

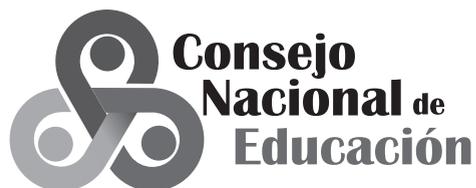
Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente

Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y
a la construcción concertada de una política educativa



Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente

Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa



Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente

Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa

INVESTIGACIONES

Ricardo Cuenca
Carmen Montero
Patricia Ames
Vanessa Rojas

© 2011, de esta edición:

Consejo Nacional de Educación
Av. De la Policía 577, Jesús María
Lima, Perú
Teléfono: 261-4322
www.cne.gob.pe

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

PRESIDENTE

Andrés Cardó Franco

SECRETARIA EJECUTIVA

Nanci Torrejón Muñante

COMISIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA Y DESARROLLO MAGISTERIAL

Edmundo Murrugarra Florián, César Barrera Bazán, Juan Borea Odría,
Margarita Guerra Martinieri, Guadalupe Méndez Zamalloa, Carlos Yampufé Requejo

COORDINACIÓN TÉCNICA DE LOS ESTUDIOS

Yina Rivera Brios

FUNDACIÓN SM

DIRECCIÓN EDITORIAL

Teresa Marcos Juez

COORDINACIÓN EDITORIAL

Carmen Ibarra Morelli

Gerente de Relaciones Institucionales

CUIDADO DE EDICIÓN

Alessandra Canessa Uccelli

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Fabiola Odiaga Pinto

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2011-09544

Impreso por CECOSAMI Pre-Prensa e Impresión Digital S.A.

Calle 3, Mz E, Lote 11, Urb. Sta. Raquel, Ate

Impreso en el Perú / *Printed in Peru*

Tiraje: 1 500 ejemplares

Todos los derechos reservados.

Esta publicación puede ser reproducida para difusión y debate siempre y cuando se mencione la fuente.

Índice

Discursos y nociones sobre el desempeño docente

Diálogos con maestros

Ricardo Cuenca

Introducción	11
1. Nota metodológica	17
2. El contexto sobre los docentes	21
3. Los desempeños docentes: los buenos y los malos	31
4. Las reflexiones finales	45
Referencias bibliográficas	53
Anexos	
I. Instituciones miembros de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente	60
II. Ruta de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente	61
III. Descripción general de la muestra de docentes participantes en los diálogos	62
IV. Mapa de regiones en las que se ha realizado por lo menos un diálogo	65
V. Lista de instituciones que hicieron posible los diálogos	66
VI. Materiales de los diálogos	67

Estudio sobre acompañamiento pedagógico

Experiencias, orientaciones y temas pendientes

Carmen Montero

Introducción	71
1. Experiencias de acompañamiento que se han dado/se dan en el país en el marco de programas nacionales	79
1.1. El Plan Nacional de Capacitación Docente - PLANCAD (1995-2001)	80
1.2. El Proyecto de Educación en Áreas Rurales - PEAR (2004-2007): Modelo de atención para la Primaria multigrado	92
1.3. El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente - PRONAFCAP (2007-2011)	103
2. El acompañamiento en las regiones	113
2.1. ¿Qué plantearon los Proyectos Educativos Regionales - PER? La formación continua y el acompañamiento pedagógico en los PER	114
2.2. Iniciativas regionales: el caso del Sistema Regional de Formación Continua de Apurímac	119
2.3. El Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje - PELA (2008-2011): el acompañamiento pedagógico a cargo de las regiones	130
3. Los proyectos de educación básica bajo gestión privada	141
3.1. Actividades: contexto en que se realiza el acompañamiento docente	141
3.2. Acerca de los acompañantes	142
3.3. Acerca de la intervención	145
4. El acompañamiento pedagógico en la experiencia de formación en servicio de otros países de la región	147
5. A modo de balance	155
5.1. Lecciones aprendidas	156
5.2. Problemas, nudos críticos	159
5.3. Algunas incertidumbres y seis preguntas para el debate	160
Referencias bibliográficas	163

**“Podemos aprender mejor”. Percepciones de los niños,
niñas y adolescentes peruanos sobre su educación
Un estudio en Lima, Piura, Ucayali y Ayacucho**

Patricia Ames y Vanessa Rojas

Introducción	173
1. Aproximación conceptual y estado de la investigación	177
1.1. Aproximación al estudio de las percepciones infantiles sobre la escuela	178
1.2. Balance de la investigación realizada	180
1.2.1. La escuela y la identidad escolar	180
1.2.2. Los maestros y el rol docente	185
1.2.3. La disciplina y la autoridad escolar	188
1.2.4. Aprendizajes y desempeños	192
1.2.5. El rol del estudiante y su participación en la vida escolar	195
1.3. Resumen	199
2. Metodología de la investigación	201
2.1. Enfoque metodológico y métodos utilizados	201
2.2. Lugares y participantes de la investigación	208
2.3. Los escenarios	213
2.3.1. Región Lima	213
2.3.2. Región Piura	214
2.3.3. Región Ucayali	215
2.3.4. Región Ayacucho	217
3. La escuela vista por los niños: una mirada positiva	221
3.1. ¿Cómo ven los niños, niñas y adolescentes a sus escuelas?	222
3.1.1. El espacio de la escuela: un paseo de la mano de los niños	222
3.2. La escuela como un espacio de relaciones	235
3.3. Discusión	241
4. “Que enseñe con paciencia”. Expectativas y percepciones de los estudiantes sobre sus docentes	245

4.1. Explicar con claridad: transmitir y aprender contenidos	247
4.2. Promover aprendizajes: enseñando de forma dialógica y dinámica	251
4.3. La exigencia y el castigo físico en el proceso de enseñanza y aprendizaje	257
4.4. Confianza: las relaciones entre profesores y alumnos	262
4.5. Discusión	267
5. Percepciones sobre el desempeño académico y los aprendizajes	271
5.1. Factores que intervienen en el desempeño académico y los aprendizajes	271
5.1.1. Clima familiar: soporte emocional y económico	272
5.1.2. Relaciones entre pares: la importancia del grupo y las relaciones sociales	275
5.1.3. Relación con el docente y calidad de enseñanza	279
5.1.4. El trabajo y las actividades domésticas	280
5.2. La escuela como espacio de aprendizaje, juego y socialización	283
5.3. Más allá de la escuela: otros espacios de aprendizajes	286
5.4. Demandas por nuevos aprendizajes	292
5.5. Discusión	297
6. Entre el deber ser y lo que quieren ser: percepciones sobre su rol como estudiantes	299
6.1. El deber ser: estudiar y aprender	300
6.2. Las dificultades para ser un estudiante ideal	304
6.3. No nos toman en cuenta: sobre la participación estudiantil	308
6.4. Discusión	312
7. Conclusiones y recomendaciones finales	315
7.1. Aspectos y desafíos del actual sistema educativo peruano	316
7.2. Recomendaciones de políticas	324
Referencias bibliográficas	327

Anexos	337
1. Orientaciones para procesos participativos con niños y niñas	338
2. Pautas para la aplicación de métodos participativos	339
3. Croquis o mapa de la escuela	340
4. El buen maestro. Viñetas y estudio de caso	342
5. Un día en la escuela	344
6. Andar bien, andar mal en la escuela	347

Discursos y nociones sobre el desempeño docente

Diálogos con maestros

Ricardo Cuenca

IEP - Instituto de Estudios Peruanos

INVESTIGADOR RESPONSABLE

Ricardo Cuenca Pareja

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Yina Rivera Brios

Jésica Morales Flores

COORDINACIÓN TÉCNICA

Yina Rivera Brios

Este estudio se realizó por iniciativa de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente y contó con el apoyo financiero del Foro Educativo y el Consejo Nacional de Educación



Introducción

El desempeño docente es una noción que ha cobrado en los últimos años un importante valor en las discusiones internacionales sobre la función de los maestros en el éxito educativo. Ha conseguido, también, un lugar especial en las agendas de la investigación educativa, sea este desde los estudios sobre la profesión docente o desde aquellos vinculados a la formación y a la evaluación. Esta (re)aparición de la noción de desempeño docente fue debido a los cambios experimentados en los discursos sobre el magisterio, a inicios de la década pasada.

En efecto, el inicio de los años 2000 trajo, para América Latina, importantes cambios en el marco de reflexión sobre la cuestión docente. La agenda educativa incorporó un conjunto de nuevos elementos provenientes de la revisión de lo actuado; de las evaluaciones hechas a las reformas de los 90 del siglo pasado. Un aspecto fundamental fue el reconocimiento de los docentes como actores protagónicos del cambio educativo. Con esta idea se abandonaron las posiciones que consideraban el papel de los docentes como un insumo más del sistema. Este protagonismo significa, en palabras de Magaly Robalino (2005), que los docentes sean profesionales provistos de un capital social y cultural que los convierta en sujetos sociales deliberantes y capaces de participar, reflexionando y dialogando, en la toma de decisiones educativas y sociales. Así pues, no existen actualmente en América Latina documentos orientadores de políticas educativas o plataformas legales que no expresen directa y enfáticamente la importancia del trabajo de los docentes en el éxito educativo¹.

¹ Para mayor información sobre acuerdos internacionales ver Declaración de Cochabamba (2002), OREALC-UNESCO (2007). Para el caso peruano, Ley General de Educación y Proyecto Educativo Nacional.

Estas reflexiones trajeron la oportunidad de romper con aquello que Juan Carlos Tedesco (2002) denominó discursos tradicionales respecto a la problemática docente; es decir, el reconocimiento retórico de la importancia del trabajo que los profesores realizan, con una evidente disociación entre este reconocimiento y la ausencia de medidas concretas para favorecerlos. Pero también trajeron consigo la develación de una fundamental debilidad del modelo de calidad educativa propuesto por las llamadas reformas neoliberales de educación. En la concepción utilitarista y conmensurable de este modelo de calidad (fundamentado en el insumo, el proceso y el producto), los actores no eran visibles; quedando entonces subsumidos por el poder de evaluación.

Por otro lado, una de las más importantes lecciones obtenidas de las reformas de los años 90 del siglo pasado fue que el rumbo en el diseño y la formulación de políticas educativas debiera ser distinto en varios sentidos; desde la “manera” como formularlas hasta su contenido. En tal sentido, estos procesos debieran abandonar la racionalidad tecnocrática con la que fueron concebidos originalmente para dar paso a una manera incluyente de hacerlos. Con ello, las decisiones adoptadas dejarían de estar alejadas de quienes serían los responsables de implementar dichas decisiones y, más alejadas aún, de sus beneficiarios últimos. En otras palabras, se debería dejar de lado ese enfoque en donde un restringido grupo de personas puede tomar decisiones cuyos resultados constituyen un asunto de interés público (Reimers y McGinn, 2000).

Tal como lo afirma Marcela Gajardo (1999), en una evaluación de las reformas de la década de 1990 en América Latina, uno de los mejores aciertos y fortalezas en los procesos de reforma educativa desarrollados a lo largo de esa década fue la búsqueda de concertación, de legitimación social y de acuerdos para renovar los sistemas educativos. Esta nueva manera de “pensar” y “realizar” políticas educativas tuvo el valor de contribuir a la sostenibilidad de los cambios propuestos y de construir una ciudadanía más activa en la búsqueda del derecho a una educación de calidad. Pero, también, dejó planteado el desafío de reflexionar sobre cómo debieran implementarse procesos de participación más efectivos y cómo formular políticas integrales e intersectoriales. Justamente sobre esto último es que se centró la discusión en torno a las políticas docentes.

En tal sentido, no solo se requería de la participación efectiva de los docentes en formulación de políticas educativas y, particularmente, de políticas docentes, sino que se requeriría sostener un enfoque intersectorial sobre las políticas docentes que permita ampliar y potenciar su impacto, generando una responsabilidad compartida entre diversos sectores para garantizar las condiciones que los docentes precisan para cumplir con su tarea. Tradicionalmente, el tema docente se ha discutido en el ámbito de los ministerios de educación y gremios docentes. Sin embargo, la situación de los profesores y su desempeño tienen

que ver con aspectos que dependen, también, de los ministerios de economía, trabajo y salud; además de otros espacios políticos como los parlamentos, los medios de comunicación y los movimientos ciudadanos. El carácter intersectorial de las políticas públicas se concreta pues en las alianzas entre distintos sectores involucrados en el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes y en la inclusión de estrategias de apoyo al mejoramiento de la condición docente en las agendas políticas de cada sector (OREALC – UNESCO, 2007).

Finalmente, la renovada visión sobre lo que debiera ser la formación docente se asentó en la necesidad de concebir la formación inicial y la capacitación para docentes en servicio de manera articulada. Se debía para ello, renovar las formas decimonónicas que tenían las instituciones de formación docente (Imbernón, 2001), concebir la capacitación de los docentes en servicio como un proceso complementario y no remedial de la formación inicial (Cuenca, 2007), y construir espacios que vinculen a dicha capacitación con la formación inicial a través, por ejemplo, de programas de acompañamiento a docentes noveles (Marcelo, 2009).

El Perú no estuvo ajeno a esta situación. Por el contrario, colocó la cuestión docente en el centro de la agenda educativa nacional. Hacia finales del año 2000, el concepto de desarrollo profesional docente fue el eje articulador de las discusiones sobre el tema. Así mismo, el país inició procesos de construcción de políticas educativas de manera distinta a lo que se había hecho hasta el momento. Lo deliberativo y lo participativo caracterizaron dichos procesos, los cuales como veremos más adelante determinaron el contexto educativo.

Es fundamentalmente en esta línea de renovación de las discusiones sobre las políticas de desarrollo profesional docente que se presenta este informe. Este exhibe las ideas principales de un estudio realizado entre febrero y septiembre del 2010, que forma parte de un conjunto de investigaciones que la Mesa Interinstitucional sobre Desempeño Docente —espacio liderado por el Consejo Nacional de Educación y el Foro Educativo— viene realizando con el objetivo de construir una propuesta que defina el buen desempeño docente (ver anexos I y II).

Entre los meses de abril y julio, 901 docentes de 16 regiones del país se reunieron en jornadas de trabajo, convocados por diversas instituciones, públicas y privadas, nacionales y locales, con la finalidad de reflexionar sobre el significado del desempeño docente (ver anexos III, IV y V). Estas jornadas denominadas “Diálogos Regionales” contaron con una metodología común de trabajo, construida de manera participativa entre los miembros de la Mesa Interinstitucional sobre Desempeño Docente (ver anexo VI).

Con el impulso para el desarrollo de estos diálogos, la Mesa Interinstitucional de Desempeño Docente tuvo una doble apuesta. Buscó, por un lado, levantar información de primera

mano sobre las opiniones que los profesores tienen sobre el significado del desempeño docente², y también buscó emprender un proceso que contribuya con la cohesión de la Mesa, grupo de trabajo que durante dos años construirá criterios de buen desempeño. Estos diálogos fueron entonces implementados bajo la conducción de diversas instituciones miembros de la Mesa, y financiados en el marco de sus propias actividades institucionales.

El encargo recibido fue sistematizar la información recogida en cada uno de estos diálogos. Las opiniones de los docentes fueron organizadas en matrices de trabajo, que luego fueron analizadas en función a categorías preestablecidas, provenientes de la literatura recopilada sobre el tema.

Al tener un enfoque cualitativo, este estudio no pretende generalizar la información construida a partir de la reflexión de los docentes. Sin embargo, el diseño descriptivo de la investigación permite reportar con cierto nivel de profundidad ideas relacionadas con la comprensión que los profesores tienen sobre el desempeño; sobre el bueno y el malo.

El documento está organizado en tres secciones. En la primera sección presentamos un contexto general de la educación y del magisterio peruano de la primera década de este siglo, pues consideramos que las opiniones sobre el desempeño docente elaboradas por los maestros no pueden ser entendidas de manera aislada del contexto desde el cual se emiten. La segunda sección desarrolla las nociones y los discursos sobre el desempeño docente organizados en torno a las definiciones del propio desempeño, y a las características de un buen y de un mal desempeño, que los maestros desarrollaron en los diálogos. Finalmente, en la última parte exponemos algunas conclusiones generales y específicas a manera de reflexiones, pero también de propuestas concretas que pueden contribuir a fortalecer el desarrollo profesional docente.

El equipo de investigación estuvo compuesto por Yina Rivera, educadora miembro del equipo técnico del Consejo Nacional de Educación, quien organizó parte de la información y contribuyó directamente en el análisis de las matrices provenientes de los diálogos realizados. También participó Jessica Morales, quien brindó asistencia durante algunas etapas del estudio.

Este trabajo no hubiera sido posible sin el aporte de los docentes. A ellos, nuestro agradecimiento. Queremos darle las gracias también a las instituciones miembros de la Mesa Interinstitucional sobre Desempeño Docente, las cuales organizaron y condujeron los diálogos. Finalmente, ofrecemos un agradecimiento especial al Consejo Nacional de Educación y al Foro Educativo por confiarnos esta tarea.

² Puede revisarse también Cuenca y O'Hara (2005); y Rivero (2002).

El informe busca ser un aporte a la discusión sobre el significado de ser docente y trabajar como tal, pues presenta las nociones y los discursos que los docentes del país tienen sobre el desempeño docente. Por lo tanto, tiene como objetivo construir una idea común del desempeño docente desde los propios docentes.

El informe de factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe, proveniente del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo desarrollado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) el año 2010, determina que “la investigación ha mostrado lo gravitantes que son los profesores y sus prácticas en el aula para desarrollar el aprendizaje entre los estudiantes” (OREALC-UNESCO, 2010:16). Sea creando un clima institucional propicio para el aprendizaje o desarrollando prácticas pedagógicas en el aula, el desempeño de los docentes es un factor de impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Esperamos que este estudio contribuya directamente en la definición de ese buen desempeño docente que la educación peruana necesita.

1

Nota metodológica

Este estudio es una sistematización de la información proporcionada por los docentes que participaron en los diálogos regionales sobre el desempeño docente. Desde un enfoque eminentemente cualitativo, esta sistematización ha buscado reconstruir los principales elementos con los que los docentes desarrollan sus nociones y sus discursos sobre la práctica docente.

La propuesta de sistematización de los diálogos sobre el desempeño docente se desarrolló bajo el enfoque de construcción de conocimientos a partir del registro analítico de una experiencia (Jara, 2001); es decir, desde la necesidad de recuperar y comunicar las experiencias para aprender de ellas y tratar de teorizar sobre dicho saber (Muñoz, 1998).

Para el desarrollo de la sistematización se consideró, en primer lugar, la contextualización del magisterio nacional, con la finalidad de situar las nociones y los discursos que los docentes tienen sobre su propio desempeño.

El marco metodológico para esta sistematización se basa en las propuestas del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de Chile (CIDE), la metodología de Ghiso y la de Martinic y Walker³. De la propuesta del CIDE se rescatan las ideas de *hipótesis de acción*, las cuales fueron consideradas los *ejes de la sistematización*. De la de Ghiso, el proceso epistemológico de la sistematización (intencionalidad de hacer, procedimientos y momentos); y de la de Martinic y Walker, los pasos de reconstrucción del proyecto a partir de los discursos y la confrontación existente entre el proyecto y la práctica.

³ Asimismo, la propuesta de PREVAL ha servido de guía para el planteamiento metodológico. Ver Berdegué *et al.*, 2000.

En relación a los ejes de la sistematización, se propuso trabajar en cuatro líneas: (a) las definiciones sobre el desempeño docente, (b) la caracterización de los buenos y (c) de los malos desempeños docentes, y (d) las ausencias en los relatos de los docentes sobre el desempeño, que sin embargo son tomados en cuenta por la bibliografía especializada en el tema. Para ello, se elaboró una matriz analítica sobre la bibliografía referida al desempeño docente. El balance de seis modelos se organizó de la siguiente manera (Matriz 1):

1. Matriz de modelos de desempeño docente

Modelos	Dimensiones del desempeño
Lombardi (1999)	Práctica laboral
	Práctica enseñante
	Práctica social
	Práctica institucional
Valdés (2000)	Capacidades pedagógicas
	Emocionalidad
	Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales
	Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad
McBer (2000)	Resultados de su labor educativo
	Profesionalismo
	Pensamiento
	Planificación y fijación de expectativas
OECD (2001)	Liderazgo
	Relaciones con los demás
	Conocimiento del contenido
	Conocimiento del aprendizaje
	Motivación del aprendizaje
	Conocimiento del aprendizaje
	Conocimiento sobre los recursos y tecnologías del currículo
Conocimientos sobre la colaboración	
Rivero (2002)	Capacidad de reflexionar
	Personal
	Pedagógica
	Institucional
Marco de la buena enseñanza (2003)	Social
	Preparación de la enseñanza
	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
	Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
	Responsabilidades profesionales

La información levantada en los diálogos regionales fue organizada en torno a seis preguntas: (a) Recuerda al mejor profesor que tuviste en el colegio: ¿Qué hacía de especial para que lo recuerdes como tal?; (b) Recuerda al peor profesor que tuviste en el colegio: ¿Qué hacía de especial para que lo recuerdes como tal?; (c) Si pudieras contratar al profesor(a) de tus hijos(as) para su colegio: ¿Qué comportamiento considerarías indispensable exigirle?; (d) ¿Cuál de tus comportamientos como docente admiran más tus estudiantes?; (e) ¿De cuál de tus prácticas docentes te sientes más orgulloso(a)?; y, (f) ¿De cuál de tus prácticas docentes te sientes menos orgulloso(a)?⁴.

El consolidado de respuestas de cada uno de los diálogos fue luego procesado sobre la base de una matriz de análisis (Matriz 2) estructurada de la siguiente manera:

2. Matriz de análisis de la información

Áreas	Factores	Definición de desempeño	Definición de buen desempeño	Definición de mal desempeño	Ausencias
Características	Individuales				
	Profesionales				
Contenidos	Pedagógicos				
	Disciplinares				
Espacios	Aula				
	Escuela				
	Comunidad				
Dimensiones	Enseñanza				
	Gestión				
	Políticas				

Los diálogos fueron diseñados e implementados por diversas instituciones que forman parte de la Mesa Interinstitucional de Desempeño Docente, las cuales fueron a diferentes partes del país a sostener los diálogos con los docentes.

⁴ Las preguntas del taller 1, 2 y 3 fueron inspiradas en la información expuesta en una videoconferencia, organizada por la Mesa Interinstitucional de Desempeño Docente, con los especialistas de la Universidad San Carlos y USAID, con los estándares de docentes (maestro experto) en Guatemala.

El proceso general seguido fue el siguiente:

1. Diseño colectivo de la metodología y los materiales de los diálogos.
2. Realización de los diálogos con los docentes, a cargo de facilitadores de la Mesa o de equipos regionales de la Mesa.
3. Sistematización de la información producida en los diálogos en una matriz.
4. Análisis de las matrices entregadas.
5. Retroalimentación del informe preliminar por parte de los integrantes de la Mesa.
6. Elaboración del informe final.



2

El contexto sobre los docentes

El inicio de siglo XXI encuentra un sistema educativo peruano contradictorio. Por un lado, los indicadores de eficiencia mostraban avances importantes en cuanto a cobertura del servicio educativo. Según las cifras oficiales del Ministerio de Educación (2010)⁵, el Perú tiene uno de los mayores niveles de cobertura de educación preescolar (3 a 5 años) en América Latina. Del mismo modo, la matrícula en primaria alcanza porcentajes por arriba del 97% y, en una tendencia creciente, acceden a la secundaria cada vez más jóvenes llegando a registrar hasta un 87%.

La permanencia y la promoción son logros cuantitativos importantes. Oficialmente se registra que la deserción en primaria alcanza solo un 3,9% y el porcentaje de culminación es de 72,5%; de los cuáles el 91% transitan al nivel de secundaria.

Las zonas rurales empiezan a ofrecer una secundaria para sus jóvenes, y las niñas rurales terminan, cada vez más, la primaria. “El análisis ha mostrado que no es posible encontrar diferencias sustanciales de género en cuanto al acceso al sistema: hombres y mujeres acceden por igual según los distintos enfoques utilizados”, afirma César Guadalupe (2002:125).

Por otro lado, se empieza a creer que la demanda de las familias tiene algo de valor, y no solo los técnicos (o tecnócratas) son quienes tienen las soluciones. Se ponen, entonces, en marcha ambiciosos procesos de consultas sociales para conocer las demandas y la opinión de la población.

⁵ Todas la información estadística ha sido obtenida de la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación, consultada a través de su portal <http://escale.minedu.gob.pe>

- ▶ “La fragilidad de los cambios educativos se debe a la fragilidad de las relaciones Estado-sociedad civil que tiñen nuestra historia, y que lamentablemente traza brechas entre las familias y los planes educativos, entre los estudiantes y las definiciones del currículo, entre la ciudadanía y las autoridades educativas”. (Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación, 2002:42)

El país elabora documentos orientadores que marcan (o pretenden marcar) el camino que deberíamos seguir para alcanzar los logros educativos que queremos. Aparecen entonces, el *Acuerdo Nacional* (2002) y su decimosegunda política de Estado en materia educativa, el *Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación 2004 – 2006* con sus cuatro propuestas de atención: aprendizajes de calidad, desarrollo profesional docente, la moralización del sector y el financiamiento de la educación; y por primera vez en el sector (y probablemente en el país) se construye la Ley General de Educación (N° 28044) sobre la base de un proceso participativo, que es aprobada en el 2003.

Este proceso viene acompañado de un ejercicio nuevo y retador, una nueva manera de “hacer” políticas públicas. En el marco del proceso de descentralización, se inicia una campaña en todos los departamentos del país para elaborar políticas educativas regionales y, por su lado, el Consejo Nacional de Educación, en franca apuesta por la construcción consensuada de políticas educativas, presenta una propuesta de Proyecto Educativo Nacional convencido de que “desde el principio quedó claro que se requería abrir muchos espacios de diálogo y debate con actores de los diversos sectores de la vida nacional y que ello debería hacerse también en todas las regiones del país” (CNE, 2005:7)⁶.

Sin embargo, el siglo XXI se encuentra también con un sistema educativo profundamente inequitativo, con problemas de calidad (en tanto malos resultados de aprendizaje en las áreas de comunicación y matemáticas) y con evidentes problemas de desgobierno.

El informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) sacude las conciencias de peruanas y peruanos y proponen que la educación trabaje firmemente en la desaparición de las discordias históricas. Afirma rotundamente, “para que la historia no se repita, es imprescindible una reforma de la educación pública, sobre todo en zonas más pobres” (CVR, 2003:133).

Esta reforma demandada por la CVR incluye claramente a aquellos niños y a aquellas niñas que el informe sobre el estado mundial de la infancia llama excluidos e invisibles (UNICEF, 2006). Sostiene el informe que la falta de compromiso y la discriminación causan la exclusión de la escuela y otros servicios esenciales.

⁶ El Proyecto Educativo Nacional fue luego aprobado como política de Estado en 2007.

Por su lado, Bello y Villarán (2004:54) entregan al país una información contundente “si bien la escuela pública peruana es, en términos generales, una escuela para pobres, puede decirse que existe una categoría de escuelas públicas para los más pobres, aún más precarias que el resto”.

Un claro impacto de ello se evidencia en los resultados de la IV Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil. El reporte de resultados preparado por la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación concluye que los estudiantes provenientes de los niveles socioeconómicos menos favorecidos mostraron resultados más bajos en los aprendizajes evaluados (UMC, 2005).

A nivel general, los resultados muestran además que el nivel alcanzado por los estudiantes peruanos es francamente preocupante. Mirando lo que sucede al finalizar la primaria encontramos que para el caso de la primaria solo el 12,1% de los estudiantes logran los aprendizajes esperados en comprensión de textos y el 9,6%, en matemática. Peor aún, los resultados de los estudiantes al terminar la secundaria son menores. El 9,8% de alumnos alcanzan lo esperado en comprensión de textos y el 2,9% en matemática (UMC, 2005)⁷.

Estos resultados confirman además una hipótesis antigua en pedagogía y contundente en la lógica. Aquellas capacidades que no se logran en los primeros años de la escolaridad son irrecuperables en el futuro escolar. Si a ello le sumamos lo sostenido sobre la lectoescritura por Virginia Zavala (2005:35), es decir, que “los niños que aprenden a leer y a escribir bien son aquellos para los cuales la lectoescritura es un proceso cultural enraizado en el contexto del hogar y no un proceso instructivo...” es claro que nos enfrentamos a retos todavía mayores.

Finalmente, la larga tradición centralista del país, las enquistadas prácticas de corrupción y la “desresponsabilización” del ejercicio de ciudadanía trajeron como consecuencia que la endeble institucionalidad educativa del país se vea seriamente afectada. La ineficiente burocracia del Estado y su estructura en las regiones trajo consigo que lo pedagógico sea postergado y el énfasis del trabajo sea en los aspectos administrativos del sistema.

Boff y Muñoz (2001) concluyen que la estructura de los órganos intermedios del sector era poco uniforme, pues existía diversidad de organizaciones en las Direcciones Regionales de Educación (DRE) sin funciones claras y definidas. Un ejemplo de ello es que algunas Unidades de Servicios Educativos (USE), contrariamente a la regla, no manejaban presupuesto, y unas pocas Áreas de Desarrollo Educativo (ADE) sí lo hacían⁸.

7 Se han seleccionado los datos correspondientes al 2004. No obstante, en el 2001 los resultados arrojaron situaciones similares en los logros de aprendizaje. Mayor información puede encontrarse en <http://www2.minedu.gob.pe/umc>

8 Luego estas instancias desconcentradas fueron organizativamente transformadas en Unidades de Gestión Local (UGEL). No obstante este cambio, el problema persiste aunque en menor medida. Puede revisarse también el trabajo de Oliart y Vásquez (2007).

El control fiscalizador y los problemas de liderazgo del Ministerio traían consigo problemas estructurales como la sobreoferta de capacitación para algunos grupos de maestros de primaria, la existencia de varias estructuras curriculares, los discursos pedagógicos contradictorios (como en el caso del Nuevo Enfoque Pedagógico); pero también traían consigo problemas operativos ordinarios: calendarios escolares no cumplidos, maestros de “miércoles”, doble programación de clases (una para el trabajo en aula y otro para la supervisión de la unidades desconcentradas del Ministerio de Educación), entre otros.

En este *desorden organizativo*, las históricamente lamentables prácticas de corrupción encontraban un ámbito de acción idóneo. Transparencia Internacional y PROÉTICA (2004) reportan dos puntos elocuentes sobre el tema de corrupción: la tendencia creciente a percibirnos como un país corrupto y el altísimo porcentaje de tolerancia moderada a la corrupción (72%). Razón por la cual, el Informe Defensorial N° 147 de la Defensoría del Pueblo (2005) registra que el sector educación ocupa el primer lugar en la lista de instituciones que han sido demandas por actos de corrupción, y las encuestas nacionales de educación (ENAED 2005 y ENAED 2007) desarrolladas por Foro Educativo reportan que uno de los principales problemas de la educación, en opinión de la población, es la corrupción del sistema educativo (Montero y Cuenca, 2008; Cuenca y Montero, 2006).

El compromiso de los actores sociales es aún incipiente debido a la pasividad o desconocimiento que tienen algunos para el ejercicio de deberes ciudadano. Patricia Andrade concluye a partir de un análisis de las propuestas de descentralización de cuatro regiones del país que:

- ▶ “Lo que no se encuentra en esta percepción [la de los actores sociales], sin embargo, es el reconocimiento de que los nuevos poderes y recursos, que se espera sean transferidos, vienen acompañados de nuevas responsabilidades para las cuales hay que prepararse”. (Andrade, 2005:219)

En este panorama general de la educación peruana, ¿qué sucedió con los docentes?

El contexto magisterial de los últimos 10 años se caracteriza por tener un inicio marcado por vientos favorables para el cambio, que luego fue desvaneciéndose con el tiempo. Se podría decir que el renovado entusiasmo por modificar los discursos tradicionales sobre la cuestión docente, le cedió el paso a antiguas formas de comprender el tema magisterial⁹.

9 Durante los años de implementación del Programa MECEP (1995–2001), el tema docente fue abordado de una manera tradicional y restringida a aspectos formativos. Durante finales de los 90 se desarrollaron el Plan Piloto de Modernización de la Formación Inicial y el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). En ambos casos, el tratamiento dado a los docentes fue, fundamentalmente, como parte de los insumos importantes. De hecho el PLANCAD, por ejemplo, formaba parte del componente de calidad, junto con los programas de materiales educativos y reforma curricular. Entre las críticas más importantes hechas al Plan Piloto y al PLANCAD estaban aquellas que decían que el tratamiento dado al trabajo docente era de metodólogos y que ambos programas se desarrollaban de manera desarticulada.

Los tres pilares en los que este cambio se asentaba: (a) el reconocimiento del docente como sujeto con agencia, (b) la necesidad de orientar las políticas docentes hacia el desarrollo profesional y (c) la importancia de concebir una formación inicial reformada y articulada con formas creativas de capacitación, no han logrado todavía ser en el país el cogollo de las decisiones sobre las políticas docentes. Más aún, algunos de estos elementos, como la formación docente y el reconocimiento del maestro como actor protagónico, siguen siendo abordados desde un enfoque tradicional. Pero volvamos al año 2000.

Durante el gobierno de transición de Valentín Paniagua, las discusiones sobre el tema docente se centraron fundamentalmente en la búsqueda de decisiones de política que fortalecieran el desarrollo profesional de los docentes. Así pues, se diseñaron propuestas sobre sistemas de formación docente que sean permanentes, y se desarrolló una importante consultoría para identificar los perfiles de la nueva docencia en el Perú, que incluía las iniciales reflexiones sobre la acreditación de instituciones formadoras y la carrera docente (Rivero, 2002).

En 1999, se inicia la construcción de un Sistema de Formación Continua (SFC), que originalmente debía formar parte de las actividades a cargo del PLANCAD. Esta creación permitió que por primera vez se contara con un documento que contenía un conjunto de propuestas preliminares que alimentarían dicho sistema. Las propuestas fueron consultadas en una mesa de trabajo, realizada en setiembre de 1999, que permitió a un grupo de 15 expertos emitir su opinión. Sobre la base de los documentos allí generados, se efectuó una consultoría (Hunt y Trelles, 2000) destinada a elaborar una propuesta final para el SFC. Sin embargo, durante la mayor parte del año 2000 el asunto fue dejado parcialmente de lado: el país vivía momentos complicados en el ámbito político que, como es evidente, afectaron al sector.

Es recién a inicios del año 2001, cuando se definían los detalles finales un nuevo proyecto de cooperación con el Banco Mundial, que se formó un grupo de trabajo convocado y liderado por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD); este grupo empezó a trabajar en una nueva propuesta sobre la base de la anteriormente presentada por Barbara Hunt y Carmen Trelles en el 2000. La misma fue presentada en versión preliminar en marzo de 2001, bajo el nombre de Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos (Escobar y Cuenca, 2001). Esta propuesta se convirtió en el insumo principal para diseñar el componente de revaloración de la carrera docente, componente fundamental en el nuevo proyecto de cooperación con el Banco Mundial.

Sin embargo, en 2002, luego de la desactivación del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) y de la generalización del Plan Piloto de Modernización de la Formación Docente, el Ministerio de Educación diseñó el Sistema Nacional de Formación y Capacitación Permanente (SNFCP) que tuvo por finalidad articular la formación inicial de los

docentes con la capacitación en servicio, poniendo énfasis en la formación en contenidos curriculares. Con ello, se reorientó la política de formación docente desarrollada durante la segunda mitad de la década de 1990.

Posteriormente, en 2007, y previa evaluación censal al magisterio¹⁰, se suspendió el SNFCP para dar paso al Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAF-CAP). Este nuevo programa continuó fundamentalmente en la línea de trabajo anterior, realizando talleres de capacitación basados en la actualización de conocimientos disciplinares y de manejo curricular.

Cabe mencionar que desde el año 2002 y hasta el 2006, el Ministerio de Educación desarrolló de manera paralela cuatro propuestas más sobre el sistema de formación continua (Maguiña, Staheli y Yep, 2002; MED, 2003; Evans, 2004 y MED, 2006). Sin embargo, ninguna de ellas ha sido implementada hasta el momento.

Por el lado de la formación inicial de los docentes, luego de la generalización del Plan Piloto de Modernización, las acciones por parte del Estado parecieron suspenderse. Solo a partir de 2007, el gobierno impulsó un conjunto de medidas para “mejorar” la calidad de la formación inicial. Entre las más importantes estuvieron la evaluación única para postulantes a los Institutos Superiores Pedagógicos, y la nota 14 como requisito de ingreso, la oferta de becas de estudios de docencia para los mejores estudiantes egresados de la escuela pública, la restricción de contratar a docentes que no provenían del tercio superior en su institución de formación superior, la suspensión de ingreso a los programas no regulares para obtención del título y grados en la carrera docente, y la prohibición de creación de facultades, escuelas, filiales, programas y otros que conduzcan a la obtención del título profesional o grado académico en Educación.

Luego de 15 años de implementación de programas y planes de formación docente, tanto inicial como en servicio, el panorama se presenta aún confuso. Contrario a lo que afirman algunos de los más importantes discursos pedagógicos latinoamericanos, la capacitación docente se sigue debatiendo innecesariamente entre formar en metodologías o en contenidos. Como afirma el educador colombiano Oscar Ibarra (2005), el contenido de trabajo docente es el “saber pedagógico”, definido como el saber que permite la transformación de los contenidos disciplinares, para formar sujetos históricamente localizados y constructores de sociedades. Del mismo modo, los programas de capacitación continúan buscando

10 En 2007, el Ministerio de Educación realizó una evaluación censal de docentes de Educación Básica Regular con la finalidad de conocer las condiciones, habilidades, capacidades y conocimientos de los maestros, así como para identificar el nivel de aplicación del currículo. Los resultados de la prueba resultaron bastante desalentadores. En cuanto a Comprensión Lectora, a nivel global, el 15,9% de los maestros se ubicaron en el nivel I; es decir, manejaban de manera incipiente las habilidades evaluadas, y el 32% se encontró por debajo de ese nivel. Solo el 24,3% lograron dominar las habilidades.

do suplir las deficiencias de la formación inicial y aún no logran formar parte de sistemas de formación continua. Para el caso de la formación inicial, el tema no es muy diferente. Los cambios propuestos abordan temas “de forma” antes que “de fondo”. Las modificaciones en la gestión de la formación inicial de los profesores no alcanzan para mejorarla, pues en estricto, las reformas curriculares no se concretan y se siguen formando docentes de manera decimonónica (Imbernón, 2001).

Aunque con menos tiempo de experimentación, pero con más impacto en su implementación, las acciones de evaluación del magisterio formaron parte de este contexto. En 2002 y durante la gestión de Nicolás Lynch como ministro de Educación se convocó a concurso público para el nombramiento de plazas. En un controvertido proceso, muchas de las plazas concursadas no fueron cubiertas y el magisterio criticó el estilo de dichas evaluaciones, correspondientes al tipo de “lápiz y papel” y sobre contenidos disciplinares antes que pedagógicos¹¹. Pero no es hasta el 2007, durante la gestión de José Antonio Chang, que el tema de la evaluación docente cobra mayor presencia en la agenda pública. Los primeros intentos de evaluación de los docentes, tanto como línea de base para la capacitación, como para el ingreso a la carrera pública magisterial, estuvieron teñidos de imprecisiones técnicas, pero sobre todo de grandes dosis de desconfianza¹². La idoneidad técnica de los procesos, la asociación de la investigación con premios y con castigos, el diseño restringido de la evaluación fueron solo algunos de los elementos que caracterizaron la evaluación docente en el último tiempo. Poco se aprendió de lo hecho hasta el momento en el país y en la región. Como afirma Luis Guerrero (2009), evolucionó la forma, más no el fondo del asunto.

Esta última década vino acompañada, también, de un nuevo proceso de discusión sobre la necesidad de renovar la carrera magisterial. En efecto, al principio del gobierno de Alejandro Toledo se inició un proceso de construcción de una nueva carrera pública magisterial que terminó abruptamente en 2008 con la aprobación de una ley que la regulaba. El proceso iniciado en los tempranos años 2000 empezó con el buen augurio que da la participación de los más importantes actores: el Ministerio de Educación, el gremio magisterial, los expertos y los propios docentes. No obstante, ese proceso accidentado terminó enfrentando al magisterio peruano con el Estado y la sociedad (Cuenca y Stojnic, 2008)¹³.

11 Postularon 95.219 docentes para 34.508 plazas vacantes; entre otras conclusiones, se indican que el promedio obtenido fue de 06 y solo el 3% del total tuvo nota aprobatoria en la escala de 0 a 20.

12 En la prueba aplicada a los maestros el 9 de marzo de 2008, menos del 5% de los docentes aprobaron el examen. Patricia Arregui, Ricardo Cuenca y Hugo Díaz fueron los primeros especialistas en analizar la prueba, encontrando problemas técnicos en ella (La República, 29 de marzo de 2008).

13 Puede revisarse para mayor información sobre la carrera pública magisterial Paiba (2007) y Malpica (2007).

Así pues, la evaluación, la estabilidad laboral, la meritocracia, la (des)responsabilización y la pugna por los derechos de unos frente a los otros (el de los niños frente al de los docentes) ocuparon la agenda educativa y los debates de la flamante Ley de Carrera Pública Magisterial antes que la importancia de esta Ley en el desarrollo profesional de los docentes. Para los maestros esta nueva Ley lejos de ser considerada una conquista sindical fue una imposición del gobierno (SUTEP, 2007; y Pacheco, 2006) y, por lo tanto, su desacuerdo con esta hizo que el proceso de su implementación sea conflictivo.

A modo de colofón, presentamos un tema del contexto que marca indeleblemente el contexto del magisterio peruano: el descrédito del trabajo y de la profesión docente. Esta crisis tiene su origen en los problemas surgidos de una accidentada evolución de la identidad profesional de los docentes, pero también tiene entre sus causas particulares decisiones sobre el magisterio tomadas en el país en los últimos años.

El abandono de una noción de escuela integrada a partir del reconocimiento de un conjunto de principios y valores que giran en torno a la única tarea de transmitir conocimientos¹⁴, la “obligación” de la escuela a rendir cuentas a la sociedad sobre sus resultados, la vertiginosa reaparición de la información y del conocimiento —ahora con un rostro altamente tecnológico—, en donde nuevos espacios virtuales desplazan a la escuela de la categoría de “templo del saber”, la evidente crisis de la cultura letrada y la incertidumbre de la verdad científica que cuestionan los currículos escolares, la incursión de otros actores en las decisiones de la vida escolar, el auge de la psicología cognitiva y de las corrientes constructivistas que reorientan las funciones de los docentes en el aula son algunos de los procesos que han impactado directamente en el desempeño y la práctica docente. Los profesores han perdido entonces su referente tradicional de trabajo: la enseñanza (Elmore, 2003).

Sin embargo, junto con estos procesos más universales, en el Perú la situación del magisterio nacional devino en situaciones altamente paradójicas. Como nunca antes sucedió en el país, en los últimos cinco años se tomó la mayor cantidad de decisiones relacionadas al magisterio. Durante este lapso, el Ministerio de Educación realizó un conjunto de evaluaciones a docentes para establecer líneas de base que ofrezcan información sobre el desempeño de los profesores, para medir el impacto de las capacitaciones impulsadas por el gobierno, para contratar profesores y para ingresar a la nueva carrera pública magisterial. Así mismo, se implementó el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), se normó la evaluación única para postulantes a los institutos superiores pedagógicos —y la nota 14 como requisito de ingreso—, se promovió la contratación de otros profesionales no docentes para enseñar en la escuela pública,

¹⁴ Los sociólogos François Dubet y Danilo Martuccelli (2002) llaman a esta institución escuela republicana.

se ofrecieron becas de estudios de docencia para los mejores estudiantes egresados de escuela pública, se propuso la restricción de contratar a docentes que no provenían del tercio superior en su institución de formación superior, se suspendió el ingreso a los programas no regulares para la obtención del título y grados en la carrera docente, se prohibió la creación de facultades, escuelas, filiales, programas y otros que conduzcan a la obtención del título profesional o grado académico en Educación y se promovió la compra de laptops para docentes en el marco del programa Maestro Siglo XXI (Cuenca, 2009).

No obstante, esta gran cantidad de lineamientos generales, de medidas de política y de acciones puntuales no contribuyeron, en la medida de lo esperado, en el fortalecimiento de la profesión docente. Tal como lo afirma Francesca Uccelli (2008), no importa cuánto se haya dicho en contra, quedó instalado en la opinión pública que los maestros peruanos no saben hacer su trabajo.

No importó tampoco la compleja situación laboral del magisterio. A pesar de los múltiples beneficios que reciben los maestros en su calidad de trabajadores estables, su situación económica es más bien precaria. Jaime Saavedra (2004:230) afirma que “[e]l salario real de los maestros en el Perú ha demostrado una tendencia de largo plazo decreciente. Asimismo, su salario relativo se ha ido deteriorando durante las últimas décadas”. Por ello, Marta López de Castilla (2004) concluye, a partir de un sondeo de opinión, que los docentes se perciben como empleados pobres y, en el imaginario social los profesores son siempre pobres, como concluyen Cuenca y O’Hara (2006b) a partir de un estudio sobre la imagen pública de los docentes.

Por otro lado, la investigación en salud ocupacional y las condiciones de trabajo de los docentes (Fernández, 2002; Soria y Chiroque, 2004; Cuenca, 2005; Cuenca y O’Hara, 2006a) concluye que existe un conjunto de enfermedades profesionales propias del magisterio asociadas con las condiciones físicas y ergonómicas en las que los profesores llevan a cabo su trabajo. Junto con ello, las presiones sociales y las múltiples exigencias del sector originan que los docentes se encuentren bajo un alto nivel de presión e identifiquen estos factores como “estresores” laborales.

Así pues, las condiciones de trabajo se suman al descrédito del magisterio ante la sociedad y al enfrentamiento entre el gobierno y los docentes. Forman entonces estas características este contexto complejo y paradójico en el que deben ser entendidas las opiniones que los docentes construyen alrededor de la noción de desempeño docente. Es por lo tanto un contexto particular y no una situación ideal desde la que los docentes enuncian sus propias ideas sobre el significado de trabajar como docentes en el Perú.

Los desempeños docentes: los buenos y los malos

La categoría de desempeño docente fue incorporada en las discusiones educativas latinoamericanas a inicios de los años 2000. Sostenemos que son dos las razones principales de esta irrupción: la crisis de la identidad de la profesión docente y la constatación de los vacíos del modelo de calidad planteado por las reformas neoliberales en educación de la década de 1990.

En efecto, el auge de la psicología cognitiva y la aparición de las corrientes constructivistas dejaron a los docentes sin “poder enseñar”, referente tradicional de su trabajo (Elmore, 2003). Junto con ello, la aparición de nuevos y distintos modos de aprender, la inclusión de otros actores (no educativos) en los procesos educativos y la “obligación” de la escuela de rendir cuentas de lo que hace reconfiguraron el escenario del desempeño docente, más no así el desempeño en sí mismo.

Así mismo, el modelo de calidad “Insumo – Proceso – Producto”, propuesto por las llamadas reformas neoliberales de la década de 1990, y basado en un enfoque utilitarista y en el principio de conmensurabilidad (Nussbaum, 1997), colocó al docente del lado de los insumos, invisibilizando así su agencia como actor fundamental de la educación.

Antes de describir las principales características de los buenos y los malos desempeños de los docentes, es importante anotar algunos consensos, amplios y “no negociables” de aquello que define el desempeño docente.

Para los docentes participantes en los diálogos, el desempeño docente es definido como una práctica relacional; es decir, como el desarrollo de capacidades de interacción con el

otro, de conocimiento del otro, así como del uso de diversos medios y modos para comunicarse con ese otro.

- ▶ “Sociable [...] y sea capaz de unificar criterios y mantener comunicados a todos los actores educativa y la comunidad” (Tarapoto, San Martín).

Esta práctica relacional es, por otro lado, reconocida por muchos de los modelos sobre desempeño docente. Héctor Valdés (2004) identifica, por ejemplo, como una de las dimensiones del desempeño docente las relaciones interpersonales que los maestros establecen con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad. Como propone el autor, este carácter relacional incluye desde el nivel de preocupación y comprensión de los problemas sociales y familiares de los estudiantes hasta la flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión de los alumnos.

- ▶ “[un buen docente]... capaz de involucrarse con los intereses y necesidades de los estudiantes y la comunidad” (El Agustino, Lima).

Por su lado, la OECD (2001) identifica claramente este carácter relacional del desempeño docente, aunque centrado fundamentalmente en la relación con los estudiantes. En la dimensión sobre el conocimiento que el profesor debiera tener del alumno, forma parte del desempeño el apoyo al crecimiento de los planos cognitivo, social, físico y emocional de los estudiantes con miras al entendimiento y el respeto por las diferencias vinculadas a las características culturales, a la experiencia familiar, a las formas de inteligencia, a las maneras de aprender. Incluso, forma parte de esta dimensión de “conocimiento del estudiante”, diseñar situaciones ad hoc para que el estudiante exprese sus ideas y sus emociones de la mejor manera posible. En esto último, sin duda, el conocimiento sobre las características individuales de los alumnos y grupales del aula es fundamental.

- ▶ “Trato de que todos los alumnos en su diario aprendizaje logren aprender lo programado realizando una enseñanza casi personalizada” (Independencia, Lima).

Sin duda, ese “otro” es principalmente el estudiante. Sin embargo, la importancia de “lo relacional” ocupa el espacio de relaciones con otros actores como los directivos, los colegas y los padres de familia.

- ▶ “Creo un clima de confianza entre mis colegas, porque siempre digo a la persona lo que necesita mejorar en cuanto a nuestra labor, así como yo escucho y pongo en práctica las sugerencias que me dan” (Pucallpa, Ucayali).

Esta constatación está vinculada con varios de los modelos de desempeño docente. Tal es el caso de las propuestas de Hay McBer (2000), de la OECD (2001) y de Valdés (2004). En estos modelos, las relaciones interpersonales que establecen los docentes con sus alumnos, con los padres, con los directivos y con sus colegas docentes forman parte de las más importantes dimensiones del desempeño docente.

Particularmente en el caso de McBer (2000), la habilidad y el impulso para producir resultados positivos en los demás, las habilidades de trabajo en equipo (en la idea de objetivos compartidos de las teorías de grupos operativos) y la habilidad para entender el comportamiento de personas son factores decisivos en la efectividad del desempeño de los docentes.

Por otro lado, los docentes participantes en el estudio han considerado que el desempeño está compuesto por un conjunto de características individuales y profesionales. Estas formas de comprender el desempeño docente están también presentes en la mayoría de la literatura. En algunos de los modelos revisados, las características individuales están claramente expuestas como una dimensión independiente del desempeño docente (Valdés, 2004; OECD, 2001; y McBer, 2000), mientras que en otros casos, como para el del Marco de la Buena Enseñanza (CPEIP, 2003), las características individuales están supeditadas al desarrollo de dimensiones claramente profesionales. Esta manera de incorporar características individuales “al servicio” de las competencias laborales está marcada por el énfasis en el profesionalismo.

- ▶ “La elaboración de criterios profesionales representa un esfuerzo por describir en una forma mensurable o al menos observable, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión”. (CPEIP, 2003:39)

Las diferencias entre los modelos no han frenado la construcción de consensos generales sobre el reconocimiento que juegan las habilidades individuales en el desarrollo de las competencias profesionales. Así pues, los conocimientos de las materias de enseñanza, el desarrollo metodológico del docente en la clase y el trato con los alumnos serán más destacados en tanto los docentes estén dotados de características de liderazgo, de habilidades comunicativas y de compromiso.

- ▶ “Un docente competente, idóneo, con dominio del área; conducta intachable: amable, tolerante y afectuoso” (Huamanga, Ayacucho).
- ▶ “Puntualidad y responsabilidad, dedicación al trabajo pedagógico; comunicación permanente con el padre de familia; preparación y programación de las actividades pedagógicas; que sepa utilizar los recursos tecnológicos adecuadamente para la enseñanza; que sea amable y cordial con toda la comunidad educativa; que no simule las falsedades como verdades” (Huanta, Ayacucho).

Sin embargo, entre los docentes participantes en los diálogos hay menos claridad del rol que juegan las características personales en el desempeño docente. Son abundantes las referencias a características individuales relacionadas al campo afectivo como la paciencia, la comprensión, la alegría y el cariño, sin mayores conexiones con la utilidad que estas características ofrecerían al desempeño. En la mayoría de los casos, ambos –el personal y el profesional– son tratados de manera paralela.

- ▶ “Que tenga mucha paciencia, le guste ser cariñosa con los niños y le guste su profesión” (Trujillo, La Libertad).
- ▶ “Que tenga buen trato, carisma y paciencia con los niños. Que los sepa escuchar y sea comprensivo” (Piura, Piura).

Por otro lado, es importante mencionar que las definiciones sobre las características profesionales hacen referencia fundamentalmente a la actuación pedagógica, la cual incluye básicamente el trabajo metodológico y didáctico del docente en el aula. Por ejemplo, el manejo de contenidos disciplinares es mencionado como parte de un buen desempeño, pero en la mayoría de los casos subordinado al manejo pedagógico.

- ▶ “Lo principal [...] profesor con cualidades, preparado, dinámico que responda a su objetivo. Que tenga una forma de enseñarlo [todo] con metodología activa” (Cangallo, Ayacucho).

Este tema de contraposición o subordinación de los contenidos disciplinares y de los pedagógicos es una tensión que ha acompañado a la noción de desempeño docente en los últimos años, a pesar de que para Oscar Ibarra (2005) esto es un error conceptual referido a la pedagogía.

A la luz de lo revisado, podríamos decir que los buenos desempeños giran entonces alrededor del nivel de conocimiento que tiene el docente de sus estudiantes, así como en la construcción de buenas relaciones con ellos. Muchas de estas afirmaciones están vinculadas con la capacidad del docente de motivar a sus estudiantes, de “hacerlos vivir”.

- ▶ “[Como profesor de mis hijos quisiera a un docente] que tenga un bagaje de estrategias para hacer las clases más dinámicas donde los alumnos no se aburran en clase” (El Agustino, Lima).
- ▶ “En Historia [el profesor] nos transportaba a las escenas históricas que nos enseñaba, era alegre, sonriente, y cuando nos explicaba ella lo vivía” (Puno, Puno).

- ▶ “El mejor profesor que tuve en el colegio fue mi profesor Carlos, del primer grado. Demostraba bastante paciencia, jugaba con los alumnos, cantaba, dramatizaba, era muy alegre y muy amigable. Nos recibía siempre con una sonrisa ayudando a ubicar nuestros materiales en la sección correspondiente. Previo a las clases siempre cantábamos realizando gestos y movimientos, donde el profesor se involucraba. La dramatización de títeres la empleaba para enseñarnos valores como la obediencia, el respeto, la solidaridad” (Ventanilla, Callao).

Aplicar estrategias participativas es otro discurso fuertemente instalado entre los docentes. Un buen desempeño supone hacer participar activamente a los estudiantes, dando paso a la reflexión y a la opinión propia.

- ▶ “Al Profesor de Historia, porque nos enseñaba a criticar los procesos históricos mediante el debate” (Huancayo, Junín).
- ▶ “Sí, al profesor de Historia del Perú que me enseñaba todo contenido con sus respectivos comentarios (críticas), el docente no solo sacaba resumen del texto, sino reflexionaba, investigaba, y daba a conocer su punto de vista sobre los contenidos que desarrollaba. Igual cuando nos dejaba tarea teníamos que investigar y reflexionar” (Huancavelica, Huancavelica).

Junto con lo anterior, un buen desempeño docente supone la aplicación de estrategias para enseñar y para evaluar a los estudiantes con diferentes habilidades, necesidades y ritmos de aprendizaje.

- ▶ “[Mi mejor profesor fue el] que se ocupaba más tiempo con los estudiantes que teníamos problemas en el área y que buscaba estrategias para llegar con los otros” (Huancayo, Junín).

Esta dimensión del desempeño docente remite a la propuesta chilena consignada en el Marco de la Buena Enseñanza. En esta, el modelo de desempeño docente descansa fundamentalmente en la práctica pedagógica y didáctica dentro del aula. Las cuatro áreas que definen principalmente el desempeño docente son la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales (CPEIP, 2003).

En general, un buen docente es el que reconoce que su tarea es el logro de aprendizaje de sus estudiantes y está comprometido con esa tarea; aquel que logra que sus estudiantes se involucren con su aprendizaje.

- ▶ “La práctica docente de la que me siento orgullosa actualmente es el compromiso que he asumido con mis estudiantes. Trato permanentemente de prepararme cada día para que el aprendizaje que deseo lograr en ellos sea duradero y les sirva para su vida diaria” (Ventanilla, El Callao).

Sin embargo, este discurso, ampliamente instalado entre los docentes participantes en los diálogos, pertenece a lo que Héctor Rizo (2005) llama uno de los discursos restrictivos del desempeño docente; es decir, aquel que lo define desde la perspectiva del logro alcanzado por los estudiantes. Es así que un buen desempeño se vincula, casi de manera única, con un buen desempeño de los estudiantes.

Lo riesgoso de este discurso es la “desnaturalización” de la totalidad del sentido del trabajo. Aquello que la psicología social llamó enajenación del trabajo. Para evitar este fenómeno se espera que exista un equilibrio entre el producto del trabajo y el trabajo mismo. Una manera interesante de acercarse a ese equilibrio es la opinión —bastante presente entre los docentes— relacionada con la apuesta en el “otro” antes que la constatación de su propio éxito en el éxito de ese otro.

- ▶ “Recuerdo a mi Profesora Carmela. Ella nos dictaba las clases de Educación por el Arte. Todas entendíamos su clase porque lo realizaba con mucho deseo de que aprendiéramos” (Huancayo, Junín).

Finalmente, un elemento que nos ha llamado la atención es la persistente idea que han manifestados los docentes sobre el valor del conocimiento pedagógico por sobre el conocimiento de la disciplina en la noción de un buen desempeño.

Tal como ha sido comentado, las menciones sobre la importancia del manejo disciplinar en un buen desempeño docente aparecen, en la mayoría de los casos, supeditadas a las buenas prácticas pedagógicas. Pareciera ser que lo que define a un buen docente es fundamentalmente su práctica metodológica y pedagógica.

- ▶ “Que tenga diversas maneras de enseñar, que les enseñe jugando, cantando, bailando, escuchando y siempre sonría” (San Juan de Lurigancho, Lima).
- ▶ “[un docente para mis hijos] debe manejar estrategias adecuadas de enseñanza y aprendizaje” (Azángaro, Puno).
- ▶ “Bien preparado [...] que demuestre ser innovador en su enseñanza” (Tarapoto, San Martín).

Este discurso instalado entre el magisterio, da cuenta de un problema más estructural asociado a la identidad profesional de los docentes. Debido a un conjunto de situaciones descritas ya en la sección 2, los docentes se han visto obligados a demostrar permanentemente que su trabajo es, además de importante socialmente, especializado, técnico, intelectual y científico.

Para el caso peruano, además de las condiciones generales que impactan actualmente en la crisis de la identidad profesional de los docentes, existen condiciones particulares como la promulgación de Ley 29510¹⁵. Esta norma trasmite, por ejemplo, asuntos de la mayor importancia para comprender esta defensa del magisterio por la práctica pedagógica por sobre otros componente de la profesión.

En primer lugar, esta nueva norma connota una particular noción de educación que tiene el Estado. Que profesionales de otras especialidades enseñen en las aulas significa, de algún modo, que la educación es solo un proceso de aprendizajes de contenidos disciplinares o que la formación en actitudes y en valores ciudadanos, democráticos, interculturales, etc., está subordinada a ese aprendizaje de contenidos temáticos. En segundo lugar, con la promulgación de esta Ley, se está levantando la histórica protección de la profesión docente. Con ello se podría interpretar que el Estado estaría poniendo en duda el carácter profesional y especializado de la docencia. Esto podría incluso tener repercusiones en las normas que permiten el ejercicio profesional en otros campos, en las normas que otorgan títulos de licenciatura, etcétera.

Así pues, en la tarea pedagógica estaría entonces aquello que los define y los diferencia de otros profesionales.

Los diálogos también recogieron la otra cara de la moneda; aquella relacionada con los malos desempeños. Nos llamó la atención que las nociones sobre malos desempeños estuvieran relacionadas de manera recurrente con prácticas violentas, autoritarias y discriminatorias. Para los docentes que participaron en los diálogos, las menciones a malas prácticas pedagógicas o desconocimiento de contenidos fueron pocas. Nuevamente, el peso del carácter relacional del desempeño docente ocupa un lugar importante.

- ▶ “Recuerdo al peor profesor en primaria, Mariano, quien me castigaba con palos en la palma de mi mano cuando no podía leer ni escribir en mi cuaderno de la pizarra, y por último no quise ir a la escuela” (Cangallo, Ayacucho).

¹⁵ La Ley 29510 establece que profesionales de otras disciplinas pueden ejercer la docencia en la educación básica. Fue promulgada en marzo de 2010.

- ▶ “La Prof. Lucrecia, entraba al aula siempre muy enojada y con un látigo en la mano. [...] Este desempeño de mi maestra marcó mi vida porque me volví violenta, golpeaba a mis compañeros y bajé mi rendimiento escolar [...]” (Trujillo, La Libertad).
- ▶ “Al que llegaba tarde o se portaba mal, no hacía su tarea, lo castigaba con una palma de madera y el castigo era según el día que nos encontrábamos. Ejemplo: si era 8 de abril, le caía 8 palmadas en la mano” (Independencia, Lima).

El autoritarismo como característica de los malos desempeños se hace evidente en relatos donde los estudiantes no solo no tenían oportunidades de expresar su opinión sino que si lo hacían eran reprendidos o ridiculizados.

- ▶ “Maestro muy radical en el trato con los estudiantes, no permitía que opinemos porque a él no le parecía correcto que nosotros demos nuestro punto de vista de un tema determinado que se trataba en la clase” (Aguaytía, Ucayali).
- ▶ “Mi profesor de matemática e inglés en secundaria. No tenía formas para evitar una participación activa de los alumnos, le gustaba ridiculizar como: “muy sabio”, “nuevo maestro”; es decir, si el alumno quería participar en clase por segunda vez, le bajaba su autoestima diciéndole: “eres muy sabio”, ¿quieres ser el maestro?”. (Ventanilla, Callao)

Los docentes han sido claros en identificar como mala práctica la discriminación por condición socioeconómica, raza, sexo, rendimiento académico o afinidad de intereses:

- ▶ “El profesor x, privilegiaba al hijo de una autoridad” (La Mar, Ayacucho).
- ▶ “El docente nos maltrataba y tenía preferencias por las niñas blancas y de buena familia” (Azángaro, Puno).
- ▶ “Su conducta, prefería a un grupo de alumnos por tener dinero, y jugaba con la calificación” (Cajamarca, Cajamarca).

La presencia de la violencia, la agresión y la discriminación en las prácticas docentes revela una tradición autoritaria de la educación en la que la vigilancia y el control son formas de relaciones de poder en las escuelas (Foucault, 2002) y la violencia de las clases dominantes se reproduce de manera simbólica en las acciones pedagógicas (Bourdieu y Passeron, 1981).

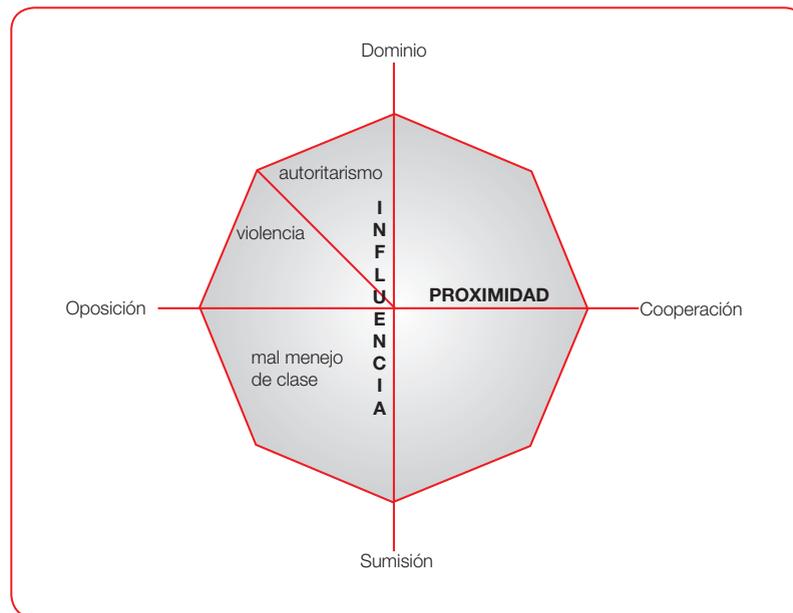
No obstante la prevalencia de prácticas autoritarias, discriminadoras y violentas en los discursos sobre los malos desempeños docentes, los diálogos también ofrecieron información sobre la relación entre los malos desempeños y la imposibilidad del docente de manejar la disciplina en el aula.

- ▶ “Falta de autoridad en el aula y estrategia para despertar el interés de los alumnos” (Azángaro, Puno).
- ▶ “[Me siento menos orgullosa de] no tener carácter para corregir y soy nerviosa ante una situación, frente a la institución que valora el orden” (Trujillo, La Libertad).
- ▶ “Cuando algunos alumnos solo vienen a fastidiar, hacen desorden y portarse mal, no dejan desarrollar la clase, no intervienen en la lluvia de ideas, no traen su cuaderno, no quieren seguir el ritmo de clase, allí me siento frustrada, me siento mal que ellos no quieran estudiar” (El Agustino, Lima).

Wubbles *et al.* (1993) adaptaron un modelo que caracterizaba las interacciones humanas (diseñado por Leary en 1957) a la dinámica de la relación entre estudiante y docente. El modelo tiene dos dimensiones o ejes: el de la influencia, que establece un *continuum* entre el dominio y la sumisión; y el de la proximidad, cuyos polos son la cooperación y la oposición. La proximidad se refiere al grado de cooperación o cercanía entre los participantes del acto comunicativo. También se le llama eje de afecto-hostilidad. La influencia se refiere a quién dirige o controla la comunicación y cuán seguido.

Siguiendo el trabajo de Theo Wubbles *et al.* (1993), los malos desempeños descritos referidos a la violencia y autoritarismo cubren el espectro del cuadrante de la oposición y el dominio; es decir, carencia de preocupación por la opinión o necesidades de los estudiantes e intención de obstaculizar los objetivos y deseos de los estudiantes. La incapacidad de manejar la disciplina se sitúa en el cuadrante de la oposición y sumisión; es decir, carencia de claridad, propósito o dirección y antagonismo hacia los estudiantes.

Modelo de Leary y autoritarismo, violencia y mal manejo de clase



El siguiente es un testimonio que revela dificultades con el manejo de los conflictos; sin embargo, también da la pista sobre cómo empezar a lidiar con ellos.

- ▶ “A veces soy muy tolerante en los conflictos de los niños, no actué oportunamente en el momento” (Moyobamba, San Martín).

Como bien describe este docente, poder identificar y actuar oportunamente cuando inicia una conducta problemática es una capacidad determinante para el éxito o fracaso en el manejo de la disciplina del salón de clases (Kounin, 1983 referido en Darling-Hammond; y Bransford, 2005).

Finalmente, el desconocimiento de contenidos disciplinares y las inadecuadas prácticas pedagógicas también aparecen como parte de los discursos y de las nociones de los docentes sobre los malos desempeños. Aunque estas surgen en menor medida que las desarrolladas anteriormente, los docentes son claros en reconocer estas carencias, tal como lo señala el siguiente testimonio.

- ▶ “Mi profesora de Geografía enseñaba con poco dominio de los temas, a nosotros nos daba pena preguntarle” (Chiclayo, Lambayeque).

Por el lado pedagógico, los docentes consideran un mal desempeño a la poca o mala planificación de las clases y a la poca capacidad de lograr que los estudiantes comprendan el contenido.

- ▶ “Dominaba su asignatura pero no tenía estrategias para enseñar. Perdía la paciencia con mucha facilidad, no le gustaba repetir las clases sino la entendíamos” (Huancavelica, Huancavelica).
- ▶ “Tenía un profesor que no planificaba sus clases, no se le entendía, casi siempre improvisaba y se molestaba fácilmente, no le preocupaba la situación del estudiante” (Moyobamba, San Martín).

Una inadecuada preparación para la clase incluye desempeños que van desde la rutinaria improvisación en la planificación hasta —por ejemplo, fallas en identificar y articular los contenidos específicos materia de la clase— hasta no asegurar que los estudiantes tengan exposiciones múltiples con el contenido, que no identifiquen los procedimientos que deben ser aprendidos, que no estructuren el contenido y las tareas empleando el principio de semejanza y que no involucren a los estudiantes en tareas complejas que requieran que se relacionen con el contenido de maneras únicas (Marzano, 2003). Si la preparación y comprensión de la clase está en riesgo, entonces la motivación del estudiante por aprender también lo está.

- ▶ “La profesora de Historia que entraba al aula y se sentaba en su escritorio y dictaba la clase, para nosotros era una tortura” (Independencia, Lima).
- ▶ Recuerdo como mi peor maestra en secundaria a mi profesora de Química. Su clase era aburrida, no sabía llegar a los alumnos, todo el tiempo la veíamos apática, y no demostraba interés para que aprendiéramos, muy pocas veces nos preguntaba para verificar nuestro aprendizaje” (Ventanilla, Callao),

Siguiendo la línea de pensamiento del testimonio anterior, existe una relación entre motivación por el aprendizaje y la retroalimentación que el estudiante recibe producto de la evaluación. Los docentes han identificado como una mala práctica a aquella que evalúa poco o evalúa mal.

- ▶ “El profesor de Física Elemental no hacía clases, ponía nota de rendimiento académico según el comportamiento. Dejaba ejercicios para resolver y nunca nos entregaba los trabajos corregidos” (Trujillo, La Libertad).

- ▶ “Menos orgullosa me siento de las hojas de aplicación que se daba a diario y en diciembre se amontonan” (Cangallo, Ayacucho).

Al buscar reconstruir el discurso de los docentes sobre el significado del desempeño (bueno y malo) es importante también considerar aquello que según los docentes participantes en los diálogos no forma parte de esta noción, pero que si embargo aparecen en la literatura relacionada sobre el tema.

En las opiniones vertidas no existe mayor referencia a la práctica docente relacionada a la gestión y menos aún la participación de los docentes en el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas. Sin bien este tema ha sido incorporado en algunas propuestas sobre la comprensión del desempeño docente (Lombardi, 1999; Rivero, 2002; OREALC-UNESCO, 2007), los docentes participantes no asocian, al menos en una primera instancia, el trabajo de los docentes en las áreas mencionadas. Esto ya ha sido reportado por Ricardo Cuenca y Jessica O’Hara (2005) a raíz de un proceso similar de diálogos y consultas al magisterio impulsado por el Consejo Nacional de Educación, en el marco de las discusiones sobre la carrera pública magisterial en el Perú.

Así como la práctica docente en gestión y en políticas educativas tiene muy poca presencia en las nociones de los docentes participantes en los diálogos, el trabajo en espacios como la escuela o la comunidad tampoco aparece con frecuencia. Aún cuando la literatura vuelve a colocar el tema institucional en el centro del desempeño (Lombardi, 1999; Rivero, 2002; Esser *et al.*, 2004), los docentes que forman parte del estudio parecieran colocar esa línea de trabajo en el personal directivo, antes que en el trabajo propiamente docente. El desempeño de los profesores se desarrolla en el aula antes que en la escuela o en la comunidad.

- ▶ “[Me siento más orgullosa] de mi práctica en el aula. Esa es pues la tarea del docente” (Moquegua, Moquegua).

Recapitulando, en los discursos y las nociones más generales de los docentes que participaron de los diálogos, un buen desempeño docente supone el desarrollo de competencias de interacción. Esto coincide con el carácter relacional que los modelos teóricos relevan como elemento de identidad de la práctica docente. Sin embargo, aparecen también en los discursos y en las nociones generales sobre el desempeño docente visiones que colocan a las características individuales sin mayores vínculos con el trabajo profesional. A diferencia de lo registrado en la literatura sobre el tema, pareciera ser que las características individuales se encuentran en el mismo nivel de presencia en el desempeño que las com-

petencias profesionales. Vale la pena pues preguntarnos por algunas de las razones que fundamentan dichas opciones en los docentes peruanos. En esta misma línea, los buenos desempeños están asociados a las buenas prácticas pedagógicas y, particularmente, metodológicas que los docentes debieran desarrollar para hacer que los estudiantes “gocen” de la educación.

En relación a los malos desempeños, la presencia de elementos violentos, autoritarios y discriminadores marcan el tono de los discursos de los docentes que participaron de los diálogos. Este tipo de prácticas definen, incluso aún más que las competencias técnicas, esos malos desempeños. Podríamos decir que dichas habilidades profesionales quedan postergadas a un segundo plano. Evidenciando serios problemas estructurales, un mal docente es identificado antes que nada como una persona con características individuales negativas.

Por otro lado, para los profesores el espacio y la tarea que sintetizan el quehacer docente son el aula y la enseñanza. La participación en otros espacios de trabajo, como la escuela o la comunidad, y en otras dimensiones, como la gestión educativa o el diseño de políticas, no está incorporada en la misma medida que la tarea pedagógica de aula en las nociones y en los discursos sobre el desempeño docente.

Finalmente, podríamos afirmar que para los docentes que participaron en los diálogos, un buen desempeño docente se traduce en un buen desempeño de los estudiantes.

- ▶ “[...] cuando he dado oportunidad a mis niños y niñas de construir sus aprendizajes activamente y reflexionar sobre ellos” (Huacho, Lima).

Esta manera de definir el desempeño tiene la gran ventaja de ser orientadora, reguladora del trabajo y medible en sus resultados. Sin embargo, es también riesgosa, pues contribuye directamente a la enajenación del trabajo; a la pérdida del sentido del trabajo. En tal sentido, la búsqueda de un equilibrio entre el propio desempeño y el producto de ese desempeño sería una salida que permita el desarrollo profesional de los docentes y el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

4

Las reflexiones finales

Las nociones presentadas por los docentes sobre su propio desempeño deben ser entendidas de manera situada; es decir, en un contexto particular que imprime le a los discursos construidos sobre el significado de “trabajar como docente” un matiz especial y, a veces, paradójico.

Tal como se ha mencionado, el contexto regional y nacional en el que el magisterio desarrolla su tarea determina, como probablemente nunca antes, la esencia del trabajo docente. Junto con la vorágine de cambios sociales —cada vez más exigentes en sus demandas a la educación— o las modificaciones en los referentes tradicionales de las tareas que los docentes deben realizar, la profesión docente se precariza por causa de la intensificación del trabajo (Andrade, 2006), contradictoriamente a lo que se busca pierde autonomía (Contreras, 2001) y, al convertirse a la función pública, se burocratiza (Birgin, 1999).

Entre “lo restringido” y “lo ampliado”

Esta situación compleja y paradójica sin duda se ve reflejada en las nociones y en los discursos que los docentes construyen alrededor de su desempeño. Si bien el énfasis está puesto en la práctica pedagógica de aula, emergen ideas que definen el desempeño desde una perspectiva más amplia.

La tarea tradicional del docente es la de enseñar en una aula de clases. Esto es la esencia del desempeño del profesor, sin embargo la práctica cotidiana y las exigencias socioedu-

cativas han orientado esta práctica hacia otras dimensiones. De hecho, en momentos actuales, los docentes

- ▶ “[...] se han visto obligados a ser ‘facilitadores’ de aprendizajes, promotores de una participación activa de sus estudiantes, expertos en el uso de métodos y técnicas activas de enseñanza, examinadores de conocimientos previos, diseñadores de materiales educativos, y promotores de salud y asistentes sociales en las zonas rurales”. (Cuenca, 2007:24)
- ▶ “Más aún, en estos tiempos —de conocimiento e información— la necesidad de contar con educadores que puedan competir (y hacer competir a sus alumnos) en un mundo globalizado sin perder la esencia de lo local es una exigencia paradójica de los sistemas educativos. Y entonces se suman a las funciones ya mencionadas dos tareas más: investigadores de la realidad educativa (y no siempre de ‘su’ realidad educativa) y responsables de acercar la teoría a la práctica”. (Cuenca, 2007:24)

Pero, aún más, los docentes también son requeridos para participar en la gestión educativa en todos sus niveles, para diseñar políticas educativas y, dependiendo del contexto en el que trabajen, para atender asuntos comunitarios.

- ▶ “[...] Implementar instrumentos de gestión como el PEI, PCI, PAT pertinentes y diversificados” (Tarapoto, San Martín).
- ▶ “[Me siento orgulloso] de mi participación en el diseño del Proyecto Educativo Regional de Lambayeque” (Chiclayo, Lambayeque).
- ▶ “Realizar el análisis de fortalezas y debilidades del quehacer educativo de mi institución educativa y de sus miembros es también una tarea” (Huancayo, Junín).

Colocar los acentos en la tarea pedagógica y de aula tiene la ventaja de poner los aprendizajes en el centro de la tarea de los maestros. No obstante, reconocer que el desempeño docente requiere de un espacio mayor para su desempeño, como por ejemplo la escuela, y de otras líneas de acción, particularmente la de la gestión, enriquecería la profesión docente. Esta tensión entre miradas restringidas y ampliadas del desempeño ocasiona que el docente tenga problemas reales en la realización efectiva de su trabajo (Tedesco y Tenti, 2002) y, por lo tanto, presente complicaciones en su definición.

Entre “lo normativo” y “lo teórico”

Por otro lado, los discursos construidos sobre el desempeño docente están marcados fundamentalmente por encontrarse atrapados entre “lo normativo” y los postulados de la teoría.

El imaginario de los docentes está compuesto por algunas formas normativas que construyen para comprender su tarea, sus responsabilidades; sus deberes y sus derechos. Componen situaciones ideales que, lejos de constituirse en las guías regulatorias de su desempeño, se convierten de manera inmediata en la descripción de su propio trabajo; cayendo así en una falacia, pues “el ser” no deriva necesariamente del “deber-ser”.

- ▶ “Me siento orgullosa de la facilidad que tengo en el momento de transmitir los contenidos pues lo hago recogiendo sus saberes previos, retándolos a que ellas mismas construyan sus aprendizajes, desarrollando su espíritu crítico” (Trujillo, La Libertad).
- ▶ “[...] diálogo sostenido extrayendo saberes previos, intercambiando experiencias bajo un estricto orden y práctica en base al interés del alumno” (Moquegua, Moquegua).

Junto con ello, en las definiciones que los docentes hacen sobre sus desempeños aparecen con mucha frecuencia frases preestablecidas, a modo de eslóganes, provenientes muchas veces de una lectura general de marcos teóricos. Recordemos que los eslóganes son frases usadas en contextos determinados, con la finalidad de repetir una idea que resuma especialmente un hecho de la realidad. Ahí es donde radica el poder de estas frases “hechas”; en el reemplazo de la reflexión profunda por una lectura generalista de las ideas.

- ▶ “[Mi práctica...] la utilización de una metodología activa para poder brindar un aprendizaje significativo” (Ica, Ica).
- ▶ “[Mi mejor profesor...] me enseñó cognitiva, afectiva y praxiológicamente” (Tarpoto, San Martín).

Un segundo grupo de reflexiones corresponde al impacto que las nociones y que los discursos sobre el desempeño docente tienen en la identidad profesional de los docentes.

A inicios de los años 2000, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPPE) en el marco del proyecto Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur colocó en la agenda de discusión el impacto que tienen las con-

diciones socioeconómicas y culturales en el éxito educativo. A través de la noción de educabilidad buscó identificar cuáles son los recursos o las aptitudes que posibilitan que los estudiantes asistan exitosamente a la escuela. Pero al mismo tiempo, esta noción invitaba a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y los adolescentes accedan a esos recursos (López, 2004; López y Tedesco, 2002).

Este discurso recibió rápidas críticas en contra. Argumentos como la invisibilización de la tarea pedagógica, la culpabilización de las familias, la racialización del concepto de cultura o la transmisión intergeneracional de la pobreza (Neufeld y Thisted, 2004) debilitaron la propuesta de educabilidad¹⁶.

No obstante estas discusiones de corte académico, la noción de educabilidad fue rápidamente incorporada en el discurso del magisterio (y en particular de los gremios de docentes), cobrando así poder en las ideas sobre el grado de responsabilidad de los docentes en el éxito educativo. Este discurso ha aparecido también entre los docentes peruanos. Así pues, si la situación socioeconómica y cultural de los estudiantes constituía una condición fundamental para lograr objetivos educativos, otros actores como el Estado y las familias deberían solucionarlas.

- ▶ “No haber logrado el mismo nivel de aprendizaje en todos mis alumnos, debido a las inasistencias de los niños principalmente aquellos niños que de cierta manera tenían problemas en el hogar que puede ser: el analfabetismo de los padres, familias u hogares disueltos, pobreza, falta de útiles escolares, etc.” (Huanta, Ayacucho).

Esta idea aparece en muchas de las opiniones vertidas en los diálogos. Los docentes aluden a la persistencia de condiciones socioeconómicas y culturales como determinantes para el desempeño.

Por otro lado, la sobrevaloración de la vocación y el sacrificio son características presentes en muchos de las opiniones que los docentes participantes en los diálogos tienen sobre el desempeño. Si bien, la vocación es un elemento fundamental del ejercicio de una profesión, es también cierto que es un elemento más. La incorporación de la vocación como elemento constitutivo de la profesión es solamente una de las formas de entender la profesionalización de las labores humanas. En efecto, este elemento vocacional aparece solo en las definiciones que las corrientes funcionalistas de la sociología hacen de las profesiones.

¹⁶ Puede revisarse también Baquero (2006), y Duschatzky y Skliar (2000).

Para este enfoque teórico, las profesiones se definen como los servicios que brindan un conjunto especializado de personas con vocación de servicio y con una organización que los contenga (Guerrero, 2003).

- ▶ “Quizás la práctica docente de la que me siento menos orgulloso sea la de involucrar un poco más a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus menores hijos y la de interesarme más en el aspecto personal de mis estudiantes fuera de la escuela” (Ventanilla, Callao).

Esta situación va de la mano con la aparición de una perversa situación. Los docentes deben demostrar permanentemente que su trabajo tiene valor y que es necesario. Como parte de esto, los docentes han (re)construido cada vez con más solidez que el trabajo de enseñar es el sacrificio de una profesión que siendo importante no encuentra en la sociedad las recompensas merecidas. Esto genera una suerte de apostolado cuya fuerza se centra en una vocación de la cual se espera que sea el motor fundamental para el éxito laboral.

- ▶ “[El recuerdo de mi mejor profesor]... solidaria, ayudaba económicamente a alumnas que por dificultades pasaban” (Trujillo, La Libertad).
- ▶ “Tuve muy pocas buenas profesoras, la que recuerdo nos llamaba por nuestro nombre y pedía que le llamáramos mamá” (Puno, Puno).

Los estudios sobre las profesiones concuerdan en señalar que no es suficiente “hacer” más expertos a los profesionales, es decir, mantenerlos actualizados en el desarrollo de sus capacidades, para mantener el estatus de su profesión. Sin duda, el factor determinante en ello no es conseguir únicamente el valor intrínseco de la disciplina sino la importancia y el reconocimiento del papel que cumple en la construcción de la sociedad. Esto es a lo que Hargreaves (1999) llama profesionalidad y lo que Montero (2002) define como función social de la profesión y sus profesionales.

- ▶ “Quizás la práctica docente de la que me siento menos orgulloso sea la de involucrar un poco más a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus menores hijos y la de interesarme más en el aspecto personal de mis estudiantes fuera de la escuela” (Ventanilla, Callao).

A continuación, presentamos algunas reflexiones de corte más prospectivo vinculadas al diseño de políticas docentes. Al respecto, ocuparse del concepto de desempeño docente es una tarea de la mayor importancia pues requiere de un alto nivel de reflexión teórica so-

bre la propia definición de desempeño pero también nos remite a las tareas específicas que caracterizan a la profesión. Por un lado, definir el desempeño docente permite materializar o concretizar la identidad profesional docente. Por otro lado, definir el desempeño docente constituye una guía regulatoria para la formación docente y para la evaluación.

En relación a la formación docente es posible indicar que se requiere de una reorientación del currículo de formación docente. Esta reorientación debe incluir aspectos relacionados al desarrollo de capacidades disciplinares y pedagógicas, pues como se ha podido apreciar, se requiere fortalecer y consolidar la idea sobre la que descansa la práctica pedagógica; es decir, el justo equilibrio entre la disciplina y la pedagogía. Lo contrario es una falsa dicotomía.

Al revisar la estructura curricular básica de formación docente oficial en el país, notamos que son 53 las competencias requeridas para los docentes, distribuidas de la siguiente manera:

Saberes \ Funciones	Facilitador	Investigador	Promotor
Saber ser	4	4	3
Saber convivir	8	4	4
Saber pensar	5	3	1
Saber hacer	9	3	5

Fuente: Estructura curricular básica de formación docente especialidad de primaria

Surge entonces la pregunta de cuánto de este perfil ideal de un docente es posible conciliar con los desempeños identificados por los propios docentes. Es necesaria pues una discusión sobre las decisiones, y sus implicancias, sobre definir el currículo de formación docente basado en perfiles o en desempeños.

Así mismo, es preciso que la formación docente (inicial y en servicio) colóque a la vocación en su justo lugar. No cabe duda sobre la importancia que esta (la vocación) tiene en la elección profesional y en el desempeño futuro, pero esta importancia no debiera ser determinante en el desempeño. Finalmente, las capacitaciones deben estar dirigidas a solucionar problemas específicos del desempeño. Los grandes procesos de formación en servicio con agendas estandarizadas parecieran no tener mayores impactos en la mejora del desempeño. Tal como lo afirma el estudio McKinsey (2007), es necesario proveer un desarrollo profesional continuo y de calidad para ayudar a los docentes a ser más efectivos.

En un reciente análisis de prácticas de evaluación del desempeño docente y de revisión de literatura sobre el tema, Marlène Isoré afirma que “un esquema de evaluación docente equitativo y confiable requiere criterios y estándares para evaluar a los maestros en relación con lo que se considera una ‘buena’ enseñanza” (2010:10).

Un comentario aparte sobre el tema de la evaluación es necesario para entender las implicancias que tiene el reconocer como parte de los elementos constitutivos del desempeño las características personales o individuales de los docentes. Tal como se ha podido apreciar, los docentes participantes en los diálogos afirman permanentemente la importancia de que los docentes cuenten (desarrollen) un conjunto de atributos positivos. Si bien estos son generales, no son en ningún caso privativos de la profesión docente. No obstante, el problema surge en cómo es que estos atributos positivos individuales serían evaluados. Por ello, balances como los de Isoré (2010), Hunt (2009) y Esser *et al.* (2004) comparten la idea que los sistemas y los mecanismos de evaluación docente que han logrado mayor niveles de éxito son aquellos que cuentan con criterios de desempeño claros y consensuados, que utilizan múltiples instrumentos de evaluación y que efectúan múltiples mediciones que incluyen pruebas estandarizadas junto con observaciones de su desempeño en el aula.

Finalmente, son múltiples las nuevas preguntas que surgen a partir de este estudio de sistematización. En primer lugar, sería importante relacionar las nociones y los discursos de los maestros sobre el desempeño docente con observaciones sistemáticas sobre la propia práctica de los docentes en el aula.

En un segundo lugar, pareciera fundamental colocar el énfasis en investigaciones que den cuenta, con mayor profundidad, de las formas agresivas, autoritarias y discriminadoras que han caracterizado, según los propios docentes, a un mal desempeño. Sin embargo, junto con ello es importante mirar lo que sucede con las buenas prácticas docentes. En tal sentido, es imprescindible identificar aquellos docentes con buenos desempeños para comprender mejor los factores que determinan dichos desempeños.

Por último, esta sistematización abre nuevas necesidades más generales de investigación, como por ejemplo:

1. Trabajo y profesión docente

- La (re)construcción de la identidad profesional.
- El sentido y la finalidad del trabajo docente.
- El rol de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las nuevas formas de trabajo docente.
- La opinión pública sobre los docentes y la construcción del imaginario social.
- El protagonismo docente en los cambios educativos.

2. Dimensiones de la profesión docente

- La docencia eficaz/efectiva.
- El clima de aula.
- Aulas inclusivas y estrategias de atención a la diversidad.
- Uso de recursos de aula: TIC vs. Métodos tradicionales.
- Distribución de tiempo en el aula.
- Liderazgo del aula y liderazgo distributivo.
- Participación de los docentes en el desarrollo de los instrumentos de gestión de las escuelas.
- Factores asociados a la gestión institucional eficiente.
- Formas de participación de los docentes en la gestión de las políticas educativas.
- El papel de los docentes en la elaboración de las agendas de política educativa.

3. Desarrollo profesional

- Los mecanismos de reclutamiento de estudiantes de educación y pedagogía.
- La evaluación de experiencias exitosas de formación continua.
- Los enfoques y modelos pedagógicos de la formación docente.
- Los modelos de regulación y gestión de las instituciones de formación docente.
- La formación por especialidades.
- La inserción profesional de los docentes principiantes.
- La incorporación de las TIC en la formación docente.
- El derecho laboral comparado.
- El sentido de los estatutos docentes.
- Las formas de financiamiento y las estrategias de asignación de recursos para las remuneraciones y los salarios.
- El impacto y eficacia de los sistemas de incentivos docentes.
- La trayectoria de los docentes.
- Las condiciones de salud ocupacional.
- La organización y la cultura escolar.
- La eficiencia de los mecanismos de supervisión y asesoramiento.
- La función docente en sistemas educativos descentralizados.
- La diversidad como escenario de trabajo.
- El sentido y propósito de los sistemas de evaluación del desempeño docente.
- La evaluación docente en el marco de sistemas de evaluación de los sistemas educativos.
- Los modelos de evaluación docente.

La tarea conjunta de construcción de una mejor docencia en el Perú es un reto urgente de atender.

Referencias bibliográficas

- ▶ Andrade Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación de América Latina. En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (Comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- ▶ Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- ▶ Bello, M.; y Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países del los Andes y Cono Sur: Dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IPE).
- ▶ Birgin, A. (1999). El trabajo de enseñar. *Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- ▶ Boff, A., y Muñoz, F. (2001). Informe final de consultoría para la evaluación de los procesos institucionales existentes en el sector para la atención efectiva de la escuela rural. Lima: Ministerio de Educación. (Mimeo).
- ▶ Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- ▶ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y Ministerio de Educación de Chile (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: CPEIP y Ministerio de Educación de Chile.
- ▶ Consejo Nacional de Educación (2005). . Lima: Consejo Nacional de Educación (CNE).
- ▶ Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). *Informe final*. Lima, Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR).
- ▶ Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación (2002). *Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación. Puertas abiertas. Consulta nacional de educación*. Tomo 1. Lima: Ministerio de Educación - USAID.
- ▶ Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- ▶ Cuenca, R. (Coord.) (2009). *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006-2009*. Lima: Foro Educativo.

- ▶ Cuenca, R. (2007). ¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina? En, R. Cuenca; Nucinkis, N., y Zavala, V. (Comps.), *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.
- ▶ Cuenca, R., y Stojnic, L. (2008). *La Carrera Pública Magisterial y el discurso del desarrollo profesional en el Perú*. Lima: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) y Foro Educativo.
- ▶ Cuenca, R., y Montero, C. (2006). *Encuesta Nacional de Educación (ENAEED 2005)*. Lima: Foro Educativo.
- ▶ Cuenca, R., y O'Hara, J. (2006a). El estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana. Lima: PROEDUCA-GTZ.
- ▶ Cuenca, R., y O'Hara, J. (2006b). Imágenes sobre el magisterio en la opinión pública peruana. Informe de investigación. (Mimeo).
- ▶ Cuenca, R., y O'Hara, J. (2005). Jornada Nacional de Reflexión Docente sobre la Carrera Pública Magisterial. Lima: Consejo Nacional de Educación. (Mimeo).
- ▶ Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ▶ Defensoría del Pueblo (2009). *Aportes de la Defensoría del Pueblo para una Educación sin Corrupción. Informe Defensorial N°*. Lima: Defensoría del Pueblo.
- ▶ Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- ▶ Duschatzky, S., y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 7.
- ▶ Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 7, (1-2), 9-48.
- ▶ Escobar, N., y Cuenca, R. (coords.) (2001). Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación. Propuesta preliminar. Lima: Ministerio de Educación. (Mimeo).

- ▶ Esser, U., Arnold, R., Wieckenberg, U., y Feder, F. (2004). Estudio sobre sistemas relevantes e internacionales del desempeño docente de escuelas de formación general; incluyendo una primera propuesta para su implementación en el Perú. Informe final de consultoría. Lima: PROEDUCA - GTZ (Mimeo).
- ▶ Evans, E. (2004). Propuesta preliminar. Sistema de Formación Docente Continua. Lima: Ministerio de Educación. (mimeo).
- ▶ Fernández, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima: Universidad de Lima.
- ▶ Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ▶ Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: PREAL.
- ▶ Guerrero, A. (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación.
- ▶ Guerrero, L. (2009). Política docente: balance del período. En R. Cuenca (Coord.), *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006-2009*. Lima: Foro Educativo.
- ▶ Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- ▶ Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- ▶ Hunt, B., y Trelles, C. (2000). Sistema Nacional de Formación Docente Permanente. Lima: Ministerio de Educación. (Mimeo).
- ▶ Ibarra, O. (2005). Discurso de instalación. En O. Pulido, y S. Baquero (Comp.), *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE.
- ▶ Imbernón, F. (2001). La profesión docente antes los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- ▶ Isoré, M. (2010). Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura. Santiago de Chile: PREAL.

- ▶ Lombardi, G. (1999). La formación docente continua. Apuntes para la transición. Instituto Municipal de Educación Superior de Formación Docente (CAPACYT), Municipalidad Tres de Febrero, Buenos Aires. Recuperado el 26/10/06 en <http://www.capacyt.edu.ar>
- ▶ López, N. (2004). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- ▶ López, N., y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- ▶ López de Castilla, M. (2004). *Los maestros y la pobreza*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular - IPP.
- ▶ Maguiña, P., Staheli, M. A., y Yep, E. (2002). Bases del Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación. Informe final. Lima: Ministerio de Educación. (Mimeo).
- ▶ Malpica, C. (2007). Trece enmiendas para que la nueva Ley de la CPM sea viable. Recuperado el 19/01/ 2008 en <http://www.foroeducativo.org>
- ▶ Marzano, R. (2003). *What Works in Schools. Translating Research into Action*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ▶ Mcber, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. London: Department for Education and Employment.
- ▶ McKinsey & Company (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. (Mimeo).
- ▶ Ministerio de Educación (MED) (2010). Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación. Recuperado en <http://escale.minedu.gob.pe>
- ▶ Ministerio de Educación (MED) (2006). Sistema de Formación Continua de Profesores. Propuesta Preliminar. Lima: Ministerio de Educación. (Mimeo).
- ▶ Ministerio de Educación (MED) (2003). Propuesta de Sistema de Formación Continua. Documento inédito. Lima: Ministerio de Educación. (Mimeo).
- ▶ Montero, L. (2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

- ▶ Montero, C., y Cuenca, R. (2008). *Sobre notas y aprendizajes escolares: opiniones y demandas de la población del Perú*. Segunda Encuesta Nacional de Educación – ENAED 2007. Lima: Foro Educativo.
- ▶ Neufeld, M.R., y Thisted, J. (2004). “Vino viejo en odres nuevos”: acerca de la educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 83-99.
- ▶ Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- ▶ OECD (2001). *Docentes para las escuelas del mañana*. Análisis de los indicadores educativos mundiales. Paris: OECD e Instituto de Estadísticas de la UNESCO.
- ▶ Oliart, P., y Vásquez, T. (2007). *La descentralización educativa 1996-2001*. Lima: IEP.
- ▶ OREALC - UNESCO (2010). *Informe de factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: OREALC - UNESCO.
- ▶ OREALC - UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC - UNESCO.
- ▶ Pacheco, J. (2006). *Magisterio: utopía gremial*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular (IPP).
- ▶ Paiba, M. (2007). *Carrera pública magisterial*. Luces y sombras de la norma aprobada (Ley 29062). Lima: Tarea.
- ▶ Reimers, F., y McGinn, N. (1997). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México D.F.: Centro de Estudios Educativos.
- ▶ Rivero, J. (Coord.) (2002). *Propuesta. Nueva docencia en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- ▶ Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias. *Revista PRELAC*, 1 (1), 146-163.
- ▶ Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1(1), 7-23.
- ▶ Saavedra, J. (2004). La situación laboral de los maestros respecto a otros profesionales. Implicancias para el diseño de políticas salariales y de incentivos. En P. Arregui, M. Bena-

vides, S. Cueto, B. Hunt, J. Saavedra y W. Secada, *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

- ▶ Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP) (2007). *Proyecto Educativo Nacional del SUTEP*. Lima: SUTEP.
- ▶ Soria, J., y Chiroque, J. (2004). *Salud de los educandos y maestros*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular (IPP).
- ▶ Tedesco, J. C. (2002). Profesionalización y capacitación docente. Recuperado el 15/11/2002 en <http://www.iipe.buenosaires.org.ar>
- ▶ Tedesco, J. C., y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes (Versión preliminar). Documento presentado en la conferencia regional “O desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas prioridades”. BID - UNESCO - Ministério de Educação.
- ▶ Uccelli, F. (2008). De espaldas al magisterio: ¿el Perú avanza? *Argumentos*, 2(2), 17-20.
- ▶ UNICEF (2006). *Estado mundial de la infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- ▶ Valdés, H. (2004). *El desempeño del maestro y su evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ▶ Wubbels, T., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. En T. Wubbles, y J. Levy (Eds.), *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Flamer Press.
- ▶ Zavala, V. (2005). Un Perú que lee, ¿un país que cambia? Una mirada a los mitos de la lectoescritura. *Revista de Foro Educativo*, 2(6), 31-36

Anexos

- ▶ I. Instituciones miembros de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente
- ▶ II. Ruta de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente
- ▶ III. Descripción general de la muestra de docentes participantes en los diálogos
- ▶ IV. Mapa de diálogos
- ▶ V. Lista de instituciones que realizaron diálogos
- ▶ VI. Materiales de los diálogos
 - a. ¿Cómo gestionar los diálogos?
 - b. Ficha de datos
 - c. Ficha de evaluación

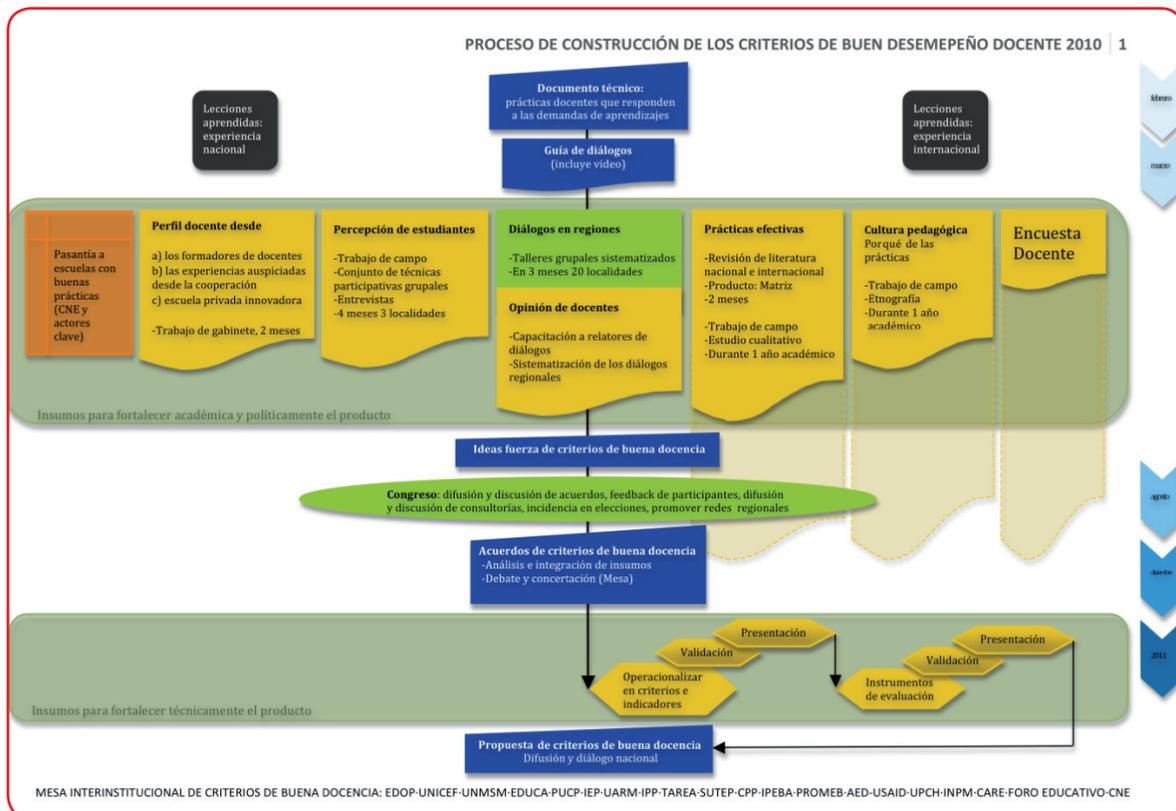
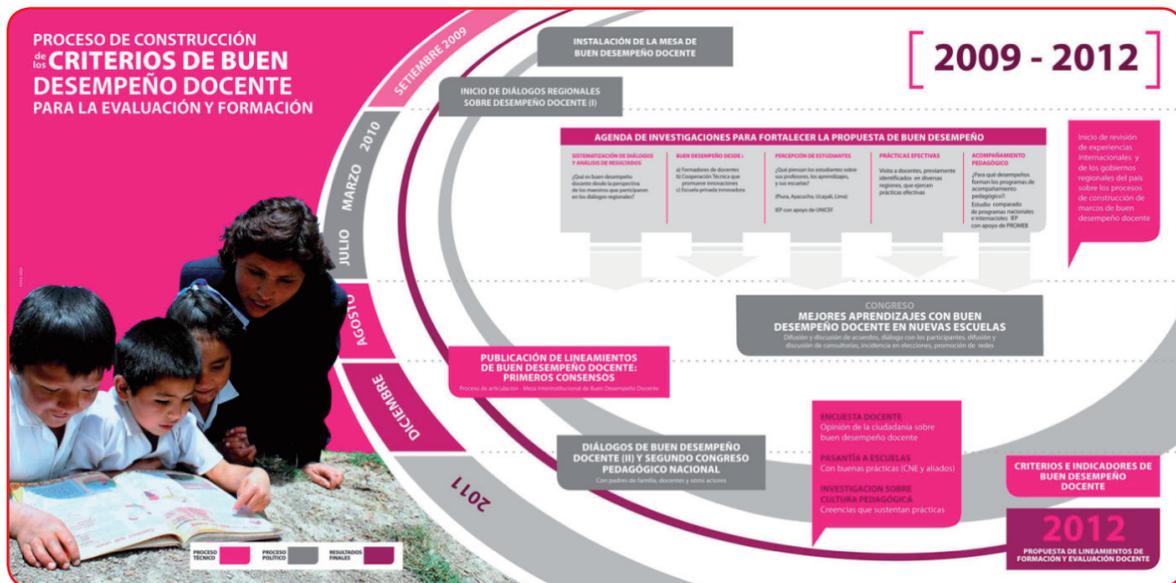
Anexo I

Instituciones miembros de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente

1. Consejo Nacional de Educación (CNE)
2. Foro Educativo
3. CARE Perú
4. Colegio de Profesores
5. Derrama Magisterial
6. Equipos Docentes
7. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
8. Instituto de Estudios Peruanos (IEP)
9. Instituto de Fomento de una Educación de Calidad (EDUCA)
10. Instituto de Pedagogía Popular (IPP)
11. Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico (IPNM)
12. Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA)
13. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)
14. Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB)
15. Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP)
16. Tarea - Asociación de Publicaciones Educativas
17. Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM)
18. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE)
19. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)
20. Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)
21. USAID/Perú/SUMA

Anexo II

Ruta de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente



MESA INTERINSTITUCIONAL DE CRITERIOS DE BUENA DOCENCIA: EDOP-UNICEF-UNMSM-EDUCA-PUCP-IEP-UARM-IPP-TAREA-SUTEP-CPP-IPBEA-PROMEB-AED-USAIID-UPCH-INPM-CARE-FORO EDUCATIVO-CNE

Anexo III

Descripción general de la muestra de docentes participantes en los diálogos*

Número de docentes según rango de edad

Edad	Docentes	%
20-30	64	8%
31-40	216	28%
41-50	422	55%
51 o más	34	4%
No respondieron	26	3%
Total	762	100%

Número de docentes según años de servicio

Años de servicio	Docentes	%
1-5	95	12%
6-10	68	9%
11-15	122	16%
16-20	102	13%
21-25	182	24%
26-30	124	16%
31 a más	53	7%
No respondieron	16	2%
Total	762	100%

Número de docentes según zona

Zona	Docentes	%
Urbano	541	71%
Rural	176	23%
Urbano y Rural	2	0%
No respondieron	43	6%
Total	762	100%

La base total de la muestra es sobre 762 docentes, debido a que ese fue el número de fichas individuales remitidas.

Número de docentes según institución de estudios

Institución de estudios	Docentes	%
Universidad	271	36%
ISP	434	57%
Ambos	45	6%
Escuela Nacional	2	0%
No respondieron	10	1%
Total	762	100%

Número de docentes según nivel de trabajo

Nivel	Docentes	%
Inicial	110	14%
Primaria	325	43%
Secundaria	223	29%
Inicial y primaria	6	1%
Acompañante pedagógico	3	0%
UGEL	1	0%
Otro	55	7%
No respondieron	39	5%
Total	762	100%

Número de docentes según modalidad

Modalidad	Docentes	%
Educación Básica Regular	702	91%
Educación Básica Alternativa	20	3%
Educación Básica Especial	5	1%
Educación Técnico-productiva	1	0%
No respondieron	34	4%
Total	762	99%

Número de docentes según gestión de la escuela

Gestión de la escuela	Docentes	%
Estatatal	704	92%
No Estatal	27	4%
Parroquial	10	1%
No respondieron	21	3%
Total	762	100%

Número de docentes según tipo de escuela

Tipo de escuela	Docentes	%
Polidocente completa	514	67%
Polidocente multigrado	134	18%
Unidocente	48	6%
Polidocente Completa y multigrado	3	0%
No respondieron	63	8%
Total	762	100%

Número de docentes según cargo que desempeña

Cargo	Docentes	%
Docente	516	68%
Directivo	186	24%
Funcionario	22	3%
Formador	11	1%
Docente y Directivo	10	1%
No respondieron	17	2%
Total	762	100%

Anexo IV

Mapa de regiones en las que se ha realizado por lo menos un diálogo



Anexo V

Instituciones que hicieron posible los diálogos

Participaron en los diálogos las siguientes instituciones: la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente, las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y Gerencias Regionales de Educación (GRE), los Consejo Participativo Regional de Educación (COPARE), las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), las municipalidades, organizaciones y redes locales:

1. Academia Regional del Idioma Quechua de Cajamarca (ARIQC)
2. Care
3. CEOP Ilo
4. Consejo Nacional de Educación
5. Copare San Martín
6. Copare Junín
7. Copare Ica
8. DRE Tumbes
9. DRE Lambayeque
10. DRE Lima Provincias
11. DRE Cusco
12. DRE Puno
13. DRE San Martín
14. DRE Ucayali
15. DRE Tacna
16. DRE Ica
17. Equipos Docentes del Perú (EDOP)
18. Educa
19. Fe y Alegría - IRFA
20. Foro Educativo
21. Gerencia Regional de Desarrollo Social de Piura
22. Gerencia Regional de Educación de La Libertad
23. Gerencia Regional de Educación de Junín - Sub Gerencia de Gestión Pedagógica
24. Instituto de Pedagogía Popular
25. Municipalidad de El Agustino
26. Municipalidad de Ventanilla
27. Programa de Mejoramiento de la Educación Básica - PROMEB
28. Red por la Calidad Educativa-Ayacucho
29. Suma
30. Tarea
31. UGEL Cajamarca
32. UGEL Ilo
33. UGEL Jorge Basadre (Tacna)
34. UGEL Tacna
35. Unicef
36. Universidad Antonio Ruiz de Montoya

Anexo VI

Materiales de los diálogos

¿Cómo gestionar los diálogos?

Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente
<http://buenadocencia.blogspot.com>

Diálogos Regionales

¿CÓMO GESTIONAR LOS DIÁLOGOS REGIONALES CON DOCENTES?

Los diálogos con docentes son talleres de tres horas dirigidos a un promedio de 30 docentes, y constituyen básicamente un momento de recojo de sus puntos de vista. Giran alrededor de 6 preguntas de corte testimonial. Se ha diseñado una guía metodológica para ese fin. Las diversas instituciones de la Mesa Interinstitucional asumirán la responsabilidad de realizarlos y/o promoverlos en las regiones donde intervienen. Sus resultados serán sistematizados, analizados, difundidos y presentados al Congreso Pedagógico en agosto. También se encontrarán en <http://buenadocencia.blogspot.com>

A continuación presentamos los detalles de organización que deben tenerse en cuenta.

Convocatoria

La convocatoria para los diálogos se hace mediante una carta firmada por el equipo técnico de la Mesa Interinstitucional de Desempeño o las instituciones convocantes. Esta carta es enviada por las instituciones convocantes a las instituciones con las que se van a realizar los diálogos (redes de maestros, municipios, parroquias, gobiernos regionales, etc.). En esa carta se indica el propósito de los diálogos y cuáles son las instituciones convocantes.

Tareas específicas

Equipo técnico de la Mesa	Instituciones convocantes
Diseña las indicaciones generales sobre el número de participantes en los diálogos, la estrategia y la información que se entregará.	Designan a facilitadores, relatores y otras personas que se requieran para apoyar el desarrollo de los diálogos.
Elabora la carta de presentación de los diálogos.	Establecen contacto con las instituciones que van a apoyar en el desarrollo de los diálogos, para coordinar: fecha, número de participantes y qué se requiere de cada una de ellas (refrigerio, materiales, local).
Planifica el desarrollo de los diálogos con las diversas instituciones convocantes.	Convocan y garantizan la asistencia de los maestros convocados en los diálogos.

Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente
<http://buenadocencia.blogspot.com>

Diálogos Regionales

	Asumen los gastos de los diálogos en lo que respecta a refrigerio, materiales, local, pasajes, alojamiento u otros, con los recursos institucionales o con el apoyo de otras instituciones.
Coordina con la instancia educativa de mayor jerarquía que sea posible (DRE, UGEL, Municipio) para dar constancia de participación o carta de agradecimiento a los maestros que asistan a los diálogos.	Entregan la constancia o carta a los maestros participantes en los diálogos.
	Informan al equipo técnico de la Mesa ¹ la fecha programada para el desarrollo de los diálogos y el lugar seleccionado, con una semana de anticipación.
Proporciona la presentación en <i>power point</i> , el video motivador, la guía para los participantes y la guía para orientar a los facilitadores de los diálogos (esta última tanto en su versión en pdf como audiovisual).	Capacitan a los facilitadores con los materiales entregados por la Mesa. Organizan y desarrollan los diálogos haciendo uso de los instrumentos entregados por la Mesa.
	Conducen el desarrollo de los diálogos.
Proporciona una ficha de registro, una ficha de datos del participante, y una ficha de evaluación.	Entregan al equipo técnico de la Mesa las fichas de registro, ficha de datos del participante y ficha de evaluación debidamente llenadas ² y la información producida en el diálogo debidamente transcrita en Word ¹ indicando el número de participantes, la fecha y lugar del diálogo, según las pautas entregadas.
Sistematiza la información y publica un documento a ser discutido en una segunda ronda de diálogos.	Devuelven a los participantes la información procesada, utilizando los medios al alcance de cada institución convocante (un documento escrito, correo electrónico, en forma presencial o cualquier otra).

¹ yrivera@cne.gob.pe y rcarrillo@foroeducativo.org

² Av. De la Policía 577 Jesús María, Lima.

Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente:

Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo, Care-Perú, Colegio de Profesores del Perú, Derrama Magisterial, Educa, Equipos Docentes, Instituto de Estudios Peruanos, Instituto de Pedagogía Popular, Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico, IPEBA, Pontificia Universidad Católica del Perú, PROMEB, SUTEP, Tarea, Unicef, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Universidad Enrique Guzmán y Yaité, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Peruana Cayetano Heredia, USAID/PERÚ/SUMA

Ficha de datos

Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente
Diálogos Regionales - Junio 2010

Ficha de datos del participante

1. Usted es profesor de <input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Otro		10. Cargo <input type="checkbox"/> Docente <input type="checkbox"/> Directivo <input type="checkbox"/> Funcionario <input type="checkbox"/> Formador	
2. Nivel en que enseña actualmente <input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Otro: _____		11. Edad <input type="checkbox"/> 20-25 <input type="checkbox"/> 26-30 <input type="checkbox"/> 31-35 <input type="checkbox"/> 36-40 <input type="checkbox"/> 41-45 <input type="checkbox"/> 46-50	
3. Especialidad Anotar _____		12. Lugar de nacimiento Región _____ Provincia _____	
4. Modalidad <input type="checkbox"/> EBR <input type="checkbox"/> EBA <input type="checkbox"/> EBE <input type="checkbox"/> ETP		13. Régimen laboral <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Nombrado	
5. Gestión de la escuela <input type="checkbox"/> Estatal <input type="checkbox"/> No Estatal <input type="checkbox"/> Parroquial		14. Años de servicio <input type="checkbox"/> 1-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11-15 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> 21-25 <input type="checkbox"/> 26-30 <input type="checkbox"/> +	
6. Tipo de escuela <input type="checkbox"/> Polidocente <input type="checkbox"/> Multigrado <input type="checkbox"/> Unidocente		15. ¿Alguna entidad apoyan a la institución educativa? <input type="checkbox"/> Sí ¿Cuál? <input type="checkbox"/> No ¿Cómo apoya?	
7. Su idioma materno es <input type="checkbox"/> Castellano <input type="checkbox"/> Quechua <input type="checkbox"/> Aymará <input type="checkbox"/> Aguajún <input type="checkbox"/> Asháninka <input type="checkbox"/> Otros		16. Lugar de trabajo Departamento _____ Provincia _____ Distrito _____ <input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Periferia	
8. El idioma materno de sus alumnos es <input type="checkbox"/> Castellano <input type="checkbox"/> Quechua <input type="checkbox"/> Aymará <input type="checkbox"/> Aguajún <input type="checkbox"/> Asháninka <input type="checkbox"/> Otros		17. Estudió la profesión en <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> ISP ¿Dónde? _____	
9. ¿Enseña a sus alumnos en su lengua materna? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En dos lenguas			

Ficha de evaluación

Diálogos sobre buen desempeño docente
Ficha de Evaluación

1. ¿Qué le gustó más del diálogo?

¿Por qué? -----

2. ¿Le pareció útil? () Sí () No
¿Por qué? -----

3. ¿Qué sugeriría para los próximos diálogos?

Lugar del diálogo: -----

Estudio sobre acompañamiento pedagógico

Experiencias, orientaciones y temas pendientes



Carmen Montero

INVESTIGADORA RESPONSABLE

Carmen Montero Checa

Este estudio se realizó por iniciativa de la Mesa Interinstitucional
de Buen Desempeño Docente
y contó con el apoyo financiero
de Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB).



Introducción

El mejoramiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes del sistema educativo peruano constituye un reto de primera importancia que demanda la puesta en marcha de propuestas y soluciones acertadas, viables y sostenibles. En el transcurso de los últimos 20 años se han sucedido en el país una serie de normas, programas y acciones dirigidos a mejorar la calidad de la educación dotando a las escuelas de recursos pedagógicos de diversa índole y promoviendo nuevas formas de gestión, organización e involucramiento de la comunidad educativa. En mérito a la reconocida centralidad del desempeño docente en los resultados del proceso educativo, formaron parte de esos esfuerzos las apuestas –exitosas o no– dirigidas a actualizar, innovar y desarrollar las capacidades del maestro a través de programas de capacitación o formación en servicio. Sin embargo, a juzgar por las mediciones nacionales del rendimiento estudiantil¹, el objetivo de hacer de la escuela peruana un espacio de aprendizaje para todos los niños, niñas y adolescentes que asisten diariamente a ella es todavía un propósito por alcanzar.

En ese contexto, y en correspondencia con las preocupaciones planteadas por la Mesa Interinstitucional sobre Buen Desempeño Docente, se me encargó indagar por las posibilidades y limitaciones que ofrecería la estrategia de acompañamiento pedagógico como recurso que contribuya al mejoramiento de los desempeños docentes. En términos específicos, se trataría de identificar, sistematizar y ofrecer para el debate lo que muestran diversas

I 1 Las evaluaciones muestrales fueron realizadas en los años 1996, 1998, 2001 y 2004. Las evaluaciones censales a estudiantes (ECE) de 2° grado de primaria se realizaron anualmente entre 2007 y 2009. A ellas se suman evaluaciones internacionales como PISA Plus 2001 y PISA 2009.

experiencias en las que se pusieron (o se ponen) en práctica mecanismos de atención o asesoría personalizada al docente en el aula, es decir, de acompañamiento pedagógico.

Como punto de partida se adoptó la definición que diera el Consejo Nacional de Educación (CNE) según la cual:

- ▶ “Acompañamiento es el acto de ofrecer asesoría continua, es decir, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica”. (CNE, 2007: 13)

En el mismo sentido, tomando como referencia los términos ofrecidos por el CNE, el Ministerio de Educación define el acompañamiento como

- ▶ “... el recurso pedagógico preferente para el fortalecimiento profesional de los docentes; se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, sin distinción de niveles de superioridad y jerarquía. Se requiere interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinentes al entorno de la institución. Este proceso de intercambio profesional se produce a través del diálogo y a partir de la observación y evaluación del trabajo en el aula; implica poseer la capacidad para compartir y la disposición para establecer compromisos que nos ayuden a crecer juntos. Incluye algunas consultas a los estudiantes”. (MINEDU, 2010:8)²

Es decir, conforme a las definiciones básicas que se vienen manejando en el país el acompañamiento pedagógico es una estrategia formativa en la que se asesora personalmente al docente en su ámbito de trabajo, en su práctica cotidiana y a partir de sus necesidades específicas; es continuo y sostenido; es intencional, organizado y sistemático; se da por medio del diálogo, de la relación horizontal, de la interacción, la disposición personal y el compromiso.

Pero el acompañamiento es además una forma particular (diferente, novedosa) de acercamiento a los maestros y a las escuelas. El acompañamiento y el acompañante guardan

2 Ministerio de Educación. Viceministerio de Gestión Pedagógica (2010). Lineamientos y estrategias generales para la Supervisión Pedagógica, RVM N° 038-2009-ED. Lima: Viceministerio de Gestión Pedagógica, Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa (DISDE).

prudente distancia de otras “visitas” y “visitadores” que llegaron y llegan a las escuelas desde décadas atrás para inspeccionar y controlar³. A diferencia de lo que fue (y es) la labor de los inspectores, la labor del acompañante no es controlista ni punitiva. El acompañante busca dar asistencia técnica directa a un maestro que –a la luz de los bajos resultados de aprendizaje obtenidos por el alumnado o para introducir cambios pedagógicos– requiere de apoyo y consejo personalizado para mejorar su desempeño en el aula.

Por otro lado, desde una perspectiva más amplia, en el contexto de las políticas y programas de formación de docentes en servicio en el Perú y diversas partes del mundo, el acompañamiento pedagógico se perfila como una estrategia formativa que enriquece y potencia la efectividad de los programas haciendo del aula un espacio de aprendizaje, y de la atención personalizada al docente una práctica provechosa para el mejoramiento de su desempeño. Así, en el marco de los sistemas de formación docente continua, el acompañamiento se combina y se complementa con otras estrategias de formación docente en las que además de los eventos de capacitación (en su versión tradicional conocida) se promueve el acercamiento entre formadores y docentes y de los docentes entre sí.

Los argumentos a favor del acompañamiento pedagógico, como práctica que favorece el desarrollo profesional del docente y los cambios en su desempeño, giran en torno a diversos planteamientos que aluden por ejemplo a la efectividad del aprendizaje en contexto, y al nuevo rol del formador y del docente-estudiante.

Así, se pone de relieve la condición de la escuela y el aula como espacios privilegiados de formación del maestro en la medida en que permiten ofrecer una formación personalizada y en contexto colocando “las necesidades prácticas de los docentes en el aula como foco principal de los programas de formación en servicio” (Terigi, 2010; Vezub, 2009).

A partir de estudios de casos relativos a experiencias de capacitación docente desarrolladas en América Latina, Juan Carlos Navarro y Aimee Verdisco (2000) destacan como una de las tendencias que tendría efectos positivos “la capacitación basada en el aula”. Los autores señalan en primer término que los programas efectivos de formación en servicio son aquellos que se centran en las necesidades prácticas de los docentes en el aula, existiendo una correlación directa entre el contacto de los docentes estudiantes con situaciones de la

3 Resulta interesante señalar que en la actualidad ambos sistemas coexisten, se ejecutan desde diferentes instancias ministeriales y en ciertos casos se confunden. A la par que se promueve, se ensaya y se desarrolla un programa de acompañamiento docente, se ha reinstaurado el sistema de supervisión educativa a través de la creación de la Superintendencia Nacional de Educación (SUNACE) y de la designación de Inspectores. Por Decreto Supremo N° 019-2007-ED del 16 de julio de 2007 se crea la Superintendencia Nacional de Educación (SUNACE), organismo dependiente del Ministro de Educación, “responsable de supervisar y evaluar el cumplimiento, por parte de las Direcciones Regionales de Educación, las Unidades de Gestión Educativa Local y las Instituciones Educativas, de las normas y medidas de política educativa aprobadas por el Ministerio de Educación...”.

vida real relacionadas con la práctica profesional y la efectividad de la capacitación. Asimismo, argumentando sobre el cambio en los modelos y en la agenda del perfeccionamiento docente señala Lea Vezub:

- ▶ “[que se] busca impulsar una serie de iniciativas diversas, arraigadas en la escala de lo local, en las situaciones específicas que viven los docentes, en los problemas de enseñanza reales, en las prácticas cotidianas y en los modos particulares de hacer escuela”. (Vezub, 2009:10)

En segundo lugar, los modelos innovadores de formación –que incorporan el acompañamiento o asesoramiento directo al docente– permitirían corregir las limitaciones que reportaron las viejas estrategias de capacitación docente, caracterizadas por ser masivas, impersonales e ineficaces. En beneficio de ello, se identifica también como una tendencia registrada en los programas efectivos de formación docente el “uso intensivo de apoyo pedagógico y supervisión”, lo que implicaría un giro importante en la tradicional función supervisora al hacer que los “supervisores-tutores” se conviertan en “fuentes clave de apoyo pedagógico en el sitio para los profesores, tanto dentro de las escuelas como dentro de la comunidad” (Navarro y Verdisco, 2000:102).

En la misma línea de argumentación se reconocen las virtudes de un cambio sustantivo en el rol del capacitador:

- ▶ “... este tipo de iniciativas operan un cambio en el tradicional rol del capacitador, experto o especialista externo que trasmite a los docentes su conocimiento y recomendaciones o soluciones estándares, hacia la figura del asesor o consultor. En este caso el formador colabora de manera horizontal con los docentes ... Los asesores se convierten en facilitadores que generan las condiciones y ayudan al profesorado a percibir, comprender y a actuar para mejorar su desempeño a partir del análisis de su práctica y del trabajo colaborativo con sus colegas”. (Vezub, 2009:18)

Una tercera dimensión asociada a los cambios en el modelo de formación en servicio tiene que ver con la redefinición del rol del docente como sujeto activo, protagonista de su propia formación, capaz de identificar sus necesidades:

- ▶ “La convicción de que los docentes deben ser tomados como protagonistas, sujetos activos de su proceso formativo, ha reorientado los programas de formación hacia estrategias que posibiliten la reconstrucción de sus saberes prácticos, la

sistematización, documentación e intercambio de experiencias de enseñanza. De este modo, la escuela aparece como escenario privilegiado de los programas de formación continua”. (Vezub, 2009:10)

Por otro lado, un interesante balance de la literatura sobre la efectividad del desempeño docente realizado por Barbara Hunt (2009) alude a la potencialidad de la tutoría personalizada como instrumento capaz de cambiar en el tiempo, adaptándose a las necesidades del docente y asistiendo a los maestros en distintos momentos de su trayectoria profesional. Como señala la autora:

- ▶ “Los docentes precisan desarrollo profesional continuo centrado en sus escuelas, diseñado para atender sus necesidades en diferentes etapas de la carrera y que suministre tutoría efectiva e instrucción personalizada en el aula. Necesitan oportunidades para colaborar con sus pares, así como supervisión y apoyo efectivos mientras se esfuerzan por cambiar sus prácticas”. (Hunt, 2009:30)

Estas referencias indican que habría en la actualidad una línea de reflexión que se orienta no solamente a la redefinición de las viejas formas de capacitación docente sino también a incluir en los programas de formación de maestros en servicio mecanismos de acercamiento entre formadores y docentes y formas más personalizadas y prácticas para el mejoramiento del desempeño docente. No deja de ser paradójico que tales propuestas cobren mayor vigencia en un entorno en el que se fortalece y promueve el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En cualquier caso, cabe preguntarse ¿en qué consisten las experiencias?, ¿cómo funcionan?, ¿quiénes son los acompañantes?, ¿cómo se organiza el acompañamiento?, ¿cómo se institucionaliza en el sistema? El presente trabajo busca respuestas sobre esta materia en la perspectiva de aportar información y elementos de juicio para debatir y esclarecer las ventajas y limitaciones que ofrece el acompañamiento pedagógico como estrategia de formación de docentes en ejercicio y de promoción de cambios en su desempeño.

Como ha sido señalado, el Perú ha sido escenario de múltiples esfuerzos –públicos y privados– por mejorar la calidad y resultados de la educación básica, desarrollando propuestas, programas y actividades dirigidos a atender la formación del docente. Con diferentes propósitos, intensidades y logros, tales esfuerzos incluyeron estrategias de acercamiento entre formadores y maestros y mecanismos de apoyo pedagógico en el aula.

En efecto, el acompañamiento al docente ha estado y está presente en los programas nacionales de capacitación o de formación docente en servicio y los programas orientados al logro de aprendizajes –como es el caso del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA)–, en iniciativas promovidas desde las regiones, y en numerosos y variados proyectos educativos auspiciados principalmente por la cooperación internacional u otras agencias de gestión privada. Asimismo, la experiencia internacional ofrece variadas fórmulas de trabajo en las que se pone en práctica la formación en contexto, la tutoría o atención personalizada al docente, y diversas formas de acercamiento, diálogo e intercambio para el mejoramiento del desempeño docente.

Buscando que tales experiencias nos brinden aprendizajes para esclarecer y orientar el debate sobre estrategias que permitan alcanzar el buen desempeño docente, este documento da cuenta de los aspectos relativos a la estrategia de acompañamiento o asesoría pedagógica realizada en el marco de dichas actividades; en cada caso se informa –en la medida de lo posible– sobre el contexto en que se plantean las acciones de acompañamiento, sobre los aspectos puntuales acerca de los acompañantes y la estrategia de intervención, sobre los logros y limitaciones registrados y sobre el diseño institucional con que operaron.

El estudio se sustenta principalmente en información procedente de fuentes secundarias de diverso tipo; se incluyen entre ellas tanto documentos normativos y literatura existente sobre el tema como los materiales, informes o balances que hubieran producido y divulgado las instituciones (públicas o privadas) que dirigen y ejecutan experiencias educativas orientadas al desarrollo profesional del magisterio o en las que se incluye un componente de formación de maestros y de acompañamiento docente. En ciertos casos –para obtener la información requerida de experiencias poco documentadas o menos difundidas– ha sido necesario realizar entrevistas semiestructuradas a sus directivos o responsables.

De hecho, encontré una seria limitación en la disponibilidad de información completa, semejante y comparable para ilustrar todos los casos de la manera en que, idealmente, hubiera deseado hacerlo. Como sucede con los estudios que utilizan información secundaria, el éxito de la recopilación de información puede eventualmente escapar a las posibilidades del investigador. Uno de los mayores problemas ha sido quizás la dificultad de conocer y sistematizar el impacto específico de las experiencias de acompañamiento en el desempeño de los docentes. Este es un tema no resuelto que requiera probablemente una mirada más acuciosa del desempeño docente en sí; es usual que los programas se propongan cambios en el rendimiento de los alumnos interviniendo –entre otros aspectos– en la mejor formación del docente, pero es difícil identificar aquello que pueda atribuirse a la estrategia de acompañamiento.

El informe que sigue está organizado en cinco capítulos. Se inicia con una sección en la que se presentan las experiencias de acompañamiento que se han dado/se dan en el país en el marco de los principales programas nacionales dirigidos desde el Ministerio de Educación, considerando entre ellos los casos del PLANCAD (1995-2001), el PEAR (2004-2007) y el PRONAFCAP (2007-2011).

El segundo capítulo pone la mirada en las regiones y presenta de manera resumida los planteamientos sobre formación de docentes contenidos en los PER, la existencia de iniciativas regionales en curso; entre las que se trata de manera especial el Sistema Regional de Formación Continua del Gobierno Regional de Apurímac, y el componente de acompañamiento pedagógico que vienen desarrollando todas las regiones en el marco del PELA.

El capítulo tercero trata sobre los proyectos privados de mejoramiento de la educación básica que se realizaron o están en curso en el país, considerando entre ellos las experiencias del PROMEB (ACDI), AprenderDes (USAID), Escuelas Exitosas (IPAE), Centro de Excelencia para la Formación de Maestros (UPCH), Leer es estar adelante (BBVA), los proyectos de EDUCA en Huancavelica y el Programa de Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica en Cusco (TAREA).

En el cuarto capítulo, sobre las experiencias internacionales, se informa sobre proyectos o programas puntuales pero el énfasis está puesto en la lógica y estructura con que se montan los sistemas de formación docente (formación en centros) en otros países de la región.

Finalmente el capítulo quinto, a modo de balance, plantea las lecciones aprendidas así como los nudos críticos e incertidumbres que quedan por resolver.

1

Experiencias de acompañamiento que se han dado/se dan en el país en el marco de programas nacionales

¿Qué se ha hecho y se hace desde el ministerio? Entre los programas y acciones liderados por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) a lo largo de una década, entre 1995 y el 2006, destacan el Plan Nacional de Capacitación Docente - PLANCAD, el Programa Nacional de Formación en Servicio - PNFS y la experiencia de acompañamiento pedagógico desarrollada en el marco del Proyecto de Educación en Áreas Rurales - PEAR. En la actualidad, y a partir de los años 2007 y 2008, están en funcionamiento dos programas nacionales que operan en paralelo: el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), 2007-2011, y el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje en el III Ciclo de EBR - PELA (2008 -2011)⁴.

Se trata, como se verá, de un conjunto de experiencias que perfilan tres formatos de trabajo distintos en los que el acompañamiento pedagógico (o actividades similares) corresponde en primer lugar a acciones que complementan y verifican lo enseñado en talleres de capacitación (casos PLANCAD y PRONAFCAP); en segundo lugar, aparece el acompañamiento como una estrategia que busca transferir y validar en el ámbito del aula determinadas

4 Complicando la diferenciación entre lo que sería por un lado una labor de supervisión (próxima a la función de inspección) y, por otro, una labor de acompañamiento pedagógico, el Ministerio de Educación ha puesto en funcionamiento las denominadas "Misiones de Supervisión, Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico", constituidas por directivos y especialistas de la sede central quienes visitan las Direcciones Regionales de Educación (DRE), las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y las instituciones educativas "para recoger in situ los problemas que tiene cada región del país, con respecto al inicio del año escolar, la entrega de materiales educativos, horas lectivas de estudio y avances pedagógicos en la enseñanza, cuestiones que tienen como meta el mejoramiento de la calidad educativa del país" (Expreso, 19-04-2010).

innovaciones pedagógicas (caso del acompañamiento realizado en el marco del PEAR – Primaria Multigrado); y, finalmente, en el caso del PELA, aparece el acompañamiento como una estrategia central de formación orientada al cambio de prácticas docentes para el logro de resultados de aprendizaje.

1.1. El Plan Nacional de Capacitación Docente - PLANCAD (1995-2001)

El Plan Nacional de Capacitación Docente desarrollado en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP)^{5 6} se propuso mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes en el aula (Trelles, 2002:24) y llegó a realizar en sus siete años de funcionamiento algo más de 183 mil capacitaciones/persona (que no necesariamente corresponden a igual número de maestros, pues hay docentes que participaron de varios procesos de capacitación). Si bien la mayor parte de los docentes capacitados fueron de primaria (76%), se atendió también a un número limitado de maestros de inicial (desde 1997) y secundaria (desde 1998).

Bajo directivas y orientaciones generales dadas por el Ministerio de Educación y el Equipo Técnico Nacional (ETN)⁷ que estuvo al mando del programa, las acciones de capacitación fueron directamente realizadas por otras instituciones especialmente contratadas para tal efecto. Los llamados Entes Ejecutores (EE), entre los que se contaban universidades públicas y privadas, institutos superiores pedagógicos (ISP) e instituciones civiles de diverso tipo (consorcios, asociaciones educativas y ONG), fueron en buena cuenta los ejecutores directos de la capacitación en todo el país⁸. Cada ente ejecutor contaba con un representante legal, un encargado del manejo presupuestal, un coordinador académico, un equipo de capacitadores (formadores de docentes) y una secretaria (Cuenca, 2001:74).

- 5 Conforme al Contrato de Préstamo 3826-PE suscrito en 1995 con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF).
- 6 El componente de Calidad de los Procesos de Aprendizaje se subdividió en tres subcomponentes: Consolidación Curricular, Textos y Materiales Educativos y Capacitación Docente. (Trelles, 2002).
- 7 El ETN formaba parte de la Unidad de Capacitación Docente (UCAD) de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) del Ministerio de Educación. Como señala Trelles (2002), "... los miembros del Equipo Técnico Nacional (ETN) del PLANCAD eran solo consultores contratados bajo el régimen de servicios no personales, por tiempos determinados", es decir, no se incorporaban de manera estable a la estructura del ministerio.
- 8 La selección de los EE "... fue a través de convocatorias públicas sucesivas, a las que acudieron diversas universidades e institutos superiores pedagógicos públicos y privados, asociaciones educativas civiles y demás organizaciones no gubernamentales" (Trelles, 2002:21).

Cuadro 1. Cobertura, costos e instituciones del Plan Nacional de Capacitación Docente - PLANCAD, 1995 - 2001

PLANCAD	Inicial	Primaria	Secundaria	Total
Docentes	13,350	140,135	30,235	183,270
Presupuesto (S/.)	9,892,541	93,925,734	24,801,920	128,620,195
Inversión por docente (S/.)	741	670	820	702
Contratos institucionales	86	654	125	865
Universidad	17	69	25	111
ISP	30	312	46	388
Otros*	39	273	54	366

* Incluye Consorcios educativos, asociaciones educativas, organismos no gubernamentales.

Fuente: Sánchez Moreno, 2006:21-29. Elaboración propia

Actividades: contexto en que se realiza el acompañamiento docente

Las acciones realizadas en el marco del PLANCAD incluyeron, por un lado, actividades a cargo del ETN dirigidas a los coordinadores académicos y docentes capacitadores (seminarios de información, jornadas de interaprendizaje, seminario de evaluación) así como actividades, también a cargo del ETN, para efectos de realizar la evaluación y monitoreo. Por otro lado, hubo actividades que estuvieron a cargo de los EE: programación y ejecución de talleres de capacitación, acciones de reforzamiento y seguimiento (visitas a los participantes, reuniones de núcleo), evaluación de actividades, evaluación de los aprendizajes y certificación (PLANCAD, 1999: 83-86).

El funcionamiento del PLANCAD tuvo cada año un cronograma bastante pautado que mostraba una secuencia ordenada de actividades. En lo que toca, o se asemeja, a lo que actualmente identificamos como acompañamiento pedagógico, el PLANCAD desarrolló como parte del programa de formación las llamadas *visitas de reforzamiento y seguimiento*, que se llevaban a cabo una vez concluidos los talleres de capacitación docente.

Fases de la ejecución del PLANCAD

1. Convocatoria pública a Entes Ejecutores - EE (agosto, setiembre, octubre: a cargo del Equipo Técnico Nacional - ETN).
2. Preparación de materiales técnico-pedagógicos y recursos (agosto, setiembre, octubre, diciembre: a cargo del ETN).
3. Selección y evaluación de EE (noviembre, diciembre: a cargo del ETN).
4. Firma de contratos (diciembre, enero: a cargo de ETN y EE).
5. Seminarios de información EE (enero: a cargo del ETN).
6. Talleres I de capacitación docente (febrero, marzo: a cargo de EE).
7. **Visitas de reforzamiento y seguimiento I (abril, mayo, junio: a cargo de EE).**
8. Seminarios de evaluación EE (julio: a cargo de ETN).
9. Talleres II de capacitación docente (agosto: a cargo de EE).
10. **Visitas de reforzamiento y seguimiento (setiembre, octubre, noviembre: a cargo de EE).**
11. Informe final (diciembre: a cargo del ETN).
12. Evaluación y monitoreo (en tres etapas: enero, febrero, marzo; mayo, junio, julio, agosto; y octubre, noviembre: a cargo del ETN).

Fuente: Basado en Trelles, 2002:27

Acerca de los capacitadores

¿Quiénes realizaban las visitas?, ¿cómo fueron seleccionados? Según la información de que se dispone, quienes cumplían la labor de asesoría personalizada eran los mismos capacitadores responsables de los talleres. En el proceso de selección los entes ejecutores debían acreditar la nómina de capacitadores con los que trabajarían presentando “el *curriculum vitae* de los docentes que se postulaban como capacitadores” (Cuenca, 2001:82); ellos eran “profesionales especializados en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, según correspondía” (Sánchez Moreno, 2006:15) y eran seleccionados según el perfil y las funciones establecidas en las bases y el contrato suscrito entre el Ministerio de Educación y los entes ejecutores. Sin embargo, en los balances que se realizan acerca del PLANCAD este mecanismo fue identificado como una limitación en el sentido de que no se puso el suficiente cuidado al momento de seleccionar a las instituciones y su personal:

- ▶ “Los sistemas para seleccionar instituciones se basaron siempre en la revisión de documentos. Ante la imposibilidad de entrevistar personalmente a cada uno de los capacitadores postulantes, el sistema de evaluación de instituciones revisaba sólo los *currícula vitae* que ellos enviaban”. (Cuenca, 2006:101)
- ▶ “La selección de formadores a través de la evaluación de sus hojas de vida, no garantiza la idoneidad profesional, es fundamental precisar el perfil del formador y aplicar diversas pruebas de evaluación que permitan que los seleccionados estén en capacidad de responder con eficiencia a las exigencias del servicio”. (Sánchez Moreno, 2006:31)

¿Cómo fueron formados? Los capacitadores fueron formados –junto con sus coordinadores académicos– en los seminarios de información y evaluación que organizaba y conducía el ETN dos veces por año.

El Seminario de Información se realizaba de manera descentralizada, durante enero y febrero, antes de iniciar los Talleres. En este evento, de seis a ocho días de duración,

- ▶ “... se daba a conocer los lineamientos generales de la capacitación para el año lectivo, los objetivos y los contenidos respectivos y, como producto final, se diseñaban las programaciones de los Talleres de Capacitación Docente que se ejecutarían en el mes de Marzo”. (Sánchez Moreno, 2006:17)

El Seminario de Evaluación se realizaba también de manera descentralizada, en el mes de julio, y tenía una duración de cuatro a cinco días; en este caso se revisaba el trabajo hecho en el primer semestre, se afinaban los lineamientos para el trabajo a desarrollar en el segundo semestre y se programaban los talleres a realizar en el mes de agosto.

Acerca de la intervención

Según la programación prevista, cada ente ejecutor desarrollaba dos talleres al año; el primero, en el mes de febrero o marzo, de una duración promedio de diez a doce días y el segundo, entre julio y agosto, de una duración promedio de cinco a ocho días. Así, a los Talleres I de capacitación docente seguían *las visitas* –a cargo de los capacitadores designados por los entes ejecutores, entre los meses de abril a junio; del mismo modo, a los Talleres II de capacitación docente del mes de agosto seguía una ronda de visitas entre setiembre y noviembre (Sánchez Moreno, 2006).

Cuadro 2. Cronograma PLANCAD: acciones del Ente Ejecutor (EE) con los docentes participantes

Meses	Actividad/Responsable	Número/Duración
Enero	-----	-----
Febrero - Marzo	Taller I / EE	10 a 12 días / 7- 8 hrs c/u
Abril - Mayo - Junio - Julio	Visitas / EE	2 visitas / Mínimo: 2 hrs pedagógicas c/u
	Reuniones de Núcleo / EE	2 reuniones / 2 días / 6 hrs c/u
Agosto	Taller II / EE	5 días promedio / 7-8 hrs c/u
Setiembre - Octubre - Noviembre	Visitas / EE	2 visitas / Mínimo: 2 hrs pedagógicas c/u
	Reuniones de Núcleo / EE	2 reuniones / 2 días / 6 hrs c/u
Diciembre	-----	-----

¿En qué consistían las visitas?, ¿qué función cumplía esta actividad? Según informa el *Manual de Docentes de Educación Primaria* (1999), las visitas tenían el propósito de acompañar a los docentes en la aplicación y afianzamiento de los aprendizajes que hubieran logrado en los talleres. Asimismo, como lo sustenta el *Manual para Entes Ejecutores* (2000): “La aplicación exitosa de los nuevos conocimientos adquiridos en los Talleres de Capacitación solamente será posible si los docentes participantes reciben asesoramiento individual permanente para consolidar sus aprendizajes...” (PLANCAD, 2000:54).

No deja de ser curioso –y en cierta forma discutible– que el PLANCAD haya operado con la idea de que era mejor sorprender al maestro con visitas inopinadas (“factor sorpresa”) que acordar con él la fecha y hora de la visita. En efecto, como se dice, en un extraño intento de explicación: “Estas visitas son programadas pero no son de conocimiento de los docentes participantes porque su objetivo es verificar los logros y dificultades en cuanto a los objetivos previstos y desarrollados en los Talleres” (PLANCAD, 2000:55).

Según refiere Sánchez Moreno (2006):

- ▶ “[las visitas] Comprendían un acompañamiento personalizado del capacitador a cada docente participante durante su trabajo pedagógico en el aula, y al director en la gestión pedagógica institucional. Cada docente debía recibir cuatro visitas inopinadas al año, con una duración mínima de dos horas pedagógicas cada una. El capacitador observaba in situ el trabajo técnico-pedagógico del docente para asesorarlo en la superación de las debilidades detectadas en la ejecución de las actividades de aprendizaje y fortalecer sus aciertos ... El tiempo entre visitas debía ser aproximadamente de veinte a treinta días, de tal manera que permitiese al docente profundizar y experimentar en su práctica cotidiana las sugerencias recibidas”. (Sánchez Moreno, 2006:13)

¿Cómo se organizaban las visitas? En el transcurso de la visita se distinguieron dos momentos:

- ▶ “uno, de recojo de información mediante el llenado de la Ficha de Observación elaborada por la UCAD y otro de asesoría, espacio en el que se realizaba el análisis, reflexión, orientación, revisión de la práctica y sugerencias del capacitador”. (Sánchez Moreno, 2006: 13)

Las visitas personales al aula fueron seguidas de las reuniones de los Núcleos de reforzamiento y seguimiento; estos estuvieron conformados por 10 a 14 docentes y directores pertenecientes a la misma área geográfica (PLANCAD, 2000:55); en este caso, las actividades comprendían “... la solución de problemas o dificultades que se hayan presentado y que el docente capacitador ha observado durante la ejecución de sus visitas” así como actividades de demostración. Los temas a tratar en las reuniones de núcleo respondían a aquellas dificultades comunes (compartidas por cuatro o cinco docentes del núcleo) que hubieran sido identificadas en la observación del trabajo en aula.

¿Se trabajó de manera sistemática? A juzgar por la información que da cuenta del funcionamiento del PLANCAD, el diseño aplicado fue bastante estructurado; hubo una secuencia de acciones que debían cumplirse a lo largo del año, se montaron mecanismos de supervisión y monitoreo, y en lo que respecta específicamente a las acciones de reforzamiento y seguimiento (visitas y reuniones de Núcleo), lo observado y trabajado entre el capacitador y el (los) docente(s) fue materia de evaluación y calificación. Así por ejemplo, la labor de

evaluación y certificación consideraba una serie de criterios e instrumentos que debían ser aplicados/utilizados por los capacitadores. Se debía evaluar tanto al finalizar los talleres (I y II) como después de las visitas y reuniones de núcleos obteniéndose así cuatro notas de las que resultaba la nota final (ver Cuadro 3).

Cuadro 3. PLANCAD: Momentos, criterios e instrumentos de evaluación

	Momento	Criterios	Instrumentos
Primera nota	Evaluación al finalizar I Taller de acuerdo a los indicadores diseñados.	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y participación. Planificación de actividades de aprendizaje. • Elaboración de material educativo. • Estructuración de un proyecto, unidad didáctica, módulo u otras formas de planificación de mediano plazo. • Criterios e instrumentos de evaluación de aprendizajes. • Criterios e instrumentos de evaluación formativa. 	Prueba: Indicadores de logro.
Segunda nota	Evaluación después de las visitas y reuniones de Núcleos de reforzamiento y seguimiento (1er semestre).	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y participación. • Manejo de lineamientos y criterios para la organización del aula y del tiempo. • Desarrollo de actividades de aprendizaje significativo. • Uso del programa curricular. • Uso de los materiales distribuidos por el MED. • Aplicación de criterios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes. • Aplicación de criterios e instrumentos de evaluación formativa en valores. 	Ficha de observación elaborada por UCAD y aplicada por el capacitador.

	Momento	Criterios	Instrumentos
Tercera nota	Evaluación al finalizar el II Taller de acuerdo a los indicadores diseñados.	<ul style="list-style-type: none"> Asistencia y participación. Planificación de actividades de aprendizaje para atender grupos de alumnos con distintos ritmos y estilos de trabajo. Aplicación de criterios de evaluación formal. 	Prueba: Indicadores de logro.
Cuarta nota	Evaluación después de las visitas y reuniones de Núcleos de reforzamiento y seguimiento (2do semestre).	<ul style="list-style-type: none"> Asistencia y participación. Manejo de aula: planificación curricular, uso de estructura curricular, uso de materiales distribuidos por el MED y estructurados por los docentes, aplicación de instrumentos de evaluación formativa en valores y de evaluación diferencial, trabajo con padres de familia. 	Ficha de Observación elaborada por UCAD y aplicada por el capacitador.
Nota final		<ul style="list-style-type: none"> Promedio de las cuatro notas. 	

Fuente: PLANCAD, 2000:56-58

Resultados del PLANCAD

El PLANCAD fue un programa muy vasto, ejecutado a lo largo de varios años y cuya aplicación estuvo en manos de muchas y muy diversas instituciones (entes ejecutores - EE), de allí que sea difícil resumir y generalizar sus hallazgos y logros. Más aún, conocer el efecto que habría tenido sobre los aprendizajes parece imposible ya que, como señala Raquel Villaseca (2001:2) “no se diseñaron estrategias que posibilitaran medir el impacto de la capacitación en el aprendizaje de los educandos”. En cuanto a la medición de resultados en el desempeño del docente Sánchez Moreno (2006:30) identifica como una limitación del PLANCAD el hecho de que “No se contó con una evaluación de entrada y salida de los participantes lo que no permitió determinar su avance y realizar una evaluación de impacto. Solo cambió el discurso”.

La afirmación de Sánchez Moreno en el sentido de que el PLANCAD no logró impactar en el aula (2006:38) es sin duda bastante dura; es probable que el balance final requiera ser algo más matizado. En ese sentido, el estudio de Eguren *et al.* (2007:44) destaca “la importancia del PLANCAD en el acercamiento que los docentes peruanos han tenido a ciertos avances pedagógicos y metodológicos que la formación inicial de maestros no había logrado brindar”.

Por otro lado, algunas referencias señalan por ejemplo que la capacitación del PLANCAD implicó aportes en varios campos:

- Aportes a los procesos de formación docente entre los que destaca la combinación de estrategias centradas en la práctica docente, incluyendo el asesoramiento pedagógico al docente en su centro de trabajo y la capacitación centrada en el docente (Sánchez Moreno, 2006:29-30).
- Aportes a la práctica docente en el aula: en tanto se promovió el rol del maestro como protagonista de su propio aprendizaje, se favoreció la organización del trabajo pedagógico y el mejor desarrollo de las actividades de aprendizaje (clima afectivo, equipos de trabajo, organización del espacio, disposición del mobiliario, materiales).

Entre los “aspectos rescatables” del PLANCAD, Ricardo Cuenca (2001:97) destaca como elementos positivos tanto la experiencia de visitar a los docentes como la de propiciar o promover el interaprendizaje:

- ▶ “... la propuesta de visitarlos [a los docentes] en sus propios lugares de trabajo para observar la aplicación real de las nuevas competencias adquiridas. Las visitas de reforzamiento y seguimiento y las reuniones de núcleo no solo permitieron constatarlo, sino que como estrategia de capacitación el acompañamiento constante ayudó a consolidar los aprendizajes y, sobre todo, a asimilar la idea del aprendizaje cooperativo, del aprendizaje en grupo”.

El mismo autor se muestra sin embargo crítico frente a la discontinuidad del acompañamiento que recibió cada docente, lo que indica que el tiempo de atención no habría sido suficiente para consolidar los cambios previstos y esperados. En efecto, entre las debilidades del proceso, Cuenca identifica el hecho de que:

- ▶ “la capacitación del PLANCAD consideraba un año de trabajo con los docentes, sin que se contemplara el acompañamiento respectivo en los años siguientes a dicha capacitación. Esto trajo consigo que muchos de ellos, ante la cantidad de cambios en su trabajo, no llegaron a consolidar el ‘nuevo trabajo’ en el aula. Ante

la comprensible inseguridad que estos cambios acarreaban, varios optaron por retomar métodos y técnicas de enseñanza que antes solían aplicar...”. (Cuenca, 2001:100-101)

En beneficio de las acciones de asesoría directa al docente implementadas por el PLANCAD, quien fuera Coordinadora Nacional del programa, valora que

- ▶ “... pese a las grandes dificultades —como son: la falta de medios de transporte y de vías de comunicación, entre otras—, pudieron llegar a cada una de las escuelas del país, a cada aula, compartiendo las experiencias de cada uno de los docentes participantes, resolviendo sus dudas y sobre todo compartiendo sus vidas”. (Trelles, 2002:29)

Institucionalidad/ continuidad

Para el funcionamiento del Proyecto MECEP, del que formaba parte el PLANCAD, se montó dentro del ministerio una estructura especial

- ▶ “con una oficina adscrita al despacho ministerial y encargada a una Dirección Nacional, con el objetivo de salvar las dificultades propias de un ente burocrático que pudieran limitar o entorpecer las acciones y decisiones que requerían de una aprobación eficiente, no solo en cuanto al contenido sino, sobre todo, respecto al tiempo”. (Trelles, 2002:19)

Sin embargo, en el año 1996⁹ el PLANCAD pasa a constituir el programa central de la Unidad de Capacitación Docente (UCAD), dependiente de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) en el Ministerio de Educación. Es decir, según tales referencias, el PLANCAD habría dejado de ser parte de las “islas de eficiencia” de que se hablaba en esos tiempos refiriéndose al MECEP, para incorporarse a la estructura institucional “regular” del ministerio.

9 “Mediante el decreto supremo 002-96-ED del 2 de marzo de 1996, la Dirección Nacional de Investigación y Capacitación Docente (DINIC) amplió sus competencias y se convirtió en la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), contando con tres unidades: Unidad de Formación Docente (UFOD), Unidad de Capacitación Docente (UCAD) y Unidad de Promoción Docente. De este modo, el PLANCAD se constituyó en el programa oficial de capacitación docente del Ministerio de Educación por cuanto era —y es— el único programa que se ejecuta a través de la Unidad de Capacitación Docente (UCAD). (Trelles, 2002:21)

¿En qué medida el PLANCAD operó y coordinó acciones relacionándose con las instancias subnacionales del sector educación? Las referencias ofrecidas al respecto hablan de una relación más bien débil entre quienes desde el ministerio dirigían el PLANCAD y los entonces llamados organismos intermedios; al parecer, se les informaba y se les asignaba alguna función referente a los entes ejecutores de su ámbito de trabajo pero no queda claro qué competencias y atribuciones tuvieron realmente. Al respecto Trelles señala:

- ▶ “Antes de iniciar las acciones de capacitación, se realizaban seminarios de información para los funcionarios de los órganos desconcentrados con el objetivo de recoger sus opiniones, hacerles conocer los objetivos y estrategias del PLANCAD e involucrarlos en las acciones del sistema de evaluación y monitoreo permanente. Esta estrategia sirvió para establecer las bases de las futuras relaciones que necesariamente tenían que entablarse entre los entes ejecutores y los funcionarios responsables de cada sede regional, subregional USE/ADE”. (Trelles, 2002:26)

En el mismo sentido, reforzando estas impresiones sobre la relación del PLANCAD con los organismos intermedios, Cuenca (2001:74-75) da cuenta de que “parte del personal de estas instituciones descentralizadas del Ministerio de Educación colaboraron directamente con la ejecución del PLANCAD”: el Director Regional o Subregional, el Director Técnico-Pedagógico (responsable de velar por la calidad de la capacitación brindada por los EE y de proporcionarles los listados de docentes que serían capacitados) y Especialistas de educación que acompañaron a los EE en la capacitación y realizaron labores de monitoreo. En todo caso, el funcionamiento del PLANCAD pareciera haber sido diferente de lo que sería más adelante (por ejemplo en el PEAR y en el PELA) la conformación de Equipos Técnicos Regionales (ETR).

¿Qué continuidad tuvo el PLANCAD? En palabras de Carmen Trelles,

- ▶ “... el PLANCAD siempre fue concebido como una capacitación inicial, un primer paso para establecer un Sistema de Formación y Capacitación Permanente. Temo que si este no se establece ya, lo poco o mucho que se haya logrado con el PLANCAD no terminará de consolidarse y —como es evidente— no se logrará mejorar la calidad de la educación peruana”. (Trelles, 2002:11)

¿Se estableció el Sistema de Formación y Capacitación Permanente? Terminado el PLANCAD, al cierre del proyecto MECER, la Unidad de Capacitación Docente (UCAD) del Ministerio de Educación continuó las labores de capacitación docente a través del Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS). En su modalidad presencial (diferente de las

modalidades a distancia y mixta) el PNFS desarrolló como acciones estratégicas los encuentros académicos de formación, los eventos pedagógicos y el monitoreo y asesoría. Es en esta última estrategia, en la asesoría, que se considera “un espacio donde el profesor participante y el docente formador intercambian conocimientos y apreciaciones”, a su vez ella está dirigida a “orientar al profesor en relación a su desempeño durante el proceso de enseñanza y aprendizaje”, lo que le posibilita “aprender en la práctica” (Sánchez Moreno, 2006:43).

Por otro lado, a lo largo de muchos años el Ministerio de Educación había venido elaborando una serie de propuestas dirigidas a (a) integrar la formación inicial, (b) institucionalizar de manera coherente la formación en servicio y (c) definir un único sistema de formación de los profesionales de la educación.

Hacia 1999-2000, recogiendo la experiencia del PLANCAD se plantea el Sistema de Capacitación Permanente (SISCAP). En un desarrollo posterior y en el marco del Proyecto MECEP, la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) formula la propuesta sobre el Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación. Este planteamiento, hecho a la luz de los serios problemas de calidad del aprendizaje de los alumnos, perfiló

- ▶ “... una estrategia de formación continua del maestro a partir de una formación inicial redefinida y una formación en servicio más integrada y relevante, ambas en un contexto de: a) racionalidad de la oferta de formación inicial; y b) profesionalización y flexibilidad de la carrera magisterial”. (DINFOCAD, 2001:17)

Continuando en esta línea, en 2002, se realizó una consultoría para el diseño de una propuesta de Bases del Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación; en ella se define el Sistema de Formación Continua (SFC) como una “red articulada” que busca garantizar una oferta de formación de calidad a los profesionales de la educación a lo largo de su vida profesional.

Luego de otras propuestas desarrolladas en el camino, se elabora en el 2006 el documento sobre el “Sistema de Formación Continua de Profesores” (Propuesta Preliminar) considerando que estaría constituido por dos subsistemas, uno de formación inicial y otro de formación en servicio. Tal esfuerzo se habría visto frustrado con el cambio de gobierno y el conjunto de medidas sobre formación del magisterio que rigen en la actualidad.

1.2. El Programa de Educación en Áreas Rurales - PEAR (2004–2007): Modelo de atención para la Primaria multigrado¹⁰

El Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR) fue aprobado en mayo de 2003 por convenio suscrito entre el Gobierno Peruano / Ministerio de Educación y el Banco Mundial¹¹. El PEAR se propuso mejorar la calidad de la educación básica y reducir las inequidades existentes entre las áreas rural y urbana “mediante inversiones focalizadas en áreas rurales con los indicadores educativos más bajos y a través de reformas sistemáticas de política docente y gestión educativa”. En una perspectiva más amplia, la reducción de las brechas contribuiría “a la lucha contra la pobreza y a favor de la equidad” (Banco Mundial - MED, 2003:113).

Dicho objetivo se alcanzaría con (a) el incremento en el acceso y la tasa de culminación en las escuelas rurales, (b) la mejora del desempeño de los docentes y los aprendizajes en aula, y (c) una estrategia de gestión más cercana a la escuela. El resultado esperado sería más y mejores aprendizajes para un número creciente de niñas y niños rurales en edad escolar.

El Programa sería ejecutado por el Ministerio de Educación a través de sus órganos de línea y –en su primera etapa– tendría un costo total de 94.2 millones de dólares, 55% de los cuales (US\$ 51.88 millones) serían financiados con un préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento - BIRF (The World Bank, 2008:11). El proyecto estuvo originalmente concebido para durar 10 años, hasta 2013, sin embargo, por frustrante e insólito que parezca, terminada formalmente la primera etapa, en diciembre de 2007, quedó definitivamente clausurado.

Actividades: contexto en que se realiza el acompañamiento docente

El PEAR comprendió entre sus componentes uno referido al Mejoramiento de la calidad de las escuelas rurales (componente B). En el marco de dicho componente (y como parte de las acciones de Desarrollo curricular y materiales educativos) se desarrolló un *Modelo de Atención para la primaria multigrado* que tuvo como una de sus líneas de acción una denominada Acompañamiento Pedagógico.

10 Una presentación amplia y exhaustiva de lo resumido en este acápite está contenida en Montero y Cabrera (2008).

11 La concreción de este proyecto tuvo como antecedente un largo proceso de elaboración de propuestas, conformación y desactivación de equipos de trabajo dentro del ministerio y difíciles negociaciones. El proceso se inició en 1998 y solo cinco años más tarde se logró formalmente un acuerdo sobre el proyecto.

El Acompañamiento Pedagógico –tal como fuera reportado en los documentos oficiales– estuvo dirigido a proveer a los docentes de las competencias, capacidades y habilidades técnico-pedagógicas para mejorar su desempeño en las aulas multigrado. Estuvo centrado en la formación de los docentes en servicio, utilizando como estrategias la capacitación en talleres y microtalleres, el funcionamiento de grupos de interaprendizaje (GIA / Redes educativas), la asistencia y asesoría sistemática a través de la observación directa y el asesoramiento en función al desempeño observado de manera individual o colectiva (acompañamiento en aula).

En rigor, lo que en el marco de la propuesta para la primaria multigrado se denominó *acompañamiento pedagógico* fue propiamente una estrategia de capacitación, acompañamiento y monitoreo implementada para transferir y validar la propuesta pedagógica a los docentes de las instituciones educativas (IIEE) de las regiones y zonas focalizadas para la intervención (MINEDU - PEAR, 2007: 30).

Los ámbitos en que se trabajó el modelo fueron variando a lo largo del proyecto, tanto por disposición del PEAR en conjunto como por decisiones adoptadas por el Equipo de Primaria Multigrado Rural (ver Cuadro 4). Contrario a lo que comúnmente se piensa, la cobertura del trabajo en relación a la incidencia directa en escuelas rurales multigrado solo alcanzó –en su momento de mayor expansión– a 222 escuelas (Aproximadamente un 1% del total de escuelas primarias rurales) y 494 docentes.

Más aun, cuando desde el primer trimestre de 2007 se realiza el trabajo focalizado con la presencia de “consultores” que ejercen la labor de acompañamiento pedagógico, el campo de intervención directa y sistemática se reduce sensiblemente, limitándose en ese período, y hasta el cierre del PEAR, al trabajo con 94 docentes que pertenecen a 60 escuelas; el resto de las escuelas –las no focalizadas para la validación– quedó fundamentalmente a cargo de los ETR; sus docentes participaron en los talleres pero su acompañamiento dependía de las posibilidades materiales y económicas que tuvieran las regiones, las UGEL o sus redes locales.

- ▶ “El 2007 se da una situación de algunos cambios en el ETR de acá, de Piura, y también de algunas limitaciones a nivel de Lima. Había una incertidumbre. Dicen que de Lima decían no va más el PEAR, parece que no continúa, no se sabe, se está evaluando, parece que el PEAR se suspende. Entonces empieza a haber una situación que comienza a limitar las llegadas de ellos y dicen que ya solamente va a haber consultores. Había consultores pedagógicos que hacían la labor de aplicar instrumentos y levantaban información. Entonces ellos empezaron a trabajar a ese nivel, porque ya no había mucho para los encargos, para salir con los equipos.” (Entrevista P1, octubre 2008. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

- ▶ “Los consultores pedagógicos iban a las zonas de intervención, y tenían colegios de muestra, no fueron todos los de la zona de intervención, eso venía de Lima, fueron colegios escogidos. Ellos cogían el colegio de intervención de muestra y eso nomás cogían ellos, los colegios de la validación y el control. Los que estaban apostando eran de nosotros, los consultores casi no iban ahí, apoyaban a veces pero ellos estaban encargados de la validación de los colegios de la muestra, ese era su trabajo”. (Entrevista P2, octubre 2008. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

Cuadro 4. Cobertura de la intervención del PEAR – Primaria Multigrado por períodos de referencia

	Período de referencia				
	2005a	2005b	2006-2007*	Estudio de validación 2006	Estudio de validación / Acompañamiento de consultores / Focalización 2007
Regiones	3	5	5	5	5
Distritos	-	-	11	-	-
Redes	4	8	18	-	-
Escuelas	54	127	222	54	60
Docentes	134	330	494	85	94
Alumnos	3,667	6,724	10,711	n.d.	n.d.

2005a: Redes piloto, Nueva Visión y La Tina en Piura; Molinopampa en Amazonas; Las Palmeras en San Martín.
 2005b: Se suman las redes de Yanaoca en Cusco; Moho y Putina en Puno; San José de Sisa en San Martín.
 2006c: Se atienden las redes de Meseta Andina, Parihuanás, San Jorge, Poclús, Frías y Limón en Piura; Molinopampa y Alto Imaza en Amazonas; San José de Sisa, San Martín de Alao y Sinami en San Martín; Yanaoca en Cusco; Moho Huaraya, Olas del Lago, Mallcusuca Pomaoca, Occapampa y Nintaya en Moho (Puno) y Putina (Puno).
 Se ha tomado la referencia del cuadro contenido en el Informe de cierre (MINEDU-PEAR, 2007a:12) que coincide con el documento Modelo de Atención - Propuesta Pedagógica (MINEDU-PEAR, 2007b:22).

Fuente: Montero y Cabrera, 2008

Acerca de los acompañantes

Las labores de acompañamiento las realizaron en un primer momento los integrantes de los Equipos Técnicos Regionales (ETR). Ellos fueron responsables de la transferencia de la propuesta pedagógica desempeñándose como facilitadores o expositores en los talleres de capacitación y como asesores técnico-pedagógicos durante el acompañamiento y monitoreo a los docentes de sus ámbitos de ejecución.

Según refieren los documentos, los integrantes de los ETR fueron capacitados para desempeñar sus funciones asistiendo a talleres presenciales en Lima o en algún ámbito de la Zona Norte donde confluían los ETR de Piura, San Martín y Amazonas, y la Zona Sur donde confluían los ETR de Puno y Cusco.

La capacitación que recibían giraba en torno a los contenidos y metodologías a transferir en cada zona con los docentes de sus regiones; en consecuencia, el tiempo de duración era variable en función a la amplitud de los contenidos. En estos talleres también recibían los diseños preliminares de la programación de los talleres de transferencia denominados “pistas”, las que podían ser modificadas o contextualizadas según las características de sus docentes y las zonas de intervención. Para la realización de los talleres con los docentes, contaban con el apoyo de los especialistas del MINEDU.

Luego, en un segundo momento, el acompañamiento fue asumido por los consultores acompañantes contratados directamente por el MINEDU y con la colaboración o participación directa de algunos especialistas del ministerio. Así, durante el año 2007 se incorporaron a las labores del proyecto los denominados consultores, que eran docentes seleccionados a través de un concurso macrorregional realizado por las DRE y los especialistas del Equipo del Primaria Multigrado del PEAR.

- ▶ “Hubo un proceso de selección, en febrero del 2007, para la Zona Norte la sede fue Chachapoyas y para la Zona Sur la sede fue Puno. Por ejemplo en el caso de Piura hubo una preselección convocada por la DRE de Piura; se presentaron 214 postulantes de los cuales quedaron 9. En esa primera etapa eran los especialistas de las DRE quienes hacían la evaluación de expedientes pero la decisión final ya la tomaron los especialistas del ministerio”. (Entrevista C1. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

Acerca de la intervención

Las actividades centrales de la intervención fueron, por un lado, las acciones de actualización docente realizadas entre los años 2005 y 2007 a través de Talleres Presenciales Masivos y, por otro, las acciones de asesoría pedagógica orientadas a proporcionar asistencia técnica especializada en pedagogía multigrado así como a verificar la aplicación de las estrategias multigrado en las áreas de la Propuesta Curricular Multigrado (PCUM) y de organización del aprendizaje (Atención Simultánea y Diferenciada - ASD), que los docentes habrían aprendido en los talleres. La información recabada serviría de insumo para retroalimentar la intervención y el modelo. El programa consistía en realizar una asesoría personalizada a partir de la observación y monitoreo en aula y una asesoría a pequeños grupos vía microtalleres e interacción con otros docentes integrantes de los Grupos de Interaprendizaje (GIA), o redes existentes.

¿En qué consistían las visitas? Los acompañantes visitaban a los docentes de aula en cada institución educativa; según sus propias declaraciones, el acompañamiento tenía una duración promedio de un día por escuela y lo realizaban durante 10 días. Los responsables del acompañamiento pedagógico en las IIEE multigrado desarrollaban por lo general el siguiente procedimiento (MINEDU – PEAR, 2007: 32):

- Observación de la sesión de aprendizaje.
- Demostración en el aula.
- Evaluación de la estrategia con los docentes de la escuela. Realizada en un horario posterior a las clases regulares.
- Reforzamiento de los recursos metodológicos como estrategia para mejorar los aprendizajes de las niñas y niños.
- Revisión y orientaciones para el desarrollo de las programaciones.
- Finalmente, se revisa la carpeta pedagógica de los docentes para concretar un seguimiento sistemático y de soporte para garantizar la coherencia entre la programación y la ejecución de las sesiones de aprendizaje.

¿Qué hacían los integrantes del ETR en el acompañamiento?

- ▶ “... veía si lo estaban aplicando o no, y si no lo estaban aplicando entonces lo aplicaba yo. Demostraba a los docentes y me iba a otra escuela, ahí veía si estaban aplicando la noticia personal, las estrategias del PEAR y si no los aplicaban tampoco censuraba nada, yo los hacía”. (Entrevista T3. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

- ▶ “Esa vez cuando salí yo como profesora itinerante tenía que ver cómo estaban trabajando el personal docente de la red, cómo estaban aplicando, yo tenía que ver todo eso. En lo que nos habían capacitado que eran unas estrategias en multigrado. Como el Base 10 y la noticia personal”. (Entrevista T3. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)
- ▶ “En el 2006 yo empecé también a hacer monitoreo pero yo los veía a los docentes un poco molestos cada vez que nosotros nos presentábamos a los centros educativos, ellos lo veían como un martirio. Pero eso cambia el 2007, ya no se le daba mucha importancia a lo que es el monitoreo sino más bien al acompañamiento. Eso sí ha tenido mucho éxito y les ha gustado bastante a los profesores, compartir sus impresiones”. (Entrevista T4. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)
- ▶ “Cuando yo tuve la oportunidad de ir a hacer el monitoreo en las instituciones educativas que me habían asignado el clima era favorable porque yo lo hacía con la colega, muchas veces la profesora desarrollaba los tres bloques, yo observaba y al final se conversaba sobre algunas cosas positivas que se estaba haciendo y algunas que tal vez aplicando la estrategia podían mejorar. Entonces yo quedaba con la profesora para realizarlo y que ella me pueda observar también a mí. Y también el trato fue siempre amigable, por eso fue una buena experiencia”. (Entrevista T4. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)
- ▶ “Como parte del ETR hice acompañamiento. Era semanal, yo salía semanalmente. Pero claro a las instituciones al mes o cada quince días retornaba. Tenía 13 IIEE a cargo. Me movilizaba en moto alquilada, me daban dinero para alquilar. Recibía entre 50 y 70 soles para movilidad, comida y alojamiento.” (Entrevista T5. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

Como informan los consultores entrevistados, iban dos por cada región y cada uno se encargaba de acompañar a 10, 12 o 13 docentes, según donde quedaran las escuelas, y tenían la indicación de visitar solamente las escuelas focalizadas por el programa. Su labor consistía en acompañar al docente en el aula y formaba parte de sus actividades observar a los niños, dar orientaciones a los maestros y –cuando fuera necesario– hacer clases demostrativas.

Para el cumplimiento de sus funciones y para cubrir los gastos de transporte y alimentación en que incurrían al realizar las visitas, se les asignó partidas presupuestales que ascendían a entre 30 a 60 nuevos soles diarios. Asimismo, por cuenta del proyecto PEAR se adquirieron motos que, asignadas a las DRE o UGEL donde se ubicaban las escuelas,

eran requeridas por los especialistas que realizaban tareas de monitoreo. Esto no siempre era tan simple, en algunos casos debían cubrir los gastos del combustible, en otros se optó por alquilar motos para visitar las escuelas.

El estudio de validación realizado en el 2006 reporta que las visitas que realizaron a cada docente en su aula fueron en promedio de una a dos en la Zona Norte y entre tres y cuatro en la Zona Sur, alcanzándose a monitorear en ambas zonas al 83% de los docentes de las zonas de intervención.

Los consultores acompañantes estuvieron dedicados a tiempo completo a realizar labores de acompañamiento pedagógico en las IIEE focalizadas para la validación. Aparte de acompañar y asesorar debían efectuar el seguimiento de un solo alumno por aula, para verificar el impacto de la propuesta pedagógica. El seguimiento del desempeño del docente y del alumno fue registrado con el uso de diversas fichas y consolidado en la carpeta de cada consultor.

PEAR / Primaria multigrado (Montero y Cabrera, 2008, Material de campo)

Contenido de la carpeta del consultor – acompañante pedagógico

Informe de acompañamiento en aula - inicial (3 páginas);
Ficha 1 de Acompañamiento y monitoreo (6 páginas);
Estrategias, recursos y materiales educativos - Junio 2007;
Ficha 2 de Acompañamiento y monitoreo (4 páginas) –
Programación curricular - Junio 2007;
Informe de acompañamiento en aula - procesal (3 páginas);
Unidades de aprendizaje elaboradas por el docente;
Planificador semanal;
Seguimiento al alumno.

Fichas utilizadas para el monitoreo

- I. Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas focalizadas:
Información general, Progreso del desempeño docente.
- II. Análisis del aprendizaje de los niños y niñas.

Igualmente fueron los responsables de realizar microtalleres en sus respectivas redes y reportaban de sus acciones directamente al ministerio. Mientras se realizó el trabajo focalizado de los consultores, se restringió paulatinamente el acompañamiento a las otras escuelas del área de intervención que no fueron focalizadas para la validación, sobre todo en aquellos casos en que esta labor quedó sujeta a la disponibilidad de tiempo y recursos de los funcionarios integrantes del ETR. En las entrevistas realizadas a integrantes de los

ETR, se pudo percibir cierta incomodidad por la incorporación de los consultores, ya que consideraban haber sido desplazados de las funciones que venían cumpliendo, a su juicio de muy buena manera, y por la que recibían un viático diario.

Sobre la labor de acompañamiento que realizaron los integrantes de los ETR, los docentes manifestaron como aspectos favorables el hecho de que los acompañantes –con buenas maneras– ofrecían su apoyo y sugerencias acertadas, lo que les permitía aclarar dudas y resolver ciertos problemas concretos acerca de lo que estaban aprendiendo a hacer (estrategias, programación multigrado).

- ▶ “Eso (el acompañamiento) en todas partes ha sido bienvenido, no ha funcionado cuando el profesor sólo observaba la clase y no daba ningún aporte y en ese caso había rechazo, pero cuando el monitor hacía clase demostrativa siempre era bienvenido, hay confianza”. (Entrevista T4. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

¿Qué mejorar? En opinión de los docentes era preciso mejorar el desempeño de los acompañantes a través de una mejor preparación y la adopción de un papel más activo para orientarlos con claridad y hacer sesiones demostrativas (Cuadro 5).

Cuadro 5. Acompañamiento realizado por integrantes de los ETR – 2006: Aspectos favorables y aspectos a mejorar

Aspectos favorables	Aspectos a mejorar
Aclara dudas.	Se presenta una percepción de fiscalización.
Ayuda a resolver problemas cotidianos sobre el manejo de estrategias metodológicas y de programación.	Realizar más sesiones demostrativas.
No se limita a revisar documentos.	Orientar con mayor claridad y precisión.
El docente se siente apoyado.	Los monitores solo registran lo que observan.
Los monitores demuestran empatía y brindan confianza.	Realización de minitalleres.
Sugerencias precisas y acertadas.	Falta de preparación de algunos monitores.

Fuente: MINEDU-PEAR, 2007a:29-31. Elaboración propia

- ▶ “... [en 2006] vinieron a monitorear. Unas cuatro en el año habrán sido. Yo tenía una ficha y me observaban lo que yo trabajaba, pero no me han demostrado. Nos decían ‘tu carpeta’ pero más se fijaban en nuestra unidad y si nuestra sesión del día estaba escrito. Eso revisaban para ver si correspondía. Si se conversaba con los alumnos un rato, pero básicamente observaban. Sinceramente faltó que se diera una orientación mayor”. (Entrevista T3. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

En el estudio de validación de 2007

- ▶ “... se encuentra que la valoración que la mayoría de docentes tiene del acompañamiento pedagógico es bastante favorable. Entre los aspectos que se destacan están la relación de confianza que se suele establecer entre docentes y consultores, así como la utilidad de estas visitas para el mejoramiento de su práctica pedagógica...”. (MINEDU-PEAR, 2007a:55)

Como limitaciones se señala que “existe también varias observaciones y críticas al acompañamiento pedagógico desarrollado durante el 2007” identificando entre ellas “la escasa realización de sesiones demostrativas durante las visitas, el establecimiento poco claro de compromisos de mejora con los docentes y la planificación de las sesiones a realizar de manera que sean pertinentes a las necesidades de los docentes” (MINEDU-PEAR, 2007a:56).

Cuadro 6. Acompañamiento realizado por los consultores – 2007: Aspectos favorables y aspectos a mejorar

Opinión de los docentes	
Aspectos favorables	Aspectos a mejorar
<ul style="list-style-type: none"> • Relación de confianza entre consultores, docentes y estudiantes. • Dan sugerencias sobre el trabajo docente. • Comunicación empática. • Se mejora los errores. • Intervenciones solicitadas y no impuestas. • Visitas programadas. • Programaciones completas. • Se pierde el miedo a las supervisiones. • Uso de material educativo existente que estaba guardado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa realización de sesiones demostrativas. • No se establecen compromisos claros de mejora. • Algunas actitudes negativas entre consultores y docentes. • Consultores que solo observan y dan sugerencias. • Mayor coordinación y planificación en las visitas para no interferir con la programación. • Algunos compromisos quedan implícitos o de manera verbal. • Los docentes no tienen una copia de las anotaciones de los consultores para saber que deben mejorar. • Manejo técnico inadecuado del consultor.

Fuente: MINEDU-PEAR, 2007a: 54-58. Elaboración propia

Institucionalidad/ continuidad

Un primer tema a destacar en relación a la institucionalidad tiene que ver con la estructura organizativa con que operó el PEAR, la cual fue bastante compleja. Si bien se formó un órgano de dirección al interior del ministerio, las labores a desarrollar en los distintos componentes y subcomponentes estuvieron distribuidas entre varias direcciones nacionales, y no necesariamente se alcanzó la debida coordinación. El subcomponente Materiales y desarrollo curricular a través del cual se realizó el trabajo de construcción-validación del Modelo de Atención para la Educación Primaria Multigrado Rural y el acompañamiento pedagógico estuvo a cargo de la Dirección de Educación Básica Regular (EBR) y del equipo especial conformado para tal efecto, pero tuvo poco o nada que ver con las acciones desarrolladas desde los organismos de formación docente que actuaban también en el marco del PEAR.

En el contexto descrito, y en nombre del PEAR, llegaron a las regiones representantes de distintos grupos, portadores de propuestas de educación inicial, de primaria multigrado, de secundaria a distancia, de formación de docentes; ellos no siempre coincidirían en los momentos de visita y trato con la región, en las condiciones de acuerdo con las UGEL, en la convocatoria a los docentes o en la llegada a las comunidades e instituciones educativas de los ámbitos de intervención, lo que generaba desorientación.

En segundo lugar, en mérito a que los especialistas de los órganos intermedios del sector pueden y deben ser considerados como agentes fundamentales para el mejoramiento de la calidad de la educación en sus regiones y localidades y en la perspectiva de desarrollar capacidades locales para la viabilidad y sostenibilidad del Modelo, el proyecto propuso y concretó la formación de equipos técnicos regionales (ETR). Sus integrantes participaron activamente en las labores de construcción del modelo y realizaron –entre otras– tareas de formación y monitoreo a los docentes en las zonas de intervención.

La conformación de los ETR fue una opción acertada en tanto permitió establecer un puente entre la dirección central del proyecto y las regiones, facilitó la diversificación o la adecuación del modelo a las características y necesidades de cada región y propició que un conjunto de funcionarios, especialistas y docentes de las regiones desarrollaran su motivación, comprensión, conocimiento y experiencia para desempeñarse en favor de la calidad pedagógica de la primaria multigrado rural.

La experiencia demuestra sin embargo que el funcionamiento de los ETR no se benefició de condiciones que garanticen su permanencia. Desde la incorporación de los consultores-acompañantes pedagógicos (en 2007) los integrantes de los ETR vieron y sintieron recortadas sus funciones, pero una vez concluido el PEAR su desactivación fue definitiva: los ETR como tales perdieron el marco formal que sustentaba su existencia y dejaron de operar. Más aún, la dispersión y traslado de los especialistas que formaron parte de los ETR se vio acelerada por decisiones de orden político adoptadas por las autoridades y funcionarios de gestión pedagógica de las DRE y las UGEL.

En este contexto, si bien es probable que quienes avanzaron en el conocimiento y manejo del Modelo de Atención permanecieron en algún otro cargo al interior de la región, es claro que la sostenibilidad del modelo se hubiera visto favorecida por la continuidad de los equipos. Ello hubiera requerido de un marco normativo adecuado que activara mecanismos para consolidar a los ETR, involucrarlos en la tarea de seguir con el trabajo en otras zonas de intervención (expansión del modelo), aportar con su experiencia al esfuerzo por integrar progresivamente la propuesta pedagógica y los programas de Actualización y Acompañamiento Docente en los proyectos educativos regionales, en las acciones educativas regulares y en los programas de inversión pública que se pusieron en elaboración.

Aprovechando este caso para reflexionar sobre la descentralización, la experiencia demuestra que un proyecto sectorial procedente de la autoridad central tendrá mejores condiciones de permanencia y sostenibilidad en la medida en que deje de ser del ministerio, o del banco y sea admitido y asumido como un compromiso propio de la región, a partir de labores de incidencia con los gobiernos regionales, que debieron tener un peso central en las actividades del PEAR.

Finalmente, a propósito de la continuidad, el Informe de cierre del PEAR traza una línea de secuencia con el inicio del PELA:

- ▶ “Para el año 2008 se cuenta con un modelo para la atención educativa a la primaria multigrado, el que está siendo presentado a las diferentes regiones, y que orientará la implementación de acciones desde el MED para las escuelas de primaria multigrado en el marco del Programa Estratégico ‘Logros de aprendizaje al culminar el tercer ciclo de Educación Básica Regular’”. (MINEDU-PEAR, 2007b)

En efecto, culminado el PEAR, en diciembre de 2007, terminaron formalmente las actividades y funciones del Proyecto de Mejoramiento de la Gestión (PMG), se desactivaron los ETR y se afrontó una nueva situación. Sin embargo, el equipo central –desde el ministerio– al que se incorporaron los consultores acompañantes pedagógicos con amplia experiencia en esta materia, tenía entre manos una propuesta y un conjunto de materiales educativos y de difusión que sustentaban y presentaban la propuesta pedagógica multigrado; buscaron entonces consolidar la articulación del modelo en conjunto, intentando que sea asumido por los gobiernos regionales de las zonas de intervención, y comprometiendo su participación en el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje en el III Ciclo, que estaba iniciándose.

1.3. El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente - PRONAFCAP (2007-2011)¹²

Bajo el lema “Mejores maestros, mejores alumnos”, en febrero de 2007 y por Decreto Supremo N° 007-2007-ED, se da inicio al Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente - PRONAFCAP (2007–2011), liderado por la Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional (DIGESUTP) del Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP).

12 Resulta laboriosa la precisión sobre lo que es el PRONAFCAP y cómo funciona. Aparentemente la información más ordenada y completa está contenida en los términos de referencia que prepara cada año el programa para convocar y recibir propuestas de las instituciones formadoras interesadas en realizar la capacitación. Aun así, pasados casi cuatro años de funcionamiento del programa las opiniones, evaluaciones, balances sobre sus virtudes, problemas y logros parecen estar bastante dispersas o no haber sido debidamente difundidas.

El programa básico¹³ del PRONAFCAP se orientó desde un inicio al desarrollo de capacidades en los siguientes campos: comunicación, lógico matemáticas y dominio del currículo escolar y especialidad académica de acuerdo al nivel educativo. Se identificó como población objetivo a los docentes de instituciones educativas públicas de EBR de todas las regiones del país tanto en ámbitos castellano hablantes como bilingües. Sin embargo, de acuerdo a los criterios de selección establecidos –y en virtud del objetivo político que se propuso el gobierno del presidente García con el lanzamiento del programa y otras medidas de política magisterial –se excluyó del acceso al PRONAFCAP a aquellos docentes que no participaron del proceso de Evaluación Censal¹⁴.

Según el modelo planteado, el PRONAFCAP opera por la contratación –vía convenio– de universidades privadas y públicas para la EBR de habla castellana y de institutos superiores tecnológicos (ISP) para la formación bilingüe; establece que las universidades e institutos superiores pedagógicos con experiencia en formación o capacitación docente asumen la planificación, organización, ejecución, evaluación e información sobre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente.

Los términos de referencia que rigen la contratación de las instituciones encargadas de la capacitación definen –con un despliegue de detalles y de manera bastante pautada– en qué consiste la labor encomendada a las instituciones, quedando claramente establecido que se trata de un programa dirigido por la autoridad central, con poco o nulo margen de acción e iniciativa propia de las propias instituciones y de las autoridades regionales. Este fue un punto observado por la evaluación que encomendó el MEF sobre el PRONAFCAP en 2008. Aludiendo a la descentralización de la gestión, en Orihuela y Díaz (2008:96) se señala que el programa (PRONAFCAP) opera bajo varios supuestos, entre los que se cuentan, por ejemplo: “... [que] no existen problemas de gestión y transferencia de recursos que retrasen significativamente la ejecución de las actividades programadas” y “... [que] los gobiernos regionales continúan apoyando un proceso en el cual tienen escasa participación”. Para facilitar el cumplimiento de tales supuestos, se señala que “es necesario que el Programa logre el equilibrio virtuoso de centralizar el diseño general, la certificación, el monitoreo y la evaluación, al tiempo que descentraliza la gestión y transfiere capacidades a los niveles más cercanos a la gerencia educativa.” Apelando a la participación de las instancias de gestión en las regiones señalan asimismo

13 El PRONAFCAP comprende un programa básico, uno de especialización y uno de actualizaciones.

14 Según la evaluación encargada por el Ministerio de Economía y Finanzas sobre el funcionamiento del programa en su primera etapa, “La población potencial del PPE la constituye el universo de docentes que laboran en el sector público, 280,000 maestros. La población objetivo del Programa son los 162,206 docentes que rindieron la evaluación censal en 2007. La población efectiva la constituye los docentes del magisterio que rindieron su evaluación censal y que el 2007 estaban nombrados o contratados” (Orihuela y Díaz, 2008:36).

- ▶ “... que debe establecerse con mayor claridad lineamientos para que las DRE y UGEL participen activamente en la revisión de los planes de capacitación, la ejecución y la evaluación del desarrollo del PRONAFCAP, a fin de mejorar la implementación del programa y reducir conflictos observados”. (Orihuela y Díaz, 1998:96)

Ministerio de Educación - Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP)

PRONAFCAP - Términos de referencia 2010

Para el cumplimiento del servicio, las universidades e institutos superiores pedagógicos públicos realizarán las siguientes acciones:

1. Participación en reuniones convocadas por la DESP.
2. Elaboración del Plan de Capacitación en el marco del Programa.
3. Ejecución del Plan de Capacitación: Implementación y ejecución de los cursos, el monitoreo y la asesoría; Recursos, técnicos, pedagógicos y logísticos, Evaluación de los participantes, Certificación de los participantes.
4. Evaluación del Plan de Capacitación.
5. Presentación de Informes.
6. Ingreso de información en el Sistema Integrado de Gestión de la Capacitación del PRONAFCAP.
7. Coordinaciones con los directivos de las instituciones educativas participantes.
8. Coordinaciones con las instancias de gestión educativa descentralizadas de los ámbitos correspondientes.
9. Comunicación y/o información a los docentes sobre el Programa.

Fuente: MINEDU, 2010:5

Actividades: contexto en que se realiza el acompañamiento docente

En su modalidad presencial¹⁵ el programa básico del PRONAFCAP incluye entre sus acciones cursos teórico-prácticos sobre comunicación, lógico-matemáticas y diseño curricular, pasantías y labores de monitoreo y asesoría.

¹⁵ Se distingue entre la modalidad presencial, la modalidad a distancia y el Modelo de Enseñanza- Aprendizaje Integrado (EAI).

En relación al monitoreo y asesoría, y usando sus propias definiciones, el ministerio precisa que (MINEDU - DESP, 2010:11-12):

- El **monitoreo** es un acompañamiento periódico al desempeño profesional del docente participante, con el propósito de fortalecer el desarrollo de sus capacidades personales, pedagógicas y sociales.
- La **asesoría** (al docente de aula) es el intercambio y diálogo entre el docente participante monitoreado y el observador, permite aprender en el servicio porque genera reflexión sobre la práctica; de esta manera se evidencia la importancia de los procesos reflexivos en los que el profesor toma conciencia de sus fortalezas y debilidades, para luego identificar la forma de potenciar el desarrollo de sus capacidades.
- La **asesoría a nivel del equipo docente** de la institución educativa es la que se brinda a todo el equipo docente: profesores, personal directivo y jerárquico en su desempeño en la gestión pedagógica e institucional. Su intención es promover el desarrollo de la institución educativa comprometiendo la participación crítica y cooperativa de todos los profesionales que la conforman.

Acerca de los capacitadores – Acerca de la intervención

Se entiende que las labores de asesoría son realizadas por los capacitadores que desarrollan los cursos teórico-prácticos o por integrantes del equipo de profesionales designados por la institución que capacita (lo que en términos del PLANCAD vendría a ser el equivalente a los entes ejecutores).

Revisando las convocatorias publicadas por las instituciones de formación docente para reclutar capacitadores, se encuentra que los requisitos establecen en términos generales la participación de profesionales de la docencia, titulados, con experiencia en docencia superior o en acciones de capacitación y con tiempo disponible para ejercer sus funciones. Conforme avanzó el funcionamiento del PRONAFCAP, la experiencia de trabajo en el programa constituyó en sí misma un criterio a favor de la selección.

Se presentan los recuadros siguientes a modo de ejemplo.

Requisitos del Equipo Capacitador / Universidad Nacional Tecnológica del Sur (2010)

Especialistas de cursos y capacitadores:

- Título pedagógico y/o profesional del nivel, preferentemente con Postgrados, Doctorado, Maestrías y otras especializaciones en educación adicionales a la licenciatura.
- Formación especializada en el curso que dictará.
- Experiencia en docencia superior en universidades/ ISP y/o en acciones de capacitación y/o formación en servicio como coordinador, capacitador y/o formador (mínimo 3 años para el caso de Lima Metropolitana) y 1 año para las otras regiones.
- Disponibilidad de tiempo que le permita el cumplimiento de sus funciones, si corresponde, presentará su licencia sin goce de remuneraciones, en cumplimiento de las normas vigentes.
- No tener relación de parentesco hasta el cuarto grado de consanguinidad o segundo de afinidad o por vínculo matrimonial o unión de hecho con el Jefe de Proyecto ni con el Coordinador Académico del Equipo (debe acreditarse con Declaración Jurada).
- No formar parte del personal de la sede central del Ministerio de Educación ni de las instancias de gestión educativa descentralizadas.
- No tener antecedentes administrativos, penales ni judiciales.

Fuente: Universidad Nacional Tecnológica del Sur, 2010

Convocatoria para capacitadores - PRONAFCAP - AMAZONÍA (febrero, 2010)

La Universidad Nacional de la Amazonía Peruana UNAP convoca a profesionales que desean ser capacitadores para desarrollar actividades de visita y monitoreo en los niveles inicial y primaria.

Las zonas a atender son los distritos de Indiana, Las Amazonas, Putumayo y Manuel Clavero.

También se convoca a especialistas psicólogos para acciones de capacitación en los mismos lugares.

Requisitos:

- Disponibilidad de tiempo completo.
- Tener experiencia en capacitación con el PRONAFCAP.

Enviar su currículum vitae y comunicarse al Tel 065 261393 o al correo electrónico walter1908@hotmail.com

Fuente: Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, 2010

A juzgar por las referencias que se dieron respecto al inicio del PRONAFCAP, las instituciones contratadas para realizar la capacitación enfrentaron serios problemas para conformar sus equipos de formadores. Así, entre los factores limitantes para la puesta en marcha del programa se señala por ejemplo:

- ▶ “la definición de un conjunto de requisitos mínimos para los capacitadores que no correspondían con la realidad de la oferta existente (años de experiencia en formación superior o capacitación, títulos obtenidos y otros), los cuales tuvieron que ser reducidos; y la reducida oferta nacional de buenos docentes capacitadores”. (Orihuela y Díaz, 2008:95)

Un problema adicional tuvo que ver con el requisito de que los capacitadores tuvieran experiencia en aula, lo que llevó a las universidades a reclutar profesores de EBR:

- ▶ “Un problema importante era contar con capacitadores con experiencia en aula (se incorporaron profesores de la EBR para la capacitación y acompañamiento en aula) gracias a la excepción al Reglamento de la Ley del Profesorado. El DS 023-2007 facilita a los profesores [para que] soliciten licencia sin goce de haber”. (Orihuela y Díaz, 2008:16)

¿Qué debe hacer el capacitador? Como se aprecia en el listado que sigue, en el marco del PRONAFCAP se asigna al capacitador una serie de funciones diversas; entre ellas se encuentra su labor de orientación y asesoría al docente, pero esta parece verse opacada por la carga de responsabilidades administrativas y de gestión que también debe cumplir.

Funciones y responsabilidades del (de la) Capacitador(a)

- Planifica y ejecuta su trabajo en coordinación directa con el coordinador y el equipo de capacitadores.
- Participa en la planificación, ejecución y evaluación del Plan de Capacitación.
- Coordina con los docentes la planificación, ejecución y evaluación de las acciones de capacitación a nivel de institución educativa y de aula.
- *Orienta a los participantes hacia el desarrollo de los logros de aprendizaje previstos, evalúa estos logros y propone alternativas de mejora.*
- Entrega materiales a los participantes y verifica su registro.
- Elabora documentos académicos y los materiales necesarios para la planificación y ejecución del Plan de Capacitación.
- *Monitorea, asesora y evalúa a los participantes a su cargo brindándoles orientaciones precisas y propuestas que mejoren su desempeño.*

- Participa en el proceso de análisis de resultados y en el planteamiento de nuevas propuestas en relación a los instrumentos utilizados.
- Asiste y permanece en los eventos y reuniones convocados por la DESP cuando sea requerido.
- Elabora informes y otros documentos sobre el proceso de capacitación que le han sido solicitados por el coordinador académico y los refrenda con su firma.
- Asiste y participa en las actividades de autoformación convocadas por su institución.

Fuente: Ministerio de Educación, PRONAFCAP, Términos de Referencia 2007:5

¿Y qué hace el capacitador en su labor de asesoría al docente? Según lo expresado por una de las instituciones formadoras (Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2010) las horas de monitoreo y asesoría al docente (incluidos los directores con aula a cargo) deben distribuirse en la ejecución de las siguientes acciones:

- Observación al docente y registro de información.
- Asesoría al docente, luego de la observación de su desempeño, propiciando la reflexión y la identificación de fortalezas y dificultades.
- Coordinación con el docente sobre el trabajo a desarrollar en la siguiente visita de intervención conjunta o demostración a cargo del capacitador.
- Asesoría al docente en el análisis de las características de la intervención o demostración.

Estas acciones deben desarrollarse en el transcurso del año¹⁶, alternando con el tiempo de clases, que se realizan una vez por semana (los días sábado) a razón de cinco horas cada día, a lo largo de ocho meses.

Horario de clases de PRONAFCAP 2010 - PRONAFCAP La Cantuta

Debido a las constantes consultas, comunicamos a los docentes participantes que el horario de clases serán [sic] los sábados:

Inicial y primaria: 8:00 a. m. - 01:00 p. m.

Secundaria: 02:00 p. m. - 07:00 p. m.

Fuente: Universidad Nacional de Educación, 2010

¹⁶ La información sobre la frecuencia de las visitas es algo confusa, pero en una entrevista al Sr. Guillermo Molinari, director de la DESP, se informa que en el 2009 se programaron ocho "intervenciones" o visitas al año.

El tiempo total asignado al programa fue originalmente (en 2007) de 220 horas, 180 para los cursos de Comunicación, Lógico Matemática y Especialidad y currículo, y 40 horas (18.2%) para las acciones de monitoreo y asesoría (20 al docente y 20 al equipo docente de la IE) (Orihuela y Díaz, 2008).

En el transcurso del desarrollo del programa las condiciones exigidas a las instituciones encargadas de la capacitación fueron cambiando, en el sentido de aumentar la duración de los cursos y también la del monitoreo y asesoría al docente; es así que, por ejemplo, en el programa de 2010 (Ministerio de Educación, 2010) la duración total del proceso de capacitación fue de 280 horas cronológicas, 220 para los cursos y 60 para las acciones de monitoreo y asesoría (lo que equivale al 21.4%, 40 horas de monitoreo y asesoría al desempeño pedagógico del docente en su aula y 20 horas para el desarrollo del docente como parte del equipo de la IE). En el caso de los docentes de educación inicial y primaria en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) la duración de la capacitación fue de 330 horas, ya que se consideraron 50 horas adicionales para el tratamiento de los componentes específicos de la EIB.

¿Es la asesoría una acción sistemática que corresponde al modelo de lo que ahora identificamos como acompañamiento pedagógico? A partir de las observaciones iniciales que hiciera Cristina del Mastro (2008) de las labores de monitoreo y asesoría, la autora señalaba que los capacitadores requerirían manejar un cuaderno de visitas y un plan de visita con el respectivo diseño de intervención, para asegurar la atención personalizada al docente. Señalaba asimismo que dado que las observaciones se realizan durante el trabajo en el aula, el capacitador debería poner atención sobre todo a las competencias relacionadas con el dominio disciplinar y el dominio pedagógico, sobre la conducción del proceso de aprendizaje y sobre la interacción en el aula. Sin embargo, encontró que: "... no se cuenta con orientaciones precisas para el diseño de la intervención, ni se prevé el contenido de las observaciones" y no encontró "información dirigida al monitor sobre la finalidad, contenido y las estrategias del monitoreo" (Del Mastro, 2008)¹⁷.

Aunque no se ha podido acceder a documentos que evalúen el funcionamiento del PRONAF-CAP en los últimos años, hay noticias periodísticas que reportan información sobre algunos problemas –cuya real dimensión se desconoce– relacionados con la gestión del programa; estas informaciones hacen referencia al incumplimiento o demora en el pago a los capacitadores y en el pago de los S/. 250 que se otorga a los docentes participantes.

¹⁷ Sería interesante complementar esas observaciones iniciales con el conocimiento de lo sucedido en el desarrollo del programa.

Institucionalidad/ continuidad

El PRONAFCAP tiene fecha de término; fue creado para el período 2007-2011 lo que prácticamente coincide con la duración del gobierno de García. En las elecciones generales de este año se eligió a las nuevas autoridades y como es usual en estos casos es probable que cambien las autoridades del sector educación. ¿Dejará el PRONAFCAP una forma establecida de ofrecer formación en servicio a los docentes de EBR? ¿Ha apostado el MINEDU a través del PRONAFCAP a la institucionalización del sistema integral –nacional y descentralizado– de formación continua que plantea el PEN? Esto resulta dudoso.

En el documento del PRONAFCAP 2009 se anunciaba el inicio de un “proceso progresivo de descentralización de la capacitación” que promovería la creciente participación de las DRE y las UGEL en la gestión del programa y la transferencia gradual de las funciones de monitoreo y acompañamiento. ¿Se han dado acaso avances en esa línea?

- ▶ “En el proceso progresivo de descentralización de la capacitación se conformará en cada región una Comisión de coordinación y monitoreo constituida por representantes del Ministerio de Educación y la Dirección Regional de Educación. Por la DRE participará el Director de gestión pedagógica y especialistas de las modalidades y niveles educativos. Por el MED el coordinador y supervisores del PRONAFCAP a cargo del ámbito”. (MINEDU - PRONAFCAP, 2009:5)
- ▶ “Las DRE y UGEL informarán oportunamente sobre las capacitaciones específicas que se implementan en cada región a fin de evitar duplicidad o cruce de acciones. En base a la experiencia desarrollada en el PRONAFCAP 2009, se delegarán progresivamente, de manera experimental, las funciones referidas al monitoreo y acompañamiento de la capacitación, a las regiones que hayan desarrollado las capacidades y competencias para gestionar el Programa.” (MINEDU - PRONAFCAP, 2009:5)

Finalmente, lejos de promover la constitución de redes de instituciones acreditadas para la formación de docentes en servicio en cada región, año tras año el ministerio, a través del PRONAFCAP ha ido convocando y estableciendo convenios anuales con cada una de las instituciones superiores de formación docente, por separado.

2

El acompañamiento en las regiones

En el marco de la descentralización, las propuestas y experiencias que se vienen desarrollando en el ámbito de las regiones constituyen también un campo de indagación interesante para esclarecer y debatir sobre la viabilidad del acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente.

En efecto, cuando se observa lo que sucede en las regiones, es usual encontrar una diversidad de programas, acciones y decisiones en materia de formación de docentes. En las regiones operan instituciones de formación inicial docente como son los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) cuyo funcionamiento es normado desde la autoridad central del sector, habiéndose visto seriamente afectados por normas relativas a las políticas de admisión e ingresos de sus postulantes como es el caso del establecimiento de la nota 14 como puntaje mínimo aprobatorio. Operan también en las regiones programas nacionales como el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) y el Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA), dirigidos desde el ministerio, así como proyectos de iniciativa privada que incluyen entre sus actividades acciones de formación docente en servicio. A su vez, las regiones han elaborado sus Proyectos Educativos Regionales (PER) y han consensuado una serie de propuestas entre las que se encuentran las políticas relativas a la formación de sus maestros e iniciativas regionales propias que les permiten poner en marcha la ejecución de sus PER.

Este capítulo da cuenta parcial de esa dinámica en la que diversas actividades orientadas hacia un mismo fin, en vez de complementarse, eventualmente se superponen y confunden; ello hace pensar en la necesidad imperiosa de trabajar por la confluencia de las

propuestas y esfuerzos que se realizan en las regiones en materia de formación docente. De los PER, de iniciativas desarrolladas en las regiones y de las acciones relacionadas con la implementación del PRONAFCAP y del PELA, se derivan propuestas y experiencias de formación docente que suelen incluir acciones de acompañamiento o similares. Pero, ¿cuál es el modelo de acompañamiento que le conviene asumir a cada región?

2.1. ¿Qué plantearon los Proyectos Educativos Regionales - PER?: La formación continua y el acompañamiento pedagógico en los PER

Una vez aprobado el Proyecto Educativo Nacional (PEN), entre los años 2005 y 2008, las regiones fueron elaborando sus respectivos Proyectos Educativos Regionales. Los PER constituirían la propuesta de desarrollo educativo y el marco orientador de las políticas y acciones que llevaría a cabo cada región en el largo plazo (hasta el 2021).

Aunque no se hace aquí el seguimiento de los avances que realizó cada región en cumplimiento de su PER, la revisión de estos documentos (ver Cuadro 7), arroja algunas constataciones interesantes respecto de la formación de docentes que merecen ser destacadas:

- Sea bajo la forma de objetivo, resultado esperado, política regional, estrategia o medida a implementar, en todos los casos se incluye un acápite referido a la formación de los maestros.
- No existiendo una misma terminología ni un patrón uniforme para designar y diseñar las propuestas relativas a la formación docente, se utilizan indistintamente los términos: formación continua, capacitación en servicio, formación permanente, o formación en servicio; y se plantea la creación de: un sistema / sistemas; un programa / programas...
- En ciertos casos (por ejemplo en Junín y Puno) se asigna a los ISP –debidamente acreditados– la función de hacerse cargo de la formación en servicio. En otros, (por ejemplo en Madre de Dios y San Martín) se propone la existencia de una instancia regional especializada que organice y regule la oferta de formación en servicio. La idea de articular o integrar la formación inicial y en servicio en la perspectiva de construir y consolidar un sistema regional de formación docente está en cierta forma expresada en los PER de Cusco (creación del Sistema Regional de Formación Profesional Docente) y Madre de Dios (instalación de un sistema efectivo y especializado de formación docente inicial y en servicio).

- En cuanto a la promoción de espacios colectivos (grupos de interaprendizaje, redes escolares) como formas organizativas en las que se favorece el encuentro entre maestros y la formación de los docentes, hacen alusión a ellos, por ejemplo: los PER de Ancash (institucionalización de los Grupos de Interaprendizaje - GIA, y redes como espacios de intercambio de experiencias y reflexión permanente en la perspectiva de la autoformación), de Lambayeque (institucionalizar la organización y funcionamiento de redes educativas para fortalecer la formación personal y profesional del docente) y de Puno (fortalecer las redes educativas en los niveles inicial, primaria y creación de las mismas en el nivel secundario; fortalecer e institucionalizar los mecanismos de interaprendizaje, reflexión y mejoramiento en las instituciones educativas - IIEE).
- En lo que se refiere a la necesidad de establecer y poner en marcha mecanismos de acompañamiento pedagógico, esto ha sido explícitamente planteado en los PER de Ancash (sistema de formación en servicio y acompañamiento constante para mejorar las prácticas pedagógicas y la gestión educativa), Callao (mecanismos especializados de acompañamiento permanente a las instituciones educativas), Piura (sistema de monitoreo y acompañamiento que oriente las prácticas pedagógicas en el aula) y Ucayali (sistema de acompañamiento monitoreo y supervisión pedagógica para mejorar la calidad de los aprendizajes; programa permanente de acompañamiento pedagógico para docentes).

Cuadro 7. Propuestas sobre formación docente continua y acompañamiento pedagógico en los Proyectos Educativos Regionales (PER)

Región	Propuestas / Referencias
Amazonas	<p>Establecer <i>programas de formación continua y capacitación en servicio</i> con énfasis en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), liderazgo comunal, estrategias pedagógicas para escuelas unidocentes y multigrado, para docentes y directores de escuelas rurales.</p> <p><u>Capacitación docente</u> en planificación estratégica, diversificación y adecuación de contenidos curriculares, metodologías, estrategias de aprendizaje, tipos y formas de evaluación <i>asegurando procesos de acompañamiento</i> posteriores y control de resultados cualitativos y cuantitativos.</p>

Región	Propuestas / Referencias
Ancash	<i>Sistema de formación en servicio y acompañamiento constante</i> para mejorar las prácticas pedagógicas y la gestión educativa.
	Diseñar y ejecutar un <i>sistema de acompañamiento intensivo</i> a docentes a través de un programa de formación en servicio. Institucionalización de los Grupos de Interaprendizaje (GIA) y redes como espacios de intercambio de experiencias y reflexión permanente en la perspectiva de la autoformación.
Apurímac	Implementación del <i>programa de formación continua</i> , obligatoria, en períodos vacacionales para docentes en servicio.
Arequipa	<i>Formación continua para el desarrollo de capacidades innovadoras.</i>
Ayacucho	Asegurar la calidad de las instituciones educativas a través de una formación continua del docente. Diseñar programas integrales e interculturales de formación docente inicial y continua, estableciendo mecanismos de reconocimiento a la investigación educativa e innovación pedagógica.
Cajamarca	<i>Plan de formación inicial y continua</i> a través de un currículo pertinente, factible y de calidad.
	<i>Formación en servicio</i> (capacitación, actualización, perfeccionamiento) continua de docentes en gestión de procesos pedagógicos.
Callao	Diversificación de la formación en servicio con énfasis en el interaprendizaje y en la formación en el lugar de trabajo, dirigida principalmente a instituciones educativas y equipos de docentes; con <i>mecanismos especializados de acompañamiento permanente a las instituciones educativas.</i>
	Desarrollar un <i>sistema de asistencia técnico-pedagógica a las IIEE</i> con incentivos a nivel pedagógico a escuelas y redes escolares.
Cusco	Mejorar el sistema y procesos de formación inicial, continua, evaluación del desempeño de la actividad magisterial, de acuerdo a la normatividad nacional, regional, las necesidades propias del ámbito regional, las expectativas del magisterio y la autoafirmación cultural en un contexto andino y amazónico.
	<i>Sistema regional de formación profesional docente.</i> Establecer el sistema de formación y acreditación docente para los diferentes procesos, modalidades y niveles educativos. <i>Articular los programas y el servicio de formación permanente de los docentes.</i>
Huancavelica	<i>Sistema de formación docente continua</i> de calidad que enfatiza el dominio intercultural, bilingüe y productivo y que garantiza aprendizajes de calidad, pertinentes a las demandas regionales y nacionales.

Región	Propuestas / Referencias
	<p>Impulsar una <i>formación docente en servicio</i> que garantice aprendizajes de calidad así como una gestión ética, democrática y competente de las instituciones educativas.</p> <p>Implementar un sistema de monitoreo y evaluación de los programas y proyectos de formación docente continua, que garantice la calidad de la oferta en el marco de la construcción de una educación pertinente y la revaloración de la docencia.</p> <p>Implementar <i>programas de formación</i> en servicio evaluados con estándares de calidad que aseguran su articulación a las necesidades y demandas educativas de la región.</p> <p>Implementar <i>programas de capacitación docente</i> de acuerdo a las demandas, requerimientos y expectativas de los educandos, así como del avance de la ciencia y tecnología, optimizando los recursos de las instituciones de formación docente de la región.</p>
Junín	<p>Promoción de la <i>formación inicial y en servicio</i> de los y las docentes y formadores(as) de docentes para la optimización e integralidad de la enseñanza.</p> <p>Mejorar la formación en servicio de docentes y administrativos competentes, honestos y comprometidos con la educación para el desarrollo regional y nacional.</p> <p>Implementación y ejecución de <i>planes y programas de formación continua para docentes</i>, y administrativos, en función a las necesidades y demandas de la región, en convenio con los institutos superiores pedagógicos, tecnológicos, universidades e instituciones acreditadas de la región.</p> <p>Socialización de experiencias, reflexión y análisis de la realidad educativa mediante <i>acompañamiento e intercambios</i> docentes a nivel institucional, local y regional que alimenten y viabilicen las propuestas de desarrollo de la educación regional.</p> <p><i>Ampliación progresiva de los servicios de los institutos superiores pedagógicos de la región, para la atención de la formación de docentes en servicio.</i></p>
Lambayeque	<p>Generación de un sistema de regulación de la oferta de formación en servicio, basada en indicadores de calidad concertados que aseguren pertinencia, oportunidad y accesibilidad a las necesidades y posibilidades de los profesores.</p> <p>Institucionalizar la organización y funcionamiento de redes educativas para fortalecer la formación personal y profesional del docente.</p> <p>Implementar <i>programas de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente</i> para promover el desarrollo de aprendizajes en un contexto intercultural, a través de instituciones públicas y privadas acreditadas.</p>

Región	Propuestas / Referencias
Loreto	Establecer <i>un sistema integral de formación docente</i> en la región Loreto.
	Mejorar, reestructurar y fortalecer los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales en educación y la resolución de las reivindicaciones del magisterio, en la región Loreto.
Madre de Dios	Instalar en la región un <i>sistema efectivo y especializado de formación docente inicial y en servicio</i> , que ofrezca a los profesores de educación básica oportunidades sistemáticas para lograr los niveles de desempeño requeridos para el ejercicio profesional de la docencia.
	Política regional: <i>política de formación para docentes en servicio, articulada a la política de formación inicial docente</i> y a las necesidades regionales, y basada en un perfil de competencias profesionales.
	<i>Funcionamiento de una instancia regional que organice y regule la oferta de formación en servicio de los docentes</i> , en base a un perfil de competencias. Procesos y programas de formación en servicio para mejorar la práctica docente, implementados en forma oportuna y desconcentrada.
Piura	Implementar un <i>sistema de monitoreo y acompañamiento que oriente las prácticas pedagógicas en el aula</i> .
	<i>Oferta de formación continua de docentes</i> y directivos de calidad y pertinente a las necesidades y demandas de la región y el país.
	<i>Mejorar la formación inicial y en servicio de los y las docentes</i> de la región para garantizar la mediación de aprendizajes de calidad, compromisos con la gestión de sus instituciones educativas, promoviendo su desarrollo profesional y la afirmación de su rol en el cambio social.
	Evaluar y perfeccionar los programas de formación en servicio estableciendo estándares de calidad para asegurar que se articulen a las necesidades y demandas educativas de la región.
Puno	<i>Contar con instituciones formadoras de educación superior acreditadas, responsables de la formación inicial y en servicio a docentes. Las instituciones superiores de formación docente acreditadas se hacen cargo de la formación continua de los profesores en servicio.</i>
	Fortalecer las redes educativas en los niveles inicial, primaria y creación de las mismas en el nivel secundario. Fortalecer e institucionalizar los mecanismos de interaprendizaje, reflexión y mejoramiento en las IIEE.

Región	Propuestas / Referencias
San Martín	Reforma y priorización de la formación continua del docente: diseñar e implementar un <i>programa de actualización y capacitación</i> permanente para los docentes. Implementar y potenciar progresivamente el Centro Amauta. Implementación del sistema de acreditación en la formación inicial y la formación continua del docente.
Ucayali	Implementación de un <i>sistema de acompañamiento, monitoreo y supervisión pedagógica</i> para mejorar la calidad de los aprendizajes.
	<i>Programa permanente de acompañamiento pedagógico</i> para docentes de escuelas públicas diversificado según tipo de escuela y contexto local.
	Implementar un <i>sistema de formación de docentes</i> en servicio y construir estándares de desempeño y evaluación para mejorar la oferta educativa.
	Programa de fortalecimiento de capacidades docentes: <i>capacitación y acompañamiento pedagógico</i> enfoque [sic] y estrategias de atención en situaciones multigrado.

En suma, podría decirse –a partir de los PER– que aunque no se cuenta todavía con una orientación clara respecto de lo que debería ser el formato para la construcción del “sistema integral de formación docente” que propone el PEN, los equipos regionales encargados de la elaboración de los PER encontraron sus propias formas de concebir y plantear propuestas orientadas a mejorar el nivel de formación de sus docentes. Es a partir de esos lineamientos que algunas regiones avanzaron hacia la definición de sus planes (programas o sistemas) de formación docente y los fueron canalizando –a efectos de facilitar recursos– a través de Proyectos de Inversión Pública (PIP) u otras gestiones dirigidas a conseguir financiamiento.

2.2. Iniciativas regionales: el caso del Sistema Regional de Formación Continua (SRFC) de Apurímac

Hay en la actualidad experiencias propias de formación docente en servicio que se vienen llevando a cabo en determinadas regiones y que consideran entre sus actividades el acompañamiento pedagógico y el desarrollo de sistemas de formación en servicio. En el estudio que realizara Carmen Marín (2009) se presentan los diseños y avances de los planes regionales de formación docente que estaban en curso en cinco regiones: Amazonas, Apurímac, Cusco, Junín y San Martín. Analizando el enfoque o fundamento de las experiencias que son materia de estudio, la autora hace referencia al “aprendizaje experiencial”.

- ▶ “El enfoque de *aprendizaje experiencial* se refiere a un tipo de aprendizaje que se desarrolla en un contexto concreto, donde el aprender necesita de la reflexión sobre sí mismo y sobre su relación con los contenidos en el marco del contexto. Para ello se asume una actitud de aprender a aprender, donde el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia: actuar, explorar, informar, ordenar comprender es un proceso cíclico que se da en tres momentos claves: la anticipación, el pensamiento en la acción y el pensamiento sobre la acción”. (Marín, 2009:17)

Señala asimismo que “Todos los planes examinados basan el aprendizaje de nuevas capacidades docentes en el ejercicio de estas durante el desarrollo de su trabajo docente” (Marín, 2009:17-18), aludiendo de esta manera a una modalidad de aprendizaje en servicio basada en la reflexión del maestro sobre su experiencia concreta y a la posibilidad de mejorar “sus competencias personales, sociales y profesionales en función de su contexto laboral y las necesidades educativas de sus alumnos”.

Siguiendo la pista de los casos estudiados por Marín (2009) ponemos el foco de atención en la experiencia de construcción del Sistema Regional de Formación Continua (SRFC) que se viene desarrollando en Apurímac como iniciativa pública regional promovida y ejecutada desde el Gobierno Regional y la Dirección Regional de Educación (DREA). Cabe señalar que se trata de una experiencia reciente, en la que es todavía difícil pretender y mostrar resultados, pero que sin embargo ilustra sobre los contextos, pautas y procesos seguidos para su implementación.

Marco del SRFC de Apurímac

La creación del Sistema Regional de Formación Continua se enmarca en el proceso de Reforma Educativa Regional Autónoma y Participativa que lleva adelante el Gobierno Regional de Apurímac; la propuesta fue elaborada desde la Dirección Regional de Educación y contó con la activa participación de otros actores como son los gobiernos locales, instituciones académicas (Universidad Nacional Micaela Bastidas, ISP José María Arguedas y Gregorio Mendel de Andahuaylas, ISP La Salle de Abancay), el magisterio organizado en la región (Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación - SUTE) y las ONG especializadas en educación (entre las que destaca la colaboración de la Asociación para la Promoción de la Educación y el Desarrollo de Apurímac - Tarpurisunchis).

El diseño e implementación del SRFC (Gobierno Regional de Apurímac, 2009) se inició en 2007, continuando el año siguiente con los acuerdos de financiamiento y la firma de convenios para hacer posible su funcionamiento. Una vez aprobado el proyecto Sistema Nacional de Inversión Pública (SNIP) del SRFC, la propuesta fue presentada a concurso

para acceder al financiamiento que ofrecía el Fondo Perú-España, obteniéndose recursos por algo más de S/. 2.800.000. Luego de realizadas las labores de selección y formación de los responsables académicos del programa, es recién en el 2009 que se da inicio al Primer Programa Bianual del SRFC (2009-2010); asimismo, se proyecta para el período 2011-2012 la ejecución del Segundo Programa Bianual del SRFC.

En documentos de difusión elaborados por la autoridad regional, el sistema es presentado como una “conquista de los apurimeños” y como una alternativa “a las políticas centralistas que han tenido poco o nulo impacto”; critica al PRONAFCAP por “haber sido generado desde Lima sin diálogo alguno con los procesos regionales y haber priorizado el taller como estrategia principal ignorando las dificultades de distancia que tenemos en regiones andinas”.

Por otro lado, a diferencia de los programas nacionales de capacitación docente de limitado alcance y duración, el SRFC se identifica como un sistema permanente que llega de manera simultánea a todos los maestros del sistema educativo regional.

En lo que toca a los objetivos de aprendizaje planteados por el SRFC, se priorizan seis desempeños en el caso de los docentes y siete desempeños en relación a los directores (GRA – DREA, SRFC, 2010). Así, combinando las exigencias nacionales y las necesidades y criterios propios de la región, se espera desarrollar:

- Dos desempeños de exigencia nacional, planteados por el MINEDU: comprensión lectora y pensamiento lógico matemático.
- Dos desempeños de exigencia regional, planteados por la Dirección Regional de Educación: como son la interculturalidad y la generalización del quechua y el desarrollo de capacidades emocionales.
- Dos desempeños específicos según el nivel, área y función en que se desenvuelve el docente, planteados también por la DREA.
- En el caso de los directores se propone un desempeño adicional referido a la gestión de las instituciones educativas.

En términos organizativos, el sistema establece una cadena de responsabilidades (ver Cuadro 8) que involucra a las diversas instancias de gestión regional y local, incorporando también en el cuadro de instituciones comprometidas con el funcionamiento del sistema a centros de educación superior, el SUTE, las ONG, la cooperación internacional y las empresas regionales¹⁸.

18 Desde mi punto de vista tiene particular importancia la incorporación de las instituciones de educación superior en la trama de instituciones que asumen responsabilidad y función en el SRFC, considerando que los ISP y las universidades –debidamente acreditados– constituyen justamente los centros especializados de que dispone la región para sostener y consolidar el proceso de formación docente continua.

Cuadro 8. Estructura organizativa del Sistema Regional de Formación Continua – SNFC de Apurímac: instituciones y responsabilidades

Instituciones	Responsabilidades
Dirección Regional de Educación - DREA	Liderazgo, conducción central
Unidades de Gestión Educativa Local - UGEL	Liderazgo, conducción local
Instituciones de educación superior de la región	Soporte técnico
Gobierno Regional	Respaldo normativo y político, financiamiento parcial
Gobiernos Provinciales	Respaldo normativo y político, financiamiento parcial
Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación regional - SUTE	Difusión y respaldo, vigilancia
Organizaciones no gubernamentales - ONG y cooperación internacional	Soporte técnico, financiamiento parcial
Empresas regionales	Financiamiento parcial

Fuente: GRA - DREA, SRFC, 2010

A su vez, el sistema designa cuatro tipos de responsables académicos con perfiles diferenciados que ejercen funciones de orientación, asesoría, motivación, dirección o acompañamiento según el caso:

- Los *Amautas*, son docentes expertos “de gran talla académica” que participan de manera directa de los eventos formativos del sistema; además acompañan e incentivan, en calidad de asesores, al equipo conductor regional del SRFC.
- Los *Yachayniyuq*, son especialistas en temas específicos que apoyan en la elaboración de ponencias y materiales para los seminarios motivacionales y en la asesoría virtual que reciben los docentes a través de la web del sistema.
- Los *Umalliq*, son docentes con cargo de Director vigente, elegidos democráticamente por su condición de liderazgo para conducir las comunidades de aprendizaje; se encargan de convocar y dirigir las reuniones de las comunidades de aprendizaje y de informar por escrito a los responsables de la UGEL respectiva.

- Los *Yanapaq* (denominación utilizada en el SRFC en el marco de financiación del Fondo Perú-España - FPE), o acompañantes pedagógicos (denominación en el ámbito del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje - PELA).

Actividades del SRFC de Apurímac: contexto en que se plantea el acompañamiento pedagógico

El SRFC se sustenta en la idea de privilegiar el aprendizaje entre pares y en el postulado de que el aprendizaje se logra a partir de la reflexión de los docentes acerca de su propia práctica y experiencia. Establece diversas modalidades de formación, como son: (a) los *seminarios motivacionales*: eventos provinciales que permiten a los participantes el contacto general con nuevos enfoques, teorías y experiencias innovadoras relacionadas con los desempeños que se quieren lograr; (b) *las comunidades de aprendizaje*: constituyen la estrategia formativa principal del SRFC para el aprendizaje entre pares, a partir de la propia experiencia de los docentes. Son espacios constituidos por alrededor de 10 a 20 docentes de instituciones educativas cercanas, que se organizan y tienen reuniones periódicas, de modo que todos los docentes deben estar incorporados en una comunidad de aprendizaje. Las comunidades se reúnen un mínimo de seis veces al año, en base a un cronograma definido en cada comunidad, con una duración de seis horas cada una, conducidas por el *Umalliq*. A su vez, las comunidades se nutren de la experiencia de las Redes y los GIA, círculos de interaprendizaje y otros programas de capacitación. Complementan el trabajo de las Redes y Micro Redes; (c) *el acompañamiento pedagógico*: en ese contexto, es una estrategia que complementa otros recursos formativos, definiéndose específicamente como “un proceso de reflexión compartida y asesoría entre los *Yanapaq*, el director y el docente respecto al trabajo en aula, con el propósito de fortalecer el desempeño pedagógico de los docentes y devolver liderazgo pedagógico al director” (GRA - DREA, SRFC, 2010); y, (d) *la asesoría virtual*: servicio que permite a los docentes el acceso a una página web de asesoría, en la que encontrarán gran cantidad de recursos, ideas innovadoras, actualizada con material de lectura novedoso.

Acerca de los acompañantes: Yanapaq

Los *Yanapaq* son docentes dedicados exclusivamente al acompañamiento pedagógico de directores y docentes de cada una de las instituciones educativas de la región.

Los primeros *Yanapaq* fueron elegidos por un concurso público convocado para la selección de 80 docentes¹⁹ que se harían cargo de dicha función; entre ellos, 30 docentes Yanapaq para el SRFC y 50 acompañantes pedagógicos con cargo a los recursos del PELA. El procedimiento de evaluación comprendió la calificación de expedientes (a cargo de la DREA), la prueba de conocimientos (formulada en la DREA y aplicada en las UGEL) y la entrevista personal (también a cargo de la DREA) (GRA - DREA, 2010). Luego, a inicios de 2010, se realizó un nuevo concurso; en este se convocaba por separado a 30 Yanapaq “para el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas de los docentes en el marco del SRFC”²⁰.

Los requisitos y características deseadas para un Yanapaq – según lo establecido en las convocatorias del 2009 y 2010 (ver Cuadro 9) - si bien presentaron algunos cambios de un año a otro, en términos generales especificaron que debía tratarse de un docente titulado con experiencia de trabajo en aula en la región, conocimiento de los modelos, estrategias y enfoques que requeriría para desarrollar su función, manejo de la lengua quechua y de programas de cómputo así como condiciones para comprometerse a dedicación exclusiva a su labor. Se especifica asimismo que se espera que el tenga un compromiso con el cambio educativo y habilidades para la comunicación, el trabajo en equipo y la concertación con otros actores.

19 De manera simultánea pero atendiendo a diferentes proyectos o fuentes de financiamiento se convocó a 80 docentes, 30 de ellos con cargo al Fondo Perú-España, y 50 con cargo al PELA (24 para Inicial y 26 para Primaria).

20 Simultáneamente –pero con otro dispositivo— fueron convocados 71 acompañantes pedagógicos para el PELA. Directiva N° 006-2010-ME/GRA/DREA/DGP.

Cuadro 9. Región Apurímac - Perfil del postulante a Yanapaq

2009	2010
Requisitos	Requisitos
Docente titulado con experiencia no menor de 5 años en aula de institución educativa pública de la Región Apurímac. Para el caso de los docentes de inicial y III Ciclo de primaria, deberá ser titulado en el nivel correspondiente.	Docente titulado con no menos de 10 años de experiencia docente, de los cuales, no menos de 5 años de experiencia en aula de institución educativa pública de Apurímac.
Conocimiento de modelos, estrategias de capacitación y acompañamiento pedagógico a docentes.	Docente que participe o haya participado en la implementación de alguno de los siguientes procesos: Construcción del PER, Currículo Regional, Generalización del quechua, SRFC, Sistema regional de bibliotecas, Sistema regional de familias, Protagonismo estudiantil.
Conocimiento de enfoques pedagógicos, estrategias y metodologías para la planificación y el trabajo en aula desde la perspectiva intercultural.	Compromiso de residencia permanente en el ámbito de la UGEL a la que postula en caso de obtener el puesto.
Manejo general de enfoques sobre los temas de desarrollo, infancia, docencia, asesoría, investigación y realidad regional.	Compromiso para trabajar a dedicación exclusiva.
Docente con experiencia en innovación educativa.	Manejo oral del quechua.
Compromiso de residencia permanente en el ámbito de la UGEL a la que postula en caso de obtener el puesto.	Manejo de programas de computación Word, Power Point, Excel, Internet y correo electrónico.
Compromiso para trabajar a dedicación exclusiva.	No podrán participar docentes con sentencia administrativa o sentencia judicial consentida o ejecutoriada.
Manejo oral y escrito del quechua.	Experiencia en capacitación, actualización y otros.
Manejo avanzado de programas de computación Word, Power Point, Internet y correo electrónico.	Gozar de buena salud física y mental.
Manejo básico de programa de computación Excel.	No podrán participar los <i>Yanapaq</i> 2009 que hayan incurrido en forma demostrada en irregularidades en la gestión pública y en actos que atentan contra la moral.
Manejo de instrumentos para el recojo y procesamiento de información.	

2009	2010
Características deseadas	Características deseadas
Compromiso con el cambio educativo.	Compromiso con el cambio educativo.
Habilidad para comunicarse asertivamente, capacidad para concertar con distintos actores para trabajar en equipo.	Habilidad para comunicarse asertiva, empática y proactivamente.
Gozar de buena salud para trabajo de campo intenso.	Capacidad para concertar con distintos actores.
Manejo adecuado de habilidades sociales.	Capacidad para trabajar en equipo.
	Manejo adecuado de habilidades sociales.
	Manejo oral del quechua.

Fuente: GRA-DREA, 2009 y GRA-DREA, 2010

Las *condiciones laborales* (ver Cuadro 10) ofrecidas a los *Yanapaq* en 2009 indicaron que se trataría de docentes destacados durante el año escolar (mediados de marzo a diciembre) que manteniendo su propia plaza o contrata recibirían un monto adicional con carácter de incentivo por parte del proyecto que financia el FPE, siendo su remuneración total de S/. 2,100 entre su haber y la bonificación; tendrían además derecho a viáticos y pasajes. A diferencia de los *Yanapaq*, las condiciones para los acompañantes pedagógicos del PELA serían de contrato con una remuneración de S/. 3,000 soles mensuales a todo costo. En las convocatorias del 2010 se mantienen en ambos casos condiciones similares.²¹ ¿Son equivalentes las condiciones laborales ofrecidas por cada programa para responsabilidades similares?

21 Es poco lo que se ha logrado indagar sobre el proceso de formación de los *Yanapaq*; sin embargo, gracias a las notas de prensa que emite la DREA, se sabe por ejemplo de la realización de "talleres de inmersión" en los que participan especialistas de las UGEL y los acompañantes seleccionados "para que los *Yanapaq* inician sus labores conociendo a profundidad el enfoque y las estrategias del Sistema Regional de Formación Continua y conozcan las funciones específicas que deben cumplir" (Oficina de Relaciones Públicas – DREA, Abancay 13 de abril de 2010).

Cuadro 10. Condiciones laborales del *Yanapaq* (SRFA - FPE) y del acompañante (PELA)

SRFC - FPE: 2009	SRFC - FPE: 2010
Dedicación exclusiva.	Dedicación exclusiva.
Docentes vía destaque, con su propia plaza y/o contrata.	Docente destacado con su propio contrato o plaza.
Recibe un monto adicional con carácter de incentivo por parte del proyecto que financia el FPE, siendo su remuneración total de S/. 2,100 entre su haber y la bonificación.	Recibe un monto adicional de S/. 900.00 como incentivo por parte del proyecto que financia el Fondo Perú-España.
Tiene derecho a viáticos y pasajes.	Tiene derecho a viáticos y pasajes.
Vigencia del destaque: del 15 de marzo al 31 de diciembre de 2009.	Vigencia del destaque: del 15 de marzo al 31 de diciembre de 2010.
PELA: 2009	PELA: 2010
Dedicación exclusiva.	Dedicación exclusiva.
Remuneración de S/. 3,000 mensuales a todo costo.	Remuneración de S/. 3,000 mensuales a todo costo.
Vigencia del contrato: del 15 de marzo al 31 de diciembre de 2009.	Vigencia del contrato: del 15 de marzo al 31 de diciembre de 2010.

Fuente: GRA-DREA, 2009 y GRA-DREA, 2010

Acerca de la intervención de los acompañantes

Las funciones establecidas para el desempeño de un *Yanapaq* (ver Cuadro 11) perfilan las labores de un profesional de la educación que se hace cargo, a dedicación exclusiva, de la atención personalizada a un determinado número de instituciones educativas a las que visita por lo menos cuatro veces en el transcurso del año escolar.

Es interesante notar que en este caso –a diferencia de otras experiencias de acompañamiento pedagógico, y de lo que norma el PELA en la misma región– la asesoría se propone más bien como una acción que se ejerce a través del director. Así, según lo indica la información disponible, en el transcurso de la visita, el *Yanapaq* desarrolla actividades

orientadas a fortalecer la capacidad de gestión pedagógica del director de la IE como persona responsable de orientar a su equipo docente. Es por ello que en cada visita, el *Yanapaq* debe hacer con el director una observación conjunta a un docente en clases (seleccionado aleatoriamente) y luego, en reunión con el director, trabajará los criterios que cada uno ha utilizado y comparará las observaciones realizadas.

Cuadro 11. Funciones del Yanapaq (SRFA - FPE) y del acompañante (PELA)

SRFC - FPE: 2010
Dedicarse exclusivamente al acompañamiento y asesoría a los directores y docentes de IIEE de la región.
Asumir el cargo de un determinado grupo de IIEE focalizadas, a las que deben visitar como mínimo cuatro veces al año.
Atender todos los niveles de EBR, según su formación, vía destaque, con su propia plaza y/o contrata, según corresponda.
Realizar procesos orientados a fortalecer la capacidad de gestión pedagógica del director de la IE a través de acompañamiento pedagógico y asesoría al docente de aula.
De manera aleatoria, hacer observación del desempeño docente en aula y concretar su asesoría a través del director de la IE.
Conducir las actividades de motivación, capacitación y actualización de su ámbito territorial, según los criterios regionales establecidos.
Brindar asesoría a directores y docentes de IIEE de la región.
Participar en las actividades para su propia formación previstas en la región.
Elaborar y presentar al responsable de la UGEL para su aprobación, su Plan de Acompañamiento e informes de trabajo, según los criterios establecidos a nivel regional.
Acompañar la conformación e impulsar el funcionamiento autónomo de las comunidades de aprendizaje.
Impulsar acciones de información y sensibilización a los docentes y comunidad sobre el SRFC.

PELA: 2010
Conducir las actividades de motivación, capacitación y actualización en su ámbito territorial, según los criterios regionales establecidos.
Brindar asesoría a docentes y/o instituciones educativas de su ámbito jurisdiccional.
Conocer y manejar sus inventarios de recursos pedagógicos para su trabajo de asesoría.
Participar en las actividades para su propia formación previstas en la región.
Elaborar y presentar su Plan de acompañamiento e informe al responsable de la UGEL para su aprobación, según criterios establecidos a nivel regional.

Fuente: GRA, DREA, 2010

A las visitas propiamente dichas se suman las reuniones de la Comunidad de Aprendizaje que –como se ha dicho– se realizan por lo menos seis veces al año; aparentemente el Yanapaq ejerce también la función de “acompañar la conformación e impulsar el funcionamiento autónomo de las Comunidades de Aprendizaje”.

En términos administrativos, el Yanapaq está asignado a una UGEL determinada y está obligado a elaborar y presentar al responsable de la UGEL para su aprobación, su Plan de Acompañamiento e informes de trabajo, según los criterios establecidos a nivel regional.

Institucionalidad/continuidad del SRFC de Apurímac

El Sistema Regional de Formación Continua de Apurímac se inició sin fijar plazo de término; ha sido pensado, diseñado y puesto en funcionamiento con una perspectiva de largo plazo y en la lógica de institucionalizarse como la forma de atender de manera permanente las necesidades de formación de los maestros de la región. Operativamente establece programas bianuales, lo que facilita eventualmente la modificación o ajuste de sus mecanismos u orientaciones específicas. Por otro lado, el sistema se ha instalado en las diversas instancias de gestión designando a sus responsables en la DREA y en cada una de las UGEL.

Los directivos del SRFC señalan que es una propuesta sostenible:

- ▶ “Tiene sostenibilidad económica porque cuenta con un proyecto SNIP viabilizado en el Gobierno Regional que garantiza que desde el 2011 será financiado con fondos regionales. Tiene sostenibilidad política, porque está definido desde el Proyecto Educativo Regional, por tanto es una política de Estado y no solo del Gobierno Regional actual. Tiene sostenibilidad social, porque es la expresión de un viejo anhelo y reclamo de la organización docente y de las familias y autoridades”. (GRA–DREA, SRFC, Rimarisun I, 2009:3)

2.3. El Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje - PELA (2008-2011): el acompañamiento pedagógico a cargo de las regiones

El Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje en el III Ciclo de Educación Básica Regular - EBR (2008–2011) fue creado en el marco del Presupuesto por Resultados (PPR) y es dirigido desde el Vice Ministerio de Gestión Pedagógica y la Dirección Nacional de EBR del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). Su objetivo es lograr que los estudiantes del III Ciclo de EBR (equivalente a 2° grado de primaria) obtengan los logros de aprendizaje esperados en Comunicación Integral y Pensamiento Lógico Matemático²².

Actividades: contexto en que se desarrolla el acompañamiento pedagógico

Las intervenciones que plantea el PELA para alcanzar su objetivo central comprenden un conjunto de acciones que inciden en el mejoramiento de la calidad educativa y están referidas a la gestión orientada al logro de resultados, la capacitación y especialización de los docentes en comunicación y matemática, la dotación de infraestructura educativa adecuada y el acceso con calidad a la Educación inicial.

En el contexto descrito, el PELA establece entre sus objetivos específicos el contar con docentes de primer y segundo grado de primaria preparados para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad en Comunicación Integral y Lógico Matemática; en esta línea es que introduce un componente de acompañamiento y monitoreo a docentes y pone las visitas de asesoramiento a docentes bajo la responsabilidad de los gobiernos regionales.

Así, el acompañamiento pedagógico, componente del PELA, es un caso particular en el que una iniciativa del gobierno nacional (MINEDU, MEF) promovida desde la autoridad central es ejecutada por los gobiernos regionales, conforme a las orientaciones y lineamientos que define el Ministerio de Educación.

- ▶ “Los Gobiernos Regionales, a través de las DRE y UGEL son las instancias responsables de implementar el acompañamiento pedagógico en su ámbito, por ello, en un trabajo conjunto debemos asegurar su cumplimiento eficiente y efectivo...”. (MINEDU, 2010)

²² Se toma como línea de base la ECE 2007 que dio un nivel de 15.9% de desempeño suficiente en comprensión lectora y 7.2% en matemática. Las metas establecidas para 2011 definen valores de 35% y 30% respectivamente.

Acerca de los acompañantes

¿Quiénes son los acompañantes? Son docentes de los niveles de Educación Inicial y Primaria así como profesoras coordinadoras que atienden a promotoras educativas comunitarias (PRONOEI) de II ciclo. El *perfil del acompañante* –según las normas ministeriales– se define de la siguiente manera:

- ▶ “El acompañante pedagógico es un profesional docente calificado que tiene dedicación exclusiva para la tarea y debe cumplir con el perfil mínimo establecido a nivel nacional. Pueden ser docentes excedentes calificados, coordinadores de red sin aula a cargo o docentes contratados exclusivamente para este fin, siempre que se cumpla con la normatividad vigente” (MINEDU-DIGEBR, 2010:8)

En términos más específicos, y en concordancia con las orientaciones recibidas, las instancias responsables del acompañamiento en cada región identifican una serie de competencias pedagógicas y rasgos personales requeridos para el acompañante como los que se muestran en el siguiente recuadro.

PELA Amazonas: perfil de competencias del acompañante

- Habilidad para comunicarse con claridad y coherencia.
- Iniciativa y actitud proactiva.
- Capacidad empática y de trabajo en equipo.
- Capacidad de observación, registro, procesamiento y sistematización de la información.
- Dominio de herramientas a nivel de usuario de procesador de textos, hoja de cálculo, presentador de diapositivas, Internet y correo electrónico.
- Ejercicio de un liderazgo democrático, promoviendo el trabajo cooperativo entre los maestros y maestras, y adoptando una actitud propositiva ante las dificultades.
- Actitud asertiva en las diferentes situaciones en las que se relaciona con los maestros y maestras.
- Conocer los paradigmas y principios pedagógicos en los que se sustenta la propuesta pedagógica.
- Utilizar diferentes estrategias en su plan de asistencia técnico-pedagógica a los maestros y maestras.
- Manejo de contenidos actualizados respecto del proceso de aprendizaje de las áreas de Comunicación y Matemática, diseñando, aplicando y evaluando las estrategias orientadas al logro de las competencias.
- Conocimiento y dominio del enfoque curricular de las diversas áreas.
- Ejercer la crítica y autocrítica, asumiendo una disposición para el cambio y su sensibilidad para tomar decisiones.

Fuente: GRAMAZONAS-DRE, 2011

En la región Amazonas (tomada en este caso como ejemplo), se establece la necesidad de que los postulantes acrediten mínimamente lo siguiente: ser profesional en Educación titulado en el nivel al que postula; tener mínimo cinco años de experiencia en aula en Educación inicial o Educación primaria y mínimo dos años de ellos de experiencia en instituciones educativas (IIEE) de zona rural; haber recibido capacitaciones o actualizaciones afines a su carrera profesional de los últimos cinco años y presentar Certificado de manejo de Ofimática 2003-2007. A su vez se establece como acreditación deseable, que tengan experiencia en capacitación o formación docente y estudios de maestría o segunda especialización en ramas afines a su profesión (GRAMAZONAS-DRE, 2011).

En el mismo sentido, el Gobierno Regional de Huánuco –por ejemplo– especifica el perfil y los requisitos requeridos para la contratación de 11 acompañantes para la UGEL Marañón en los términos siguientes:

PELA Amazonas: perfil de competencias del acompañante

a. Formación Profesional

Profesor(a) o Licenciado(a) en Educación Inicial o Primaria, según el nivel al cual postula (título a nombre de la nación).

b. Experiencia

- Experiencia docente mínima de cinco años de experiencia en docencia en aula en instituciones educativas públicas, según el nivel al que postula.
- Declaración jurada de tener experiencia en IE Unidocente, multigrado y/o polidocente en el ámbito rural, según el nivel al que postula (Inicial o Primaria).
- Declaración jurada o constancia de tener experiencia en capacitación y/o formación de docentes de la especialidad.
- Declaración jurada o constancia de tener experiencia en educación intercultural bilingüe (IIEE bilingües), en caso de presentarse en plaza bilingüe.
- Declaración jurada de manejo de computación e informática: Word, Excel, Internet y correo electrónico.

c. Características personales y profesionales

- Declaración jurada de manejo de aspectos curriculares (programación, diversificación, estrategias metodológicas y estrategias multigrado).
- Contar con buen nivel de lectura comprensiva.
- Habilidad para comunicarse.
- Declaración jurada de dominio a nivel de usuario de procesador de textos, hoja de cálculo, Internet y uso de correo electrónico.

d. Requisitos

- No tener sanciones por procesos administrativos, judiciales; y gozar de buena salud física y mental, que se acreditarán mediante una declaración jurada simple.
- Profesor(a) o Licenciado(a) en Educación Inicial o Primaria, inmersos en la Carrera Pública Magisterial o la Ley del Profesorado, según el nivel al que postula (título a nombre de la nación). Tienen acceso a ser seleccionados docentes nombrados con perfil requerido para el programa, en caso de no cubrir las metas programadas con docentes nombrados podrán acceder los docentes que no tengan la condición de nombrados.
- Contar con Registro Único del Contribuyente (RUC).
- Declaración Jurada, en caso de ser seleccionados tramitarán el registro como proveedor de servicios actualizado (OSCE- CONSUCODE)
- Disponibilidad para viajar.
- Postular a una sola UGEL.
- Declaración jurada de compromiso para presentar fotografía reciente, en caso de ser seleccionado.

Fuente: GRH-DRE, 2010

Para la selección de los acompañantes se realiza en cada región un concurso en el que se convoca y evalúa a los postulantes (documentación, entrevista personal). Regularmente esta tarea está en manos de la Dirección Regional de Educación (DRE), la misma que conforma una comisión evaluadora integrada por funcionarios o especialistas de alto nivel de la DRE.

DRE AMAZONAS – PELA Funciones de la Comisión Evaluadora

- Realizar la convocatoria.
- Publicación de Redes de Intervención (plazas vacantes).
- Recepcionar los expedientes de los postulantes.
- Evaluar los expedientes presentados de acuerdo a los requisitos mínimos solicitados.
- Publicar cuadro de méritos de los postulantes aptos.
- Desarrollar la etapa de entrevista personal de los postulantes aptos.
- Publicar el cuadro de méritos final.
- Adjudicar las respectivas redes.
- Emitir el informe final para que la Dirección de la DRE Amazonas disponga la formalización de la situación laboral de los acompañantes en las redes respectivas.

Fuente: GRAMAZONAS – DRE, 2011

PELA AMAZONAS: REQUISITOS

1. Declaración jurada simple manifestando: tener buena conducta y gozar de buena salud. No tener antecedentes penales y policiales. No estar inhabilitado administrativa o judicialmente para contratar con el Estado. No estar cumpliendo sanción disciplinaria de cese temporal. Disponibilidad a tiempo completo para el cumplimiento de las funciones y responsabilidades.
2. Currículo vitae firmado y foliado en cada página con valor de declaración jurada y documentado con copia simple.
3. Estar inscrito en el Registro Único de Contribuyentes, RUC activo.
4. Cumplir con los términos del Código Civil y las normas laborales contractuales establecidas.
5. Todos los documentos serán presentados en un sobre cerrado y dirigido al Presidente de la Comisión Evaluadora, según el modelo adjunto a la presente.

Fuente: GRAMAZONAS-DRE, 2011

Las orientaciones ministeriales referidas a la *formación de los acompañantes* explicitan la necesidad de que los Equipos Técnicos Regionales (ETR) en cada región elaboren y desarrollen un plan de formación de los acompañantes que los fortalezca en los aspectos personal y profesional, tomando en consideración que se trata de una labor de nuevo tipo para la cual los docentes no han recibido una formación especializada. El plan de formación planteado por el MINEDU se propone desarrollar en la dimensión personal, los aspectos de habilidades sociales y habilidades analíticas; y en la dimensión profesional, los aspectos referidos a acompañamiento pedagógico, relación con la familia y la comunidad, conocimientos pedagógicos generales, programación curricular, evaluación de aprendizajes, áreas de comunicación y matemática, educación bilingüe, clima del aula y estrategias de organización para el aprendizaje (MINEDU, 2010:18). Sin duda la tarea de formar a los acompañantes es de crucial importancia para el éxito del programa, sin embargo, surgen dudas en relación a las capacidades, recursos y tiempo de que se dispone en cada región para ofrecer a los acompañantes la debida formación.

En relación a este tema, la formación de los acompañantes, el Primer Reporte de Seguimiento Concertado del año 2010 de la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (MCLCP, 2010) informa sobre los avances y dificultades registrados ese año dando cuenta de la participación de las ONG y agencias de cooperación en las tareas de formación de acompañantes pedagógicos, de la diversidad de criterios utilizados en la capacitación y en los retrasos que se habrían registrado en los talleres para los ETR:

▶ “[...]”

g. Se han desarrollado acciones de formación de los acompañantes pedagógicos. En algunas regiones estas acciones han sido desarrolladas por las ONG y agencias de cooperación internacional que apoyan a las regiones en la implementación de la estrategia. En otras, la tarea ha sido asumida por los especialistas de Educación Inicial y Educación Primaria.

h. En algunas regiones, la capacitación ha tomado como referencia el Diseño Curricular Nacional; en otras, se ha centrado en las estrategias metodológicas de Comunicación Integral y Lógico Matemática; y, en otras, se han incluido aspectos curriculares como la programación y evaluación. Al respecto, algunas regiones señalan que el Ministerio de Educación ha retrasado el taller de capacitación a los equipos técnicos regionales del PELA sobre las estrategias metodológicas de Comunicación Integral y Lógico Matemática. Señalan que éste se prevé para el mes de agosto”. (MCLCP, 2010:16)

A su vez, entre los “puntos críticos” que identifica Fabricio Franco (2010) en relación a la gestión del PELA, se hace alusión al desfase y escasez de tiempo disponible para realizar las labores de formación de acompañantes:

- El proceso de contratación de los acompañantes pedagógicos termina teniendo lugar en marzo e incluso abril y no permite el desarrollo de un proceso de capacitación y talleres de entrenamiento. Generalmente se realiza un encuentro “apurado” (1 o 2 días).
- Los tres ETR (de los casos estudiados) perciben que por la carencia de una estrategia pedagógica la capacitación a los acompañantes es muy elemental.
- Hay una demanda por mayor asistencia técnica directa para desarrollo de talleres de capacitación para acompañantes pedagógicos y el sistema de monitoreo.

Las *funciones y tareas del acompañante* han sido detalladamente definidas en las orientaciones que proporciona el Ministerio de Educación, especificando las acciones que corresponde realizar al acompañante en cada una de las formas de intervención: visita en aula, microtalleres, talleres (a cargo del ETR) y pasantías²³. Tomando en consideración tales lineamientos, cada región ha establecido las funciones que debe cumplir el acompañante en su ámbito de intervención.

23 A propósito de este punto, es interesante consultar el documento de la Dirección General de Educación Básica Regular (2010:9-14). Algunos de los aspectos referidos en ese documento serán considerados en el tratamiento sobre la intervención.

PELA AMAZONAS – Funciones de los acompañantes pedagógicos

- Acompañar al maestro o maestra en el proceso de aprendizaje. Es quien los guía y lidera, motivándolos en el proceso de mejorar su práctica pedagógica.
- Identifica y promueve las potencialidades de cada docente, y reconoce cuáles son sus dificultades, para poder orientarlo.
- Interactúa con cada uno de los maestros y maestras para despejar dudas e inquietudes.
- Sigue de cerca los procesos que desarrolla en cada uno de los maestros y maestras, atiende sus necesidades y acoge sus demandas, y les brinda la retroalimentación pertinente y oportuna.
- Planifica, organiza, ejecuta y evalúa las diferentes acciones de capacitación sobre el trabajo pedagógico de los maestros a su cargo.
- Elabora informes de los avances y dificultades en las escuelas, rescatando las experiencias innovadoras.
- Mantiene una coordinación estrecha con las autoridades educativas, responsable del CRA y demás actores educativos.
- Propicia la retroalimentación y meta cognición entre maestros y maestras.

Fuente: GRAMAZONAS-DRE, 2011

PELA AYACUCHO 2010 - Funciones de los acompañantes pedagógicos

- a) Participar en la capacitación, y acompañar las sesiones de aprendizaje de los docentes participantes del programa en dos jornadas continuas.
- b) Desarrollar sesiones compartidas junto con los docentes acompañados.
- c) Asesorar al docente, al finalizar la jornada con niños, sobre las dificultades encontradas.
- d) Promover y conducir los microtalleres o reuniones de interaprendizaje.
- e) Participar en la elaboración de materiales educativos junto con los docentes de aula.
- f) Apoyar la preparación de la programación curricular y las unidades didácticas.
- g) Informar mensualmente sobre el desarrollo de sus tareas al equipo técnico local.
- h) Sistematizar las experiencias exitosas encontradas en el proceso del acompañamiento.

Fuente: GRA-DRE, 2010

En relación a las *condiciones que rigen el trabajo de los acompañantes*, se establece que se trata de docentes contratados a dedicación exclusiva. En tanto el “ciclo de acompañamiento” (MINEDU, 2010:8) tiene una duración anual, se entiende que los contratos no excederían dicho plazo. El tema de las remuneraciones resulta particularmente sensible pues no existen parámetros fijos que estandaricen el sueldo que recibe el acompañante en cada región.

- ▶ “Los S/. 3,000 no son atractivos para mejores docentes de nivel inicial y primario en Ayacucho y Apurímac. La diferencia es de 15% con respecto a profesor con 10 años de experiencia (S/. 1,600 x 14), no se acumula antigüedad y acompañante debe trasladarse fuera de su entorno familiar”. (Franco, 2010)

Acerca de la intervención

La puesta en marcha del acompañamiento pedagógico (AP) como responsabilidad regional supone una serie de condiciones y acciones que es preciso cumplir y que ponen en primer plano los temas de gestión del programa. A su vez, la experiencia ya iniciada ha propiciado una dinámica particularmente interesante que apela a la necesidad de demostrar que la descentralización educativa es posible y que compromete el esfuerzo de autoridades, funcionarios, especialistas de los gobiernos regionales y de las Direcciones Regionales de Educación (DRE), convocados por la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales (ANGR) y por sus propias instancias de gestión. En este contexto, el seguimiento y análisis del AP–PELA resultan especialmente ilustrativos pues es en el montaje y la puesta en funcionamiento de dicha estrategia que se ponen de manifiesto los retos que implica una intervención de este tipo.

Las primeras acciones de acompañamiento y asesoría se realizaron en el 2008 en un número limitado de provincias, distritos e instituciones educativas pertenecientes a las regiones Ayacucho, Apurímac, Huancavelica y Huánuco. Esa experiencia fue estudiada por un equipo de la Universidad Católica y con el apoyo financiero y profesional del Banco Mundial (Pain Lecaros *et al.*, 2009). Los resultados de ese estudio ofrecen una secuencia bastante completa de lo que requiere la implementación de la estrategia de acompañamiento pedagógico del PELA. En ella se identifican los momentos, condiciones y acciones como una secuencia de pasos del proceso de acompañamiento lo que incluye: (a) preparación previa, (b) inicio de la implementación y (c) desarrollo de la estrategia, sumándose una línea de acciones relativas a las condiciones requeridas para asegurar el desarrollo de la estrategia y otra referida al monitoreo y gestión de la información del programa.

En las orientaciones proporcionadas por el MINEDU (Resolución Directoral N° 0908-2010-ED) se define un ciclo de acompañamiento, de una duración anual, que se desarrolla a través de cuatro diferentes formas de intervención: visita en aula, microtalleres, talleres de actualización y pasantías.

La *visita en aula* se identifica como la principal forma de intervención de asesoría técnica al docente; es individualizada y continua a lo largo de una jornada escolar completa. En el nivel Inicial se programan ocho visitas al año de cuatro horas cada visita. En el nivel Primaria se programan ocho visitas al año de cinco horas cada visita.

El ciclo de una visita en aula comprende diversos momentos y acciones. Un primer momento, o momento previo (antes de la visita), en el que el acompañante planifica la visita, coordina con el director y con el docente a visitar, y revisa y contextualiza los protocolos e instrumentos que luego habrá de emplear.

En el siguiente momento, esto es, durante la visita “se desarrollan los procesos que facilitarán al acompañado reflexionar sobre su práctica y asumir compromisos de cambio” (MINEDU, 2010:10); es en esta situación que se programa la observación del desempeño pedagógico y de las interacciones con los niños, el registro de lo observado (haciendo uso de un cuaderno de campo y de fichas de observación) y la retroalimentación al maestro.

Se señala adicionalmente como acción a realizar (un mínimo de dos veces pero no de manera permanente) la participación del acompañante en una actividad o sesión compartida en la que acompañante y acompañado desarrollan de manera conjunta una sesión de aprendizaje.

Asimismo se establece que una vez terminada la sesión de aprendizaje se desarrolla una actividad de diálogo y reflexión a partir de la información obtenida.

- ▶ “El acompañante procede a resaltar los aspectos positivos, propicia la autorreflexión con preguntas que le ayuden al acompañado a evaluar las acciones desarrolladas en el aula, a fin de identificar fortalezas, debilidades y posibilidades. Así mismo, el acompañante debe brindar sugerencias y recomendaciones en aquellos aspectos que considera requieren mejorarse en la práctica”. (MINEDU, 2010:11)

Finalmente, “después de la visita el acompañante pedagógico organiza la información recogida y la sistematiza haciendo uso del Sistema Integral de Seguimiento y Monitoreo del Acompañamiento – SIGMA”, para luego planificar su siguiente visita “en función a las necesidades y demandas identificadas” (MINEDU, 2010:11).

De manera similar, las orientaciones del ministerio definen paso por paso el proceso a seguir en los microtalleres (ocho al año según la necesidad de cada región), en los talleres de actualización (dos al año, con un mínimo de 24 horas por taller) y en las pasantías (una al año).

Contrastando las disposiciones dadas por el MINEDU y los balances elaborados por los representantes de cada región o encargados de implementar la estrategia PELA en las regiones, sería posible identificar los logros y limitaciones que reportan los gobiernos regionales al poner en marcha esta intervención.

Institucionalidad / Continuidad

Para cumplir con el encargo de organizar y llevar a cabo las labores de acompañamiento, los gobiernos regionales –a través de las DRE y las UGEL– han debido establecer una estructura organizativa ad hoc conformada por las siguientes instancias de gestión del programa: el *Comité Ejecutivo Regional (CER)*, el Equipo Técnico Regional (ETR) y los Equipos Técnicos Locales (ETL). El Comité Ejecutivo Regional (CER) es presidido por el Director Regional de Educación e integrado por las más altas autoridades del sector en la región y los directores de las UGEL.

Los *Equipos Técnicos Locales (ETL)*: constituidos a nivel de las UGEL como instancias técnico-pedagógicas y administrativas encargadas de implementar el programa en las instituciones educativas seleccionadas. La instalación y funcionamiento de dichos organismos da al PELA en las regiones una estructura compleja y parece imponer una fuerte carga de tareas administrativas. Viendo el detalle de estos reglamentos (por ejemplo el reglamento propuesto en la región Cajamarca) uno no puede menos que preguntarse: ¿Se requiere realmente todo ese montaje para administrar una cantidad limitada de recursos y hacer que con cierta regularidad llegue un buen maestro a la escuela para asesorar al docente en el aula?

PELA AYACUCHO 2010

- 5.1. El PELA Ayacucho es dirigido por el Comité Ejecutivo Regional – CER, el Consejo Directivo de la DREA, el Equipo Técnico Regional – ETR y los Equipos Técnicos Locales en las UGEL – ETL.
- 5.2. El Comité Ejecutivo Regional – CER es la máxima instancia regional del PELA encargada de diseñar y articular la estrategia regional, que supervisa la gestión del Equipo Técnico Regional y evalúa el desempeño y los resultados del PELA. El CER es reconocido por una Resolución Ejecutiva Regional.
- 5.3. El Consejo Directivo DREA del PELA está constituido por órganos de línea de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, quienes aprueban los planes de trabajo y los planes operativos, así como las estrategias de intervención del PELA.
- 5.4. El Equipo Técnico Regional – ETR está constituido por profesionales de amplia experiencia pedagógica y de gestión. Es el encargado de la gestión técnica y administrativa, cuya tarea central es de garantizar la ejecución oportuna del conjunto de actividades programadas a nivel regional. Está dirigido por un coordinador e integrado por especialistas de inicial, primaria, comunicación y matemática. Los especialistas de inicial y primaria de la DREA son parte del ETR.
- 5.5. Los Equipos Técnicos Locales - ETL están constituidos por los especialistas de Inicial y Primaria de las UGEL. Son encargados de monitorear el proceso de implementación del PELA en sus jurisdicciones los mismos que serán designados mediante acto resolutorio de la UGEL correspondiente. El ETL es dirigido por uno(a) Especialista, quien estará a dedicación exclusiva en el PELA, los otros miembros apoyan de acuerdo a su disponibilidad. También integran el ETL el responsable de finanzas y el administrador de cada UGEL.
- 5.6. La estrategia de intervención del PELA para el presente año se caracterizará por enfatizar el acompañamiento pedagógico. Ello significa que los docentes de aula serán asesorados y apoyados en las sesiones de aprendizaje por otro docente preparado y con experiencia de trabajo en aula, por dos jornadas completas de trabajo al mes. Asimismo, el proceso de capacitación de los acompañantes y docentes será apoyado por un equipo de formadores de algunos Institutos Superiores Pedagógicos de la Región.
- 5.7. El proceso de selección de los acompañantes pedagógicos será normado por una directiva regional.
- 5.8. A fin de medir los avances y limitaciones del Programa, el equipo Técnico Regional elaborará una Línea de Base considerando los principales actores del proceso: estudiantes, docentes y padres de familia.
- 5.9. El PELA garantizará la dotación de materiales básicos que apoyen los procesos de aprendizaje de aula.

Fuente: GRA-DRE, 2010

3

Los proyectos de educación básica bajo gestión privada

Una serie de proyectos desarrollados en el transcurso de la última década (2000-2010) por instituciones privadas, la mayor parte de ellos con recursos internacionales y en zonas rurales del país, estuvieron orientados al mejoramiento de la educación básica (sobre todo la primaria). Plantearon para ello distintos objetivos (según la orientación específica del proyecto) y, por lo general, propuestas integrales de intervención.

Para el presente capítulo se ha recolectado información y sistematizado el material referido a los siguientes proyectos: Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB) de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI); AprenderDes de la Academia para el Desarrollo Educativo (AED) y Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID); EDUCA; IPAE – Escuelas exitosas; Centro Andino – Universidad Peruana Cayetano Heredia; BBVA – Leer es estar adelante; y el Proyecto de Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica promovido por la Asociación Tarea en la provincia de Canchis, Cusco. Algunos de esos proyectos están mejor documentados que otros; en ciertos casos se ha entrevistado a personal directivo de los proyectos.

3.1 Actividades: contexto en que se realiza el acompañamiento docente

Como parte de sus acciones, proyectos como PROMEB (ACDI), AprenderDes (AED/USAID) y Escuelas Exitosas (IPAE) así como proyectos desarrollados por Tarea, Educa y el Centro Andino de Excelencia, pusieron en práctica programas de formación de docentes en

servicio en los que, en términos generales, las estrategias tradicionales de capacitación en talleres o encuentros relativamente masivos se vieron complementadas por mecanismos de aprendizaje entre pares (por ejemplo: círculos o grupos de interaprendizaje), recursos de apoyo al docente (por ejemplo en Centros de Recursos) y formas de atención directa al docente de aula (acompañamiento pedagógico).

En virtud de sus resultados tales proyectos son apreciados como experiencias en las que se demuestra que es posible mejorar las cosas y los modelos a seguir en materia de formación de maestros, dando pie a la valoración del acompañamiento pedagógico como un componente destacado para un programa de formación en servicio. De hecho algunos programas fueron tomados en cuenta para la elaboración de la propuesta sobre acompañamiento pedagógico para escuelas rurales que hiciera el Consejo Nacional de Educación en 2007, siguen siendo un referente de peso para orientar la programación de acciones en el marco del Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo de la EBR” (PELA) y ofrecen una buena base para debatir y definir políticas a futuro²⁴.

3.2 Acerca de los acompañantes

La figura y función del acompañante, término que usamos en este documento, ha recibido diferentes nombres en cada una de las experiencias. Se le llama: formador (PROMEB, UPCH), asesor / formador (Tarea), coordinador (IPAE), facilitador (AprenDes), promotor (EDUCA), monitor (BBVA).

Perfil del acompañante

El *perfil*, las características que debe tener un acompañante definen generalmente a un profesional de la educación (maestro/a), que haya tenido buen desempeño en aula, muestre disposición y capacidad para organizar y desarrollar el trabajo en equipo, que sea capaz de entablar una relación empática con otros maestros y tenga conocimiento del entorno social y educativo en el que debe trabajar. Por excepción, algunos proyectos incorporan a su planta de acompañantes a profesionales que proceden de otras especialidades pero plenamente capaces de desarrollar sus funciones de asesoramiento pedagógico; es el caso del proyecto del BBVA (Leer es estar Adelante) que cuenta con profesionales de ciencias sociales y del proyecto de IPAE (Escuelas Exitosas) que incluye –aunque minoritariamente– a ingenieros y psicólogos (estos últimos son también incluidos en el proyecto del Centro Andino).

²⁴ Los casos de PROMEB, AprenDes, Tarea y el Centro Andino fueron estudiados por Barletti (2007) para la elaboración de la propuesta del CNE (2007).

Dependiendo de los propósitos y características específicas del proyecto puede requerirse de manera especial de maestros con capacidades de gestión y particularmente motivados para tratar con la comunidad, convocar la participación de los padres de familia y la colaboración de las organizaciones del medio. Asimismo, dado que el acompañamiento requiere el desplazamiento continuo y reiterado hacia las escuelas y docentes que le son asignados a cada acompañante, es beneficioso reclutar a maestros (u otros profesionales idóneos) que sean de la región o zona, la conozcan y vivan en ella. Cuando los proyectos se desarrollan con poblaciones de lengua indígena, se requerirá que el acompañante domine la lengua del lugar.

Las formas de *convocatoria y selección de acompañantes* adoptadas en los proyectos se resumen básicamente en mecanismos como los siguientes: convocatoria a concurso (de preferencia en la región), análisis de expedientes (CV), prueba de conocimientos y evaluación de su práctica.

Hay experiencias que se muestran particularmente exigentes en el proceso de selección. Es, por ejemplo, el caso de IPAE (Escuelas Exitosas) que mantiene permanentemente una convocatoria abierta invitando a docentes a presentarse para incorporarse al programa. A todos los postulantes se les toma una prueba de matemáticas, lectoescritura y gestión; solo los que califican satisfactoriamente (alrededor del 40%) participan (en Lima o a través de la web) de un proceso de capacitación que dura de cuatro a cinco meses y termina en un taller presencial que dura dos semanas (taller final). Los que aprueban tienen una plaza asignada pero ingresan recién al proceso de formación.

En el proyecto del Centro Andino – UPCH, se pone especial interés en la práctica del docente. En este caso el proceso se inicia con la asistencia de los postulantes a un taller de selección; en dicha experiencia interesa ver cómo los maestros se desenvuelven, cómo se comunican y cómo interactúan.

Formación del acompañante

La *formación del acompañante* es un asunto crucial que nos remite a los procesos de formación de formadores y –tratándose de una función bastante nueva en nuestro sistema educativo– levanta todavía una serie de interrogantes: ¿qué requiere saber y hacer un acompañante?, ¿con qué estrategias se le forma?, ¿quién forma a los formadores? Estas cuestiones fueron resueltas por los proyectos de acuerdo a su criterio y según sus posibilidades. Se realizaron talleres de capacitación de formadores (de diversas temáticas y duración), se organizaron sistemas de monitoreo y reporte de acciones que constituían en sí estrategias formativas, se crearon espacios de interaprendizaje entre ellos (pasantías,

grupos de reflexión y discusión), el Centro Andino estableció una escuela para la formación de formadores. Se trató en muchos casos de procesos de formación continua aplicados a los formadores.

Condiciones de trabajo del acompañante

En lo que se refiere a las *condiciones de trabajo*, cabe en primer lugar señalar que la función de acompañante ha sido hasta ahora –tanto en los programas públicos como en los proyectos privados– una labor en cierta forma transitoria, cuya duración está sujeta –en el mejor de los casos– a la duración que tenga el programa. A ello se suma la restricción de que si se trata de un docente de escuela pública que está nombrado en una plaza, solo tiene derecho a una licencia sin goce de dos años, lo que implica eventualmente que se vea en la necesidad de abandonar su trabajo en el proyecto o programa, o de dejar su plaza de docente²⁵.

En términos de remuneraciones, la labor de acompañante no siempre es atractiva. En varios de los proyectos en los que se preguntó por este dato nos dieron cifras que variaban entre S/. 1,900 y S/. 2,200 mensuales, bajo formas contractuales que no cubrían ningún beneficio de seguridad social ni aguinaldos. Excepcionalmente se encontró un caso en el que los acompañantes se incorporan a la planilla, con un salario mensual de S/. 3,000 soles y con todos sus beneficios (14 sueldos, CTS, un mes de vacaciones).

Para posibilitar el desplazamiento de los acompañantes hacia las escuelas y docentes bajo su responsabilidad, los proyectos suelen cubrir los gastos de transporte y viáticos. En algunos casos esto se combina con el uso de algún vehículo de transporte de propiedad del programa (camioneta, moto). Aquí también de manera excepcional se identificó un proyecto en el que al acompañante se le proporciona un conjunto de recursos para facilitar su comunicación: se le da una moto, una laptop, antena, modem para Internet, RPM, de modo que se garantiza que esté permanentemente en contacto con el supervisor de su región o con el equipo central del proyecto.

25 De hecho este es un problema que se ha presentado en el PELA, a lo que se suma la restricción de que si no se encuentran activos en su plaza no pueden postular a la carrera pública magisterial.

3.3 Acerca de la intervención

Las experiencias revisadas muestran con claridad que la incorporación de la estrategia de acompañamiento pedagógico implica para los proyectos un esfuerzo particularmente demandante y un diseño de gestión complejo y muy bien organizado.

De hecho se requiere en primer lugar establecer ciertos parámetros a partir de los cuales se diseña la intervención. Ello implica adoptar decisiones con respecto, por ejemplo, a la duración de la intervención, el contexto formativo en que se plantea y la cobertura que tendrá (destinatarios).

Un tema central en la estrategia de intervención tiene que ver con su duración. ¿Cuánto tiempo de formación se requiere para que un docente cambie sus prácticas pedagógicas?, ¿cuánto tiempo de intervención se requiere para que un docente incorpore a su práctica nuevas formas de trabajo en aula? Y, sobre todo ¿al cabo de qué tiempo logra consolidar una base sólida y opera con autonomía? A diferencia de los programas nacionales de capacitación en los que el docente –junto con otros miles– accede al programa durante un año, los proyectos educativos de gestión privada suelen estimar alrededor de tres años de trabajo sistemático y sostenido para alcanzar cambios significativos en las prácticas docentes. Pero ¿cuántas visitas serán necesarias? La frecuencia de las visitas y su duración muestra un rango variable: ¿se requerirá una o dos veces por mes?, ¿se requerirá trabajar jornadas completas o bastará con algunas sesiones? Algunos proyectos introducen una perspectiva interesante al considerar etapas diferenciadas (y por tanto formas diferenciadas de organizar el acompañamiento) en el plan de acompañamiento; así por ejemplo, PROMEB identifica un momento inicial, el segundo, de proceso y el final, de autonomía.

Otro aspecto a considerar para el diseño de la intervención tiene que ver con el contexto en que se propone realizar el acompañamiento. Hay en este sentido experiencias muy ricas en las que se combina una serie de estrategias formativas como talleres presenciales (de diversa duración, frecuencia y cobertura), círculos o grupos de interaprendizaje, centros de recursos (Educentro, Redurcentro, CRA), microtalleres y pasantías, además del acompañamiento en aula. Cada proyecto se organiza según sus necesidades y los propósitos de su intervención, requiriendo en la mayoría de casos una batería de instrumentos, guías y materiales que orientan y refuerzan el proceso de formación.

Respecto a la cobertura, se registran diferencias notables entre los programas públicos de dimensión nacional y los proyectos educativos privados. Mientras los programas nacionales, con frecuencia preocupados por mostrar acciones masivas cuentan sus metas de cobertura por miles y decenas de miles de maestros capacitados en períodos relativa-

mente cortos (regularmente de un año o meses); los proyectos educativos privados operan generalmente en pequeña escala, suelen focalizar sus acciones en determinados ámbitos y atender a un número limitado de redes, escuelas o docentes. ¿Será posible replicar la riqueza y complejidad que muestra un proyecto X en una escala mayor sin sacrificar la calidad?

La logística de una intervención es compleja y exigente; para que la intervención sea exitosa y logre los resultados esperados o propuestos debe cumplirse, como ya mencioné, con una sucesión de hechos concatenados que compromete a múltiples actores.



4

El acompañamiento pedagógico en la experiencia de formación en servicio de otros países de la región

La información acerca de los sistemas o mecanismos de mejoramiento profesional docente existentes/utilizados en otros países constituye una valiosa fuente de aprendizaje y de orientación; ayuda a analizar de manera comparativa lo que se viene haciendo en el país y a reflexionar sobre lo que se podría hacer. Diversos estudios y documentos elaborados por personas e instituciones concernidas con los asuntos educativos en general, y con el tema docente en particular, proporcionan un conjunto de materiales a partir de los cuales es posible acercarse al conocimiento de los sistemas y estrategias de formación docente continua que operan en diferentes partes del mundo. Lo presentado en este capítulo no hace el mérito debido a la riqueza de información de que se podría disponer para el análisis; me limitaré únicamente a presentar algunas experiencias de nuestro entorno más próximo: la región latinoamericana; dejando por ahora de lado la vasta información que ofrecen instituciones como la UNESCO y la OECD sobre los países del primer mundo, de Europa y Norteamérica.

¿Incluyen las experiencias internacionales –latinoamericanas– estrategias de acompañamiento pedagógico, de formación en centros o similares? Si bien solo en ciertos casos es posible conocer con el debido detalle la forma práctica que adoptan las estrategias de formación en centros, los retos que ellas implican y los resultados que se obtienen, a partir de la revisión de los sistemas y programas de formación docente continua se expresa una tendencia a renovar las estrategias de formación de docentes en servicio introduciendo mecanismos de acercamiento personalizado a los maestros y de los maestros entre sí.

Se aprecia que cada país ha ido diseñando su propia forma de ofrecer la formación docente y en servicio, probablemente a partir de su propia historia, de sus posibilidades concretas y de sus necesidades específicas, sin embargo en esa diversidad se encuentran ciertas constantes. Estas se refieren fundamentalmente a la institucionalización de un sistema para la formación continua y a la promoción de estrategias de acercamiento entre formadores y educadores. A su vez, además de la estructura central con la que se montan las acciones de formación en servicio, suelen haber en los países otras experiencias puntuales que bajo la forma de programas o proyectos especiales se dirigieron a, o incidieron en, la formación de los docentes en ejercicio.

De los países de la región (sobre los que se obtuvo información), un primer caso interesante de renovación en materia de formación docente lo ofrece Argentina donde, en cumplimiento de la Ley de Educación Nacional del 2006 (Ley 26026), destaca la creación del Instituto Nacional de Formación Docente - INFOD (inaugurado en abril de 2007) y la elaboración del Plan Nacional de Formación Docente, que proporciona un marco orientador a las políticas públicas a implementar en este campo (CFE, 2007 N° 23/07)²⁶.

Entre sus líneas de acción, el Plan Nacional contempla la línea de Desarrollo Profesional y Formación Continua,

- ▶ “concebida como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales”. (CFE, 2007:13)

“El área de Desarrollo Profesional se propone dar impulso a la articulación entre el sistema formador y los otros niveles del sistema educativo. Para ello, se están diseñando dispositivos de trabajo articulado que generen oportunidades de formación en servicio para los docentes de los ISFD y los docentes de las escuelas de los niveles educativos para los cuales forman, integrando diferentes modalidades en servicio, que atiendan en forma sistemática las necesidades de las prácticas pedagógicas en las escuelas”. (ME – INFOD, 2010)

26 Diseños institucionales similares o comparables se encuentran por ejemplo en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) de Chile con más de 40 años de existencia (fue creado en 1967) y en el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) de México, creado en 1995 con la misión de “mantener una oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de la calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades” y a partir del cual se consolida el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional.

Las acciones asignadas al área de Desarrollo Profesional y Formación Continua comprenden –entre varias otras– estrategias de *acompañamiento pedagógico a docentes noveles* (que inician su tarea profesional), y el diseño de *dispositivos de formación continua en servicio* para la actualización disciplinar y didáctica de formadores y docentes de los distintos niveles. Estos últimos se elaboran en el marco de “proyectos jurisdiccionales” que –en lo que atañe a la estrategia de acompañamiento pedagógico– propician la *modalidad centrada en la escuela*, promoviendo el trabajo colaborativo entre docentes de los ISFD [Instituto Superior de Formación Docente] y los maestros de las escuelas de los niveles para los que forman. Según lo expresan los documentos consultados, el modelo de desarrollo profesional docente (DPD) centrado en la escuela posiciona al alumno en el centro de las políticas y considera a la escuela como el escenario más apropiado (ME-INFOD, 2010).

Es importante destacar que estos cambios de política y diseño institucional en materia de formación docente son todavía, en el caso argentino, algo relativamente nuevo y en proceso de definición. Sin embargo cabe remarcar el papel que se asignaría a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de cada jurisdicción como instituciones directamente involucradas en las tareas relativas a la formación continua de docentes y el hecho de que –en el marco de la discusión abierta que viene dándose en ese país– se identifican diversos tipos de acciones que serían las formas de concretar un modelo centrado en la escuela; es el caso por ejemplo de:

- El asesoramiento pedagógico a las escuelas.
- La formación de grupos de innovación en las escuelas y entre escuelas.
- Los ateneos pedagógicos para la discusión de casos.
- Los proyectos de documentación de experiencias pedagógicas.
- Las pasantías en otras instituciones escolares y no escolares.
- El apoyo profesional mutuo entre colegas y con la colaboración de expertos.
- Las tutorías a cargo de un docente experimentado, con amplia trayectoria.

En el caso de Chile, un programa que ha sido reiteradas veces reseñado (Williamson, 1998; Navarro y Verdisco, 2000; Ávalos, 1999) como experiencia destacada para el desarrollo docente en el contexto de la institución escolar fue la de los Microcentros rurales, instancias de trabajo y formación de docentes que propiciaron el encuentro entre maestros rurales de un ámbito cercano a efectos de conocerse, conversar sobre sus experiencias profesionales, informarse, aprender, reflexionar sobre su práctica, proponer e implementar acciones que mejoren su trabajo profesional en el aula y la escuela (Ávalos, 1999).

- ▶ “Los Microcentros ... son agrupaciones de profesores de escuelas uni, bi o tridocentes cercanas geográficamente. Los profesores rurales de cada microcentro se reúnen por lo general una vez al mes para analizar su quehacer profesional, intercambiar experiencias pedagógicas, diseñar sus prácticas curriculares, construir colectiva y cooperativamente nuevos modos de enseñar, además de recibir apoyo técnico por parte de los supervisores. Los microcentros son considerados por los profesores rurales como un espacio de encuentro e interacción social informal. Además del intercambio de experiencias entre los profesores, los microcentros tienen entre sus tareas la formulación de proyectos de mejoramiento educativo; el diseño de prácticas curriculares relacionadas con las necesidades de aprendizaje de los alumnos y son el espacio donde los profesores reciben apoyo técnico de parte de los supervisores del Ministerio de Educación. Los microcentros están integrados en promedio por 8,5 profesores pertenecientes a 6 escuelas diferentes”. (MINEDUC, s/f:1)

Dicha experiencia se inició en 1992 en el marco de los esfuerzos por atender a las escuelas básicas rurales²⁷ y superar el aislamiento profesional de los maestros de escuelas multigrado. Balances efectuados acerca del programa (Williamson, 1998) señalan que el MECE/Rural tuvo impactos positivos en varios aspectos: desde el ministerio, los centros de formación docente y los municipios se reconoció la especificidad de las escuelas multigrado y estas fueron destacadas como prioridad nacional; se formuló una propuesta pedagógica adecuada a poblaciones etnoculturalmente heterogéneas. Por su parte, los profesores experimentaron en los microcentros maneras de vincular significativamente su trabajo pedagógico con las características de sus alumnos y el entorno rural, así como con las condiciones propias del espacio multigrado (aprendizajes activos, manejo de la diversidad, atención a los ritmos y particularidades del aprendizaje de los estudiantes). Todo ello fue corroborado con mejores logros de aprendizaje según lo registrara el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)²⁸.

Otro programa desarrollado en Chile que se orienta al fortalecimiento de la profesión docente y que se sustenta en la idea de que ciertos docentes –debidamente acreditados– están aptos para ejercer una función de liderazgo pedagógico es la *Red Maestros de Maestros*.

27 En 1992 el Ministerio de Educación de Chile implementó el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE/BASICA) contando con financiamiento del Banco Mundial. Este programa finalizó su etapa de financiamiento externo y fue institucionalizado dentro de la estructura del Ministerio de Educación en 1997. Dentro del MECE/BASICA se incluyó un apartado que se enfocó en el mejoramiento de la educación básica rura, denominado Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Rural (MECE/BASICA/RURAL). Los microcentros han sido una de las estrategias del MECE/BASICA/RURAL, que además se ha ocupado de la creación y dotación de materiales didácticos, la capacitación de supervisores, la capacitación de profesores, la gestión a nivel central, y la gestión y supervisión a nivel regional.

28 En las aplicaciones del SIMCE de los años 1992 y 1996 entre los alumnos de 4° año básico de las escuelas del programa se mostró un mejoramiento de 25.3% en lenguaje y de 26.5% en matemáticas. El porcentaje de reprobación disminuyó en un 5.4% y los retiros en un 6.0%.

¿Qué es la Red Maestros de Maestros?

“Es un programa del Ministerio de Educación de Chile que tiene como propósito fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades de las y los profesores previamente acreditados como docentes de excelencia a través de la obtención de la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), contribuyendo al desarrollo profesional del conjunto de los docentes de aula. *Este programa apunta a potenciar una modalidad de desarrollo profesional basado en el aprendizaje entre pares que se desempeñan en el aula*”. (MINEDUC, CPEIP, s/f)

La designación de los Maestros de Maestros se realiza a través de un procedimiento en el que los docentes interesados postulan a la acreditación de la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP). Quienes integran la Red Maestros de Maestros son profesionales con competencias para trabajar con sus pares en ambientes favorables para el aprendizaje, que desarrollan liderazgo pedagógico entre sus pares, comprenden la función de la educación como proceso integrado al desarrollo social y local y ejercen la reflexión como un eje fundamental para mejorar sus prácticas pedagógicas. El programa de AEP se inició en el 2003 y, según la información que proporciona el Ministerio de Educación de Chile, se han integrado ya a la Red Maestros de Maestros cerca de 990 docentes en distintas especialidades y de todas las jurisdicciones del país; ellos están individualmente identificados y forman parte de un directorio en el que se brinda información que permite conocer su perfil y cómo contactarlos para solicitar sus servicios.

En una línea similar, pero dirigida específicamente a “acompañar los primeros pasos de los docentes”, el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), ha implementado *Estrategias de Apoyo de Inserción Profesional de Docentes Principiantes*, dirigidas a fortalecer la calidad de la primera experiencia laboral de los docentes, mediante el establecimiento de un sistema de *Mentorías* (Boerr, 2010). Las perspectivas de este programa (iniciado hacia el 2006) son particularmente interesantes y perfilan propiamente la puesta en marcha de una experiencia de acompañamiento pedagógico en aula a la que se atribuye una serie de beneficios; citamos entre ellos los siguientes (Boerr, 2010):

- Facilita que los profesores principiantes tengan oportunidad de poner en acción los aprendizajes teóricos y prácticos de la etapa de formación, adaptándolos al contexto real de los alumnos y de la escuela o liceo donde empiezan a ejercer;
- les permite ensayar soluciones con retroalimentación;

- les permite intercambiar percepciones con otros docentes principiantes en situaciones similares;
- los ayuda a integrarse al trabajo con los pares de su establecimiento con mayor seguridad;
- permite a los principiantes una mejor comprensión de los procesos pedagógicos, de las reglas no escritas, del saber hacer del profesor;
- les da la posibilidad de analizar sus prácticas pedagógicas, comprenderlas y reorientarlas, si fuera necesario;
- el principiante puede ir construyendo su identidad profesional en diálogo con otros y, de este modo, valorando la acción colaborativa como una vía para superar el trabajo aislado propio de la cultura docente y del mundo buscando identificar la utilización o no de mecanismos de apoyo pedagógico directo (asesoría en aula) y las formas y beneficios de su implementación.

Por otro lado, es interesante destacar que la puesta en marcha del sistema de mentorías comprometió la participación de instituciones especializadas ya existentes que fueron convocadas para elaborar propuestas para la formación de formadores de mentores. Es el caso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Católica de Temuco²⁹ y la Universidad Alberto Hurtado.

El estudio de Lea Vezub (2009)³⁰ acerca del desarrollo profesional docente centrado en la escuela estudia el caso chileno analizando específicamente la llamada *Estrategia LEM*, o campaña de lectura, escritura y matemática. Se trata de una iniciativa orientada a mejorar los aprendizajes en las áreas de lenguaje y matemática “a través del fortalecimiento de la formación y competencia didáctica de los docentes que trabajan en estos subsectores curriculares” (Vezub, 2009:33). Lo interesante de este reporte, para el asunto que nos ocupa, es que proporciona un buen nivel de detalle sobre el funcionamiento del programa. Destaca por su semejanza con la figura del “acompañante”, la función del profesor consultor “figura clave del dispositivo ... que asume el rol de capacitador y asesor” (Vezub, 2009:36) y orienta y supervisa las prácticas pedagógicas de los maestros en el aula.

29 Según relatan Mónica Kaechele y Rodrigo del Valle “Durante los años 2006 y 2007 la Universidad Católica de Temuco llevó adelante el Proyecto Estudio para el Diseño de una Propuesta de Formación de Mentores de Profesores Principiantes. Este Programa respondió a una demanda del Ministerio de Educación que busca fortalecer el trabajo de inserción de profesores de Educación Básica en su primera fase profesional” (Boerr, 2010: 46-60).

30 Indagando por experiencias que den cuenta del desarrollo profesional docente centrado en la escuela, Vezub trabaja para América Latina los casos de Chile y Nicaragua, para Europa el caso de Portugal, para África el caso de Mozambique y para América del Norte el caso de Ontario, Canadá.

Finalmente, la experiencia en México³¹ informa sobre la existencia de un sistema institucionalizado de formación docente, que comprende: el Sistema Nacional de Educación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP), la Dirección de General de Formación de Maestros en Servicio (DGFCMS) y los 37 Sistemas Estatales de Formación Continua y Superación Profesional (SEFCSP).

Es en este contexto que destaca, por ejemplo, el esfuerzo que viene realizando el Estado de Hidalgo, que, a decir de sus propias autoridades, “es una, de las entidades federativas, que acusan índices de pobreza altos y de logros educativos bajos”. En su Programa Estatal de Formación Continua para la Superación Profesional 2010, y con el propósito de

- ▶ “Ofrecer en el estado de Hidalgo, una oferta de formación continua pertinente y de calidad, que responda a las necesidades de los docentes en servicio de los niveles y modalidades que conforman la educación básica, logrando con ello prácticas innovadoras y una mejora sustentable en el logro educativo de los alumnos”. (Estado de Hidalgo, 2010)

El Programa formulado comprende nueve proyectos, uno de los cuales (Proyecto 6) se orienta justamente a la formación de los “Asesores académicos” encargados de dar el apoyo técnico a profesores y colectivos docentes (ver recuadro siguiente).

ESTADO DE HIDALGO - PEFC2010 (México)

PROYECTO 1: Operación del sistema estatal de formación continua para la superación profesional de maestros de educación básica en servicio en Hidalgo.

PROYECTO 2: Atención a las necesidades formativas que plantean las reformas en preescolar, primaria y secundaria.

PROYECTO 3: Atención a las necesidades formativas que plantean las prioridades educativas a las escuelas de bajo logro académico.

PROYECTO 4: Profesionalización de directivos y docentes en asignaturas específicas y contenidos transversales.

PROYECTO 5: Uso profesional de las TIC y el inglés en las escuelas de educación básica.

31 Es interesante consultar para el caso mexicano las experiencias de los programas Escuelas de Calidad (PEC) y de los Centros de Maestros así como las referencias que proporciona Linda Darling-Hammond y Milbrey W. McLaughlin, 2003.

PROYECTO 6: Profesionalización de asesores académicos para el apoyo técnico a profesores y colectivos docentes.

PROYECTO 7: Nivelación académica.

PROYECTO 8: Programas de estudio generales (Curso básico y ENAM).

PROYECTO 9: Profesionalización al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres (PREVIOLEM).

Fuente: Estado de Hidalgo, 2010

El Proyecto 6 de Profesionalización de asesores académicos para el apoyo técnico a profesores y colectivos docentes se propone incidir en la formación de asesores técnico-pedagógicos y tiene entre sus líneas de acción la atención a las necesidades de formación continua a través del servicio de asesoría académica a las escuelas. Se ofrece asesoría, acompañamiento y apoyo a escuelas o colectivos docentes con bajo logro educativo a la par que se fortalece el desarrollo profesional de asesores y docentes a través de redes de aprendizaje colaborativo en las que se difunden y comparten experiencias de asesoría y prácticas docentes.



5

A modo de balance

A lo largo de este documento se ha hecho referencia a un variado conjunto de experiencias realizadas en el Perú y en algunos países latinoamericanos. Si bien no en todos los casos se trató específica o exclusivamente de programas de acompañamiento pedagógico –tal como se viene planteando en el entorno nacional y sobre todo en el marco del PELA–, sí fueron en todos los casos experiencias o propuestas que mostraban o ponían en práctica la intención de enriquecer las capacidades del docente con estrategias de acercamiento sistemático personalizado entre formadores y maestros, y de los maestros entre sí.

Estimo que fue necesario ampliar en cierta medida la búsqueda de referencias no restringiéndola a experiencias puntuales de acompañamiento pedagógico dado que como se ha visto el acompañamiento docente no se da necesariamente como una estrategia aislada sino que suele aparecer como un componente más –aunque importante– en el marco de sistemas o programas innovadores de formación de docentes en servicio que promueven y ponen en práctica la formación en contexto, centrada en la escuela y en las necesidades específicas del maestro o maestra. Más aún, a efectos de aportar al debate con ideas que ilustraran sobre los formatos de institucionalidad y permanencia que se utilizan en el montaje de sistemas de desarrollo profesional docente, resultaba importante echar una mirada a algunos casos en los que –como lo muestran por ejemplo Argentina, Chile y México– parece haberse avanzado sustantivamente hacia la estructuración de sistemas integrales de formación continua de docentes, mecanismos de promoción de “mejores maestros” y experiencias descentralizadas de formación continua, teniendo como una constante la preocupación por acercar el mejoramiento de las capacidades docentes al contexto del aula y de la escuela.

5.1 Lecciones aprendidas

Sobre la necesidad compartida de renovar y fortalecer los sistemas y programas de formación de docentes en servicio: el sentido del cambio

- Existiendo una preocupación creciente por hacer del desempeño docente una práctica efectiva que redunde positivamente en los aprendizajes del alumnado, el mejoramiento del desempeño docente constituye una necesidad compartida por los sistemas educativos en diversas partes del mundo. En el Perú, en la región latinoamericana y en naciones de otros continentes se diseñan y ponen en práctica programas y acciones dirigidos a favorecer la formación de los maestros.
- En el esfuerzo por hacer efectivos los programas de formación de docentes en servicio, destaca como una tendencia importante la introducción de estrategias de formación (a) que operan en el contexto de la escuela y el aula, (b) que brindan apoyo personalizado y sistemático al maestro, y (c) que promueven espacios de encuentro de los docentes entre sí. En este contexto, el acompañamiento pedagógico se identifica como una estrategia que se articula a otras estrategias formativas, complementando y enriqueciendo los programas de formación docente.

Sobre los diversos formatos que adoptan las estrategias de acompañamiento o similares en el marco de los programas y acciones de formación de docentes en servicio

- Las acciones orientadas a la formación de maestros con estrategias de atención personalizada y en contexto adoptan diversos formatos específicos, dependiendo de la iniciativa a que responden, del contexto en que se dan y del propósito al que sirven.
- En el marco de los grandes programas nacionales de capacitación registrados en el Perú se suelen realizar acciones de reforzamiento de los aprendizajes impartidos en talleres presenciales que llevan a los capacitadores al aula y al trato directo con el docente; se trata por lo general de experiencias de asesoramiento todavía limitadas en frecuencia, duración, sistematicidad y resultados. Destaca por ejemplo el hecho de que el docente participa del programa de capacitación (y por tanto del acompañamiento) por el período que dura para él (regularmente un año).
- Muchos de los proyectos de mejoramiento de la educación básica bajo gestión privada, si bien tienen por lo general una cobertura acotada a un número relativamente reducido de escuelas y maestros a los que atienden, suelen desarrollar una intervención

más integral e incorporar acciones de acompañamiento o asesoría pedagógica de carácter organizado, sistemático y frecuente, así como reportar resultados auspiciosos producto de su trabajo. Destaca el hecho de que en estos casos el docente puede participar del programa de formación por el período que dura el proyecto (tres a cinco años, por ejemplo), lo que efectivamente favorece los cambios en su desempeño.

- En la lógica con que se organizan y operan las acciones de formación docente en países como Argentina, Chile y México, se identifican avances significativos en la institucionalización de instancias, sistemas y programas que apuntan a satisfacer los requerimientos de formación continua de los docentes. Por lo visto parece tratarse de estrategias que se integran al conjunto del sistema y –lejos de yuxtaponerse– buscan la confluencia y se armonizan entre sí. Es así que se avanza por ejemplo en el diseño de dispositivos para acciones de acompañamiento y mentoría, en la acreditación de excelencia de maestros, en la conformación de la red de Maestros de Maestros, en la promoción de mecanismos para la formación de formadores o asesores pedagógicos que convocan y comprometen a las instituciones especializadas (institutos, universidades).

Sobre la variedad y riqueza de experiencias registradas en el Perú: el potencial de las regiones

- La creciente incorporación del acompañamiento pedagógico en la lógica del desarrollo profesional del docente, en los debates sobre políticas educativas eficaces y en la búsqueda de mejores rutas para sacar la educación de la larga crisis en que se encuentra, abre una ventana de oportunidad que merece ser valorada.
- A juzgar por la trayectoria y la diversidad de experiencias de formación docente en servicio registradas en el país, es claro que se dispone de un bagaje de conocimiento acumulado y de un número considerable de maestros experimentados, lo que –debidamente sopesado– puede ponerse al servicio del mejoramiento de las capacidades docentes y de los logros de aprendizaje.
- Si bien se trata todavía de un conjunto de experiencias en ciertos casos dispersas y sobrepuestas, que no logran aún integrarse en la institucionalización de un sistema nacional descentralizado para la formación de maestros, a partir de la elaboración de los PER, de la puesta en marcha de iniciativas regionales, del funcionamiento del PELA en las regiones y de los aportes que ofrecen los proyectos de gestión privada en sus ámbitos de intervención, parece estarse impulsando un conjunto de planteamientos y prácticas que buscan redefinir y fortalecer las estrategias de formación de docentes en servicio.

Sobre la complejidad de la organización requerida para lograr un acompañamiento efectivo

- Optar por la formación docente en contexto y estrategias de acompañamiento es cambiar la lógica tradicional de los sistemas masivos, homogéneos, impersonales y pasajeros propios de los grandes programas de capacitación. Optar por el acompañamiento es llevar la formación docente al escenario y al entorno en que trabaja el maestro.
- La organización y gestión del acompañamiento pedagógico requiere garantizar una sucesión de hechos concatenados que comprometen a la administración del sector en sus diferentes niveles de gobierno.
- La llegada de acompañantes –maestros calificados– a las escuelas, en las fechas indicadas, con los materiales requeridos y con los objetivos y planteamientos pedagógicos claros, supone que oportunamente se convocó y seleccionó a maestros idóneos para cumplir su función, que ellos fueron debidamente formados, que conocen las necesidades e intereses de los docentes con quienes van a trabajar y que maestros y directores están dispuestos a acoger al acompañante y a recibir su asistencia directa.
- La organización requerida para renovar y fortalecer los programas de formación en servicio supone, entre otras cosas, normas claras, recursos, estrategias temporales definidas para avanzar en cobertura, en ámbitos espaciales y en niveles, así como buena capacidad de gestión.
- A efectos de evitar la dispersión, la duplicación y la superposición de esfuerzos y recursos, se requiere de igual manera definir la ubicación institucional de las responsabilidades relativas a la renovación y fortalecimiento de las acciones de formación docente. Ello implicaría probablemente seguir los planteamientos presentados en el PEN y retomar los intentos –hasta ahora frustrados– por construir un sistema nacional descentralizado de formación docente continua, en el que confluyan en una misma dirección el trabajo que realizan diversas agencias del sector.

5.2 Problemas, nudos críticos

A partir de lo visto en las experiencias reseñadas (ver capítulos 2 y 3), se identifican algunos *problemas puntuales* que afectan la implementación de estrategias de formación en contexto y acompañamiento pedagógico. Cabe señalar los siguientes:

- La dificultad de disponer de formadores, acompañantes, facilitadores, capacitadores, con el perfil adecuado y en cantidad suficiente para atender las necesidades existentes en cada región.
- El riesgo de convertir la formación de los acompañantes en una experiencia improvisada, de corta duración e insuficiente.
- La dificultad de garantizar condiciones de trabajo adecuadas, que hagan de la función del acompañante una opción atractiva.
- La necesidad de alinear la normatividad que rige las condiciones del trabajo del docente (contratación, nombramiento, remuneraciones, licencias, etc.) con las características de la función de acompañante.
- La necesidad de definir un modelo de gestión que involucre a las diversas instancias e instituciones del sector sin perjuicio del cumplimiento de sus otras funciones y obligaciones.
- La duplicidad, yuxtaposición de programas y actividades que coinciden en un mismo ámbito (regional, local) con lineamientos diferentes.
- La necesidad de simplificar y agilizar los procedimientos administrativos de modo que resulten funcionales para el cumplimiento de las actividades bajo responsabilidad del acompañante. En esta línea se incluye la atención de los asuntos logísticos de manera que se disponga de los recursos requeridos en cantidad suficiente y en el momento oportuno.
- En ciertos casos se ha hecho referencia a la resistencia de algunos maestros frente a la presencia de asesores o acompañantes, lo que implica la necesidad de valorar la relación de confianza como base para un mejor trabajo entre acompañante y docente.

En otro nivel de análisis se identifican *problemas sustantivos* relativos a los siguientes puntos:

La falta de claridad respecto a las atribuciones y funciones que compete a cada nivel de gobierno, en la estructura jerárquica del sector.

- La tensión existente entre las fuerzas descentralizadoras y las resistencias de la autoridad central a consolidar la descentralización.

- El uso político que se ha hecho de las políticas magisteriales, contexto en el cual el derecho a acceder a la formación continua (por ejemplo al PRONAFCAP) ha sido vetado para aquellos docentes que no aceptaron ser evaluados en la primera prueba censal.

5.3 Algunas incertidumbres y seis preguntas para el debate

Los consensos que se hayan ido logrando en la creciente valoración del acompañamiento pedagógico como estrategia formativa que busca promover el mejoramiento del desempeño docente tienen todavía un trecho por recorrer. Será preciso debatir, esclarecer y tomar decisiones sobre una serie de ambigüedades e incertidumbres que – a juzgar por la diversidad de experiencias – subsisten en la realidad. Al respecto se identifican principalmente tres campos en los que parece necesario centrar la discusión a futuro; uno primero tiene que ver con la precisión de quiénes son o debieran ser los destinatarios del acompañamiento (acompañamiento: ¿para quién/es?); uno segundo tiene que ver con la consideración del tiempo en que sería necesario sostener la labor de acompañamiento (acompañamiento: ¿cuándo?); un último campo de debate se relaciona con el diseño institucional que puede/debe regir la actividad del acompañamiento (acompañamiento: ¿cómo?).

Haciendo un avance modesto en esta reflexión final, se plantea a continuación un conjunto de preguntas que podrían orientar el debate y la elaboración de propuestas.

- 1) ¿Quiénes son / deben ser los destinatarios del acompañamiento: docentes noveles, maestros en zonas rurales, maestros de escuelas con menor rendimiento, todos los docentes según sus necesidades de actualización y formación para un mejor desempeño?
- 2) ¿Qué forma específica adoptaría la estrategia de acompañamiento en instituciones educativas de pequeño tamaño como es el caso de las escuelas rurales dispersas y cómo debiera organizarse para instituciones educativas de mayor tamaño, polidocentes, urbanas, secundarias?
- 3) ¿Es el acompañamiento una función permanente (que actualiza y refuerza al maestro a lo largo de su trayectoria profesional) o se trata más bien de una función transitoria (que impulsa el mejor desempeño docente hasta lograr su autonomía)? Lograda la calidad en el desempeño y la autonomía del maestro, ¿se mantiene la necesidad de asesoría personalizada y continua?
- 4) Si hubiera un buen sistema de formación inicial de docentes, ¿seguiría siendo necesario el acompañamiento?

- 5) ¿Cómo diseñar y poner en marcha las propuestas de formación en contexto que acercan a formadores y docentes? ¿Se debe hacer a través de programas o proyectos especiales de duración limitada o será más bien necesario apuntar hacia la construcción e institucionalización del sistema nacional descentralizado de formación continua propuesto por el PEN?
- 6) ¿Desde qué instancias centrales y regionales deben/pueden surgir, dirigirse y ejecutarse las acciones de formación docente en servicio que incluyan el acompañamiento pedagógico? ¿cómo superar la duplicidad de funciones y actividades que se registra actualmente entre diversas dependencias ministeriales e iniciativas regionales? ¿cómo fortalecer y aprovechar en y para las regiones las instituciones formadoras (ISP) de que disponen en vez de mantenerlas en la crisis y riesgo de cierre definitivo en que actualmente se encuentran muchas de ellas?.

Referencias bibliográficas

- ▶ Arellano, M., y Cerda, A.M. (Eds.) (2006). *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile.
- ▶ Ávalos, B. (1999). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. Trabajo preparado con apoyo del Banco Mundial para la conferencia Los Maestros en América Latina. Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño. San José de Costa Rica 28-30 junio de 1999.
- ▶ Boerr Romero, I. (Ed.) (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*. Santiago de Chile: Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI) - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) Chile Formación Docente.
- ▶ CNE. Consejo Nacional de Educación (2007). *Programa de Acompañamiento Pedagógico. Para mejorar los aprendizajes en las Instituciones Educativas de áreas rurales*. Lima: CNE.
- ▶ Cuenca, R (2001). *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ. KfW.
- ▶ Darling-Hammond, L., y McLaughlin, M. W. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. México: Secretaría de Educación Pública - SEP. *Cuadernos de Discusión 9*.
- ▶ del Mastro, C. (2008). Apoyo a la Dirección Nacional del Presupuesto Público (DNPP) en el desarrollo de la Evaluación de Diseño y Ejecución Presupuestaria (EDEP) del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP). En: Orihuela y Díaz, 2008. Anexo 6.
- ▶ Eguren, M.; González, N. y de Belaunde, C. (2007). *¿Lección para el maestro? Logros y limitaciones de los programas de capacitación docente en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - IEP (ms).

- ▶ Estado de Hidalgo (2010). Programa estatal de formación continua para la superación profesional. Hidalgo 2010. Pachuca, Hgo. Consultado en diciembre de 2010 en <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/documentos/PEFC/PEFC2009-2010/docs/PEFC2010-HGO.pdf>
- ▶ Franco, F. (2010). *Puntos críticos en la gestión del PELA en regiones*. Presentación realizada en la “Mesa interinstitucional sobre la implementación del piloto SIP – PpR en educación”, Lima, 15 y 16 de noviembre de 2010. Ministerio de Economía y Finanzas - Vice-ministerio de Hacienda Dirección General del Presupuesto Público.
- ▶ Gálvez, N., y Manucci, J. A. (2008) *Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio para zonas rurales*. Lima: Programa de Mejoramiento en Educación Básica de Piura (PROMEB), Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI).
- ▶ García, J., Hidalgo, L., Montero, C., Pablo F., y Sotomayor E. (2008). *Propuestas que construyen calidad. Experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín*. Lima: Mesa de Experiencias Educativas Rurales – Tarea, Aprende, PROMEB - Piura.
- ▶ GIEAR (2008). Acompañamiento pedagógico para escuelas unidocentes y multigrado. Documento de trabajo. Lima: Grupo Impulsor de la Educación en Áreas Rurales (ms).
- ▶ GRA - DREA, SRFC (2010). Gobierno Regional de Apurímac. Dirección Regional de Educación de Apurímac *Rimarismu I, Boletín del Sistema Regional de Formación Continua*. Consultado en octubre de 2010 en <http://formacioncontinuaapurimac.com>
- ▶ Hunt, B. (2009) *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. PREAL - Serie Documentos N° 43. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- ▶ Innovemos (2010). Red Regional de Innovaciones Educativas. Consultado en octubre de 2010 www.redinnovemos.org
- ▶ Kaechele, M., y del Valle, R. (2010) Formar mentores en Chile: la experiencia piloto de la Universidad Católica de Temuco. En Boerr Romero, I. (ed.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*. Santiago de Chile: OEI-IDIE pp. 46-60.
- ▶ Maguiña, P.; Staeheli, M. A.; y Yep, E. (2002). Consultoría para el diseño de una propuesta de “Bases del sistema de formación continua de los recursos humanos de la educación”. Informe Final. Desarrollo de los recursos humanos de la educación magisterial. Lima: Programa MECEP (MED - BID).

- ▶ Marín Loli, C. (2009). Recomendaciones para la formulación de un programa de formación docente concertado y orientado al logro de aprendizajes. Lima: (ms)
- ▶ ME - INFOD (2010). Área de Desarrollo Profesional. *Desarrollo Profesional Docente centrado en la escuela*. Documento Preliminar Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Consultado en octubre de 2010 en <http://www.me.gov.ar/infod/profesional.html>
- ▶ MEF (2008). Presupuesto por Resultados. Línea de Base de Resultados 2008 de los Programas Presupuestales Estratégicos. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas - Dirección Nacional del Presupuesto Público.
- ▶ MEF (s/f). Presupuesto por Resultados. Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III Ciclo. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas - Dirección Nacional del Presupuesto Público
- ▶ Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza. Grupo de Trabajo “Acceso a Servicios Públicos y Atención a la Infancia” (2010). *Programa Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo de EBR. I Reporte de seguimiento concertado del año 2010*. Lima: MCLCP.
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE - MED.
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - DISDE (2010). *Lineamientos y Estrategias Generales para la Supervisión Pedagógica*. RVM N° 038-2009-ED. Lima: MED.
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - PEAR (2006). Informe de Validación 2006. Lima: MED (ms).
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - PEAR (2007a). Informe de Validación 2007. Lima: MED (ms).
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - PEAR (2007b). Modelo de Atención - Propuesta Pedagógica. Lima: MED (ms).
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana - MECEP, MED - BANCO MUNDIAL, DINFOCAD (2001). *Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación (Propuesta Preliminar)*. Lima: MED.
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - Secretaría de Planificación Estratégica (2010). *Plan Operativo Institucional 2010*. Lima: MED.
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - Vice Ministerio de Gestión Pedagógica - Dirección General de Educación Superior y Técnica Profesional (2010). *Términos de referencia para*

establecer convenios con Universidades Públicas e Institutos Superiores Pedagógicos Públicos para la ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente - Programa Básico dirigido a docentes de Educación Básica Regular. Lima: MED.

- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación (1999). Sistema de Capacitación Permanente para Docentes - SISCAP, Documento de Trabajo. Lima: MED (ms).
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - DIGEBR (2010). Orientaciones para el acompañamiento pedagógico en el marco del PELA. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular - MED.
- ▶ MINEDUC (s/f). Ficha de Registro Microcentros rurales en Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Consultado en setiembre de 2010 en www.redinnovemos.org/
- ▶ MINEDUC - CPEIP (s/f). Red Maestros de Maestros. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile - Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Consultado en octubre de 2010 en <http://www.rmm.cl/>
- ▶ Montero, C., y Cabrera, Z. (2008). Sistematización del modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales. Informe final. Lima: AED - Aprendes (ms).
- ▶ Montero, C., y Valdivia, M. (Eds.) (2006). Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú. Memoria del Seminario Taller 5 al 8 de setiembre del 2006. Lima: AED - Aprendes, ACDI, Ayuda en Acción, Care Perú, Consejo Nacional de Educación, Educa, Fe y Alegría, Foro Educativo, Proeduca - GTZ, SNV, Tarea, USAID.
- ▶ Navarro, J. C., & Verdisco, A (2000). *Teacher training in Latin America: Innovations and Trends*. Washington D.C: Inter-American Development Bank - BID.
- ▶ Navarro, J. C., y Verdisco, A. (2000). *La capacitación docente: Qué funciona y qué no. Innovaciones y tendencias en América Latina*. Consultado en setiembre de 2010 en: <http://www.educarchile.cl/>
- ▶ Orihuela, J. C. (Coord.), y Díaz, J. J. (2008). Informe Final. Presupuesto público evaluado: Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente. Lima: MEF (ms).
- ▶ Pain Lecaros, O., Díez Canseco, F., Pancorbo, G., Rosales, E., y Vigil, V. (2009). Sistematización y evaluación de experiencias de implementación de la estrategia de acompañamiento pedagógico en Huánuco y Apurímac: Lecciones aprendidas y recomendaciones para el 2010. Informe Final. Consultoría realizada para el Banco Mundial. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú - Facultad de Psicología (ms).

- ▶ PLANCAD. Plan Nacional de Capacitación Docente (1999). *Manual de Docentes de Educación Primaria*. Lima: PLANCAD - MED.
- ▶ PLANCAD. Plan Nacional de Capacitación Docente (2000). *Manual para Entes Ejecutores*. Lima: PLANCAD, MED.
- ▶ Robalino, M., Körner, A. (Coords.), Murillo, F. J., González de Alba, V., Rizo, H. H. (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- ▶ Sánchez Moreno, G. y Equipo Técnico de la Unidad de Capacitación Docente de la DIN-FOCAD (2006). *De la Capacitación hacia la Formación en Servicio de los Docentes. Aportes a la política (1995-2005)*. Lima: Ministerio de Educación - PROEDUCA GTZ.
- ▶ Terigi, F. (2010) *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL - Serie Documentos N° 50. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- ▶ Trelles, C. Castillo de (2002). “El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)”. En: Ministerio de Educación del Perú; GTZ, Cooperación Técnica, República Federal de Alemania. KfW, Cooperación Financiera, República Federal de Alemania. *Formación Continua de docentes en servicio*. Seminario Internacional 5, 6 y 7 de diciembre de 2001. Lima, Perú.
- ▶ Trelles, C. Castillo de, y Hunt, B. (2000). Sistema Nacional de Formación Docente Permanente. Documento Final. Lima: Ministerio de Educación - DINFOCAD.
- ▶ Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (2010). Conociendo PRONAFCAP. Respuestas para conocer mejor el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente del Ministerio de Educación. Consultado en octubre de 2010 en <http://unamadpronafcap.com/>
- ▶ Universidad Nacional de Educación (2010). Horario de clases de PRONAFCAP 2010 - PRONAFCAP La Cantuta. Consultado en octubre de 2010 en <http://www.medune.com>
- ▶ Universidad Nacional Tecnológica del Sur (2010). Convocatoria, Requisitos del capacitador. 2010. Consultada en octubre de 2010 en <http://www.untecs.edu.pe>
- ▶ USAID Perú - AED - AprenDes (2008). *Informe preliminar de sistematización. Eje de Formación Docente*. Lima: AED - AprenDes.

- ▶ USAID Perú - AED - Aprender (2009). *Factores claves que transforman la escuela rural multigrado*. Sistematización de la experiencia del Proyecto Aprender. Lima: AED - Aprender.
- ▶ Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. PREAL N° 31.
- ▶ Vaillant, D., y Cuba, S. (Coords.) (2008). Profesión docente en América Latina. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes. Seminario Internacional. Lima: Tarea, PREAL, Foro Educativo.
- ▶ Vaillant, D., y Rossel, C. (Eds.) (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- ▶ Vezub, L. F. (2009) *El Desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: UNESCO - IIPE Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE Unesco, 2010.
- ▶ Williamson, G. (1998) *Estudio sobre la educación para la población rural en Chile*. Consultado en octubre de 2010 en http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Educacion_rural.pdf
- ▶ World Bank, The (25 de junio de 2008). *Report No. ICR0000862. Implementation Completion and Results Report (IBRD-71760)*.

Normas y disposiciones legales

- ▶ CFE - Consejo Federal de Educación (2007). Resolución CFE N°23/07. Plan Nacional de Formación Docente (de la República Argentina). Consultado en octubre de 2010 en <http://www.me.gov.ar/infod/>
- ▶ GRA - DREA (2010). Gobierno Regional de Apurímac - Reglamento de evaluación del proceso de selección de Yanapaq - Acompañante Pedagógico. Gobierno Regional de Apurímac.
- ▶ GRA - DREA (2010). Directiva N° 005-2010-ME/GRA/DREA. Gobierno Regional de Apurímac - Norma para la evaluación y selección de Yanapaq para el fortalecimiento de capacidades pedagógicas de los docentes en el marco del Sistema Regional de Formación Continua de la Región Apurímac.
- ▶ GRA - DREA (2010). Directiva N° 006-2010-ME/GRA/DREA/DGP. Gobierno Regional de Apurímac - Norma que regula la selección y evaluación de acompañantes pedagógicos en el marco del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje.

- ▶ GRA - DREA (2009). Directiva N° 004-2009-ME/GRA/DREA/DGP. Gobierno Regional de Apurímac - Norma complementaria que regula la selección y evaluación de Yanapaq para el Sistema Regional de Formación Continua docente de la región y el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje - PELA.
- ▶ GRA - DRE (2010). Directiva N° 005-2010-ME-GRA-DRE/DGP-DIR. Gobierno Regional de Ayacucho. Normas específicas para el desarrollo del Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo de EBR – PELA Ayacucho 2010. Disposiciones Generales.
- ▶ GRAMAZONAS - DRE (2011). DIRECTIVA N° 002 – 2011–GRAMAZONAS–DRE–DGP. Evaluación y selección de acompañantes pedagógicos en el marco del Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo de la EBR”. Consultada en febrero de 2011 en http://www.drea.gob.pe/documentos_up/Directiva%20002-2011GRAMAZONAS.pdf
- ▶ GRH - DRE (2010). Directiva N° 001-2010-ME/GRH/DRE/UGEL-M. Gobierno Regional de Huánuco - Normas para el proceso de selección para la Contratación Administrativa de Servicios - CAS como acompañante pedagógico en el marco del Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo de EBR”.
- ▶ Ley N° 28044. Ley General de Educación (16 de julio de 2003).
- ▶ Ley N° 29062. Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial (11 de julio 2007).
- ▶ Ley N° 29465. Ley de presupuesto del sector público para el año 2010 (y Anexos) (30 de noviembre del 2009).
- ▶ MINEDU (2007). Decreto Supremo N° 003-2008-ED. (11 de julio de 2007) Reglamento de la Ley de Carrera Pública Magisterial.
- ▶ MINEDU (2007). Decreto Supremo N° 019-2007-ED. Crean la Superintendencia Nacional de Educación - SUNACE.
- ▶ MINEDU - Dirección General de EBR (2010). Resolución Directoral N° 0908-2010-ED. (19 de octubre del 2010) Orientaciones para el acompañamiento pedagógico en el marco del PELA.

“Podemos aprender mejor”

Percepciones de los niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación

Un estudio en Lima, Piura, Ucayali y Ayacucho

Patricia Ames y Vanessa Rojas

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Patricia Ames Ramello (Investigadora responsable)

Vanessa Rojas Arangoitia

COLABORACIÓN

Mauricio Cerna Rivera

COORDINACIÓN TÉCNICA

Luis Guerrero Ortiz

Yina Rivera Brios

Este estudio se realizó por iniciativa
de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente
y contó con el apoyo financiero de Unicef, Derrama Magisterial y el Consejo Nacional de Educación



Introducción

Este libro presenta los resultados del estudio “Percepciones de niños, niñas y adolescentes de escuelas públicas sobre su educación”, realizado entre junio y diciembre del año 2010 en escuelas rurales y urbanas de cuatro regiones del país. Este estudio tuvo como propósito recoger el punto de vista de niños, niñas y adolescentes sobre diversos temas referidos a su experiencia educativa, como la escuela, los docentes, los aprendizajes y su propio rol como estudiantes. El estudio surgió por iniciativa de la Mesa Interinstitucional de Buena Docencia, impulsada por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y Foro Educativo, e integrada por diversas entidades estatales y de la sociedad civil. En el esfuerzo por definir de manera consensuada criterios de buen desempeño docente, la Mesa Interinstitucional se propuso realizar algunos estudios que aporten evidencias sobre aspectos claves relativos al buen desempeño del maestro. Uno de dichos estudios es el que aquí presentamos, pues se consideró fundamental recoger y tomar en cuenta el punto de vista de niños, niñas y adolescentes en el proceso de construcción tanto de los criterios de buen desempeño docente, como del marco curricular de aprendizajes esenciales.

Acogimos con entusiasmo este pedido pues consideramos que, en efecto, los niños y niñas son agentes activos de su propio proceso educativo, y les asiste el derecho de ser escuchados y de que sus opiniones sean tomadas en cuenta para hacer efectivos otros derechos, como el de una buena educación y el desarrollo integral, tal y como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Lamentablemente, y a pesar de estar regulado, esto no siempre sucede, y con frecuencia las voces de niños, niñas y adolescentes son silenciadas o ignoradas, tanto en el ámbito académico como en el de la política pública. Por ello, esta investigación otorga un lugar privilegiado a las voces de los estudiantes.

Nos hemos detenido a escuchar sus preocupaciones, sus expectativas, lo que les gusta y lo que se podría mejorar. En tal sentido, este estudio intenta reportar sus opiniones con el mayor detalle y cuidado posible.

Asimismo, hemos buscado mantener un diálogo permanente con los integrantes de la Mesa Interinstitucional a lo largo de la gestación y desarrollo de esta investigación. Así, discutimos con ellos y ellas el diseño del estudio, el enfoque y los instrumentos de recolección de la información empleados, los primeros hallazgos, así como resultados preliminares del mismo, lo cual permitió enriquecer el estudio y la interpretación de los hallazgos con sus comentarios, observaciones y necesidades de información. Para la realización del estudio en sí, diversas instituciones contribuyeron con su aporte: el Consejo Nacional de Educación, el Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia (Unicef), la Derrama Magisterial y el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) formaron una alianza para que un equipo de investigación del IEP recogiera y analizara la información necesaria. Gracias a los esfuerzos concertados de estas cuatro instituciones, y a los aportes del colectivo constituido en la Mesa Interinstitucional, pudimos realizar el estudio que aquí presentamos y que esperamos pueda servir como insumo a la importante tarea que realiza actualmente la Mesa Interinstitucional de Buena Docencia.

El documento está organizado en seis capítulos. El Capítulo 1 presenta el marco conceptual que orientó nuestro estudio, así como un balance de la investigación realizada en el país sobre el tema que nos ocupa. El Capítulo 2 explica la metodología empleada, así como los lugares y participantes en la investigación y los criterios para su selección. Este capítulo se complementa con los anexos que aparecen al final, donde compartimos los protocolos detallados de los métodos empleados, así como las consideraciones, tanto generales como prácticas, que tuvimos en cuenta al realizar el trabajo participativo con niños y niñas. Los capítulos 3, 4, 5 y 6 presentan los principales hallazgos del estudio, y se dividen de manera temática. Así, el Capítulo 3 da cuenta de las percepciones de los niños y niñas sobre su escuela, el Capítulo 4 aborda las percepciones sobre los docentes, el Capítulo 5 aborda el tema de los aprendizajes y el Capítulo 6 se dedica al rol del estudiante y a la participación estudiantil. Finalmente se ofrecen unas conclusiones y reflexiones finales, así como recomendaciones de políticas derivadas de los resultados del estudio.

Realizar este estudio con niños, niñas y adolescentes de diversas escuelas públicas ha sido un trabajo gratificante para todo el equipo de investigación, no solo por la relación de confianza que nos permitieron entablar con ellos, y por su disposición a compartir con nosotros sus puntos de vista; sino también porque nos hemos encontrado con niños, niñas y adolescentes identificados con sus escuelas, pero a la vez críticos de ellas, de sus experiencias educativas y de sus aprendizajes. Tanto los estudiantes de primaria como los

de secundaria, mostraron una capacidad conceptual para analizar su situación de manera lúcida, señalando aspectos no inmediatamente visibles para los adultos, o resaltando la importancia crucial que tienen para ellos y que con frecuencia ignoramos. Solo lamentamos que las limitaciones de tiempo y recursos no nos hayan permitido recoger también las opiniones de los niños pequeños del nivel inicial, pues experiencias de investigación previas nos han mostrado que ellos también tienen importantes cosas que decir. En general, este estudio nos reafirma en la convicción de que la voz de los niños, niñas y adolescentes debe ser escuchada, y tomada en cuenta para mejorar los procesos educativos, para incrementar nuestros conocimientos sobre ellos y, sobre todo, para realizar plenamente varios de los derechos de los niños involucrados en esta operación: su derecho a la educación y al desarrollo integral, a ser escuchados, y a la consideración primordial del interés superior del niño. Hemos tomado la expresión de uno de los niños participantes en este estudio como título para este libro, pues nos parece que esta refleja con claridad la convicción de la mayoría de los niños, niñas y adolescentes de que “pueden aprender mejor” si un conjunto de condiciones y requisitos básicos se cumplen, y en la que encontramos además un involucramiento activo de los niños en su propio aprendizaje.

Como todo trabajo intelectual, este estudio es producto del concurso de muchas personas a quienes queremos reconocer: nuestro agradecimiento primero es para los 82 niños, niñas y adolescentes que aceptaron formar parte de este estudio, y compartieron con nosotros sus perspectivas respecto a su experiencia escolar, así como a sus familias que autorizaron dicha participación. Sus nombres han sido omitidos del texto para proteger su identidad, pero agradecemos a todos y cada uno de ellos por su participación. Del mismo modo, agradecemos a los directores de las ocho escuelas visitadas, por permitirnos ingresar en ellas, trabajar con sus alumnos y facilitarnos sus instalaciones fuera del horario escolar para poder desarrollar las actividades con los niños, así como a los docentes que nos permitieron ingresar al aula para observar el proceso educativo que experimentan los niños en el día a día.

La coordinación con las escuelas, docentes y directores no hubiera sido posible sin la invaluable ayuda de diversos equipos locales de las instituciones participantes de la Mesa Interinstitucional. Así, Nora Cépeda, de Tarea, nos facilitó el contacto con las escuelas de Lima; José García, del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB), nos puso en contacto con una red de escuelas en Piura; José Coronel, de Unicef, nos apoyó generosamente con las gestiones en Ayacucho y Nora Delgado, de la Dirección Regional de Educación de Ucayali (DREU) y colaboradora con Unicef, hizo lo propio en Ucayali. A todos ellos reiteramos nuestro agradecimiento por su ayuda y colaboración en este estudio. El equipo de investigación estuvo conformado por Patricia Ames, Lucía Bacigalupo, Mauricio Cerna, Tamia Portugal y Vanessa Rojas. El equipo mostró siempre una excelente

disposición y compromiso con el desarrollo del estudio y contribuyó en las diversas etapas de su desarrollo. Mauricio Cerna colaboró en la redacción inicial de parte del informe. Patricia Ames y Vanessa Rojas estuvieron a cargo del análisis y redacción final.

A lo largo de todo el proceso, Gisele Cuglievan, de Unicef; Edmundo Murrugarra, Luis Guerrero y Yina Rivera, del Consejo Nacional de Educación; y Jorge Jaime de INFODEM-Derrama Magisterial, coordinaron e hicieron posible el apoyo necesario para realizar la investigación, y compartieron con nosotros sus opiniones sobre el diseño, los instrumentos y los avances del estudio. Agradecemos también los lúcidos comentarios de Alejandro Cussianovich, Carmen López y Amparito Calla Rodríguez a los resultados preliminares de este estudio, y al Consejo Nacional de Educación por invitarnos a presentarlos en el Primer Congreso Pedagógico Nacional realizado en la ciudad de Trujillo en agosto del 2010.



1

Aproximación conceptual y estado de la investigación

“Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”.

(Artículo 12.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño)

Este capítulo presenta la manera cómo nos aproximamos conceptualmente a la investigación con niños, niñas y adolescentes a fin de conocer sus puntos de vista sobre su propia educación. Esta aproximación se nutre de dos corrientes distintas y a la vez complementarias, como son, por un lado, la nueva sociología de la infancia, que reconoce a los niños como actores sociales y agentes activos de su propio desarrollo; y por otro, el enfoque de derechos, que reconoce a niños y niñas no como objetos de atención, sino como sujetos de derechos, con capacidad por tanto para defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos, en este caso, su derecho a la educación. Ambas posturas coinciden en la centralidad y agencia de la infancia, si bien su ámbito de aplicación se encuentra con mayor frecuencia ligado a la producción académica en el primer caso y al ámbito de las políticas sociales, en el segundo¹.

¹ Existen otras diferencias entre ambas aproximaciones que no nos detendremos a discutir aquí, como el carácter deconstructivista del análisis empleado por varios de los adscritos a la primera vs. el universalismo inherente a la segunda; sin embargo consideramos que sus puntos de confluencia permiten trabajarlas de modo complementario.

El capítulo ofrece también un balance de la investigación realizada sobre el tema de las percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre su educación, el cual ha nutrido nuestra investigación, desde su diseño hasta su implementación. El balance incluye principalmente los estudios realizados en el Perú en las últimas dos décadas, si bien pondremos estos estudios en diálogo con las investigaciones realizadas en otros países de América y Europa al presentar los resultados de la investigación en los capítulos que siguen.

1.1 Aproximación al estudio de las percepciones infantiles sobre la escuela

En la última década, diversos autores han señalado que existen pocos estudios respecto a las opiniones de los niños y niñas sobre su experiencia escolar (Evans y Fuller, 2010; McCallum, Hargreaves y Gipps, 2000). En el Perú encontramos una situación muy similar: al realizar el balance que presentamos en la Sección 1.2, constatamos que, a pesar de que existe una profusa y extensa bibliografía sobre el tema educativo en general, pocas son todavía las investigaciones que recogen el punto de vista de los niños, niñas y adolescentes sobre su educación. En efecto, no más de un 10% de los estudios revisados en torno a la temática educativa incluyen las percepciones, opiniones o perspectivas de los estudiantes. Los que sí lo hacen, en ocasiones reportan los resultados de investigación con múltiples actores (maestros, estudiantes, padres de familia) de forma agregada, de manera que no es posible discernir las demandas y opiniones propias de niños, niñas y adolescentes.

Esta situación resulta preocupante por múltiples motivos, que tienen que ver justamente con la forma en que conceptualizamos a los niños, sus derechos, su participación y su rol en la sociedad. Para empezar, es evidente que, como lo señalan Pauline Evans y Mary Fuller (2010) es necesario recoger las voces de los niños para mejorar los procesos educativos en los cuales están involucrados. En efecto, muchos estarán de acuerdo en que los niños pueden participar con el fin de mejorar la prestación de servicios, fundamentalmente aquellos dirigidos a los mismos niños. Sin embargo, como nos recuerda Alejandro Cusianovich (2010), es necesario ir más allá de esta postura, e insistir en que los niños son participantes activos por derecho: su participación no es un favor que graciosamente se les concede, es un derecho que tienen y por tanto es una obligación del Estado, de la escuela, de sus maestros y padres, así como otros actores relacionados, proveerles de los medios necesarios para generar su participación y para que sus voces sean escuchadas, y más importante aún, tomadas en cuenta. Así lo estipula también el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en su reciente Observación General No. 12 “El derecho del niño a ser escuchado” (Comité de los Derechos del Niño, 2009), la cual obedece justamen-

te a la preocupación del Comité por los obstáculos y barreras existentes para hacer cumplir este derecho en la mayoría de las sociedades del mundo. Por ello, ofrece un comentario detallado y orientaciones para hacer cumplir este derecho con respecto a la amplia gama de los asuntos que afectan al niño, entre ellos, la educación.

En efecto, la Observación General No. 12, que comenta justamente el artículo 12.1 de la Convención de los Derechos del Niño, nos recuerda que el respeto del derecho del niño a ser escuchado en la educación es fundamental para la realización misma del derecho a la educación. Por ello, recomienda que los Estados partes adopten medidas para fomentar las oportunidades de que los niños expresen sus opiniones y de que esas opiniones se tengan debidamente en cuenta. Así, se indica por ejemplo que “las autoridades docentes deben incluir las opiniones de los niños y sus padres en la planificación de los planes de estudio y programas escolares” y que “más allá de la escuela, los Estados partes deben consultar a los niños a nivel local y nacional sobre todos los aspectos de la política educativa”.

Desde el enfoque de derechos, basado en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, los niños y niñas no son vistos meramente como objetos de atención y protección, sino como sujetos de derechos, con capacidad por tanto para defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. El enfoque de derechos del niño entiende que los niños tienen experiencias esenciales que ofrecer y que expresarlas es no solo un derecho sino un principio que recorre toda la convención (Comité de los Derechos del Niño, 2009).

En este sentido, Bet McCallum, Eleanore Hargreaves y Caroline Gipps (2000) al resaltar la importancia de incluir a los estudiantes y su punto de vista sobre los procesos de aprendizaje para mejorar la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje en general, recuerdan todo el conocimiento que se deja de lado al no considerar el punto de vista y las experiencias de niños y niñas. En efecto, diversas disciplinas sociales empiezan a reconocer la importancia de atender no solo al mundo adulto, sino también reconocer a los niños como activos participantes de la vida social. Así por ejemplo, el antropólogo americano Lawrence Hirschfeld (2002) señala, en un alegato por una mayor atención al tema desde la antropología, que el estudio de los niños y la niñez permitiría ampliar la comprensión de la manera en que las formas culturales emergen, se sostienen y cambian a través del tiempo, una preocupación en el centro mismo de la disciplina antropológica. En esta misma dirección, Alison James y Alan Prout (1997) revolucionaron el campo de la sociología de la infancia al proponer nuevas formas de conceptualizar a los niños, niñas y adolescentes, enfatizando una visión de ellos como activamente involucrados en la construcción de sus propias vidas sociales, las de aquellos que les rodean y las de las sociedades en las que viven. Más de una década después, es cada vez más extendida una visión de los niños y niñas como agentes activos y competentes en la configuración de su propia vida y la de los demás,

como señalan Laura Camfield y Yisak Tafere (2009), en tanto negocian y conforman las culturas a las que pertenecen, y juegan roles importantes en sus hogares y sociedades.

Es desde esta postura que nos aproximamos al estudio de las percepciones de niñas, niños, niñas y adolescentes sobre su educación: considerándolos tanto como sujetos de derechos, con capacidad y derechos para opinar sobre su propia educación, por un lado, como, por el otro, en tanto actores sociales que toman parte activa de la construcción de sus propias culturas educativas y sociales. Esta postura ha orientado tanto el diseño como el análisis de la investigación, así como nuestra búsqueda inicial de referentes y estudios previos sobre el tema, que presentamos en la Sección 1.2.

1.2 Balance de la investigación realizada

A pesar de la proporción todavía menor de los estudios sobre la educación peruana que incorporan las percepciones de los estudiantes, encontramos que, afortunadamente, en los últimos años, se viene subsanando este vacío y existen investigaciones recientes enfocadas justamente en relevar las voces de los estudiantes en una variedad de temas. Esta sección presenta un balance de dichos estudios, la mayoría de los cuales se ha realizado entre 1990 y 2010. Hemos agrupado los estudios de acuerdo a los temas de interés de la presente investigación, relevando aquellos que emergen del conjunto de la literatura revisada. Así, la primera sección se dedica al tema más general de las percepciones de los estudiantes respecto a su escuela y la identidad escolar. Un segundo tema tiene que ver con las percepciones de los estudiantes respecto a la disciplina y la autoridad escolar. La tercera sección aborda cómo los alumnos perciben a sus docentes y su rol. La cuarta sección está dedicada a las percepciones sobre el rol de estudiantes, con especial énfasis en el tema de la participación. La quinta sección aborda las percepciones sobre los aprendizajes.

1.2.1. La escuela y la identidad escolar

En esta sección hemos agrupado las investigaciones que, consideramos, abordan de manera general la perspectiva de los alumnos sobre su escuela. Así por ejemplo, el estudio de Carmen Vásquez de Velasco (2002), *Pantalones rotos. Percepciones de los niños y niñas rurales sobre su identidad y la escuela*, realizado en cuatro zonas de la sierra centro y sur (Ayacucho, Cusco, Junín y Huancavelica), aborda las percepciones de niños de 7 a 13 años, así como el punto de vista de padres y profesores. El estudio revela que niños y niñas valoran la escuela especialmente como un espacio donde juegan y aprenden; señalan la necesidad de una mejor infraestructura y equipamiento en muchos casos, así como de orden y limpieza; y reconocen a la vez su propio rol en mantener el orden, la disciplina y el

respeto. A pesar de una evaluación en general positiva, los niños ayacuchanos mostraron profunda conciencia de cómo la escuela margina parte de su identidad cultural, señalando que se les prohíbe usar chullo en la escuela. Asimismo, niños y niñas resaltaron negativamente el maltrato por parte de sus profesores, consistente en diversas formas de castigo físico y verbal.

De modo similar, un estudio diagnóstico sobre la escuela rural en diversas regiones del país (Montero *et al.*, 2001) recoge las percepciones de los niños y niñas de 16 escuelas rurales de costa, sierra y selva. El estudio señala que los niños consideran la escuela como un espacio de aprendizaje, útil “para salir adelante” y “para ser algo más en la vida”, mostrando una valoración positiva de la escuela. La escuela también es muy valorada por niños y niñas como espacio de juego y encuentro con otros niños. Esta dimensión destaca especialmente en la sierra, puesto que los espacios de juego y tiempo libre de los niños son mucho más escasos que en las otras regiones, de acuerdo a la observación del uso del tiempo realizada en este estudio. Finalmente, el estudio da cuenta también de la existencia de castigo físico y agresiones verbales que son negativamente evaluadas por los niños.

Desde otra perspectiva, un estudio de Juan Biondi y Eduardo Zapata (1990) en escuelas públicas de Lima, que explora la actitud de los estudiantes hacia la escuela, señala que estos tienen una visión bastante positiva de la escuela y los estudios. El estudio se basa en una encuesta a 384 estudiantes de sexto grado de primaria. Entre los hallazgos del estudio se señala que el 92% de los encuestados estudia porque le gusta, de acuerdo a su propia declaración, y un 70% de los alumnos manifestó su fe en que los cursos que les enseñan sí sirven; un 52% declara que lo que más le gusta son las clases (versus deportes 35% y recreo 13%). Respecto a la infraestructura y los materiales con que cuentan, un 68% de los estudiantes considera que la primera puede mejorar, y un 35% que los materiales son insuficientes, pero un 68% declaró que el colegio tiene más comodidades que su casa. Con respecto a sus profesores, la gran mayoría los consideraba buenos o excelentes, y solo un 10% como regulares.

Otros estudios que recogen las percepciones de niños y niñas sobre sus escuelas en contextos rurales y urbanos, como los de Patricia Ames, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009a, 2010b), Ames y Rojas (2011), y Santiago Cueto *et al.* (2010), todos en el marco del proyecto Niños del Milenio, se centran en las discontinuidades que niños y niñas experimentan en sus transiciones entre un nivel educativo y otro (el paso del inicial a la primaria o de esta a la secundaria). Así, Ames, Rojas y Portugal (2009a, 2010b) presentan los hallazgos de un estudio sobre el inicio de la escuela primaria en cuatro distritos del país y las formas en las que los niños experimentan esta transición, resaltando el claro contraste que los alumnos identifican entre inicial y primaria en torno a los ejes de juego y estudio,

y cómo hay más de lo primero en inicial, y va disminuyendo progresivamente en primaria. Los niños pequeños (5 y 6 años) muestran conciencia de diversas estrategias y enfoques pedagógicos en el paso de un nivel a otro, la diferencia entre los espacios y ambientes de aprendizaje (en términos de tamaño, diseño, ambientación y recursos) y los cambios en las relaciones sociales entre ellos y sus docentes, con sus compañeros y con otros niños, así como la emergencia de la violencia en el espacio escolar, tanto de parte de sus profesores, a través del castigo, como de otros estudiantes, a través de peleas e intimidación. La investigación muestra además cómo los niños y niñas viven otras transiciones sociales en el hogar y la comunidad, paralelamente al inicio de la escolaridad. Las autoras cuestionan el rol de la escuela en el proceso de transición, señalando que muchas veces la carga del proceso de adaptación al primer grado termina por recaer sobre los hombros de los niños pequeños, ya que las instituciones no parecen preocuparse por facilitarles este tránsito.

El tema de la transición educativa en la infancia temprana parece ser un tema relativamente nuevo en nuestro país (como lo señalan Ames y Rojas, 2010), motivo por el cual no se encontraron otras publicaciones al respecto. Sin embargo, este tema no es tan nuevo a nivel internacional: el trabajo de Martin Woodhead y Peter Moss (2008) pone al alcance de un público más amplio los resultados de investigaciones internacionales y las implicancias de las mismas en términos de políticas, con respecto a las transiciones educativas en los primeros años de vida de los niños. Se analiza un conjunto de continuidades y discontinuidades entre los servicios de educación inicial y primaria, incluyendo aspectos curriculares, lingüísticos, sociales y profesionales y se incluyen citas y perspectivas de los propios niños para ilustrarlas.

Otro documento de trabajo de Ames y Rojas (2011) se orienta también a recoger las percepciones de los estudiantes de últimos grados de primaria y primeros grados de secundaria, esta vez sobre su proceso de transición a la secundaria. Este estudio encuentra que, por un lado, los alumnos identifican una serie de cambios relacionados a la organización escolar y pedagógica en su tránsito a la secundaria, lo que para ellos resulta algo complicado y a veces confuso, tanto en términos académicos como sociales. Por otro lado, el paso a la secundaria es también para estos adolescentes una oportunidad de disfrutar de mayor independencia y autonomía en comparación a la primaria; asimismo, representa para ellos el ir avanzando en el largo camino educativo para lograr la profesionalización. Para comprender mejor las percepciones de estos estudiantes respecto a la secundaria, el estudio muestra los diferentes significados asociados a la educación, ya que esto es también parte importante en la continuidad de la secundaria y en la comprensión de sus expectativas a futuro.

El estudio de Cueto *et al.* (2010) analiza el sentido de pertenencia en estudiantes de primero de secundaria en cuatro lugares del Perú a través de un enfoque que combina análisis cuantitativo y cualitativo. El estudio encuentra que el status socioeconómico no tiene efecto

directo en el sentido de pertenencia pero sí en el rendimiento educativo. Los niños rurales tienen un mayor sentido de pertenencia que sus pares urbanos y esto se debería principalmente a que los niños ven que la escuela secundaria está mejor equipada e implementada que sus escuelas primarias de origen, generalmente más pequeñas.

Las percepciones de los estudiantes también se han recogido en diversos talleres organizados por IPEBA (2009) sobre la percepción de la calidad de las instituciones educativas en cuatro ciudades del país: Julcán, Ventanilla, Cusco y Piura. Para ello se consultó a diversas comunidades educativas, recogiendo percepciones o aspiraciones de calidad de alumnos, docentes, directores y padres de familia. El reporte de los resultados se hace de manera agregada y estos se agrupan en un conjunto de 10 factores asociados a las características de calidad educativa.

Así, 21% de los participantes ubica como característica de la calidad a la infraestructura y equipamiento; 19% la asocia a la calidad a los docentes, es decir, a que se encuentren capacitados, actualizados en innovaciones pedagógicas, comprometidos, con título de profesor, con buena relación para con los alumnos, con paciencia y respeto por los niños; 13% la asocia a las características de los alumnos, es decir, a que la escuela cuente con alumnos críticos, reflexivos, competitivos, con formación en valores y poseedores de una identidad cultural; 11% se refiere a aspectos de clima institucional, como la coordinación entre profesores, alumnos y padres de familia y que haya respeto por las normas; 10% se refiere a la gestión, que debería ser participativa, transparente, estratégica, con proyectos innovadores, etc.; 8% señala características de los padres, por ejemplo que estén capacitados para dar buena alimentación a sus hijos, que valoren la educación como el futuro de sus hijos, que estén comprometidos con el aprendizaje e involucrados en la gestión escolar; 6% alude al material educativo, como contar con bibliotecas, computadoras, talleres, etc.; 4% indica la conducción de la institución y el currículum; 3% el saneamiento; y un 2% los servicios complementarios.

La percepción y el valor de la educación en jóvenes que cursan la educación secundaria ha sido también objeto de diversos estudios (Olivera, 2009; Rojas y Portugal, 2010). Inés Olivera (2009) realiza un estudio etnográfico en una comunidad rural de Piura. El estudio encuentra que, al margen de los objetivos oficiales de la escuela, la juventud consigue hacer de ella un espacio de aprendizaje y adquisición de conocimientos. La escuela permite a los jóvenes acceder a situaciones de aprendizaje distintas a las aprendidas en el trabajo y con la familia. Por ello, se señala que hay una relación polisémica con la escuela que no se limita a ser un trampolín para afuera, como otros estudios han indicado (Ansión, 1986, 1989), porque no es importante solamente para abandonar el campo. La escuela tiene sentido porque es considerada como un complemento del desarrollo social para la inser-

ción social. La escuela no pierde fuerza en las percepciones juveniles, evidenciándose que la escolaridad tiene sentido también para el campo y más allá de los objetivos del sistema escolar.

En la misma línea, Rojas y Portugal (2010) trabajan a partir de las percepciones de niños y niñas rurales, de sus familias y de sus profesores para comprender el entramado de significados y valoraciones que hay alrededor de la educación en las comunidades rurales. El estudio concluye que los estudiantes, a diferencia de sus padres y profesores, ven que la educación no solo puede comprenderse para salir del campo, sino que también ofrece un potencial que les puede permitir el desarrollo de sus comunidades.

Por otro lado, el estudio de Adriana Espinoza (2001) recoge la voz de niñas trabajadoras en hogares ajenos que asisten a la escuela. A pesar de las muchas veces difíciles condiciones de estudio de las niñas trabajadoras, llegar a ser profesionales es parte constante y marcada en sus respuestas. Para ellas existe una relación directa entre ser profesional y ser alguien en la vida, por lo cual su valoración de la escolaridad es alta. Sin embargo, su situación influye en los bajos niveles de rendimiento, repitencia y abandono escolar que se presentan en esta población.

Pero la valoración por la educación no es a prueba de todo. Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart (1989) aplicaron un cuestionario a alumnos y entrevistaron a docentes y alumnos en Lima, Piura, Cajamarca, Chiclayo, Chimbote, Huancayo, Arequipa, Cusco, Puno e Iquitos, a fines de la década de 1980; y encontraron que los jóvenes ven en la secundaria el puente a la profesionalización, al igual que sus padres, pero la baja calidad y la saturación del sistema educativo hacen que para la gran mayoría de estudiantes esto sea solo un sueño. Ello produce que la frustración acentúe el ánimo crítico de los jóvenes, llevando a algunos a la indiferencia y a la búsqueda de una salida personal.

En resumen, entonces, los trabajos que hemos agrupado en esta parte nos muestran que puede existir entre los niños y niñas una visión positiva de la escuela y los estudios pero a la vez crítica al maltrato (Montero *et al.*, 2001; Biondi y Zapata, 1990; Vásquez de Velasco, 2002; Ames *et al.*, 2009a, 2010b; Cueto *et al.*, 2010). Niños y niñas asimismo ofrecen agudas miradas con respecto a las discontinuidades que experimentan en sus transiciones educativas (Ames *et al.*, 2009a, 2010b, 2011; Woodhead y Moss, 2008; Cueto *et al.*, 2009). De otro lado tenemos estudios que nos hablan de objetivos claros y definidos entre los jóvenes con respecto a su educación, así como valores ante ella que van más allá del currículo oficial (Olivera, 2009; Rojas y Portugal, 2010; Espinoza, 2001), pero también una mirada crítica a la promesa que encierra la educación (Portocarrero y Oliart, 1989).

1.2.2. Los maestros y el rol docente

Mucho se ha escrito sobre el rol del docente en el aula, desde balances teóricos hasta recomendaciones pedagógicas respecto a la práctica docente, pero pocas veces todo ello incorpora el punto de vista de los estudiantes. Esta sección presenta investigaciones que si bien tienen como objetivo principal debatir el rol del docente en el aula, contemplan como parte importante del estudio las percepciones que los estudiantes tienen sobre sus maestros.

María Josefina Antúnez Regalado (2008), por ejemplo, estudia una escuela secundaria en la que los docentes promueven una formación en la tolerancia como valor ciudadano. Pero encuentra que lo hacen de manera inconsistente, ya que si bien las alumnas perciben a los docentes como personas abiertas a los reclamos, al mismo tiempo manifiestan que raramente o nunca aceptan a sus compañeras por igual, no crean un ambiente agradable y de bienestar dentro del aula, y no muestran una clara oposición frente a expresiones de intolerancia o discriminación dentro del aula. Además, si bien las alumnas sienten que los docentes promueven la libertad y la participación democrática en el aula, hay un grupo de alumnas que perciben manipulación y faltas a la verdad por parte de los docentes.

Por otro lado, Micaela Wetzell (2009), a través de un estudio descriptivo comparativo, señala que los estudiantes tanto de colegios estatales como particulares perciben un clima motivacional medianamente adecuado. Sus resultados también indican que los docentes no son lo suficientemente equitativos en cuanto a su trato con los estudiantes y además señala que los docentes realizan sus actividades a una velocidad tal que los alumnos no pueden seguirlos. Así pues, si bien se promueve cierto clima de aula equitativo se presenta favoritismo por los mejores estudiantes de parte de los docentes. Los estudiantes perciben un ambiente donde no se está fomentando de manera óptima el ritmo de la clase, la equidad en el trato a los estudiantes y el trabajo grupal, principalmente en colegios estatales.

Giuliana Espinoza (2004) encuentra similares problemas al abordar el tema de la equidad de género en la escuela primaria en tres escuelas estatales de la ciudad de Lima. Así, señala que existen problemas como la poca o nula articulación entre la práctica y la reflexión docente, el desperdicio del tiempo en el horario escolar y el uso excesivo de prácticas mecánicas como el copiado. La autora señala que de las entrevistas a los estudiantes, son las mujeres de clase media quienes principalmente asumen una postura crítica frente a las inequidades de género y se identifican como agentes de cambio, pero concluye que, basada en sus hallazgos, la mayoría de docentes no tiene un discurso lo suficientemente articulado con respecto a cómo tratar el tema de género en clase.

Otra investigación asociada al clima de aula es la de Rosalyn Cortez (2007) en un colegio secundario. El estudio señala que las relaciones interpersonales entre los alumnos son favorables al clima emocional del aula y ello se debe principalmente a la actitud del docente. La mayoría de los alumnos participa de forma activa en la clase y se sienten motivados por los docentes, aunque por otro lado el apoyo que reciben los chicos de sus familias es fundamental para el clima de aula y para el desarrollo social afectivo de los adolescentes.

La investigación más amplia, realizada por Gisele Cuglievan (2006), señala en relación con el clima de aula que este no es un aspecto sobre el cual se reflexione o piense desde la escuela. Este es más bien un asunto que cada docente maneja de acuerdo a sus intuiciones, a su experiencia y a su necesidad de mantener el orden, entendido como quietud, para que su tarea de enseñanza fluya. En este estudio se recoge la voz de los estudiantes, quienes demuestran que pueden y quieren aprender con docentes que crean en ellos, que respeten su identidad y su diversidad, que les demuestren afecto sincero tanto como situaciones de aprendizaje desafiantes, que promuevan su derecho y responsabilidad a participar en su propio aprendizaje y en el gobierno del aula, que diseñen sus sesiones de aprendizaje y los momentos de encuentro como la tutoría, que resuelvan los conflictos a partir del diálogo, y no a través del maltrato. Es así que se concluye que los estudiantes demuestran que aprenden en estas situaciones, a pesar de la pobreza y las situaciones de inequidad de su vida cotidiana, y a pesar de carecer de referentes democráticos.

También encontramos la evaluación de Ames (2006b) al proyecto “Democratizando la escuela pública” realizado en cuatro colegios de Lima Norte, en donde se recoge la voz de los estudiantes respecto al rol docente. La autora señala que los alumnos esperan que el profesor sea un profesor “exigente” pero no autoritario, manteniendo un clima ordenado que facilite el aprendizaje:

- ▶ “... tanto en las entrevistas colectivas como en las encuestas encontramos que los alumnos valoran en primer lugar (59%) la forma de enseñanza de los profesores (al ser preguntados por las características de su profesor favorito). Además, señalan una característica que puede estar ligada a su forma de enseñar o la forma como lleva la clase, y es que sea alegre y divertido (33%) y en tercer lugar el que aconseje, ayude con los problemas (32%), es decir el interés y afecto que perciben en sus docentes hacia ellos. Pero también valoran que sea estricto/a y se haga respetar (21%)”. (Ames, 2006b:55)

Edwin González y Gonzalo Espino (1995a) por otro lado, presentan los resultados de un taller organizado por TAREA, el cual tuvo como objetivo principal diagnosticar la cultura escolar desde las percepciones de los educadores. Si bien esta publicación no recoge la

voz de los estudiantes directamente, la mencionamos aquí porque corrobora en gran parte lo que los estudiantes dicen de sus docentes, tal y como lo hemos señalado desde las investigaciones anteriores. Así, en este taller se reconoce que las inquietudes y los conflictos que aquejan a la juventud no tienen por lo general acogida y tratamiento adecuado en la escuela. Entonces, no solo se opta por obviar el problema, sino, en la mayor parte de los casos, por reprimirlo y tornarlo parte de las “prohibiciones” cotidianas de la vida escolar. Asimismo, se mantiene la tendencia a canalizar los problemas por la vía normativa inmediata, es decir, aplicar el reglamento y la sanción correspondiente, lo que normalmente es un tratamiento superficial del conflicto. Los problemas que ello genera se discuten con mayor detalle en la Sección 1.2.3.

En relación a las escuelas rurales, el estudio de Luis Enrique López (2002) presenta un conjunto de resultados de tres estudios complementarios que revisan la política nacional de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), basándose en la evaluación de los cuadernos de trabajo y observaciones de campo (aula) destinados a observar el proceso educativo. En la relación entre maestro y estudiantes se percibe que, gracias a la EIB, es más horizontal y estimula mayor participación de los niños y niñas; sin embargo, por lo general, la participación de los estudiantes depende aún del estímulo del docente y de su dirección permanente. Por otro lado, se menciona que en varios de los casos observados hay confianza y seguridad en los niños de escuelas bilingües, esto se debe al uso de lenguas indígenas como vehículo de educación. Además, se encuentra que en las clases que se observa menos rigidez de parte del profesor existe más participación de los alumnos, lo cual revela confianza de parte de los niños y niñas.

Esto contrasta por ejemplo con el estudio de Ames (1999) que muestra que la autoridad escolar, en las escuelas rurales andinas donde se realizó la investigación, es ejercida de manera vertical, donde escasamente hay diálogo y abundan los mecanismos coercitivos para lograr la obediencia de los alumnos. El docente tiene a su disposición el uso legítimo de la violencia para sancionar, pero ante el control ejercido sobre los alumnos, sin embargo, es posible la trasgresión como respuesta de resistencia. En este sentido Carmen Montero *et al.* (2001) reconocen a los docentes como los agentes centrales para el éxito de la escuela en el campo, pero señalan que su ejercicio está librado exclusivamente a sus características personales, lo que hace urgente la necesidad de diseñar una estrategia que intervenga sobre su calidad profesional.

Por lo pronto, podemos concluir de esta sucinta revisión que los estudiantes reclaman de sus docentes un trato igualitario, sin favoritismos y con una postura clara frente a la discriminación, respetando su identidad y su diversidad, cosa para la que muchos docentes no parecen estar preparados. Piden asimismo exigencia académica y situaciones

de aprendizaje desafiantes, pero también demandan atención a la dimensión afectiva de esta relación, orientación y consejo, así como atención y preocupación por sus problemas. Los estudiantes rechazan que el maltrato forme parte de la relación con el docente, pero lamentablemente este aparece de modo recurrente en las interacciones escolares, debido a las formas de entender la autoridad y disciplina que imperan en las escuelas, como veremos a continuación.

1.2.3. La disciplina y la autoridad escolar

El tema de la disciplina y la autoridad escolar, si bien no era uno de los cuatro ejes temáticos priorizados para el estudio, apareció con fuerza en nuestra revisión. Lo incluimos porque permite abordar también las percepciones sobre la realidad escolar desde el punto de vista de los estudiantes. Varios de estos estudios dan cuenta de la presencia de relaciones autoritarias y verticales en la escuela, la falta de espacios de diálogo y resolución de conflictos, la presencia de discriminación, la falta de enfrentamiento a conflictos culturales y sociales, y la transgresión frente al doble discurso de la escuela, aspectos todos que se desarrollan a continuación.

El libro editado por Juan Ansión (2000) nos presenta una reflexión antropológica del concepto de autoridad en la práctica cultural en diferentes espacios sociales, entre ellos el espacio escolar. Dos artículos en particular abordan el tema de las percepciones de los propios estudiantes. El trabajo de Francesca Uccelli (2000), realizado en cuatro colegios públicos de Lima y Cuzco, analiza el tema de la autoridad y liderazgos entre los alumnos basándose en información recogida a través de entrevistas y observaciones de aula y escuela en Lima. La autora señala que la rigidez escolar del sistema educativo provoca indiferencia, pasividad y clandestinidad en los alumnos, llevando a que estos vean el espacio escolar como un sistema que limita su libertad. Señala también que los alumnos ven la posibilidad de desarrollar sus intereses al margen del sistema, ya sea a través de la desobediencia o la trasgresión. En ese contexto, se identifican dos modelos de autoridad escolar entre los alumnos: el estudiante y el compañero. El primero responde a las expectativas del colegio y profesores y el segundo a las demandas de los pares. Los alumnos, según el texto, conviven entre ambos modelos y sancionan el alejamiento o la radicalización hacia uno u otro modelo. Esto lleva entonces a que los alumnos resignifiquen constantemente su espacio escolar en la interacción con la autoridad y en la interacción entre pares y docentes. Uccelli concluye que el conjunto de normas rígidas que a veces se presentan como negociables entre los diferentes actores termina por crear un espacio escolar confuso y arbitrario.

El trabajo de Rocío Trinidad (2000), en el mismo libro (Ansión, 2000), realizado en Lima Norte, presenta una mirada crítica del sistema de administración disciplinaria en la escuela.

El texto busca describir y analizar el proceso de construcción de autoridad, la forma en que se ejerce, los recursos que se utilizan y las tensiones que se generan por la imposición, así como la resistencia de los alumnos. Ahí la autora concluye que el sistema disciplinario impuesto en las escuelas no se cumple de manera simple y automática. Los estudiantes tienen una imagen ambigua de los policías escolares y brigadieres, ya que por un lado los perciben como cumplidores de las normas y por otro como aprovechadores del poder que el cargo les brinda; cuestionan además la imagen de autoridad del auxiliar, planteando un modelo de autoridad que combine la jerarquía y el poder de coerción con los atributos personales de confianza, astucia y liderazgo. Entonces, los alumnos de la escuela secundaria no aceptan ser cuerpos dóciles ni moldeables, todo lo contrario, presentan actitudes de resistencia pública y conflictiva, criticando y cuestionando la autoridad y legitimidad de los agentes de control; también mediante la aceptación aparente de su autoridad y de las normas, pero dejándolas de cumplir en la práctica, manipulando agentes de control con estrategias de negociación. Estas ideas la autora también las trabaja a profundidad en su tesis de licenciatura (Trinidad, 1999), sobre la cual se puede agregar que la disciplina es entendida como una actividad impuesta desde el exterior, y por ello el método y su aplicación se basa en el ejercicio y la sanción física con el fin de corregir los comportamientos desviados. Los alumnos acatan las normas por temor a la sanción (sea real o simbólica) y no porque estén convencidos de las normas.

Marcos Guevara (2007), a través de un enfoque cuantitativo, recoge y analiza las diferentes percepciones que se tienen sobre la disciplina en estudiantes y alumnos en una institución educativa particular. De esta investigación / evaluación se obtiene que tanto docentes como estudiantes, valoran la disciplina aplicada en la institución, basada en el diálogo entre ambos actores. Sin embargo, el autor resalta que los estudiantes presentan una actitud crítica ante el sistema disciplinar, señalando que a pesar de sentir que se valora su opinión hay algunas normas que no tienen sentido para ellos. Por otro lado, algunos alumnos mencionan que no hay coherencia en el manejo de la disciplina entre los profesores.

Dunia Menéndez (1974) investiga si la policía escolar permite desarrollar una mejor educación dentro del aula. Para ello emplea un enfoque cuantitativo y aplica una encuesta a cuatro instituciones en un distrito de Lima Metropolitana. Así, encuentra que el 56% de los alumnos opina que la policía escolar ayuda a mantener el orden en el plantel, pero un 49% encuentra que la disciplina necesita cambiar en los planteles escolares, puesto que no la consideran adecuada. La mayoría de los estudiantes sugiere que el cambio incorpore una mejor relación entre alumnos y un sistema disciplinar que contemple el diálogo.

La investigación de Ames (1999) describe y analiza las prácticas en torno al poder y la autoridad que tienen lugar en la escuela rural, y que forman parte de la cultura escolar.

Encuentra que la autoridad escolar en el área rural andina es ejercida de manera vertical, donde escasamente hay diálogo y abundan los mecanismos coercitivos para lograr la obediencia de los alumnos. Los estudiantes internalizan las normas y se adaptan a ellas. Los alumnos aprenden que el enfrentamiento directo supone una sanción, pero también aprenden que hay un margen posible para la trasgresión, un espacio desde el cual pueden resistir el control que se ejerce sobre ellos. De esta manera señala que los alumnos también ejercen cierto poder. La autora encuentra que el espacio institucional ejerce un fuerte grado de control sobre los alumnos sancionando cualquier trasgresión, las normas las fija otro, y los alumnos en tanto sujetos de esas normas no tienen posibilidad de participar en su elaboración; asimismo señala que la autoridad tiene a su disposición el uso legítimo de la violencia para sancionar, y la acomodación a las normas institucionales supone adoptar las formas o formalidades valoradas por la institución. Ante el control ejercido sobre los alumnos, sin embargo, es posible la trasgresión como respuesta de resistencia. En cuanto a los conflictos, se observa que la autoridad actúa para sancionar, y cuando no actúa, los alumnos deben enfrentarse solos a ellos.

Por otro lado, Jaris Mujica (2008) busca entender las relaciones de poder entre pares de primer grado de primaria a partir de una investigación basada en observaciones de aula en una escuela privada y alternativa de Lima. El estudio tenía como objetivo central observar las interacciones de los niños y así delimitar las estrategias de poder que se constituyen. Para el autor, cuando los estudiantes evaden las normas no construyen una salida efectiva del sistema ni una posición marginal, sino que se integran en los modos prácticos de ordenar el poder y disponer de nuevos mecanismos de acción. Evadir las normas o transgredirlas no implica entonces salir del sistema sino entrar en él de otra manera. Los “juegos serios”, como los llama Mujica, constituyen lenguajes complejos, modos sistemáticamente planteados para relacionarse entre estudiantes y con las autoridades formales.

González y Espino (1995b), de otro lado, exponen la elaboración, ejecución y reflexión realizada en talleres con jóvenes estudiantes de secundaria, de los cuales emergieron seis temas respecto a lo que los jóvenes piensan de su escuela: discriminación social, autoritarismo, violencia, diferencias de género y formación en el valor de la responsabilidad. Se señala sobre los alumnos que:

- a) Aspiran a la equidad, a pesar de admitir diferencias entre blancos y cholos o entre hombres y mujeres.
- b) Tienen una visión crítica al autoritarismo en el espacio escolar, por lo que la ausencia del diálogo es mencionada como uno de los principales problemas dentro de la escuela.
- c) Reconocen que la escuela constituye uno de los espacios más importantes de socialización, pero que sin embargo es un mundo escindido: por un lado están la normati-

vidad, los directivos y docentes, y por otro, los alumnos y sus problemas personales; ambos aparecen como mundos separados sin posibilidad de comunicación.

- d) La escuela se presenta como un espacio donde puede tener cabida el exceso de autoridad, en el que se evita enfrentar los conflictos sociales y culturales y donde, por último, se da una atención superficial a los problemas, que no satisface a los estudiantes.

Estos resultados están en consonancia con lo que otros estudios han señalado, particularmente aquellos de corte etnográfico, preocupados por el análisis de la identidad que las instituciones educativas promueven en su práctica diaria (Brousset, 2008; Callirgos, 1995, s/f; Ames, 1996). Hugo Brousset estudia una ex gran unidad escolar en Lima y señala que el colegio reproduce un fuerte discurso de identidad en su alumnado, refuerza su visión desde un modo de organización específico, y como tal, restringe o suprime las posibilidades de variación o heterogeneidad que encuentre en sus aulas, así como en el modelo de gestión. Este autor encuentra, sin embargo, que a pesar de la lógica de la escuela, los alumnos buscan transgredir las normas y valores impuestos, lo que termina por transformar la identidad de lo que implica ser alumno de dicha institución, observando un proceso de reconstrucción constante de los valores de la institución entre la propuesta de la escuela y la propuesta de los estudiantes.

La investigación de Juan Carlos Callirgos (1995) también aborda la construcción de identidades en la escuela y el papel de la transgresión de las normas en este proceso. El autor propone que existirían dos modelos en pugna en la escuela: uno que tiene como mandato ético la cultura escolar oficial al premiar el aprovechamiento y la buena conducta, con lo que fomenta un sentido del logro moderno, en el cual el éxito aparece como consecuencia del sacrificio, el esfuerzo y el cumplimiento de las normas; frente a este modelo se contraponen otro alternativo, llamado por el autor la “cultura escolar realmente existente”, que se caracteriza por ir en contra de las normas, siendo agresivo y macho. Esta cultura escolar realmente existente muestra una atmósfera de horror por las diferencias, en ella se manifiestan todos los tipos de discriminación entre los que se encuentran las de género, racial y socioeconómica. Los alumnos y alumnas evitan ser objeto de agresiones comportándose de manera agresiva, y terminan por adecuarse al modelo para no ser sus víctimas. Las autoridades escolares refuerzan a su vez la cultura escolar realmente existente. Así, los rasgos de discriminación son muestra de un mandato cultural autoritario e intolerante en el cual no se permite la diferencia, que es reforzado y actuado por los propios estudiantes. En otro trabajo asociado más a estudios de masculinidad, Callirgos (s/f) señala además que la adolescencia es un periodo en el cual el sistema escolar contribuye en el proceso de negación de los rasgos femeninos entre los varones.

Finalmente, el estudio etnográfico de Ames (1996), realizado en un colegio público de Lima Norte y centrado en las representaciones sociales de los niños respecto al proceso de violencia política, encuentra la presencia de relaciones autoritarias y verticales entre profesores y alumnos en el contexto escolar; se constata la dificultad de espacios reales de diálogo de los niños para expresarse libremente; tampoco se encuentra que en ese contexto el niño pueda participar de forma organizada con sus compañeros para la resolución de problemas concretos, tarea que se asigna al profesor o alguna autoridad. Por ello, señala que habría cierta identidad entre las relaciones de poder y autoridad al interior del colegio y aquellas que los niños visualizan en relación al ámbito político, tanto en relación a la imagen de autoridad como al rol que puede cumplir el conjunto de gobernados.

Así pues, de estos estudios emerge una imagen de la escuela como un espacio altamente autoritario y violento en las relaciones cotidianas, pero en el que a la vez los estudiantes tienen un papel activo que cumplir, tanto como agentes de control, como enfrentándose al orden impuesto, reapropiándose de las normas y el “deber ser” de la escuela y experimentado con la transgresión. La ausencia de diálogo para manejar los conflictos resulta evidente, así como el predominio de estructuras verticales y jerárquicas para lidiar con la disciplina, y los límites que ello supone para lograrla.

1. 2.4. Aprendizajes y desempeños

Los estudios dedicados al tema del aprendizaje son variados, y en los últimos años muchos son de corte cuantitativo, interesados sobre todo en el rendimiento y los factores que lo afectan; sin embargo, la mayoría de estos estudios recogen, sobre todo, la voz de los adultos y no la de los niños. Aquí presentaremos únicamente aquellos que toman como parte importante de su investigación las perspectivas de los niños.

Podemos identificar una primera entrada a partir de las actitudes de los estudiantes respecto a los aprendizajes básicos. El estudio de Cueto *et al.* (2003) en una muestra representativa de escuelas primarias y secundarias encuentra que los estudiantes manifiestan una actitud favorable hacia la lectura y escritura; sin embargo, pareciera que la percepción de autoeficacia de los estudiantes hacia la escritura es relativamente baja. Por otro lado, las actitudes de autoeficacia hacia la matemática son, en general, positivas en primaria, pero considerablemente más bajas en la secundaria. Tanto en primaria como en secundaria se mantiene la percepción de la utilidad de la matemática. Las actitudes hacia el aprendizaje del quechua fueron en general positivas y altas: más de la mitad de los estudiantes manifestaron que aprender a hablar y leer en quechua es útil. Sin embargo, si bien los resultados sugieren que existe bastante respeto por las lenguas y culturas indígenas del Perú, hay un grupo considerable (al menos la cuarta parte) que tiene actitudes negativas hacia las personas de habla indígena.

Ana María Paz Castillo (1998), a través de una investigación de corte cuantitativo, analiza la preferencia por estilos de aprendizaje en escuelas secundarias de colegios privados catalogados como nivel socioeconómico A. En los alumnos del último año se hizo evidente que el canal preferido para un efecto de mayor aprendizaje es el auditivo. En cuanto a las diferencias por género, se encontró que las estudiantes parecen más motivadas por los padres y profesores que los varones. Al estudiar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento pudieron advertirse correlaciones positivas entre este último y la motivación persistente y responsabilidad en los alumnos.

De otro lado, en el marco de los diagnósticos educativos y balances sobre el tema encontramos también un gran número de publicaciones. Sin embargo, fueron pocas las que toman en cuenta las voces de los estudiantes. Resalta por ejemplo la publicación *Escuela rural: modalidades y prioridades de intervención* de Montero et al. (2001), ya referida anteriormente, en la cual se reporta que los niños consideran la escuela como un espacio de aprendizaje, útil "para salir adelante", "para ser mejores", "para ser alguien", "para ser algo más en la vida". Respecto a lo que aprenden en la escuela, se referían básicamente a las habilidades para leer y escribir y, en las comunidades de habla vernácula, el dominio del castellano. Entre los niños ser analfabeto es socialmente negativo e identifican que la importancia y utilidad de saber leer y escribir radica en poder "moverse", es decir, tener herramientas para desenvolverse en distintos espacios más allá de la comunidad, así como en la posibilidad de obtener trabajo.

En esta línea tenemos la *Consulta Nacional de Educación*, editada por Teresa Tovar (2002), que se realizó a nivel nacional y a nivel regional, con la presencia tanto de miembros de la sociedad civil, como de representantes de las comunidades educativas (dentro de las cuales se recogieron las voces de los estudiantes). Así pues, se hicieron consultas a manera de talleres en todos los departamentos del Perú, y se encontró que se espera que la escuela enseñe a sus estudiantes a desarrollar valores y actitudes éticas; a ser libres de expresarse abiertamente; a aprender a leer, a escribir y a manejar herramientas de modernidad; a ser reflexivos, críticos y creativos; a tener una actitud emprendedora y de vínculo con el mundo productivo; a afirmar su identidad y valorar la riqueza cultural y natural, y a dialogar y establecer relaciones democráticas. Aunque la consulta recoge la voz de los estudiantes, así como también la de los docentes y representantes de las diferentes zonas, las opiniones de los estudiantes no se reportan de manera separada sino agregada con las de otros actores. Así se obtiene como opinión compartida, principalmente, que hay una profunda insatisfacción por la educación, y como consecuencia una abierta demanda por la realización de transformaciones radicales en política educativa.

Si bien gran parte de los textos que trabajan el tema de las percepciones sobre el aprendizaje de niños y niñas nos remite a la escuela, hay otros estudios que no lo circunscriben

al sistema educativo, sino que, por el contrario, resaltan los espacios cotidianos de los niños como espacios de aprendizaje. En ese sentido, Ames (2006c), en su investigación sobre las escuelas multigrado en la selva del Perú, encuentra que los niños cuentan con experiencias de aprendizaje constantes y cotidianas fuera de la escuela que les permiten lidiar mejor con el proceso de aprendizaje al entrar al espacio educativo. En el contexto de su hogar y comunidad los niños aprenden mientras interactúan con otros niños, ya sean mayores o menores. Estos niños van a la escuela con una experiencia rica de aprendizajes previos y ayudan a que otros niños también aprendan cosas de la vida cotidiana. Esto les será de utilidad también para desenvolverse en un espacio como la escuela multigrado, donde la diversidad es parte de su composición. Así pues, la autora señala que la escuela multigrado no se muestra atenta a la posibilidad de aprendizaje que se puede encontrar en la diversidad del aula, tal y como sucede en el hogar, donde los niños aprenden progresivamente gracias a su participación en actividades con otras personas de edades y experiencias variadas, a través de la observación, la imitación y la práctica. En ese mismo sentido, Ansión (1990) señala que en el hogar los niños aprenden poco a poco en el trabajo mismo, de acuerdo a las responsabilidades que van asumiendo con su edad. En esta misma línea Walter Alarcón (2001) señala que prácticamente todos los niños en las zonas estudiadas (comunidades rurales de Cusco y Cajamarca) tienen un rol que cumplir, sea en actividades agrícolas, pecuarias, artesanales, comerciales o domésticas. Participar en estas labores desde los cinco años, y en promedio desde los doce en tareas similares a las de los adultos, está socialmente admitido (lo mismo se reporta en Ames *et al.* 2009b, un reciente informe de investigación en comunidades rurales de sierra y selva). En el ámbito familiar la educación no parece ser muy coercitiva. Resulta como si los padres dejaran a sus hijos libres mientras no hacen algo que consideren moralmente o técnicamente incorrecto. Los niños aprenden sobre todo viendo como hacen sus padres o los mayores, como también lo señalan Ames (2006c), Jeannine Anderson (1994), Alejandro Ortiz y Jorge Yamamoto (1994), Ortiz (2001).

Por otro lado, en el trabajo de Trinidad (2002) encontramos que niños y niñas rurales (Ancash) aprenden también a través de los medios, como la televisión. Las niñas señalan que aprenden cómo expresarse y cómo ser atractivas. Según sostiene la autora, las niñas aprenden a valorar modelos de belleza (gente rubia, blanca y de ojos claros) alejados de su realidad. Los niños gustan de las películas de acción, de los dibujos animados y de los programas deportivos; así los contenidos de estos programas refuerzan una masculinidad tradicional que es acorde con la vigente en la comunidad. Ser hombre se prueba demostrando fuerza, resolución en la competencia, buscando la victoria. Por otro lado, los padres también valoran el aprendizaje que sus hijos reciben de la televisión ya que les facilita el aprendizaje del idioma español. Para la autora, es indudable que aprenden nuevos valores

y actitudes. Así, la televisión acelera los cambios socioculturales en los pueblos andinos en la medida en que disloca a los niños de su entorno inmediato, trayendo la realidad del mundo globalizado a sus casas.

En la misma línea de visibilizar otros espacios de aprendizaje, encontramos la publicación de la Asociación Qosqo Maki (2003), resultado de una investigación en la que participaron (mediante encuestas, conversaciones y dibujos) niños, niñas y adolescentes que trabajan en las calles de la ciudad del Cusco. El texto muestra que la mayoría de niños identifican que aprenden en varios lugares y al mismo tiempo: la casa, la calle (mientras se trabaja), la escuela, la iglesia, en sus pueblos. Los niños señalan que aprenden jugando e identifican el trabajo en la calle como un espacio importante también para su socialización (“pierdes vergüenza”); del colegio se valora mucho la relación entre pares, ya que los identifican como mecanismos de soporte en los estudios pero también para su vida personal. Así, los autores comentan, hacia el final del texto, que los diferentes testimonios muestran la voluntad de los niños trabajadores de salir adelante, pero también tienen capacidad autocrítica y reconocen sus contradicciones y la ambigüedad de algunas de sus aspiraciones, en donde la autoconfianza parece ser el principal recurso: “aprendes en cualquier lugar”.

Tenemos entonces un variado conjunto de estudios que muestran actitudes de los estudiantes con respecto a lo que aprenden, factores que afectan dichos aprendizajes, así como espacios de aprendizaje que los niños identifican más allá de la escuela. El tema es amplio, sin embargo es evidente que hay aún necesidad de mayor investigación, especialmente en relación a las perspectivas de los niños y niñas sobre sus aprendizajes.

1.2.5. El rol del estudiante y su participación en la vida escolar

El tema de las percepciones de los estudiantes sobre su propio rol es el menos trabajado en los estudios revisados. Más que un tema en sí, aparece incluido en aquellos estudios relacionados a los temas de ciudadanía, participación y derechos humanos. Así, las investigaciones que presentamos a continuación recogen las percepciones de los estudiantes respecto a su participación en la escuela y a la manera en que se comprenden a sí mismos como ciudadanos. En tanto que la escuela es una institución importante en el proceso de socialización, los temas de ciudadanía y participación de los alumnos en la vida cotidiana escolar cobran particular importancia.

Para Blanca Cayo (2009), en su estudio etnográfico de una escuela estatal primaria, las relaciones horizontales y apoyo mutuo al interior de la escuela son insuficientes, ya que mayoritariamente prevalecen relaciones de carácter autoritario y vertical, así como de dependencia. Ello entorpece el desarrollo de la autonomía y la corresponsabilidad en los

estudiantes, y dificulta las condiciones de formación ciudadana. Sin embargo, ha podido observar entre los estudiantes gestos de compañerismo y solidaridad. Otro punto importante es que el aprendizaje que se observa apunta a la capacidad de retener información, principalmente verbal y sin mayor significación con la vida de los niños y niñas. En ese contexto, los estudiantes poco pueden ejercer ciudadanía, ya que los espacios para expresar sus ideas de manera libre son restringidos. La comunicación que el profesor propicia entre niños y niñas es insuficiente ya que la mayoría de las veces se trata prácticamente de un monólogo.

Otra entrada a este tema son los estudios que trabajan con líderes estudiantiles. Así José Luis Carbajo y Gonzalo Espino (2000), recogen información de estudiantes de escuelas secundarias que se han organizado en municipios escolares, en 24 comunidades en las provincias de Huamanga y Huanta en Ayacucho. Una conclusión interesante del estudio es que los jóvenes se reconocen a sí mismos como adolescentes y como estudiantes pero débilmente lo hicieron como ciudadanos con derechos y responsabilidades, porque para ellos muchas veces el marco de la cultura escolar no lo permite. Además, señalan que existe una amplia participación estudiantil en Huamanga, y que si bien esta ha impactado en la cultura escolar y ha cuestionado sus argumentos, persiste una actitud conservadora sobre las cosas que los adolescentes y jóvenes deben realizar en tanto estudiantes organizados en municipios escolares. En esa misma línea de investigación, Catherine Terreros y Ana Tibblin (2003) reflexionan acerca de la relevancia de los municipios escolares en la formación democrática. Se aborda la intervención del Estado en el programa, la participación de los niños, la distribución de responsabilidades, los principales logros, los desafíos actuales y futuros y las lecciones aprendidas. Las autoras concluyen que el tema de los municipios escolares pone el foco en los derechos del niño y la consiguiente necesidad de cambiar las relaciones entre niños y adultos. Además, se reconoce que el grado de participación del alumnado ha aumentado en los últimos años. Se señala que la mayoría de padres, docentes y autoridades creen que la existencia de un municipio escolar ha contribuido a tener un mayor respeto por las opiniones de los niños. Sin embargo, la participación de los estudiantes es valorada no por ser un derecho sino porque “es bueno que se les permita hacerlo”. La experiencia de los municipios escolares estudiados ha probado ser una contribución al cambio de actitudes en varios niveles: los niños que participan en ellos creen que les da mejores oportunidades de actuar como ciudadanos y sienten que son modelos para los demás alumnos. Ha ayudado a los niños a expresar opiniones con mayor autoestima. Así también, Yolanda Rodríguez y Rocío Domínguez (2009) exploran las percepciones de estudiantes de secundaria acerca de la ciudadanía y la democracia a partir de su experiencia escolar, comparando la producción de discursos y ubicándolos en sus respectivos espacios escolares. El estudio emplea dos métodos: por un lado el análisis lingüístico basado en la gramática sistémica funcional, aplicado a las transcripciones de entrevistas a

estudiantes de tercero a quinto de secundaria de colegios particulares religiosos y públicos de Fe y Alegría; y por otro, la comparación de la información procedente de la revisión documental de textos institucionales, y de la aplicación de entrevistas grupales a estudiantes y entrevistas individuales a autoridades escolares. Las dos líneas de análisis coinciden en señalar que los jóvenes esperan una participación de las organizaciones escolares más bien simbólica en la vida estudiantil. Así, a pesar de que en las escuelas se promueve la formación ciudadana, en las declaraciones de los escolares no se hallan opiniones críticas sobre su formación, por lo que las autoras concluyen que los estudiantes asumen un rol pasivo en su formación en valores.

Diana Talavera (2008), al igual que Rodríguez y Domínguez (2009), reflexiona sobre las prácticas participativas desarrolladas en las escuelas, pero ella lo hace en zonas rurales y urbanas en el departamento de Ayacucho. La autora busca identificar algunos factores que favorecen o dificultan los procesos de participación y plantear las alternativas necesarias para generar un clima que fortalezca la relación entre todos los actores involucrados en la gestión educativa. Señala que la concepción de participación en la gestión escolar está avanzando, sobre todo entre los y las estudiantes y sus familias. Estos actores reconocen la necesidad de una participación cada vez mayor y la demandan como derecho ciudadano. Indica además que si bien la normativa ha ampliado las posibilidades de participación de todas las instancias organizativas de la escuela (incluidos los padres), esta se limita al campo de colaboración en el mantenimiento de la infraestructura escolar y la adquisición de algunos materiales (mobiliario escolar). Los estudiantes tienen una actitud positiva respecto de estas prácticas, ya que ven la oportunidad de tener un mayor desarrollo personal y social. Por otro lado, los estudiantes reconocen que la asesoría docente es indispensable en el proceso de participación en marcha en su escuela. Del lado de las familias, estas reafirman su compromiso con la escuela, pero se constata que las escuelas no incorporan la riqueza cultural y los saberes de las familias y la comunidad en la acción educativa y en los aprendizajes de sus hijos e hijas.

La evaluación hecha por Ames (2006b), señalada previamente, también recoge información relevante respecto a la participación escolar. Se señala que la participación de los estudiantes en las actividades de clase es uno de los cambios y mensajes más apropiados a partir de la intervención del proyecto. Tanto los docentes como los alumnos reconocen más espacios de participación, para estos últimos, en la clase. En las sesiones observadas, la participación tomaba la forma, por lo general, de más espacios de diálogo, de preguntas dirigidas a los estudiantes y de recojo de sus opiniones con respecto a los temas trabajados. Los alumnos manifiestan asimismo que con el uso de las nuevas metodologías usadas por sus maestros lograban comprender mejor los contenidos desarrollados en sus

cursos. Por otro lado, la autora también señala que la convivencia entre pares depende no solo de la acción del docente sino también de la cultura de pares y las formas de relacionarse en la escuela entre ellos mismos, lo que también se aprecia en el texto de Callirgos (1995), ya citado.

Si la participación en la vida escolar es el principal tema de esta sección, debemos agregar finalmente un estudio sobre la decisión de participar o no en la escuela, la de ser o no estudiante, es decir, sobre la asistencia y la deserción y los factores que las afectan. Se trata del estudio realizado por Lorena Alcázar (2008) para el nivel secundario. La autora presenta los determinantes de la decisión de asistir (o desertar) a la escuela secundaria a partir de una encuesta a alumnos y desertores. Así, señala por ejemplo que la estructura y relaciones familiares revelan una situación de mayor ventaja entre los estudiantes respecto de los desertores. Aunque la composición del hogar es similar para estudiantes y desertores, los estudiantes cuentan con ambos padres presentes en el hogar en mayor medida que los desertores, y la relación de los jóvenes con sus padres parece ser mejor. Con respecto a las razones autodeclaradas de la deserción, en general, la autora señala que la mayoría de causas apuntan más a factores de demanda que de oferta. Así, resalta la importancia de elementos como problemas económicos en el hogar o la necesidad de trabajar, la carencia de recursos para la matrícula o materiales, el embarazo, el matrimonio y la convivencia, entre otros, en comparación con un aspecto de oferta que se indica como razón de deserción en una proporción pequeña de los casos, como es la inexistencia de un centro educativo (incluso en el grupo de desertores de centros poblados sin escuela esta causa solo fue identificada como principal en alrededor del 9% de los casos). Al interior de los factores asociados a la demanda educativa, destaca el nivel socioeconómico del hogar, la valoración individual hacia la educación (desinterés por el estudio) y aspectos vinculados a la estructura y relaciones familiares. Se indica que el desinterés por el estudio o deseo de trabajar podría estar relacionado con factores de oferta. Sin embargo, de acuerdo con las respuestas de los desertores, se relaciona más con sus características e intereses. La realidad del trabajo está presente desde tempranas etapas en sus vidas y se expresa en la necesidad de compartir su tiempo entre ese tipo de labores y la asistencia a la escuela. Sin embargo, parece ser que a partir de situaciones específicas, la combinación de trabajo y estudios se hace difícil y genera así el abandono escolar.

En resumen, el tema de la participación estudiantil ha recibido una mayor atención que el rol de estudiante en sí mismo, pero varios estudios coinciden en señalar serias limitaciones en la existencia efectiva de espacios y procesos de participación para los estudiantes. A pesar de ello, cuando se implementan proyectos destinados a promover o fortalecer la participación estudiantil, se encuentran resultados positivos, mostrando con ello el interés y la disposición de los niños, niñas y adolescentes para participar más activamente cuando

les ofrecen la oportunidad de hacerlo. Resulta preocupante, sin embargo, constatar que las barreras a la participación estudiantil parecen encontrarse fuertemente instaladas en la forma de funcionamiento de la institución escolar y legitimada en la cultura escolar misma, que pareciera favorecer la persistencia de relaciones autoritarias, verticales y jerárquicas entre docentes y alumnos. Ello tiene enormes consecuencias en la formación ciudadana que adquieren niños, niñas y adolescentes, como los estudios aquí reseñados lo muestran.

1.3. Resumen

Este capítulo ha presentado tanto el marco conceptual desde el que partimos para investigar las percepciones de niños, niñas y adolescentes, como el estado actual de la investigación al respecto en el país. Realizamos dicho balance para comprender de dónde partíamos, qué se conoce y que no respecto a las percepciones infantiles, cómo se han estudiado y qué tipo de resultados han arrojado estos diversos estudios. Volveremos sobre varios de ellos en los capítulos que siguen, mostrando las coincidencias y diferencias con nuestros hallazgos ahí donde sea posible, y poniéndolos en diálogo con lo que otros estudios a nivel internacional encuentran. Del balance realizado notamos que los estudios revisados se concentran más en ciertos temas: las percepciones generales sobre la escuela, el maestro o la disciplina escolar, así como la participación, son más atendidos, que aquellos referidos al rol de los estudiantes desde su propio punto de vista, y a la mirada sobre sus aprendizajes. La revisión de estos estudios nos mostró asimismo diversas formas de abordar el estudio de las percepciones de los niños, niñas y adolescentes; y ello también alimentó el diseño de la metodología que empleamos en el presente estudio, la cual se presenta en el siguiente capítulo.

2

Metodología de la investigación

En el Capítulo 1 hemos explicitado nuestra visión de la infancia, estableciendo que consideramos a los niños como sujetos activos en su propio desarrollo y capaces de exigir y demandar sus derechos. Somos conscientes de que apostar por nuevas visiones de la infancia supone la búsqueda de aproximaciones metodológicas más adecuadas y acordes con estas visiones. Es por ello que en el Capítulo 2 nos abocamos a explicar la metodología empleada, de corte cualitativo, detallando los instrumentos de recolección de información que elaboramos y utilizamos durante la investigación, así como su finalidad, ligada a la búsqueda de una mayor participación de niños y niñas.

Este capítulo también presenta los lugares y participantes de la investigación, explicitando los criterios que llevaron a su selección. Finalmente, ofrecemos una breve descripción de los diversos escenarios en los que trabajamos, considerando tanto las características de las escuelas a las que asisten los niños y niñas, así como las de las comunidades en las que estas se ubican y a las que atienden.

2.1. Enfoque metodológico y métodos utilizados

Parte importante del proceso de revisión bibliográfica que realizamos antes de iniciar el estudio consistió en indagar por la propuesta metodológica de las investigaciones realizadas, constatar si efectivamente se recogen las voces de los estudiantes e identificar los métodos y técnicas empleados en la investigación. Al hacerlo encontramos que los trabajos revisados se acercan al estudio de las percepciones infantiles desde diversas aproximaciones

metodológicas: algunos privilegian un enfoque cuantitativo, usando predominantemente encuestas y cuestionarios, mientras que otros apuestan por un enfoque cualitativo, principalmente entrevistas y observaciones, y unos pocos combinan ambos tipos de enfoques y métodos.

La elección metodológica depende de un conjunto de consideraciones que parte, en principio, de la pregunta de investigación, el marco conceptual, las características, dimensiones y recursos del estudio, así como de las preferencias y *expertise* disciplinar de los investigadores. Más que clasificar los estudios revisados en términos de estos dos grandes enfoques, nos preguntamos más bien qué tipo de métodos y técnicas se utilizaron en ellos. Al hacerlo, encontramos que los métodos más recurrentes fueron el uso de entrevistas (en 23 estudios) y observación (en 23 estudios), y con frecuencia estos se presentan combinados. Pero en proporción muy similar encontramos el uso de encuestas (en 20 estudios).

El tipo de método empleado suele estar en estrecha relación con la edad de los niños. Así por ejemplo, encontramos que las encuestas se usan principalmente con alumnos de secundaria, es decir con niños de 11 o más años. La observación, por otro lado, si bien se usa con niños grandes y pequeños, puede dar información particularmente valiosa cuando se trata de niños pequeños que no pueden todavía verbalizar fluidamente un conjunto de eventos y actividades en los que participan. La entrevista en consecuencia puede también estar más presente entre niños mayores.

Es necesario anotar, sin embargo, que existen otros métodos y técnicas empleados: la entrevista colectiva y ya no individual aparece en siete estudios y puede ayudar a que niños y niñas entren en confianza con el investigador, especialmente si no tienen una larga relación con él o ella. Luego tenemos el uso del dibujo como estrategia de recolección de información y a la vez motivador para el diálogo (en cuatro estudios). Las dinámicas participativas aparecen en tres estudios. Finalmente, el uso de test proyectivos aparece en solo un estudio².

Nos detendremos en reseñar con mayor detalle aquellos estudios que ofrecen pistas novedosas para la investigación con niños, con énfasis en la participación de estos, y que proponen métodos poco usados todavía en nuestro medio. Así, tenemos el estudio *Pantalones Rotos* (Vásquez de Velasco, 2002), el cual es producto de un proceso de investigación acción con niños y niñas rurales de entre 7 y 13 años que asisten a la escuela primaria, y que incluye a sus padres y maestros, en cuatro comunidades del Perú. Además del rol activo que adquieren los niños y niñas en un proceso de investigación acción, el estudio in-

² Hablamos aquí solo de estudios relativos a la percepción de niños, niñas y adolescentes sobre la escuela, sus maestros, sus aprendizajes y su rol como estudiantes. Pueden existir más estudios que usen estos métodos pero referidos a otros temas.

trouduce algunas dinámicas participativas donde niños y niñas no solo conversan, sino que juegan, dibujan, dramatizan y a partir de todo ello reflexionan y expresan sus percepciones. Ello podría resultar particularmente adecuado para los niños más pequeños que no necesariamente se sienten cómodos respondiendo a una entrevista o una encuesta.

Del mismo modo los estudios de Ames *et al.* (2009a, 2010a, 2010b, 2011) proponen una metodología particularmente novedosa para el recojo de información con niños y niñas pequeños (de 5 y 6 años de edad) y mayores (de 11 y 12 años). La investigación parte de una aproximación metodológica múltiple que combina las entrevistas con los padres, los profesores y los niños, con la aplicación de técnicas participativas con los niños, que involucran el uso del dibujo, el juego, el video, la dramatización y el diálogo y la realización de observaciones tanto en el hogar como en la comunidad y la escuela, y tanto en el nivel de inicial, como en primaria y secundaria.

Por otro lado, en la tesis de Ames (1996), la autora utiliza para el recojo y análisis de las percepciones de niños de primero de secundaria (de entre 11 y 13 años) el TAT (Test de Apercepción Temática), en combinación con entrevistas a los niños, dibujos realizados por ellos, así como observación etnográfica de la vida escolar. El TAT se ha utilizado en otros estudios sociales con jóvenes y adolescentes, como el realizado por Gonzalo Portocarrero (1993) en colegios secundarios sobre el tema del racismo, y la tesis de Susana Irigoyen (1993) con jóvenes universitarios alrededor de sus percepciones sobre la belleza y la fealdad. Todos ellos proponen así el uso de herramientas de ayuda visual en el recojo de información con jóvenes.

El desafío de cómo recoger información de buena calidad, que refleje las percepciones y punto de vista de los niños, niñas y adolescentes, conlleva sin duda dificultades pero a la vez fuerza a una mayor creatividad y reflexión metodológica. Esta constatación constituyó un punto de partida importante para el diseño de nuestra investigación de las percepciones infantiles sobre la escuela.

Optamos, por ello, por privilegiar un enfoque cualitativo para el estudio, en tanto consideramos que esta metodología se presta mejor para acceder a las percepciones y significados que los niños, niñas y adolescentes elaboran en torno a su realidad social y educativa. El uso más bien reciente y todavía escaso de dinámicas participativas como instrumento de recolección de información para el trabajo con niños y jóvenes nos animó a explorar más esta metodología, con la que ya habíamos venido trabajando (ver Ames *et al.* 2010a). Desde nuestra perspectiva, estos métodos ofrecen un gran potencial no solo para el objetivo de acceder a las percepciones y puntos de vista de los niños, sino también para darles prioridad a los niños y niñas al involucrarlos de manera participativa en la investigación, ofreciéndoles un ambiente amigable y lúdico. Asimismo, inscribir nuestra aproximación

conceptual en el marco de un enfoque de derechos suponía la búsqueda de la participación directa de los niños y niñas.

Así, la recolección de datos se realizó a través de un conjunto de métodos grupales participativos que tienen como finalidad recoger información a través de una relación horizontal con los estudiantes, utilizando herramientas gráficas como medios que faciliten su expresión y enriquezca sus narrativas. Los métodos grupales participativos permiten que el sujeto, en interacción con sus pares, entre en confianza rápidamente para expresar y discutir en torno a sus experiencias, expectativas y reflexiones del mundo escolar, y pueda hacerlo a través de diversos medios (la palabra, el dibujo, la dramatización, etc.) en el marco de un ambiente agradable y lúdico. Para realizarlos, tomamos en cuenta una serie de recomendaciones del Comité de Derechos del Niño para la conducción de procesos participativos con niños (ver Anexo 1). Manteniendo el carácter flexible de estos métodos, elaboramos pautas generales de trabajo (ver Anexo 2) así como protocolos detallados para cada sesión (ver anexos 3 a 6), de manera que se asegure la uniformidad en su aplicación y en el recojo de información en distintas regiones y por diversos facilitadores³.

En cada zona seleccionada se trabajó con dos grupos de edad: uno de niños/as que cursaban sexto grado de primaria, es decir con edades entre 12 y 13 años; y otro de adolescentes que estaban en cuarto año de secundaria, con edades entre 14 y 16 años. Para cada grupo elegimos niños, niñas y adolescentes de un mismo salón, de manera que se conocieran entre sí, lo cual permitía un ambiente de mayor confianza y una experiencia compartida sobre la cual contrastar opiniones. Realizamos dos sesiones con cada grupo, en cada nivel educativo, por región seleccionada (dos sesiones en primaria y dos en secundaria) en las cuales empleamos cuatro actividades con cada grupo. Las sesiones grupales fueron de tres horas aproximadamente, con un intermedio entre la primera y la segunda actividad de la sesión.

En una primera etapa (junio, 2010) realizamos un estudio piloto para validar los instrumentos elaborados para el recojo de la información, tanto en una escuela primaria como en una secundaria, en Lima. Se hicieron los ajustes necesarios en los instrumentos tras la aplicación del piloto y se incorporaron comentarios y sugerencias de las contrapartes (Unicef, CNE). La validación no supuso cambios radicales en los protocolos, por lo cual se consideró viable incluir los resultados del estudio piloto en el análisis que aquí se presenta.

³ En este estudio participaron cinco investigadores/facilitadores, todos con formación en antropología y educación: Patricia Ames, Lucía Bacigalupo, Mauricio Cerna, Tamia Portugal y Vanessa Rojas.

Posteriormente realizamos la investigación en una zona rural y en una urbana, en Lima y Piura respectivamente, lo cual permitió hacer algunos ajustes antes de volver al campo para visitar a un número mayor de escuelas en zonas rurales y urbanas de Ayacucho y Ucayali, donde la realidad bilingüe e indígena requería una atención particular.

Como resultado de este progresivo afinamiento y validación de los métodos empleados, decidimos incluir los protocolos detallados como anexos a la presente publicación, de manera que sea de utilidad para otros interesados en replicarlos como métodos de recojo de información (ver anexos 3 a 6). Del mismo modo, decidimos incluir las orientaciones que ofrece el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas para realizar procesos participativos con niños (ver Anexo 1), así como las pautas y consideraciones prácticas que guiaron nuestro trabajo (ver a Anexo 2). A continuación se ofrece una breve descripción de los métodos utilizados, los cuales han sido diseñados considerando experiencias previas de investigación, particularmente la metodología diseñada por el proyecto Niños del Milenio (Ames, Rojas y Portugal, 2010a):

Mapa de la escuela

Recoge las percepciones de niños/as y adolescentes sobre su escuela, a partir de la elaboración colectiva de un croquis o mapa de la escuela que permite identificar los espacios y actores más importantes desde el punto de vista de niños y niñas (ver Anexo 3).

El buen maestro (viñetas y estudio de caso)

A partir de la presentación de tres casos que muestran a diferentes tipos de docentes, se recogen las percepciones de niños y niñas sobre las características que tienen o deberían tener un buen docente y un mal docente. Los casos fomentan el diálogo con respecto a los ideales de un buen docente para luego abordar la discusión respecto a las percepciones de los docentes que tienen en este momento (ver Anexo 4).

Un día en la escuela

Indaga por las actividades realizadas por los estudiantes en la escuela desde que ingresan a ella hasta que salen; apreciaciones respecto a sus quehaceres, imaginario de su rol como estudiantes, y actores sociales importantes. A través del uso de tarjetas y la reconstrucción de sus actividades en la escuela se pretende profundizar en cómo se perciben a sí mismos, sus relaciones de pares y con las autoridades (ver Anexo 5).

Andar bien, andar mal en la escuela

Recoge las percepciones de niños/as y adolescentes sobre sus procesos de aprendizaje. Para ello, se les pide que imaginen a un alumno y una alumna, a los que les va mal y bien en la escuela, a fin de identificar los aspectos que influyen en el aprendizaje del alumnado. Asimismo se reflexiona en torno a sus experiencias y expectativas de aprendizaje en el aula, lo que aprenden, lo que quieren aprender y los espacios y fuentes de aprendizaje que identifican (ver Anexo 6).

Adicionalmente a los métodos participativos consideramos necesario, para comprender mejor las percepciones de los estudiantes, ubicar su discurso en el contexto escolar en el que se desenvuelven. Por ello resultaba indispensable recoger información básica respecto a la comunidad, la escuela y el aula. Así, en cada localidad se aplicó una ficha de escuela para recoger datos básicos, usando para ello observación in situ y entrevistas informales breves al director y a algunos docentes. Se realizó asimismo observación de aula de una sesión de aprendizaje por grado, es decir, una sesión en sexto de primaria y una en cuarto de secundaria por localidad, en la cual se observaron tanto aspectos de infraestructura, ambientación y servicios como interacción docente alumnos y desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje. Asimismo se aplicó una ficha de comunidad para recoger información básica de la localidad. Listamos en la Tabla 1, a continuación, los protocolos e instrumentos que utilizamos durante el trabajo de campo, así como la cantidad aplicada por localidad.

Tabla 1. Tipo y cantidad de instrumentos de recojo de información utilizados

Tipo de instrumento	No.
1. Ficha de escuela o colegio	
• Primaria	6
• Secundaria	5
2. Instrumento de caracterización de los locales y ambientes de aprendizaje	
• Aula de primaria sexto grado	6
• Aula de secundaria cuarto año	5
3. Instrumento de caracterización del contexto	
• Ficha de comunidad	7
4. Protocolo de observación de aula	
• Aula de primaria, sexto grado	5
• Aula de secundaria, cuarto año	5
5. Protocolo Percepciones sobre la escuela: Mapa de la escuela	13
6. Protocolo Percepciones sobre el maestro: Viñetas	13
7. Protocolo Percepciones sobre rol como estudiantes: Un día en la escuela	13
8. Protocolo Percepciones sobre aprendizajes: Andar bien, andar mal en la escuela	13
Total aplicaciones	91

A través de estos instrumentos se recoge información correspondiente a diferentes ámbitos y temas de la investigación, tal como se resume en la Tabla 2 a continuación.

Tabla 2. Matriz de temas e instrumentos de recojo de información

Método/Tema	Comunidad	Escuela	Maestros	Rol estudiante	Aprendizajes
Ficha de comunidad	X				
Ficha de escuela		X			
Observación de aula		X			
Instrumento de caracterización de aula		X			
Croquis de la escuela		X			
Viñetas sobre maestros			X		
El día en la escuela		X		X	
Andar bien, andar mal en la escuela		X		X	X

2.2. Lugares y participantes de la investigación

Para este estudio trabajamos en cuatro regiones a fin de recoger, al menos en parte, la diversidad de percepciones estudiantiles en el país. De acuerdo al estado de la investigación sobre el tema presentado en el Capítulo 1, encontramos que los estudios realizados en las dos últimas décadas muestran cierta concentración geográfica: el 44% de estudios toman como escenario las escuelas y colegios de Lima, pero fuera de la ciudad capital apenas el 10% se ocupa de otras localidades de la costa. La Amazonía está igualmente subrepresentada, con solo 10% de los estudios referidos a esta región. Por el contrario, la sierra ocupa el segundo lugar después de Lima, concentrando el 37% de estudios efectuados. Algunos estudios se realizan simultáneamente en más de una localidad, pero podemos ver que las percepciones y opiniones de los estudiantes limeños y andinos se han recogido más que sus pares de la Amazonía y de otras localidades de la costa. Por ello, nos pareció necesario

incluir tanto escuelas de la Amazonía como alguna de la Costa más allá de Lima, sin dejar de lado alguna región que represente la zona andina. Asimismo, considerando que Lima concentra un tercio de la población del país, era necesario incluirla en la muestra.

Asimismo, entre las investigaciones revisadas, encontramos que los escenarios urbanos aparecen con mayor frecuencia (32 estudios) que los rurales (19 estudios), aunque algunos estudios, como ya se señaló en relación a la región, combinan escenarios rurales y urbanos, pero son una minoría. En este estudio optamos también por considerar tanto escenarios urbanos como rurales, y en ambos casos considerar zonas con y sin población indígena. Así, se seleccionaron cuatro regiones que cumplieran con los requisitos señalados y permitieran a la vez aprovechar la presencia de instituciones participantes o aliadas de la Mesa Interinstitucional de Buena Docencia en dichas zonas, para acceder a las escuelas públicas que apoyan sus programas. Las regiones seleccionadas fueron: Ayacucho en la zona andina, Lima Sur en Lima, Piura en la costa y Ucayali en la Amazonía (ver Mapa 1).

Mapa 1. Regiones del Perú seleccionadas para el estudio



Estas cuatro regiones presentan diferentes niveles de pobreza, como se muestra en la Tabla 3, con Lima como la región con menor incidencia de pobreza, frente a Ayacucho, con la mayor proporción de su población en dicha situación.

Tabla 3. Incidencia de pobreza monetaria total y extrema según región, 2007

Región	% Pobreza total	% Pobreza extrema	Región natural
Lima (capital)	19.1	1.1	Costa
Piura	45	13.3	Costa
Ucayali	45	15	Selva
Ayacucho	68.3	35.8	Sierra

Fuente: INEI – Censos nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda

Para la selección de las localidades dentro de cada región, así como de las instituciones educativas y alumnos con los cuales trabajar, se tomaron en cuenta diversos criterios:

- Un primer criterio de selección fue la *localización o área*, dado que las diferencias en los insumos, procesos y resultados del sistema educativo en áreas rurales y urbanas constituyen una de las dimensiones más saltantes de la desigualdad del mismo. Así, se recoge información tanto en área urbana como en área rural.
- Un segundo criterio de selección fue el *tipo de gestión* de la institución educativa, concentrando la investigación en escuelas públicas.
- Propusimos considerar la *modalidad educativa* (polidocente vs. multigrado) en la selección de escuelas, buscando incluir en la muestra al menos dos escuelas multigrado y una unidocente.
- Era necesario considerar asimismo los *niveles de pobreza* de las localidades en las que se ubican las escuelas, pues ello afecta la forma de educación. Por tanto se incluyen comunidades más y menos pobres.
- Se consideró también el *nivel educativo*, incluyendo estudiantes e instituciones de primaria (sexto grado) y secundaria (cuarto año).
- Consideramos la *lengua materna* de los estudiantes como una variable importante, por lo que otro criterio de selección toma en cuenta la lengua predominante en la localidad y si la institución educativa ofrece educación intercultural bilingüe o no.
- Elegimos asimismo *escuelas no intervenidas* o de intervención muy indirecta, evitando aquellas que recientemente hubieran sido objeto de un proyecto especial por

tiempo prolongado, en tanto dicha intervención puede haber afectado las percepciones de los estudiantes.

- Se consideró la variable *género* de los estudiantes (trabajamos con igual número de varones y mujeres).

La matriz que se presenta en la Tabla 4 se basa en los criterios señalados.

Tabla 4. Matriz de criterios para la selección de aulas y escuelas

	Lima Norte	Ayacucho	Ucayali	Piura	Total aulas (13)	Total escuelas ⁴ (8)
Región						
Capital	X				4	2
Costa				X	2	1
Sierra		X			4	3
Amazonía			X		3	2
Área						
Urbana	X	X	X		8	4
Rural		X	X	X	5	4
Pobreza						
Más pobre/pobre		X	X	X	6	4
Menos pobre/no pobre	X	X			7	4
Lengua materna						
Castellano	X	X		X	10	5
Otra		X	X		3	3
Modalidad						
Polidocente completa	X	X	X		11	6
Multigrado o unidocente		X	X	X	2	2
EIB		X	X		2	2
NO EIB					11	6
Nivel						
Primaria	X	X	X	X	7	7
Secundaria	X	X	X		6	6

⁴ Cinco de las escuelas visitadas contaban con los niveles de primaria y secundaria integrados, de manera que en esas escuelas trabajamos con ambos niveles.

En cada zona seleccionada se trabajó con dos grupos de edad: uno de niños y niñas que cursan sexto grado de primaria⁵ (cada grupo estuvo compuesto en casi todos los casos de seis estudiantes, tres niñas y tres niños) y otro de adolescentes que están en cuarto año de secundaria (cada grupo estuvo compuesto en casi todos los casos de seis estudiantes, tres mujeres y tres varones). Así, fueron siete grupos de primaria y seis de secundaria, de manera que el número total de niños, niñas y adolescentes que participaron en el estudio fue de 78. Todos los participantes se escogieron al azar. Se requirió el consentimiento y se solicitó autorización de los padres y de los niños, niñas y adolescentes para su participación en este estudio, la cual fue de carácter voluntario. En la Tabla 5 se detalla la cantidad de aulas y escuelas, y el tipo de escuelas que se visitaron en cada región.

Tabla 5. Número de aulas y escuelas seleccionadas por región, área y nivel

	Aulas Primaria	Aulas Secundaria	Escuelas por Región
Lima Urbana	2	2	2
Ayacucho Urbana	1	1	3
Ayacucho Rural	1 multigrado	1	
Ucayali Urbana	1	1	2
Ucayali Rural	1 unidocente multigrado		
Piura Rural	1 multigrado	1	1
Total	7	6	8

Los directores de todas las instituciones educativas seleccionadas colaboraron con el desarrollo de la investigación, facilitándonos un ambiente de trabajo fuera del horario escolar y respondiendo nuestras preguntas para el llenado de la ficha de escuela. Asimismo, los docentes de sexto grado y los docentes de cuarto de secundaria nos permitieron observar media jornada escolar (excepto en un caso, en la escuela primaria rural en Ayacucho). Un dirigente de cada localidad fue entrevistado para recoger información sobre la misma.

2.3. Los escenarios

A continuación presentaremos los escenarios en los que se desarrolló el estudio, a fin de contextualizar las percepciones de los estudiantes en cada caso. En todos los casos trabajamos con escuelas públicas. Los nombres de las escuelas han sido omitidos y los nombres de los niños, niñas y adolescentes han sido cambiados para proteger el anonimato de los participantes.

2.3.1. Región Lima

Las escuelas en la región Lima donde realizamos la investigación se localizan en el área urbana, en el distrito de Villa María del Triunfo. Este distrito presenta una tasa de pobreza monetaria (27.1%) mayor que el promedio regional (19.1%) y que otros distritos aledaños de Lima Sur, con excepción de Pachacamac. Asimismo, cerca de un tercio (30.3%) de su población tiene al menos una necesidad básica insatisfecha. Sin embargo, en comparación con los otros distritos donde hemos trabajado es el que menor pobreza muestra.

La mayoría de las casas de la zona tienen pisos, paredes y techos de cemento y ladrillo, mientras que otras tienen pisos de tierra y techos de calamina. Las dos principales actividades económicas son el comercio y la construcción (obreros). Las familias de la zona son originarias principalmente del centro sur andino (Junín y Ayacucho).

La escuela en la que realizamos el estudio piloto (Lima 01) tiene primaria y secundaria, atiende a 119 alumnos en el nivel primaria (con ocho docentes) y a 100 alumnos en el nivel secundaria (también con ocho docentes). Es una Escuela Básica Regular de tipo polidocente completa. La escuela Lima 01 cuenta con un pabellón de aulas de material noble donde funciona la primaria, y otro de material prefabricado donde funciona la secundaria; posee baños y agua potable pero no tiene electricidad. Solo funciona en turno mañana. Tiene un biohuerto y un patio de tierra, y una loza deportiva fuera de la escuela. No hay sala de computadoras, biblioteca, talleres ni laboratorios.

La escuela Lima 02 fue fundada en 1994 y construida gracias al apoyo de una ONG. Tiene un total de 35 docentes, de los cuales 31 son nombrados y el resto, contratados. Estos se distribuyen de la siguiente manera: 17 en primaria (15 mujeres y 2 varones) y 18 en secundaria (12 mujeres y 6 varones). En primaria hay 395 alumnos y en secundaria, 295. La escuela es de material noble, cuenta con baños, agua potable y electricidad. Hay una cocina que actualmente está fuera de servicio, pero que sirve como depósito de leche y pan (desayuno escolar). Tiene un patio de tierra y otro de cemento. En ella hay 10 aulas para primaria y 6 para secundaria (recibe al alumnado en el turno mañana y tarde). Cuentan

con servicio de desayuno escolar. Hay una biblioteca que está dentro del aula de cuarto de secundaria, una sala de cómputo, un laboratorio y un taller de oficios en donde se enseña confección (o industria del vestido).

2.3.2. Región Piura

En Piura trabajamos en una escuela rural, ubicada en zona de frontera, en el distrito de Lancónes, provincia de Sullana. Este distrito presenta una tasa de pobreza monetaria (45.4%) similar al promedio regional. Sin embargo, casi la totalidad (91%) de su población tiene al menos una necesidad básica insatisfecha por tratarse de una zona predominantemente rural. En comparación con los otros distritos donde hemos trabajado, es más pobre que los distritos urbanos como Villa María del Triunfo y Yarinacocha, pero menos pobre que los demás distritos rurales. La localidad tiene una población de 850 habitantes, que conforman 200 unidades familiares, hispanohablantes. Cuenta con servicios de agua potable (red pública en las viviendas), electricidad, y saneamiento (pozo ciego y letrinas), así como un teléfono comunitario, dos cabinas de internet y señal televisiva. Las paredes de las casas son de adobe o tapia y unas pocas son de ladrillo o cemento, los pisos suelen ser de cemento y de madera, mientras que los techos son de calamina y de tejas (la minoría). Existe un puesto policial. La actividad económica más importante de la población es la agricultura (producción de cebolla, maíz y camote), cuyos productos se comercializan, lo cual constituye una segunda actividad importante, y finalmente está también la pesca.

La escuela cuenta con infraestructura de material noble, fue construida por el gobierno regional y ofrece los tres niveles educativos: inicial, en modalidad multigrado (de 3 a 5 años), primaria, también en modalidad multigrado (de primero a sexto), y secundaria (de primero a quinto). Solo se trabaja en el turno mañana. Cuenta con 12 docentes (10 son nombrados y el resto contratados) y atiende un total de 126 alumnos. Entre los servicios disponibles existen baños y silos (ya no se usan), agua entubada, electricidad, un patio de cemento y una loza deportiva. Asimismo, tienen una biblioteca, una sala de cómputo (seis o siete computadoras, solo para secundaria).

La escuela brinda almuerzo escolar gracias a un programa de asistencia alimentaria. Por el momento, las madres de familia cocinan al aire libre con leña, dado que recién se está implementando una cocina y un comedor.

En la actualidad la escuela participa de un programa de escuelas exitosas. La escuela ha trabajado anteriormente con PLANCAD y UDENA (en la década de 1990) y con PROMEB (en 2001).

2.3.3. Región Ucayali

En la región Ucayali visitamos escuelas en zona urbana y rural. En la zona urbana, trabajamos en una escuela que funciona hace ocho años en un asentamiento humano en el distrito de Yarinacocha, a unos cinco minutos en auto o moto del centro del distrito. Yarinacocha es predominantemente urbano y por ello la población en situación de pobreza monetaria (36.3%) es menor que el promedio regional (45%). Sin embargo, más de la mitad de su población (54%) tiene al menos una necesidad básica insatisfecha. Esto hace que el distrito sea más pobre que Villa María del Triunfo, pero menos que Ayacucho y los distritos rurales de Lancones, Masisea, Vinchos y Vilcashuamán.

En la localidad viven un aproximado de 350 familias ubicadas en 257 lotes. Las familias son en su mayoría originarias de Huánuco, Huancayo, San Martín, y unas pocas (3%) pertenecientes a comunidades nativas de la zona, a pesar de que el distrito es conocido por recibir una importante migración de origen shipibo conibo. Los servicios en la localidad incluyen agua potable (red pública fuera de la vivienda) y electricidad, pero ningún lote cuenta aún con desagüe y por tanto la mayoría tiene pozo séptico o letrinas en sus hogares. Las calles son de tierra. Las casas tienen paredes de madera, techos de calamina y pisos de tierra afirmada, o algunos de madera. Respecto a las actividades de la localidad, la mayoría se dedica a la pesca, la agricultura, negocios independientes (bodegas) y la minoría son empleados públicos en su distrito o en Pucallpa. Un grupo más pequeño se dedica a la venta de artesanías (familias de origen shipibo o yine).

La escuela atiende primaria en el turno mañana y secundaria en el turno tarde. Destina 17 aulas para primaria y 12 para secundaria. Asisten 518 alumnos en el nivel primaria y 343 en el nivel secundaria. Tiene 27 docentes en total, de los cuales 17 son nombrados y el resto son contratados. En esta escuela la población escolar es principalmente migrante y mestiza, aunque también asisten algunos niños y niñas indígenas, pero son una minoría. Así, por ejemplo, en el aula de sexto grado había matriculado un niño indígena yine, que incorporamos al trabajo grupal.

La escuela cuenta con servicios higiénicos, agua potable y electricidad. A inicios del 2010 la escuela inauguró nueva infraestructura construida por el gobierno regional, pero algunas aulas no cuentan con luz eléctrica. Por otro lado, si bien se han implementado baños en la escuela, todavía hay silos que son utilizados por los estudiantes. La escuela tiene dos patios de cemento en el centro y uno de tierra en la parte posterior. Cuenta con una biblioteca, un laboratorio de ciencias naturales, un laboratorio de computación y un aula de taller, pero esta última carece del equipamiento para funcionar. Se brinda el servicio de desayuno escolar al nivel primario, aunque este se encontraba interrumpido al momento de la visita.

En la zona rural de Ucayali trabajamos en una escuela ubicada en una comunidad nativa shipibo conibo a orillas del río Ucayali, a unas tres horas en peque peque (bote) desde el puerto de Pucallpa. La comunidad pertenece al distrito de Masisea que es predominantemente rural e indígena (población predominantemente shipiba) y presenta una tasa de pobreza total (65.8%) muy superior al promedio regional; lo mismo sucede en relación a la pobreza extrema, con el 30.4% de su población en esta situación. Es por lo tanto mucho más pobre que el distrito urbano de la misma región que visitamos, y también que los otros distritos urbanos y Lancones. Sin embargo, presenta menos pobreza monetaria que los distritos rurales de la región Ayacucho, si bien tiene un porcentaje más alto (82.7%) de población con al menos una necesidad básica insatisfecha, lo cual señalaría menor acceso a servicios y condiciones de vida más precarias. En la comunidad viven aproximadamente 20 familias ubicadas en 10 casas. La comunidad no cuenta con servicios públicos de agua, luz, desagüe o teléfono. Solo una familia tiene luz eléctrica que funciona a motor. Las casas o malocas, tienen pisos y paredes de madera con techos de paja. La mayoría de la población se dedica a la agricultura y la pesca. Las familias son en su mayoría originarias de otras zonas de la región Ucayali.

La escuela ofrece educación intercultural bilingüe (EIB) debido a que toda la población de esta comunidad tiene el shipibo como lengua materna. La escuela trabaja bajo la modalidad unidocente multigrado, atiende en el turno mañana y cuenta con 21 alumnos matriculados, aunque en la práctica son 16 los que asisten con frecuencia. Todos los alumnos son shipibos y su lengua materna es shipibo; solo algunos, los más grandes, comprenden algunas frases en castellano, pero ninguno de ellos hablaba castellano de manera fluida. La escuela cuenta con una docente contratada que a la vez es la directora, asignada a esta escuela desde inicios del 2010. La docente es shipiba también y se comunica con los niños en esta lengua. Las instalaciones de la escuela consisten solo en un aula con paredes de madera, techo de paja y piso afirmado. No cuenta con agua potable ni electricidad. La infraestructura de la escuela luce deteriorada: parte del techo se ha caído y no protege a los estudiantes del calor, el sol o las lluvias frecuentes en esta región. Por otro lado, las paredes del aula no son estables, algunas paredes de madera están inclinadas debido a la erosión de la tierra, lo que hace que se vean rendijas entre el piso y la pared, y los estudiantes señalan como peligroso porque dicen que pueden entrar serpientes.

La escuela ofrece el servicio de almuerzo escolar con el apoyo de la Dirección Regional de Educación de Ucayali (DREU). Sin embargo, el servicio fue suspendido en julio de 2010 por las vacaciones escolares y hasta la fecha de la visita, a fines de agosto, no había sido repuesto.

2.3.4. Región Ayacucho

En la región Ayacucho también visitamos escuelas en zona urbana y rural. En la zona urbana, la escuela se localiza en un barrio a 10 minutos en auto del centro de Huamanga. El distrito de Ayacucho es predominantemente urbano y por ello la población en situación de pobreza monetaria (40.9%) es menor que el promedio regional (68.3%). Sin embargo, cerca de un tercio de la población (27%) tiene al menos una necesidad básica insatisfecha. Esto hace del distrito uno ligeramente más pobre que Villa María del Triunfo y Yarinacocha, pero menos pobre que los distritos rurales de Ayacucho y de las otras regiones.

El barrio en el que está ubicada la escuela tiene alrededor de 7,500 familias. La zona cuenta con servicios de electricidad, agua potable y desagüe, así como teléfono. La principal actividad en la zona es el comercio, aunque también se reportó en segundo lugar la agricultura y la ganadería. La población proviene de Vilcashuamán, Víctor Fajardo, Canarias, Huancaray, Cayara, Colca y Huancapi, y en su mayoría fueron desplazados de sus localidades de origen por el conflicto armado interno (década de 1980). Por ello la mayoría de hogares tienen el quechua como lengua materna. Muchos de los niños que asisten a la escuela en la que se trabajó pertenecen a familias indígenas quechuahablantes, por lo que algunos señalaron comprenderlo y hablarlo, si bien han sido socializados predominantemente en castellano.

La escuela atiende en los turnos de mañana (primaria), tarde (secundaria y primaria hasta quinto grado) y noche (segundo de primaria). En total se atiende a 6,555 alumnos en el nivel primaria y 428 en el nivel secundaria. Cuenta con 42 docentes en total, de los cuales cuatro son contratados, uno es destacado y el resto es nombrado. La escuela cuenta con servicios de agua potable, desagüe y electricidad, pero los baños se encuentran en mal estado. Tiene un patio de tierra y otro de cemento y áreas verdes. En ella hay 22 aulas para primaria y 14 para secundaria. Tiene sala de cómputo y un laboratorio. Acaban de terminar de construir un pabellón de aulas que aún no ha sido inaugurado (agosto de 2010). Brindan desayuno escolar únicamente para el nivel primaria.

En la zona rural de Ayacucho, trabajamos en dos escuelas ubicadas en diferentes localidades de dos provincias distintas (Huamanga y Vilcashuamán). En la provincia de Huamanga, trabajamos en una comunidad campesina quechua, localizada a tres horas de la ciudad de Huamanga, en el distrito de Vinchos. Vinchos es uno de los distritos más pobres de Ayacucho, y el más pobre de todos con los que trabajamos, con el 90% de su población en situación de pobreza y el 65% en situación de pobreza extrema. El 70.9% de su población tiene al menos una necesidad básica insatisfecha.

La comunidad está ubicada por sobre los 4,000 m.s.n.m. y los pobladores se dedican a la ganadería de camélidos andinos (alpacas principalmente, también llamas; ovejas y vacunos en menor medida) y a la agricultura. La mayor parte de las 112 familias que conforman la comunidad reside en sus estancias (chozas en las partes altas de la zona para facilitar el pastoreo del ganado), aunque tienen viviendas en la parte céntrica que rodea la escuela. Las viviendas están hechas con adobe. En el centro de la comunidad, cuentan con servicios de agua potable, letrinas o pozos sépticos y hace tres años que tienen electricidad. La comunidad fue duramente golpeada durante la época del conflicto armado interno (década de 1980). La población es quechua, y se habla quechua y castellano en la localidad, predominando el quechua como lengua materna de los pobladores. Por ello en la escuela se imparte una educación intercultural bilingüe de primero a sexto grado. Los estudiantes de primaria pueden expresarse y comprender el castellano de manera limitada, su comunicación es principalmente en quechua.

La escuela primaria de esta comunidad atiende a 127 estudiantes, matriculados entre primero y sexto. Cuenta con seis aulas y seis docentes, de los cuales uno es contratado y el resto es nombrado. Seleccionamos esta escuela en el entendido de que era multigrado, sin embargo cuando arribamos pudimos comprobar que era polidocente completa, gracias a la contratación de un docente adicional a sus cinco plazas. La escuela cuenta con silos, agua entubada y electricidad. Tiene un patio de tierra, una sala de cómputo, y una biblioteca (libros donados por el Consejo Municipal de Vinchos y una empresa privada). Solo atiende en turno mañana. Las aulas son de adobe, excepto las de quinto y sexto de primaria, que están en la zona baja de la comunidad (donde también se ubica el colegio secundario) y son de material noble.

Los docentes reportan castellano y quechua como lengua materna. La EIB se aplica gracias al trabajo que hacen con la ONG TAREA desde hace tres años. Los profesores hablan en quechua y en castellano con los alumnos, usando más el quechua en los primeros grados y el castellano en los últimos. Ofrecen desayuno y almuerzo escolar (con apoyo del Programa Nacional de Asistencia Alimentaria - PRONAA).

En Vilcashuamán trabajamos en un colegio secundario rural –el cual se ubica a unos 45 minutos en auto de la capital de la provincia del mismo nombre, y a cinco horas de la ciudad de Huamanga–, en el distrito de Vilcashuamán. La población en situación de pobreza monetaria en este distrito es (82%) mucho mayor que el promedio regional, aunque menor que en Vinchos. Del mismo modo, la población en pobreza extrema alcanza al 50.7% y más de la mitad de su población (56%) tiene al menos una necesidad básica insatisfecha. Esto hace del distrito uno de los más pobres de la muestra, junto con Vinchos.

La población del centro poblado es de 184 familias. Se habla quechua y castellano en la localidad, siendo la población de origen indígena quechua. La población se dedica a la agricultura y a la ganadería; así como a explotar una mina de piedra para tallado, que luego comercializan. En el centro poblado tienen servicios de agua entubada, letrinas y energía eléctrica, aunque existen familias que se alumbran usando energía de baterías. Las casas son de adobe con techos de calamina.

El colegio atiende en el turno mañana a 126 alumnos, de los cuales la mayoría tiene el quechua como lengua materna; sin embargo, la educación en este nivel se imparte totalmente en castellano. La comunicación entre los estudiantes se da principalmente en quechua aunque también se expresan de manera fluida en castellano. Cuentan con cinco aulas y nueve docentes, de los cuales solo uno es contratado y el resto es nombrado. La mayoría de profesores tiene el quechua como lengua materna. La infraestructura es de adobe y cuenta con servicio de agua potable y energía eléctrica. La escuela tiene dos silos que se encuentran en mal estado. Cuenta con una sala de cómputo que funciona con energía que captan con paneles solares (tienen electricidad desde 2009 y las computadoras fueron entregadas como parte del Plan Huascarán, pero el acceso a internet es limitado). Además, tiene una loza deportiva de cemento, una biblioteca, un taller de escultura de piedra, los cuales implementaron con ayuda de una ONG.

3

La escuela vista por los niños: una mirada positiva

Las escuelas son espacios simbólicos, físicos y sociales en los que niños, niñas y adolescentes pasan una gran parte de su tiempo. Por eso nos interesaba conocer las perspectivas de los estudiantes sobre las escuelas en las que estudian, así como las condiciones en las que lo hacen y qué piensan respecto a ellas. Este capítulo está dedicado a este tema, que incluye la valoración general de niños, niñas y adolescentes sobre sus escuelas, así como una evaluación más detallada de los espacios físicos y las personas que forman parte del ámbito escolar y que los niños reconocieron como importantes. La primera sección presenta las percepciones generales que los alumnos tienen de sus escuelas y de las áreas que las conforman, con especial referencia a los problemas de infraestructura y equipamiento que identifican; para abordar, en la segunda, las opiniones que tienen de quiénes son, según ellos, personas importantes en sus escuelas, a partir de las relaciones que establecen con ellos y ellas. Para concluir, la tercera sección presenta un balance y una discusión de lo expuesto a lo largo del capítulo.

La fuente principal para recoger las percepciones de los niños y niñas ha sido el método Mapa de la escuela (ver Anexo 3). Adicionalmente, para este capítulo empleamos la información recopilada a través de las fichas de cada una de las ocho escuelas que fueron visitadas, las fichas de caracterización de los ambientes de aprendizaje correspondientes a las 13 aulas observadas, así como la observación directa por parte de los investigadores.

3.1. ¿Cómo ven los niños, niñas y adolescentes a sus escuelas?

Desde el punto de vista de los niños, niñas y adolescentes, la escuela es un lugar a donde van a estudiar y constituye sin duda alguna un espacio importante de aprendizaje. Cuando se refieren al aprendizaje, los estudiantes consideran que en la escuela no solo aprenden conocimientos escolares o contenidos curriculares, sino también valores tales como la solidaridad y la responsabilidad, y comportamientos, tanto positivos como negativos. Al mismo tiempo, para los niños, niñas y adolescentes, la escuela es un lugar de juego y espacio de entretenimiento. Es por esto que entre las áreas que más les gustan en la escuela, como veremos más adelante, están las recreativas. A través del juego, los alumnos se distraen, se conocen, comparten y también aprenden. En efecto, niños, niñas y adolescentes señalan que les gusta conversar entre ellos para compartir historias, darse consejos y divertirse, mostrando con ello la función socializadora que cumple el espacio escolar. Profundizaremos en estas percepciones en el Capítulo 5 al abocarnos al tema de los aprendizajes, pero es necesario tomarlas en cuenta como telón de fondo a la evaluación más detallada que nos ofrecieron niños y niñas sobre sus escuelas, las facilidades con las que cuentan y lo que necesitan para desarrollar en mejores condiciones el trabajo educativo.

Los estudiantes con los que trabajamos en las cuatro regiones mostraron en general una visión positiva de sus escuelas, señalaron que les gustaban, pero también hicieron sugerencias y demandas para mejorar la infraestructura. Así, indicaron que les gustaría estudiar en ambientes más cómodos y equipados que promuevan y faciliten su aprendizaje, y con mayores espacios para jugar y para entretenerse. Presentaremos detalladamente sus apreciaciones y sugerencias a lo largo de esta sección.

3.1.1 El espacio de la escuela: un paseo de la mano de los niños

Las escuelas que visitamos han sido presentadas con cierto detalle en el Capítulo 2. Aunque hay diferencias entre ellas, en general la mayoría mostraba buenas condiciones, pues sus ambientes son ventilados e iluminados, existen espacios de recreación y de estudio, y se cuenta con energía eléctrica, agua, servicios higiénicos y programas de alimentación en casi todas ellas. En las zonas urbanas y una escuela rural, la infraestructura de las escuelas es de material noble en su mayor parte, aunque se usa el material prefabricado para algunas aulas (más antiguas usualmente) y otros espacios, mientras que en las áreas rurales se emplea materiales de la zona, como madera en Ucayali y adobe en Ayacucho. Pero no todas las escuelas cuentan con los mismos servicios y una infraestructura adecuada, e incluso las que los tienen no siempre los ofrecen por igual a todos sus alumnos, como los mismos niños, niñas y adolescentes nos hicieron notar. Por ello, en esta sección optamos

por presentar la evaluación que los estudiantes hicieron de sus escuelas, en la cual emergieron aspectos que con frecuencia escapan a las cifras agregadas.

Pese a que entre los alumnos existe una apreciación en general positiva del estado de sus escuelas, algunas de estas no se encuentran en óptimo estado. De las ocho escuelas visitadas, cuatro tienen infraestructura deteriorada o poco adecuada: dos de ellas son urbanas (Lima 02 y Ucayali) y las otras dos rurales (primaria rural de Ucayali, y secundaria rural de Ayacucho). Así por ejemplo los alumnos de secundaria de Lima 02 señalan que las columnas de su escuela se encuentran tan debilitadas que cuando hacen movimientos fuertes el piso se mueve, y temen que alguna parte de su salón o de su colegio colapse.

- ▶ Mildreth⁶ dice que el balcón de su salón no tiene columnas y que eso deberían mejorarlo, en caso que haya un sismo eso se cae. Los demás señalan que el director prometió construir un puente para comunicar esas áreas con la salida del colegio. “Cuando un alumno salta se mueve todo el salón”, agregan los demás (Secundaria urbana, Lima 02)

La situación de la secundaria urbana en Ucayali tampoco es la más adecuada pese a que la escuela tiene infraestructura moderna. En efecto, mientras que la primaria tiene un espacio nuevo, de material noble, con ventiladores, techos altos y cielo raso; los alumnos de secundaria estudian en las aulas antiguas con techos de calamina y paredes de madera, en espacios demasiado pequeños para los 44 estudiantes que asisten y con poca ventilación. Al igual que en la escuela secundaria rural de Ayacucho, cuando llueve los alumnos no escuchan bien sus clases porque los techos son de calamina. En la secundaria rural de Ayacucho, además, los alumnos señalan que las paredes están rajadas debido a un sismo reciente y que varias ventanas de su aula están rotas, por lo cual sienten frío.

En particular debemos resaltar el caso de la escuela rural indígena de Ucayali, cuya situación resulta la más precaria: la escuela, que consta de un solo ambiente para los seis grados, no cuenta con servicios de electricidad, agua, servicios higiénicos, y por el tipo de construcción, algunos animales como las serpientes pueden ingresar al aula, poniendo a los alumnos en peligro. El techo tiene goteras y cuando llueve tienen que suspender las clases, y al medio día el calor es excesivo.

⁶ Los nombres han sido reemplazados por seudónimos para proteger el anonimato de los participantes de la investigación.

Facilitadora: ¿Qué hacen cuándo llueve?
Rómulo: [los estudiantes] Se van a la casa.
Carlos: Nada, no hay clase.
Cristian: Salimos volando para la casa [risas].
Facilitadora: ¿Les gustaría que esto [el salón] estuviera bien cubierto?
Cándida y Carlos: Sí. (Primaria rural, Ucayali)

Más allá del estado general de las escuelas, los niños, niñas y adolescentes participantes del estudio señalaron diversas áreas que forman parte de su escuela y que consideraron importantes. Sin embargo, la mayoría de ellos mostró especial predilección por los lugares de juego o descanso y las zonas verdes o ecológicas, seguidos por las aulas, las salas de cómputo, las bibliotecas y los kioscos. Por ello, presentaremos sus apreciaciones en el orden de importancia en que fueron mencionadas por los estudiantes.

Los alumnos valoran de sus escuelas, especialmente, las lozas o los campos deportivos, presentes en todas las escuelas menos una. Con frecuencia los lugares de juego fueron mencionados como uno de lugares que más les gustaban. Asimismo, en algunas escuelas, las áreas verdes o ecológicas también eran consideradas como lugares bonitos e importantes, mostrando la sensibilidad de los niños frente a la naturaleza y cómo vinculan su presencia a un ánimo especial conducente al aprendizaje.

Facilitadora: ¿Y [cuáles son] los lugares que más les gustan de su colegio?
Paola: El jardín, porque cuando está floreado, bien verdecido, nos da ganas de estudiar.
Romel: El salón, porque en el salón pasamos muchas horas, y aprendemos muchas cosas, porque los profesores son buenos.
Luis: A mí me gusta la loza.
Briscola: El alfalfal, porque a veces voy a estudiar ahí, es bien tranquilo [...].
Briscola: El jardín, ahí hay flores y árboles como el molle que nos da oxígeno, es algo radiante.
Facilitadora: ¿Y qué hacen ahí?
Mariela: Hay flores hermosas y dan ganas de estudiar.
Facilitadora: ¿Y ustedes cuidan el jardín?
Briscola: [Sí] Traemos el abono y plantamos. (Secundaria rural, Ayacucho)

Los niños, niñas y adolescentes dejaron claro que les gusta jugar en sus escuelas, porque consideran que si no tuviesen un espacio para jugar, se aburrirían y no tendrían un lugar ni un momento para descansar de las clases. Señalaron que las aulas, y en general los luga-

res de estudio (como bibliotecas y laboratorios), no eran espacios apropiados para jugar, y de ahí su valoración por otros espacios donde sí es posible hacerlo. Los espacios recreativos entonces se identificaban como lugares de juego o de descanso y hacer uso de estos abría la posibilidad de realizar actividades distintas a las desarrolladas en el aula.

Salvo en la escuela rural de Ucayali, todas las escuelas tienen lugares destinados a la recreación, ya sea un patio de cemento o loza deportiva o uno de tierra, que son intensamente usados por los estudiantes. En algunos casos, los campos de cemento no están en buen estado y a los estudiantes les preocupa caerse y hacerse daño:

Facilitadora: ¿Qué cosa más le pondrían a su escuela?
Karen: Que esté más bonito el patio [...].
Facilitadora: ¿Qué le harían al patio?
Cecilio: Está rajado y hay una parte que se ha salido el cemento y nos tropezamos.
(Primaria urbana, Lima 02)

Además, señalan que las áreas de juego suelen ser insuficientes: en algunas escuelas, especialmente las urbanas, son pequeñas en relación a la cantidad de alumnos que hay. En algunas escuelas parece haber un uso diferenciado de los patios de acuerdo al género: los varones suelen ocupar gran parte del campo de juego, mientras que las mujeres, que también quieren usar este espacio, son desplazadas hacia otros lugares de la escuela para jugar y conversar. Esta situación se manifiesta con claridad en la primaria y secundaria urbana de Ayacucho (y en la secundaria rural de la misma región), en la primaria de la escuela urbana de Ucayali y en la primaria rural de Piura.

En contraste con el espacio del juego identificado en los patios, los alumnos de primaria y de secundaria, tanto de zonas rurales y urbanas, perciben su aula como un lugar de estudio. Ahí escuchan a sus profesores y tienen sus clases teóricas y prácticas. Por ello son conscientes de su importancia y plantean la necesidad de mejorar las condiciones físicas del aula para poder estudiar en condiciones que les permitan un buen aprendizaje, como ellos mismos señalan. Así por ejemplo, nos dijeron que cuando se encuentran expuestos a calor o frío excesivos, o a los ruidos, les resulta difícil concentrarse. En la región Ucayali por ejemplo, donde la temperatura promedio es de alrededor de 30° centígrados y llueve con frecuencia, los alumnos señalan que los techos de calamina y la sobrepoblación en el aula (44 alumnos en un espacio reducido) hacen del aula un ambiente poco conducente a la concentración y el aprendizaje:

Facilitadora: ¿Y ahora cómo es [el techo de las aulas]?

Julia: [de] calamina.

Alfredo: Apenas se escucha [al docente] cuando llueve.

Facilitadora: ¿Cómo hacen cuando sienten calor en su aula?

Alfredo: Aguantamos, nomás.

Karina: Algunos tienen toallitas. [toallitas húmedas que se pasan por el rostro para aliviar el calor]

Facilitadora: ¿Les gusta su aula?

Keneth: No [...] demasiados somos, no entramos.

Karina: Cambiaríamos el aula. (Secundaria urbana, Ucayali)

Del mismo modo, en Ayacucho, en el sur andino peruano, las temperaturas pueden ser muy bajas en ciertas épocas del año, haciendo más grave un problema como el de las ventanas rotas:

Mariela: Algunas ventanas están rotas y cuando hace frío se siente. (Secundaria rural, Ayacucho)

En este mismo sentido, los estudiantes señalan que las carpetas están deterioradas o que no son adecuadas para el tamaño y número de alumnos también son factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Un salón adecuado de acuerdo a los estudiantes entrevistados es aquel que tiene un mobiliario acorde a sus necesidades. Tener carpetas cómodas en buen estado y pizarras (de preferencia acrílicas para evitar el polvillo de las tizas), les permite estudiar y aprender en mejores condiciones. Sin embargo, en varias escuelas los alumnos mencionaron que sus sillas y carpetas no se encuentran en buen estado, algunas están deterioradas.

Facilitadora: ¿Las sillas y carpetas son importantes?

Cándida: Sí.

Rómulo: Son importantes para sentarse.

Cristina: Para no cansarse.

Carlos: Para sentarse en la clase. (Primaria urbana, Ucayali)

El estado en el que se encuentran sus salones es importante para los alumnos, no solo en términos de mobiliario, materiales de construcción, ventilación y espacio, sino también en términos de su ambientación. Es por ello que, en primaria, niños y niñas expresan el deseo de tener aulas que estén ambientadas para tener un salón “bonito”, mostrando conciencia

de la importancia de contar con un ambiente de aprendizaje agradable. Para los alumnos de secundaria este aspecto parece tener menor importancia, pero también les gusta que sus aulas se encuentren limpias y que estén decoradas.

Nos sorprendió encontrar un mayor equipamiento del que esperábamos, en particular la presencia de salas de cómputo en todas las escuelas, con excepción de la primaria rural de Ucayali. Estos espacios son muy valorados por niños, niñas y adolescentes, pues son conscientes de los múltiples usos de las computadoras y la utilidad de saber manejarlas para su futura inserción laboral, pero a la vez indican que resultan insuficientes.

Facilitadora: ¿Cómo es esa sala de cómputo?

Sara: Es igual que esta aula.

María: Tiene seis computadoras.

Alex: Televisor, DVD.

Luciana: Tiene ventilador.

Sara: Y las ventanas están tapadas con cortinas [...].

Facilitadora: ¿Y cuándo van a esas aulas?

Sara: Cuando nos toca, martes tenemos dos horas.

Jonás: [Para] Educación por el trabajo.

Facilitadora: ¿Y qué tal funcionan las computadoras?

Todos: Bien.

Facilitadora: ¿Y son suficientes?

Sara: No, no hay una para cada una, sino que trabajamos en parejas.

Facilitadora: No se puede trabajar bien.

Maricela: O sea sí, pero quisiéramos uno cada uno.

Facilitadora: ¿Qué trabajos hacen?

Varios: Word, Power point.

Facilitadora: ¿Hay internet?

Sara: Antes teníamos, pero ahora ya no.

Facilitadora: Alberto, ¿qué pasó con el internet?

Alberto: No sé.

Sara: Es que acá hay internet y cuando dejan tareas vamos a las computadoras públicas para la tarea.

Facilitadora: ¿Les gustaría que regrese el internet?

Todos: Sí.

Facilitadora: ¿Y cuando había internet para qué lo usaban?

Luciana: Más fácil se nos hacía.

María: Para obtener más información de los trabajos.

Facilitadora: ¿Eso nomás o también jugaban?

Sara: También nos dejaban juegos, de mapas, de los cuerpos humanos.

Facilitadora ¿Y lo de chatear?

Sara: En veces a la hora del recreo [risas]. (Secundaria rural, Piura) No solo existen pocas computadoras para niños de un mismo grado, sino que no todos los alumnos del centro educativo usan las computadoras, y el acceso a ellas es diferenciado según niveles; por ejemplo, solo las usan los del nivel secundaria, y los de primaria reclaman al respecto. Eliana: Por ahí está la sala de las computadoras.

Kristel: Pero es para secundaria nomás.

Facilitadora: ¿Pero les gustaría ir?

Todos: Sí.

Facilitadora: ¿Y por qué no les dejarán ir?

Kristel: No sé. (Primaria urbana, Ayacucho)

En la secundaria rural de Ayacucho, no todos los alumnos pueden usar las computadoras, sino que solo determinados grados tienen clases de computación, y los otros reciben un tipo de taller distinto. A los alumnos de secundaria no les gusta dejar de recibir las clases de computación. Ellos quisieran seguir aprendiendo, pues consideran que saber usar computadora es una herramienta importante para su futuro, y para conseguir trabajo. Al margen del número de computadoras, al menos en un caso, el de la secundaria rural de Ayacucho, hay un problema técnico: la baja intensidad de la luz eléctrica en la zona. En esta situación, la infraestructura de la comunidad determina la posibilidad de usar las computadoras.

Facilitadora: ¿Y la sala de innovación les gusta?

Mariela: Sí, porque ahí está la televisión para hacer la clase y las computadoras y hay internet.

Facilitadora: Lis, Briscila, ¿qué opinan, que dicen sobre la sala de innovación?" Briscila: Acá nos enseñan cultura exportadora, nos enseñan cómo llevar nuestros productos a otro país.

Briscila: Que dicten un curso de computación.

Miluska: Más horas de computación y más máquinas.

Facilitadora: ¿Y cuántas horas tienen de computación?

Todos: No tenemos.

Facilitadora: Luis ¿Qué más hacen en la computadora?

Luis: Cuando no tenemos clases venimos a escuchar música, a hacer hora.

Facilitadora: ¿Pero vienen no más o...?

Briscila: Pedimos permiso antes al profesor para ingresar.

Facilitadora: ¿Y desde cuando tienen internet?

Paola: Desde el 2006.

Mariela: No todas las computadoras funcionan debido a la baja intensidad de la luz eléctrica. (Secundaria rural, Ayacucho)

Mientras que siete de las escuelas tienen salas de computación, solo cuatro (Ucayali urbana, Lima 02, y la secundaria rural de Piura y de Ayacucho) tienen un ambiente en donde se pueden ver películas o videos educativos. Los alumnos de estas escuelas valoran estos espacios multimedia, pues al ver películas o documentales educativos sienten que aprenden a la par que se divierten, ya que no tienen que copiar lo que el profesor dicta, mostrando que aprecian el uso de tecnología y nuevas formas de presentar la información frente al tradicional dictado y copiado, que al parecer sigue presente en su experiencia educativa.

Darío: Hay televisor.

Facilitadora: ¿A veces van a ver películas?

Darío: Sí, podemos pedirle al director un video educativo así. A veces tocamos un tema y lo podemos ver también.

Facilitadora: ¿Les gusta cuando les tocan un tema que puedan ir a ver un video?

Todos: Sí.

Facilitadora: ¿Es entretenido?

Darío: Sí, ya no tenemos que resumir. [Risas]

Facilitadora: ¿Y van seguido? ¿Cuándo ha sido la última vez que han ido? [Risas]

Sofía: Yo no me acuerdo.

Simón: Este año no hemos ido.

Facilitadora: ¿Les gustaría ver [películas] más seguido?

Darío: Sí. (Secundaria urbana, Ucayali)

Las bibliotecas, presentes en cinco escuelas, y los laboratorios, solo en tres escuelas urbanas, son mencionados en menor medida por algunos alumnos. Estos espacios son considerados de estudio y aprendizaje. Sin embargo, también son lugares en donde pueden entretenerse. Las críticas respecto a estos espacios tienen que ver con el estado en que se encuentra el material de trabajo, y el acceso: no todas las bibliotecas son accesibles a los alumnos. Pueden estar cerradas o la persona encargada de su cuidado pone obstáculos aduciendo que se van a perder los libros, un argumento ya conocido y que restringe el acceso a los recursos bibliográficos (ver, por ejemplo, Ames, 2001). Por otro lado, los laboratorios suelen tener pocos materiales de trabajo y en algunos casos, como en una escuela rural, el ambiente está en malas condiciones. Además, al parecer debido a la falta de materiales, los alumnos visitan con poca frecuencia este espacio.

Margarita: Vamos poco [al laboratorio] y está cochino. Hay mesas, carpetas y están con polvo, no es muy cómodo.

Joel: Una sola vez por semestre, y hay tubos de ensayo y mecheros.

Facilitadora: ¿Y les gustaría ir más al laboratorio?

Margarita: Sí, pero nunca hemos pedido ir más al laboratorio. (Secundaria urbana, Ayacucho)

Teresa: La biblioteca está dividida en dos, pero una parte es nuestro salón y la otra parte es la biblioteca. La profesora encargada tiene su llave de ese salón y nadie puede entrar a la biblioteca.

Facilitadora: ¿Nadie tiene acceso ahí?

Teresa: No, nadie.

Facilitadora: ¿Y si tienen que revisar un libro?

Teresa: La profesora nos reparte los libros que da el estado, los usamos y luego los devolvemos, a fin de año. Después nadie entra a la biblioteca.

Facilitadora: A ti Juan Pablo, ¿te gustaría que usar la biblioteca?

Juan Pablo: Sí.

Teresa: Hay cosas interesantes.

Juan Pablo: Hay como para comunicación.

Pedro: Para varias cosas.

Teresa: Libros de química, así hasta cuentos para niños.

Facilitadora: Y los profesores saben qué hay ahí adentro.

Juan Pablo: No creo, sino hubieran sacado. (Secundaria urbana, Lima)

En el nivel primaria suele brindarse el servicio de desayuno o almuerzo escolar, por lo general con apoyo del PRONAA⁷. Los alumnos de secundaria no reciben un servicio similar. Las madres de familia son usualmente las encargadas de la preparación de los alimentos. Sin embargo, tanto en zonas rurales y urbanas no existe, necesariamente, una cocina equipada y un comedor propiamente dicho. Ante esta situación, se implementan áreas ad hoc dentro de las escuelas.

7 Solo en la primaria rural de Ayacucho se ofrece almuerzo a los alumnos. En el caso de la primaria rural y urbana de Ucayali, el director han dejado de ofrecer el desayuno escolar debido a que señala que el PRONAA no les envía los alimentos.

Facilitador: ¿Quién les da la leche a ustedes?

Facunda: *Warmi*.

Traductora: Las mamás, dicen que le dan la leche.

Facilitadora: ¿Y ahora se han ido a la feria, por eso no han venido?

Traductora [en quechua]: ¿Por qué no hay leche?

[Facunda responde en quechua]

Traductora: No sabe, que debe ser porque no han venido.

Facilitador: Y después de tomar la leche lavan sus platos, sus tazas, ¿ustedes solitos los lavan?

Todos: Sí. (Primaria rural, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Todos almuerzan acá en el colegio?

Todos: Sí.

Karen: Todo primaria.

Facilitadora: ¿O sea el comedor es grande?

Todos: Sí.

Giuliana: Todos nos juntamos a almorzar.

Facilitadora: ¿Dónde?

Facilitadora: En el galpón de pollos. [Risas]

Facilitadora: ¿De verdad?

Karen: Es que antes había un proyecto productivo un sí era un galón de pollos.

Facilitadora: ¿De dónde vienen los alimentos?

José: De Lancones.

Otros: No.

Karla: Manda el gobierno. [Risas]

Facilitadora: ¿Por eso es importante el almacén?

Cecilio: Sí, porque guardan la comida.

Cecilio: Primero, las madres de inicial cocinan y luego se van turnando.

Facilitadora: ¿Todos los días? ¿Siempre son las misma mamás?

Todos: No.

José: En veces, se turna.

Cecilio: Las mamás que les toque, pero si no quiere venir, le trae a una mamá que le paga [una madre le paga a otra por hacer el trabajo que le corresponde].

Karen: La mamá que no quiere venir le pagan para que cocine en el colegio.

Facilitadora: ¿Y qué tal las mamás?

Todos: Bien.

Jhon: Podemos repetir.

Katia: Chicha nomás, porque la comida no alcanza. (Primaria rural, Piura)

Salvo los alumnos de la primaria urbana de Ucayali, todos los niños, niñas y adolescentes entrevistados se sienten disconformes con el estado de sus servicios higiénicos. En efecto, una de las principales críticas que los estudiantes hacen a la infraestructura de sus centros educativos es el estado de los baños.

Tanto los niños como los adolescentes de escuelas rurales y urbanas señalan que los baños de sus escuelas están malogrados y que casi siempre están sucios. Suelen bromear en torno a si los baños de los hombres o de las mujeres son los más descuidados o sobre cuál de estos huele peor.

En zonas rurales se usan silos o pozos sépticos ubicados en lugares periféricos de la escuela, aunque en la escuela urbana de Ucayali existen servicios higiénicos completos, como en las ciudades. Los pisos de los baños suelen estar inundados y el olor es fuerte. No todos los retretes funcionan y tienden a estar sucios. Además, algunas puertas no cierran debidamente. En general, los baños se encuentran en mal estado, por ello los alumnos desean que sean reparados.

Margarita: Limpian [el baño] con algo, con un líquido que huele feo.
Sandra: Huele a muertos. [Risas]
Facilitadora: ¿Y el baño de hombres?
Joel y Raúl: El baño está mal pues no tienen puertas, y que los inodoros están malogrados.
Margarita: Están peor que las mujeres. (Secundaria urbana, Ayacucho)

Giuliana: Los baños de hombres son feos, el de mujeres para todo más limpio. [Risas]
Facilitadora: El baño de hombres está más limpio que el de las mujeres. ¿Qué más de los baños? ¿Son suficientes?
Cecilio: Hay cuatro.
Karen: Hay una ducha para bañarse.
Cecilio: Los baños están viejos, a veces se queda ahí la basura. Botamos la basura en sacos.
Facilitadora: Ya entonces, los baños de hombre son un poquito más cochinitos pero los chicos no están tan de acuerdo. [Risas]. (Primaria rural, Piura)
Mariela: Esos baños son solo letrinas y quisiéramos un baño con váter, y ya dijeron que va a haber. (Secundaria rural, Ayacucho)

Por otro lado, los lavatorios de manos, muchas veces colocados fuera de los baños, se usan como bebederos de agua, y los estudiantes se asean y refrescan después de jugar. Pese a su importancia, según la mayoría de estudiantes, los lavatorios de sus escuelas son insuficientes. Como consecuencia de esto, se aglomeran para acceder a un poco de agua.

- ▶ Después se empezó a hablar sobre un caño. Facunda fue quien inició el tema. La conversación transcurrió en quechua. La traductora nos comentó que los/as niños/as estuvieron comentando que en el caño (lavadero) de su escuela siempre hay agua y que esta es fría. Dijeron que tenían tres caños y Andrés sostuvo que deberían tener más. (Primaria rural, Ayacucho)

A grandes rasgos, de este breve recorrido, puede señalarse que si bien los alumnos declararon que les gustan sus escuelas, también consideran que pueden ser mejoradas. Así, piden ambientes más cómodos para estudiar, un mejor equipamiento de las aulas y la escuela y mayor espacio para jugar y entretenerse. En suma, las perspectivas que los alumnos tienen de sus escuelas son positivas y críticas al mismo tiempo, en tanto son conscientes de que estas condiciones afectan su proceso de aprendizaje.

Las perspectivas más críticas del estado en que se encuentran las escuelas suelen provenir de los alumnos de secundaria, quizás porque las condiciones en las que estudian, en varios casos, son menos cómodas que en el nivel primaria de la misma institución. Esta situación se ve ejemplificada con mayor claridad en el caso de la escuela urbana de Ucayali. Ahí los alumnos de primaria estudian en aulas nuevas, que son agradables según los niños y niñas, mientras que los adolescentes están hacinados en salones pequeños, viejos, calurosos, sin ventilación ni luz eléctrica, como ya hemos indicado.

No obstante que son los alumnos de secundaria quienes cuestionan más la situación de su escuela, en primaria también se señala que existen ambientes que deberían ser reparados, mantenidos o implementados, para evitar inconvenientes dentro de la escuela o para estudiar en mejores condiciones.

Facilitadora: Ya, ¿y qué les gustaría que cambie en su colegio?

Sara: Que el cerco del colegio lo cambien, el perímetro, para que no se metan las cabras. Porque a veces se meten la cabras y se comen las plantitas. No podemos sembrar porque se meten los animales.

Albert: Las pelotas, están rotas.

María: Tener libros más nuevos.

Luciana: Que sean más modernos, más actualizados. (Secundaria rural, Piura)

En la última cita los niños hacen referencia al cerco perimétrico como una forma de mantener en buenas condiciones la escuela, protegiéndola de los animales. En las zonas urbanas, el cerco perimétrico también se mencionó como una forma de reforzar la seguridad de la escuela en una zona conocida por la delincuencia y las pandillas; y en otro caso, para proteger a los alumnos de accidentes debido al tráfico en las calles adyacentes. En ambos

casos los niños identificaban la escuela como un espacio de seguridad y el cerco como un marcador y recurso protector que contribuía a la sensación de sentirse seguros en ella.

- ▶ Ignacio y Fabiana señalan que los muros del colegio son importantes porque le dan un ambiente de seguridad al colegio. Sobre el portón dice que es importante porque por ahí se entra y se sale de la escuela. Ignacio señala que este es importante porque la vez pasada que estaba jugando fútbol vinieron unos pandilleros y comenzaron a corretearlo a él ya sus compañeros. Ellos se refugiaron en la escuela, cerraron al portón y así se protegieron porque los pandilleros los estaban correteando con piedras. (Secundaria urbana, Lima)

Facilitadora: ¿Qué más nos ha faltado?

Darío: El cerco perimétrico.

Facilitadora: ¿Les gusta que tenga cerco su escuela?

Darío: Sí porque antes era peligroso.

Simón: Habían accidentes.

Sofía: Los niñitos salían a comprar y las motos les atropellaban. (Primaria urbana, Ucayali)

Puede decirse que las condiciones de las escuelas en donde estudian los niños, niñas y adolescentes participantes de este estudio es en líneas generales buena, y es importante resaltar esto como un avance con respecto a períodos previos (ver, por ejemplo, las deterioradas condiciones que caracterizaban a las escuelas rurales una o dos décadas atrás en Montero *et al.* 2001; Pozzi Scott y Zorrilla, 1994). Por lo que pudimos recoger de nuestras conversaciones con maestros y directores, la participación de diversas instancias de gobierno (central, regional y local) en mejorar la infraestructura escolar ha contribuido grandemente en este sentido, así como la existencia de fondos especiales destinados al mantenimiento de la infraestructura escolar⁸. Sin embargo, subsisten condiciones inadecuadas en algunos planteles, e incluso dentro de una misma institución, entre niveles educativos. Es necesario resaltar las precarias condiciones de la escuela rural unidocente bilingüe de Ucayali, que no garantizan que alumnos y alumnas estudien y se desenvuelvan en ambientes adecuados, y que muestra la persistencia de desigualdades en el servicio educativo que se ofrece a los niños, niñas y adolescentes peruanos.

8 Nos referimos al Programa de Mantenimiento Preventivo de Aulas que asigna fondos directamente a la escuela para fines de mantenimiento, y que se ejecuta desde el año 2007 por iniciativa del Ministerio de Economía y Finanzas – MEF.

3.2. La escuela como un espacio de relaciones

A pesar de la importancia del entorno físico de la escuela, que niños, niñas y adolescentes dejaron en claro, era necesario considerar también las relaciones e interacciones que se dan al interior de este espacio, y que constituyen quizás la parte central de la experiencia escolar. Así lo consideraron los propios niños al caracterizar la escuela como un espacio de aprendizaje, juego y socialización, que por definición involucra la relación con otros. La multiplicidad de estas relaciones hace difícil abordarlas todas en este capítulo, por lo cual aquí nos dedicaremos solo a algunas. Dado que para los alumnos, las figuras más próximas y significativas dentro de sus escuelas son sus profesores y compañeros, dedicamos a ellos los capítulos 4 y 5; donde en el Capítulo 4 nos abocamos a la relación con los docentes, como parte de la imagen, percepciones y expectativas que tienen los niños con respecto a sus maestros, mientras que las relaciones con sus compañeros se abordan con mayor detalle también en el Capítulo 5. En esta sección prestaremos atención solo a las relaciones con los otros personajes que emergieron al discutir con los niños su visión de la escuela: el director, los auxiliares y los conserjes, puesto que los alumnos los identificaron como personas importantes de su entorno educativo.

- Para los alumnos de primaria y secundaria de las escuelas rurales y urbanas de la muestra, los directores son la máxima autoridad de su escuela y toman las decisiones que afectan a la institución educativa. Por ello, son personas claves con las cuales compartir sus puntos de vista. Las perspectivas de los niños, niñas y adolescentes sobre los directores surgen de las interpretaciones que los estudiantes hacen de su proceder y de su interacción con ellos (Goffman, 1981). De acuerdo con las apreciaciones que recogimos sobre los directores, estos pueden agruparse en dos categorías o tipos:
- Directores/as accesibles: Son aquellos con quienes los alumnos mantienen una relación cordial, que permiten que los alumnos se acerquen para llevar quejas o problemas que requieren atención, o incluso para charlar o realizar una actividad. Los alumnos sienten confianza hacia ellos y pueden acercarse de forma espontánea, tanto a su oficina en la dirección, como abordándolo en el patio o en el salón. Ello, sin embargo, no deja de lado que sean figuras de autoridad y que como tales a veces les llamen la atención, sobre todo en casos de indisciplina.

Facilitadora: ¿Quién está siempre en la dirección?
Todos: La directora. [...]
Facilitadora: ¿Y entra a los salones?
Todos: Sí.
Facilitadora: ¿Como cuándo?
Karen: Como ahora que entró con ustedes.
Facilitadora: Para a hacer anuncios.
Giuliana: Cuando hay reunión.
Facilitadora: ¿Reunión de alumnos?
Luciana: No, escuela de padres también que van a anunciar.
Facilitadora: ¿Y ustedes van a la dirección?
Karen: Sí, para que nos regalen.
Facilitadora: ¿Qué cosa les regalan?
Giuliana: Tiza.
Facilitadora: ¿Para qué otra cosa van?
Cecilio: Cuando les pegan a los chiquitos van a quejarse. A veces de casualidad le pegamos, pes
Facilitadora: ¿Qué dice la directora?
Karen: Les grita y las amenaza.
José repite lo que dice Karen.
Facilitadora: ¿Cómo es eso?
José: Que no lo hagamos de nuevo.
Cecilio: En veces también cuando nos pasamos [cuando se comportan mal], nos mandan un papel a los papás.
Katia: El profesor nos dice que vayan a la dirección. Cuando discuten los profesores también van a la dirección.
Facilitadora: ¿Y qué tal es [la directora]?
José: Buena gente. (Primaria rural, Piura)

- Directores/as verticales y distantes: Son aquellos que los alumnos perciben como personas lejanas y distantes, que no los escuchan, con quien no tienen mayor posibilidad de conversar y a quienes, incluso, temen o de los que desconfían. Suelen caracterizarlos como personas amargadas o coléricas, por lo que evitan ir a la dirección y solo lo hacen cuando son enviados por alguna razón, ya sea a recoger materiales o al ser sancionados.

Facilitadora: ¿Qué les parece [su director]? ¿Tienen confianza con él?
Kenneth: No.
Facilitadora: ¿Por qué?
Kevin: No me gusta. No le gusta que le digan nada porque cuando uno le dice se rabia [se molesta].
Alfredo: Sí.
Facilitadora: ¿Cómo les gustaría que sea?
Julia: Es que a veces viene amargo, [a veces viene] alegre. Está a veces atento a los alumnos, pero a veces.
Facilitadora: ¿Ustedes cambiarían de director?
Todos: Sí.
Kenneth: Por uno más feliz. (Secundaria urbana, Ucayali)

Irma: La profesora nos manda encargos, llevando un encargo [vamos a la dirección].
Kervin: A veces vamos a recoger las libretas.
Facilitadora: ¿Y les gusta ir [a la dirección]?
Todos: No.
Facilitadora: ¿Y ustedes cuándo conversan con el director?
Eliana: Solo en la formación, cuando dice las indicaciones.
Facilitadora: Ya, pero ¿ustedes sienten que pueden ir con el director y los profesores en cualquier momento?
Todos: No.
Facilitadora: ¿Pero les gustaría poder hablar con ellos o no?
Kristel: Sí.
Facilitadora: ¿Qué les gustaría que su profesora le diga al director?
Irma: Que hable con los de secundaria para que no pinten los baños. (Primaria urbana, Ayacucho)

Los alumnos valoran más positivamente el primer tipo de directores/as, ya que sienten que pueden recibir consejos, y que pueden acudir a él o ella en caso de tener algún inconveniente con sus compañeros o docentes, o para dar su opinión sobre temas relacionados con la escuela. Sin embargo, los alumnos son conscientes de las relaciones de poder al interior de la escuela y temen que aun cuando el director o directora sean accesibles, quejarse directamente de alguna agresión puede generar represalias del agresor; en el caso de la secundaria hay también el temor de ser considerado “soplón” cuando un estudiante va a la dirección sin ser llamado.

La transparencia o a la claridad de la gestión del director/ra no escapa a la mirada de los alumnos, por el contrario, son muy sensibles a estos temas. De todas las escuelas investigadas, en Lima se dio un caso de crítica al director, ya que una presunta malversación de fondos (corrupción) se convirtió en tema de preocupación y de malestar entre los alumnos, cuestionando la imagen del director.

Teresa: ... Al director viene de otro colegio, y la verdad lo han botado de ahí por robar plata y se fue, los padres de familia pusieron una denuncia y lo botaron de ahí. De ahí vino para acá y comenzó a cambiar todo, el uniforme, los turnos.

Pedro: Cambiaron y no pidieron la opinión de los alumnos

Teresa: ¡Sí! Sacaron un polo nuevo verde y la profesora de física no consultó. (...)

Teresa: Nosotros quisiéramos saber qué va a hacer el director con la plata que le da el Estado. Porque si ya hemos pintado el salón qué va a hacer él.

Pedro: ¿Dónde está la plata? (Secundaria urbana, Lima)

En el otro extremo, debemos señalar que los auxiliares no fueron figuras muy reconocidas por los estudiantes de las escuelas en donde trabajamos: este personaje solo fue identificado por los alumnos de la secundaria urbana de Lima y de Ayacucho; y en ambos casos los alumnos indicaron que los auxiliares son los encargados de velar por el orden y la disciplina. En cada una de estas escuelas hay experiencias distintas con el auxiliar.

Los alumnos de secundaria de la escuela urbana de Lima 01, por ejemplo, señalaron que su auxiliar es estricto, pero que al mismo tiempo les inspira confianza. Valoran esta característica, porque el auxiliar los ayuda y hasta puede cubrirlos.

- Ignacio señala que el auxiliar del colegio se da cuenta de todo [se refiere a su comportamiento]. Dice que es bueno y que les cae bien porque a veces los cubre si se portan mal. Solo es estricto cuando marchan pero por lo demás es buena gente. (Secundaria urbana, Lima)

Otra es la experiencia de la secundaria urbana de Ayacucho, donde los alumnos reportaron que el auxiliar castiga físicamente a algunos alumnos como mecanismo para mantener la disciplina. Si bien los alumnos rechazan el uso de la violencia y saben que pueden quejarse con su director, prefieren evitar hacerlo por temor a algún tipo de represalia (del auxiliar), y optan por guardar silencio.

Facilitadora: ¿Y hay profesores que golpeen?

Raúl: El auxiliar.

Joel: [Nos da] cocachos.

Raúl: Es un brutazo.

Facilitadora: ¿Y cómo se sienten cuando les pega por no cantar el himno nacional?
¿Qué sienten?

Joel: Te quedas así [cierra fuerte el puño de la mano junto a su cabeza] con ganas de responderle.

Raúl: Feazo golpea él.

Facilitadora: Feazo golpea ¿y nadie dice nada? ¿Ustedes no pueden ir y quejarse con nadie sobre eso?

[Los chicos niegan con la cabeza].

Margarita: El director dice “Si les golpean, con sus profesores pueden quejarse”, pero nadie va.

Facilitadora: Nadie va. ¿Y por qué no irán? [No contestan] ¿Por qué no se animan a ir donde el director a decir el auxiliar es un brutazo?

[Risas]

Margarita: Tal vez porque el director le va a decir al auxiliar y el auxiliar después peor se va a desquitar con el alumno.

Sandra: (el auxiliar) Se desquita [toma represalias con el estudiante] (Secundaria urbana, Ayacucho)

Los niños, niñas y adolescentes nos hicieron notar que en el espacio escolar existen otras personas que, sin cumplir un papel de enseñanza o un rol disciplinario, son cercanas e importantes para ellos. Se trata de los conserjes, quienes cumplen funciones de mantenimiento, orden, limpieza y seguridad. Ellos se encargan muchas veces de administrar el ingreso de los alumnos. En algunos casos, como en Piura y Ucayali urbano, son vistos como “aliados” porque pueden dar consejos, o ayudar a los alumnos de alguna forma, como, en ocasiones, permitiendo que ingresen a la escuela cuando llegan tarde, e incluso jugando con ellos, características que son muy valoradas por los alumnos y que muestran cercanía con este personaje.

Facilitadora: ¿Y acá hay algún señor que se encarga de la limpieza?
Darío: Don Ney.
Sofía: El don Ney.
Facilitadora: ¿Qué hace?
Sofía: Limpia los baños.
Darío: Barre la escuela.
Facilitadora: ¿Qué más?
Darío: Nos pateo la pelota (cuando la pelota se va lejos, el conserje la pateo de regreso a los estudiantes para que ellos puedan seguir jugando).
Héctor: A veces también juega con nosotros.
Facilitadora: ¿Hace algo más?
Darío: Canta, con otros profesores, se van a cantar en el recreo. (Primaria urbana, Ucayali)

Sara y Alberto: Don Arnaldo conserje]
Facilitadora: ¿Qué tal es el señor de servicio?
Sara: Bacán, chévere y amigable.
Alberto: ¿Sí?
José: [Dirigiéndose al resto] ¿Ustedes piensan igual?
Alberto: Bacán.
Sara: Los apoya cuando hay deporte.
Alberto: Nos aconseja. Cuando hacemos un mal, él se acerca a conversarnos.
Facilitadora: ¿Es diferente a la profesora Nelly? [Risas]
Sara: Es diferente. La profesora tiene un carácter fuerte.
Luciana: Es más tranquilo.
Facilitadora: ¿Cómo les gusta más? [¿Qué tipo de profesor prefieren?]
Todos: Como Arnaldo.
Facilitadora: ¿Entonces a ustedes les gusta que los escuche también?
Todos: Sí.
Sara: Nos gusta tener confianza para conversar.
Luciana: Para poder contarle. (Secundaria rural, Piura)

Niños, niñas y adolescentes dieron cuenta de su escuela como un espacio de múltiples relaciones sociales. Como mencionamos, las relaciones con sus maestros y compañeros serán analizadas en los capítulos 4 y 5, pero en este hemos querido recoger sus percepciones de otros personajes que emergieron en el diálogo con ellos y que cumplen importantes funciones para la marcha de la escuela.

Al identificar al director como la figura que encarna la mayor autoridad y señalar una valoración positiva por aquellos directores que son accesibles y se comunican con los alumnos y alumnas mostraron su deseo de ser escuchados y tomados en cuenta por sus autoridades. Volveremos sobre este punto en el Capítulo 6 cuando examinemos en mayor detalle la participación estudiantil y las opiniones de los estudiantes al respecto. Sin embargo de su mirada del director o la directora es posible adelantar el interés de los alumnos y alumnas por ser tomados en cuenta por el o ella. Los niños, niñas y adolescentes nos recordaron asimismo la presencia de otras personas que cumplen roles distintos a la enseñanza pero que ellos identificaron, sin embargo, como importantes para la marcha de su escuela: los auxiliares y los conserjes. En el primer caso se trata de una figura muy ligada al control y la disciplina, por lo que adquiere valoraciones mixtas según utilice su rol de manera más o menos violenta. En cuanto a los conserjes, fueron en todos los casos personajes que niñas y niños resaltaron con cariño, valorando el rol que cumplen en el día a día y el trato afectuoso y personal que tienen con ellos, al aconsejarlos, ayudarlos y cuidarlos, mostrando con ello aprecio por su función y su persona.

2.3 Discusión

En esta sección final del Capítulo 2 quisiéramos enfatizar tres aspectos que emergen de las posturas y declaraciones de los niños, niñas y adolescentes. Primero, su visión en principio positiva del espacio escolar y su relación con una identificación del mismo signo; segundo, el hecho de que el argumento principal de sus sugerencias y recomendaciones para mejorar ampliar, refaccionar y equipar los ambientes escolares esté ligado a mejorar sus condiciones para aprender, lo cual nos muestra sujetos cada vez más conscientes de su derecho a la educación; y tercero, su reclamo por una mayor igualdad, de todos los alumnos, en el acceso a buenas condiciones de infraestructura y equipamiento, lo cual nos enfrenta al reto mayor de lograrlo dentro de cada escuela y entre distintas escuelas. Cuando conversamos con los niños, niñas y adolescentes participantes en esta investigación encontramos, en todos los casos, una visión positiva de su escuela: dijeron que les gustaba, y solo al repreguntar por los cambios que se podrían hacer para mejorarla e indagar con mayor detalle emergieron las recomendaciones, críticas y sugerencias que hemos presentado a lo largo del capítulo. Esto nos muestra la existencia de un vínculo formado entre los estudiantes y su escuela: su identificación y sentido de pertenencia a ella. Como han señalado otros autores referidos en el Capítulo 1, las percepciones de los estudiantes van conformando y dando cuenta de una actitud hacia la escuela o de un proceso de identificación con esta (Biondi y Zapata, 1999; Brousset, 2008). En efecto, diversos estudios señalan que la valoración positiva de la escuela se corresponde con el desarrollo de una identidad del alumno con su escuela. Así, por ejemplo, Silvia Martínez y Rafael Quiroz (2007) en su estudio etnográfico en

una secundaria mexicana muestran que, a pesar de que esta escuela no tiene una buena reputación, los estudiantes van identificando aspectos positivos de su escuela en su proceso de transición, tanto para respaldar su elección como también para fortalecer su vínculo con ella. En este sentido, vale la pena recordar que la elección de los participantes de la investigación tomó en cuenta que ya tuvieran una larga experiencia con su escuela, y por eso se seleccionaron alumnos de sexto de primaria y cuarto de secundaria, lo cual puede influir en sus perspectivas sobre la escuela, en tanto han desarrollado una relación más larga con ella. Bradley Levinson (2002), por ejemplo, también a partir de una etnografía en una secundaria mexicana, señala marcadas diferencias entre alumnos de primero (que recién ingresan) frente a los de segundo y tercero, que ya aparecen más adueñados de la escuela.

Una postura predominantemente positiva hacia la escuela, que en principio nos sorprendió un poco, parece no ser tan fuera de lo común: una revisión bibliográfica sobre lo que los alumnos ingleses piensan de sus escuelas mostró que diversos estudios señalan que entre el 60% y el 80% de los estudiantes gustan de su escuela (Keys, 2006); en Colombia, un estudio con alumnos de secundaria muestra que el 51% están satisfechos con su escuela; y una encuesta aplicada a fines de la década de 1980 en el Perú también señala una valoración positiva de los alumnos sobre la escuela (Biondi y Zapata, 1990). Esto nos muestra entonces a un alumnado identificado con su escuela, que la valora como espacio de aprendizaje y encuentro, y ello en sí debería constituir una fortaleza sobre la cual seguir construyendo un vínculo con la escuela que redunde en mejores aprendizajes. Más importante aún, esta mirada positiva de los estudiantes hacia sus escuelas no está exenta de una evaluación crítica. Por el contrario, es a partir de su gusto por la escuela que encuentran diversos aspectos en los que podría mejorar.

Las percepciones en torno a las escuelas presentadas en este capítulo hacen alusión al estado en que se encuentra su infraestructura, mobiliario y equipamiento. Hemos prestado atención detallada a estos en la medida en que la literatura señala que uno de los aspectos que influyen en la conformación de percepciones negativas de los niños respecto a sus aulas tiene que ver con la incomodidad del mobiliario escolar (Evans, 2010). Asimismo, hemos podido apreciar en otras investigaciones la importancia que los niños le dan al ambiente físico en el que estudian (Ames *et al.* 2009, 2010).

La atención a las condiciones físicas del aula y la escuela puede quizás resultar un aspecto bastante básico y poco merecedor de la atención que le prestamos. Sin embargo, constatamos que la preocupación sobre el estado de las escuelas y los ambientes de aprendizaje que muestran los estudiantes en general está ligada a su convicción de que la infraestructura es un factor que influye, positiva o negativamente, en el proceso de aprendizaje. Así, a través de sus apreciaciones sobre el estado de sus aulas y escuelas, los y las estudiantes traslucen una demanda por tener espacios adecuados para jugar, estudiar y realizar otras actividades, y que ello les permita a su vez desenvolverse y aprender.

Esto nos parece un hallazgo de la mayor importancia, pues a través de su reclamo por mejores condiciones para aprender, consideramos que niños, niñas y adolescentes están ejerciendo su derecho a la educación y constituyéndose en sujetos de derecho. En efecto, la demanda ya no es solamente al acceso, asistir y estudiar en la escuela, sino de hacerlo en las mejores condiciones posibles para así aprender más y mejor. Que los niños reclamen estas condiciones y que sean conscientes de que ellas contribuyen a sus procesos de aprendizaje nos parece un avance notable, que muestra mayores expectativas de las generaciones jóvenes y una mayor consolidación del derecho a educarse y desarrollarse de manera integral. El deterioro de la infraestructura escolar en décadas pasadas (1980 y 1990) ha dado paso a nuevos esfuerzos de inversión para mejorarla, lo cual es positivamente recibido por la población, pero esta investigación muestra que es además demandado por los niños, niñas y adolescentes. Lejos de encontrar resignación a precarias condiciones para estudiar, encontramos una población estudiantil más consciente de su derecho a exigir cambios en esta dirección.

Más aún, niños, niñas y adolescentes no solo reclaman mejores aulas, sino también más y mejores espacios recreativos, áreas verdes y servicios sanitarios adecuados, mostrando que requieren una atención integral a su desarrollo y que su bienestar no se juega únicamente en las aulas. El tema de los baños es particularmente significativo, en tanto este es con frecuencia un asunto postergado, relegado a un lugar secundario, y casi completamente olvidado cuando de escuelas rurales se trata (como en el caso de Ucayali rural, donde no existía ningún tipo de servicio sanitario para el uso de la escuela). Los niños y niñas nos recuerdan así que su corporalidad debe ser también tenida en cuenta en el espacio escolar, y atendida de manera amable. Las actuales condiciones de muchos de los servicios sanitarios que funcionan en las escuelas públicas (cuando funcionan) constituyen una agresión a los niños y niñas, a su salubridad y a su comodidad e intimidad. En este sentido, son también los niños, niñas y adolescentes los que nos muestran que, en el universo social de las escuelas, las personas encargadas del mantenimiento, limpieza y orden de sus escuelas, como los conserjes, poseen importancia propia y merecen reconocimiento.

Finalmente, niños, niñas y adolescentes nos recuerdan que a la problemática de la implementación de los diversos espacios que conforman la escuela y el estado en que se encuentran algunas áreas, se suma una situación menos visible, pero no menos importante: el acceso desigual a diversos espacios de aprendizaje. Los participantes de este estudio nos hicieron notar que el hecho de que una escuela posea computadoras no garantiza que todos los alumnos puedan usarlas, o la existencia de una biblioteca o un laboratorio no genera un acceso amplio a sus recursos. Así, los estudiantes demandaron un acceso más igualitario a los recursos existentes en la escuela, y un mayor equipamiento cuando es el caso, para que todos puedan beneficiarse de la presencia de los espacios. Ello muestra una actitud solidaria e igualitaria entre los estudiantes, que consideran, por ejemplo, que todos pueden beneficiarse del aprendizaje de computación, no solo los más grandes (por ejemplo, solo los

alumnos de secundaria y no de primaria, como es la práctica en varias escuelas). Con ello muestran una comprensión más realista de los usos y necesidades actuales de niños y jóvenes inmersos en un mundo de múltiples lenguajes y estímulos, donde la computación y la imagen son parte de su vivencia cotidiana, a lo cual la escuela no debería dar la espalda.

Este último punto sobre el acceso igualitario a los recursos al interior de las escuelas, nos lleva a una reflexión mayor que tiene que ver con las desigualdades entre escuelas. Hemos podido apreciar en este capítulo que, a pesar de la mejora evidente de la infraestructura escolar en varios lugares, subsisten desigualdades flagrantes: las condiciones en las que tiene que estudiar un niño indígena de una escuela unidocente multigrado en la Amazonía peruana son radicalmente diferentes a las de un estudiante de una zona urbana, incluso en su misma región. Esto no debería ser así, puesto que ambos estudiantes tienen el mismo derecho a educarse en condiciones adecuadas, y corresponde al Estado garantizar que así sea. Y, sin embargo, el reciente informe de Unicef (2010) sobre el estado de la niñez indígena en el Perú confirma, para el conjunto de la población, que las escuelas en las que estudian mayoritariamente estudiantes indígenas tienen mayores problemas de infraestructura y menor acceso a servicios; con 27% en necesidad de reparaciones mayores y 25% en necesidad de reparaciones menores, y con más de la mitad sin acceso a los servicios de electricidad, agua y desagüe, porcentaje que se eleva al 80% en el caso de los niños indígenas de la Amazonía (Unicef, 2010).

En este sentido, el reclamo de un acceso igualitario a buenas condiciones de aprendizaje que hemos encontrado entre los niños, niñas y adolescentes que participaron en esta investigación, se vio reflejado en los comentarios que hiciera una estudiante recién egresada de la secundaria pública en la presentación preliminar de este trabajo realizada en la ciudad de Trujillo en agosto del 2010. Amparito Calla Rodríguez compartió su convicción, como reciente estudiante, de que no es posible lograr un aprendizaje fructífero en condiciones precarias, como lo señalaron varios de los estudiantes que entrevistamos para este estudio. Por lo mismo, demandaba en su intervención una mayor equidad en nuestro sistema educativo al señalar que “no es justo que solo los que tienen dinero tengan acceso a una educación de calidad”. Como estudiante de una escuela pública, ella se consideraba con el derecho a una buena educación, y consideraba esto una cuestión de justicia, como muchos otros niños y jóvenes, con los que no podemos sino estar de acuerdo. Como veremos en el siguiente capítulo, este reclamo no se restringe únicamente a las condiciones físicas del espacio escolar, sino también a la calidad de la enseñanza y a la preparación y dedicación de los docentes.

4

“Que enseñe con paciencia” Expectativas y percepciones de los estudiantes sobre sus docentes

En este capítulo analizaremos las percepciones y expectativas de los estudiantes con respecto a sus docentes. Haremos énfasis en lo que los estudiantes de las diferentes regiones esperan encontrar como cualidades fundamentales en sus profesores/as, ya que ello nos permite reflexionar sobre los criterios que los estudiantes señalan como importantes para una buena docencia.

En las cuatro regiones en las que trabajamos, tanto para zonas urbanas y rurales así como para alumnos de primaria y secundaria, aparecía de modo recurrente una característica fundamental que los estudiantes reconocen como criterio de buena docencia: “Que tenga paciencia”.

Este consenso en pedir y valorar que un profesor “tenga paciencia” nos llevó a profundizar por los significados que están detrás de esta expresión, ¿qué implica tener un profesor paciente? ¿A qué se encuentra ligado ese pedido? Al analizar los diferentes testimonios de los estudiantes, pudimos comprobar que tener paciencia involucra otras características asociadas tanto a la enseñanza como al aprendizaje y a la interacción con el docente. Algunos ejemplos nos introducen a la riqueza de significados que encierra la expresión:

Facilitadora: ¿Por qué es importante (que un profesor) que tenga paciencia?

Carlos: Para que se pueda preguntar, y a la vez la profesora pueda explicar lo mejor posible para que puedan entender. (Primaria rural, Ucayali)

Sara: Para que pueda escuchar a los alumnos cuando tengan problemas y para que lo vuelva a repetir cuando no le entiendan. Que no digan: “Si no entendiste, no entendiste” [...] [el profesor debería darnos] más confianza, ayudándonos, explicándonos, si no hemos entendido. [Que podamos] preguntarle, y que nos atienda de buen humor, que nos explique de nuevo, si nos podría repetir [lo que no entendimos]. (Secundaria rural, Piura)

Micaela: [Un profesor] tiene que ser comprensible.

Juan: Explicar las clases bien [...] No como nuestro profesor, que nos dice tontos, mierda...

Micaela: [Tiene que] ser paciente, ser paciente es tener paciencia con todos. (Primaria urbana, Lima)

A partir de estas expectativas sobre cómo debe ser un docente, encontramos que los estudiantes requieren de sus docentes no solo tolerancia en el proceso de enseñanza aprendizaje sino también *claridad expositiva del docente* (explicar lo mejor posible), *capacidad de promover aprendizajes* (no solo explicar, sino volver a explicar, dar ejemplos, hacer que se entienda, etc.), *apertura del docente hacia las preguntas, dudas y cuestionamientos* (que permita la comunicación y el aprendizaje), *preocupación del docente hacia sus alumnos* (genuino interés en ellos y su proceso de aprendizaje) así como una *relación de empatía entre profesor y alumno*.

Entre las características que debería tener un buen docente, si bien la más resaltada fue tener paciencia, también se señaló la importancia de que sea amable, responsable, que explique bien, que sea dinámico y que se preocupe por sus alumnos. Como veremos, estas características se encuentran interrelacionadas entre sí y con la expresión de “enseñar con paciencia”.

En este capítulo agrupamos estas percepciones en cuatro temas que desarrollamos en detalle a continuación. El primero de ellos tiene que ver con el manejo pedagógico y la claridad expositiva del docente, es decir, su habilidad para enseñar; el segundo se concentra en las características de esta enseñanza en sí mismas, que según los alumnos debe ser más dialógica y dinámica. El tercero tiene que ver con la exigencia académica en el proceso de aprendizaje, tema que los alumnos demandan y valoran. Finalmente, abordamos los aspectos relativos a la relación entre docente y alumnos, donde encontramos la presencia de valoraciones y demandas afectivas.

Un punto importante de resaltar es que los tres primeros temas muestran una clara demanda cognitiva y académica por parte de los alumnos, lo que nos lleva a desestimar los argumentos que sostienen que los niños valoran más a los docentes “con los que se llevan bien”, o en todo caso a ponderar que “llevarse bien” no implicaría solo cercanía afectiva, sino también demanda por aprendizajes. Entonces, los estudiantes esperan por sobre todo aprender en un marco de confianza y buenas relaciones con sus docentes.

La información que analizamos en este capítulo proviene principalmente de dos fuentes: las dinámicas participativas que realizamos con alumnos y alumnas de primaria y secundaria, particularmente sus visiones de un buen docente a partir de situaciones ficticias que luego

se contrastaban con sus experiencias (ver Anexo 4); y las observaciones en sus aulas, que nos permitieron comparar sus puntos de vista con los comportamientos de algunos de sus docentes.

4.1 Explicar con claridad: transmitir y aprender contenidos

En todas las escuelas visitadas, los estudiantes indicaron que un buen docente sería aquel que explica con *claridad* los contenidos académicos. Esta cualidad, asociada como ya dijimos a “enseñar con paciencia”, hace referencia a un docente que se detiene en sus explicaciones, las hace de manera pausada, vuelve a explicar temas que no han sido comprendidos y utiliza un lenguaje sencillo con sus estudiantes, como podemos apreciar en las siguientes citas:

Paola: [Un buen docente] tiene que explicar con claridad para que le entiendan los alumnos [...].

Mariella: También no debe dar explicaciones rápidas [...].

Briscola: [Ya que si no] no aprendes. (Secundaria rural, Ayacucho)

Yuri: Además habla y no se le entiende nada... Habla un montón, pero no le entiendo nada.

Teresa: Tú le pides que te explica, y te explica, pero no entiendes.

Juan Pablo: Es que explica con sus términos, pues, en cambio otro [alumno] ya lo asimila y te lo explica normal. (Secundaria urbana, Lima 02)

La claridad que demandan los alumnos y alumnas está principalmente asociada a los ritmos en el aprendizaje, ya que identificaron que “la rapidez” en la explicación es contraproducente en el proceso de aprendizaje y comprensión de la información presentada: Un profesor que explica, escribe y lee muy rápido no es alguien a quien los alumnos puedan seguir, y por lo tanto no es alguien a quien estén comprendiendo. Así pues, los estudiantes reclaman ajustes y pausas en el proceso de explicación de los contenidos, porque comprenden que de ello dependerá su posterior desempeño en clase: tener claro lo que se les está explicando les permitirá resolver ejercicios, cumplir con las tareas y comprender los temas trabajados. Ahora bien, los estudiantes no reclaman detenerse en las explicaciones o un ritmo pausado durante toda la clase; ellos hacen hincapié en un ritmo más lento en determinados momentos pues, como veremos más adelante y con mayor detalle (ver Sección 4.2), los estudiantes esperan también que la clase cuente con momentos más dinámicos.

Facilitadora: ¿Tú crees que los alumnos del profesor [...] entienden bien?
Eliana: No, porque explica muy rápido.
Facilitadora: ¿Cómo tendría que hacer?
Eliana: Tiene que enseñar más despacio. (Primaria urbana, Lima 01)
Facilitadora: ¿Por qué está mal que un profesor explique rápido?
Darío: No entendemos nada. (Primaria urbana, Ucayali)

Facilitadora: ¿Por qué no debe explicar muy rápido? ¿Qué pasa cuando un profesor explica muy rápido?
Todos dicen a destiempo: No entendemos.
Facilitadora: ¿Qué le dirías? ¿Cómo debería cambiar?
Alberto: Explicar más la clase, pausado. (Secundaria rural, Piura)

Otro factor que interviene en la claridad de la explicación es la estrategia que los docentes utilizan en la presentación de los contenidos que trabajan en clase. Para los estudiantes no basta con que el profesor presente los contenidos de manera expositiva, sin ejemplos y sin preguntas; tampoco es suficiente que el docente les pida que copien lo que está en la pizarra o les dicte. Los estudiantes reclaman claridad en la exposición y esperan que el docente profundice y se valga de ejemplos para asegurar que ellos están comprendiendo la lección.

Irma: Porque hay profesores que no tienen voluntad para enseñar, les muestra en la pizarra o les muestra el libro y les dice: “¡Esto copien!” y el profesor se queda ahí sentado, no te hace entender la clase. Por ejemplo, el libro agarra y dice: “esto copien”, pero no se hace entender.
Kristel: Y no entiendes nada [...].
Facilitador: ¿Cómo es un profesor que se haga comprender?
Erik: Explicando y dando ejemplos.
Kristel: Dando ejemplo. Por ejemplo, un alumno no comprende, o casi la mitad no comprende, la profesora un ejemplo hace y ahí sí [comprenden]. (Primaria urbana, Ayacucho)

Encontramos que para los estudiantes de primaria la claridad se encuentra asociada a la explicación de la clase por medio de los ejemplos, mientras que en secundaria la claridad se asocia tanto a ejemplos como a la participación de los estudiantes y a la repetición de las explicaciones. Los alumnos y alumnas de secundaria reclaman reiteradas explicaciones ya que identifican que dentro de su clase hay diferentes ritmos de aprendizaje, algunos estudiantes pueden comprender mejor las explicaciones la primera vez, mientras que otros necesitan que se les vuelva explicar.

Keneth: Podemos aprender mejor, porque vuelve a explicar.

Facilitadora: ¿Y por qué es eso importante?

Jesús: Porque hay algunos que no han aprendido, no estaban tomando atención.

Facilitadora: ¿Por qué es importante que vuelva a explicar?

Julia: Para que pueda entender más la clase. (Secundaria urbana, Ucayali)

Mariella: De eso, que la profesora explica bien, seguramente [es porque] repite las explicaciones para que los alumnos le entiendan mejor, y deja tareas importantes, por ejemplo, de la clase que hacen y casi siempre recoge. (Secundaria rural, Ayacucho)

Para los estudiantes existe una relación entre el dominio que el profesor tiene sobre los temas que enseña y su capacidad para presentarlos y exponerlos con claridad y de manera comprensible. Al analizar las percepciones de los estudiantes, encontramos que la demanda por un conocimiento sólido respecto a los temas de la clase se vincula con otros reclamos: la preparación previa de las clases (versus la improvisación) y que el docente conozca el tema, para así encontrar diferentes maneras de explicarlo y resolver las dudas que los estudiantes puedan tener. Estas apreciaciones, además, podrían implicar el reclamo por una clase que siga una estructura lógica para el aprendizaje, es decir, que el orden de las actividades y la relación entre ellas permitan una mayor comprensión de parte de los estudiantes. Los alumnos de las cuatro regiones señalaron que es importante que el docente esté *capacitado* para lograr que sus alumnos aprendan. Cuando los estudiantes señalan que esperan que el docente tenga “un buen aprendizaje” o que “tenga cultura”, se refieren a que esperan que cuente con una sólida formación profesional, esto es, con las herramientas necesarias para enseñarles.

Simón: Que tenga buen aprendizaje para que nos pueda seguir ayudándonos. Que la profesora tenga un buen aprendizaje para que nos enseñe a nosotros, cuando no entendemos nada.

Darío: Que explique bien sus clases (Primaria urbana, Ucayali)

Facilitadora: ¿Por qué es importante que un profesor tenga mucha cultura?

José: Porque enseña más. (Primaria rural, Piura) Que los profesores sean personas preparadas es valorado por los estudiantes porque así los consideran como capaces de enseñarles bien; sin embargo, los estudiantes no desean actitudes prepotentes de parte de sus docentes, como demostrar superioridad o que han estudiado en centros educativos de prestigio, conducta que juzgan negativamente.

Facilitadora: ¿Y [por qué es importante] que tenga estudios?

Juan Pablo: Porque sino ¿qué enseña?

Teresa: [...] pero que no se crea tampoco, [...] como el profesor de inglés, que siempre dice que ha estudiado en no sé qué colegio, que sabe muy bien y no sé qué más [...].

Facilitadora: ¿Por qué no debería ser creído?

Teresa: Porque aburren, los creídos. (Secundaria urbana, Lima 02)

Asimismo, los alumnos exigen del docente que sea responsable con el proceso de enseñanza aprendizaje mostrando ética de trabajo, que implica cumplir con sus funciones. Así pues, esperan que los docentes sean puntuales, lleguen a tiempo a clases y que no prioricen otras actividades por sobre la enseñanza.

Facilitador: ¿Cómo es un profesor responsable?

Mariela: Un profesor responsable es [el] que llega puntual a la clase, que explica con claridad las explicaciones y dicta las clases no muy rápido. (Secundaria rural, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Cómo es un profesor irresponsable?

Simón: Cuando llega tarde [...].

Facilitadora: ¿Y por qué no debe llegar tarde a clase un profesor?

Mariana: Porque se atrasa la clase. (Primaria urbana, Ucayali)

Irma: Que en las horas de clase, a las once, por ahí, no salga afuera. Hay veces hay algunos profesores que salen ahí afuera y ahí están distrayéndose con otros profesores.

Facilitador: Ya, un docente no debe salir de clases, no debe perder el tiempo.

Kristel: No, porque sino otros profesores dicen: “Cópienme esa página” y se salen. (Primaria urbana, Ayacucho)

En las zonas rurales de Ayacucho y Ucayali, donde la lengua materna de los estudiantes no es el castellano sino el quechua y el shipibo, respectivamente, los niños, niñas y adolescentes indígenas esperan que el docente que les enseñe tenga conocimientos de su idioma materno, ya que ello puede contribuir a una mejor comprensión de lo que se les enseña. En Ucayali, si bien se valoraba que la profesora se comuniqué y enseñe en shipibo (es una escuela EIB), se reclamaba también que la profesora les enseñe más castellano, porque los niños y niñas quieren aprender a hablar en esa lengua “y no equivocarse”. En Ayacucho en cambio, el pedido de los estudiantes por comprender bien a sus maestros desborda la primaria y se exige en secundaria, donde el castellano es la única lengua que se utiliza en la escuela.

Facilitador: ¿Por qué es importante que conozca [quechua]?

Mariela: Porque, por ejemplo, un profesor debe saber hablar quechua aquí en la zona, [...] porque la mayoría somos quechuahablantes y [...], por ejemplo, nosotros quizás algunos alumnos no entienden cuando explica en castellano, sino cuando explica en quechua entiende mejor.

Paola: También sería para que respete, para que se identifiquen con el lugar en el que va a trabajar. (Secundaria rural, Ayacucho)

En resumen, en esta sección hemos abordado aspectos relativos a las habilidades que los docentes deben tener para explicar y hacerse entender, que desde el punto de vista de los estudiantes resulta una característica central (implícita además en su noción de enseñar con paciencia). Los estudiantes identifican una serie de aspectos interrelacionados, pero con especificidad propia: sancionan por un lado la “rapidez” en la explicación que no les permite comprender a cabalidad, y al hacerlo revelan cierta conciencia de la diversidad de ritmos de aprendizaje entre ellos mismos; reclaman por otro lado una explicación que no se centre solo en lo expositivo, sino que recurra a otras estrategias como los ejemplos, las historias, las preguntas, y en ello proponen una mayor participación de los alumnos en las actividades de enseñanza en sí mismas (quieren ser más actores y no solo espectadores); son conscientes, de otro lado, que para poder enseñar los docentes tienen que saber bien el tema de lo que están enseñando, es decir, demandan una buena formación profesional de base en sus docentes; y finalmente, les reclaman responsabilidad, pues su buena formación o sus estrategias de enseñanza de nada sirven si no cumplen con sus responsabilidades, llegan a tiempo, preparan y dictan sus clases.

4.2. Promover aprendizajes: Enseñando de forma dialógica y dinámica

En las cuatro regiones encontramos que los estudiantes esperan que sus docentes tengan la capacidad de promover los aprendizajes de los alumnos. Como hemos adelantado en la Sección 4.1, esta capacidad se encuentra asociada a una alta valoración por una explicación dinámica y dialógica que implica claridad en la exposición de contenidos, facilitando el aprendizaje. Detenernos a profundizar sobre este punto en particular responde a la frecuencia y el detalle que los estudiantes señalaron al momento de explicitar las características que esperan que tengan sus docentes, pero también busca resaltar algunas de sus percepciones sobre la enseñanza que reciben.

Briscola: De tanto estar escribiendo...

Mariela: ...La mano se cansa [...].

Paola: El [profesor] quiere avanzar más la clase dictando.

Mariela: Dictando y rápido, y las explicaciones hace poco.

Paola: Al día avanzamos casi cuatro hojas. pero no entendemos nada. (Secundaria rural, Ayacucho)

Los estudiantes valoran que el docente se valga de otras herramientas además del tradicional recurso del dictado y copiado, al parecer todavía bastante extendido. Así pues, piden ejemplos, juegos e historias que despierten su interés. Las dinámicas a las que hacen referencia los estudiantes son valoradas no solo porque mantienen su atención y facilitan su comprensión, sino porque además fomentan un clima de aula agradable. En los testimonios de los estudiantes entrevistados se pide que el docente cuente con herramientas que fomenten una motivación extrínseca, pero también intrínseca. Se espera entonces tener “pausas” en el aprendizaje que les permitan moverse y distenderse, incluso jugar, pero también que los docentes cuenten historias relacionadas al tema de la clase; o que les permitan hacer preguntas y respondan sus inquietudes.

Facilitadora: ¿Y por qué es importante que cuente historias chistosas?

Giuliana: Para...

José: Para reírnos un poco [responden todos]

Facilitadora: ¿A ustedes les gusta reírse en la clase?

Todos: Sí

Facilitadora: Cuando se ríen ¿les es más fácil la clase?

Katia, Giuliana y José: ¡Más fácil! sé (Primaria rural, Piura)

Pedro: [la profesora] nos enseña bien.

Juan Pablo: Hace temas que nos causan curiosidad.

Facilitadora: ¿Por ejemplo?

Juan Pablo: Por ejemplo, odas.

Yuri: Odas, cuentos, fábulas, todo [...].

Facilitadora: ¿Y tienen otros profesores así de chévere?

Teresa: El de inglés, habla, hace chistes en inglés, y si lo entiendes lo captas, y si no, él te lo traduce. (Secundaria urbana, Lima 02)

Cuando realizamos observaciones de aula, encontramos que en efecto hay una mayor participación en clase cuando el docente utiliza diferentes herramientas pedagógicas. Por ejemplo, en la observación que hicimos en sexto grado de primaria en la localidad urbana de Ayacucho, cuando la profesora veía aburridos a sus alumnos les proponía tener un breve momento para jugar, luego volvía a abordar el tema de la clase. De esta manera, evitaba que la sensación de cansancio o aburrimiento de los alumnos constituya un elemento de distracción o de desmotivación para aprender, ofreciéndoles una alternativa para distenderse y recargar energías. En contraste, en una observación de aula realizada en Ucayali

(cuarto de secundaria), observamos que una docente se dedicó durante más de la mitad de la clase a la revisión de cuadernos, mientras los alumnos resolvían un cuestionario; no hubo interacción entre el docente y el grupo clase lo que terminó por generar aburrimiento, que algunos alumnos hicieran bromas entre ellos y otros se retiren del aula sin pedir permiso.

Tanto en las observaciones de aula como en los testimonios de los estudiantes pudimos comprobar que los docentes principalmente cuentan historias y hacen ejercicios con la finalidad de atraer la atención de sus estudiantes. En los ejercicios o actividades que hacen, los estudiantes aprecian mucho que los docentes sean amables y que se relacionen con ellos a partir de la broma, puesto que perciben que su docente está feliz y con ganas de enseñarles; además consideran que eso genera una clase amena y no aburrida, lo cual los motiva aprender.

- El docente realiza bromas a lo largo de la clase, lo que mantiene atentos a los alumnos y genera un buen clima entre ambos: Entran tres alumnas y les dice que ya tienen “falta” por haber llegado tarde. Luego hace otra broma: “A 50 soles cada falta”, todos se ríen, un niño responde a su broma diciendo: “Diez solcitos no más profe” y el profesor le dice: “A 50 ha subido ya” y los niños se ríen otra vez. (Observación sexto grado de primaria rural, Piura)

Irma: Cuando estamos aburridos en la clase, la profesora nos hace jugar un jueguito, así.

Kristel: Salimos al campo a jugar cuando nos cansamos.

Facilitador: ¿Y no se retrasan con las clases cuando pasa eso?

Irma: No, cuando está cerca la salida ya. (Primaria urbana, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Y por qué es bacán que un profesor cuente chistes?

Julia: Para entretenernos cuando estamos cansados.

Keneth: Para sentirse más en confianza. (Secundaria urbana, Ucayali)

Briscola: A veces cuando estamos cansados con la clase, les pedimos nosotros mismos para que nos cuente un cuento.

Mariela: Chistes.

Briscola: Cuando estamos cansados nomás, pero no mucho. (Secundaria rural, Ayacucho)

En las regiones fuera de Lima, los estudiantes prefieren que la temática de las historias que cuentan los docentes se relacione con su entorno. Esto les permite no solo aprender cosas que no saben sino también participar de la clase, mostrando sus conocimientos locales o familiares.

Facilitadora: ¿Y por qué les gustan sus historias?

Sara: Algunas porque cuenta todo lo que ha sucedido en... antes, de nuestros papás... de cuando nosotros estábamos chicos... él nos cuenta cosas así. [Risas]

Sara: ¡Dice cosas que nosotros no sabemos! (Secundaria rural, Piura)

Cristian: Me gusta que cuenta historias.

Facilitadora: ¿Qué historias les gusta que cuenten? ¿De qué?

Carlos: Me gusta porque cuenta historias de sus antepasados.

Facilitadora: Como por ejemplo ¿cuáles? ¿A ustedes?

Carlos: La primera creación del pueblo shipibo. (Primaria rural, Ucayali)

Como hemos visto hasta el momento, los estudiantes valoran mucho que los docentes empleen historias como herramientas para mantener una clase dinámica, sin embargo, en todas las escuelas se mostraron en desacuerdo con la idea de que estas historias solo tengan el entretenimiento como objetivo final. Para todos los estudiantes las historias o ejemplos que utiliza el docente deben mantener cierta relación con lo que se va aprender en clase, de lo contrario consideran que es una pérdida de tiempo. Así, se espera que si sus docentes les cuentan historias en clase estas sean parte del desarrollo académico y no historias desligadas del tema que se está trabajando. Los estudiantes señalaron tener docentes que cuentan historias desligadas al tema de la clase y ello termina por confundirlos o aburrirlos porque no comprenden el porqué de la historia y no entienden por qué el profesor no hace clase. En este sentido, es posible afirmar que para los alumnos de primaria y secundaria, de escuelas rurales y urbanas, aprender es una prioridad.

Facilitadora: ¿Por qué es importante que un profesor enseñe bien?

Juan Pablo: Porque no sirve de nada si no aprendes, será todo divertido todo, pero no aprendes nada [...].

Teresa: En cambio el profesor [...] no hace nada, habla de historia y nosotros lo escuchamos pero a mí me entra por aquí y me sale por acá, porque muy serio es él.

Yuri: [...] habla de la misma cosa siempre, de un solo tema y ya aburre. (Secundaria urbana, Lima 02)

Facilitador: ¿Es bueno que un profesor sea gracioso?

Mariela: Sí, pero no tanto por exagerar.

Paola: ¿Y qué opinan de que el profesor haga las clases tan cortas?

Brisilla: Tiene que dejar a un lado sus historias y tiene que avanzar más las clases, porque los temas que tienen que realizar ese día de su clase son muy importantes y si se pone a contar historias, historias, historias, se pasa horas [se ríe] y poco nomás hace de las clases. (Secundaria rural, Ayacucho) Darío: Porque [un profesor chistoso] no nos explicaría bien, porque estaría contando historias y nos enseñaría nada. (Primaria urbana, Ucayali)

En las escuelas de nivel secundario de Lima, se mencionó que los estudiantes a veces promueven que los docentes que no saben utilizar herramientas de motivación como por ejemplo contar historias, las utilicen. En esas ocasiones los alumnos se muestran aparentemente interesados y “dejan que el profe hable” para que el tiempo pase y la hora académica se termine. Los alumnos y alumnas fomentan este tipo de interacción con los docentes con quienes sienten que no están aprendiendo o con quienes tienen una forma de enseñanza monótona o aburrida. Ellos prefieren distraer al docente y evitar que haga clase, porque cuando este hace clase, señalan que no logran comprenderlo o se aburren.

En las diferentes observaciones realizadas en primaria y en secundaria encontramos que los docentes cuentan historias, principalmente, con la finalidad de motivar y recoger los saberes previos de los estudiantes. Sin embargo, encontramos también que no se fomenta una reflexión o relación directa entre los saberes de los niños y la temática de la clase.

- ▶ El docente de matemáticas dio inicio a su clase haciéndoles preguntas a los alumnos, con la finalidad de recordar contenidos que se han trabajado en clases anteriores, recibe las respuestas de los estudiantes y en base a una respuesta correcta hace otra pregunta hasta llegar a exponer el punto que tiene planificado, el tema de la clase (cuadriláteros). Este docente solo plantea preguntas que activen conocimientos entre esta clase y las anteriores, no trabaja a partir de las respuestas que dan los estudiantes. En Ciencia, Ambiente y Tecnología la profesora solo pide que los alumnos lean la información que encontraron, ella es quien a partir de eso propone ejemplos y da explicaciones; los alumnos solo la escuchan. (Observación cuarto de secundaria rural, Piura)

Una particularidad que salió en la escuela unidocente rural de la región Ucayali fue la asociación entre aburrimiento y deserción. Los estudiantes señalaron la importancia de que el maestro cuente con herramientas de distensión y motivación porque de esa manera se evita el aburrimiento y con ello se reduce la posibilidad de desertar, un niño aburrido preferirá el trabajo. En contextos de pobreza y culturalmente diversos como este, la escuela debe competir con otras actividades y espacios de aprendizaje, lo que hace más evidente la necesidad de contar con profesores capacitados.

Facilitadora: ¿Y por qué está mal que pierda tiempo contando historias, qué pasa a los alumnos cuando pierde mucho tiempo?

Carlos: Se aburren.

Cristian: Cuando el alumno está aburrido, ya no viene a la escuela. (Primaria rural, Ucayali)

En el contexto de un aula multigrado mantener la atención de la clase es más complicado, ya que enseñar varios grados simultáneamente requiere mucha organización y buen uso del tiempo. De lo contrario se termina dando mayor atención a un grupo de estudiantes, generando desmotivación o aburrimiento en el resto.

- ▶ La profesora alterna sus actividades entre los alumnos de primero y segundo grado y los de tercero, cuarto, quinto y sexto. A lo largo de la sesión la profesora dedicó mayor atención a los más pequeños. Los niños más grandes cumplen con las indicaciones que les da la profesora. Estas responden a realizar trabajos individuales, cada uno lee, cada uno hace un dibujo. Solo cuando la profesora se acerca se propone hacer actividades colectivas como leer en grupo, pero no se propone diálogo ni reflexión sobre la lectura. La docente no alienta que unos estudiantes ayuden a otros a pesar de que todos se encuentran sentados alrededor de una misma mesa. El uso del tiempo es el mayor problema en el desempeño de las actividades. La profesora no les dedica mucho tiempo a los estudiantes mayores lo que tiene como consecuencia que se distraigan y se aburran. Cuando la profesora los ve muy dispersos se acerca al grupo a evaluar sus avances y les pregunta si ya terminaron, si es así los hace repetir la actividad o les da una nueva. Los alumnos no llaman a la profesora ni se acercan para preguntarle, ellos se quedan en sus sitios trabajando durante la sesión. (Observación escuela unidocente multigrado rural, Ucayali)

En resumen, podemos ver que los estudiantes tanto de primaria como de secundaria, urbanas y rurales, valoran y demandan una enseñanza más dialógica y dinámica, y son conscientes de que la enseñanza tradicional resulta aburrida para ellos, y en esa medida desmotivante. Esto es relativamente novedoso en tanto se creía que existía una mayor resignación a los métodos de enseñanza tradicionales. Sin embargo, los cambios de las últimas dos décadas pueden haber llevado a que los niños experimenten con distintos estilos docentes y que sus expectativas por lo tanto hayan crecido más en esta dirección. Al mismo tiempo los estudiantes son claros en que su demanda por una enseñanza más dinámica, más lúdica, incluso, con mayor interacción y participación de su parte, no implica una renuncia al aprendizaje académico. Por el contrario son claros en rechazar el uso irresponsable del juego, los chistes y las historias cuando conducen a la pérdida de tiempo o a la improvisación y reafirman el aprendizaje como una actividad prioritaria de su tiempo en la escuela. Con ello se vincula justamente su valoración por la exigencia que se muestra hacia sus docentes, como veremos a continuación (Sección 4.3).

4.3. La exigencia y el castigo físico en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Si bien los estudiantes piden que sus docentes tengan paciencia para enseñar, también demandan tener docentes exigentes. Y es que ambas características son complementarias en el discurso de los estudiantes, cuando piden que su profesor o profesora se preocupe por ellos. Un docente muestra preocupación por sus alumnos cuando les enseña con cariño, de manera pausada, dándoles explicaciones; pero también cuando demanda que los estudiantes cumplan con sus tareas y cuando corrige los malos comportamientos. Los estudiantes ven a sus docentes como facilitadores de aprendizajes, pero también de valores y conductas apropiadas.

Facilitadora: A ti qué te parece esta profesora, ¿está bien que sea estricta con la tarea?
Juan: Que sea estricta está bien, porque es bueno, porque sino [los alumnos] pueden repetir el año.
Facilitadora: ¿Por qué tiene que ser exigente?
Juan: Porque sino [los alumnos] no cumplen con las tareas y no van a aprender nada. (Primaria urbana, Lima 01)

A partir de las entrevistas realizadas a los distintos grupos de estudiantes, podemos decir que encontramos diferencias en las percepciones sobre la exigencia entre el nivel primaria y el nivel secundaria. Los alumnos de primaria pusieron mayor énfasis que los de secundaria al exigir un profesor estricto, que esté constantemente monitoreando su desempeño académico y actitudinal, demandando más cercanía en la relación; mientras que los de secundaria, respondiendo también a su condición de adolescentes, no deseaban tanto control sobre sus actividades y esperaban tener una relación más independiente con el docente. A pesar de esa diferencia, ambos niveles señalan y valoran que los docentes sean exigentes, puesto que lo toman como muestra de preocupación por sus avances, y ello interviene de manera positiva en sus aprendizajes.

Facilitadora: ¿Como es un profesor estricto?
Darío: Recto, que no es malo ni bueno, que no te pega por cualquier cosa, es recto [...].
Facilitadora: ¿Cómo debe ser estricta?
Sofía: Diciéndoles que si no [hacen la tarea...], les va a palear [...].
Facilitadora: Un buen profesor ¿cómo debe corregir a sus alumnos?
Darío: Llamando la atención.
Simón: Si no le hace caso, pegarles.
Darío: Con ranas [...].
Facilitadora: ¿Y por qué no los debe castigar en vano?
Simón: Porque es algo ilógico. Es algo raro. (Primaria rural, Ucayali)

La cita anterior refleja la opinión encontrada en varias escuelas y en ambos niveles, primaria y secundaria, muestra que los alumnos definen a un profesor estricto como alguien que corrige los malos comportamientos y el incumplimiento de responsabilidades (tareas); pero sobre todo es alguien que sabe administrar las sanciones y no lo hace de manera injusta. Sin embargo, al señalar que el buen docente “no te pega por cualquier cosa”, los alumnos no descartan la sanción física como herramienta de control aceptada en la interrelación docente alumno.

La percepción del profesor estricto y el golpe como estrategia de corrección para el proceso de enseñanza aparecen interrelacionados de manera ambigua en el discurso de los estudiantes; lo que no es de extrañar si tomamos en cuenta que en las escuelas visitadas el castigo físico y las agresiones verbales lamentablemente son prácticas vigentes, comunes y “naturales” en la dinámica escolar. En las cuatro regiones visitadas encontramos presencia de castigo físico en la escuela. De los siete grupos de niños y niñas de primaria, solo en uno (Lima 02); señalaron que su profesora no utilizaba el castigo físico o los agredía verbalmente en el resto de grupos todos señalaron que en su aula se aplica el castigo físico como medio de corrección y disciplinamiento; en dos de estos seis grupos señalaron que el docente los insultaba o gritaba muy fuerte (Piura rural y Ayacucho rural), cosa que no les gustaba. En secundaria, solo en tres (Ucayali urbano, Lima 02, Ayacucho) urbano de los siete grupos mencionaron que en el aula algunos docentes los castigan con golpes o tirones de pelo, pero en todos los grupos señalaron que recibían sanciones físicas (ejercicios, ranas, planchas, jalón de pelo, oreja, etc.) de parte de los encargados de administrar la disciplina en la escuela: los auxiliares.

Así, a pesar de que los estudiantes reclaman tener docentes estrictos, lo que en muchos casos va asociado al castigo físico, expresan también un deseo de que sus docentes no sean “tan” estrictos, mostrando resistencia e incluso desacuerdo con el castigo físico. Así, para los alumnos, un docente que está constantemente castigándolos y gritándoles es alguien “muy” estricto, alguien que “se aburre”, que no tiene paciencia con ellos y que es una persona “rabiosa”.

Facilitadora: ¿Y por qué a ti César Luis no te gusta que la profesora sean tan estricta?

Cristian: Porque se molesta mucho.

Facilitadora: ¿Cómo se pone la profesora con los alumnos? ¿Cómo se molesta?

Cristian: Grita, les da su palito [les pega con palo]. (Primaria rural, Ucayali)

Facilitadora: ¿Qué no debería hacer un profesor?

Oliver: No pegar.

Yina: Y no ser tan estricto.

León: No ser violento [...]. No debe gritarle a los compañeros. (Primaria urbana, Lima 01)

Podemos ver que en los testimonios de los estudiantes hay un claro reclamo por exigencia, pero a la vez un rechazo a la violencia. En sus definiciones de un buen profesor se señala como característica fundamental: que no pegue. Niños, niñas y adolescentes no quieren recibir golpes; esperan tener docentes que se preocupen por ellos, que los alienten a hacer sus tareas y que le hagan un seguimiento a sus avances.

Sin embargo, hay también cierta ambigüedad entre los estudiantes: en primaria, principalmente, a pesar de que no les gusta (por ejemplo, Ucayali rural, pero también urbano) justifican el uso del castigo físico como medio de corrección en el aula, aunque en otros es rechazado frontalmente sobre la base de la conciencia de su derecho a no ser maltratados (por ejemplo en Lima 02). Desde la experiencia de estos niños, la “exigencia” incluye la posibilidad del ejercicio de la violencia, sea física o verbal; es más, el castigo como medio de corrección está legitimado en su escuela, y probablemente más allá de ella, en la familia y la comunidad. Es por esto que encontramos cierta tensión en el discurso de los alumnos: por un lado reclaman exigencia, y por el otro piden que tampoco sean tan exigentes, básicamente porque esto implica que los castiguen. Esa tensión no debería existir, pues la exigencia no está intrínsecamente conectada con el castigo o la violencia verbal (palabras agresivas, insultos, humillación, etc.), aunque en la experiencia de varios de estos niños así sea.

En tal sentido, que las prácticas cotidianas de los docentes involucren castigo físico no hace otra cosa más que legitimar el uso de la violencia y permitir su continuidad, generando incluso que algunos niños no solo justifiquen el accionar docente, confundiendo preocupación con maltrato, sino que además exijan ese tipo de trato durante la clase.

- ▶ 9:00 a. m. Los alumnos sacan sus libros de la mochila. Son libros de personal social del Ministerio de Educación. Dos niños se han olvidado sus libros y la profesora les pregunta “¿Qué ha pasado?”. Un alumno responde “Me olvidé”. La profesora le pregunta “¿Te has olvidado?”, y se queda mirando al niño en silencio. Los alumnos guardan silencio en clase hasta que dos dicen en coro “¡Palito profesora!”. Luego, otros estudiantes dicen como haciendo barras: ¡Palito, palito, palito!, refiriéndose a que la profesora saque su palo para que le pegue. La profesora mira a la observadora, baja su mirada y les dice a los alumnos en voz alta que van a continuar con la clase. El día anterior, en los ejercicios participativos, los alumnos comentaron que la profesora tiene un palo de madera que guarda en su armario y, tiene inscrito: “Gracias por corregirme”. (Observación de aula, sexto de primaria, Ucayali urbano)

Por lo tanto, la valoración por la exigencia encuentra sus límites en el castigo físico y en la pertinencia de dicha exigencia. Niños, niñas y adolescentes quieren profesores que les exijan, entendiendo la exigencia como una muestra de preocupación hacia ellos, pero no quieren docentes que demanden cosas que evidentemente ellos no pueden cumplir.

Facilitadora: A ver, pero acá dice que es una profesora estricta, ¿cómo es una profesora estricta?
Armando: Grita.
Yina: Y le gusta todo perfecto.
León: Las tareas, todo, todo perfecto.
Facilitadora: ¿Y qué opinan de las profesoras que quieren todo perfecto?
Lali: Que nadie es perfecto. (Primaria urbana, Lima 02)

Como señalamos anteriormente, los alumnos de secundaria se muestran más críticos frente a una relación exigente. Para ellos la exigencia implica mayor vigilancia y control, severidad en las correcciones y menor posibilidad de diálogo en la relación entre docente y alumno. No obstante, a pesar de mostrarse con un discurso abiertamente más crítico respecto a la exigencia así entendida, señalan también que tiene un lado positivo, que muestra la intención del docente por enseñarles a ser personas responsables.

Facilitadora: ¿Por qué no debe ser estricto un profesor?
Keneth: Les tienen miedo.
Alfredo: Terror, ya.
Facilitadora: ¿Y por qué no debe molestarse?
Julia: Tiene que comprender la situación de cada uno. (Secundaria urbana, Ucayali)

Facilitadora: Y que se ponga de mal humor si no entregan las tareas ¿qué les parece?
Sara: Ahí está bien, porque para que seamos puntuales, seamos responsables. (Secundaria rural, Piura)

Vemos pues que los alumnos de cuarto de secundaria también manifiestan ambivalencia en sus discursos sobre la exigencia. Por un lado la reclaman porque esperan que los formen como “personas responsables”; pero por otro lado no la quieren porque saben que el exceso de exigencia puede terminar en la sanción a través del golpe o haciendo que el miedo sea la característica principal en su relación con los docentes, lo que termina por afectar su motivación para estudiar y su autoestima. Nuevamente lo que vemos aquí es una deformación de lo que implica la exigencia, basada en la experiencia vivida. Los jóvenes de secundaria quieren exigencia pero si esta implica vigilancia, control, castigo o miedo, la rechazan, puesto que quieren una relación de mayor independencia y autonomía frente al docente, que se base en el diálogo y no en el temor.

Los estudiantes de primaria y secundaria en las cuatro regiones, desean que sus docentes no recurran al golpe porque quieren que los comprendan y que los traten bien. Cuando piden que les “tengan más paciencia” se refieren también a eso:

Yina: El profesor [...] te jala de acá [la patilla]. El viejo ese no tiene paciencia.
Lali: ¡Grita! La profesora [...] también nos grita.
Facilitadora: ¿Por qué les grita?
Yina: El profesor [...] nos grita en la formación. Con la cola del pito nos da, como una soguita tiene su pito, como colita de ratón, con eso nos da golpes [...].
León: ¿Les da por algo, no?
Yina: Sí, bueno, nos pega cuando estamos fuera del salón, cuando no queremos ir a formar.
Kathy: Cuando somos rebeldes [risas]
Facilitadora: Porque son rebeldes. ¿Y qué les parece?
Lali: Está mal pues. (Primaria urbana, Lima 01)

Facilitadora: ¿Qué piensan de que no se molesta cuando no entregan la tarea?
Julia: Así deberían ser, porque algunos alumnos trabajan, no tienen tiempo de hacer sus tareas, a veces van a entregar más tarde sus tareas, que les dé oportunidad para otra ocasión [...] debe comprender a sus alumnos, porque algunos no viven con su mamá, viven con su abuelita o trabajan. (Secundaria urbana, Ucayali)

En resumen, entonces, al hablarnos de la exigencia como un rasgo valorado en un buen docente, encontramos una evaluación ambivalente entre los estudiantes: por un lado quieren y esperan exigencia de parte de sus maestros, en tanto muestra de preocupación efectiva por sus aprendizajes (tanto académicos como morales, la alusión a aprender a ser responsables por ejemplo); sin embargo, por otro lado reprueban que esa exigencia se traduzca en maestros que recurran a los gritos, al castigo físico y a diversas formas de maltrato. A este respecto, más que confusión de parte de los alumnos tenemos una gran confusión en el sistema, que sigue permitiendo y tolerando el uso del castigo físico hacia niños, niñas y adolescentes en gran cantidad de escuelas en el país (ver Ames *et al.* 2009; Ames *et al.* 2010; UMC 2006; Rojas s/f).

La ambigüedad patente que hemos recogido en los testimonios en torno a la exigencia está desvirtuada por la presencia del castigo físico, que aunque logre legitimarse y naturalizarse –como puede verse en algunos testimonios–, es sin ninguna duda dañino para los estudiantes; no solamente porque son agredidos física o emocionalmente, sino porque terminan por aceptar que la violencia es un estrategia legítima de socialización, identificando la escuela como una estructura jerárquica basada en el poder y la dominación, donde unos pueden ejercer violencia sobre otros (los más débiles) (ver por ejemplo Callirgos, 1995).

4.4 Confianza: las relaciones entre profesores y alumnos

La noción de paciencia que señalaron los estudiantes guarda una relación estrecha en su interrelación con el docente. Los estudiantes esperan que un profesor paciente sea un buen profesor, en tanto implica que sea respetuoso, amable y promueva la confianza. La valoración por la confianza y la paciencia se deja entrever cuando los estudiantes reclaman que los docentes no tengan mal genio, ya que esa actitud termina por asustarlos y evita que sientan confianza para dirigirse al profesor o a la profesora, y en consecuencia disminuye la participación de los alumnos durante la clase.

Karen: [mi profesor] se saca la correa.
Giuliana: Cuando no haces la tarea, cuando se portan mal.
Jhon: Cuando se ponen a jugar en el aula.
José: [El profesor] actúa de mala gana.
Facilitadora: ¿Grita?
Todos: Sí.
Karen: ¡Se escucha hasta Sullana!
[Risas] (Primaria rural, Piura)
Facilitadora: ¿Cómo una profesora le tiene confianza a sus alumnos?
Simón: En su manera de expresarse con sus alumnos.
Facilitadora: ¿Cómo se expresa con sus alumnos?
Simón: Con cariño.

Facilitadora: Que trate a sus alumnos con cariño. (Primaria urbana, Ucayali)
Mariella: El profesor no debe ser bien serio.
Luis: [No debe] ser renegón.
Brisila: Porque cuando es serio los alumnos dudan de ese profesor.
Mariella: Por ejemplo, que el profesor cuando le preguntan, quizás les va a contestar renegando, o quizás no le va a contestar.
Facilitadora: ¿Y por qué: que no sea renegón?
Luis: Porque cuando es renegón los alumnos tienen miedo de preguntar. Dicen “quizás voy a preguntar mal y me va a decir algo”, Mo tienen confianza con el profesor. (Secundaria rural, Ayacucho)

Cuando los profesores o las profesoras fomentan un trato amigable y respetuoso con sus estudiantes, estos se sienten con mayor confianza para hacer preguntas, sin temor a equivocarse y ser objeto de burla o reprimenda. Así pudimos observar por ejemplo en una escuela de secundaria de Lima, donde alumnos y alumnas no se mostraron intimidados o temerosos en su relación con una profesora y realizaban preguntas con cierta frecuencia.

- ▶ La profesora siempre les contesta con ejemplos y en un tono amable. Se puede notar que los alumnos están concentrados y con empeño para terminar correctamente el ejercicio. La llaman constantemente para hacerle consultas y ella les responde y revisa su ejercicio. (Observación de aula, cuarto de secundaria, Lima 02)

Tanto en primaria como en secundaria se señaló como importante que el profesor o la profesora promuevan la confianza en la relación con sus estudiantes. Sin embargo, fue entre los estudiantes de secundaria que se enfatizó la importancia del rol orientador del docente respecto a una dimensión más afectiva. Los adolescentes, urbanos especialmente, esperan que el docente se preocupe por sus problemas personales, y reclaman un poco de orientación y guía en una etapa particularmente confusa de sus vidas.

Julia: Porque para tener más confianza a los profesores, cuando nos pasa, nuestro hogar, tenemos una situación mal, y tenemos más apoyo hacia la profesora, confianza de decir la situación, nos puede dar un buen consejo, qué camino debemos seguir [...]

Facilitadora: ¿Y qué les parece esto que dice que a la profesora le gusta hablar de los problemas de los alumnos?

Julia: También [que] hable, que nos entienda, como si fuera nuestra segunda madre.

Facilitadora: ¿Les gustaría hablar con la profesora de sus cosas, de sus problemas? [Asienten con la cabeza]. (Alumnos secundaria, Ucayali urbano)

Si bien los estudiantes de secundaria reclaman confianza de sus docentes, esperan que esa relación se dé en un marco de respeto, siendo enfáticos en señalar que no están de acuerdo con tener docentes “confanzudos”: que les hablen de manera muy cercana, con excesiva confianza, tocándolos, haciéndolos sentirse incómodos, poniéndoles apodos. Y es que si bien los estudiantes reclaman una relación menos vertical con sus profesores, no están pidiendo un docente que se comporte como un estudiante más, piden un docente que se comporte como un adulto responsable y respetuoso con ellos y del vínculo que los une. Para los estudiantes, sus docentes deben cumplir con el rol de orientarlos y educarlos en todo momento, motivo por el cual no esperan que abusen de la confianza que reclaman.

Facilitadora: ¿Y ustedes que dicen de que a las chicas les dice “¿Cómo estás?” y se les acerca, que las abraza? [Refiriéndose a un caso reportado por los alumnos] ¿Así un profesor debe portarse o no?

Norberto: No.

Raúl: No tan así.

Facilitador: ¿Y por qué está mal?

Norberto: El profesor con esa confianza no debería ser así, como si fuera su hija, debe tener más respeto a las alumnas.

Margarita: Como hemos dicho del profesor [...], cuando le toca sin su permiso de ella, no tiene ningún respeto a ella cuando le toca, no le gusta. (Secundaria urbano, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Cómo es cuando un profesor se pasa de la confianza?

Keneth: Cuando te hace bromas pesadas, algunos alumnos se burlan, te ponen apodos.

Facilitadora: ¿Y tienen profesores que les ponen apodos?

[Varios responden sí, pero no quieren decirlos].

Facilitadora: ¿Y cómo creen que se siente una persona que le ponen apodos?

[Varios responden]: Avergonzado [...]. Facilitadora: ¿Cómo es un profesor respetuoso y amigable?

Alfredo: Que no se burle si se equivocan.

Keneth: Que puedes reírte con ellos. (Secundaria urbana, Ucayali)

Matías: [Un profesor] no [debería] faltar el respeto a un alumno.

Facilitador: ¿Cómo es un profesor que sí falta al respeto?

Maycol: Que haya profesores [...] hay algunos que ponen apodos, así.

Mariella: Todos. [Risas]

Facilitadora: ¿No les gusta que les pongan apodos?

Luis: Que los profesores [...] Entre amigos, sí puede ser, pero con profesores no. (Secundaria rural, Ayacucho)

Todos los estudiantes fueron igualmente enfáticos en reclamar que sus docentes practiquen y fomenten el trato igualitario para con ellos, rechazando tajantemente cualquier tipo de favoritismo o preferencias. Según los estudiantes, un profesor que muestra un trato diferenciado entre los alumnos de una misma clase genera desconfianza y afecta su autoestima. Se percibe que un docente así solo se preocupa por el bienestar educativo o emocional de algunos cuantos, faltando a su deber, que es educarlos a todos, y ello termina por afectar a los alumnos porque consideran que el docente “no reparte su cariño por igual”.

Alfredo: [Nos sentimos] resentidos, porque a ellos nomás le ponen buenas notas y a nosotros malas notas [...].

Facilitadora: ¿Por qué es importante que un profesor no tenga favoritismos?

Julia: Para que todos los alumnos se sientan amados hacia la profesora.

(Secundaria urbana, Ucayali)

Cecilio: [La profesora] debe ser igual con todos.

Karen: Porque es su deber como profesora. Ella debe llevarse bien con todos los alumnos.

José: Debe llevarse con todos bien. No con un grupito.

Katia: [Está mal] porque nos está dejando a un lado.

José: [El estudiante] se siente mal. (Primaria rural, Piura)

Facilitadora: ¿Qué pasa cuando no los trata a todos por igual?

[Las chicas dicen]: Se resienten.

Jonás: Tienen una autoestima baja. (Secundaria rural, Piura)

En una clase observada en primaria pudimos recoger que efectivamente este tipo de preferencias o atenciones a un grupo de alumnos afectaba la dinámica grupal de la clase:

- ▶ Mientras se realiza el trabajo grupal, la profesora intenta recoger las opiniones de los estudiantes, sin embargo, limita la participación de los alumnos señalando que hay respuestas correctas e incorrectas a las preguntas de opinión que se hicieron previamente. Ello genera que no todos los estudiantes participen de la misma manera, los más destacados o alumnos con buen rendimiento de cada grupo son quienes participan más y algunos solo son observadores del trabajo grupal. (Observación de aula, sexto grado de primaria, Ucayali urbano)

Los estudiantes de secundaria fueron claros en señalar que si la autoestima del estudiante se ve perjudicada, esto se refleja en su desempeño académico. La valoración por la confianza hace que esta se perciba como un premio a un buen rendimiento pero también al buen comportamiento, mientras que el mal desempeño o el mal comportamiento podrían castigarse con la indiferencia del docente. En los diferentes grupos de estudiantes entrevistados se encontró que algunos docentes tratan de manera diferente a los estudiantes con buen rendimiento, de acuerdo a preferencias de género y según su comportamiento. Solo los alumnos de secundaria de Lima señalaron que el favoritismo que los docentes ejercen en el aula termina por influir en las relaciones entre pares, haciendo que se produzcan tensiones entre el grupo de alumnos, donde los “favoritos” generan antipatía en el resto de la clase.

Margarita: La profesora prefiere a los alumnos, y los demás se sienten muy mal. Si por ejemplo una profesora le quiere a mi compañera y le pone más atención y a mí no, entonces yo me puedo sentir menos inteligente.

Facilitador: ¿Qué opinan de lo que está diciendo Margarita ¿Uno puede sentirse menos inteligente a veces, cuando hay preferencias?

Sandra: Sí, en el momento de hacer eso se baja la autoestima de los alumnos. (Secundaria urbano, Ayacucho)

Facilitador: ¿Y cómo creen que se sienten los alumnos que no son sus preferidos?

Mariela: A veces se sienten menos que sus alumnos [...] que los alumnos que prefiere, y no tienen mucha confianza con la profesora y tienen miedo de pedirle explicación quizás dos o tres veces, o de dar la opinión, o de decirle dificultades que tienen ellos en la clase o en cualquier sitio. (Secundaria rural, Ayacucho)

Fabiana señala que una alumna de su salón “Se cree superior porque está ahí al lado del profesor”.

Ignacio: ¡Julieta! ella es bien presumida.

Ambos alumnos señalan que les da cólera la actitud de Julieta. Dicen que la profesora de CTA le encarga todo a ella y eso también les da cólera. (Secundaria urbana, Lima 01)

En resumen, para los niños, niñas y adolescentes participantes en el estudio, mantener una relación de confianza con el docente es fundamental para generar un clima de aula propicio para el aprendizaje. Un docente que muestra un trato amable y respetuoso con sus estudiantes, por este solo hecho, alienta a que los niños, niñas y adolescentes se animen a participar y los motiva en sus aprendizajes. Un profesor así, celebra la participación de los estudiantes, corrige el error pero no lo sanciona, y al tener la confianza de los alumnos, estos sienten que puede orientarlos si necesitan consejo. Niños, niñas y adolescentes muestran nuevamente un reclamo por un trato igualitario, como vimos en el Capítulo 2 con respecto al acceso a espacios de aprendizaje. Esta vez su reclamo por trato igualitario se expresa en el rechazo frontal a cualquier forma de favoritismo. Los estudiantes señalan que las preferencias por un individuo o por un grupo impactan en la autoestima del estudiante, afectando su desempeño e incluso las relaciones entre compañeros de aula. El reclamo por la confianza es un reclamo en primer lugar por respeto y buen trato, por la horizontalidad y el diálogo en la relación, pero también por la autonomía. La confianza facilita la comunicación y permite a los estudiantes participar más y comprender mejor, pues tienen la posibilidad de compartir dudas y preguntas sin temor a ser sancionados. Al mismo tiempo los estudiantes reclaman que el docente no extralimite la confianza que le dan los estudiantes, poniendo en riesgo su integridad, y mantenga el respeto en el que se basa esa confianza.

4.5 Discusión

Los niños, niñas y adolescentes con los que trabajamos reflexionaron en torno a casos hipotéticos y a casos reales: contrastaron sus experiencias con sus propios docentes, actuales y pasados, con estudios de caso ficticios, y determinaron a partir de ello los rasgos que más valoran en sus docentes, pero también aquello que quieren que cambie. Elaboraron de esta forma sus propios indicadores y criterios de buen desempeño docente, y así es como hemos tratado de presentarlos.

Al abordar las expectativas de los estudiantes ha sido sin duda revelador encontrar que, lejos de plantear modelos ideales que solo se concentren en lo afectivo (sin que ello deje de ser importante), pidiendo profesores “amigos”, reclaman por sobre todo que sus docentes cumplan con brindarles una buena enseñanza y contribuir con sus aprendizajes, mostrándose críticos de los métodos tradicionales de enseñanza y pidiendo estrategias que promuevan su participación y los involucren como parte del proceso de aprendizaje, de manera igualitaria y sin favoritismos por individuos o grupos.

Otros estudios han mostrado hallazgos en similares direcciones a lo señalado en este capítulo. Así por ejemplo, de los estudios cualitativos realizados recientemente por Niños del Milenio en cuatro regiones del Perú (Ames y Rojas 2011; Ames *et al.* 2010a; 2010b, 2009a), emerge la imagen del buen docente como aquel que explica con claridad, tiene paciencia y enseña bien, que ayuda a sus estudiantes a comprender y evita llenarlos de demasiadas tareas; además enfatizan que es amable, trata bien a sus estudiantes, evita gritarles o golpearlos y se muestra comprensivo con ellos. De manera inversa, niños y niñas consideran como mal profesor a aquel que no tiene paciencia, está siempre molesto, “renegando”, no explica bien, grita a sus estudiantes, les pega, los castiga, les baja la nota y los obliga a hacer cosas que no quieren (Cueto *et al.*, 2011).

Del mismo modo, se han realizado estudios que dan cuenta de la existencia del favoritismo en las escuelas, lo que termina por influir en el clima del aula y los aprendizajes de los estudiantes, tal como señalaron los estudiantes que participaron en este estudio.

Una investigación en colegios públicos y privados del Callao, muestra que los docentes presentan cierto favoritismo por los mejores estudiantes, realizan clases a una velocidad mayor a lo que los estudiantes pueden seguir y utilizan poco las estrategias participativas como el trabajo grupal (Wetzell, 2009:42). Antúnez Regalado (2008) por su parte indica que las alumnas señalan respecto a sus docentes que raramente o nunca tratan a sus compañeras por igual, no crean un ambiente agradable y de bienestar dentro del aula y no muestran una clara oposición frente a expresiones de intolerancia o discriminación. El favoritismo

del docente hacia ciertos estudiantes era también una característica marcada que presentó la etnografía de Callirgos (1995) tiempo atrás, y que no parece haber desaparecido.

Y es que la relación con el docente es fundamental en el proceso de aprendizaje, tal como lo señala Cuglievan (2006) en su estudio de cinco escuelas en Lima. El estudio encuentra que los estudiantes pueden y quieren aprender con docentes que crean en ellos y que respeten su identidad y su diversidad. Valoran el afecto sincero de parte de sus docentes tanto como el que les presenten situaciones de aprendizaje desafiantes. Exigen que promuevan su participación en su aprendizaje y en el gobierno del aula, y que resuelvan los conflictos a partir del diálogo, y no a través del maltrato.

En el mismo sentido Ames (2006b), en un estudio en cuatro colegios de Lima señala que los alumnos valoran en primer lugar la forma de enseñanza de los profesores, en segundo lugar su personalidad y trato (que sea alegre y divertido) y en tercer lugar el que les aconseje y ayude con sus problemas. Resaltan además tanto el interés y afecto que perciben en sus docentes hacia ellos como el que sean estrictos y se hagan respetar.

Los comentarios estudiantiles a los avances de este estudio, realizados en agosto de 2010 en el Congreso Pedagógico Nacional, también hicieron énfasis en las características de la relación entre el docente y los alumnos, confirmando los hallazgos de esta investigación (Cayo Rodríguez, 2010). Se señaló por ejemplo la imperiosa necesidad que tienen los estudiantes de una mayor escucha y apertura por parte de los docentes, así como el carácter desfasado de la verticalidad que impera en las relaciones entre docentes y alumnos. Se reiteró la importancia del aspecto afectivo y agregando que los puntos de vista de los estudiantes se relacionan con su contexto, haciendo alusión a la diversidad social y cultural del alumnado, lo cual debe ser considerado por el docente. En cuanto a lo académico, se señaló que no es suficiente que el docente presente información y atiborre al estudiante de datos, sino que debe buscar las formas de motivar y llegar al estudiante, para que este busque, indague, investigue y aprenda, mostrando con ello la demanda por metodologías más novedosas y participativas y reconociendo a la vez el rol activo del estudiante en su propio aprendizaje.

Los pedidos de los niños peruanos no son radicalmente diferentes a los de otros niños en el mundo: una encuesta aplicada en Tanzania a 500 niños de entre 7 y 14 años muestra que estos tienen claras las cualidades que quieren de un buen maestro: alguien que quiere enseñar, que le gustan los niños, que hace un esfuerzo y se asegura de comprender a los niños (Research and Analysis Working Group, 2008). Los niños ingleses, de acuerdo al balance hecho por Wendy Keys (2006), muestran apreciación por sus maestros, especialmente aquellos con los que mantienen buenas relaciones interpersonales y que muestran habilidades para la enseñanza. Valoran en ellos que sean justos, los escuchen con atención, sean amables y se preocupen por ellos, los hagan trabajar duro y hagan las lecciones

interesantes. Del mismo modo, McCallum *et al.* (2000) señalan que los niños quieren información clara de parte de su profesor, que el trabajo escolar se les presente de una manera emocionante, se muestran interesados en un involucramiento activo en la clase y poder compartir lo que entienden con sus demás compañeros.

En una encuesta aplicada a 147 estudiantes en Cali, Colombia, el porcentaje más alto de respuestas para la pregunta en torno a lo que más le gusta de la escuela, estaba referido a la comprensión, el apoyo y la enseñanza de los profesores (Giraldo y Mera, 2000).

Del mismo modo, entre los alumnos chilenos de enseñanza media, se expresan como necesidades más sentidas el tener una relación más íntima y cercana con sus profesores y mejorar los contextos normativos, es decir, los tipos de normas y las formas de aplicar sanciones (Cornejo y Redondo, 2001). Otro estudio en Chile sobre la relación entre profesores y alumnos muestra una valoración positiva en la relación interpersonal que tienen con los docentes, en la forma en que conducen el proceso de enseñanza aprendizaje y en el ambiente creativo de la escuela, pero negativa en torno a la relación de autoridad y el contexto normativo con sus profesores, mostrando que el tema de las normas, su generación y aplicación resulta central para los estudiantes, usualmente excluidos de ambos procesos (Zepeda, 2007). El mismo estudio muestra que los estudiantes de contextos que presentan mayor vulnerabilidad tienen una valoración más positiva hacia su contexto instruccional. La vulnerabilidad como factor que afecta las percepciones de los estudiantes puede señalarse también en un estudio con niños en hogares temporales. Estos niños, que por definición están separados de sus familias, identifican a los docentes como los actores más importantes en su proceso educativo, y como fuente de soporte académico y emocional (Maher, 2002) en un contexto en que esto resulta muy necesario para ellos. Esta última constatación nos lleva a recalcar que en el caso de los estudiantes peruanos el hecho de que pongan particular énfasis sobre las estrategias de enseñanza, la formación del docente y la exigencia académica, no deja de lado el componente afectivo, expresado en su demanda por confianza y buenas relaciones con sus docentes. La confianza que los estudiantes reclaman se puede traducir también como respeto y buen trato. Hay una postura crítica entre los niños, niñas y adolescentes ante el castigo físico, aunque como hemos visto líneas arriba (secciones 4.3 y 4.4), a veces terminan por justificar el maltrato físico o verbal de parte de sus docentes, cuando lo confunden con exigencia o disciplina. El sistema educativo, al permitir la perpetuación del castigo físico, no solo permite el maltrato infantil sino que ubica a los niños, niñas y adolescentes dentro de una escala jerárquica de poderes donde son el último y más débil escalón. Los estudiantes no quieren ser castigados, pero no parecen reconocer otras formas de corrección y con ello terminan por aprender a reproducir estas estrategias violentas en su negociación e interrelación con su grupo de pares, como parece demostrar la reciente visibilización de la violencia entre estudiantes en las escuelas peruanas.

Los estudiantes identifican claramente al maestro como un actor clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, al mismo tiempo, al demandar una mayor participación en la clase y un mayor diálogo con sus docentes, los estudiantes están reclamando también ser los actores de su propio aprendizaje. Con ello reclaman algo que a veces olvidamos: que los estudiantes son el centro y el fin de la educación, y que por tanto tienen derecho a ser agentes activos en su proceso educativo. La participación estudiantil será materia del Capítulo 6, pero empieza a emerger con mayor fuerza al examinar diversos elementos de su escolaridad como su relación con el docente, en este capítulo, y con el director, en el Capítulo 2. Las expectativas de los estudiantes son muchas y altas, y eso en sí son buenas noticias. Estas expectativas se han alimentado de sus experiencias, positivas en algunos casos, negativas en otros, que les han permitido comparar estilos docentes, estrategias pedagógicas y su propia respuesta a ambas cosas. Al mismo tiempo, somos conscientes de que estas expectativas pueden ser difíciles de cumplir en contextos en los que los docentes no cuentan con las condiciones adecuadas para ejercer su profesión.

En nuestras visitas a las escuelas hemos podido comprobar que los docentes mismos se sienten maltratados por el propio sistema educativo, que sus condiciones de vida no son las mejores, que las exigencias que tienen en su trabajo son múltiples y variadas, y que no siempre han sido preparados para enfrentarlas (como lo muestran diversos estudios sobre la formación docente; por ejemplo Oliart, 1996; Ames y Uccelli, 2008). En muchos casos encontramos docentes que carecen de los materiales o la formación para realizar las clases dialógicas y dinámicas que reclaman los estudiantes, aunque en otros casos las hemos podido observar. Nos hemos preguntado más de una vez qué otras herramientas se ofrecen a los docentes para manejar la disciplina de una manera diferente, sin recurrir al castigo físico, y qué iniciativas existen en el Ministerio de Educación y las instituciones de formación docente para apoyarlos y fortalecerlos en el manejo de conflictos y disciplina, sin encontrar respuestas claras entre las autoridades. Con ello no justificamos la existencia de prácticas negativas que terminan produciendo una baja calidad educativa, pero queremos señalar la necesidad de generar condiciones que permitan revertir estas prácticas. Escuchar la voz de los estudiantes permite comprender que no se están pidiendo imposibles, sino situaciones mínimas que aseguren el efectivo cumplimiento de su derecho a una buena educación: docentes que cumplan con sus responsabilidades, que les ofrezcan una buena enseñanza y contribuyan con sus aprendizajes, que los respeten y que se preocupen por incluirlos como parte activa del proceso educativo. Diversos estudios y nuestra propia observación nos muestra que los docentes requieren también (y no siempre cuentan con) el soporte institucional, el apoyo social y la formación académica adecuada para cumplir con lo que se espera de ellos.

5

Percepciones sobre el desempeño académico y los aprendizajes

En este capítulo prestamos atención a la percepción que niños, niñas y adolescentes tienen respecto a sus aprendizajes. Para ello, y debido a la importancia que le dieron ellos mismos, empezamos analizando los principales factores que identifican como influyentes en su desempeño en la escuela. Así, veremos que son conscientes de que el desempeño académico del estudiante, expresión de sus aprendizajes, se ve afectado por elementos internos de la escuela, pero también por aspectos que trascienden los muros del aula y de la escuela misma como el hogar y la comunidad. Los niños, niñas y adolescentes reconocen que sus aprendizajes son diversos tanto dentro como fuera de la escuela. Por ello debatiremos respecto a los diferentes aprendizajes que identifican al interior de la escuela, para continuar la reflexión sobre los otros espacios de aprendizajes que mencionan. Finalmente presentamos las demandas que los estudiantes tienen por nuevos aprendizajes en el espacio escolar. La información que analizamos en este capítulo proviene principalmente de las dinámicas participativas que realizamos con alumnos y alumnas de primaria y secundaria, particularmente, sus percepciones en torno a qué hace que a un estudiante le vaya mal o bien en la escuela (ver Anexo 5).

5.1 Factores que intervienen en el desempeño académico y los aprendizajes

Niños, niñas y adolescentes mostraron una comprensión compleja en torno al tema de los aprendizajes. Lejos de aislar un solo factor o proponer una explicación simplista, los estudiantes son conscientes de que los factores que propician o limitan el aprendizaje son

múltiples y actúan en diversos planos: académico, afectivo, cognitivo, personal, familiar, etc. Así, identificaron factores como: el clima y las relaciones familiares, la relación con el grupo de pares, la relación con el docente y la calidad de su enseñanza, y el trabajo. A continuación, detallamos la visión de los estudiantes sobre cada uno de estos factores y la relación que guardan con sus aprendizajes.

5.1.1 Clima familiar: soporte emocional y económico

Los niños, niñas y adolescentes entrevistados recalcaron el impacto del clima familiar en su disposición para el aprendizaje, señalando que las discusiones familiares y la violencia doméstica les impiden concentrarse en sus estudios: un niño que experimenta un clima familiar tenso está preocupado y no puede estudiar.

Facilitadora: ¿Qué cosas hacen que a un chico o una chica le vaya mal? ¿Habrá algún motivo que hace que a un alumno o a una alumna le vaya mal?

Raúl: Problemas familiares [...] cuando los padres se discuten mucho y los hijos están traumatados, ya no quieren hacer la clase.

Sandra: Quien tiene problemas familiares ya no piensa en el estudio, sino en el problema, cómo resolver. (Secundaria urbana, Ayacucho)

Los dos problemas familiares mencionados con más frecuencia por los estudiantes fueron la violencia familiar y los problemas económicos. Respecto al primero, en las cuatro regiones se hizo alusión a que las situaciones de violencia familiar, en donde los padres agreden a los hijos, terminan por afectar el desempeño del estudiante, ya sea porque les causa un estrés emocional considerable, como se expresa en la cita anterior, o porque acentúa el mal comportamiento de los niños, e incluso porque el golpe termina por afectarlos físicamente, como veremos en la siguiente cita.

Kristel: Los problemas familiares trauman al niño.

Ernesto: El niño repite lo que hace su papá, y cuando es grande comete el mismo error.

Facilitador: ¿Y por acá hay papás que pegan a sus hijitos?

Todos: Sí hay.

Facilitadora: ¿Y eso hace que le vaya mal en el colegio a un niño? ¿Por qué le podría ir mal?

Kervin: Está mal porque le quita neuronas cuando le pega así en su cabeza.

Erick: Le pegan en la cabeza y le matan sus neuronas y el niño ya no piensa, ya no es como antes.

Kristel: Es delito pegar. (Primaria urbana, Ayacucho)

Esta última cita nos muestra que los niños no solamente consideran que existen efectos negativos del castigo físico, sino que tienen una valoración negativa de este y lo consideran inadecuado. Tanto en la primaria urbana de Ayacucho como en la primaria de Lima 02 (y en casi todos los estudiantes de secundaria) pudimos encontrar en los niños una mayor apropiación del discurso sobre sus derechos y cómo el castigo físico constituye una violación de ellos. Sin embargo, los estudiantes de primaria de la zona urbana y rural de Ucayali señalaron que el que sus padres los castiguen físicamente puede ser entendido como un mecanismo correctivo y como apoyo y preocupación de su parte para que logren aprender, mostrando el carácter legítimo del castigo físico en el ámbito doméstico. Así, por ejemplo, se señaló que la corrección interviene en que el niño o niña “tenga miedo” y que por lo tanto se esfuerce porque le vaya bien en la escuela.

Facilitadora: ¿Cómo es ese niño que le va mal?

Cristian: Agarran cosas.

Nancy: Agarra cosas que otros tienen.

Cándida: No pide permiso para salir [...].

Carlos: Porque su papá no le palea [golpea con palo] a pesar que agarre cosas que otros.

Facilitadora: ¿A un niño que le va mal su papá no le palea?

Cristian: No le dice nada, nada le hace.

Cándida: No le palea y se saca cero. (Primaria rural, Ucayali)

En el Capítulo 4 hemos visto esta misma ambigüedad en las percepciones de los niños con respecto al castigo físico en la escuela, lo cual apunta hacia la necesidad de intervenciones integradas que trabajen simultáneamente con el hogar y la escuela, con madres, padres y docentes, de manera que se logre un mayor respeto por los derechos de los niños y se ofrezcan otras estrategias de corrección y disciplina que no pasen por la violencia física.

Respecto a los problemas económicos que afectan a las familias, los niños señalaron que estos intervienen en sus dinámicas y relaciones. Así, debido a las carencias económicas, se producen discusiones familiares y se exige que los estudiantes trabajen o se encarguen de realizar mayor número de actividades domésticas. Atender estos problemas puede hacer que los quehaceres de la escuela se dejen a un lado. Por el contrario, gozar de una solvente economía familiar influye en el tipo de soporte que los estudiantes reciben de sus familias: mientras que un niño o niña con problemas económicos carece de apoyo material, uno con más dinero podrá recibir de sus padres más y mejores materiales para su aprendizaje.

Facilitadora: ¿Cómo será la familia del niño o niña al que le va mal?
Facunda: Ayuda mucho en su casa y no hay tiempo para estudiar, patea la oveja.
Nicolás: Se ayuda en la casa, se patea y no hay tiempo.
Facilitadora: ¿Y el papá cómo le trata?
Nicolás y Facunda: Le pega. (Primaria rural, Ayacucho)

Los niños y niñas consideraron fundamental el apoyo de los padres de familia en su desempeño académico. El apoyo familiar al que hicieron referencia puede ser material, en la forma útiles escolares, vitaminas, alimentos, etc., e influye en que tengan un buen desempeño en clase. Pero el apoyo familiar no está únicamente asociado al bienestar económico o material, sino también al soporte emocional que sus padres u otros familiares les dan. Para los niños y niñas es muy importante recibir consejos y que sus padres muestren preocupación por su desempeño; que se demuestra, por ejemplo, alentándolos a estudiar.

Facilitadora: ¿Qué pasa cuando sus padres no le apoyan [a la niña a la que le va mal]?
José: No pone atención [...].
Facilitadora: ¿Qué pasa cuando llega tarde? ¿Por qué le va mal a la niña que llega tarde?
Katia: Es que sus papás no la apoyan [...].
Facilitadora: ¿La familia cómo apoya a este niño [que le va bien]?
Karen: Aconsejándole [diciéndole] que haga sus tareas. (Primaria rural, Piura)

Por lo anterior, la ausencia o lejanía de los padres termina también por ser un factor que puede afectar el desempeño educativo de los estudiantes, como se mencionó en Ayacucho, donde la población mantiene vínculos y medios de subsistencia con sus comunidades de origen y con frecuencia los adultos deben ausentarse de la ciudad.

Eduardo: Sus papás paran de viaje.
Facilitadora: ¿Y qué pasa cuando los papas están de viaje?
Ernesto: Se va a la calle, no hay quién le hable en su casa. (Primaria urbana, Ayacucho)

Pese a que los estudiantes señalan que vivir en un contexto familiar tenso o negativo afecta su desempeño como estudiantes, para los alumnos de secundaria de Lima y Ayacucho, prima sobre todo el deseo de estudiar de los alumnos. Pese a los problemas familiares, la voluntad de estudiar es más importante e incluso puede sobreponerse a los problemas emocionales que los afectan.

Facilitadora: ¿Qué cosas hacen que sea de esa manera?
Raúl: Que sus padres le dan consejos, obligaciones, lo obligan a estudiar.
Facilitadora: ¿Y cómo así lo obligan a estudiar?
Norberto: Quiere estudiar y sus padres le recuerdan, le hacen que estudie, le dicen “Estudia, estudia”.
Joel: No le tiene que obligar nadie. Por su voluntad estudia. (Secundaria urbana, Ayacucho).

En resumen, niños, niñas y adolescentes consideran que el apoyo familiar que reciben de sus padres, tanto material como afectivo, así como el clima familiar en el que viven, son factores importantes que intervienen en su desempeño escolar y en sus aprendizajes. Vivir en un clima de inseguridad familiar, ya sea por problemas de violencia doméstica o económicos, termina por afectar tanto el soporte material como emocional que tienen a su alcance los estudiantes, y les genera dificultades para concentrarse en su quehacer educativo. Podemos concluir, entonces, que el acompañamiento familiar en el aprendizaje es una demanda clara de los estudiantes. La familia es la principal fuente de soporte que tienen estos niños, niñas y adolescentes para afrontar las responsabilidades escolares. Contar con ellos es fundamental para lograr buen desempeño en la escuela; sin embargo, como los niños indicaron, no es determinante. Algunos alumnos, principalmente los adolescentes, identifican, en sí mismos, recursos para poder afrontar su escolaridad.

5.1.2. Relaciones entre pares: la importancia del grupo y las relaciones sociales

Otro factor que los estudiantes señalaron que interviene en el desempeño de los estudiantes tiene que ver con la relación con su grupo de pares; es decir, otros niños, niñas y adolescentes. Tener buenas relaciones con sus compañeros es fundamental, ya que los compañeros son identificados como fuente de soporte académico y también social; así, señalaron que un compañero de clase puede ayudarlos a comprender mejor lo que se explica durante las clases, pero también puede brindarles consejos para mejorar su conducta y rendimiento o para enfrentar problemas personales que los afectan.

Facilitadora: ¿Chicos y chicas, y ustedes mismos qué pueden hacer con quien no le va bien?
Pedro: Apoyarle.
Juan Pablo: Enseñándole, apoyándole para los cursos.
Teresa: Ayudándole que haga tarea.
Pedro: Comprenderlo [...].
Teresa: Claro, le preguntas, pues: “Qué te pasa, qué tienes, por qué estás así”.

Facilitadora: ¿Y cuando te cuenta cosas de tu familia, qué le dices?
Teresa: Le escucho, le digo a veces cosas, pe.
Juan Pablo: Lo escucho.
Yuri: Lo escucho y le digo mis opiniones.
Teresa: Hay chicos que ya no tienen remedio.
Juan Pablo: Tú le quieres ayudar y él no se deja. (Secundaria urbana, Lima 02)

En primaria se percibe mayor énfasis en recibir un apoyo relacionado a lo académico (ayudarlos con sus estudios, enseñarles, etc.); pero en secundaria, es necesario además establecer vínculos de confianza que trasciendan lo académico para, sobre todo, contar con una fuente de soporte afectivo que los oriente hacia un buen desempeño académico.

Facilitadora: ¿Y entre compañeros? ¿Qué cosas [se] aprende de los compañeros?
Luis: Cuando hay un buen alumno responsable, respetuoso, te puede ayudar, ser un buen amigo.
Facilitadora: ¿Qué es ser un buen amigo? ¿Cómo es ser buen amigo?
Paola: Apoyarse.
Mariela: Yo voy a argumentar... un buen amigo es alguien en quien confías porque te escucha, te da consejo y aprendes porque es responsable en sus cosas. (Secundaria rural, Ayacucho)

En general, el valor que los estudiantes le dan a sus redes sociales es muy alto. No tener amigos limita las posibilidades de socialización y aprendizaje en la escuela. Los estudiantes que se aíslan no cuentan con redes de soporte en la escuela o su red es muy limitada, no reciben consejos y por ello se comportan mal o no cumplen con sus deberes. Un alumno que carece de buenas relaciones con sus pares es aquel que no quiere recibir ayuda y que se comporta de manera agresiva.

Facilitadora: ¿Alguna otra cosa por la que se den cuenta que les va mal?
Luciana: No conversa con nadie, está calladita.
Facilitadora: ¿Otra más? ¿O eso es todo?
Sara: Se aíslan.
Edilberto: Pegan.
Sara: Se pelean.
María: Se portan mal. (Secundaria rural, Piura)

A partir de estas percepciones, los estudiantes entrevistados dan cuenta de la importancia que tienen las relaciones sociales y el clima entre compañeros en sus propios procesos de aprendizaje, tanto por el apoyo académico, como por el soporte emocional que ofrecen estos. Valoran por ello en sus compañeros el respeto, la amistad, el buen ánimo, etc. Un estudiante que aprende o un estudiante al que le va bien en la escuela, no solo tiene buenas notas, sino que muestra un comportamiento social positivo.

[Un alumno al que le va bien]
Carolina: Se siente capaz, se le ve confiado.
Facilitadora: ¿Sentirse capaz es tener confianza?
Carolina: Sí.
Keneth: Animado, alegre. Le gusta participar.
Carolina: Comenta en clase.
Jesús: Conversa.
Keneth: [Es] amigable.
Facilitadora: ¿Tendrá amigos, o es solo amigable?
Keneth: Es amigo de todos. (Secundaria urbana, Ucayali)

Ahora bien, la relación entre pares, así como contribuye, puede también obstaculizar el aprendizaje. Niños, niñas y adolescentes reconocen problemas en su mundo social al señalar que los estudiantes pueden ser dejados a un lado por su grupo, sufrir discriminación, intimidación o violencia. Por ejemplo, en el colegio secundario rural de Ayacucho señalaron que existe discriminación y algunos alumnos molestan a otros:

Mariela: Cuando tiene algo [ropa, útiles], se cree más que los otros [...]
[Mueven las cabezas dando a entender que es cierto]
Luis: Es cierto [se creen].
Brisila: De ahí viene la discriminación.
Facilitadora: ¿Y un alumno o una alumna que discrimina, le va mal?
Brisila: Sí.
Facilitadora: ¿Cómo más se discrimina, solamente por la ropa?
Varios dijeron: Poniendo apodos, por el tamaño, por el color.
Facilitadora: ¿Y acá se discrimina?
Luis, Mariela y Briscila: Sí.
Facilitadora: ¿Cómo se discrimina?
Mariela: Por ejemplo, a un gringo le dicen tomate.
Facilitadora: ¿Qué le habrá pasado que no tiene autoestima ese chico o chica al que le va mal?
Paola: Cuando no se acopla a un grupo es así. (Secundaria rural, Ayacucho)

Por otro lado, en la secundaria, se señaló también el inicio de una etapa de enamoramiento o de pareja y cómo el enamorarse influye en sus aprendizajes, porque los distrae de los estudios. El enamoramiento, al igual que los problemas familiares, son situaciones que los afectan emocionalmente; “les ocupan la mente” o “pierden la cabeza”, es decir, se distraen y dejan de lado sus obligaciones escolares por las rupturas de parejas o, como otros alumnos señalan, por la ilusión que puede sentir un estudiante al enamorarse.

En el adolescente la relación afectiva con sus pares es muy importante e incluso juega un rol central en sus vidas. En ese sentido, María Elsa Guerrero (2010: 29) indica que “la comunicación entre pares es de especial importancia por el desahogo de problemas, la anulación de la soledad, la construcción de un espacio de la relación afectiva en donde encuentran apoyo moral con su grupo de pertenencia”. Los adolescentes señalan las dificultades que ellos experimentan cuando tratan de equilibrar los estudios con su grupo de pares y con la atracción que sienten hacia sus compañeros o compañeras. Los alumnos muestran interés por aprender, y por ello reclaman recibir orientación respecto a estos temas que los inquietan, para así enfrentarlos y no distraerse tanto del quehacer educativo.

[...]

[Un alumno al que le va mal]

Yuri: Está triste.

Teresa: Lo dejó la enamorada, una chica no le hace caso.

Yuri: ¿Cómo está ese alumno en clase?

Juan Pablo: Está pensando en ella o en él. (Secundaria urbana, Lima 02)

Además, identificamos que las relaciones de pares, si bien son un recurso importante para los estudiantes, pueden constituir un riesgo para el aprendizaje, ya que juntarse con “malos amigos” o “malas influencias” puede llevarlos a comportarse mal en clase y desviarse del aprendizaje, incluso dejando de asistir a la escuela.

Facilitadora: ¿Y qué pasa con los malos amigos?

Margarita: Les llevan por el mal camino, lo llevan por el vicio y a las mujeres las llevan a las discotecas, empieza a aconsejarle de que empiece a vestirse como una mujer y las llevan a la discoteca.

Norberto: Se ponen a tomar, lo malogran.

Raúl: Buscan peleas.

Joel: Afuera, al pandillaje a robar. (Secundaria urbana, Ayacucho)

Más allá de los posibles riesgos, las relaciones de pares son una fuente importante de soporte para todos los estudiantes. Niños, niñas y adolescentes reciben de sus pares apoyo emocional pero también académico, y así tienen recursos para enfrentar situaciones difíciles. Un amigo los orienta respecto a sus problemas pero también les explica las tareas y las lecciones enseñadas. Con esto, los estudiantes muestran que aprenden también de otros estudiantes, y no solo a partir de la acción del docente. Como señala Guerrero (2010) en su estudio sobre la escuela como espacio de vida juvenil,

- ▶ “... el apoyo brindado entre pares y grupos de pertenencia se extiende más allá de lo afectivo, a un tipo de ayuda escolar en las actividades y obligaciones académicas; llegan a acortar las distancias generadas en las relaciones maestro alumno y a resolver los aspectos o temas que no fueron suficientemente comprendidos”. (Guerrero, 2010: 22)

Por ello, carecer de esta fuente de apoyo es para los niños, niñas y adolescentes sinónimo de un mal desempeño en la escuela. Así, vemos que el mal desempeño y las dificultades para el aprendizaje no solo se asocian a notas y aspectos académicos, sino que las relaciones sociales entre compañeros constituyen a la vez un signo y un factor que puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje. De ahí la importancia de atender lo que sucede en la relación entre los alumnos, y no solo en la relación con el docente. Sin embargo, los niños, niñas y adolescentes identifican que la relación con el docente es, sin lugar a dudas, central en sus procesos de aprendizaje, como veremos a continuación (Sección 5.1.3).

5.1.3. Relación con el docente y calidad de enseñanza

Como ya se mencionó en el Capítulo 4, para los estudiantes la relación con sus docentes es fundamental en el proceso de aprendizaje. Ello se debe no solo a que el docente les enseña sino que también es identificado como un guía, un orientador respecto a su desempeño y rendimiento. Los consejos que reciben de los docentes rebasan el aspecto académico y comprenden lo emocional, y ambas dimensiones son valoradas por los estudiantes. La orientación y guía del docente puede contribuir a enfrentar los diferentes problemas que tengan los estudiantes, motivándolos a superarlos, a no dejar de lado los estudios. Que el docente brinde este tipo de ayuda es muy importante para los estudiantes porque muestra que se interesa por el bienestar general del alumnado.

[Discusión en torno a qué hacer frente a un alumno al que le va mal]

Joel: El profesor debería aconsejarle.

Norberto: El profesor debería llamarle la atención, conversando, reflexionarle un poco.

Raúl: Nosotros también deberíamos aconsejarle. (Secundaria urbana, Ayacucho)

En este sentido, puede confirmarse nuevamente que existe una demanda de parte de los estudiantes por establecer relaciones de confianza con sus docentes, así como también la apertura a un espacio de diálogo donde los estudiantes puedan manifestar sus preocupaciones.

Adicionalmente, los alumnos consideran que un factor fundamental que afecta el aprendizaje –pero no el único como vemos hasta aquí– es la estrategia y habilidades de enseñanza del docente. Los estudiantes señalan que les es difícil aprender los contenidos curriculares cuando los docentes les enseñan solo a partir de conocimientos teóricos y no prácticos; cuando no utilizan dinámicas que les faciliten el aprendizaje o cuando les enseñan sin paciencia. Con ello los estudiantes muestran clara conciencia de que el tipo de enseñanza que reciben puede facilitar o dificultar su aprendizaje.

Facilitadora: ¿Cuando les enseñan de qué manera, ustedes aprenden mejor?

Sara: Escuchando.

Luciana: Explicándonos y dándonos ejemplos.

Edilberto: Que dicte pausadamente, cuando explica más de una vez.

Facilitadora: ¿Aprenden si es muy gritón?

Todos: No.

Edilberto: Que esté tranquilo [el profesor]. (Secundaria rural, Piura)

Los alumnos esperan que sus docentes les ofrezcan una buena enseñanza, que los ayuden a aprender, pero también que se preocupen de sus aprendizajes afectivos y conductuales. En ese sentido, identifican que tanto el soporte afectivo como la buena enseñanza por parte de sus docentes son factores que los ayudan a aprender, y que en ausencia, tanto de uno como de otro, les resulta más difícil hacerlo.

5.1.4. El trabajo y las actividades domésticas

La visión de los estudiantes con respecto al trabajo y su relación con los aprendizajes académicos variaba entre y dentro de las regiones. Así, por ejemplo, tanto en Lima urbana como en Piura rural los estudiantes percibían que el trabajo no necesariamente afecta su rendimiento estudiantil; consideraban que el tiempo que le dedican no compromete su dedicación a la escuela. En Piura, donde trabajamos en una escuela rural, los estudiantes

de secundaria mencionaron que a veces faltan a la escuela por dedicarse al trabajo en sus chacras, sin embargo, señalan que son períodos cortos y recuperables fácilmente.

Facilitadora: ¿El trabajo en la chacra puede perjudicarlos o ayudarlos en la escuela?
Ada: Para algunos puede perjudicar, de repente.
Sara: Pierde clases.
Facilitadora: ¿Hay algunos que pierden clases?
Todos: A veces.
María: Sí, he faltado yo.
Ada: [Yo] también.
Facilitadora: ¿En qué época?
Ada: [De] siembra [...].
Facilitadora: ¿Y eso les perjudica?
María: No, rápido se pone al día. (Secundaria rural, Piura)

En las comunidades rurales e indígenas de Ayacucho y Ucayali, el trabajo que se realiza como parte de las responsabilidades familiares o las tareas domésticas, el trabajo en la chacra familiar, el pastoreo del ganado familiar, etc., forma parte constitutiva de las actividades cotidianas de los niños y niñas, y se entienden como integrales a su participación en el hogar; por lo tanto no se perciben como contrarias a la escuela, a menos que demanden un tiempo excesivo. Más adelante, en la Sección 5.3, desarrollaremos con más detalle las distintas actividades que los estudiantes realizan fuera del espacio escolar, y cómo estas también son valoradas por ser consideradas como espacios de aprendizaje.

En las zonas urbanas de Ayacucho y Ucayali, los estudiantes consideran que es mejor dedicarse solo a la escuela porque el trabajo puede intervenir negativamente en el desempeño académico si se hace de manera constante y no eventual.

Facilitadora: Y cuando hay problemas económicos, ¿qué puede hacer el niño cuando hay problemas económicos en su casa?
[...]
Facilitadora: ¿Hay niños que trabajan?
Todos: Sí.
Ernesto: Puede dedicarse a trabajar.
Facilitadora: ¿Y está mal que trabaje?
Ernesto: Sí, porque su mamá le debería apoyar.
Kristel: El niño sufre.
Kervin: Mejor es que pueda dedicarse a los estudios.
Eduardo: Puede dedicarse a estudiar y trabajar. (Primaria urbana, Ayacucho)

Así, aunque el trabajo en sí no era visto como un problema para el desempeño escolar en varios grupos de niños, la intensidad y duración de las actividades laborales sí fueron percibidas por todos los estudiantes de las cuatro regiones como elementos que pueden influir en su desempeño estudiantil. En efecto, la dedicación intensa al trabajo, el que sea constante y no eventual, puede resultar preocupante, según los niños, puesto que implicaría que los alumnos vayan cansados a las escuelas, sin haber podido dedicarle tiempo a sus estudios en el hogar. Una opinión general, recogida en todos los grupos, fue que cuando los estudiantes perciben que el trabajo compromete su asistencia a la escuela o su rendimiento no se muestran de acuerdo con practicarlo.

Facilitador: ¿Qué más hace que a este niño le vaya mal?

Facunda: Ayuda mucho en su casa y no hay tiempo para estudiar, patea la oveja

Nicolás: Se ayuda en la casa, se patea y no hay tiempo. (Primaria rural, Ayacucho)

Con ello se visibiliza la importancia que la escuela tiene para estos niños. Cuando perciben que el trabajo es parte de sus actividades y su manera de contribuir a la economía familiar, lo valoran e incluso se muestran orgullosos de trabajar. Además consideran que al trabajar están aprendiendo cosas nuevas fuera de la escuela, tal como lo veremos en la Sección 5.2.

- ▶ Según Fabiana, estudiar y trabajar al mismo tiempo implica que el estudiante sea organizado. Si no ordena sus horarios les va mal. En ese momento Melissa indicó que ella no cree que es recomendable solamente estudiar. (Secundaria urbana, Lima 01)

En resumen, hemos señalado aquí cuatro factores que para los estudiantes son los que intervienen con mayor fuerza en su desempeño académico: las relaciones familiares, las relaciones entre pares, la relación con el docente y su estilo de enseñanza, y el trabajo infantil. Las dificultades en alguno de estos ámbitos pueden afectar su desempeño académico. Los estudiantes se muestran preocupados por asegurar su bienestar emocional, ya que comprenden que las carencias en ese aspecto podrían limitar sus aprendizajes, mostrando así una comprensión de lo afectivo como intrínsecamente ligado a los procesos de aprendizaje. Como veremos en la Sección 5.2, la noción de aprendizaje que manejan los alumnos es de carácter más amplio y abarcador que la escuela misma.

5.2. La escuela como espacio de aprendizaje, juego y socialización

Los estudiantes identifican claramente a la escuela como un espacio de aprendizaje. Sin embargo, su comprensión de los aprendizajes que ahí tienen lugar es amplia. Así, no solo consideran aprendizajes asociados a contenidos académicos, sino también otros aprendizajes relacionados a valores, conductas, juegos y relaciones de pares. El valor que la escuela tiene se asocia pues a estos diferentes tipos de aprendizaje.

Al preguntar a los estudiantes, qué cosa aprenden en la escuela, los contenidos académicos que cubren en sus clases emergieron de inmediato (matemáticas, lectura, escritura). También aparecieron contenidos relacionados a las particularidades de su región. Así, por ejemplo, en la escuela urbana de Ucayali los alumnos señalaron que aprendían cuentos regionales y a trabajar en telares shipibos como parte de las clases⁹. En las escuelas primarias rurales indígenas de Ayacucho y Ucayali, cuya población no tiene como lengua madre el castellano, se imparte la EIB, así que los aprendizajes incluyen la lectura, la escritura y la expresión oral del quechua o del shipibo, según el caso, y en castellano.

Facilitador: ¿Qué aprenden en la escuela?

Kathy: Las matemáticas.

León: A jugar.

Kathy: A dibujar, a escribir, a estudiar.

Yina: Las vocales, el abecedario.

Lali: Aprendí a leer.

León: Aprendí la raíz cuadrada. (Primaria urbana, Lima 02)

Keneth: Gramática, lengua.

Alfredo: Matemáticas, dibujar, cantar [...].

Keneth: Comunicación, vemos cuentos regionales...

En arte nos hacen pintar como de shipibos [confecciones en telar]. (Secundaria urbana, Ucayali)

Facilitadora: ¿Y ustedes aprenden dentro de la escuela y fuera?

Violeta: Sí.

Carlos: Aprende a dibujar en la escuela.

Facilitadora: El niño que le va mal no aprende y el que le va bien, sí.

[Asienten con la cabeza]

Facilitadora: ¿Aprende en castellano y en shipibo?

Todos: Sí.

Facilitadora: ¿Qué es más fácil aprender?

Cristian: Los dos. (Primaria rural, Ucayali)

⁹ Aunque los alumnos de esta escuela no son shipibos, la artesanía shipiba es representativa de la región y ampliamente comercializada.

Además, los niños, niñas y adolescentes se detuvieron a explicarnos con mayor detenimiento otras cosas que también aprenden en la escuela. Así, para ellos y ellas, la escuela es un espacio en donde se aprenden valores como el compañerismo, la solidaridad, la responsabilidad, el respeto, etc. Que esto se mencione recalca la importancia que dichos aprendizajes tienen en la práctica escolar cotidiana, especialmente en las relaciones entre pares, así como una visión integral de la formación que esperan, una que los ayude “a ser mejor persona”.

Facilitadora: ¿Y que aprenden ustedes en el colegio?
Varios: Aprendemos a ser responsables, ser respetuosos, tener confianza con los padres.
Facilitadora: ¿Qué cosas se aprende en el colegio?
Paola: [A] practicar los valores.
Brisila: Siendo un buen ciudadano. (Secundaria rural, Ayacucho)

Facilitadora: De todas estas cosas que hemos dicho, ¿qué se aprende en la escuela?
Keneth: Valores.
Facilitadora: ¿Cómo cuales?
Keneth: Ser solidarios, puntual, decir siempre la verdad, respeto.
Facilitadora: ¿Y ustedes aplican estos valores?
Julia: A veces.
Facilitadora: ¿Les parece importante hacerlo?
Todos: Sí.
Facilitadora: ¿Para qué?
Keneth: Para ser mejor persona. (Secundaria urbano, Ucayali)

La escuela es pues vista como un lugar de aprendizaje, pero no solo aprendizaje de contenidos escolares, académicos, sino también como un lugar donde se aprenden comportamientos y valores. Para los estudiantes de secundaria, principalmente, los valores son herramientas para la vida presente y futura; y el respeto parece ser el valor más importante.

En las escuelas se dan además otros procesos de aprendizaje, más relacionados a la socialización a partir de lo lúdico, los juegos y las bromas entre estudiantes. Niños, niñas y adolescentes valoran el juego en el proceso de socialización y lo identifican claramente como un aprendizaje.

Jhon: [Aprendo] a contar cuentos.
José: Aprendo a hacer chistes.
Facilitadora: Todo eso que me mencionan ¿es importante?
Todos: Sí. (Primaria rural, Piura)

Facilitadora: ¿Y en el recreo no se aprende nada, o se aprende algo?

Kristel: Solo a jugar.

Facilitadora: ¿Y es importante aprender a jugar?

Kristel: No es importante, pero sí nos gusta jugar. (Primaria urbana, Ayacucho)

Aunque para muchos adultos el juego pueda parecer trivial y sin importancia, especialmente en el espacio escolar, está lejos de serlo. El juego actúa a través de diversos sistemas adaptativos para contribuir a la salud, el bienestar y la capacidad de adaptación de los niños y niñas. Así, por ejemplo, involucra placer y diversión, regulación emocional, sistemas de respuesta a la presión, manejo de vinculaciones, aprendizaje y desarrollo de la creatividad (Lester y Russell, 2010). La ausencia persistente de juego puede comprometer los sistemas de regulación emocional, causando a su vez una disminución de las competencias físicas, sociales y cognitivas de los niños (Pellis y Pellis, 2006). La necesidad de los niños de espacio y tiempo para jugar es cada vez más reconocida por la investigación científica, y está además reconocida por la Convención de los Derechos del Niño (1989). Niños, niñas y adolescentes, a pesar de recibir mensajes en contra, parecen muy conscientes del papel esencial que el juego cumple en sus vidas. Por ello, valoran, y demandan a la vez, que la escuela sea también un espacio de juego.

La valoración por el juego no fue un reclamo solo de los estudiantes de primaria, sino también de los de secundaria, porque consideraban que es importante entretenerse y reforzar la relación con sus compañeros a partir del juego y la interacción lúdica. Pudimos notar su interés hacia lo lúdico cuando, al aplicar juegos como parte de las dinámicas grupales, se mostraron participativos y entusiasmados por hacerlo; incluso, en un grupo, los adolescentes propusieron enseñarnos un juego.

Por lo que recogimos entre los adolescentes, la socialización entre los estudiantes de secundaria aparece más compleja, particularmente en escenarios urbanos, y requiere conductas que respondan a culturas juveniles marcadas por la rebelión y la transgresión. Así, en ambos colegios de Lima, los estudiantes señalaron que es importante aprender a portarse mal, desobedecer y fastidiar a otros compañeros. Más aún, para no convertirse en el centro de las burlas, los estudiantes se ríen de quienes ellos, o su grupo, consideran como inferiores (los más pequeños, los muy inteligentes, los muy tranquilos, etc.), lo que revela la persistencia de los comportamientos discriminadores detectados más de una década atrás por Callirgos (1995). Así pues, los estudiantes señalan que en la escuela también se pueden aprender cosas negativas como la discriminación o el racismo, presentes en las burlas que hacen al relacionarse con sus compañeros.

Yuri: [Aprendemos] el racismo.

Facilitadora: ¿Eso también?

Yuri: Si eres negro te dicen: “Oe chupete de gorila”. [Risas] (Secundaria urbana, Lima 02)
Fabiana señaló que se aprende a imitar. Ignacio y Kevin dijeron que aprenden a insultar, a poner “chapas”. Italo señaló que es importante porque sino “pierdes” (Secundaria urbana, Lima 01).

Estos “otros conocimientos” valorados por los estudiantes, nos lleva a cuestionarnos sobre cómo la escuela está enfrentando o reforzando los aspectos discriminatorios asociados a la socialización. En las escuelas visitadas estos aprendizajes parecen ser invisibles, marginales, por lo mismo no se deja espacio para trabajarlos y por ello parecerían contribuir a perpetuar relaciones agresivas entre pares, físicas o simbólicas, al interior de la institución educativa.

Para niños, niñas y adolescentes, la escuela es un espacio de aprendizaje por excelencia. Sin embargo, no es únicamente un lugar para aprender a sumar y restar, a leer y escribir. Los estudiantes son conscientes de que en la escuela viven aprendizajes que tienen que ver con dimensiones emocionales, lúdicas, sociales, culturales, etc. Asimismo, como ya hemos anotado en la Sección 5.1.2, los aprendizajes no solo se imparten de profesores a alumnos, sino que también se dan entre pares, y en ambos casos, tanto dentro como fuera del aula.

5.3. Más allá de la escuela: otros espacios de aprendizajes

Aunque la escuela es vista claramente como un lugar de aprendizaje, los niños, niñas y adolescentes nos recuerdan que no es el único. En efecto, y de acuerdo a los niños mismos, el hogar, la comunidad, el lugar de trabajo, la chacra, la calle, etc., son espacios en donde se aprenden comportamientos, se adquieren habilidades y se desarrollan diferentes tipos de interrelaciones con las cuales también se aprende.

El hogar fue el segundo lugar más mencionado como espacio de aprendizaje por los estudiantes de todos los grupos entrevistados. En él, se aprende principalmente a realizar quehaceres domésticos como: lavar, limpiar, ordenar, cocinar, cuidar a otros familiares, etcétera. Estas actividades fueron mencionadas tanto por varones como mujeres; sin embargo, se pudo recoger que las mujeres estaban más involucradas en el espacio de la cocina.

Facilitadora: ¿Qué aprenden en casa?
Kathy: A barrer, a limpiar el dormitorio, etcétera.
Francisco: Yo sé hacer arroz. [...]
León: A lavar la ropa en mi casa. (Primaria urbana, Lima 02)

Facilitadora: ¿Y qué otra cosa aprenden fuera del colegio, en su casa?
Joel: Barrer, cocinar.
Raúl: A cocinar. A hacer limpieza y a coser. [Le enseñó su hermana]
(Secundaria urbana, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Y qué aprenden en casa?
Sofía: Barrer.
Héctor: Saludar, ser responsable.
Darío: Yo aprendí solito.
Simón: A lavar servicios [...].
Sofía: Cocinar.
Rosario: Coser.
Héctor: A lavar [...]. (Primaria rural, Piura)

Asimismo, en el hogar se adquieren destrezas específicas a ciertos grupos, como el tejido y confección de huaracas, como se mencionó en la comunidad campesina de Ayacucho, o el bordado característico de las prendas shipibas, en Ucayali. El hogar es también, sobre todo en zonas fuera de Lima, y entre niños indígenas, un espacio de diálogo y tradición oral, donde aprenden historias locales que cuentan o escuchan de los adultos.

Facilitadora: ¿Ayudan a sus papás? ¿Cómo así se ayuda?
Facunda: A hacer chalecos, a cuidar al bebe y barrer. [Risas]
Norberto: Mi papá me enseñó a hacer huaracas.
Facunda: [A] hacer chullos, mi mamá me enseñó. [...] los hombres y las mujeres saben hilar. (Primaria rural, Ayacucho)

Cándida: En mi casa con mi mamá, con la limpieza.
Facilitadora: ¿Qué aprenden fuera de la escuela?
Violeta: A bordar, a ayudar a mi mamá, a cocinar. (Primaria rural, Ucayali)

Para los estudiantes, los aprendizajes en el hogar son útiles porque incluyen valores, como la responsabilidad y el respeto, y conductas: declaran que les enseñan modales para comportarse bien. Así, consideran que aprenden a ser personas que cumplen con sus responsabilidades. El aprendizaje en este espacio se produce en interacción con los padres y personas mayores, quienes les dan indicaciones o les muestran cómo hacer las actividades.

Matías: La mayor parte del aprendizaje se da fuera del colegio, aprendemos de nuestros padres a ser responsables. Hay una frase que dice “De tal palo, tal astilla”. (Ayacucho rural, secundaria)

Facilitadora: Ya, pero esperen, ¿en casa qué han aprendido?

Karina: A ser puntuales.

Alfredo: Obedientes.

Facilitadora: ¿Cómo es eso?

Jesús: Cuando nos mandan a hacer algo, hay que hacerlo. (Secundaria urbana, Ucayali)

Por otro lado, en la localidad, en el barrio o en la comunidad en la que viven, se aprenden otros conocimientos, estos más relacionados a estrategias de socialización. El aprendizaje en este espacio se hace entre los pares, es entre ellos que se enseñan, sobre todo, a jugar, a enamorar a las chicas, a bucear en el río, a ir a comprar a la tienda, a ir al internet, etcétera.

Respecto a la calle dijeron que ahí aprenden a molestar a las chicas (...). Las alumnas presentes no dijeron nada hasta que Kevin dijo “aprenden a ser más vivas”. Ante ese comentario, Fabiana señaló que aprenden a socializar (...) Ignacio señaló que con ellos se habla sobre las chicas; las mujeres señalaron que aprenden a conocer (interrelacionarse). Durante este rato hubo risas. Finalmente, indicaron que hay problemas de pandillaje, que en la calle se puede aprender a ser pandillero, y que hay hombres y mujeres en las pandillas. (Secundaria urbana, Lima 01)

Facilitadora: ¿Qué aprenden fuera de la escuela?

Sofía: A jugar.

Darío: A jugar computadoras.

Facilitadora: ¿Eso se aprende en la casa o en la calle?

Simón: En el internet. (Primaria urbana, Ucayali)

Facilitadora: Y fuera del colegio ¿aprenden cosas?

Edilberto: Sí, a montar bicicleta.

Facilitadora: ¿Quién te enseñó?

Edilberto: Un amigo. (Secundaria rural, Piura)

Facilitadora: Y en la calle ¿qué se aprende?

Ernesto: A hablar groserías en la calle, a pelear.

Kervin: A ayudar a los que nos necesitan.

Kristel: A no contaminar el medio ambiente.

Facilitadora: ¿Y quienes les enseñan en la calle?

Ernesto: Por ejemplo, hay veces [que] estás caminando por la calle y tiras basura al suelo y te dicen que recojas, y así aprendes. (Primaria urbana, Ayacucho)

Aprender a jugar es algo bastante mencionado y valorado por los niños, niñas y adolescentes, porque es ahí donde se van construyendo relaciones entre los niños. En el colegio secundario de Lima 02 señalaron que la importancia de “la calle” recae también en que se identifica como el espacio donde se va conformando su independencia. Y es que salir a jugar, aprender a comprar y generar vínculos implica que tomen decisiones respecto a lo que deben o no deben hacer. Por ello, este espacio, si bien es valorado, es considerado también un espacio que encierra peligros, porque ahí se puede aprender a robar, a consumir drogas, a ser pandilleros, a tomar licor, ejercer la prostitución o entrar en el “vicio” de los juegos de internet (posibilidades que nos muestran que los niños son conscientes de sus entornos sociales).

Yina: En el internet.

Katia: En la casa de la Karla [hay internet].

Facilitadora: ¿Y ustedes van?

Todos: Sí.

Facilitadora: ¿Y a qué van?

Cecilio: A sacar información.

José: A jugar también, billar por la computadora. (Primaria rural, Piura)

Facilitadora: ¿Qué hace que este chico o chica se quede “pegada” [se queda por largas horas en las cabinas de internet]?

Teresa: No tiene control de sus padres, para en la calle, en el internet.

Facilitadora: Las chicas chatean.

Yuri: Con su gil [enamorado].

Teresa: Con amigas.

Facilitadora: ¿Tiene algo de bueno el internet?
Pedro: Para hacer las tareas.
Juan Pablo: Es un mal necesario.
Teresa: Te encuentras con amigas, familiares [...].
Facilitadora: ¿Qué otras cosas aprenden?
Pedro: Pandillaje.
Yuri: Vicios, hay más cosas malas que buenas.
Facilitadora: ¿Y hay alguna cosa buena que se aprende en la calle?
Juan Pablo: Sí, cómo se llama eso, que aprendes a ser más... independiente.
Yuri: Te vales tú solo [...].
Juan Pablo: En la calle aprendemos la jerga.
Facilitadora: ¿Y eso sirve?
Pedro: Sí, a veces. (Secundaria urbana, Lima 02)

Facilitadora: ¿Y con los amigos aprenden algo en la calle?
Keneth: Según la clase de amigos, se pueden aprender cosas malas.
Facilitadora: ¿Qué cosas malas se aprenden?
Julia: Robar.
Keneth: Drogadicción.
Alfredo: A tomar.
Karina: Prostitución, las mujeres..
Julia: [A decir] mentiras. (Secundaria urbano, Ucayali)

El trabajo, que es también un espacio de aprendizaje para los estudiantes, es una actividad que puede darse tanto en el espacio familiar como fuera de él. Sobre todo en las escuelas rurales e indígenas, se menciona que el trabajo en la chacra o el pastoreo son actividades familiares que deben aprender a realizar como parte de sus responsabilidades familiares. Sin embargo, en algunas localidades (Piura y Ayacucho) el trabajo también es una actividad remunerada; algunos niños señalan ir a trabajar y recibir dinero por ello.

Facilitadora: ¿Y [que] otra cosa han aprendido?
Edilberto: A trabajar en la chacra.
Facilitadora: ¿Todos trabajan solo en la chacra?
Alberto: Cargando bultos he trabajado.
Facilitadora: ¿Qué cosas?
Alberto: Maíz, papas, camotes.
Facilitadora: Y a pescar ¿han aprendido?
Edilberto: Hemos aprendido en el río la Chira [...]

Facilitadora: ¿Y eso de cargar, quién te enseñó?

Alberto: Yo solo, mirando nomás. Veía cómo cargaban los quintales [cada quintal equivale a un saco de aproximadamente 46,03 kilos]. (Secundaria rural, Piura)

Facilitadora: ¿Y a la chacra van, saben trabajar la chacra?

[Los niños y niñas empiezan a hablar en quechua y la traductora indica que todos han señalado que sí saben trabajar en la chacra].

Facunda: Es difícil sembrar la oca, las habas, la papa.

Facilitadora: ¿Y qué es más difícil, sembrar o cosechar?

Facunda: Sembrar. (Primaria rural, Ayacucho)

Rómulo: Trabajamos con nuestros padres en la chacra.

Cristian: Ayudamos a sembrar plátano.

Facilitadora: ¿Les gusta aprender cosas fuera de la escuela?

Todos: Sí.

Facilitadora: ¿Saben cortar monte?

Cristian: Somos expertos. [Risas]

Facilitadora: ¿Y a qué edad aprendieron?

Cristian: Aprendí a los siete años.

Rómulo: Aprendí a los doce.

Facilitadora: ¿Y las chicas?

Cándida: Poco nomás.

Facilitadora: ¿Ustedes no cortan mucho?

Cándida y Violeta: No. (Primaria rural, Ucayali)

En las zonas urbanas, el trabajo está ligado no solo a las actividades económicas que se realizan en la zona sino también a las actividades que realizan los padres o personas que los introducen en él. Así pues, algunos niños y niñas acompañan a sus cuidadores (por lo general padres o abuelos) a limpiar casas, otros venden ropa en la tienda familiar o salen a vender a la calle; algunos aprenden trabajos de construcción, en aserraderos, manejar moto taxi, etcétera.

- ▶ La facilitadora pregunta si aprenden otras cosas fuera de la casa, frente a lo que León dice que él aprendió a trabajar en la calle, ayudando a vender caramelos con su mamá (sube a los carros a vender). Francisco dice él trabajó con su tío vendiendo comida para hámster. Kathy dice que ella aprendió a trabajar con su mamá limpiando casas. Yina dice que a veces vende ropa en su tienda. La facilitadora entonces pregunta si les dan dinero cuando terminan de trabajar frente a lo que todos dicen que sí les pagan. Kathy señala que les pagan 5 soles o 10 soles. (Primaria urbana, Lima 02)

Facilitadora: ¿Y en qué cosa trabajas? ¿Quién te ha enseñado?

Raúl: En construcción trabajo desde el año pasado... aprendí ahí con las personas que trabajan.

[Joel contó que su papá le enseñó a trabajar en construcción]

Norberto: En mi pueblo, mi papá me ha enseñado como se cultiva y a cosechar la papa, a arar con toro. (Secundaria urbana, Ayacucho)

El trabajo es valorado positivamente como espacio de aprendizaje, no solo porque niños, niñas y adolescentes aprenden nuevas habilidades, sino también porque a partir de él, pueden participar y contribuir con la economía familiar, aunque reconocen, como señalamos anteriormente, que trabajar mucho puede alejarlos de la escuela o afectar su desempeño.

En resumen, los estudiantes perciben que la escuela, la calle o la localidad en que viven, así como el lugar de trabajo, son espacios de aprendizaje importantes para ellos. Ahí obtienen habilidades que les serán útiles para socializar y desenvolverse de manera independiente, tanto en el presente como cuando sean adultos. Estos aprendizajes no solo involucran habilidades, sino también conocimientos locales que les permiten identificarse y reconocerse como parte de una localidad, de una familia o de una cultura, y por ello manifiestan su deseo de incorporar estos aprendizajes a los que aprenden en la escuela. La escuela, sin embargo, parece darle continuamente la espalda a esa multiplicidad de experiencias de aprendizaje que traen consigo, buscando imponerse como el único espacio de aprendizaje válido. Niños, niñas y adolescentes parecen no resignarse ante ello, como veremos a continuación.

5.4. Demandas por nuevos aprendizajes

Los conocimientos y habilidades que niños, niñas y adolescentes adquieren fuera de la escuela son valorados por ellos debido a varios motivos. En algunos casos, notamos que forman parte de su cultura, contribuyen a un sentido de pertenencia y al fortalecimiento de su identidad. En otros casos, esta valoración responde a una lectura de su entorno, en el que identifican que estos conocimientos les son útiles en el presente, pero sobre todo lo serán en el futuro, especialmente con miras a su inserción laboral. En ambos casos, consideran que estos conocimientos y habilidades también deberían formar parte de sus aprendizajes escolares, generando así una demanda por nuevos aprendizajes.

Así por ejemplo, encontramos que en las regiones rurales y urbanas de Ayacucho y Ucayali, los niños y niñas indígenas (o provenientes de hogares indígenas) hicieron un reclamo explícito para que la escuela integre los conocimientos que ellos adquieren en sus familias, particularmente los que se refieren a la historia de su localidad o a sus costumbres. Los estudiantes sienten curiosidad por aprender más al respecto y creen que la escuela debería enseñarles esto también.

Facilitadora: Ya, ¿y aquí les cuentan historias de su comunidad? ¿Les cuentan...?

Cristian: Los más ancianitos, cuentan.

Facilitadora: ¿Qué les cuentan?

Cristian: Todo lo que nuestros antepasados. La historia de un pájaro.

Carlos: En casa, nos cuentan.

Facilitadora: ¿Y la profesora les cuenta eso?

Todos No, eso no nos cuentan.

Facilitadora: ¿Les gustaría que la profesora [...] les cuente?

Todos: Sí, sería más bonito [...].

Facilitadora: ¿Y ustedes le cuentan eso [historias] a sus hermanos?

Todos: Sí. (Primaria rural, Ucayali)

Facilitadora: El carnaval, ¿de eso les gusta que la profesora les hable?

Irma: Sí, de cada costumbre de cada pueblo.

Kristel: De tradiciones.

Irma: Porque de cada pueblito, así, hay una historia.

Facilitadora: ¿Y por qué creen que es importante aprenderlas?

Irma: Para saber...

Kristel: Para saber las costumbres.

Irima: Para saber cómo era antes. (Primaria urbana, Ayacucho)

Con estas expresiones y con su reclamo de que la escuela incorpore los conocimientos familiares, locales y culturales propios de su grupo, niños y niñas indígenas están reconociendo la legitimidad de los saberes locales. Su reclamo por integrarlos a la escuela puede ser interpretado como una demanda porque la escuela reconozca esta legitimidad, exigiendo a la vez que la escuela dialogue más con ellos y sus comunidades. En última instancia, niños, niñas y adolescentes indígenas parecen pedir también un mayor respeto por su identidad, ligada íntimamente a los conocimientos de su grupo. El rechazo de la escuela a reconocer estos conocimientos es también un rechazo a la identidad de los niños y niñas que quieren educar, lo cual no deja de tener un impacto emocional en ellos, y afecta por tanto sus aprendizajes.

En tal sentido, también recogimos de parte de los niños, niñas y adolescentes indígenas que estudian en escuelas bilingües una alta valoración por aprender en su lengua materna, pues consideran que facilita su aprendizaje. Así, por ejemplo, los estudiantes de la secundaria rural de Ayacucho (que no es bilingüe) sugirieron que los docentes deberían hacer algunas de sus explicaciones en quechua para comprender mejor las lecciones, pidiendo con ello la extensión de la EIB a la secundaria (actualmente el programa de educación inter-

cultural bilingüe solo involucra la primaria). En la escuela primaria EIB de Ayacucho también se valora el quechua como medio de enseñanza, pero recogimos la demanda de los niños indígenas por un mayor aprendizaje del castellano, ya que lo consideran necesario para interactuar fuera de la comunidad. En la escuela primaria EIB de Ucayali, también se mencionó esta valoración por aprender en el idioma shipibo; sin embargo, los niños shipibos demandaron aprender más castellano, puesto que casi toda su educación se da en shipibo y están aprendiendo muy poco castellano. Al igual que los niños quechuas, los niños shipibos consideran necesario el castellano para su interacción en la ciudad.

De otro lado, y de modo más bien general, niños, niñas y adolescentes, si bien valoran las posibilidades de formación profesional que se abren con la escolaridad, reclaman que la escuela no solo debe formarlos para convertirse en profesionales. Por el contrario, la escuela debe responder a una demanda por conocimientos y habilidades que les permitan insertarse en el mundo laboral cuando terminen la escuela. En efecto, son conscientes de que no todos lograrán tener estudios superiores, ya sea por obstáculos económicos o por preferencias personales. Esperan así que la escuela no solo los aliente a continuar estudios profesionales, sino que también les ofrezca herramientas que les permitan enfrentarse a la vida adulta y laboral en diversas ocupaciones y profesiones.

Tanto niños y niñas indígenas como no indígenas esperan que su escuela dialogue más con su entorno social, y las características y demandas que este entorno plantea para las nuevas generaciones, que serán en muchos casos radicalmente distintas de aquellas que planteaba para los adultos de hoy. En efecto, los niños y niñas urbanos con los que trabajamos, en muchos casos, provienen de hogares migrantes, lo que implica que el entorno en el que crecieron sus padres era distinto a aquel en que ellos están creciendo. Los niños y niñas rurales, si bien comparten el escenario donde sus padres crecieron, enfrentarán situaciones de migración para proseguir sus estudios que los llevarán a vivir experiencias distintas a las de los padres.

Un claro ejemplo de estas demandas lo tenemos en el caso de la computación, ahí donde los niños solo pueden aprenderla en las cabinas de internet. Niños, niñas y adolescentes son conscientes de que la computación resulta una herramienta necesaria en el contexto en el que les toca desenvolverse. Otras lecturas lúcidas del entorno aparecen al pedir talleres de carpintería en zonas productoras de madera, de tejido en zonas productoras de lanas y artesanías, etc. Los adolescentes en particular consideran que todo ello ampliará sus conocimientos y los dotará de mayores habilidades que les permitirán, luego de concluir la escuela, insertarse al mundo laboral en mejores términos aprovechando los recursos de su región.

Facilitadora: ¿Hay algo que les gustaría que les den, que les enseñen y que no les están enseñando?
Sandra: Oratoria.
Joél: Mecánica.
Daniela: Tejido.
Facilitadora: ¿Y para que quisieran que les enseñen eso?
Joel: Para trabajar.
Facilitadora: Y oratoria ¿para qué sirve?
Sandra: Para hablar en público.
Facilitadora: ¿Y qué otra cosa les gustaría aprender?
Joel: Computación.
Facilitadora: ¿Por qué computación?
Joel: Por el trabajo. (Secundaria urbana, Ayacucho)

Keneth y Alfredo: [hay chicos que trabajan en el] aserradero
Facilitadora: ¿Y qué hacen?
Keneth: Sacan tablas, solo son hombres, no mujeres.
Facilitadora: ¿Y, a ustedes, les gustaría tener clases de carpintería en el colegio?
Keneth: Sí.
Jesús: Después se puede trabajar en eso. (Secundaria urbana, Ucayali)

En la zona rural de Ayacucho, los adolescentes indígenas mostraban que ambos aspectos (la legitimidad de los conocimientos locales y el deseo de una mejor inserción laboral) no son excluyentes y por el contrario pueden ser complementarios. Así, demandaban por ejemplo la inclusión de música, danza, escultura o bordado en el espacio escolar. Estos jóvenes veían las artes no solo como espacios de entretenimiento, también comprendían su valor utilitario para obtener trabajos u oficios al terminar la escuela en una región caracterizada por una amplia gama de oficios artesanales y artísticos.

Facilitador: ¿Y la computadora les va a servir para el futuro?
Todos: Sí.
Facilitador: Y las piedras, el tallado en piedras, ¿no?
Mariela: Casi no. porque...
Briscola: Nos podría servir si no somos profesionales, para ser empresarios.
Mariela: Pero, bueno, no es para tanto.
Facilitador: ¿Y algún curso adicional les gustaría... que les pueda servir?
Mariela: Sí, por ejemplo. a manejar la computadora, aprender a escribir más rápido.

Facilitador: Y chicos, ustedes, ¿algún curso de música, algo...?

Luis: Sí, un curso de música, por ejemplo, para aprender a tocar la música, por ejemplo, uno no tiene una profesión y puede ganar su plata tocando la música, sino cantando.

Facilitador: ¿Tú Matías estás de acuerdo?

Matías: Sí.

Facilitador: Entonces a ustedes, chicos, chicas, ¿les gustaría un curso de música porque ahí pueden ganar plata, para los que no puedan tener una profesión?

Todos: Sí. (Secundaria rural, Ayacucho)

En contraste, en Lima, si bien también los jóvenes pedían la apertura de talleres de música o de danza, así como más deportes, el significado que los estudiantes le daban a estos talleres era diferente. En efecto, los adolescentes limeños veían estos espacios como una posibilidad de entretenimiento o distracción. Especialmente señalaban que las clases de danza, de música o de oratoria podían contribuir al bienestar de los alumnos que viven en contextos familiares en donde hay problemas, a fin de que puedan manejar y liberar sus tensiones.

- ▶ Fabiana dijo “baile”. Los chicos pidieron más deporte. Todos consideraron que hacen poco deporte. Señalaron que pidieron baile y deporte para distraerse para olvidarse de los problemas. Ignacio dijo, “Que hablen sobre la primera vez, que se siente, cómo es...varias cosas porque unos sienten miedo, otros otra cosa”. Fabiana pidió que les enseñen sobre pandillaje, drogadicción, autoestima. (Secundaria urbana, Lima 02).

Niños, niñas y adolescentes nos muestran con sus testimonios que sus necesidades de aprendizaje son nuevamente mucho más amplias y de carácter integral. Los adolescentes, en particular, hicieron énfasis en que requieren del arte y del deporte para manejar sus tensiones, pero también para aprender un oficio; requieren de orientación y conocimientos sobre su sexualidad, sus emociones, la violencia y los riesgos del consumo de drogas. Requieren sin duda de los tradicionales conocimientos que les brinda el currículo escolar, pero no es suficiente con la lectura, la escritura y la matemática. Sus necesidades de aprendizaje son mucho más amplias y de carácter integral. Niños, niñas y adolescentes indígenas nos recuerdan además que provienen de grupos y comunidades con conocimientos propios y que tienen derecho, y merecen que estos sean tomados en cuenta en el espacio escolar.

5.5. Discusión

Los niños, niñas y adolescentes participantes en este estudio nos confrontaron con una visión compleja, amplia, abarcadora e integral con respecto al aprendizaje. Para ellos, por ejemplo, los factores que propician o limitan el aprendizaje son múltiples y actúan en diversos planos, algo respecto a lo cual la literatura especializada ofrece cada vez más evidencias (Cornejo y Redondo, 2007). Con ello resaltaron algo que escapa en gran medida de la discusión actual en torno a cómo elevar la calidad educativa, que se refiere a la necesidad de intervenciones integrales que afecten simultáneamente varios de estos factores, y no solo medidas discretas que intentan modificar uno u otro.

Del mismo modo, nos llamaron la atención con respecto a la importancia del componente afectivo del aprendizaje en múltiples dimensiones. Así, por ejemplo, mencionaron cómo les afectan las relaciones familiares, pero también resaltaron de manera importante las relaciones que se construyen con otros niños o la confianza que se establece con el profesor, que hemos desarrollado más ampliamente en el Capítulo 4, e incluso el lugar de la propia identidad y cultura en el espacio escolar, un tema aún poco trabajado en el marco de este tipo de estudios. En este sentido, otras investigaciones han señalado que los alumnos perciben la escuela, a la familia y los amigos como los factores que más influyen en su educación (Marchesi *et al.*, 2006; García y Morales, 2010; Guerrero, 2010).

Nos recordaron asimismo que los “agentes” del aprendizaje son varios; está el profesor, sin duda, pero también otros estudiantes, niños, niñas y adolescentes con los que se aprende no solo a partir de las lecciones, sino también a partir de la socialización y el juego; están los padres y otros familiares, y los miembros de la comunidad. Y así como los agentes son diversos, diversos son los espacios donde aprenden: aprenden en el hogar, en la comunidad, en el lugar de trabajo si trabajan, en la calle, en la cabina de internet, en la chacra, etc. Y diversos son los conocimientos y habilidades que pueden y quieren adquirir.

Niños, niñas y adolescentes desafían a la escuela a reconocer y abrazar esta diversidad: a ampliar sus, a veces, estrechos marcos y abrir la puerta a los conocimientos provenientes de otras matrices culturales, a los saberes locales, a las expresiones artísticas, a las tecnologías modernas y al juego. Los niños, niñas y adolescentes tienen muy claro que el aprendizaje y el juego no son elementos contrapuestos, sino por demás complementarios. El juego no solo es un vehículo de aprendizaje, también cumple un rol esencial en la salud, el bienestar y el desarrollo de los niños (Lester y Russell, 2010). Y, sin embargo, las necesidades de juego son con frecuencia ignoradas o mal interpretadas por los adultos, especialmente en el espacio escolar, donde ocupa un lugar marginal y en contraposición con el aprendizaje, cuando resulta por el contrario un medio fundamental para garantizarlo (Lester y Russell, 2010).

En este sentido, es interesante la sugerencia de Guerrero (2000:30) respecto a “la necesidad de abrir espacios para el desarrollo de actividades libres que pudieran ser formativas, sin que por ello se tradujeran en calificaciones o evaluaciones, y que permitieran incorporar los deseos y necesidades de los alumnos”. La autora plantea que estos espacios permitirían reconocer y estimular la participación autónoma y creativa de los estudiantes, y convertir el espacio escolar en uno cuyo rol formativo sea mucho más atractivo y enriquecedor para ellos.



6

Entre el deber ser y lo que quieren ser: percepciones sobre su rol como estudiantes

En este capítulo damos cuenta de la percepción de los estudiantes sobre su rol como estudiantes, de la manera como conciben y cuestionan la imagen del estudiante modelo que se les propone desde la escuela, y la valoración más general de la educación escolar que los impulsa a seguir este mandato, pero también de cómo ellos mismos señalan que no pueden (y en algunos casos no quieren) ser “como el modelo” y de las formas de participación que tienen a su alcance. Para esto, hemos organizado el capítulo en cuatro secciones. La primera se dedica a analizar la imagen del “buen alumno” o del “deber ser” del estudiante, tal como la ven los niños, niñas y adolescentes en relación a lo que la escuela les plantea, y la motivación que tienen para intentar cumplir con este deber ser: su alta valoración por la educación escolar y la meta de ser profesionales. Sin embargo, existen dificultades que los niños, niñas y adolescentes experimentan para cumplir con el deber ser propuesto por la escuela, que se discuten en la segunda sección. Luego, nos centramos en la mirada que tienen de los procesos y mecanismos de participación existentes (o no) en sus escuelas. Finalmente concluimos con una discusión en la que planteamos la necesidad de incorporar dimensiones o aspectos de la forma de ser de los alumnos en los estilos de enseñanza y en el funcionamiento de la institución educativa.

Este capítulo se basa en las dinámicas participativas empleadas, principalmente en el método “Un día en la escuela” (ver Anexo 7), aunque también hemos usado información proveniente de los métodos “Andar bien, andar mal en la escuela” y “Un buen maestro” (ver anexos 5 y 6). Asimismo, utilizamos información recogida durante las observaciones de aula.

6.1. El deber ser: estudiar y aprender

Los niños, niñas y adolescentes de las ocho escuelas en las que realizamos esta investigación dan cuenta de un “deber ser” respecto al rol de estudiantes que desempeñan en sus escuelas. Así, desde la perspectiva de los alumnos, un estudiante “modelo” actuaría siguiendo las exigencias académicas y conductuales que se les plantean desde la escuela, demostrando tanto una determinada forma de comportamiento como una cierta actitud hacia el aprendizaje. Un estudiante modelo se caracterizaría entonces por lo siguientes aspectos:

- Tiene buenas notas y muestra interés por los estudios.
- Hace caso al profesor y no genera desorden en el aula.
- Le dedica más tiempo al estudio que al juego.
- Se lleva bien con sus compañeros, los respeta y tiene amigos.

Entonces, para ser un buen estudiante se requeriría de una predisposición cognitiva y conductual, que los niños, niñas y adolescentes consideran necesarias, a fin de llevar a cabo las indicaciones de los profesores durante las clases.

Facilitadora: ¿Cómo piensan que es? (un estudiante al que le va bien).

Teresa: Por su forma de ser, es bien alegre, amigable.

Juan Pablo: Todo lo contrario que hemos dicho antes. [Risas]

Teresa: Las notas son altas, tienen 19, 20.

Pedro: Buenas notas, pe.

Teresa: Hace caso omiso a lo que le dicen, no hace caso cuando la molestan.

Yuri: Le resbala cuando la molestan.

Teresa: Es conversadora, con sus amigos y profesores.

Facilitadora: ¿Cómo es en la clase?

Teresa: Cuando está en la clase no le gusta hablar con la clase, es atenta.

Juan Pablo: Es responsable.

Facilitadora: ¿Cómo es eso? ¿Cómo así es responsable?

Juan Pablo: Cumple con [sus] tareas.

Yuri: Entrega sus tareas a la fecha.

Facilitadora: Cumple tareas, es cumplido. ¿Y nunca habla, o sí levanta la mano?

Todos: Sí.

Juan Pablo: Es preguntón.

Yuri: Lo que no entiende pregunta y trata de sacarse las dudas.

Facilitadora: ¿Y los que van mal preguntan en clase?

Yuri: No tanto, pe. (Secundaria urbana, Lima 02)

Esta imagen del estudiante ideal fue mencionada por los alumnos de todas las regiones. Sin embargo, existen algunas especificidades respecto a la manera en que esta imagen es valorada por los estudiantes: mientras que en la primaria urbana de Ucayali y en las escuelas secundarias de Lima los alumnos señalaron que ellos no quisieran ser, o no son, estudiantes modelos; para los niños, niñas y adolescentes de Ayacucho la situación fue diferente, pues ellos enfatizaron que cumplir con el “deber ser” que se plantea desde la escuela es importante y mandatorio.

Facilitador: Y, a ver chicos, ¿conversar, bromear por qué no les gusta cuando no está el profesor?

Mariela: Porque estamos dentro del salón, y eso no es bueno, hacer bromas y chistes en el salón. Mejor, sería cuando no está el profesor o cuando llega tarde, sentarse y ponerse a leer.

Facilitadora: Pero eso es lo que debería ser, ¿pero a ustedes les gusta o no les gusta conversar en ese ratito?

Paola: No tanto.

Mariela: No.

Facilitadora: ¿Y a los chicos?

Matías: Sí, bromear, jugar en clase, cuando no está el profesor los alumnos hacen desorden.

Facilitadora: ¿Entonces tampoco te gusta, o sí te gusta?

Matías: No.

Briscola: No.

Facilitador: Lucio ¿tampoco te gusta?

Luis: Conversar sí me gusta, pero bromear, jugar, no.

Mariela: Cuando hacen desorden, cuando por ejemplo hacen bulla los alumnos, porque quizás en el siguiente salón están haciendo clase y así riéndose, bromeándose pueden interrumpir las clases de otros salones. (Secundaria rural, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Cómo debería ser un alumno?

Darío: Inteligentes.

Mariana: Obedientes.

Rosario: Tranquilos.

Facilitadora: ¿Qué más?

Otros señalan: Portarse bien, cuidar las plantas [...]

Facilitadora: ¿A ustedes les gustaría ser así: obedientes, tranquilitos?

Darío: Tener el cerebro de una computadora.

Facilitadora: ¿Te gustaría tener el cerebro de una computadora?

Darío: Nunca se cansaría. [Risas]
Facilitadora: ¿Creen que pueden ser tranquilitos en clase? ¿Les gustaría ser así?
Darío: Creemos, pero, no somos.
Facilitadora: ¿Y por qué no son?
Simón: Porque jugamos. [Risas]
Facilitadora: Y les gusta jugar también.
Todos: Sí. (Primaria urbana, Ucayali)

Este modelo del estudiante ejemplar (quien representa el deber ser propuesto por la escuela), corresponde a una alta valoración de la educación escolar y a una visión o aspiración a futuro que tienen los niños, las niñas y adolescentes: llegar a ser profesional. Estudiar y comportarse según las normas de la escuela son acciones en sí positivas, nos dicen, ya que así podrán “ser algo en la vida” o “ser algo” de grandes.

Facilitadora: ¿Cómo debería ser un buen estudiante en este colegio?
¿Qué debe hacer?
Lali: Estudiar.
Kathy: Tener su recreación.
Lali: No pegar.
Kathy: Ir a la sala de innovación.
Wilfredo: Ser responsable.
Facilitadora: ¿Pero cómo es ser responsable?
Yina: Que ordene el salón. No romper lunas. [...]
Facilitadora: ¿Cómo debe ser un alumno responsable? ¿Qué hace? ¿Cómo es?
Lali: Respetuoso.
Facilitadora: ¿Y les gustaría ser así?
Wilfredo, Lali y Yina: Sí.
Lali: Para ser algo de grandes.
Kathy: Es mejor.
Facilitadora: ¿Por qué es mejor?
Kathy: Porque nos pueden dar una beca.
Lali: Sí, para estudiar en el instituto. Para no tener hijos [ríe]. (Primaria urbana, Lima 01)

De acuerdo a las declaraciones de los niños, niñas y adolescentes, examinadas en el Capítulo 5, los padres y los maestros parecen reforzar el deber ser del estudiante, al orientarlos a que respondan a él, brindándoles apoyo, consejo y corrigiendo las conductas que mostrarían un alejamiento del rol que deberían cumplir. En efecto, cuando los niños, niñas y adolescentes se refieren a los discursos de aliento de los padres de familia que apoyan a

sus hijos, siempre se reproduce la idea de “estudiar para ser mejor” o “estudiar para ser un profesional”. A través de estas expresiones que constituyen formas de afecto los padres establecen pautas y refuerzan el deber ser de la escuela, es decir, la manera como se ha convenido que los buenos alumnos deben comportarse.

Sin embargo, para los niños, niñas y adolescentes es responsabilidad final de los estudiantes responder o no al deber ser. Reconocen así el papel activo que cumplen en definir cómo vivir su identidad de estudiantes en la escuela. Enfatizan que ellos tienen que tener “voluntad” para cumplir con este ideal. Para los alumnos de secundaria de la zona urbana de Ayacucho, por ejemplo, la voluntad es el deseo de mejorar o de progresar en la vida. Así, tener voluntad implicaría haber interiorizado el deber ser, teniendo en mente un objetivo a futuro: estudiar y comportarse bien para “ser alguien en la vida”. Por el contrario, no cumplir con el rol del alumno que se dedica a estudiar y a seguir indicaciones puede significar un fracaso a largo plazo: no progresar, es decir, no llegar a ser profesionales.

Facilitador: ¿Qué es lo que te gusta de las clases?

Nolberto: Matemáticas.

Facilitador: Matemáticas, ¿por qué les gusta las clases?

Nolberto: Porque queremos aprender.

Raúl: Porque queremos aprender.

Facilitador: ¿Y por qué quieren aprender?

Joel: Para llegar a ser algo en la vida.

Raúl: Para tener conocimientos.

Joel: Ahora pienso que todavía no puedo hacer nada, no tengo profesión. Total, se puede decir que no sirvo para nada.

Margarita: No estoy de acuerdo con lo que él dice [responde refiriéndose a Joel] “para ser algo en la vida”, ya es algo en la vida, es una persona, él debería decir “para ser un gran profesional”, él dijo que va a ser algo en la vida, y ya es algo en la vida: una persona en esta vida, ¿no? [...].

Facilitadora: ¿Y cómo aconsejan los padres, qué cosas tienen qué aconsejar?

Joel y Margarita señalan que los padres deberían decirle a su hijo que estudie para que le vaya bien en la vida, para que sea un profesional. (Secundaria urbana, Ayacucho)

- Retomando el tema de conocimientos, Fabiana y Kevin señalaron que es necesario aprender todas las áreas porque de esta manera, se podrá lograr, en el futuro, independencia y se podrá decidir qué hacer más adelante (escoger una profesión). Melissa estuvo de acuerdo con Fabiana. Asimismo, Kevin dijo que aprender ayuda a todo; las matemáticas, señaló, sirven para hacer contabilidad. (Secundaria urbana, Lima 01)

A pesar de tener claro el deber ser de su rol como estudiante en la escuela y de la valoración por la educación escolar misma, niños, niñas y adolescentes cuestionan la real posibilidad que tienen de ajustarse al ideal, fundamentalmente porque esta imagen ideal ignora mucho de lo que ellos son y de lo que quieren ser, lo cual discutimos a continuación en la Sección 6.2.

6.2. Las dificultades para ser un estudiante ideal

La principal dificultad que identifican los niños, niñas y adolescentes es que el deber ser que la escuela plantea a los alumnos, al menos en su discurso formal, no se amolda a su realidad, ya que requiere que dejen de lado una dimensión que consideran fundamental en su vida: el juego. Por este motivo, los alumnos declaran que es complicado cumplir con el deber ser, pues reconocen que también les gusta jugar y conversar.

Si bien el modelo ideal de estudiante es transversal a las regiones en las que realizamos nuestro estudio, encontramos especificidades en la región Ayacucho, donde el discurso del deber ser aparece con más fuerza que en las otras regiones estudiadas. Así, mientras que en Ayacucho señalan que quisieran comportarse como los estudiantes modelo, en Lima 01, en Piura (secundaria) y en la primaria y secundaria urbana de Ucayali, nos decían que ir a la escuela sin tener la posibilidad de jugar y de compartir con los compañeros de clase sería aburrido. En estos casos se hace alusión a lo complicado que es siempre obedecer y hacer las tareas, atender a todas las clases y no distraerse en el salón. Así, si bien los niños de Lima 01 y Piura indicaron que ser estudiosos, respetuosos y ordenados son características que deberían mostrar, creen que no siempre podrían comportarse de esa manera. Esto se debe fundamentalmente a su gusto por jugar y distraerse (conversando, caminando entre amigos, etcétera). Todas estas actividades hacen que los estudiantes valoren el recreo y los lugares en donde pueden distenderse.

Facilitador: Y estudiar, ¿todos estudian?

Todos; Sí.

Facilitador: ¿O hay veces que hay alguien que no estudia?

Kristel: Sí, hay veces.

Facilitador: ¿Hay veces no estudian? ¿Por qué a veces no se estudia, Kimbell?

Kristel: ¿Porque no les gusta?

Facilitador: ¿Solo por eso?

Kervin: A veces, cuando no entiendes, le dices a la profesora que te expliquen bien.

Facilitador: ¿Y hay alumnos que no entienden?
Eliana: Sí, hay muchos.
Kristel: Sí, hay pocos.
Facilitador: ¿Y por qué no entienden?
Ernesto: Por no atender.
Kristel: Por no atender la clase.
Eduardo: A veces están conversando, sin atender, en su sitio. (Primaria urbana, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Cómo debería actuar un estudiante en la escuela?
Fabiana: Ser educado, que sabe respetar.
Ignacio: Un buen estudiante saluda, no levanta la voz.
Fabiana: Debería hablar moderadamente.
Melissa: Debe saludar.
Ignacio: Y no poner apodos.
Facilitadora: ¿Y ustedes quieren ser como el estudiante del que han hablado?
Fabiana: La verdad, no tanto.
Ignacio: No haríamos tanto caso.
Facilitadora: ¿Cómo no debería ser un estudiante?
Kevin: Un estudiante no debería hacer hora [perder tiempo].
Ignacio: No deberían ser creídos. (Secundaria urbana, Lima)

Como ya señalamos antes en el Capítulo 3, para los alumnos de los niveles de primaria y secundaria de zonas rurales y urbanas, la escuela sería aburrida si es que no tuviesen un tiempo y un espacio para jugar, ya que el papel que le otorgan al juego es fundamental. Sin embargo, entre los alumnos de la región Ayacucho, así como en la primaria rural de Ucayali, que parecen tener más internalizado el deber ser escolar, no solo afirman que su principal rol consiste en estudiar y obedecer las indicaciones de sus profesores; también sostienen, tanto en primaria como en secundaria, que no se debe jugar en el salón o que no les gusta jugar en ese espacio.

Facilitador: ¿Y, a ver chicos, conversar, bromear por qué no les gusta cuando no está el profesor?
Mariana: Porque estamos dentro del salón, y eso no es bueno, hacer bromas y chistes en el salón. Mejor sería, cuando no está el profesor o cuando llega tarde, sentarse y ponerse a leer. (Secundaria rural, Ayacucho)

Si bien jugar en el aula no es una actividad “ideal”, niños, niñas y adolescentes señalan que no pueden evitar cansarse o aburrirse durante las clases. Son estos los momentos en que se distraen, conversan y juegan. Su actitud dentro del lugar de estudio no se correspondería así con la predisposición conductual y cognitiva de su imagen de estudiante modelo.

A partir de las observaciones que realizamos en las aulas de las escuelas visitadas, podemos señalar que el elemento lúdico nunca deja de estar presente en las interacciones de los alumnos. No obstante esto, la mayoría de docentes observados no incorpora esta dimensión en su manera de realizar sus clases. Por lo general, centran su trabajo en el dictado de temas y en la formulación de tareas y de preguntas, que no suelen ser formuladas para que los alumnos den sus opiniones o reflexiones en torno al tema, sino para atraer la atención de quienes están distraídos, o para evaluar contenidos curriculares, que se espera que hayan entendido y retenido. Por este motivo, es posible señalar que las clases tienden a ser expositivas. Ante formas de enseñanza como esta, los alumnos pueden aburrirse.

Facilitadora: De todas estas cosas ¿qué es lo que más les gusta?
Carolina: Hacer dinámicas, porque nos relajamos, nos despertamos, aprendemos cosas nuevas.
Jesús: Jugar, porque distrae la mente.
Keneth: Recreo, para descansar, para ir al baño.
Alfredo: Cantar, para despertar la mente.
Facilitadora: La mente se duerme en clase a veces. [Risas]
Facilitadora: ¿Y por qué... por el calor o porque el profesor es aburrido?
Todos: Por los dos. (Secundaria urbana, Ucayali)

El componente lúdico o la disposición hacia el juego, que forman parte de la vivencia cotidiana de niños, niñas y adolescentes, no solo expresan un mero deseo de diversión. Los niños usan el juego de múltiples maneras: para aprender, para recrear su realidad, para explorar, creando formas de interacción distintas. Por ello, no les es fácil seguir el rol de alumno modelo que la escuela les pide si este excluye el juego de su definición. Sin embargo, nos preguntamos hasta qué punto la escuela es consciente de esto y establece o no un diálogo con la alta valoración que los niños y niñas tienen del elemento lúdico.

Facilitadora: [Señala el listado que elaboraron en la actividad] ¿Y hay alguna de esas actividades a la que les gustaría dedicarse más tiempo? Lali: A jugar [...]. Facilitadora: ¿A ustedes les gustaría tener más tiempo para jugar?
Todos: Sí. [...] (Primaria urbana, Lima)

Por otro lado, los niños, niñas y adolescentes de ámbitos urbanos y rurales señalan que el rol que la escuela confiere a los alumnos deja de lado otros aspectos que forman parte de sus vidas, como su apoyo en el hogar, que a veces supone un tiempo que entra en competencia con las exigencias de la escuela.

Facilitadora: Y si nos detenemos en la tarea, ¿quitarían toda la tarea o sí hay tareas que les gusta hacer? ¿Qué se puede hacer para que a ustedes les guste más la tarea?
Margarita: No [las quitaría], es que debería haber tarea de vez en cuando nomás. Que no deje el profesor [tarea] diariamente, a veces no nos alcanza el tiempo para hacer la tarea.
Joel: En todos los cursos siempre nos dejan tareas.
Daniela: Cansa.
Jorge: Más en Sociales y en Biología.
Facilitadora: ¿Y qué harían ustedes si hubiera menos tareas?
Margarita: Más tiempo para poder ayudar en la casa. O un poquito para repasar también.
Raúl: Repasar. (Secundaria urbana, Ayacucho)

El rol del estudiante en la escuela se inscribe en un conjunto de relaciones jerárquicas, donde los alumnos son llamados a obedecer. La dinámica de la escuela muchas veces les hace realizar actividades que no les agradan (formar los lunes y viernes, contribuir con el orden y la limpieza de sus escuelas) pero que están obligados a realizar.

El gusto o el desagrado que puede producir una actividad obligatoria en los alumnos tienen fundamentos específicos. Por ejemplo, a gran parte de ellos no les agrada la formación escolar porque estar parados les produce cansancio físico y, además, se sienten expuestos al frío y al calor durante varios minutos. Sin embargo, en algunos casos, tanto en primaria como en secundaria, la formación puede ser una actividad que les guste porque reciben consejos e indicaciones del director.

Facilitadora: ¿Y qué cosa no les gusta?
Yuri: La formación.
Juan Pablo: La formación.
Pedro: Ah, la formación. [...]
Facilitadora: ¿Por qué no les gusta la formación?
Pedro: Porque hace mucho sol, y en invierno mucho frío.
Teresa: Nos dejan ahí parados, las dos cosas nos hacen mal.
Pedro: Y se nos va la física [Educación Física] por quedarnos ahí [...].
Facilitadora: ¿Y por qué no les gusta que les tiren palo?
Todos: No, eso no, ¡duele!
Juan Pablo: A quién le va a gustar. (Secundaria urbana, Lima)

Alfredo: Nos molesta barrer porque el polvo se les mete en la cara.
Carolina: En otros colegios hay personas que se encargan de eso.
Facilitadora: ¿Y a todos no les gusta la formación? ¿Por qué?
Kenneth: Mucho hablan.
Carolina: Mucho sol.
Facilitadora: ¿Qué cosas les gustaría cambiar, que quisieran sacar de la escuela?
Ellos mencionan: La formación, que sea más corta.
Alfredo: Que sea 15 minutos en lugar de media hora. (Secundaria urbana, Ucayali)

Entonces, tenemos que para los niños, niñas y adolescentes con los que conversamos su principal rol en la escuela es estudiar, obedecer a sus maestros y portarse bien con sus compañeros; sin embargo, experimentan dificultades para cumplir este rol por la marginación de lo lúdico en la definición misma del rol del estudiante, así como la falta de reconocimiento e incorporación de los roles que tienen fuera de la escuela, en su espacio social y familiar, y que supone un conjunto más amplio de actividades y responsabilidades.

6.3. No nos toman en cuenta: sobre la participación estudiantil

Los niños, niñas y adolescentes de nuestro estudio mostraron un gran deseo de participar de múltiples formas de la vida escolar. En el Capítulo 3 hemos visto que tienen una serie de sugerencias y recomendaciones para mejorar los servicios y condiciones de trabajo de la escuela, y que desean una mayor comunicación con sus autoridades, específicamente con el director. En el Capítulo 4 expresaron también su interés por participar más activamente en la dinámica de la clase, su demanda por estrategias pedagógicas que promuevan y hagan posible esa participación, y su necesidad de un mayor diálogo con sus docentes. En el Capítulo 5 vimos que su interacción con otros estudiantes, con sus docentes, con su familia es condición y a la vez posibilidad de aprendizaje. Sin embargo, la forma cómo se plantea el rol del estudiante dentro del espacio escolar no incorpora plenamente la capacidad y el deseo de participar que tienen los alumnos. El énfasis en la obediencia y en seguir las indicaciones y el orden creados por los adultos, así como las jerarquías y relaciones de poder entre adultos y niños, profesores y estudiantes, genera obstáculos para una comprensión del alumno como un participante más activo en la toma de decisiones que afectan sus procesos educativos.

Así, a pesar de que en casi todas las escuelas (con excepción de la primaria rural de Ucayali) existen formas institucionales destinadas a promover la participación estudiantil, como el municipio escolar, el consejo educativo institucional (CONEI), la policía escolar o

los brigadieres, las dos primeras parecen quedarse en un plano de mera formalidad, y las segundas solo cumplen un rol funcional al orden establecido por los adultos. En la práctica, y de acuerdo a los propios niños, niñas y adolescentes entrevistados, la participación estudiantil no ha sido incorporada en sus instituciones.

Facilitador: ¿Saben lo que es el municipio escolar?
Niñas: Sí.
Facilitador: ¿Qué es un municipio escolar, Briscila?
Briscila: Que en cada colegio tiene que existir un alcalde, un representante, un líder.
Facilitador: ¿Y crees que sería importante eso, Briscila?
Mariela y Briscila: Sí.
Facilitador: ¿Y por qué sería importante?
Mariela: Porque el alcalde como representante del colegio puede hacer reclamos al profesor o al director para que el colegio se mejore o aumente las horas de clase.
Facilitador: A ver, ustedes que son, ahorita como representantes, ¿qué reclamarían?
Mariela: Que haiga el horario de la clase de computación y de la música. (Secundaria rural, Ayacucho).

José Luis Maroto (1997) señala que si una instancia como el Consejo Escolar –en su caso, en el nuestro el CONEI– constituye por excelencia el órgano participativo en la gestión del centro educativo, una forma concreta de saber su importancia real para los alumnos es preguntarles acerca del conocimiento que tienen de sus componentes, de las relaciones que mantienen entre sí los integrantes de esa organización y en qué medida los representados conocen a sus representantes. En ese sentido, encontramos que la información que manejan los alumnos es mínima, como ellos mismos reconocen.

Facilitadora: ¿Hay municipio escolar?
Todos: No.
Facilitadora: ¿Hay CONEI?
Kenneth: Sí hay, el Gianfranco está.
Facilitadora: ¿Y qué hacen?
Kenneth: No sabemos. [Risas] (Secundaria urbana, Ucayali)

Uno de los problemas que señalan los alumnos con respecto a los espacios formales de representación y participación estudiantil es que los cargos, o puestos que pueden asumir, no funcionan adecuadamente o no son significativos para ellos. En efecto, pese a que se reconoce la importancia de estos cargos e instancias formales de participación, la mayoría

de estudiantes queda fuera de dichas instancias, no son involucrados de manera regular en procesos que les permitan sentirse parte o representados por ellas, y a pesar de que existen instancias de representación estudiantil, señalan no se les consultan nada ni ven que efectivamente funcionen como mecanismos de comunicación entre sí, con sus docentes o con sus autoridades. Señalan asimismo que no hay un esfuerzo orientado a que estas instancias sean promovidas como espacios de participación.

Así, por ejemplo, algunos alumnos indicaron que si bien ejercen cargos dentro de sus aulas y escuelas, ellos fueron elegidos sin tener mayor información sobre sus roles y responsabilidades. Además, señalaron que no desempeñan responsabilidades relacionadas con los cargos asignados. En consecuencia, los alumnos reconocen que existen determinados cargos y que saben que son importantes, sin embargo, no son significativos para ellos, porque terminan por convertirse en una formalidad y no en un ejercicio de participación real.

Facilitadora: ¿Y tú qué haces, Edilberto, como representante de Defensa Civil?
Edilberto: Nada. [Risas]
Facilitadora: Nada, ¿pero qué se supone que deberías hacer?
Edilberto: Hay veces cuando alguien se siente mal, ayudarlo, aconsejarle.
Facilitadora: ¿Y quién te escogió a ti de representante, tus compañeros o el profesor?
Sara: Él solito.
Luciana: El profesor dijo que escojamos a cualquiera.
Facilitadora: ¿Y quién es el brigadier de cuarto, o brigadiera?
Luciana: No hay.
Sara: Se le ha olvidado al profesor.
Facilitadora: ¿Y ustedes, chicos, preferirían que haya brigadier o que no haya?
[Alberto mueve la cabeza negativamente y todas las chicas se ríen].
Facilitadora: ¿Y fiscalía?
Sara: Sí hay, tres, una secretaria y dos fiscales.
Facilitadora: ¿Y qué hacen?
Sara: ¡Nada! (Secundaria rural, Piura)

Para niños, niñas y adolescentes, la participación dentro de sus escuelas no se limita a dar sugerencias respecto a diversos temas ni a ocupar cargos. Los estudiantes consideran que participan de diversas formas más allá de las estructuras formales establecidas. Así, por ejemplo, indican que participan cuando asisten a desfiles, cuando forman o cuando hay actividades en sus escuelas. De ello entendemos por qué los alumnos demandan que les consulten sobre lo que piensan de los eventos que las autoridades de sus centros educativos van a realizar, ya que se sienten parte integrante y activos participantes de estas actividades.

Facilitadora: ¿Y cómo participan acá los alumnos en el colegio?
José: Bailando [...]
Varios: Para el día de la madre [...] para el día del padre [...] para el aniversario del colegio [...].
Karen: Para fiestas patrias.
Facilitadora: ¿Marchan?
Todos: Sí.
Karen: Con la banda. (Primaria rural, Piura)

A pesar de reconocer canales formales e informales de participación, los estudiantes enfatizaron las pocas posibilidades reales de participación que tienen dentro de sus escuelas. Consideran que sus puntos de vista no son tomados en cuenta y que no les preguntan lo que opinan respecto a temas que tienen que ver con sus escuelas.

Keneth: Siempre acuerdan puro profesores y ningún estudiante.
Facilitadora: ¿Y a ustedes les gustaría que les preguntaran?
Todos: Sí.
Facilitadora: ¿Y como para qué les gustaría?
Keneth: Para el aniversario [del colegio], los profesores nomás han decidido todo. (Secundaria urbana, Ucayali)

Facilitador: ¿Y ustedes sienten que les hacen caso?
Mariana: Mnnn... no.
Facilitador: Ya, y cuando hay actividades a ustedes de frente les dicen; “Hay esta actividad”... ¿A ustedes les gustaría que les pregunten, por ejemplo, Matías, Luis, les gustaría que les pregunten antes de hacer una actividad?
Todos: Sí.
Facilitador: ¿Por qué les gustaría?
Paola: Para ponernos de acuerdo y de esa manera trabajar bien.
Luis: Porque si nos preguntan antes podemos preparar más para la actividad, hacer mejor la actividad.
Facilitador: ¿Podrían sugerir cosas?
Luis: Sí. (Secundaria urbana, Ayacucho)

Algunos estudiantes identifican en sus docentes un rol intermediador, señalando que deberían escucharlos y hacer llegar sus opiniones a los directores; pero agregan que no hacen, de manera que sienten que no existen puentes de comunicación entre ellos, los profesores y el director. Otros estudiantes consideran que deben tener una comunicación

más directa con el director; y como vimos en el Capítulo 3, algunos alumnos sienten que sus directores son accesibles y pueden hablar con ellos, pero eso no siempre implica que sus opiniones sean tomadas en cuenta.

Facilitadora: ¿Y ustedes [...] se comunican con los directores?

Carolina: Para decirle algo es difícil, no escucha, porque es terco [risas] le gusta que le escuchen a él, pero él no escucha. (Secundaria urbana, Ucayali)

Además, para los alumnos de primaria y de secundaria de Lima 02, los auxiliares y su director son personas que no toman en cuenta sus pedidos y que pueden castigarlos físicamente. Participar pareciese ser sinónimo de romper normas de convivencia, o pasar por alto jerarquías firmemente establecidas en la cultura escolar, pese a que los alumnos desean dar sus opiniones para contribuir con la mejora de sus escuelas.

Facilitadora: ¿Tienen a alguien a quién le puedan decir [cosas sobre el colegio]?

Carolina: A nadie.

Facilitadora: ¿Qué pasa si le dicen a la profesora?

Carolina: Lo ven como una falta de respeto. (Secundaria urbana, Ucayali)

El deseo de participar de los alumnos, de dar a conocer sus puntos de vista, no pasa solamente por la creación y la activación de cargos que forman parte de una estructura formal de participación escolar. En efecto, no es suficiente crear espacios formales, sino que es necesario además promover los procesos de participación que le dan sentido y contenido a estos espacios y desarrollar un clima de confianza en donde los alumnos perciban que serán tomados en cuenta. Supone pues replantear las relaciones entre los diversos actores del espacio escolar, aprender a dialogar entre ellos, para que las opiniones de niños, niñas y adolescentes no sean solo escuchadas, sino, más importante aún, tomadas en cuenta.

6.4. Discusión

Los roles que desempeñamos corresponden a los contextos en los que nos desenvolvemos. Cada espacio o ámbito de interacción supone la presencia de reglas que asumimos durante el momento de interactuar. Como todas las personas, los alumnos cumplen roles según el lugar en el que se encuentran y lo que se espera de ellos en dicho espacio. En este capítulo hemos podido apreciar que los niños, niñas y adolescentes son conscientes de que tienen un determinado rol que cumplir en el espacio escolar, desean hacerlo, pero también enfrentan obstáculos para lograrlo, porque las exigencias dejan de lado mucho

de lo que son y lo que quieren ser. Desarrollaremos esta idea en esta última sección y discutiremos también el problema de la escasa posibilidad de participación estudiantil en las escuelas que reportan los estudiantes.

Hemos podido apreciar que desde el ámbito escolar se va construyendo un discurso alrededor del deber ser del estudiante, que indica que los alumnos deben seguir las indicaciones de los docentes, cumplir con sus quehaceres escolares y dedicarse a estudiar. El elemento lúdico y socializador queda excluido de la definición de buen estudiante, si bien los alumnos reconocen la importancia de llevarse bien con sus compañeros. Esta forma de concebir al alumno desde la escuela implica dejar de lado aspectos que constituyen un componente esencial de la identidad de los niños, niñas y adolescentes, como es el juego, cuya importancia hemos desarrollado en el Capítulo 5.

Por ello nos preguntamos si lo que exige la escuela a sus alumnos es realista, ya que no toma en cuenta las características y necesidades de niños, niñas y adolescentes. Esta consideración plantea entonces un reto a la escuela: transformar las expectativas sobre el rol que deben cumplir los estudiantes y repensar sus exigencias, no para dejar de lado la dimensión académica, sino para incorporar la dimensión lúdica y social, que es una parte crucial de la vivencia escolar. Asimismo, podemos notar también entre los estudiantes un reclamo porque la escuela considere todo lo que son y lo que hacen más allá del espacio escolar, lo que involucra desde el uso de su tiempo y su aporte en el trabajo doméstico o productivo, hasta su identidad y cultura, que sin embargo parecen estar fuera de su identidad como estudiantes.

Otro hallazgo importante en relación al rol de los estudiantes es que los niños, niñas y adolescentes de esta investigación quieren ser escuchados y participar del espacio escolar. La promoción de la participación de los escolares no está ausente en la realidad educativa peruana y se ha expresado en los últimos años a través de la creación de instancias de representación y participación estudiantil dentro de las escuelas. Este proceso reconoce que la participación escolar es parte fundamental de la formación ciudadana de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, como otros estudios han señalado para otros países, por ejemplo, en La Rioja, España, se ha identificado que existe un desfase entre lo que se propone y lo que sucede en las aulas y en las escuelas (Maroto, 1997).

Así, pese a que existen instancias formales de participación estudiantil en la escuela, estas son débiles, no se encuentran en funcionamiento, son desconocidas por los alumnos, o las conocen pero no se sienten representados en ellas. Niños, niñas y adolescentes quieren que se incorpore su voz en el proceso de toma de decisiones y de realización de actividades escolares, pero no encuentran canales efectivos para lograrlo. Estos hallazgos son similares a los reportados por Blanca Contreras (2005) en su estudio en una secundaria en Lima Norte, en el que señala que según los alumnos, ellos no participan en procesos

de toma de decisiones pese a que les gustaría ser tomados en cuenta, dado que identifican aspectos que les gustaría mejorar en su escuela. Asimismo indica la autora que las acciones que realizan los alumnos por medio del municipio escolar, la policía ecológica o el consejo consultivo, no son el resultado de un proceso de concertación ni de consulta dentro de las aulas, y por lo tanto no son representativos del conjunto de estudiantes, de la misma forma que lo indican los resultados que aquí se presentan.

Sin embargo, Contreras (2005) nota que, al igual que en nuestro estudio, los alumnos no restringen la idea de participación a la consulta. Por el contrario, los alumnos consideran que participar quiere decir colaborar, protestar, reclamar; pero también formar parte de distintas actividades escolares. En ese sentido, la distinción que ofrece Fernando Gil Villa (1993) respecto a los diversos contextos de participación escolar resulta muy útil.

Así, distingue entre el contexto político o la participación en el gobierno de la escuela, es decir el ámbito de la toma de decisiones propiamente; el contexto académico, que se expresa en la relación pedagógica establecida en el aula, respecto de la cual hemos visto también la demanda de los estudiantes por una dinámica más participativa; y el contexto comunitario o la participación en las actividades extraescolares, entre las que podrían considerarse los aniversarios y eventos que los estudiantes han referido, y donde consideran que participan y colaboran.

Niños, niñas y adolescentes han hecho pues referencia a estos contextos de participación, expresando su interés por jugar un papel activo en cada uno de ellos, y resaltando con lucidez que participan más en ciertos contextos que en otros. En efecto, encontramos que ellos sienten que participan más intensamente del contexto comunitario, que reclaman algo más de apertura en el contexto académico, aunque también encuentran algunos docentes que fomentan su participación en este espacio, y que sin embargo en el contexto político sus voces no tienen aún la fuerza necesaria para ser escuchadas y tomadas en cuenta.

En este sentido, los hallazgos de Maroto (1997) entre estudiantes españoles apuntan en la misma dirección: los adolescentes señalan que su participación es escasa y no tienen en cuenta sus opiniones ni son consultados para nada. Por ello, el autor señala que “la desigual distribución del poder en los Centros dificulta sustancialmente la implantación de procesos participativos” (p. 105). Otros estudios en el Perú han hecho referencia también a esta situación (ver, por ejemplo, Callirgos, 1995; Ames, 1999; Cuglievan, 2006), con la que volvemos a tropezar en el presente estudio. Creemos sin embargo que el interés que suscita la participación entre los niños, niñas y adolescentes que asisten a las escuelas públicas es una oportunidad que debe ser aprovechada más ampliamente, a través del fortalecimiento de espacios y mecanismos de participación, lo que requerirá el replanteamiento de las relaciones de poder que mantienen las decisiones en manos de los directores y docentes y no permiten la participación efectiva de niños y jóvenes.

7

Conclusiones y recomendaciones finales

Iniciamos este libro resaltando la importancia de escuchar la voz de los niños, niñas y adolescentes, tanto porque es su derecho expresar una opinión sobre los asuntos que los afectan, como porque hacerlo contribuye a nuestra comprensión de dichos asuntos y a trabajar para mejorarlos. Los resultados de la investigación que hemos presentado a lo largo de estas páginas nos reafirman en esta dirección. En este último capítulo nos detenemos a discutir los principales hallazgos del estudio, y las reflexiones e implicancias que se derivan de ellos.

Al hablar de su escuela, los niños, niñas y adolescentes participantes en este estudio expresan en principio una evaluación en general positiva de ella, y la valoran como espacio de aprendizaje y encuentro. Esto contrasta, no obstante, con los profundos cuestionamientos que hacen sobre aspectos fundamentales de su experiencia escolar. En efecto, los estudiantes señalaron un conjunto de situaciones y elementos que desearían cambiar y mejorar en su escuela, como su relación con los docentes, el desempeño de estos, la presencia del castigo físico, la necesidad de mejorar la infraestructura y el acceso a los servicios, así como las limitaciones en los canales de participación y las demandas por nuevos aprendizajes.

Estos hallazgos podrían parecer contradictorios, pero creemos que no es así. Por el contrario, con su valoración positiva los estudiantes dan cuenta de la importancia que tiene para ellos la escuela como espacio de socialización y aprendizaje, y el lugar prominente que ocupa la educación en sus proyectos de vida. No consideramos que se trate de un conformismo acrítico que carece de otros referentes para comparar, o que nos estén ofreciendo la respuesta que piensan que “deben” dar. Más bien, esta evaluación positiva mues-

tra una identificación con la escuela y con lo que la educación escolar representa en sus vidas, presentes y futuras. Este hallazgo debería constituir una fortaleza sobre la cual seguir construyendo un vínculo positivo con la escuela, que redunde en mejores aprendizajes. Sin embargo, los estudiantes son a la vez conscientes de las limitaciones de la escuela en la que estudian, mostrando que quieren más de la escuela y que aspiran a una educación más integral y equitativa, y abordan una serie de aspectos centrales para lograrlo. Discutiremos a continuación estos aspectos y los desafíos que se plantean en el actual sistema educativo peruano (Sección 7.1).

7.1 Aspectos y desafíos del actual sistema educativo peruano

Para empezar, los estudiantes resaltaron la importancia de contar con ambientes escolares adecuadamente implementados, con infraestructura, mobiliario y equipamiento en buenas condiciones y en cantidad suficiente para satisfacer las necesidades de toda la población escolar. Por ello, aunque en general, como ya mencionamos en el Capítulo 3, gustan de sus escuelas, plantean la necesidad de ampliar y mejorar los espacios recreativos y mejorar las condiciones físicas del aula, para poder estudiar en condiciones adecuadas, que les permitan un buen aprendizaje. Niños, niñas y adolescentes identifican así que las condiciones en que se encuentran los ambientes de aprendizaje son fundamentales para garantizar el buen aprendizaje, como lo señala también la mayor parte de la investigación realizada en educación (ver por ejemplo Hernandez Zavala *et al.*, 2006; Pozzi-Escot y Zorrilla, 1994; Montero *et al.*, 2001; Ames, 2005; Bello y Villarán, 2004).

Al respecto, hemos podido comprobar que, en líneas generales, las condiciones de la mayoría de las escuelas en donde estudian los niños, niñas y adolescentes participantes de este estudio es buena, lo cual muestra sin duda un avance con respecto a períodos previos (como las décadas de 1980 y 1990) y una mayor conciencia de la importancia de este aspecto en el proceso educativo por parte de las autoridades. Por ello, es importante alentar y dar continuidad al esfuerzo que diversas instancias de gobierno (central, regional y local) vienen realizando para mejorar la infraestructura escolar a fin de que llegue a alcanzar niveles óptimos. En este sentido, el proceso de descentralización en marcha ha permitido mayores iniciativas a los diversos niveles de gobierno para contribuir en mejorar la educación escolar en las regiones.

Sin embargo, constatamos también la persistencia de condiciones de estudio muy desiguales entre las regiones y al interior de ellas. Particularmente las precarias condiciones de una escuela que atiende a niños indígenas en la Amazonía llamaron nuestra atención y muestran la necesidad de un esfuerzo más decidido por llegar a los estudiantes menos

atendidos, sin descuidar al conjunto de la población escolar. Otros estudios que analizan muestras más amplias confirman que, en efecto, las escuelas que atienden a población indígena en su mayoría tienen menos recursos y están en peores condiciones que aquellas a las que asisten mayoritariamente estudiantes no indígenas (Cueto *et al.*, 2010, Unicef, 2010). Ello nos muestra una oferta educativa desigual en perjuicio de la población indígena, particularmente rural y amazónica, que es necesario corregir. Los niños, niñas y adolescentes entrevistados se mostraron en contra de estas y otras desigualdades que afectan su experiencia educativa. Así, los estudiantes reclamaron una mayor equidad en la atención al conjunto de la población escolar, no solo entre diversas regiones y escuelas sino, incluso, al interior de sus propias escuelas. Como pudimos constatar, las buenas condiciones en la infraestructura y un mejor equipamiento existente en las escuelas no siempre están disponibles para todos los estudiantes, sino solo para algunos de ellos (los de primaria o los de secundaria, o algunas secciones de uno de estos niveles). Así, es necesario hacer un mayor esfuerzo para atender a la población escolar en cada institución educativa y no solo instalar servicios que sean utilizados por una parte de ella. Esta situación, que muchas veces pasa desapercibida al examinar datos agregados (como número de escuelas con/sin computadoras, bibliotecas o infraestructura de material noble, etc.) fue acuciosamente señalada por los estudiantes y requiere ser tomada en cuenta.

A través de su reclamo por mejores condiciones materiales para aprender, consideramos que niños, niñas y adolescentes están ejerciendo su derecho a la educación y constituyéndose en sujetos de derecho. La demanda de los estudiantes ya no es solamente al acceso, a asistir y estudiar en la escuela, sino a hacerlo en las mejores condiciones posibles, para así aprender más y mejor. Esto nos muestra una población estudiantil más consciente de su derecho a exigir cambios en esta dirección.

Del mismo modo, sus demandas con respecto a docentes que cumplan con brindarles una buena enseñanza y contribuyan con el logro de aprendizajes nos mostraron un alumnado bastante más exigente de lo que pensábamos encontrar en un inicio. Los estudiantes resaltaron que para aprender necesitan maestros que les muestren paciencia y apertura, que expliquen con claridad, demostrando una buena formación profesional y manejo de conocimientos, pero también el uso adecuado de estrategias pedagógicas pertinentes, que mantengan su atención e interés, que promuevan su participación y los involucren como parte del proceso de aprendizaje. Asimismo, esperan que sus docentes sean responsables y respetuosos con ellos, que los traten de manera igualitaria y sin favoritismos por individuos o grupos.

Quieren asimismo un trato amable, una mayor confianza y diálogo con sus docentes, una actitud que demuestre preocupación por ellos y sus aprendizajes, y no quieren ser golpeados ni maltratados física o verbalmente. Los niños y niñas indígenas quieren además

que sus maestros puedan comunicarse con ellos en su propia lengua, para explicarles con mayor claridad ciertas cosas, y que a la vez les enseñen más y mejor castellano para relacionarse con su entorno más amplio.

Niños, niñas y adolescentes aportan así elementos que consideramos fundamentales en la tarea de definir criterios de buena docencia. En particular quisiéramos recalcar que los estudiantes participantes han hecho referencia tanto a la dimensión académica como a la afectiva en su definición de un buen docente. Ambos aspectos deberían trabajarse y tomarse en cuenta en el proceso de formación docente y en los procesos de apoyo y acompañamiento al docente en ejercicio.

Aunque hemos enfatizado aquí los indicadores y rasgos asociados a la buena docencia, es decir, las aspiraciones de los estudiantes, justamente en nuestro esfuerzo por aportar a la definición de criterios en esta dirección, podemos señalar que las características de los docentes en las escuelas visitadas son muy variadas. Los estudiantes han señalado que sus docentes poseen tanto características positivas como negativas, y aunque valoran a los que muestran más de lo primero, quisieran cambios para que los rasgos negativos (mala enseñanza, irresponsabilidad, maltrato, etc.) no subsistan.

Quisiéramos resaltar aquí un rasgo en particular que emerge con fuerza entre los estudiantes y que consideramos perjudican los aprendizajes y a la vez generan aprendizajes negativos. Nos referimos a la extendida presencia del castigo físico por parte de los docentes hacia niños y niñas, particularmente en primaria, así como a las agresiones verbales, que constituyen formas flagrantes de humillación¹⁰. Hemos podido constatar una vez más que nuestro actual sistema educativo, si bien oficialmente se declara en contra, en la práctica, tolera y permite el uso del castigo físico y psicológico y no provee a los docentes de espacios de formación y reflexión para buscar formas alternativas de disciplina. Ello contraviene directamente la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que explicita muy claramente en el artículo 28, dedicado al derecho a la educación, que “los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención”. Más aún, en la Observación General No. 1 del Comité por los Derechos del Niño, el párrafo 8 indica que “el castigo corporal es incompatible con el respeto a la dignidad intrínseca del niño y con los límites estrictos de la disciplina escolar”.

El castigo físico y psicológico constituye pues una vulneración de los derechos de la Convención, no solo en lo que respecta al derecho a la educación, sino también al derecho

¹⁰ En otros estudios hemos encontrado similares situaciones, ver por ejemplo Ames, 1999; Ames, Rojas y Portugal, 2010b.

del niño a su integridad física y a ser protegido contra toda forma de violencia; y muestra de manera descarnada el diferencial de poder entre niños y adultos y la forma en que los adultos a cargo de ellos en el espacio escolar se consideran con derechos sobre el cuerpo de los niños. Los niños claramente rechazan el castigo físico, aunque en ocasiones puedan justificarlo debido al proceso que lo ha convertido en algo “natural” y “necesario” en nuestras escuelas. Es necesario cuestionar la “naturalidad” con la que el castigo físico aparece instalado en gran parte del sistema educativo, y ello requiere del apoyo y soporte a los docentes para que el control de la disciplina, la resolución de conflictos y el manejo del grupo puedan realizarse por medio de formas no violentas. Organismos internacionales como la Unesco han elaborado guías específicamente destinadas a los docentes con este propósito (ver Unesco, 2009), pero este tipo de materiales requieren ser difundidos y trabajados por el Ministerio de Educación para enfrentar decididamente el tema del castigo físico.

Esto es fundamental no solo para proteger la integridad de los niños, sino para evitar aprendizajes negativos y nuevas formas de violencia. En efecto, al no ofrecer a los niños otras alternativas, la escuela misma los induce a reproducir estas estrategias violentas en su negociación e interrelación con su grupo de pares, como parece demostrarlo la reciente visibilización de la violencia entre estudiantes en las escuelas peruanas¹¹. Las referencias a este tema fueron pocas en este estudio pero no estuvieron ausentes, ya que los estudiantes señalaron que sus pares, así como son muchas veces una fuente de apoyo, en otras ocasiones son agresores y pueden constituirse en una influencia negativa (cuando los inducen al pandillaje, las peleas, el consumo de drogas y alcohol, el inicio prematuro de las relaciones sexuales, etc.). Los alumnos de secundaria en particular ofrecieron testimonios que indicarían la persistencia de una cultura escolar estudiantil agresiva, autoritaria, discriminatoria y transgresora, en la cual la violencia tiene fácil cabida. Sin embargo, sería necesario indagar específicamente en esta problemática para poder arribar a conclusiones más precisas, lo cual escapaba al mandato central del presente estudio. No obstante, es necesario recalcar que ambas formas de violencia están interrelacionadas.

Los niños, niñas y adolescentes que participaron en este estudio consideran al maestro como una figura central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y muestran aprecio por los docentes que poseen las características positivas que asocian a un buen desempeño. No obstante, a la vez demandan una mayor participación en la clase y un mayor diálogo con sus docentes. Con ello reclaman el reconocimiento que ellos son también agentes activos de su proceso educativo y que ese reconocimiento es esencial para el cumplimiento de su derecho a la educación. Los estudiantes señalaron también la presencia de múltiples

11 La prensa nacional reporta varios casos en 2010, ver por ejemplo: <http://elcomercio.pe/peru/466120/noticia-nino-anos-murio-victima-golpiza-dada-dos-sus-companeros-colegio>

agentes que contribuyen al aprendizaje, principalmente sus pares, es decir, otros niños, niñas y adolescentes con los que estudian. Asimismo, resaltaron el papel del apoyo familiar para contribuir a sus aprendizajes.

Los estudiantes muestran así conocimiento de que las interacciones que hacen posible el aprendizaje son múltiples y que conciben el aprendizaje como un proceso amplio, complejo e integral, en tanto involucra dimensiones afectivas, cognitivas y sociales. Por ello, de acuerdo a los niños, niñas y adolescentes, diversos son los factores que afectan el aprendizaje, y tienen que ver tanto con aspectos intraescolares que ya hemos señalado –como la relación con sus docentes y sus habilidades de enseñanza, el clima emocional del aula y la escuela, o la relación con sus pares; como también con factores extraescolares– como con la situación familiar y el trabajo infantil.

En relación a los factores extraescolares, los estudiantes consideraban los problemas de violencia doméstica y estrechez económica como adversos al aprendizaje y reconocían también que el apoyo material y moral de los padres es fundamental para lograr sus aprendizajes. Sus visiones en torno al trabajo infantil como factor que afecta el aprendizaje fueron mixtas, pues aunque algunos alumnos, fundamentalmente los urbanos, consideran que el trabajo afecta negativamente los estudios, otros consideran que el trabajo no es perjudicial y lo ven como un espacio de aprendizaje o parte integral de su vida cotidiana, especialmente el trabajo que realizan como parte de su unidad doméstica y particularmente entre poblaciones rurales e indígenas. En ambos casos sin embargo se reconoce que demasiado trabajo no permite dedicarse adecuadamente a los estudios, pues afecta su desempeño.

Niños, niñas y adolescentes reconocen en la escuela un importante lugar de aprendizaje, que es a la vez un espacio de juego, encuentro y socialización que valoran. Para ellos, muchos aprendizajes tienen lugar en la escuela, no solo los estrictamente curriculares, sino también otros de carácter moral, conductual, social y lúdico (se refirieron a valores, conductas, juegos y relaciones de pares), mostrando conciencia de la integralidad y a la vez variedad de los aprendizajes, y resaltando que estos podían ser tanto positivos como negativos, en estos últimos señalan aprendizajes relativos a la discriminación, el abuso, la trasgresión, etcétera.

Siendo la escuela un espacio valioso y fundamental, no es sin embargo el único donde los niños, niñas y adolescentes aprenden: todos coincidieron en señalar diversos espacios de aprendizaje como el hogar, la comunidad, la calle, la chacra, el de trabajo, las cabinas de internet, etc. Más aún, señalaron que algunos de los aprendizajes que tienen lugar en estos otros espacios deberían ser incorporados a la escuela, resaltando una vez más la dificultad de la institución escolar para abrirse a la comunidad y la importancia central de una relación escuela-comunidad más abierta a la comunicación entre ambas y no solo al dominio del discurso unilateral de la primera. Con sus pedidos, los niños, niñas y adolescentes le dan

un claro mensaje a la escuela, desafiándola a reconocer y abrazar la diversidad de las experiencias e identidades infantiles que recibe, y los múltiples aprendizajes que ello conlleva, y que muchas veces pasan desapercibidos en el espacio escolar. Así, entre las demandas de nuevos aprendizajes que señalaron los niños, niñas y adolescentes, podemos encontrar las tradiciones y conocimientos provenientes de otras matrices culturales, en el caso de los niños indígenas; los saberes locales entre la población rural y migrante; las expresiones artísticas y las tecnologías modernas, en todos; y, también en todos, un mayor espacio para el juego.

La diversidad de demandas que plantean los estudiantes con respecto a nuevos aprendizajes muestra con claridad no solo un pedido de mayor apertura de la escuela hacia la comunidad y a las necesidades del mundo contemporáneo, sino también una concepción amplia e integral de la formación escolar que esperan. En ese sentido, niños, niñas y adolescentes aportan directamente en la tarea de definición del marco curricular de aprendizajes esenciales en curso. Los estudiantes nos recuerdan que lo “esencial” no puede ser definido de manera reduccionista que sus demandas de aprendizaje abarcan diversos aspectos de su identidad y necesidades de desarrollo. Asimismo, cuestionan una definición estrecha del aprendizaje escolar que solo se centre en el logos (la palabra, lo racional) y reclaman considerar otras dimensiones que incluyan su corporalidad, su formación moral, el manejo de sus emociones y su sensibilidad artística.

En este sentido, y en relación a la forma en que el juego ha emergido entre sus necesidades, debemos decir que niñas, niños y adolescentes parecen intuir con lucidez que el juego no solo es, en sí mismo, aprendizaje, sino condición necesaria para otros aprendizajes, como la investigación más reciente muestra (Lester y Russell, 2010). A pesar de ello, el juego está acotado en determinados espacios y tiempos (el patio, el recreo), marginado en gran medida de las estrategias pedagógicas, y excluido de la definición de un buen estudiante.

Niños, niñas y adolescentes tienen una fuerte motivación para estudiar, enraizada en una cultura compartida por la gran mayoría de peruanos en torno al valor de la educación para progresar en la vida; saben además lo que la escuela les pide para considerarlos buenos estudiantes: obedecer, estudiar, portarse bien. Quieren hacerlo en muchos casos y en otros más incluso lo hacen. Pero en la mayor parte de los testimonios reconocen dificultades para llegar al ideal: son niños, niñas y adolescentes a los que les gusta jugar, distraerse, conversar, como a todos, y el ideal puede tornarse “aburrido”. Así, a pesar de que reconocen su papel en cumplir con su rol de estudiantes y mostrar “voluntad” para aprender, parecen demandar una concepción más amplia del “buen estudiante” que no niegue parte de lo que son. En este sentido también piden que la escuela tome en cuenta otras cosas que ellos hacen y son (sus identidades, roles y responsabilidades en su familia y su comunidad más amplia) para definir este deber ser en correspondencia.

De otro lado, reclaman a su vez una mayor participación, desde su rol como estudiantes, en la consulta y toma de decisiones con respecto a la escuela. Niños, niñas y adolescentes señalan que su participación en la vida escolar es todavía mínima en relación al contexto político o de gestión de la escuela en sí, a pesar de que existen instancias de participación y representación estudiantil que deberían actuar como canales para ello. Sin embargo, cuando existen, estas instancias parecen ser una mera formalidad, no cumplen con su rol representativo (de recoger y llevar las voces de los estudiantes) y los pocos estudiantes que participan de estos cargos tampoco tienen una real participación en la toma de decisiones sobre la escuela, que queda en manos de los adultos, docentes y directores. No obstante ello, los estudiantes reconocen que participan y colaboran en un conjunto de actividades escolares, mostrando una comprensión amplia de su idea de participar y su disposición a contribuir con la escuela, aunque nunca son consultados con respecto a la organización de dichas actividades o las decisiones alrededor de ellas. También participan a nivel de su aula y en la interacción con su docente y compañeros, y en ese ámbito reclaman una mayor posibilidad de participación.

Los resultados de este estudio sugieren que es necesario indagar con mayor profundidad determinados temas. Una futura agenda de investigación debería contemplar en particular el tema de la violencia en las escuelas, tanto en relación al castigo físico y psicológico reportado aquí, como en relación a la violencia entre pares o al impacto de la violencia exterior (por ejemplo las pandillas) en el clima escolar. Otro tema de fundamental importancia, que requiere de una aproximación específica, es el de la discriminación. Los estudiantes se mostraron muy sensibles a cualquier tipo de discriminación por parte de sus docentes, y reconocieron también que entre pares la discriminación existe y se “aprende”. Es necesario comprender mejor los mecanismos y las formas que adopta el ejercicio de la discriminación en la escuela, cómo se vincula con el ejercicio mismo de la violencia, e indagar también en la cuestión de género, es decir, cómo afecta en particular, o en ciertas formas características y diferenciadas, a varones y mujeres en el espacio escolar. En este estudio por ejemplo, fueron pocos los reportes de acoso o abuso sexual, pero no estuvieron ausentes, y mostraron que son las niñas más frecuentemente quienes sufren este tipo de acoso. Una indagación más sistemática sobre estos temas y su interrelación contribuiría a identificar los problemas y las posibles acciones para avanzar en su solución.

En conjunto, los niños, niñas y adolescentes participantes de esta investigación nos han ofrecido aportes que consideramos lúcidos, complejos, reveladores, incisivos, y críticos en los diversos temas que hemos trabajado con ellos. Nos han mostrado además aspectos que desconocíamos, nos han hecho repensar las premisas de las que partíamos y nos han permitido nuevos aprendizajes, posibles solo gracias al diálogo con ellos. Se han mostrado conscientes de su derecho no solo a la educación sino a una buena educación, y han reconocido que juegan un papel central y tienen una responsabilidad también en este proceso,

demandando a la vez mayores espacios de participación para poder expresar sus puntos de vista y necesidades con miras a mejorar sus procesos educativos.

Esto nos alienta y nos estimula a continuar buscando formas de diálogo y colaboración para hacer realidad los derechos que asisten a los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, nos preocupa encontrar evidencias de que la escuela y sus diversos actores, como los docentes, directores y auxiliares, no terminan aún por reconocerlos como sujetos de derechos en el más puro sentido del término. No solo la prevalencia del castigo físico que hemos encontrado, o la dureza de las agresiones verbales que han reportado en algunas escuelas, son clara prueba de ello, sino también su exclusión institucionalizada de espacios de deliberación y toma de decisiones, a pesar de que les asiste el derecho a ser escuchados y a ser tomados en cuenta¹².

Más aún, las nociones de jerarquía y autoridad que prevalecen en el espacio escolar muchas veces pasan por alto los derechos de los niños, niñas y adolescentes y los subsumen en una categoría impersonal: los “alumnos”, que al parecer, no tendrían derechos. Así lo experimentamos cuando, en el proceso de pedir consentimiento –esto es, su permiso, a un grupo de adolescentes, para que participen en las actividades del estudio, un director nos dijo con displicencia: “No les pregunte, son alumnos”. Esto es, tienen que obedecer, les guste o no, quieran o no. Este episodio mostró descarnadamente que más allá del declarado interés por el bienestar de los alumnos, o de un genuino deseo de educarlos, puede subsistir una concepción jerárquica que no termina por reconocerlos como sujetos con iguales derechos, y que pasa por alto estos derechos. Es necesario entonces trabajar no solo con niños, niñas y adolescentes, sino también con sus entornos educativos inmediatos, para visibilizar y transformar estas culturas escolares que ignoran, limitan u obstaculizan la plena realización de sus derechos.

Como hemos aprendido en esta investigación, escuchar a los niños, niñas y adolescentes y permitirles participar en un diálogo fructífero con otros niños y adultos, que pueda tener consecuencias en las decisiones y procesos educativos que los afectan, no solo es un derecho que los asiste, sino que además, enriquece enormemente nuestra comprensión de la realidad y de los procesos educativos.

¹² Artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño.

7.2 Recomendaciones de políticas

Los resultados del estudio realizado nos llevan a plantear las siguientes recomendaciones a tomar en cuenta en el desarrollo de políticas públicas relacionadas a la educación:

1. Fomentar la participación real (y no meramente formal) de niños, niñas y adolescentes en la gestión escolar a diversos niveles: desde el aula hasta la gestión de la escuela. Para ello es necesario trabajar con directores, docentes, padres y madres de familia y estudiantes, de modo que se permita, facilite y desarrolle diversas formas de participación estudiantil con consecuencias efectivas en la gestión escolar.
2. Todos los actores involucrados en el sistema educativo deben reconocer al niño como sujeto de derechos y no solo como beneficiario de estos, tomando en cuenta su opinión para su mejor cumplimiento. El involucramiento de los estudiantes en el quehacer educativo implica repensar la educación bajo un enfoque más inclusivo y democrático, lo que supone un reto a diversos niveles del actual sistema escolar, pero a la vez constituye un mandato de la legislación.
3. Es necesario actuar decididamente frente al problema de la violencia en los espacios de aprendizaje y, especialmente, brindar herramientas a docentes, auxiliares y directores, padres y madres de familia, niños, niñas y adolescentes para *evitar toda forma de castigo físico y psicológico* y encontrar formas alternativas para el manejo de la disciplina. El castigo físico y psicológico es contrario al buen desarrollo del niño y niña, obstaculiza su aprendizaje y disminuye su autoestima.
4. Enfrentar el castigo físico requiere un enfoque holístico, que involucre a diversos actores (docentes, directivos, padres y madres de familia, estudiantes). En particular es necesario mencionar que no solo los docentes en ejercicio, sino también los estudiantes de docencia –futuros maestros– requieren una formación que cuestione y brinde alternativas al manejo de la disciplina cuando va de la mano con el castigo físico.
5. La formación docente debe considerar el desarrollo de conocimientos y habilidades académicas, pero también relacionales, en el futuro docente: ambas son fundamentales para lograr un buen desempeño en el aula. El conocimiento de los derechos del niño y el respeto por ellos no puede estar ausente de dicha formación.
6. El currículo escolar necesita enriquecerse y abrirse a un conjunto de aprendizajes que actualmente se excluyen del espacio escolar, como los conocimientos locales y los saberes tradicionales por un lado, y las nuevas tecnologías de información y comunicación, por otro. Los diversos tipos de pensamiento involucrados requieren de la apertura del conocimiento escolar tradicional hacia nuevas formas de aprendizaje.

7. Las estrategias de aprendizaje, tanto en primaria como en secundaria, deben involucrar más centralmente el uso del juego, en tanto este propicia el bienestar y desarrollo del niño y del adolescente, posibilitando más y mejores aprendizajes. Es necesario replantear el espacio marginal que ocupa hoy el juego en el espacio escolar y permitir nuevas formas de interacción, pensamiento y actuación a partir del mismo.
8. El desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes requiere atender no solo su necesidad de contenidos conceptuales, sino también su desarrollo sicomotor, su corporalidad y expresividad artística, y su bienestar socioemocional. Los cursos y talleres relacionados con el arte y el deporte que permiten atender estos aspectos deben ser reforzados y diversificados para proporcionar a los niños, y particularmente a los adolescentes, más oportunidades en esta dirección.
9. Los espacios de aprendizaje (aulas, escuelas, talleres, laboratorios, zonas recreativas, etc.) deben ser adecuados para la tarea que tiene lugar en ellos: el mejoramiento de la infraestructura, el equipamiento y el mobiliario escolar debe ser constante y ofrecer óptimas condiciones de estudio para todos los niños, niñas y adolescentes, a fin de permitir el desarrollo adecuado de sus aprendizajes.
10. Para lograr el cumplimiento del derecho de los niños, niñas y adolescentes a una buena educación, es necesario involucrarlos centralmente, pero también a los padres y madres de familia, a los docentes y personal directivo y de apoyo, y a las autoridades en general, a fin de concertar esfuerzos y compartir una perspectiva común basada en el enfoque de derechos, que permita su realización.

na pro... terfos de buen desempeño docente



Referencias bibliográficas

- ▶ Alarcón, Walter (2001). *Trabajar y estudiar en los andes. Aproximación al trabajo infantil en las comunidades rurales de Cuzco y Cajamarca*. Lima: UNICEF.
- ▶ Alcázar, Lorena (2008). "Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú". En: Benavides, Martín (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- ▶ Ames, Patricia (2008). *Investigando la niñez desde las ciencias sociales: vacíos y desafíos metodológicos*. Ponencia presentada en la mesa magistral del VI Simposium de Estudiantes de Antropología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 31 de Octubre 2008.
- ▶ Ames, Patricia (2006a). "La escritura en la comunidad rural y las prácticas letradas de varones y mujeres". En: Ames, Patricia (ed) *Las brechas Invisibles*. Lima: IEP.
- ▶ Ames, Patricia (2006b). *Informe final del proyecto: Democratizando la escuela pública. Programa de evaluación de cluster "modelos de acción para la equidad en el acceso al conocimiento"*. IIPE-UNESCO / Sede Regional Buenos Aires Fundación Ford. Manuscrito.
- ▶ Ames, Patricia (2006c). "Multigrade schooling and literacy. Linking literacy learning home, community and primary school in Peruvian Amazon". En: Little, Angela (ed). *Education for all and multigrade teaching: challenges and opportunities*. Países Bajos: Springer.
- ▶ Ames, Patricia (2005). Experiencias relevantes de educación orientada al desarrollo rural alternativo en el Perú. En: Ayuda en Acción, *La Nueva Ruralidad: Desafíos y propuestas*, Ayuda en Acción, Lima, pp. 242-267.
- ▶ Ames, Patricia (1999). "El poder en el Aula: Un estudio en escuelas rurales andinas". En: Tanaka, Martin (ed.). *El poder visto desde abajo: democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP.
- ▶ Ames, Patricia (1996). *Los niños también se dan cuenta. Imagen de violencia, el terrorismo y política desde los niños de collique*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Ciencias Sociales. Mención: Antropología. Lima.
- ▶ Ames, Patricia y Francesca Uccelli (2008). "Formando futuros maestros: Observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos". En: Benavides, Martín (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.

- ▶ Ames, Patricia y Vanessa Rojas (2011). *Cambio y oportunidad: la transición de la primaria a la secundaria en el Perú rural y urbano*. Documento de Trabajo 63. Lima: Niños del Milenio.
- ▶ Ames, Patricia y Vanessa Rojas (2010). *Infancia, transiciones y Bienestar en Perú: Una revisión bibliográfica*. Nota técnica 16. Lima: GRADE; Niños del Milenio.
- ▶ Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2010a). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de niños del milenio en el Perú*. Lima: GRADE, Niños del Milenio.
- ▶ Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2010b). *Continuidad y respeto por la diversidad: Fortaleciendo las transiciones tempranas en Perú*. Cuadernos sobre desarrollo Infantil Temprano 56S, Estudios sobre las transiciones en la primera infancia. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- ▶ Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009a). *Empezando la Escuela: ¿Quién está preparado?* Documento de Trabajo 47. Lima: GRADE, Niños del Milenio.
- ▶ Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009b). *Young Lives Qualitative Research: Round 1 – Peru*. Technical Note 18. Oxford: Young Lives. Consultado 16 de diciembre 2010 en: <http://www.younglives.org.uk/our-publications/technical-notes/young-lives-qualitative-research-round-1-2013-peru>
- ▶ Anderson Jeanine (1994). *La socialización infantil en comunidades andinas y de migrantes urbanos en el Perú. Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales*, Documento de trabajo 1, Lima: MINEDU, Fundación Bernard Van Leer
- ▶ Anderson, Jeanine (1987). “Imágenes de la familia en los textos y vida de escolares”. *Revista Peruana de Ciencias Sociales*. 1 (1) pp. 115-135.
- ▶ Ansión, Juan (ed.) (2000). *Autoridad en Espacios locales*. Lima: PUCP.
- ▶ Ansión, Juan (1990). “Los principios de la educación Familiar”. En: Montero, Carmen (ed.). *La escuela rural, variaciones sobre un tema*. Lima: FAO.
- ▶ Ansión, Juan (1989). *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina, FAO - Suiza, Lima: Ministerio de Agricultura.
- ▶ Ansión, Juan (1986). “La escuela asustaniños o la cultura ante el saber de occidente”. En: *Páginas*, Revista del Centro de Estudios y Publicaciones (CEP), 11 (79) pp. 8-13.
- ▶ Antúnez Regalado, María Josefina (2008). *La acción docente en la formación de valores ciudadanos de las alumnas de quinto de secundaria de la institución educativa Presentación de María*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Educación. Mención: Educación. Lima.

- ▶ Barrios, Oscar e Inmaculada Bordas, (s/f.). *Los aprendizajes de los alumnos y sus percepciones frente a su evaluación*. Chile. Consultado 16 de diciembre 2010 en: <http://www.google.com.pe/url?sa=t&source=web&cd=8&ved=0CDEQFjAH&url=http%3A%2F%2Ftecnologiaedu.us.es%2Festilosdeaprendizaje%2FComunicaciones%2FEE%2520AA%2520Evaluacion%2FBarrios-Bordas.doc&rct=j&q=percepci%C3%B3n%20estudiantes%20escuela&ei=kfzGTMGPHIP88Aae-JCxDw&usg=AFQjCNHr7okgjUA694mZ8cruYDi6Nch2dQ&cad=rja> Benavides, Martín; Magrith Mena y Carmen Ponce (2010). *Estado de la niñez Indígena en el Perú*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- ▶ Biatchfor, Peter (2010) "Pupils' views on school work and school from 7 to 16 years". *Research Papers in Education* 11 (3) pp. 263-268.
- ▶ Biondi, Juan y Eduardo Zapata (1990) *Lo que piensan los niños sobre la escuela*. Lima: Universidad de Lima.
- ▶ Brousset, Hugo Martín (2008). *El manejo de la identidad y la diversidad en la institución educativa pública Bartolomé Herrera: estudio etnográfico de una ex gran unidad escolar*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Ciencias Sociales. Mención: Antropología. Lima.
- ▶ Calderón, Mauricio (2004). "Informe de Estudio Comparativo de Desarrollo Infantil entre niños y niñas que asisten a Wawa Wasis, No Wawa Wasis y de cunas privadas". Reporte Interno, Lima: MINEDU.
- ▶ Callirgos, Juan Carlos [s/f]. "La escuela y la identidad masculina: convirtiéndonos en machos a la fuerza". Artículo presentado en el Taller Aproximaciones a la Masculinidad, Lima.
- ▶ Callirgos, Juan Carlos (1995). *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: PUCP. Facultad de Ciencias Sociales.
- ▶ Camfield, Laura y Yisak Tafere (2009). *Children with a good life have to have school bags: Diverse understanding of wellbeing among older children in three Ethiopian Communities*. Documento de Trabajo 37. Oxford: Young Lives.
- ▶ Carbajo, José Luis y Gonzalo Espino (2000). *Estudiantes y ciudadanos: líderes escolares en Ayacucho*. Lima: Tarea.
- ▶ Carrillo, Rita (1997). *Para relacionarnos mejor. Fascículos para trabajar la discriminación cultural a través del currículo escolar, para segundo de secundaria*. Lima: Tarea.
- ▶ Cayo Quintana, Blanca María (2009). *Escuela y formación de ciudadanía: un estudio etnográfico de la institución educativa "San Martín"*. Tesis (Mag.) -- PUCP. Escuela de Posgrado. Mención: Derechos Humanos. Lima.

- ▶ Cayo Rodríguez, Amparito (2010). Comentarios a la ponencia “Percepciones de los niños, niñas y adolescentes sobre su educación”. Presentados ante el I Congreso Pedagógico Nacional, CNE, Trujillo, 5 de agosto.
- ▶ Céspedes Rossel, Nélica (1999). *La escuela y los derechos humanos de las niñas y los niños*. Lima: Tarea.
- ▶ Céspedes Rossel, Nélica (1997). *En la escuela trabajamos por nuestros derechos: la participación infantil*. Lima: Tarea.
- ▶ Comité de los Derechos del Niño (2009). *Observación General N° 12 “El derecho del niño a ser escuchado”* CRC/C/GC/12. Ginebra, Suiza: Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.
- ▶ Cornejo, Rodrigo y Jesús Redondo (2001). “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana”. *Última década* 9 (15) pp. 11-52. Consultado 16 de diciembre 2010 en: <http://www.scie-lo.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>
- ▶ Contreras, Blanca (2005). *Micropolítica escolar: estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar. Estudio de caso en un centro educativo de nivel secundaria de Lima Norte*. Tesis (Mag.). —PUCP. Escuela de Posgrado. Maestría en Educación. Mención: Gestión de la Educación. Lima.
- ▶ Cornejo Chavez, Rodrigo y Jesús María Redondo Rojo (2007). “Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual”. *Estud. pedagóg.* [online]. 33 (2) pp. 155-175.
- ▶ Cortez Abanto, Rosalyn Michele (2007). *Clima emocional que se presenta en las aulas de segundo de secundaria del Colegio Isabel Flores de Oliva, en las áreas de matemática e idioma extranjero (inglés)*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Educación, Lima.
- ▶ Cueto, Santiago; Javier Escobal, Mary Penny y Patricia Ames (2011). *Peru country report Round 3*, Oxford. Young Lives.
- ▶ Cueto, Santiago; Gabriela Guerrero; Juan León; Elisa Seguí e Ismael Muñoz (2010). Explaining and overcoming marginalization in education: a focus on ethnic/language minorities in Peru. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized*.
- ▶ Cueto, Santiago; Gabriela Guerrero, Claudia Sugimaru y Alvaro M. Cevallos (2010). “Sense of Belonging and transition to high schools in Peru”. En: *International Journal of Educational Development* 30 (3) pp. 277-287.

- ▶ Cueto, Santiago; Gabriela Guerrero, Juan Leon, Alvaro Zevallos y Claudia Sugimaru (2009). *Promoting early childhood development through a public program: the case of the Wawa Wasi in Peru*. Young Lives Working Paper 51. Oxford: Young Lives.
- ▶ Cueto, Santiago; Cecilia Ramírez, Juan León y Sandra Azañedo (2006). "Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho". En: Benavides, Martín (ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: GRADE.
- ▶ Cueto, Santiago, Fernando Andrade y Juan León (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la escritura, la matemática, y las lenguas indígenas*. Documento de trabajo 44. Lima: GRADE.
- ▶ Cuglievan, Gisele (coord.) (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en 5 escuelas estatales de lima*. Lima: Ministerio de la Educación. Consultado 16 de diciembre 2010 en: http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=86&v_plantilla=2
- ▶ Cussiánovich, Alejandro (2010). *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima: IFEJANT.
- ▶ De Giraldo, Ligia y Rosalba Mera (2000). "Clima social escolar: percepción del estudiante" En: *Colombia Médica* 31 (1) pp. 23-27.
- ▶ Espinoza, Adriana (2001). *¿Hasta cuándo sin educación?: Análisis de las percepciones y necesidades educativas de las niñas trabajadoras en hogares ajenos*. Bogotá: Save the Children.
- ▶ Espinoza, Giuliana (2004). "Currículo y equidad de género en la primaria: Una mirada desde el aula. Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad de Lima". En: Benavides, Martín, (ed). *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*. Lima: GRADE.
- ▶ Evans, Pauline y Mary Fuller (2010) Children's Perceptions of their Nursery Education. *International Journal of Early Years Education*, 6 (1) pp 59-74.
- ▶ Flores, Rosa del Carmen y Gómez, Josefina (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Consultado 16 de diciembre 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>

- ▶ García, Medalí y Ana María Morales (2010). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en alumnos de sexto grado de primaria de una institución educativa privada*. Tesis (Mag.). – PUCP. Escuela de Posgrado. Mención: Dificultades de Aprendizaje. Lima.
- ▶ Gil Villa, Fernando (1993). “La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios”. *Revista de Educación*, (300), pp. 49-61.
- ▶ González Redolfo, Edwin y Gonzalo Espino (1995a)- *Jóvenes y cultura escolar desde la perspectiva del maestro*. Lima: Tarea.
- ▶ González Redolfo, Edwin y Gonzalo Espino (1995b). *La escuela en la percepción de los jóvenes*. Lima: Tarea.
- ▶ Guerrero Ortiz, Luis (1994). *Aprendiendo a convivir. Estrategias para resolver conflictos con los niños en la escuela y en la familia*. Lima: IEP, UNICEF.
- ▶ Guerrero, María Elsa (2010). “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10) pp. 205-242. Consultado 16 de diciembre 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/140/14001003/14001003.html>
- ▶ Guevara Jordán, Marcos (2007). *¿Por qué tengo que portarme así?: un acercamiento a las percepciones de adolescentes y profesores de 3ro y 4to de secundaria de la institución educativa “Isabel Flores de Oliva” sobre el manejo de la disciplina*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Educación. Lima.
- ▶ Harker, Rachael, David Dobel-Obel, Julie Lawrence, David Berridge y Ruth Sinclair (2002). “Who Takes Care of Education? Looked after children’s perceptions of support for educational progress”. *Child and Family Social work*, 8 (2) pp. 89-100
- ▶ Hernandez – Zavala, Martha, Harry Anthony Patrinos, Chris Sakellariou y Joseph Shapiro (2006) *Quality of Schooling and Quality of Schools for Indigenous Students in Guatemala, Mexico and Peru*. World Bank Policy Research Paper 3982, Human Development Network, Education Team. Washington. DC.
- ▶ Hirschfeld, Lawrence (2002). “Why don’t anthropologists like children?”. *American Anthropologist*, 104(2) pp. 61-627.
- ▶ IPEBA (2009). “Resultados de la consulta en 4 ciudades (Julcan, Ventanilla, Cusco y Piura)”. En: *Resultados de los talleres de consulta “Construimos calidad desde las instituciones educativas”*. Consultado 16 de diciembre 2010 en: <http://www.ipeba.gob.pe/images/stories/consulta%20de%20calidad%20resultados.pdf>

- ▶ INEI (2008). Perfil Sociodemográfico del Perú. Censos nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. Lima: Dirección Técnica de Demografía y Estudios Sociales y Centro de Investigación y Desarrollo del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) Consultado en <http://www.inei.gob.pe/Anexos/libro.pdf>
- ▶ Keys, Wendy (2006). “Student Choices and values in England”. *European Journal of education*, 41(1) pp. 85-96.
- ▶ León, Eduardo (1997). *Con el debido respeto a las diferencias. Fascículos para trabajar la discriminación cultural a través del currículo escolar para 1ero y segundo de secundaria*. Lima: Tarea.
- ▶ Lester, Stuart. y Wendy Russell. (2010)- *Children’s right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Documento de trabajo 57. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- ▶ Levinson, Bradley (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México DF: Santillana
- ▶ López, Luis Enrique (2002). “A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumaste, Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- ▶ Jacoby, Enrique; Santiago Cueto y Ernesto Pollit (1999). “Determinants of school performance among quechua children in the peruvian andes”. *International review of education* 45, (1): 27 - 43.
- ▶ James, Allison; Prout, Alan (eds.) (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Routledge Falmer.
- ▶ Jaramillo, Miguel (2003). *Enfoques educativos para niños y niñas trabajadores: Estudios de caso de dos experiencias peruanas*. Lima: Save the Children.
- ▶ Marchesi, Álvaro; Ricardo Lucena y Rodrigo Ferrer (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Estudio patrocinado por FUHEM. Trabajo de campo realizado por: IDEA. Consultado el 16 de diciembre de 2010 en:
http://www.oei.es/evaluacioneducativa/opinion_alumnos_calidad_educacion_marchesi.pdf
- ▶ Martínez, Silvia y Rafael Quiroz (2007). “Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12(32): 261-281.

- ▶ Maroto, José Luís (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid. Consultado el 16 de diciembre de 2010 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=199756> (
- ▶ Montero, Carmen (2006). “La exclusión educativa de las niñas de campo: ¿Pasado o presente?” En: Ames, Patricia (ed) *Las brechas Invisibles*. Lima: IEP.
- ▶ Montero, Carmen; Patricia Oliart, Patricia Ames, Zoila Cabrera y Francesca Uccelli (2001). *Escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación del Perú / Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- ▶ Menéndez Méndez, Dunia Ivonne (1974). *La disciplina escolar en la secundaria en relación con la policía escolar*. Tesis (Br.) -- PUCP. Programa Académico de Educación Lima.
- ▶ Mujica, Jaris (2008). “Jugar en serio, Transgresión, humillación y violencia en la escuela primaria”. En: Benavides, Martin (ed). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: Grade.
- ▶ McCallum, Bet; Eleanore Hargreaves y Caroline Gipps, (2000). “Learning: The pupils voice”. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2) pp. 275-289.
- ▶ Oliart, Patricia (1996) *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. Lima: GRADE.
- ▶ Olivera, Inés (2009). “Los sentidos de la escolaridad o la relación juventud rural – escuela frente a los procesos de exclusión”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. 1 (1) pp. 61-90.
- ▶ Ortiz Rescaniere, Alejandro (2001). *La pareja y el mito. Estudio sobre las concepciones de la persona y de la pareja en los andes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ▶ Ortiz, Alejandro. y Jorge Yamamoto (1994). *Un estudio sobre los grupos autónomos de niños a partir de un trabajo de campo en Champaccocha, Andahuaylas*, Proyecto de innovaciones Pedagógicas No formales, Documento de trabajo 2. Lima: Fundación Bernard Van Leer – Ministerio de Educación.
- ▶ Oficina del Alto Comisionado Para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Consultado el 14 de julio de 2011 en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- ▶ Pascal, C. (2002). “Foreword”. En: Dunlop, A. and H. Fabian (eds) *Transition in the early years: debating continuity and progression for children in the early years*. NY: Routledge.

- ▶ Paz Castillo, Ana María (1998). *Relación entre estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza y rendimiento escolar en alumnos de secundaria*. Tesis (Mag.) -- PUCP. Escuela de Posgrado. Mención: Psicología. Lima.
- ▶ Pellis, Sergio y Vivien Pellis (2006). Play and the development of social engagement. En: Marshall, P. and Fox N. (Eds.) *The Development of Social Engagement*. New York: Oxford University Press.
- ▶ Portocarrero, Gonzalo (1993). *Racismo y mestizaje*. Lima: SUR - Casa de Estudios del Socialismo.
- ▶ Portocarreo, Gonzalo y Patricia Oliart (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- ▶ Pozzi Escott, Inés y Javier Zorrilla (1994). Educación Rural: Estado de la Cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un proyecto educativo nacional. En: Foro Educativo (ed) *Protagonistas de la educación urbana y rural en el Perú*, Lima: Foro Educativo.
- ▶ Qosqo Maki (2003). *Para Saber y Para Vivir*. Cusco: CRODAID y la Universidad de Alicante.
- ▶ Research and Analysis Working Group, United Republic of Tanzania (2008). *Children's perception on education and their role in the society. Views of children's 2007*. Dar es salam: REPOA.
- ▶ Rodríguez, Yolanda; Domínguez, Rocío (2009). "La formación de la ciudadanía desde la experiencia educativa". En: *Revista Peruana de Investigación Educativa* 1(1) pp. 91-122.
- ▶ Rockwell, Elsie (1989). *Educación Bilingüe y realidad escolar: Un estudio en escuelas primarias andinas*. Lima: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- ▶ Rojas, Vanessa (s/f). *Grades are sacred... We'd rather be beaten with a stick". Students' Perceptions of Discipline and Authority in a Public High-School in Peru*. Oxford: Young Lives.
- ▶ Rojas, Vanessa y Tamia Portugal (2010). "¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos". En: Ames, Patricia y Victor Caballero (eds.). *Perú: el problema agrario en debate. SEPIA XIII*. Lima: SEPIA
- ▶ Talavera Minchola, Diana (2008). *Voces para una escuela participativa ¿qué dicen estudiantes, educadores y familias*. Lima: Tarea.

- ▶ Terreros, Catherine y Ana Tibblin (2003). *Democracia desde la escuela. Las experiencias del modelo de municipios escolares en el Perú*, Lima: Save the Children.
- ▶ Tovar, Teresa (ed.) (2002). *Puertas Abiertas. Consulta Nacional de Educación*. Tomo 1 y 2. Lima: Ministerio de Educación.
- ▶ Trinidad, Rocío (2002). *¿Qué aprenden los niños del campo con la televisión?: Globalización, socialización y aprendizaje*. Lima: IEP.
- ▶ Trinidad, Rocío (2000). “Auxiliares, brigadieres y policías escolares: una visión del sistema de administración disciplinaria”. En: Ansión, Juan (ed). *Autoridad en Espacios locales*. Lima: PUCP.
- ▶ Trinidad, Rocío (1999). *Prácticas y percepciones en torno a la imposición de la disciplina y las manifestaciones de resistencia de los alumnos en un colegio estatal de Lima*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Ciencias Sociales. Mención: Antropología. Lima.
- ▶ Uccelli, Francesca (2000). “Autoridad y liderazgos entre los alumnos”. En: Ansión, Juan (ed). *Autoridad en Espacios locales*. Lima: PUCP.
- ▶ UNESCO (2009). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. París: UNESCO
- ▶ UNICEF (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*, Lima: Unicef, INEI.
- ▶ Vásquez de Velasco, C. (2002). *Pantalones rotos. Percepciones de los niños y niñas rurales sobre su identidad y la escuela*. Lima: Save The Children. Wetzell Espinoza, Micaela Trinidad (2009). *Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria del Callao*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Especialidad de Psicología. Mención: Psicología Educacional. Lima.
- ▶ Wetzell, Micaela (2009). *Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria del callao*. Tesis (Lic.) – PUCP. Facultad de Psicología. Mención: Psicología educacional.
- ▶ Woodhead, Martin y Peter Moss (2008). *La primera infancia y la enseñanza primaria*. Milton Keynes: Open University.
- ▶ Yrigoyen, Soraya (1993). *Lo bonito y lo feo y la clasificación social*. Tesis (Lic.) – PUCP. Facultad de Ciencias Sociales. Lima.
- ▶ Zepeda, Sandra (2007). “Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana”. *Revista Iberoamericana de Educación* 43 (5) pp.1-13.

- ▶ 1. Orientaciones para procesos participativos con niños y niñas
- ▶ 2. Pautas para la aplicación de métodos participativos
- ▶ 3. Croquis o mapa de la escuela
- ▶ 4. El buen maestro. Viñetas y estudio de caso
- ▶ 5. Un día en la escuela
- ▶ 6. Andar bien, andar mal en la escuela

Anexo 1

Orientaciones para procesos participativos con niños

(Extraído de **Observación General N° 12 “El derecho del niño a ser escuchado”**, pp. 31-33. Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2009)

Todos los procesos en que sean escuchados y participen un niño [o niña], o varios niños [y niñas] deben ser:

- a) **Transparentes e informativos.** Se debe dar a los niños información completa, accesible, atenta a la diversidad y apropiada a la edad acerca de su derecho a expresar su opinión libremente y a que su opinión se tenga debidamente en cuenta y acerca del modo en que tendrá lugar esa participación y su alcance, propósito y posible repercusión.
- b) **Voluntarios.** Jamás se debe obligar a los niños a expresar opiniones en contra de su voluntad y se les debe informar de que pueden cesar en su participación en cualquier momento.
- c) **Respetuosos.** Se deben tratar las opiniones de los niños con respeto y siempre se debe dar a los niños oportunidades de iniciar ideas y actividades. Los adultos que trabajen con niños deben reconocer, respetar y tomar como base los buenos ejemplos de participación de los niños, por ejemplo, en su contribución en la familia, la escuela, la cultura y el ambiente de trabajo. También es necesario que comprendan el contexto socioeconómico, medioambiental y cultural de la vida de los niños. Las personas y organizaciones que trabajan para los niños y con niños también deben respetar la opinión de los niños en lo que se refiere a la participación en actos públicos.
- d) **Pertinentes.** Las cuestiones respecto de las cuales los niños tienen derecho a expresar sus opiniones deben tener pertinencia auténtica en sus vidas y permitirles recurrir a sus conocimientos, aptitudes y capacidad. Además, es necesario crear espacio para permitir a los niños destacar y abordar las cuestiones que ellos mismos consideren pertinentes e importantes.
- e) **Adaptados a los niños.** Los ambientes y los métodos de trabajo deben adaptarse a la capacidad de los niños. Se debe poner el tiempo y los recursos necesarios a disposición de los niños para que se preparen en forma apropiada y tengan confianza y oportunidad para aportar sus opiniones. Es necesario considerar el hecho de que los niños necesitarán diferentes niveles de apoyo y formas de participación acordes con su edad y la evolución de sus facultades.

- f) **Incluyentes.** La participación debe ser incluyente, evitar las pautas existentes de discriminación y estimular las oportunidades para que los niños marginados, tanto niñas como niños, puedan participar (véase también párr. 88 supra). Los niños no constituyen un grupo homogéneo y es necesario que la participación prevea la igualdad de oportunidades para todos, sin discriminación por motivo alguno. Es necesario también que los programas sean respetuosos de las particularidades culturales de los niños de todas las comunidades.
- g) **Apoyados en la formación.** Los adultos necesitan preparación, conocimientos prácticos y apoyo para facilitar efectivamente la participación de los niños, por ejemplo, para impartirles conocimientos relativos a escuchar, trabajar conjuntamente con niños y lograr efectivamente la participación de los niños con arreglo a la evolución de sus facultades. Los propios niños pueden participar como instructores y facilitadores respecto de la forma de propiciar la participación efectiva; necesitan formación de la capacidad para reforzar sus aptitudes respecto de, por ejemplo, la participación efectiva y la conciencia acerca de sus derechos y capacitación para organizar reuniones, recaudar fondos, tratar con los medios de difusión, hablar en público y hacer tareas de promoción
- h) **Seguros y atentos al riesgo.** En algunas situaciones, la expresión de opiniones puede implicar riesgos. Los adultos tienen responsabilidad respecto de los niños con los que trabajan y deben tomar todas las precauciones para reducir a un mínimo el riesgo de que los niños sufran violencia, explotación u otra consecuencia negativa de su participación. Las medidas necesarias para ofrecer la debida protección incluirán la formulación de una clara estrategia de protección de los niños que reconozca los riesgos particulares que enfrentan algunos grupos de niños y los obstáculos extraordinarios que deben superar para obtener ayuda. Los niños deben tener conciencia de su derecho a que se les proteja del daño y saber dónde han de acudir para obtener ayuda en caso necesario. La inversión en el trabajo con las familias y las comunidades es importante para crear una comprensión del valor y las consecuencias de la participación y reducir a un mínimo los riesgos a los que de otro modo podrían estar expuestos los niños.
- i) **Responsables.** Es esencial el compromiso respecto del seguimiento y la evaluación. Por ejemplo, en toda investigación o proceso consultivo debe informarse a los niños acerca de la forma en que se han interpretado y utilizado sus opiniones y, en caso necesario, darles la oportunidad de rechazar el análisis de las conclusiones e influir en él. Los niños tienen derecho también a recibir una respuesta clara acerca de la forma en que su participación ha influido en un resultado. Cada vez que corresponda debe darse a los niños la oportunidad de participar en los procesos o actividades de seguimiento. Es necesario que la supervisión y evaluación de la participación de los niños, cuando sea posible, se hagan con los niños mismos.

Anexo 2

Pautas para la aplicación de métodos participativos

- Los métodos participativos considerados son para uso grupal, como se indica en cada protocolo (ver anexos 3, 4, 5 y 6).
- El número máximo de participantes para cualquier actividad grupal será de seis (tres varones y tres mujeres)¹.
- Por tratarse de grupos mixtos el facilitador debe poner especial cuidado en asegurar la participación de los estudiantes varones y mujeres por igual. Es probable que en el grupo haya estudiantes más tímidos que los demás, por ello debe preocuparse por recoger sus opiniones y alentarlos a participar como sus demás compañeros.
- Los participantes de las sesiones deben llevar el consentimiento que se adjunta a la carta de invitación, firmado por su padre, madre o apoderado. Estos serán recolectados y almacenados por el equipo de investigación. Si hubiera algún problema para la firma se puede grabar un consentimiento oral.
- Se asignarán dos trabajadores de campo para el trabajo grupal (un facilitador y un anotador).
- Además de las actividades indicadas en los protocolos, se utilizarán dinámicas de animación para el inicio, intermedio y/o final de las sesiones. Se cuenta con una guía detallada al respecto.
- Las sesiones de trabajo grupal deben durar como máximo tres horas. En cada sesión se aplicarán dos métodos y cada uno tendrá una duración de 45 o 50 minutos. A la mitad o al final de cada sesión se ofrecerá un refrigerio a los participantes.
- Al inicio de la primera sesión se introducirán nuevamente los propósitos del estudio, los investigadores participantes, la dinámica de trabajo, el uso de equipos como grabadoras y cámara de fotos, el compromiso de confidencialidad de la información proporcionada y el anonimato de las opiniones a ser recogidas.
- Asimismo, al iniciar el trabajo se elaborarán normas de convivencia con la participación de los estudiantes a fin de que las sesiones se realicen bajo un clima de respeto y confianza entre todos.

¹ También se puede trabajar en grupos solo de varones o solo de mujeres. En este estudio, por limitaciones de tiempo, optamos por el trabajo con grupos mixtos.

- Estas normas deben promover el respeto entre todos los participantes, escuchar las opiniones de los demás, no interrumpir o hablar cuando otro tiene la palabra, ni hablar todos a la vez, no menospreciar las opiniones de nadie, no permitir golpes, ni insultos, ni tampoco apodos que puedan resultar ofensivos, cuidar y respetar el ambiente de trabajo, etc.
- Con ello se quiere también que los niños y niñas comprendan que la dinámica del trabajo grupal no es la misma que la que tienen en el salón de clase. Al ser todos de un mismo salón se sentirán más acompañados y seguros pero pueden reproducir también relaciones que tienen en el mismo y que pueden ser contraproducentes para el desarrollo de la sesión. El facilitador debe ser consciente de ello para poder manejarlo.
- Al finalizar cada sesión, agradecer a los participantes, indagar cómo se sintieron e instruir a los niños a que regresen directamente a su hogar.

Anexo 3

Croquis o mapa de la escuela

Grupos: Estudiantes de 6to grado de primaria / Estudiantes de 4to año de secundaria

Número de participantes: Seis (tres mujeres y tres varones)

Equipo: Un facilitador, un observador anotador

Objetivo: Recoger las percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre su escuela.

Duración: entre 45 y 50 minutos

Instrucciones

Saludar a los estudiantes y pedirles que se sienten alrededor de una mesa (previamente acomodada).

Explicar a los niños, niñas o adolescentes que queremos conocer su escuela y que por eso es importante conversar con ellos, para saber cómo es, qué hacen y qué piensan de ella. Resaltar que no hay opiniones correctas o incorrectas y que todo lo que conversemos no se divulgará fuera de ese espacio.

Proceder con una breve presentación (se pueden hacer ejercicios de presentación para entrar en confianza y “romper el hielo”).

1. Para empezar, hacer algunas preguntas introductorias al ejercicio del croquis o mapa de la escuela:
 - “Como les dije, queremos conocer su escuela y saber cómo piensan ustedes que es. Piensen un rato qué lugares o cosas hay en su escuela y dibújenlas en este papelógrafo”.
2. Luego, colocar un papelote sobre la mesa y pedir a los estudiantes que dibujen un mapa o croquis de su escuela. Indicar que para ello deben dividir el trabajo. Por ejemplo: algunos pueden dibujar las aulas, otros el patio, otros la dirección, etcétera. Explicamos que tienen 10 minutos para hacer el dibujo. Les repartimos lápices, borradores, plumones y colores.
3. Una vez que los estudiantes terminen los dibujos, pedirles su atención para conversar. Si alguno de ellos quiere seguir pintando dejar que lo haga.
4. Pedir un voluntario que quiera contarnos sobre el dibujo que acaban de hacer (de no haber uno, se hace un sorteo para ver quién empieza). Cuando termine de explicar su parte, debe elegir al siguiente, de modo que cada uno explique la parte de la escuela que dibujó.

5. Preguntar por cada zona dibujada:
¿Qué es ese lugar? ¿Qué pasa ahí o que hacen los alumnos ahí? ¿Les parece un lugar importante de su escuela? ¿Por qué?
6. Si los estudiantes mencionan actores importantes en cada uno de los espacios, preguntarles por las funciones de esa persona y cómo se relaciona con ellos. Por ejemplo: El director está en la dirección.
¿Qué hace el director? ¿Siempre se queda en ese lugar? ¿Conversa o juega con ustedes?
7. Luego, recapitular las partes de la escuela que fueron dibujadas y preguntar si no les faltó dibujar algún lugar. Si faltase alguno, agregarlo al dibujo (solo escribiendo el nombre) y hacer las preguntas correspondientes a ese lugar.
8. Terminada la narración del dibujo, preguntar a los estudiantes;
 - ¿Qué es lo que más les gusta de su escuela y por qué? (Pedirles que miren el dibujo para que se den ideas).
 - ¿Les gustaría que algo cambie en su escuela? ¿Qué cosa?

Nota: Escribir las respuestas en tarjetas, y dialogar brevemente sobre ellas para ver si hay acuerdo o desacuerdo en las cosas que van mencionando.

Para zonas bilingües: Indagar si entre las cosas que les gustaría que cambien quisieran (o no) incluir:

- El uso de la lengua materna en la escuela (y por qué o para qué).
- Los conocimientos / saberes locales/ tradicionales.

Al final de la sesión, dar las gracias a los niños y niñas por su participación, y consultarles si tienen preguntas o comentarios sobre la sesión.



Anexo 4

El buen maestro

Viñetas y estudio de caso

Grupos: Estudiantes de 6to grado de primaria / Estudiantes de 4to año de secundaria

Número de participantes: Seis (tres mujeres y tres varones)

Equipo: Un facilitador, un observador anotador.

Objetivo: Recoger las percepciones de los niños y niñas sobre las características de un buen docente.

Materiales necesarios: Paleógrafos con viñetas, tarjetas, plumones, pelota para fomentar la participación.

Duración: entre 45 y 50 minutos

Instrucciones

Saludar a los estudiantes y pedirles que se sienten alrededor de una mesa, previamente acomodada. Explicar que nos interesa conversar con ellos sobre las características que definen a un buen docente, y que lo haremos a través de la conversación, el juego y el diálogo. Resaltar que no hay opiniones correctas o incorrectas y que todo lo que conversemos no se divulgará fuera de ese espacio.

1. Explicar a los estudiantes que vamos a leer los casos de diferentes profesores, para examinarlos y opinar sobre ellos. Leemos las viñetas y vamos pidiendo las opiniones de cada participante sobre el caso leído (se puede fomentar la participación lanzando una pelota, quien la reciba dará su opinión sobre el caso leído y luego lanzará la pelota hacia otro participante, para que prosiga).
2. Presentar las siguientes viñetas una por una, pidiéndoles que opinen sobre cada caso.

Viñeta 1

El profesor Juan tiene fama de ser buena gente. Sus ex alumnos dicen que es chistoso en clase, que cuenta historias graciosas y que no se molesta si entregan tarde las tareas o los trabajos. Pero a algunos de sus alumnos les parece que pierde mucho tiempo en sus historias y más bien hace la clase muy corta, explica muy rápido y sienten que no entienden bien el curso. Ellos quisieran que el profesor Juan...

Viñeta 2

La profesora Carla es muy clara en sus explicaciones y da tareas interesantes. Casi siempre es muy estricta en el cumplimiento de las tareas, y se pone de mal humor cuando alguien entrega tarde la tarea, se equivoca o no sabe. Pero hay un grupo de alumnos en su clase con los que no se molesta tanto, siempre conversa con ellos, tanto de los temas de la clase como de otras cosas. Estos alumnos se sientan al frente o van a su escritorio, y se nota que se tratan con confianza. Pero ella no es así con todos sus alumnos, y los demás piensan que...

Viñeta 3

Marta es una profesora de Matemática que tiene mucha paciencia para enseñar, siempre busca ejemplos para que le entiendan y no se molesta si alguien le pide que vuelva a explicar o que repita porque no entendió. Además, a Marta le gusta escuchar a sus alumnos y alumnas, no solo sus preguntas sobre el curso, sino también sus problemas, sus preocupaciones, o sus historias. A sus alumnos les parece que la profesora Marta actúa así porque...

3. Luego de leer cada caso, hacer un breve resumen y preguntar a los estudiantes qué piensan de lo escuchado, si les parece normal o es poco usual, si hay casos así en el colegio, y como les gustaría que fuera, preguntar también en qué idioma creen que cada docente se comunica con sus alumnos y qué piensan de eso...

4. Al terminar la discusión de los tres casos, recordar los elementos principales y preguntar a los estudiantes:

¿Cuáles son las cosas más importantes para ser un buen maestro? ¿Cómo así?
¿Por qué eso es importante?

¿Tienen maestros como los de estos casos en la escuela? ¿Cómo son sus maestros? Dar ejemplos, indagar específicamente por el uso de lengua y cultura.

Nota: Para zonas bilingües, si no aparece el tema, indagar específicamente si forma parte del ideal de buen maestro: a) el uso de lengua materna y b) el uso de conocimientos locales.

- ¿Qué cosas creen ustedes que un maestro no debería hacer? ¿Por qué?
- ¿Tienen maestros que se comporten así en la escuela? Pedir ejemplos.
- Usar tarjetas para ordenar las ideas de los estudiantes.

Al final de la sesión, dar las gracias a los niños y niñas por su participación.

Consultar si tienen preguntas o comentarios sobre la sesión.

Anexo 5

Un día en la escuela

Grupos: Estudiantes de 6to grado de primaria / Estudiantes de 4to año de secundaria

Número de participantes: Seis (tres mujeres y tres varones)

Equipo: Un facilitador, un observador anotador.

Objetivo: Recoger las percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre su rol como estudiante.

Duración: entre 45 y 50 minutos

Materiales necesarios: Tarjetas de cartulina, plumones de varios colores y cinta masking.

Instrucciones

Saludar a los estudiantes y pedirles que se sienten alrededor de la mesa, previamente acomodada. Explicar a los estudiantes que a diferencia de la sesión anterior, hoy queremos conocer un poco más de cada uno de ellos y ellas.

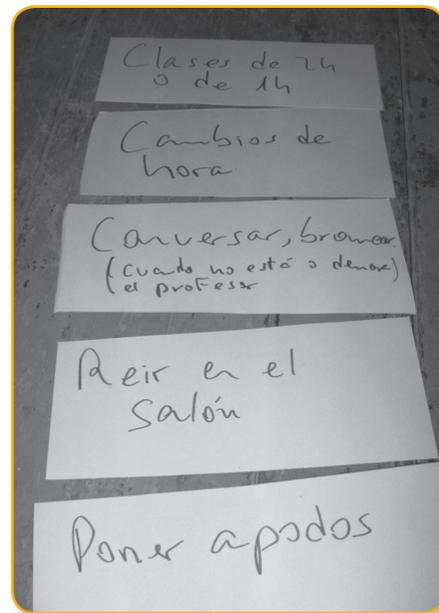
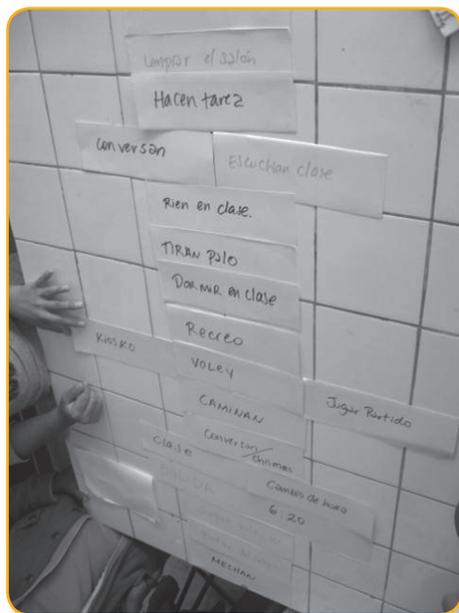
Para empezar, tratar de recordar los nombres de los participantes y sus edades, a manera de juego y luego iniciar la dinámica.

1. Explicarles que queremos saber cómo es “un día en la escuela”. Para ello, pedirles que mencionen las actividades que realizan desde que llegan a la escuela hasta que salen de ella.
2. Mientras los estudiantes van diciendo sus actividades, se debe ir anotando cada una en una tarjeta y se pone sobre la mesa. Una vez que terminan de decir todas sus actividades, sin que se repitan, se les pide que pongan las tarjetas según el orden en el que realizan las actividades (se pegan las tarjetas en la pizarra en el orden indicado).
En las escuelas de EIB, se pondrán las tarjetas en castellano con letra clara y se puede agregar el dibujo de la actividad.
3. Una vez que se ha terminado de ordenar las tarjetas, se les dice:
De todas estas actividades que han mencionado...
 - ¿Todas las hacen ustedes, o también intervienen otras personas? ¿Quiénes?
 - ¿Cuál actividad es la que más les gusta hacer en la escuela? ¿Por qué?

- ¿Cuál es la que menos les gusta hacer en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Cambiarían algo de lo que hacen en la escuela? ¿Le dedicarían más tiempo o menos a alguna actividad? ¿Cuál y por qué?
- ¿Cómo deberían actuar los estudiantes en la escuela? ¿Ustedes actúan así? ¿Quisieran ser cómo esos estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Cómo participan ustedes en esta escuela? ¿Piensan que debería ser así o de otra manera?
- ¿Quiénes son, para ustedes, las personas más importantes en la escuela y por qué razones? (Indagar por fuentes de apoyo).

El diálogo busca identificar a partir de las actividades cuál es el rol o los roles que los estudiantes identifican para sí mismos, con preguntas sobre qué hace un estudiante, qué no hace un estudiante o que debería hacer o no.

Al final de la sesión, dar las gracias a los niños y niñas por su participación y consultar si tienen preguntas o comentarios sobre la sesión.



Anexo 6

Andar bien, andar mal en la escuela

Grupos: Estudiantes de 6to grado de primaria / Estudiantes de 4to año de secundaria

Número de participantes: Seis (tres mujeres y tres varones).

Equipo: Un facilitador, un observador anotador.

Objetivo: Recoger las percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre sus aprendizajes.

Materiales necesarios: Lapiceros o plumones, tarjetas, masking tape, papelotes.

Duración: Entre 45 y 50 minutos

Instrucciones

Saludar a los estudiantes y pedirles que se sienten alrededor de la mesa, previamente acomodada.

1. Pedir a los niños y niñas que cierren los ojos un momento y piensen en lo siguiente:
 - “Cada uno piense en una niña o un niño al que crea que le va mal en la escuela. Solo piensen en esta persona, no digan su nombre”. (Explicitar que los niños piensen en un chico y las niñas en una chica).
2. Luego, reunir a los estudiantes y preguntar a cada uno, por turno:
 - ¿Cómo te das cuenta de que a alguien le va mal en la escuela? (Rendimiento, conducta...)
 - ¿Qué crees que hace que a un niño o niña le vaya mal en la escuela? (Problemas familiares, economía, pandillas...)
 - ¿Qué piensas que puede hacer el niño o la niña al que le va mal?
 - ¿Qué crees que debe hacer la escuela con este niño o niña al que le va mal? ¿Cómo puede ayudarlo a mejorar?
 - ¿Qué puedes hacer sus compañeros con el alumno o la alumna al que le va mal? ¿Tú haces eso con los alumnos a los que les va mal?

(Presuponemos que los aprendizajes o dedicación al estudio pueden ser parte de estas respuestas –malas notas, por ejemplo– y desde ahí se puede abordar el tema, aunque el ejercicio también puede proporcionar información adicional sobre los otros temas como escuela, maestros, roles estudiantes)

5. Una vez que todos han hablado, pedir que mencionen entre todos cuatro cosas que sean significativas que un niño o una niña están mal en la escuela, y anotarlas en tarjetas.
6. Pedir que ordenen las tarjetas por orden de importancia, y expliquen a qué se refiere cada una.
7. Solicitar ahora que: “Cada uno piense en una niña o niño que está muy bien en la escuela, que le va muy bien. Solo piensen en esa persona, no digan su nombre”.
8. Luego preguntar:
 - ¿Cómo se dan cuenta de que a alguien le va bien en la escuela? (Rendimiento, conducta...)
 - ¿Qué hace que a un niño o niña le vaya bien en la escuela? (Familia, buena economía, buenos amigos...).
9. Una vez que todos terminan de hablar, pedirles que mencionen entre todos cuatro cosas que indiquen que los niños y las niñas están bien, y anotarlas en tarjetas.
10. Solicitar que pongan las tarjetas en orden de importancia, y expliquen por qué.
11. Una vez que terminen de ordenar las tarjetas, ligar las respuestas obtenidas con el tema de los aprendizajes. Luego preguntar:
 - ¿Qué cosas se aprenden en la escuela?
 - ¿Qué cosas quisieran aprender en la escuela? ¿Por qué?
 - ¿Les parece difícil o fácil aprender? ¿Cómo así?
 - ¿Cómo saben que están aprendiendo?
 - ¿Sienten que aprenden en la escuela?
 - Se puede aprender dentro de la escuela ¿y fuera de la escuela se aprende?
 - ¿En qué otros lugares aprenden? ¿Qué cosas aprenden? ¿Quién les enseña? (Indagar si han aprendido mitos de su localidad, costumbres, formas de trabajo...)

- ¿Les gustaría que lo que aprenden fuera de la escuela se lo enseñaran también en la escuela?
- ¿Lo que aprenden fuera de la escuela es parecido a lo que aprenden en la escuela?
- ¿De qué forma crees que aprendes mejor? ¿Qué se podría hacer para que aprendan mejor?

Anotar las respuestas en tarjetas y pegarlas en un lugar visible (pared, piso).

El diálogo busca identificar qué piensan los estudiantes sobre sus propios aprendizajes.

Al final de la sesión, dar las gracias a los estudiantes por su participación y consultar si tienen preguntas o comentarios sobre la sesión.

