

Mejora de aprendizajes en la ECE 2014

Razones desde el Estado y el profesorado

En este artículo se contrastan y analizan las razones utilizadas por el Estado y el profesorado sobre los factores que han contribuido a las mejoras educativas, “expresadas” en los resultados de la ECE 2014. También se reflexiona sobre la escasa conexión del Estado con el pensamiento del profesorado; el poco reconocimiento del papel que cumple el docente como agente fundamental de cualquier cambio educativo y la desatención de los procesos que están dándose en las escuelas.

Learning improvements in the 2014 ECE: Reasons given by government and teachers

This article contrasts and analyses the reasons given by government and teachers regarding the factors which have contributed to education improvement, “expressed” in the results of the 2014 ECE. It also discusses the tenuous connection the government has with the teachers’ thinking; the lack of recognition of the role teachers play as a fundamental agent in any change in education and the lack of attention paid to developments in schools.

EDUARDO LEÓN ZAMORA

leonzamora@yahoo.es

Magíster en Investigación Educativa en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago de Chile. Trabaja en los campos de Educación en Derechos de la infancia, Educación Ciudadana, Pedagogía de Género, Educación Inclusiva, Educación en la Diversidad Sexual, Educación para el emprendimiento, Afroeducación y Educación Intercultural Bilingüe.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizajes
Docentes
Evaluación censal
Resultados

Indudablemente, los resultados de la ECE 2014 han mostrado un incremento importante y alentador de los aprendizajes de las y los estudiantes monolingües en castellano de segundo grado de Primaria. Por eso es de suma importancia continuar indagando y reflexionando sobre los factores que han podido intervenir para alcanzar estos resultados.

El Ministerio de Educación del Perú, a través de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC), presentó en su momento las razones que considera que han permitido la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes en la evaluación censal del año pasado. Estas razones, tal como son presentadas, constituyen básicamente especulaciones legítimas del ente rector del sector Educación, pero, dada la relevancia de identificar los factores para la definición de medidas de política que estimulen y sostengan estos logros, debería realizarse un esfuerzo mayor para contar con una aproximación más profunda y confiable a los posibles factores intervinientes.

Por su parte, las y los maestros involucrados en la ECE también tienen una opinión formada en relación con los factores que consideran que han sido los más importantes y que han producido las mejoras en los aprendizajes. Y, como agentes fundamentales de este proceso de cambios educativos que se está produciendo en el país, es indispensable conocer sus opiniones acerca de las razones que ha planteado el MINEDU.

En el marco de la investigación que desarrollo actualmente sobre los efectos de la ECE en las prácticas docentes de áreas urbanas,¹ he tenido la posibilidad de tener un diálogo sostenido con maestras de segundo grado de tres diferentes regiones del país y recoger sus percepciones sobre el tema de los factores que han contribuido a las mejoras educativas.

En este artículo me propongo contrastar y analizar las razones esgrimidas por el Estado y el profesorado con el fin de contribuir a una lectura más completa de los posibles factores que influyeron en los resultados de la ECE 2014 y sugerir algunas posibles líneas de intervención que potencien la influencia de esos factores y visibilicen algunos otros que no están siendo tomados en consideración.

LAS RAZONES DEL ESTADO

Resulta insuficiente presentar un listado de acciones de política educativa para explicar un hecho tan importante e inédito como la mejora de los aprendizajes producidos en la ECE 2014. Señalar de manera escueta un conjunto de razones que pretenden dar cuenta del incremento en los logros de aprendizaje de las y los estudiantes no ayuda a comprender cómo se produce esta influencia. Establecer una relación de causa-efecto en un fenómeno tan complejo como el educativo no nos ayuda a entender por qué se está produciendo este progreso. Ni al profesorado ni al conjunto de la sociedad ni al mismo Estado les ayuda a comprender cómo se están desarrollando los procesos en curso ni qué cosa les corresponde hacer a los diferentes actores para avanzar, comenzando por el propio MINEDU.

Considero, además, que registrar porcentajes de incremento en cobertura, en metas y en suministros es insuficiente para brindar las explicaciones que se requieren. Los números, por sí solos, no dicen nada si no se brinda una interpretación de ellos. Tengo serias resistencias a aceptar que la mera referencia a modificaciones cuantitativas explique las razones de los cambios que se producen, sino se acompaña el dato por un cierto nivel de reflexión, de análisis, de interpretación. Además, los datos numéricos que presenta el MINEDU son demasiado genéricos para dar cuenta de una realidad tan diversa como la educativa. Una cosa es el peso que pueda tener la llegada oportuna de materiales a áreas rurales y otra distinta a las áreas urbanas.

Y esta referencia superficial a las razones que inciden en las mejoras es particularmente preocupante en un proceso inicial que requiere del máximo de atención y de análisis para que éstas se hagan sostenibles, tomen un rumbo más adecuado y logren avanzar el enorme trecho que aún falta para contar con una educación de calidad.

No estoy negando el derecho del MINEDU a plantear sus propias especulaciones; pero a lo largo del año se ha podido pasar de las especulaciones iniciales a un análisis más profundo y a hipótesis más sólidas y fundamentadas. Seguramente, a nivel interno, se ha discutido esto más a fondo en el propio MINEDU, pero, siendo un asunto del mayor interés público, hubiera sido importante compartirlo con la sociedad civil.

El Ministerio de Educación ha planteado ocho razones que, a su criterio, explican las mejoras. Las profesoras entrevistadas las desconocían totalmente. Por eso fue necesario

1 "Efectos de la ECE en las prácticas docentes en la implementación del currículo y de los aprendizajes". Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

compartir con ellas esta información para conocer sus opiniones. A continuación presentamos estas razones:

1. *Incremento significativo de escuelas que han tenido a sus docentes contratados de manera oportuna.*

2013	2014
35 %	86 %

Para las profesoras urbanas, este factor es considerado poco relevante porque señalan que en sus escuelas las y los docentes son contratados a tiempo. Creen que ese factor puede haber influido más en las áreas rurales. En realidad, las docentes no están tan al tanto de que, incluso en zonas urbanas y en sus propias escuelas, todos los años el problema de la contratación oportuna de docentes persiste.

Precisamente este año 2015, por ejemplo, en una de las escuelas de Ucayali que es objeto de mi investigación, hasta fines de mayo faltaba contratar a una docente de segundo grado. Esto generaba que las otras aulas estuvieran saturadas de estudiantes.

La profesora Silvia de esta escuela explica:

“ Yo no acepté recibir más estudiantes. No es posible trabajar con más niños. La profesora del costado tiene ahora más de cuarenta niños. ¿Cómo va a poder trabajar así? No, yo no quise recibir más niños”.

Por otro lado, las y los docentes de escuelas rurales señalan constantemente que la contratación tardía afecta profundamente el desarrollo de las actividades escolares y que es común que las UGEL reporten información falsa a la DRE sobre el cumplimiento de metas de gestión en este rubro específico.

Interesaría conocer cómo se distribuyen los porcentajes de mejora de la contratación docente en las áreas urbanas y en las rurales para poder valorar mejor dónde ocurrió el mayor impacto de este factor. Porque un 51 % de mejora es un gran avance. Y aunque la contratación docente, con seguridad, involucra más a las áreas rurales, es sabido que la mera contratación no asegura ni la presencia continua del docente ni la buena calidad del trabajo educativo.

Estando casi a catorce puntos de la contratación de docentes al 100 %, es válido inferir que el efecto de este factor no generará un incremento significativo en

la mejora de los aprendizajes, ya que con un supuesto 86 % de contratación oportuna los resultados en las áreas rurales siguen siendo inaceptables. Mientras que estos docentes contratados no estén cumpliendo plenamente sus funciones y demuestren su competencia profesional, resulta complicado determinar el efecto real de esta medida administrativa. Se podría decir que es una condición necesaria para que el sistema educativo funcione y que no hay que cejar en el empeño de llegar al 100 %. Nada más.

2. *Incremento significativo de escuelas que han recibido sus textos escolares de manera oportuna.*

2013	2014
34 %	74 %

El proceso global de producción y de logística para la entrega oportuna de textos escolares es sumamente complejo. Y se reconocen los esfuerzos y los mejores resultados del MINEDU en este rubro. Las profesoras no solo reconocen que en sus escuelas cada año los textos escolares llegan más temprano, sino también que cada vez estos materiales son mejores.

Una profesora de Moquegua dice:

“ Antes no usaba los textos del Ministerio, pero ahora están mucho mejores. Los libros no me gustan. Pero los cuadernos sí los uso”.

En efecto, la mayoría de docentes hace alusión, especialmente, a los cuadernos de trabajo y, más enfáticamente, a los cuadernos de trabajo de Matemática. Tienen más reservas sobre los libros y sobre el cuaderno de Comunicación. Consideran que los cuadernos de Matemática son un gran apoyo para su trabajo. Sin embargo, aquí habría que precisar que esta preferencia está asociada a que estas docentes perciben que el formato de las actividades de estos cuadernos se acerca a las características de las pruebas de la ECE. Y la validez de este criterio es algo sobre lo que se podría discutir mucho, pero no es ése el tema de este artículo.

3. *Incremento significativo de escuelas cuyos docentes han recibido material de apoyo pedagógico de manera oportuna (como guías, sesiones de clase y kits para monitorear el progreso de sus estudiantes) que les ha permitido tener una mayor claridad respecto a qué y cómo deberían aprender los estudiantes.*

2013	2014
29 %	77 %

Las profesoras valoran mucho los materiales que reciben a través de PERUEDUCA. Tanto las *Rutas del Aprendizaje* como las sesiones de aprendizaje que son colgadas en esta página son una referencia importante para su trabajo cotidiano. Una profesora del Cusco, Josefina, dice:

“ Yo entro siempre a PERUEDUCA. Leo las sesiones. Las adapto y las integro a mis unidades de aprendizaje”.

Otra docente de Ucayali manifiesta sobre las *Rutas del Aprendizaje*:

“ Las *Rutas del Aprendizaje* me han ayudado a entender mejor el enfoque. En Matemática y Comunicación he encontrado información que me ha servido un montón. Es un gran apoyo para las maestras, pero tienes que leer; si no, no puedes mejorar”.

Lo más interesante en este punto es que, a diferencia de lo que sucede con los cuadernos de Matemática, estos recursos son valorados porque las profesoras reconocen que les permiten reflexionar sobre su práctica pedagógica y concentrarse en los procesos pedagógicos y didácticos. Y ese foco de atención no está relacionado directamente con la ECE, sino con una genuina preocupación por los aprendizajes.

4. Incremento en la proporción de estudiantes evaluados que han asistido a Educación Inicial.

2013	2014
79 %	88 %

En las escuelas urbanas con las que desarrollo el estudio, el problema de la cobertura de Educación Inicial no constituye mayormente un problema. La mayoría de niñas y niños llegan habiendo hecho, por lo menos, Inicial de cinco años.

La importancia de la Educación Inicial en el rendimiento escolar ha sido remarcada últimamente en el estudio longitudinal de “Los niños del milenio”.² Sin embargo, no se llega a entender cómo este incremento ocurrido entre 2013 y 2014 puede haber tenido algún grado de influencia en la ECE 2014, cuando las niñas y los niños que han hecho Inicial estarán en segundo grado apenas

en 2016. En todo caso, se debería haber señalado cuál fue el aumento de cobertura entre 2011 y 2012, pues ese incremento sí podría haber tenido alguna influencia en los resultados de la ECE en 2014.

5. *Por primera vez se implementó un programa de reforzamiento para estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje. Dicho programa se llevó a cabo en diez regiones donde, además, los docentes de aula fueron parte del programa de acompañamiento (coaching).*

Como es sabido, la Estrategia Nacional de Soporte Pedagógico (ENSP) se ha desarrollado en áreas urbanas. Sin embargo, en las instituciones investigadas las profesoras señalan que empezó a intervenir en sus IE solo desde septiembre del 2014. En otras palabras, solo se contó con las actividades de reforzamiento durante dos meses previos a la ECE. Por tal razón, las maestras consideran que es muy poco lo que puede haber influido en los resultados de tal evaluación.

Por otro lado, las maestras no tienen una apreciación muy favorable del programa de reforzamiento, en la medida en que no atiende las necesidades específicas de cada uno de sus estudiantes. Señalan no percibir mejoras en el rendimiento de sus niñas y niños. Por eso, en aquellas escuelas investigadas, donde antes de la intervención de la ENSP ya se había implementado programas de reforzamiento por iniciativa de las docentes o de la IE, estas medidas han continuado.

Las maestras opinan reiteradamente que el programa de reforzamiento debería estar a cargo de las docentes de aula, que son las que mejor conocen a sus estudiantes y sus dificultades. Una docente de Ucayali, María, dice algo que es muy reiterado por otras colegas suyas:

“ El Ministerio debería dejar de gastar tanto dinero en pagar a acompañantes o en docentes fortaleza. Mejor deberían contratar auxiliares para que nos apoyen en el aula o contratar más docentes para que solo atendamos como máximo a veinticinco alumnos por aula. Por último, podrían pagarnos a nosotros un extra y nosotros mismos atenderíamos a nuestros alumnos”.

Otra maestra de Moquegua, Lina, afirma con seguridad:

“ Nosotras somos las que conseguimos que nuestros niños tengan buen rendimiento en la ECE. No a todos los acompañantes que llegan a la escuela los aceptamos. Si nosotros sabemos más, ¡para qué necesitamos acompañantes que saben menos!”.

² <http://www.ninosdelmilenio.org/>

6. *El Programa Nacional de Alimentación Escolar – Qali Warma ha expandido su cobertura y atiende a cerca de 3 millones de estudiantes de Inicial y Primaria de escuelas públicas. Una nutrición adecuada contribuye a mejorar la atención de los estudiantes en el aula, facilitando los aprendizajes.*

Si bien el programa nacional de alimentación escolar Qali Warma es considerado como un programa beneficioso para la niñez, no se perciben las mejoras de este programa con respecto a programas anteriores (PRONAA). Existen muchas críticas referidas a su calidad (dieta no balanceada ni variada) y su buen funcionamiento (inicio oportuno de sus actividades). En una escuela de Pucallpa, las profesoras señalan que apenas a fines de agosto han comenzado a recibir los alimentos.

“ Hace dos semanas recibimos los alimentos. Y el año pasado tuvimos más conflictos con Qali Warma. No creo que haya tenido mucho que ver esto con la mejora de los aprendizajes en la ECE”.

Por otro lado, resulta difícil evaluar cuál es el posible efecto del programa.

La investigación de “Los niños del milenio” señala que:

“ Ha habido mejoras en nutrición de niños peruanos más vulnerables, pero algunas brechas entre los más desfavorecidos —los rurales pobres e indígenas— y sus pares más privilegiados se han mantenido”.³

Sin duda, es bueno contar con un programa de alimentación, pero incluirlo como una de las razones por las que ha subido la ECE en 2014, sin especificar en qué porcentaje de escuelas se ha empezado con la atención del programa en ese año y sin precisar las mejoras que han sido registradas en ellas parece obedecer a la necesidad de poner de relieve razones de carácter más político que técnico.

7. *Ahora, más de un millón de estudiantes de Inicial y Primaria de escuelas públicas tienen acceso al Seguro Integral de Salud (SIS). Esto contribuye a la detección y atención oportuna de problemas de salud de los estudiantes.*

Ésta es otra de las razones que parece responder más a un mandato político que a una causa seriamente iden-

tificada. Las maestras, obviamente, no reconocen en la expansión del SIS una razón para el incremento de los logros de aprendizaje.

8. *Trabajo articulado del gobierno nacional, gobiernos regionales, organizaciones de la sociedad civil y el sector privado para el logro de aprendizajes.*

La mayoría de profesoras no le otorgan a esta razón algún valor, en la medida en que solo en la región Moquegua se reconoce, hasta cierto punto, que las autoridades regionales han jugado un papel para promover medidas de política dirigidas a apoyar a las IE o a impulsar la capacitación del profesorado. Desconocen los niveles de articulación que pueda haber habido entre el gobierno central y las regiones; menos aún conocen de acciones de la sociedad civil o del sector privado, salvo en el caso de Moquegua, donde es sabido que la minera Southern ha comprado pizarras inteligentes para todas las escuelas.

En las demás regiones, las profesoras tienen una crítica fuerte al rol pasivo de sus autoridades frente al desafío de elevar los niveles de calidad de la educación. Sería interesante conocer con mayor detalle a qué está refiriéndose el Ministerio con un trabajo articulado, y cuáles son las evidencias de éste.

LAS RAZONES DEL PROFESORADO

Es necesario señalar que en el presente artículo estoy haciendo referencia de manera explícita a aquel sector de docentes involucrados en el actual proceso de mejoras iniciales de la educación que podría agrupar a aproximadamente un 40% del total de docentes que ahora se ubican en el tercer ciclo de la EBR.

Lo primero que llama la atención al contrastar las razones de una y otra parte es que no coinciden. Para las maestras del segundo grado, son tres las razones esenciales que explican las mejoras en el rendimiento escolar: el factor docente, el factor liderazgo pedagógico de las directoras y directores y el factor familia.

El factor docente

¿Podríamos decir que la enunciación de estos factores es una especulación del profesorado? En realidad, se trata de hipótesis explicativas que las docentes fundamentan, ampliamente, desde su propia experiencia vivida. Además, las razones que argumentan

3 <http://www.ninosdelmilenio.org/novedades/mejoras-en-nutricion-de-ninos-mas-desfavorecidos/#sthash.GyeMMVKM.dpuf>



las docentes tienen un sólido respaldo en la literatura internacional. La importancia del factor docente en el cambio educativo y en la mejora de los aprendizajes ha sido resaltada innumerables veces, y ya nadie duda de la importancia de ese factor (Darling-Hammond, 2000). Por eso, sorprende que el MINEDU no señale este factor como una razón fundamental para la mejora de los aprendizajes. Pareciera desconocer que todas las iniciativas de política que impulsa son mediadas por este sujeto profesional.

La caracterización que hacen las maestras de este factor es muy interesante. Resaltan, en primer lugar, el cambio de actitud. Cambio de actitud que implica un compromiso, pero también cierta presión sobre su actuación profesional. La profesora Adina, de Ucayali, dice:

“ Yo creo que con la ECE ha habido un cambio de actitud en las maestras. Existe un compromiso mayor. Si no hubiera habido este examen de la ECE, los maestros no hubieran estado preocupados como ahora. Ahora, el maestro está preocupado porque saben que van a medir a los niños y por medio de esa medición van a decir: ‘este maestro es bueno, este maestro no es bueno’. Eso es”.

Pero ¿cómo se evidencia este cambio de actitud, ese mayor compromiso? La profesora Adina, por ejemplo, siempre está buscando estrategias que la ayuden a realizar un mejor trabajo con sus niñas y niños: planifica sus sesiones, selecciona materiales, hace sus clases, prepara sus evaluaciones y, adicionalmente, hace clases de refuerzo todos los días hasta las 4:00 p. m. Además, se reúne periódicamente con sus madres y padres de familia, y trabaja los sábados en las mañanas con las niñas y los niños.

El director de la Dirección Regional de Educación de Moquegua explica de manera muy simple lo que está pasando actualmente en su región:

“ Han venido a Moquegua a investigar qué está sucediendo. No han encontrado nada especial. Las profesoras están cumpliendo con las funciones que le asigna la normativa. Nada más”.

Lo cierto es que “cumplir con las funciones” significa que la docente se prepara, que la docente planifica, que la profesora dedica el tiempo de trabajo al aprendizaje de las y los estudiantes, que la docente evalúa. Al hacer todo esto de manera óptima, los resultados se ven en los aprendizajes. Ésta parece ser la lógica del profesor Tala. Y parece estar en lo cierto. Pero hay que reconocer que cumplir óptimamente con las funciones conlleva un gran nivel de esfuerzo.

En las tres regiones de la investigación, las profesoras están desplegando una enorme cantidad de energía para garantizar que todos sus niños y niñas mejoren en sus aprendizajes. Una profesora del Cusco, Dilma, señala:

“ Tenemos que dedicarnos a todos nuestros niños. Todos tienen que aprender. Todos tienen que lograrlo”.

Éste es un discurso bastante común entre las docentes de segundo grado. Se percibe un sentido de responsabilidad que hace diez años difícilmente se encontraba en las y los docentes. El principio que empieza a regir es: “si yo soy la que enseño, entonces que mis niñas y niños aprendan depende de mí”. Atrás van quedando las justificaciones, los pretextos, la indiferencia. Ya no se culpa a la pobreza ni a las familias por las dificultades que se presentan en los aprendizajes. Las docentes se perciben como las responsables de enfrentar estos problemas.

Sin embargo, todo este gran esfuerzo está acusando agotamiento, ansiedad y estrés. La profesora Lady, del Cusco, dice:

“ A veces no puedo dormir. Tengo insomnio. Ya no sé qué otras cosas hacer para que mis niños mejoren”.

En realidad, todo este despliegue de trabajo arduo se refleja en la efectividad de los procesos de aprendizaje. Las profesoras de segundo grado están enseñando mejor y las niñas y los niños están aprendiendo más. Sin duda, algunas de las iniciativas que desarrolla el MINEDU están sirviendo de soporte a las docentes, pero son ellas las que hacen posible que tales iniciativas rindan fruto.

El factor del liderazgo pedagógico de las directoras y directores

Aunque el Ministerio de Educación ha realizado la contratación de nuevas directoras y directores este año, con lo cual se está contribuyendo a sostener los cambios que se propone, las profesoras entrevistadas señalan que un factor muy importante para la mejora de los aprendizajes en la ECE 2014 ha sido contar con una directora o un director con un fuerte liderazgo pedagógico, comprometido con el cambio educativo.

En Moquegua, por ejemplo, las profesoras de una de las escuelas con mejores resultados de la ECE 2014 señalan que la presencia de una directora con cualidades extraordinarias ha sido la que ha permitido que el colegio se mantenga durante varios años como el mejor colegio de la región:

“ La profesora supo cómo impulsar el cambio en el colegio. No nos presionaba. Confiaba en nosotras. Recogía nuestras opiniones. Nos enseñó a trabajar en equipo. Siempre nos planteaba metas más desafiantes”.

Y aunque la directora ya no trabaja más en esa escuela, el efecto de su labor ha perdurado hasta la fecha.

En el caso de Ucayali, en el colegio con mejores resultados en la ECE, la profesora Adina señala:

“ Nuestro director, desde que llegó, nos alentó a mejorar. Yo me apoyé en las palabras de mi director. Él decía que se venían cambios, que debíamos estar preparados. ‘La educación va a mejorar’, decía. No va a ser como antes. Gracias a esas palabras, a ese constante apoyo, empezamos a trabajar mejor”.

Entre las características que resaltan las profesoras de una buena directora o un buen director sobresalen: su capacidad de motivación, su don de gentes, su involucramiento con las tareas pedagógicas, su capacidad de organización del trabajo en equipo, su liderazgo democrático y su constante estímulo para la superación del docente.

Es verdad que no todas las maestras entrevistadas le asignan a la dirección escolar un papel esencial; pero aquellas docentes que han trabajado los años anteriores con buenos directores y directoras, o que apenas este año están descubriendo las bondades de trabajar bajo la conducción de un líder o una lideresa pedagógica, sí resaltan enfáticamente el importante papel de este actor.

EL FACTOR FAMILIA

Las maestras consideran que un pilar para la mejora de los aprendizajes en 2014 ha sido el apoyo de las familias. Han encontrado en la mayoría de ellas eco a sus pedidos de soporte en el hogar para la realización de las tareas.

Las exigencias de las maestras varían de una a otra. Algunas resaltan la necesidad de apoyo afectivo; es el caso de María, de Ucayali:

“ Yo lo único que les pido es que sean afectuosos con sus hijos. No les puedo pedir más. No son docentes y no les puedo pedir que les enseñen a sus niños”.

Pero su colega de la otra sección, la profesora Adina, señala:

“ Me reúno permanentemente con los padres de familia. La mayoría responde. Les explico cómo trabajo con sus hijos y cómo tienen que enseñarles ellos. Responden. Apoyan. Mis niños que rinden mejor son los que reciben ayuda de sus padres. Los que no reciben, tienen más dificultades y yo me debo dedicar más con ellos”.

En las escuelas, las familias apoyan también económicamente. En una de ellas, en Ucayali, contratan a auxiliares para cada aula de segundo grado. También compran materiales concretos para Matemática, porque los que envía el MINEDU son insuficientes. Gastan regularmente en fotocopias. La mejora en los aprendizajes representa también un gasto importante en la economía de las familias.

REFLEXIÓN FINAL

Al comparar las razones del Estado con las del profesorado, hemos constatado la distancia que media entre las opiniones de uno y de otro. Y esto, en sí, ya es preocupante. Aquí no se trata de explicar estas diferencias de acuerdo con un criterio de libertad de opinión, sino de lamentar que el Estado aún no tenga



una mejor conexión con el pensamiento del profesorado, un reconocimiento del papel que cumple el docente como agente fundamental de cualquier cambio educativo y una visión más clara de los procesos que están dándose en las escuelas. En realidad, creo que hay muchas contradicciones en la gestión actual del Ministerio. Los aciertos y los desaciertos están colisionando constantemente. Una mirada más aguda a lo que está sucediendo en las escuelas y con las y los mejores docentes ayudaría a reorientar algunas medidas de política.

Considero que, en primer lugar, hay que continuar con aquellas medidas que inciden principalmente en los factores señalados por las profesoras: potenciar el trabajo docente con medidas variadas, sostener y profundizar el cambio en la dirección de las escuelas y generar nuevas formas de articular a las familias con la escuela. Hay medidas del MINEDU que están apuntando en esa dirección, pero se requiere revisar los contenidos y las estrategias que comprenden esas medidas.

Por el lado del trabajo del profesor, hay que sustituir el acompañamiento pedagógico externo por programas de formación docente que mejoren las competencias profesionales de las y los docentes (diplomados, maestrías, especializaciones). Sin embargo, estos estudios carecen de relevancia si siguen siendo impulsados por instituciones y formadoras y formadores de docentes que no trabajan con un modelo potente de formación; hay que repensar estrategias de reconocimiento del esfuerzo docente que no solo beneficie a los primeros del *ranking*, pues esto genera mucha frustración y desánimo entre quienes logran importantes avances aunque no ocupen los primeros puestos; también hay que empezar a reflexionar sobre acciones preventivas del “*burnout*” profesional.

En cuanto al liderazgo pedagógico de los directores y directoras, es necesario seguir con la política de con-

tratación de ellos y ellas, pero haciendo una mejor supervisión y acompañamiento, así como brindando un apoyo efectivo que en la actualidad no están recibiendo, no en el nivel formativo, sino en el operativo. Las UGEL no están respondiendo a las demandas razonables de las directoras y directores para mejorar la gestión en sus escuelas. Están mostrando ineptitud para sostener a estos directores y directoras que se enfrentan a desafíos muy grandes que no sienten que pueden manejar solos.

También, las directoras y directores deben ser preparados para asumir el acompañamiento pedagógico en sus centros escolares y contar con mayor autonomía para conformar su equipo directivo.

Y, finalmente, el trabajo que realizan los programas de acompañamiento con las familias, de manera informal o formal, son avances importantes, pero es indispensable buscar nuevas formas de apoyo y articulación que permitan que las familias puedan ofrecer lo mejor sin que esto signifique que deban complementar los gastos que son obligación del Estado.

Valga añadir que en este artículo no estoy valorando la importancia o el significado de la ECE, ni los efectos que está generando actualmente en la educación. Ése es un tema por ser desarrollado en otro momento. **■**

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

DARLING-HAMMOND, L. (2000). “Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence”. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>. 30 de agosto del 2005.