable del magisterio organizado (por ejemplo, en los procesos de evaluación docente).

En realidad, el Gobierno ha tenido una práctica antisindical, a tal punto que algunos medios asignan al ministro Chang el mérito de haber “controlado” al SUTEP. Y lo mismo ha ocurrido con el CPP: el actual Gobierno lo ha ignorado, con el pretexto de que hay dos decanos nacionales, tema legalmente superado, como lo reconoce la RM 0114-2009 del 30 de abril de 2009. Incluso, en los últimos dispositivos de incorporación a la nueva LCPM se relativiza, en la práctica, la colegiatura magisterial.

g. **Aspectos remunerativos.** El PEN señaló que debía darse una medida para establecer un:

“[...] sistema remunerativo docente que considere remuneraciones básicas comunes dignas y remuneraciones diferenciales de acuerdo con las condiciones y cargas laborales que se asignan. En este marco, se debe dar un mecanismo transparente y equitativo de aumento de remuneración, que diferencie los niveles en la carrera magisterial y que respete los ascensos de nivel, siempre en base a los resultados de la evaluación docente” (política 11.2.a).

La propuesta del PEN tiene varios componentes:

- Remuneración básica común y digna. Es decir, un monto fijo para el conjunto del magisterio, considerando su derecho a vivir como profesionales y con decencia.
- Remuneraciones diferenciales. O sea, montos otorgados considerando las diferencias de las zonas de trabajo, pero también las funciones laborales.
- Aumento de remuneraciones. El PEN diagnosticó el bajo poder adquisitivo del magisterio nacional (p. 85), por lo que era obvio que iba a solicitar sueldos dignos, precisados con mecanismos transparentes y equitativos.
- Niveles magisteriales con montos remunerativos significativamente diferentes. La escala de haberes de la LP no contemplaba esta diferenciación por niveles magisteriales.
- Ascensos, a partir de los resultados de las evaluaciones. La misma concepción de “hacer CPM” supone ascensos.

⁵ Importa advertir que la segunda disposición complementaria de la LCPM otorgó al MED 180 días para que promulgase este dispositivo de incorporación. Esto, que debería haberse hecho en enero de 2008, se hizo con 14 meses de retraso legal.

La nueva LCPM no consideró la existencia de una “remuneración común y digna”, ni asumió la cuestión de los “aumentos”. Sin embargo, estableció algunas diferencias significativas entre un nivel y otro, así como ascensos sobre la base de los resultados de las evaluaciones.

Al no haberse previsto un aumento de remuneraciones, entre julio de 2006 y mayo de 2009 los docentes activos han perdido un 12% de su poder de compra. Teóricamente, quien no ingresa a la nueva LCPM no modifica sus haberes. Ahora bien: como el magisterio tiene diez años para aceptar la nueva LCPM, los salarios de los docentes podrían permanecer congelados por ese lapso, lo que constituye un absurdo técnico, social y político.

La nueva escala de haberes anunciada por el MED en marzo de 2009 es aparentemente atractiva. Vista de manera aislada, resulta que prevé un mejoramiento paulatino de los sueldos magisteriales, razón por la cual la campaña mediática del MED se centra en este punto. Así, quien postule a la incorporación a la nueva LCPM la está aceptando como está, y no puede pretender luego que se la derogue o modifique.

Incluso antes de aplicarse, la nueva escala de haberes generó problemas, pues tenía que equiparar el costo-retribución de las horas pedagógicas señalado en la LP con las horas cronológicas previstas en la LCPM (artículos 93.3 y 74.3). Apuradamente, hubo que subsanar el *impasse* mediante el DS 079-2009-EF del 2 de abril de 2009.

h. **Revaloración social de la profesión docente.** El PEN señala que: “[...] esta política se propone contribuir a revalorar la profesión docente a través del estímulo y reconocimiento público de buenas prácticas y resultados” (p. 91).

Bien sabemos que desde fines de 2006, todo 2007 y 2008 ha habido una campaña mediática orientada a denigrar al magisterio nacional y sus organizaciones gremiales (SUTEP y CPP). Adjetivos como “ignorantes”, “comechados”, “causantes de la crisis educativa del país”, etcétera, han sido endilgados a los docentes por las mismas autoridades del Gobierno. Se ha buscado —y se sigue buscando— enfrentar a los padres de familia con el magisterio nacional. La autoestima magisterial en el Perú ha sido mermada por palabras proferidas y hechos cometidos por sectores de la sociedad civil, del MED y de la misma Presidencia de la República. Evidentemente, la revaloración magisterial —señalada por el PEN— no se ha cumplido.

CONCLUSIONES PARA EL DEBATE

- 1 Ha existido un relativo consenso entre el CNE, el Poder Ejecutivo, el Poder Legislativo y un amplio sector del magisterio por superar la LP de 1984.⁶
- 2 La nueva LCPM no solo fue promulgada de manera tumultuosa, sino que tiene más desencuentros que encuentros con el PEN. Creo que esta ley debería ser modificada, previo trabajo de consenso.⁷
- 3 La convocatoria para que los profesores que se rigen por la LP se incorporen a la nueva LCPM parte de un supuesto: quienes postulen para ingresar a la nueva LCPM, implícitamente, ya la están aceptando tal como está; es decir, se obvia cualquier cuestionamiento que implique modificarla o derogarla.
- 4 En la medida en que el SUTEP y el CPP piden la derogatoria de la LCPM, la inscripción masiva de los docentes para incorporarse a ella significa una victoria política del Gobierno ante los gremios magisteriales. De ahí la campaña mediática gubernamental, así como el cambio de cronograma, la inclusión de los “nombrados interinamente” y la precisión sobre la relación entre horas pedagógicas y horas cronológicas.
- 5 Importa recordar que sin maestros no hay reforma educativa. Y el país exige esta reforma, de modo que importa arribar a consensos —aunque sean relativos— con el magisterio y sus organizaciones.📍

⁶ Recordemos que el SUTEP y los CPP presentaron alternativas de ley, aceptando implícitamente que debería superarse esta ley.

⁷ Algunos sectores magisteriales piden ahora seguir con la LP.

REFERENCIAS

Brunner, José Joaquín y Gregory Elacqua; 2003; “Factores que inciden en una educación efectiva”. EL MERCURIO, Santiago de Chile, 15 de junio de 2003.

Freire, Paulo; 1998; PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA. 2.ª edición. Madrid: Siglo XXI.

Peñaloza, Walter; 1995; “La concepción de educación”. En EL CURRÍCULO INTEGRAL. Maracaibo, Venezuela: Universidad de Zulia.