

Batería de suma

Batería de resta

Mariana Eguren
Carolina de Belaunde
Natalia González

$$\begin{array}{r} 22+ \\ 31 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 46+ \\ 20 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 33- \\ 11 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 42- \\ 12 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 46- \\ 21 \\ \hline \end{array}$$

Leyendo al Estado desde el aula

Maestros, pedagogía y ciudadanía

$$\begin{array}{r} 33+ \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 42+ \\ 22 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 26+ \\ 13 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 12 \\ \hline \end{array}$$



IEP
INSTITUTO DE
ESTUDIOS
PERUANOS

LEYENDO AL ESTADO DESDE EL AULA.
MAESTROS, PEDAGOGÍA Y CIUDADANÍA

**Mariana Eguren
Carolina de Belaunde
Natalia González**

Leyendo al Estado desde el aula

Maestros, pedagogía y ciudadanía

Programa Institucional Estado y Sociedad en el Perú de Ingreso Medio

Esta publicación se llevó a cabo con la ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá, bajo la iniciativa Think Thank.

Serie: Educación y sociedad, 20

© IEP INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS

Horacio Urteaga 694, Lima 15072

Telf.: (51-1) 332-6194

www.iep.org.pe

ISBN versión digital: 978-612-326-274-7

Primera edición impresa: julio de 2019

Primera edición digital: abril de 2024

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2024-03157

<i>Corrección:</i>	Daniel Soria
<i>Diagramación:</i>	Diego Ferrer
<i>Carátula:</i>	Gino Becerra
<i>Cuidado de edición:</i>	Odín del Pozo

ÍNDICE



INTRODUCCIÓN	9
1. ESTE TRABAJO.....	21
Los objetivos	21
La metodología	23
2. DE LAS REFORMAS DE LOS NOVENTA A LA ACTUALIDAD	41
Reformas curriculares y pedagógicas	41
El currículo	45
La medición: la Evaluación Censal de Estudiantes	57
3. QUÉ ENSEÑAN LOS MAESTROS Y CÓMO LO HACEN	73
Los maestros: percepciones y expectativas.....	74
La mirada a las aulas a lo largo de los años.....	82
Cambios y recurrencias	92
La Evaluación Censal de Estudiantes en el aula.....	113

4.	POR QUÉ SE ENSEÑA COMO SE ENSEÑA	123
	Simulacros en el aula	123
	El lugar del lenguaje	131
	Simplificación y rutinización: el maestro como funcionario	140
5.	A MODO DE CONCLUSIÓN	149
	REFERENCIAS	163

INTRODUCCIÓN



Leyendo a la sociedad desde el Estado

Desde sus inicios, se hizo indispensable para los Estados poner en práctica estrategias que le dieran *legibilidad* al complejo entramado de relaciones que se establecen con las diversas instancias de la sociedad, entramado en el cual las interacciones cotidianas constituyen un elemento crucial. En efecto, para hacer legible la sociedad, el Estado necesita poner en práctica estrategias de estandarización, homogeneización, cuantificación y control que le permitan manejar el mundo con el que se enfrenta.¹ Esto significa que, para cumplir con los intereses propios de un Estado (tales como cobrar impuestos y formalizar las actividades económicas, por ejemplo), este necesita que la complejidad y diversidad propias de la sociedad le sean comprensibles, legibles.

Esta simplificación, como es de esperar, puede entrar en conflicto con los intereses locales, tales como reproducir los modos de vida de la comunidad y, precisamente, lidiar con las instituciones

1. Scott 1998.

y normas del Estado. De acuerdo con Scott, la realidad es que los sistemas impuestos por el Estado normalmente conviven con otros más locales, con otro tipo de interacciones y necesidades, pues es muy difícil cambiar las prácticas locales. En ese sentido, los órdenes impuestos desde arriba con la intención de controlar los procesos y las prácticas particulares tienen siempre algo de ficción o de ilusión.

El sistema educativo constituye una de las formas en que el Estado hace legible la sociedad. Por un lado, en él se pueden ver claramente los métodos de simplificación, cuantificación y uniformización, sobre todo en países como el nuestro, con un sistema educativo centralizado, un currículo único y una estructura nacional de medición de logros de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, se trata además de un espacio donde se produce una simplificación política en aras de construir una ciudadanía uniforme y homogénea.

De hecho, en la historia de los Estados modernos, la escuela cumple un papel protagónico, pues se trata de “un rasgo característico de las sociedades con Estado”.² Antes de que el modelo escolarizado cobrara vigencia, era la educación a través de la socialización en la familia y la comunidad lo que prevalecía. Este modelo escolarizado tiene como meta contribuir a la difusión de “valores, criterios y estándares de desempeño universalistas”.³ En la misma línea, Scott propone que el sistema educativo ideal para el Estado sería uno absolutamente legible, en el cual es posible saber qué se está haciendo en las aulas en cualquier momento específico del año.⁴

-
2. Cohen 2000 [1971]: 2140. Todas las traducciones de originales en inglés en este texto son obra de las autoras.
 3. Cohen 2000 [1971]: 2146.
 4. “En educación, por ejemplo, el sistema educativo más ilegible sería completamente informal, la instrucción no estaría estandarizada y sería determinada por completo localmente. El sistema más legible se parecería a la descripción

En el caso del Perú, la escuela posterior a la independencia pone el énfasis curricular, inicialmente, en dos universales: el castellano y la moral católica. Gradualmente, se incorporan contenidos relativos a lo nacional: la construcción de un pasado y de una geografía comunes y compartidos por todos los peruanos.

El lenguaje es un aspecto crucial para la construcción de la relación de los sujetos con el Estado. Scott afirma que la práctica de simplificación más poderosa que el surgimiento del Estado moderno impone a la sociedad es la exigencia de una lengua oficial, aunada a la creciente obligación de relacionarse con el Estado —en ámbitos como justicia, territorio, propiedad, educación o comercio— en dicha lengua. Así, el maestro, igual que otros funcionarios, se convierte en un guía local para la cultura estatal. Tomando como ejemplo el caso de Francia, nos muestra que

[p]ara finales del siglo XIX, relacionarse con el Estado era inevitable salvo para una pequeña minoría de la población. Solicitudes, casos judiciales, documentos escolares, pedidos y toda la correspondencia con funcionarios debía necesariamente estar en francés. Es difícil imaginar una fórmula más eficaz para devaluar de inmediato el conocimiento local y privilegiar a aquellos que habían logrado dominar el código lingüístico oficial. Fue un gigantesco cambio en el poder. Aquellos en la periferia que carecían de competencia en francés fueron enmudecidos y marginados. Y ahora necesitaban de una guía local para la nueva cultura estatal, que aparecía bajo la forma de abogados, notarios, maestros de escuela, empleados y soldados.⁵

de Hippolyte Taine sobre la educación francesa en el siglo XIX, cuando ‘el ministro de educación podía enorgullecerse de saber, solo mirando el reloj, qué página de Virgilio estaban comentando en ese preciso momento todos los escolares del imperio’” (Scott 1998: 4091).

5. Scott 1998: 1444.

En el caso del Perú, es conocida también la voluntad de homogeneizar lingüísticamente el país, labor en la cual la escuela cumple tal vez la función más importante. Para la segunda mitad del siglo XIX, se consideraba en Lima que

[...] la persistencia de lenguas indígenas y la supuesta negativa de los indios a aprender el castellano eran dos de los obstáculos principales a la expansión de la educación primaria. El inspector [Toribio González] sugirió que el gobierno prohibiera el quechua, negara la ciudadanía a los analfabetos y hablantes de esta lengua nativa, y pusiera un plazo de dos años a los indios para aprender castellano.⁶

Según Espinoza, luego de la guerra contra Chile, inclusive los pensadores más progresistas consideraban que la escuela debía impartir instrucción solo en castellano con la idea de desaparecer paulatinamente las lenguas originarias.

De 1840 en adelante, se hace explícito que la escuela debe servir para aprender ciertos patrones culturales de prestigio:

[el Manual de] Carreño consideraba que hablar y escribir el español con propiedad, así como ser capaz de mantener una conversación cortés eran la mejor prueba de la inteligencia, cultura y elegancia de una persona. Las élites y los sectores medios con aspiraciones adoptaron estas habilidades que los distinguían de los iletrados, los menos educados y aquellos cuya lengua materna era una lengua indígena.⁷

Esto llevó, entre otras cosas, a que los cursos de gramática española y pronunciación fueran dos de los más dictados a partir de 1850.

6. Espinoza 2013: 1359.

7. *Ibid.*, p. 2655.

Para inicios del siglo XX, la convicción de que la escolarización era el camino para lograr la integración de todos los ciudadanos del país y, consecuentemente, el progreso del Perú se hallaba totalmente extendida. Como parte del proyecto civilista,

[e]jércitos de maestros y funcionarios fueron echados al campo, acompañados de lotes de libros, lápices y mapas, mientras miserables pero diligentes comunidades campesinas levantaban aulas y patios para recibirlos. La tarea consistía, no solamente en enseñar a leer y escribir y difundir la aritmética elemental, sino ante todo en transmitir el “idioma nacional”, que era el castellano (todavía en 1940 un 35 por ciento de la población del país desconocía este idioma, porcentaje que en los inicios del siglo probablemente redondeaba el 50), divulgar un discurso de historia y geografía nacionales, inculcar hábitos alimenticios que mejorasen las condiciones físicas de la raza indígena, así como nociones de higiene y “urbanidad”.⁸

Durante la segunda mitad del siglo XX, el proyecto educativo civilista fue reemplazado por el indigenista, el cual proponía la alfabetización en lenguas originarias (específicamente, en quechua), como paso previo a la adquisición del castellano escrito. A pesar de sus enormes diferencias, tanto el proyecto civilista como el indigenista apuntaban al logro de la “integración nacional”.⁹

En la actualidad, el sistema educativo peruano ha logrado ya una notable expansión, y atiende casi a la totalidad de niños y niñas en edad escolar en el nivel primario. De hecho, es la instancia estatal de más alcance en el país, tanto por el número de personas que acoge como por su extensión en el territorio:

8. Contreras 1996: 9.

9. *Ibíd.*

El sistema de salud, el segundo aparato institucional del país, llega a menos lugares que la educación secundaria, el nivel de educación regular básica menos expandido, y la función policial del Estado llega aún más limitadamente al territorio.¹⁰

Esto significa que cada año, en el Perú, un aproximado de medio millón de maestros de la escuela pública recibe en las aulas a tres cuartas partes del total de niños, niñas y adolescentes matriculados en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, los cuales, en teoría, reciben una educación basada en el Currículo Nacional, el cual constituye el “fundamento de la práctica pedagógica en las diversas instituciones y programas educativos, sean públicos o privados; rurales o urbanos”.¹¹ De hecho, el currículo es considerado oficialmente como la base y el elemento articulador de todas las iniciativas de política pública del sector educación, incluyendo las políticas de materiales educativos y de evaluación de aprendizajes.¹²

Desde el Estado, el Currículo Nacional es presentado como un proyecto educativo para todo el país que expresa el reconocimiento de la persistencia de una sociedad “diversa y aún desigual”, razón por la cual se apuesta por “una educación que contribuya con la formación de todas las personas sin exclusión, así como de ciudadanos conscientes de sus derechos y sus deberes”.¹³ Se trata de un cambio notable que fue construyéndose a partir de las reformas que se iniciaron en la década de 1990, y que contrasta fuertemente con respecto a los años anteriores, centrados en la homogeneización a partir del idioma y el comportamiento. En esta misma línea, el perfil del egresado propone el ejercicio pleno de la ciudadanía como

10. Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas 2017: 67-68.

11. Ministerio de Educación 2016: 4.

12. *Ibíd.*, p. 8.

13. *Ibíd.*, p. 6.

un aprendizaje fundamental que supone el desarrollo de capacidades analíticas, críticas y de deliberación; es decir, la construcción de conocimientos y destrezas a partir de oportunidades de aprendizaje desafiantes y complejas. Por ello, se entiende que al terminar su educación

[...] los estudiantes peruanos deberían ser competentes en el ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos con sentido ético, valorando la diversidad a partir del diálogo intercultural, de modo que puedan contribuir activamente, de manera individual y colectiva, en el desarrollo sostenible de la sociedad peruana en un contexto democrático.¹⁴

No podemos dejar de apreciar este importante giro en el discurso oficial acerca de los fines de la educación en el Perú; ello no significa, sin embargo, que en el ámbito de la práctica se hayan desarrollado políticas o programas dirigidos efectivamente a construir ciudadanía desde las aulas. De hecho, las acciones más claras del Estado respecto del tema se han limitado a evaluar, a través de pruebas estandarizadas, los aprendizajes de los estudiantes en formación ciudadana y educación cívica.¹⁵ Y es que, en efecto, el currículo actual y su discurso pro diversidad, ciudadanía y democracia coexisten con otro método de simplificación y cuantificación del Estado: las prácticas de evaluación estandarizada. Los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), que se aplica en el Perú desde hace varios años, se han constituido en una de las principales evidencias que utiliza el sector Educación para tomar decisiones de

14. *Ibid.*, p. 7.

15. Además de participar en las evaluaciones nacionales muestrales en ciudadanía implementadas por el Ministerio de Educación, los estudiantes peruanos han sido parte también del Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía.

política. En cuanto al Ministerio de Educación, un ejemplo muy claro de lo anterior ha sido el otorgamiento de incentivos económicos a las escuelas y maestros que logran mejoras sustantivas en los resultados de sus estudiantes en la ECE. Considerando que el nivel socioeconómico continúa siendo la variable de mayor peso en los resultados de aprendizaje que obtiene el estudiante,¹⁶ es probable que las escuelas que atienden a poblaciones menos pobres hayan tenido mayores opciones de verse beneficiadas por este bono, lo cual, lejos de reducir la desigualdad en el sistema educativo, estaría reforzándola.

Por otro lado, la notoriedad que ha logrado la ECE en las escuelas, organismos intermedios del sistema educativo y gobiernos regionales ha tenido como consecuencia una importante dinamización de lo que ocurre en las aulas, incluyendo las prácticas de los docentes. Así, es posible, por ejemplo, observar esfuerzos especiales por entrenar a los estudiantes para rendir la prueba, así como una concentración en el trabajo en las áreas curriculares evaluadas en desmedro de otras. Todo ello, lejos de enriquecer la práctica pedagógica, la reduce y mecaniza, y una escuela donde las prácticas de enseñanza de los docentes para construir aprendizajes con los estudiantes son precarias no es una escuela orientada a disminuir las desigualdades de inicio entre los peruanos ni a construir ciudadanos.

Leyendo al Estado desde la escuela

No es solo el Estado quien requiere darle sentido a una sociedad heterogénea. De manera inversa, la sociedad necesita también hacer

16. Véase Aragón, de Belaunde, Eguren y González 2014; Cueto, Guerrero, León, Zapata y Freire 2013.

legible al Estado a partir de su experiencia con él. Así, en aras de comprender las relaciones entre Estado y sociedad no basta con identificar las estrategias de estandarización y homogeneización del primero, pues también es importante acercarse a “los diferentes espacios, formas y prácticas a través de los cuales [el Estado] está siendo constantemente experimentado y deconstruido mediante la ilegitimidad de sus propias prácticas, documentos y palabras”.¹⁷

Se trata, entonces, de un proceso de ida y vuelta en el cual ciertas instituciones y funcionarios estatales cumplen un rol determinante. Considerando que la cara más visible de los sistemas e instituciones estatales son los funcionarios que tratan directamente con los ciudadanos, y que son ellos también quienes finalmente ejecutan las políticas públicas y le dan un rostro concreto a la experiencia con el Estado,¹⁸ es a partir de las prácticas y el lenguaje de estos funcionarios que la población se hace una idea del Estado. Siguiendo a Mitchell (2009), estos funcionarios —a quienes Lipsky llama *street-level bureaucrats*: “funcionarios de la calle” o “funcionarios de primera línea”— ejemplificarían la línea incierta que divide Estado y sociedad: por un lado, son ciudadanos, individuos que forman parte de la sociedad; pero, por otro, son también funcionarios, representantes del Estado que, a partir de su discurso y sus prácticas, producen un *efecto Estado*, es decir, contribuyen a

[...] construir un mundo que parece consistir no de un orden complejo de prácticas sociales sino de un orden binario: por un lado, individuos y sus acciones; por el otro, una “estructura” inerte que de alguna manera se encuentra separada de los individuos, los precede y contiene y proporciona un marco a sus vidas.¹⁹

17. Das y Poole 2017: 186.

18. Lipsky 2010.

19. Mitchell 2009: 180.

Como puede suponerse, los esfuerzos de uniformización del Estado entran en conflicto con los sistemas locales. En el caso de la escuela, hay que considerar que se trata de una institución con prácticas locales muy marcadas que podrían incluso correr paralelamente a (o incluso en contra de) los objetivos del Estado. Es cierto que las necesidades de los estudiantes y las demandas de las familias no necesariamente son tomadas en cuenta por el sistema central cuando propone unos determinados objetivos de la educación pública, un currículo o un enfoque pedagógico. Los docentes, sin embargo, no pueden dejar dichas necesidades y demandas en el aire, lo que llevaría a que las prácticas de enseñanza realmente existentes en las aulas resulten de la tensión permanente que vive el docente entre las demandas del Estado y las de la comunidad, pasando, por supuesto, por sus propias capacidades como maestro, sus percepciones acerca de la educación y su personal experiencia (como ciudadano y como funcionario) con el Estado. Así, por ejemplo, es interesante observar que hay diferencias entre las escuelas más pobres/marginales y aquellas que no lo son tanto en lo concerniente al peso que docentes, estudiantes y familias les dan a los objetivos de la escuela: ¿es lo más importante enseñar a leer y escribir en castellano o es el objetivo principal de la educación pública formar ciudadanos?²⁰

El hecho de no tomar en cuenta la singularidad local sería, siguiendo a Scott,

[...] una invitación al fracaso práctico, la desilusión social, o más probablemente ambos. La fórmula genérica no provee del conocimiento local que permite una traducción exitosa desde una comprensión general a aplicaciones locales exitosas, matizadas. Mientras más gene-

20. Aragón, de Belaunde, Eguren y González 2014.

rales las reglas, más necesitan de traducción si se pretende que sean exitosas a nivel local.²¹

Es claro, entonces, que el maestro ocupa una posición compleja en el entramado de las relaciones que se establecen entre Estado y sociedad, en tanto se trata de un sujeto que es, simultáneamente, representante de aquel y miembro de la comunidad, sobre todo cuando sus condiciones de vida son similares a las de sus estudiantes y familias. Esta múltiple identidad le exige al docente reforzar en su discurso y prácticas algunos rasgos que, en concordancia con lo que plantea Mitchell, crearían la “ilusión” de la existencia y el funcionamiento del Estado desde el aula. En línea con lo que señalan Ferguson y Gupta, el discurso del maestro contribuiría a la construcción de la imagen de un Estado caracterizado por su verticalidad y abarcamiento, en tanto que “está por encima de la sociedad civil, la comunidad y la familia”²², y a la vez las contiene.

Es desde las prácticas en el aula de este actor, ciudadano y funcionario a la vez, ubicado entre lo local y lo nacional, que se desarrolla la argumentación que planteamos en este texto. Nuestro razonamiento apunta a que las prácticas usuales de los docentes peruanos (los “sistemas locales” de Scott) han logrado convivir con los sistemas nacionales impuestos por el Estado a partir de la adopción fragmentada de ciertos aspectos propios de las reformas curriculares y pedagógicas que se iniciaron en los años noventa, adopción que permite que en las aulas exista cierta apariencia de cambio pedagógico. Esta apariencia vela el hecho de que los docentes no implementen realmente prácticas de enseñanza que promuevan el desarrollo del pensamiento analítico y crítico en los estudiantes, parte esencial

21. Scott 1998: 5960.

22. Ferguson y Gupta 2017: 307.

del trabajo que debe hacer la escuela para formar ciudadanos. En efecto, lo que predomina en las aulas es más bien un tipo de pedagogía en el que se tratan los contenidos de manera superficial y esquemática, y en el que se espera que los estudiantes sean capaces de acertar con la respuesta correcta. Estas soluciones encontradas por los maestros se ven legitimadas, además, por el hecho de que el Estado les dé mucho peso a los resultados de las evaluaciones estandarizadas, para las cuales se espera también la elección de una única respuesta correcta. En contraste, las iniciativas del Estado para que el discurso que se plasma en el currículo sea una realidad en las aulas no pueden ser identificadas con tanta claridad.

Capítulo I

ESTE TRABAJO



Los objetivos

Los sistemas educativos en general, y las escuelas en particular, constituyen un espacio de enorme potencial para estudiar los mecanismos que el Estado y la sociedad despliegan para mantener el delicado equilibrio que los caracteriza. En línea con lo anterior, este texto se centra en comprender cómo se han configurado las prácticas de enseñanza de los maestros de escuela pública peruanos a partir de las reformas educativas que marcaron un hito importante en los años noventa, en tanto estrategias para traducir y adaptar localmente el discurso y la práctica de los niveles superiores del Estado. Así, a partir de un análisis de lo que enseñan los maestros y cómo lo hacen, proponemos algunas interpretaciones acerca de las implicancias de las prácticas docentes en el aula para la forma en que se configuran las relaciones entre Estado y sociedad en el Perú, relevando algunos aspectos como la construcción de ciudadanía desde la escuela y la contribución de esta institución a la disminución de la desigualdad y a la nivelación de oportunidades para los estudiantes menos privilegiados.

Este trabajo se ubica dentro de la tradición de estudios sobre la escuela que, desde las ciencias sociales, intentan “comprender la variedad de dinámicas socioculturales que configuran el proceso educativo en sus múltiples dimensiones”.¹ Desde esta perspectiva, entendemos que la escuela y sus actores se encuentran insertos en contextos históricos, culturales, políticos y socioeconómicos concretos que deben ser tomados en consideración para entender lo que ocurre en las aulas y sus consecuencias más allá de la escuela. El énfasis que ponemos en el papel del maestro como representante del Estado, así como los métodos utilizados para este trabajo (observaciones de aula y entrevistas), nos acercan, además, al campo de la antropología del Estado, la cual se enfoca en el análisis de las formas en que se lo construye o produce a partir de las prácticas cotidianas en sus diversos niveles.² Específicamente, nos concentramos en las *soluciones* que encuentra el maestro para lidiar con un discurso y unas prácticas de los niveles superiores del Estado que podrían ser contradictorios y poco coherentes entre sí.³

En efecto, el discurso oficial de las últimas décadas pareciera partir de la premisa de que la escuela es central para que el Estado pueda cumplir con los objetivos de reducir desigualdades y consolidar la institucionalidad democrática, condiciones indispensables para que un país que apenas ingresa a la categoría de país de renta media⁴ consolide su crecimiento y desarrollo. Pero lo cierto es que, en la práctica, el currículo dista mucho de funcionar como base para la práctica pedagógica en el aula, a pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación por producir diversos materiales que, en teoría,

1. Levinson 2000: 103.

2. Gupta 1995.

3. Thelen, Vettters y Von Benda-Beckmann 2018.

4. Foxley 2012.

deberían apoyar a los maestros en esa tarea. De hecho, los variados currículos por los que hemos pasado en las últimas décadas no han supuesto mayores transformaciones en el aula en lo que a prácticas de enseñanza se refiere, aunque sí han originado debates acerca de temas que resultan polémicos para la población, tales como el tratamiento del conflicto armado interno o el enfoque de género. Las razones que explican por qué las prácticas pedagógicas de los maestros peruanos se encuentran tan alejadas de las propuestas oficiales son complejas y resultan de algunos factores bastante esperables, como la precariedad de la formación que reciben y las condiciones poco favorables en que desarrollan su trabajo; pero también de otros menos evidentes que intentamos explicar en este análisis, tales como la relación de los docentes con el lenguaje y los contenidos propios del contexto escolar, y la naturaleza de su posición como funcionarios.

En suma, el centro de este trabajo está en las acciones de maestros y maestras en las aulas de las escuelas peruanas ante las complejidades de las demandas a las que se enfrentan. Creemos que el análisis y la interpretación de dichas acciones permiten iluminar un aspecto crucial de la brecha existente entre el diseño de las políticas educativas y su implementación o, retomando las preguntas de Scott, por qué las cosas son como son y no como se diseñaron. Por otro lado, consideramos también que este trabajo puede ser útil para identificar el tipo de prácticas de enseñanza (asociadas a la repetición, a la copia, al trabajo esquemático y superficial) que las iniciativas de formación inicial y en servicio deberían esforzarse por transformar.

La metodología

La relevancia del tema que nos planteamos exige una mirada en profundidad al aula, que se detiene en los procesos e interacciones

y recorre de ida y vuelta el camino desde aquello que el Estado propugna a lo que realmente ocurre entre docentes y estudiantes. Esta mirada, además, entra y sale del aula permanentemente, buscando tanto las especificidades como los aspectos en común que pueden encontrarse entre escuelas peruanas de contextos socioeconómicos, culturales y políticos muy diversos.

Para ello, nos apoyamos en el trabajo de campo realizado en 48 escuelas públicas urbanas y rurales ubicadas en 12 departamentos del país (Amazonas, Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cuzco, Lima, Loreto, Moquegua, Piura, Puno, San Martín y Ucayali) en el marco de diversos estudios llevados a cabo entre 2004 y 2014,⁵ periodo que coincide con la consolidación del ciclo de crecimiento económico del Perú y su ingreso a la categoría de país de ingreso medio.

Los estudios realizados tuvieron una aproximación cualitativa de corte etnográfico. En cada escuela visitada, se recogió información básica sobre la institución educativa, así como acerca del contexto en que estas estaban ubicadas y la población que recibían en sus aulas. El recojo de información supuso, principalmente, observaciones de aula y entrevistas a maestros, directores, estudiantes y padres de familia. Las observaciones se hicieron en aulas del tercero al sexto de primaria, en todas las áreas curriculares, y alcanzan un total de 420 horas pedagógicas.

En el año 2004, visitamos dos escuelas con el objetivo de explorar la forma en que se usaban los textos escolares que formaban parte de las dotaciones del Ministerio de Educación durante el trabajo pedagógico en aula. En cada escuela focalizamos el trabajo en dos secciones de sexto grado. Las instituciones educativas

5. Adicionalmente, aunque en menor medida, apelamos también a los datos obtenidos en una encuesta y un estudio de opinión pública realizados en 2013 y 2015 respectivamente. Más detalles en una siguiente sección.

Tabla 1
NÚMERO DE ESCUELAS VISITADAS POR REGIÓN Y ÁMBITO

Departamento	Ámbito		Total de escuelas
	Urbano	Rural	
Amazonas	-	4	4
Apurímac	2	5	7
Arequipa	3	-	3
Ayacucho	4	-	4
Cuzco	-	4	4
Lima	2	-	2
Loreto	6	-	6
Moquegua	2	1	3
Piura	3	-	3
Puno	-	4	4
San Martín	-	4	4
Ucayali	-	4	4
Total	22	26	48

estaban ubicadas en el departamento de Lima, una en una zona urbano-marginal del distrito de Pachacamac y la otra en el centro del distrito de Barranco. En la selección de las escuelas se buscó que estas fueran relativamente homogéneas en cuanto al nivel socioeconómico de su población estudiantil y que tuvieran una atención adecuada del Ministerio de Educación (es decir, que contaran con la infraestructura, equipamiento y recursos educativos mínimos, así como con profesores capacitados). Esto último era indispensable, ya que, debido a los objetivos del estudio, las escuelas debían contar

Tabla 2
OBSERVACIONES DE AULA REALIZADAS

Fecha de realización de trabajo de campo	Departamentos	Grados de primaria observados	Total de horas de observación
2004	Lima	Sexto grado	40
2005	Ayacucho, Lima, San Martín	Quinto y sexto grado	120
2009	Arequipa, Ayacucho, Loreto, Piura	Tercero, cuarto, quinto y sexto grado	68
2013	Apurímac, Loreto, Moquegua, San Martín	Tercer grado	72
2014	Amazonas, Apurímac, Cuzco, Puno, Ucayali	Cuarto grado	120
Total			420

con los materiales educativos oficiales del Ministerio de Educación para el año 2004 y sus docentes debían estar capacitados en su uso.

Ambas escuelas estaban ubicadas en lugares centrales y de fácil acceso en sus respectivos distritos, y su infraestructura había sido íntegramente remodelada por el Instituto Nacional de Infraestructura Educativa y de Salud durante los años noventa: los espacios eran amplios, el mobiliario era adecuado y se encontraba en buen estado. Ambas escuelas tenían a su disposición una gran cantidad de útiles escolares y libros que eran almacenados en cada salón. Hay

que mencionar que, para el año 2004, además de contar con los libros de textos estatales, varias escuelas compraban a editoriales particulares material educativo adicional. Por otro lado, hay que señalar también que ambos centros educativos habían sido centros piloto beneficiarios de diversos proyectos educativos del Estado y de organizaciones de la sociedad civil. En suma, se trataba de escuelas en óptimas condiciones para el estándar peruano.

La escuela de Pachacamac recibía a niños del mismo distrito, que vivían cerca de la escuela y llegaban caminando o en mototaxi, acompañados de sus padres. En el caso de los docentes, la mayoría vivía también en el distrito, aunque algunos pocos llegaban desde Lurín. Por su parte, la escuela de Barranco recibía a estudiantes provenientes de otros distritos en su mayoría, que se movilizaban en transporte público. Las docentes se trasladaban diariamente a la escuela en transporte público desde distritos bastante alejados de ella. Ambas escuelas atendían a un aproximado de 480 estudiantes en el nivel primaria: la escuela de Pachacamac lo hacía en un solo turno y con dos secciones por grado, mientras que la de Barranco atendía a los estudiantes en una sección por grado, en los turnos de mañana y tarde.

En lo que respecta al clima de las instituciones educativas, en general, se trataba de escuelas con relaciones respetuosas entre los miembros de la comunidad: se observaba buen trato entre los docentes y directivos, mientras que las asociaciones de padres de familia (Apafa) funcionaban activamente y apoyaban el trabajo de las escuelas. En la de Pachacamac, en uno de los salones observados, la docente mantenía una excelente relación con sus estudiantes, los trataba con cariño y familiaridad, y se preocupaba permanentemente por las situaciones que se daban fuera de la escuela que podían estar afectándolos. En el otro salón observado, la profesora era más distante con los estudiantes y les daba un trato impersonal. En las

escuelas de Barranco, las dos maestras mantenían una relación cordial y cercana con sus estudiantes.

Un año después, en 2005, realizamos un estudio sobre el impacto que tuvieron los planes de capacitación de los años noventa en el desempeño de los docentes. Específicamente, nos referimos a las acciones de capacitación implementadas en el marco del componente de calidad de los procesos de aprendizaje del Programa de Mejoramiento de la Calidad Peruana (Mecep). El trabajo de campo supuso la visita a una escuela en la zona urbana de Ayacucho y a una en la zona rural de San Martín, en las que se observó la labor en todas las áreas curriculares de quinto y sexto de primaria. Aprovechamos también para este estudio la información recogida en el trabajo de campo del año anterior en la escuela de Pachacamac.

En Ayacucho, las aulas visitadas pertenecían a una gran unidad escolar con larga trayectoria en la ciudad. La escuela, cerca del centro de Huamanga, contaba con todos los niveles educativos escolares y con tres turnos: mañana, tarde y noche; y atendía a un gran número de estudiantes: solo en el nivel primario había alrededor de 1200 estudiantes en los turnos de mañana y tarde (cada sección contaba con un aproximado de 50 estudiantes). La escuela recibía a estudiantes de los diferentes distritos de la ciudad que llegaban en transporte público. En el turno de la tarde había una mayor presencia de estudiantes provenientes del campo que vivían temporalmente en la ciudad para poder asistir a la escuela. Los docentes también llegaban a la institución en transporte público, y vivían en diferentes zonas urbanas del distrito. En lo que respecta a la infraestructura, el local escolar era bastante amplio. El estado de las aulas difería de manera importante entre los niveles; así, las aulas de secundaria se encontraban en mal estado en comparación con las de primaria, en las cuales los docentes realizaban grandes esfuerzos por mantenerlas en óptimas condiciones. Los espacios de recreación, así como los baños de los estudiantes, se encontraban en muy mal estado. En

lo concerniente al clima en las aulas observadas, las relaciones eran respetuosas; sin embargo, debido al alto número de estudiantes en cada aula, a los docentes les costaba mucho mantener el orden, por lo que las sesiones de clase se desarrollaban con dificultades.

Un contexto muy diferente era el de la escuela rural de San Martín: una institución pequeña que atendía a menos de cincuenta estudiantes en total, solo en el turno de la mañana y con tres docentes. La escuela recibía a estudiantes provenientes del mismo centro poblado, que llegaban caminando en pocos minutos. Las docentes, por otra parte, vivían en zonas urbanas cercanas al centro poblado e iban a la escuela en transporte público en menos de treinta minutos. La escuela contaba con una infraestructura adecuada, que parcialmente había sido construida por los mismos padres de familia en los años ochenta como parte de su demanda al Estado por educación para sus hijos. El clima de la escuela era muy positivo, con comunicación permanente entre los padres de familia y las docentes, así como constante trabajo en equipo entre las maestras.

En el año 2009, se realizó trabajo de campo en doce escuelas de Arequipa, Ayacucho, Iquitos y Piura que formaban parte de un piloto perteneciente a un programa de mejoramiento de la comprensión lectora. Debido a su participación en el programa, los docentes habían recibido en varias oportunidades acompañamiento y capacitación en el tema. En esta oportunidad, se trabajó con estudiantes y docentes de tercero a sexto grado con la intención de identificar y analizar las prácticas de enseñanza de estos últimos.

En líneas generales, las escuelas eran instituciones educativas de nivel primario ubicadas en zonas urbanas y urbano marginales de las capitales de los departamentos. El acceso a estas no representaba un problema, y tanto estudiantes como profesores se trasladaban a ellas desde zonas cercanas en transporte público. En cuanto a infraestructura, las instituciones poseían condiciones suficientes y recibían los recursos y materiales educativos básicos del Ministerio

de Educación. En lo referente a los estudiantes, las escuelas contaban con una proporción semejante de mujeres y hombres, y se trataba de una población estudiantil homogénea en relación con su nivel socioeconómico.

En Arequipa se visitaron tres escuelas ubicadas en dos distritos no muy alejados del centro de la ciudad; en ambos, las familias de los estudiantes se dedicaban principalmente al comercio y al rubro de servicios. También encontramos familias dedicadas a la manufactura y un grupo reducido de familias de ganaderos y artesanos. En cuanto al servicio educativo, las escuelas atendían aproximadamente a 500 estudiantes, tenían entre tres y cuatro secciones por grado y funcionaban en el turno de la mañana. El total de docentes fluctuaba entre 20 y 30, lo cual suponía que en algunas aulas el número de estudiantes fuera muy alto. El clima de trabajo que podía apreciarse en las aulas era positivo: los maestros mantenían relaciones respetuosas con sus estudiantes, pero se observaban algunas dificultades para mantener el orden durante las sesiones de clase.

En el caso de Ayacucho, se visitaron tres escuelas ubicadas en la provincia de Huamanga, en el distrito de Ayacucho; relativamente cerca del centro de la ciudad, eran accesibles en pocos minutos por medio del transporte público y gozaban del amplio reconocimiento de los vecinos. Una de las escuelas (la más alejada) tenía una proporción importante de estudiantes pertenecientes a familias migrantes originarias de zonas rurales de Ayacucho que habían huido del conflicto armado interno que tuvo lugar en sus localidades. En líneas generales, las familias de los estudiantes que asistían a estas escuelas se dedicaban al sector agropecuario, servicios, comercio y transportes.

En lo que respecta al servicio educativo, la escuela más cercana al centro de la ciudad atendía a poco más de 500 estudiantes con 20 docentes, mientras que la escuela más grande superaba los 1000 alumnos, a cargo de 45 docentes. Todas las instituciones trabajaban

en varios turnos y contaban con un número alto de estudiantes por sección, lo cual dificultaba sus labores. En lo referente al clima de las escuelas, las aulas observadas presentaban un ambiente tenso entre estudiantes y docentes. En una de las aulas visitadas, por ejemplo, el docente tenía una relación muy vertical con los estudiantes, quienes parecían temerle. En otra de las aulas, los estudiantes hicieron referencia a los castigos físicos que recibían por parte de la docente.

Las tres escuelas visitadas en Iquitos se ubicaban en la provincia de Maynas. Si bien todas las escuelas eran accesibles a través del transporte público, la población de Belén, que habita en viviendas construidas sobre el río, presentaba dificultades para llegar a la escuela en época de crecida del río. Las familias de los estudiantes de las escuelas, en su mayoría, eran comerciantes y vendedores. También se reportaban trabajos ligados a la pesca y a la agricultura. Asimismo, varias madres de familia señalaron que contaban con un pequeño ingreso que obtenían al ofrecer los productos que cocinan en los mercados o en las tiendas que instalan fuera de su casa.

Todas las escuelas atendían a una gran población estudiantil: con más de 1000 estudiantes y entre 40 y 50 profesores. Debido a ello, las secciones tenían muchos estudiantes y la infraestructura y el equipamiento se hacían insuficientes, sobre todo si se tomaba en consideración el clima extremo de la zona. Por otro lado, el ambiente que se vivía en las escuelas era diverso: en una de las escuelas en particular, una docente era muy autoritaria y hasta violenta con los estudiantes; mientras que en otra aula predominaba el caos, la indisciplina y los comentarios ofensivos entre alumnos sin que la maestra interviniera.

Por último, en Piura, visitamos tres escuelas ubicadas en la misma provincia de Piura. Las familias de los estudiantes laboraban principalmente en los rubros de servicios y comercio, y señalaron

ser trabajadores independientes. Solo un pequeño porcentaje se dedicaba a la agricultura y comercializaba su producción en los mercados de la región. Las escuelas visitadas eran muy similares entre sí: atendían a entre 500 y 600 estudiantes, con un total de 20 docentes, y poseían infraestructura y equipamiento adecuados. Sobre el clima de las instituciones visitadas, se observaba una relación respetuosa entre docentes y estudiantes.

Durante el año 2013, visitamos un total de doce instituciones educativas del nivel primario ubicadas en zonas urbanas y rurales de los departamentos de Moquegua, Apurímac, Loreto y San Martín. Las escuelas fueron seleccionadas por sus buenos resultados en la Evaluación Censal de Estudiantes, en el marco de un estudio que buscaba identificar los factores que explicaban el éxito en los aprendizajes de los estudiantes en función de sus resultados en dicha evaluación. La muestra del estudio incluía escuelas que atendieran a los estudiantes tanto en la modalidad polidocente como en la de multigrado.

En Moquegua, visitamos una escuela en la zona urbana, otra en una urbano-marginal y una tercera en un centro poblado rural. Las familias de los estudiantes se dedicaban a distintas actividades laborales, que incluían la actividad minera, agrícola y ganadera; la pesca; el comercio y la construcción. Las instituciones educativas visitadas en zona urbana y urbano-marginal atendían a una población numerosa de más de 600 estudiantes con aproximadamente 30 docentes, mientras que la escuela multigrado rural contaba solo con 6 estudiantes y 2 docentes. La infraestructura y equipamiento de las dos primeras escuelas eran adecuados, y en la zona rural, básicos pero suficientes. El traslado a las dos primeras escuelas se daba mediante transporte público, mientras que en la escuela rural era necesario caminar hasta 45 minutos. Solo en la escuela urbano-marginal el clima de trabajo no era muy positivo debido a conflictos entre los docentes.

En Apurímac, se siguió la misma lógica de selección de escuelas que en Moquegua: una ubicada en zona urbana, otra en una urbano-marginal y una tercera en un centro poblado rural. En la zona urbana, las familias de los estudiantes poseían pequeños negocios o se dedicaban al rubro de servicios. En la zona urbano-marginal, las actividades económicas principales eran la agricultura, la minería, el pequeño comercio y los servicios. Finalmente, en la zona completamente rural la actividad económica principal era el pastoreo de auquénidos y la minería. Las instituciones educativas urbana y urbano-marginal eran ambas escuelas en convenio con una congregación religiosa que atendían a una población numerosa (entre 400 y 1000 estudiantes). La escuela rural, por otro lado, es una institución pequeña, que atiende solo a 48 estudiantes con 5 docentes, en modalidad multigrado. Sobre la infraestructura y el equipamiento, estos son muy buenos en las dos primeras escuelas y totalmente insuficientes en la rural, donde ni siquiera se cuenta con las carpetas necesarias para atender a todos los estudiantes. Acerca del traslado a las escuelas, es relativamente breve en todos los casos; la diferencia es que el trayecto a la escuela rural se hace caminando y a las otras dos, por medio del transporte público. En lo que corresponde al clima de trabajo, este era variado: la escuela urbana y la urbano-marginal presentaban relaciones bastante positivas entre docentes y estudiantes, pero en la escuela rural el ambiente era muy conflictivo debido a la presencia de un maestro acusado de aplicar métodos violentos de disciplina con los estudiantes.

En el departamento de San Martín, las tres instituciones educativas visitadas se encontraban ubicadas en contextos muy distintos, que cumplían nuevamente con el criterio de diferenciarse por estar en ámbitos urbano, urbano-marginal y rural. Las familias de los estudiantes de la zona urbana estaban dedicadas a la agricultura, el comercio, el transporte y el turismo; mientras que las de

la zona urbano-marginal concentraban su economía en actividades de carpintería y transporte ligero de pasajeros. En la zona rural, la mayor parte de las familias se dedicaba al cultivo de arroz. En lo concerniente a la infraestructura y los recursos, las tres escuelas se encontraban en condiciones óptimas, aunque las instituciones educativas urbanas contrastaban con la escuela rural en dimensiones y en número de alumnos: mientras las primeras atendían a entre 400 y 800 estudiantes, la institución rural multigrado no llegaba a los 50 alumnos. En el caso de las escuelas urbanas, los estudiantes provenían de zonas cercanas, y llegaban usando transporte público, a diferencia de aquellos que asistían a la escuela rural, que necesitaban caminar en algunos casos hasta por una hora. Finalmente, en todas las escuelas se apreciaba un clima cordial, que se expresaba en las buenas relaciones entre las autoridades y los docentes.

Por último, en el departamento de Loreto se visitaron tres instituciones educativas en zonas urbanas de Iquitos. Dos escuelas estaban en el mismo Iquitos, y la tercera, en el centro del distrito de Nauta. Debido a estar ubicadas en zonas céntricas, se trataba de escuelas muy accesibles para la población en edad escolar. Asimismo, cabe mencionar que eran muy reconocidas en su entorno. Las principales actividades económicas de las familias en las zonas visitadas eran el pequeño comercio y el servicio de taxi. En cuanto a infraestructura y recursos, todas las escuelas tenían lo necesario y una infraestructura que, en general, estaba en buenas condiciones. Los docentes en su mayoría (salvo con algunas excepciones en la escuela de Nauta) vivían cerca de las escuelas, por lo que el traslado a estas no les significaba un problema. Con respecto a los estudiantes, solo en una de las escuelas urbanas había estudiantes que vivían muy lejos y demoraban hasta una hora en llegar. En los otros dos casos, vivían muy cerca. Para terminar, en lo que se refiere al clima de las escuelas, las tres instituciones educativas tenían un clima positivo

y agradable de trabajo, solo mellado por las tardanzas y ausencias de algunos docentes. En todas las instituciones, se contaba con la presencia diaria de un director al tanto de lo que sucedía en la escuela y, además, en el caso de los docentes entrevistados, todos estaban contentos con el ambiente de la escuela y ninguno quería ser reasignado.

Es importante señalar, además, que todas las escuelas visitadas en 2013 se mostraban orgullosas de contar con buenos resultados en la ECE.

En el año 2014, visitamos veinte instituciones educativas rurales de educación intercultural bilingüe ubicadas en cinco departamentos: Amazonas, Apurímac, Cuzco, Puno y Ucayali. En cada región, se visitaron cuatro escuelas de nivel primario que tuvieran distintos resultados en la Evaluación Censal de Estudiantes con la intención de identificar y analizar las prácticas de enseñanza de lectura y escritura.

En Amazonas, asistimos a cuatro escuelas de la provincia de Condorcanqui, zona en la que las familias de los estudiantes se dedicaban principalmente al cultivo, la crianza de animales y la extracción maderera. La infraestructura de las escuelas visitadas era precaria, y, en todos los casos, requería de mucha participación de los padres de familia para mantenerlas en las mejores condiciones posibles. Las escuelas visitadas atendían a población awajún en la modalidad multigrado. Los estudiantes dominaban su lengua originaria y manejaban de modo limitado el castellano. Las instituciones educativas visitadas tenían alrededor de 75 estudiantes y 4 docentes; para llegar a ellas tanto los estudiantes como los docentes caminaban entre 10 y 40 minutos desde sus viviendas, ubicadas en los mismos centros poblados. Las instituciones educativas contaban con un clima de trabajo positivo: era palpable que existía una relación cercana y cordial entre docentes, padres de familia y estudiantes.

En el caso de Apurímac, dos escuelas estaban ubicadas en centros poblados de la provincia de Andahuaylas y las otras dos, en la provincia de Chincheros. La lengua de la zona es el quechua-chanka, y los estudiantes tienen un dominio intermedio del castellano. Las familias se dedican a la agricultura y a la crianza de animales. Las escuelas atendían a los estudiantes de los mismos centros poblados con recursos e infraestructura suficientes, salvo en el caso de una escuela de Chincheros. Las instituciones educativas contaban con un promedio de 45 estudiantes y 3 docentes, aquellos de la localidad, por lo que llegan a la escuela solos luego de caminar entre cinco y diez minutos. En el caso del traslado de los docentes, algunos necesitaban movilizarse en colectivo desde sus viviendas, por lo que demoraban dos horas en llegar a la escuela. En lo referente al clima, este era variado: en dos instituciones era cordial y de respeto, pero en las otras dos se percibía un ambiente conflictivo. En una ellas, la hostilidad se reflejaba también en el interior de las aulas, donde la indisciplina de los estudiantes era castigada físicamente.

En Cuzco, visitamos cuatro escuelas ubicadas en tres provincias distintas, en las cuales la lengua predominante era el quechua del Cuzco-Collao y el uso del castellano, limitado. Las provincias visitadas eran principalmente agrícolas y ganaderas, aunque también había alguna actividad textil y artesanal. Las instituciones educativas tenían un promedio de 40 estudiantes en el nivel primario y 4 docentes, con la excepción de una escuela que solo empleaba a 2 maestros. En general, las escuelas mostraban una infraestructura en buenas condiciones, aunque se observaban algunas zonas abandonadas y materiales en desuso. A las escuelas acude la población de la zona, por lo que los estudiantes se demoran entre cinco y treinta minutos para llegar a pie, con la excepción de una escuela a la que asisten los estudiantes de la localidad contigua, quienes tardan una hora y media en hacer el trayecto. En el caso de los docentes, la

mayoría vive en Cuzco, y, debido a la dificultad del transporte, se quedan en la escuela o en la comunidad durante la semana. Se aprecia un trato cordial entre directores, docentes y familias.

En el caso de Puno, las escuelas visitadas se ubicaron en centros poblados de cuatro provincias distintas. Las familias de los estudiantes se dedicaban principalmente a la agricultura y, en menor proporción, a la ganadería. Las instituciones educativas atendían a alrededor de 30 estudiantes, y la población estudiantil dominaba tanto el aimara como el castellano. Por su parte, el número de docentes oscilaba entre 3 y 5. En lo que respecta a la infraestructura, en general, a pesar de la precariedad de los espacios, estos se encontraban bien mantenidos y conservados, salvo por algunas áreas específicas. Los estudiantes que acudían a las escuelas pertenecían a los mismos centros poblados donde estas estaban, por lo cual el traslado no significaba mayor problema, salvo para el caso de los estudiantes provenientes de las partes altas de las localidades, los cuales podían demorar hasta una hora y media para llegar a la escuela caminando. En el caso de los docentes, el traslado a las escuelas varía: la mayoría demora entre hora y hora y media en llegar a las escuelas, y solo en una de las instituciones los docentes prefieren quedarse a dormir en la misma escuela debido a la lejanía de las zonas urbanas. Con respecto al clima, este resultó ser muy cordial entre directores y docentes, pero las opiniones de los padres de familia sobre ellos no eran muy positivas.

Finalmente, en Ucayali, las escuelas visitadas pertenecían a los centros poblados de la provincia de Coronel Portillo. La lengua de la zona era el shipibo konibo, y su uso predominaba en las escuelas. Las familias de los alumnos se dedicaban a la pesca, la comercialización de madera y la artesanía. También había actividad agrícola para el autoconsumo. Las instituciones educativas visitadas recibían entre 55 y 90 estudiantes a cargo de 2 o 3 docentes. Los

estudiantes vivían en los mismos centros poblados en los que se ubicaban las escuelas, y por ello no tardaban en llegar a estas. La situación de los docentes era variable: algunos vivían en la misma comunidad de la escuela permanentemente, otros se trasladaban a la ciudad de Pucallpa los fines de semana. En general, a pesar de los recursos limitados e insuficientes, la infraestructura de las escuelas lucía un adecuado estado de mantenimiento y buenas condiciones. En lo que respecta al clima, las relaciones entre los docentes eran positivas, y no se reportaban problemas de indisciplina entre los estudiantes.

Además de las observaciones de aula en las escuelas visitadas en el periodo 2004-2014, el trabajo de campo llevado a cabo supuso también la realización de entrevistas a estudiantes, docentes, directores y padres y madres de familia. Del total de entrevistas a docentes, la gran mayoría correspondieron a mujeres. Por otra parte, la mayoría de los maestros y maestras entrevistados nació entre los años 1960 y 1969, seguidos por aquellos nacidos entre 1970 y 1979.

Tabla 3
DOCENTES ENTREVISTADOS POR SEXO Y AÑO DE NACIMIENTO

Total	Sexo		1950-1959	1960-1969	1970-1979	1980-1991
	Mujeres	Hombres				
72	52	20	14	30	21	7

Respecto del régimen de contratación, la mayoría de los entrevistados eran nombrados. Los pocos docentes sin título que entrevistamos trabajaban en zonas rurales de los departamentos de Amazonas y Ucayali. Por otro lado, la mayoría estudió su carrera en un instituto superior pedagógico:

Tabla 4
DOCENTES ENTREVISTADOS POR RÉGIMEN Y FORMACIÓN INICIAL

Total	Régimen			Formación inicial	
	Nombramiento	Contrato	Sin título	ISP	Universidad
72	61	7	4	53	19

El trabajo realizado para este documento supuso volver a mirar la data recogida entre 2004 y 2014, así como revisar los análisis llevados a cabo en el marco de cada uno de los estudios en que se recogió la información. Ello ha significado tomar en consideración dos dimensiones estrechamente vinculadas entre sí, aunque raramente trabajadas en conjunto. Por un lado, se encuentra la dimensión propiamente pedagógica, que toma en cuenta diversos aspectos de la práctica de los docentes, tales como la interacción con los estudiantes, la formulación de preguntas, la retroalimentación, el uso del lenguaje, las prácticas de lectura y escritura, el desarrollo de pensamiento crítico y la frecuencia de oportunidades para el diálogo y la discusión. Por otro lado, se analiza la dimensión relativa al funcionamiento del Estado en contexto; específicamente, las particularidades del docente como agente estatal y su relación con la enseñanza, el aprendizaje y el lenguaje.

En la primera sección de este texto, detallamos el contexto en que se formulan las preguntas de este trabajo. Para ello, hacemos una reseña de las reformas curriculares y pedagógicas que tuvieron lugar en los años noventa y sobre dos de sus columnas principales: el currículo nacional y el sistema de evaluación de aprendizajes de los estudiantes. A continuación, el texto analiza las prácticas de enseñanza de los maestros, partiendo de las percepciones y expectativas que tienen acerca de la educación y de sus estudiantes, incluyendo la influencia que la evaluación de estudiantes ha logrado en aulas y escuelas progresivamente. Seguidamente, el texto plantea algunas

interpretaciones acerca de por qué los profesores enseñan de la manera en que lo hacen tomando en consideración su condición de docentes, pero también de funcionarios que representan al Estado. Para terminar, intentamos responder las preguntas que animan este estudio y que consideramos fundamentales para pensar en el papel de la escuela en el Perú de la actualidad, una escuela que, como veremos, parece estar más preocupada por respuestas únicas que por procesos de comprensión y análisis a partir del diálogo.

Capítulo 2

DE LAS REFORMAS DE LOS NOVENTA A LA ACTUALIDAD



Reformas curriculares y pedagógicas

Hasta los años noventa del siglo pasado, los maestros —más allá de su nivel de formación o la calidad de su desempeño— habían logrado asentarse como figuras de autoridad en el aula y la escuela. Sin embargo, un ánimo transformador impulsado por el Banco Mundial en la región latinoamericana en ese periodo supuso un conjunto de reformas educativas cuyos efectos en la identidad y las prácticas de los maestros son visibles hasta hoy. Con más semejanzas que diferencias, los países latinoamericanos pusieron en marcha una suerte de receta desarrollada por organismos internacionales que asumía que las instituciones podían ser reformadas de maneras similares y con objetivos idénticos a pesar de las particularidades de los contextos en que dicha receta era aplicada. Las reformas en el Perú estuvieron estructuradas alrededor de tres componentes centrales: la rehabilitación de la infraestructura, la modernización de la gestión y la mejora de la calidad de la enseñanza.¹ Este último

1. Para mayor información al respecto, véase Cuenca 2003.

componente se subdividía, a su vez, en tres líneas de trabajo: capacitación de maestros, reforma del currículo y elaboración de materiales educativos. El desarrollo de un nuevo currículo supuso dos cambios sustanciales: la formulación de aprendizajes en función de competencias y no de contenidos,² y el planteamiento de un nuevo enfoque pedagógico, caracterizado por la introducción de metodologías “activas” que promovieran la participación de los estudiantes y los pusieran al centro del proceso de aprendizaje. Lo anterior ocurría en el marco de la constatación de que el objetivo de incrementar la cobertura del sistema educativo había sido logrado con bastante éxito, pero a costa de su calidad.³

Para el caso del Perú, la convicción de que era indispensable transformar la realidad presente en las aulas se fundamentó en los resultados arrojados por un estudio diagnóstico sobre la educación peruana encargado por el Ministerio de Educación.⁴ Este presentaba un panorama en el cual la actividad principal de los maestros era transmitir información a partir del dictado, mientras que de los estudiantes se esperaba que copiaran y memorizaran dicha información. La diversidad de los estudiantes no era tomada en consideración, y no se esperaba de ellos ningún tipo de aporte más allá de la reproducción más o menos literal de la información proporcionada por el maestro.

-
2. Se entienden las competencias como la integración de diversas habilidades en un “saber hacer” relativo a determinados contenidos.
 3. Para un recuento detallado de las reformas iniciadas en este periodo, centrado alrededor del caso de la evaluación de aprendizajes, véase Rodríguez 2018.
 4. Se trata, en estricto, de dos publicaciones: *Diagnóstico del currículo de educación primaria* (Ministerio de Educación 1993a) y *Procesos pedagógicos, remuneraciones y condiciones del trabajo del docente* (Ministerio de Educación 1993b).

La lógica detrás de las reformas planteadas es que era posible mejorar la calidad de la educación a partir, principalmente, de la introducción de nuevas estrategias didácticas de los maestros en el aula. En efecto, se puso énfasis en enseñar a los docentes nuevas metodologías de enseñanza que dieran mayor protagonismo a los estudiantes, que dejaran atrás el dictado y copiado, y que cambiaran las relaciones verticales y autoritarias presentes entre maestros y alumnos. Como veremos a continuación, ello, sin embargo, fue insuficiente para transformar la relación rígida y acrítica que los docentes establecen con el conocimiento escolar y, por consiguiente, con el fomento del razonamiento y el pensamiento crítico en la escuela. De hecho, flexibilizar lo que ocurría en las aulas otorgándole protagonismo al estudiante y colocando al maestro en posición de mediador del aprendizaje, y ya no de autoridad absoluta, trajo una serie de consecuencias no previstas por la reforma que se observan hasta hoy.

Entre los cambios realizados por los sistemas educativos latinoamericanos para mejorar la calidad de su servicio, uno crucial estuvo en la reforma del currículo. El objetivo era implantar uno basado en el logro de competencias por parte de los estudiantes a partir de un enfoque socioconstructivista. Esto significaba centrarse en el aprendizaje de los estudiantes y dejar atrás el modelo que priorizaba los procesos de enseñanza. El diseño curricular por competencias suponía la implementación de un sistema de medición del logro en el desarrollo de estas por parte de los estudiantes. Así, los dos pilares de la reforma pedagógica se ubicaron, por un lado, en el currículo y, por otro, en los sistemas de evaluación, los cuales se han generalizado como instrumento determinante de las políticas educativas:

La evaluación de competencias, impulsada en buena medida por instituciones globalizadoras como la OCDE, forma parte actualmente

de una agenda de reformas educativas muy diversas. Desde aquellas orientadas a la intensificación de los cuasimercados educativos y la elección, hasta las que ponen un mayor acento en la producción pública y en la rendición de cuentas de los centros públicos, las agendas reformistas otorgan a la evaluación el carácter de piedra angular de los diferentes diseños.⁵

En efecto, el creciente interés por la evaluación de los sistemas educativos se inclina por un modelo de organización escolar en relación con los resultados logrados por los estudiantes en las competencias propuestas por el currículo. Por un lado, esto produce una importante cantidad de información acerca del funcionamiento del sistema, lo cual es positivo; sin embargo, es posible que se generen también problemas relativos a la equidad debido al énfasis en la igualdad de logros en desmedro de otras variables.⁶

Debido a lo anterior, las opiniones acerca de los sistemas de evaluación son divergentes. Como sostienen Ferrer y Arregui, para algunos especialistas, la priorización de la evaluación responde fundamentalmente a los requerimientos de los organismos multilaterales para otorgar financiamiento a los países subvencionados. Pero para otros,

[...] independientemente de las políticas de las últimas dos décadas, comúnmente denominadas “neoliberales”, la evaluación estandarizada del rendimiento académico y el estudio de los factores escolares y extraescolares que afectan ese logro fortalecen los cimientos democráticos de los sistemas educativos, en tanto permiten la opinión informada y la demanda de los beneficiarios, a la vez que el estableci-

5. Calero y Choi 2012: 29.

6. *Ibid.*, p. 30.

miento de mecanismos de compensación para asistir a las comunidades escolares que más lo necesitan por parte del Estado.⁷

Lo cierto es que en la actualidad las evaluaciones estandarizadas se han convertido en instrumentos que definen gran parte de la política educativa en diversos países.

El currículo

En el caso del Perú, las reformas supusieron un cambio de paradigma en la concepción sobre el aprendizaje y la incorporación de competencias de logro para los estudiantes. El nuevo currículo se implementó en el nivel primario en 1998 y en el nivel secundario en 2001.⁸

Algunos años después, en un momento de redefiniciones políticas, se establece la Ley General de Educación (2003), cuya promulgación brindaría el marco de compromisos para una serie de medidas y acuerdos como el Plan Nacional de Emergencia Educativa (2003), el Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación (2004), el Plan Nacional de Educación para Todos (2005) y el Proyecto Educativo Nacional (PEN) (2007). Estos documentos sentarían los lineamientos generales del sistema educativo peruano para la mejora de la calidad del servicio en un nuevo contexto para

7. Ferrer y Arregui 2003: 7.

8. Como consecuencia de las diferentes posturas existentes sobre el modelo educativo que debía seguirse en el nivel secundario, el currículo de secundaria pasó por sucesivos cambios que dieron lugar a distintas orientaciones curriculares a lo largo de los años: Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria (2001), Modelo Educativo “en construcción” (2002), Diseño Curricular “Nueva Secundaria Mejorada” (2003), Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria (2004) y Diseño Curricular Nacional-DCN (2005). Al respecto, véase Rivas 2015 y de Belaunde 2006.

el país de revalorización de la democracia. Teniendo en cuenta estas iniciativas, se iniciaron una serie de modificaciones curriculares.

Los objetivos planteados en el PEN⁹ buscaron instituir prioridades y plantear el rumbo de la agenda educativa a 2021. Sin embargo, las distintas gestiones ministeriales no asumieron estos objetivos para el diseño y la implementación de políticas públicas hasta el año 2011, cuando el Ministerio de Educación establece cuatro líneas de política que involucran: “[...] la revalorización de la carrera docente, mejora en la calidad de los aprendizajes, modernización de la gestión escolar e infraestructura”.¹⁰

Entre las estrategias¹¹ para mejorar los aprendizajes, los documentos anteriormente mencionados hicieron referencia al currículo como uno de los factores de influencia en la calidad educativa. Así, en la Ley General de Educación se menciona la importancia de contar con: “Currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades educativas que deben ser

9. El PEN se articula en torno a seis objetivos estratégicos: oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos; estudiantes e instituciones educativas que logran aprendizajes pertinentes y de calidad; maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia; una gestión descentralizada y democrática, que logra resultados y es financiada con equidad; educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional; y una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad (CNE 2007).

10. Unesco 2017: 22.

11. Además de las reformas curriculares y la consolidación de los sistemas de evaluación que presentamos en este documento, entre las iniciativas y programas más saltantes de los últimos años, se puede mencionar la implementación del Proyecto de Educación en Áreas Rurales (PEAR), el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, la producción de materiales educativos, el Programa Estratégico de Logros de Aprendizajes (PELA), la Campaña del Buen Inicio del Año Escolar, el Día del Logro, la Jornada Escolar Completa, entre otros (Unesco 2017: 41-42).

diversificados en las instancias regionales y locales y en los centros educativos, para atender a las particularidades de cada ámbito”.¹²

Es en este marco que se inician las modificaciones curriculares. En el año 2005, se iniciaba un proceso de articulación para contar con una propuesta que integrara los currículos de los diferentes niveles de la educación básica que hasta el momento habían funcionado de manera independiente. Este proceso finaliza con la existencia de un nuevo currículo que empezaría a implementarse el año siguiente. Si bien no era del todo nuevo, este presentaba algunas modificaciones como producto de la vinculación entre los niveles de inicial, primaria y secundaria. Luego, en el año 2008, se elaboró una nueva propuesta curricular: el Diseño Curricular Nacional (DCN) recibió varias críticas que apuntaban a la limitada participación de actores externos al Ministerio de Educación en su elaboración y a la poca claridad respecto de la forma de concretar el logro de las competencias propuestas en el aula. Así, el hecho de que muchos planteamientos curriculares quedaran únicamente como enunciados en los documentos ante la dificultad que presentaban para su incorporación en la práctica educativa sería una muestra de la desconexión de los decisores de políticas en el ámbito central del Estado con las realidades locales. En palabras de Ferrer:

[...] el currículo sigue siendo una expresión de deseo sobre el tipo de aprendizaje que se espera de los alumnos pero la evidencia sobre las falencias del sistema para lograrlo no parece incidir en la toma de decisiones sobre cómo modificar el rumbo y las condiciones de la implementación curricular.¹³

12. Diario *El Peruano* 2003.

13. Ferrer 2004: 8.

Ahora bien, el currículo de 2008 constituía una innovación con respecto a currículos previos debido a la inclusión de competencias generales que debían desarrollar los estudiantes, pero el resto del documento seguía estando centrado en la transmisión y adquisición de determinados contenidos académicos. En otras palabras, se trataba de una propuesta curricular que mezclaba posiciones pedagógicas sin una lógica clara. Entre los problemas del currículo estaban

[...] la alta densidad de demandas cognitivas, la fragmentación reflejada en un gran número de competencias y contenidos, la falta de coherencia en algunos casos de la secuencia de progreso de las competencias, la ambigüedad en ciertas formulaciones de estas y también metas, así como la carencia de criterios claros para evaluar a los estudiantes. A ello se añade la distancia encontrada entre el currículo prescrito y la implementación y evaluación del mismo a cargo de los docentes.¹⁴

Tapia y Cueto añaden al respecto que las limitaciones del DCN

[...] afectaban el proceso de descentralización curricular, en tanto que este se venía sosteniendo en definiciones curriculares que no solo eran ambiguas, sino que dejaban poco espacio para las adecuaciones regionales y locales. Era necesario avanzar hacia la definición de una base clara de aprendizajes comunes que las instancias educativas nacionales, regionales y locales debían garantizar en las escuelas de sus ámbitos.¹⁵

El año 2010 se decidió iniciar un proceso de revisión del DCN de 2008 con la intención de efectuar cambios bastante ambiciosos.

14. Unesco 2017: 43.

15. Tapia y Cueto 2017: 7.

En primer lugar, se hacía necesario definir el perfil del egreso de los estudiantes; es decir, evidenciar aquellos aprendizajes que todos los estudiantes peruanos debían alcanzar al terminar la escuela, así como establecer la manera en que estos aprendizajes progresan. Adicionalmente, era indispensable clarificar y actualizar el enfoque por competencias y, en general, facilitar su uso, para lo cual debía aligerarse la densidad del currículo anterior. Asimismo, se buscó aclarar el enfoque para la evaluación formativa en el aula e implementar la igualdad de género como un asunto transversal.

Paralelamente al trabajo de revisión curricular, a partir de 2010 se empezaron a elaborar diversas herramientas con el objetivo de crear un sistema curricular que, además del marco en sí mismo, contara con otros componentes. Tapia y Cueto¹⁶ resaltan, al respecto, la importancia de haber concebido un sistema curricular en el que existieran varios instrumentos —desde el diseño hasta la fase de evaluación— alineados con el marco. Así, se empiezan a desarrollar en este año los *Mapas de progreso* —estándares para las distintas áreas de aprendizaje— y, en 2012, las *Rutas de aprendizaje* —propuestas didácticas para trabajar el currículo en el aula—. Como sostiene Rivas, esto resultó sumamente importante ya que:

[...] las nuevas normas curriculares nacionales con materiales didácticos [...] ayudaron a “traducir” a los tiempos y espacios del aula los estándares o contenidos requeridos. Podría decirse que hay mayor conciencia de que los docentes son lectores de los textos curriculares y que necesitan de apoyos y “prótesis” o guías para orientarse en la implementación. Esta es una diferencia significativa con la década de los noventa: si, en muchos casos, esos diseños suponían un docente altamente competente y versado en saberes pedagógicos y disciplinares que pudiera traducir una competencia a una secuencia didáctica

16. Ibid., pp. 7-8.

concreta, la tendencia reciente fue elaborar estrategias de acompañamiento, a través de materiales y formación, que dieran más indicios sobre la práctica.¹⁷

Como puede suponerse, el hecho de realizar simultáneamente la revisión del currículo con la intención de transformarlo y la elaboración de herramientas de apoyo al mismo currículo en revisión provocó un desfase entre ambos procesos y sus productos. Así, por ejemplo, muchas sesiones de las rutas de aprendizaje, al igual que las progresiones de aprendizajes, se elaboraron antes de que el Currículo Nacional estuviera listo. De igual forma, los procesos de compra y producción de los materiales educativos (libros de texto, cuadernos de trabajo y otros) existentes en las escuelas en 2017 se realizaron antes de que el CN estuviera terminado, lo cual implicó que no estuvieran alineados con la nueva propuesta curricular.

En el año 2013, la nueva gestión que asumió el Ministerio de Educación realizó algunos cambios en la reforma iniciada:

[El Ministerio de Educación] tomó la decisión de mantener los fundamentos de la propuesta, reorientando y desarrollando algunos puntos específicos, para consolidar en un nuevo currículo todo lo avanzado. En el 2015, y como parte del proceso de transición hacia este nuevo currículo, se aprobó la modificatoria del DCN mediante la RM 199-2015-MINEDU, que oficializó las matrices de competencias y capacidades de las Rutas del Aprendizaje. Finalmente, en junio del 2016 se oficializó el nuevo Currículo de la Educación Básica.¹⁸

Ahora bien, ¿qué caracteriza al nuevo Currículo Nacional? Al igual que los nuevos currículos de la región latinoamericana, el CN enfatiza el trabajo para la construcción de ciudadanía entre

17. Rivas 2015: 80-81.

18. Tapia y Cueto 2017: 8.

los estudiantes. Al respecto, Rivas (2015) sostiene que, si bien anteriormente los documentos curriculares oficiales mencionaban su importancia, en la actualidad se evidencia con mayor claridad que los Estados consideran la formación de ciudadanos como la tarea crucial de la escuela. En esa línea, el CN es enfático en señalar que, en la actualidad, la labor de la escuela va mucho más allá de desarrollar aprendizajes como la lectura, la escritura o las cuatro operaciones matemáticas básicas, y explicita que la formación de ciudadanía pasa por tener como eje los derechos de las personas y su relación con principios fundamentales como la inclusión, la justicia, la equidad y el respeto a la diversidad.

En efecto, según el Currículo Nacional: “En una sociedad diversa y aún desigual y, al mismo tiempo, con enormes potencialidades, aspiramos a que una educación contribuya con la formación de todas las personas sin exclusión, así como de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes”.¹⁹

Tras finalizar la Educación Básica, entonces:

[...] los estudiantes peruanos deberían ejercer sus derechos y deberes ciudadanos con sentido ético, valorando la diversidad a partir del diálogo intercultural, de modo que puedan contribuir activamente, de manera individual y colectiva, en el desarrollo sostenible de la sociedad peruana en un contexto democrático.²⁰

Por otra parte, el Currículo Nacional enfatiza los valores y actitudes que se deben demostrar en la cotidianidad de la escuela. Así, el Estado plantea que las acciones de estudiantes, maestros y autoridades deben tener en cuenta, en su relación con los demás y con su entorno, el enfoque de derechos, el enfoque inclusivo o de atención

19. Ministerio de Educación 2016: 11.

20. *Ibid.*, p. 13.

a la diversidad, el enfoque intercultural, el enfoque de igualdad de género,²¹ el enfoque ambiental, el enfoque de orientación al bien común y el enfoque de búsqueda de la excelencia. Con ello, se aspira a que la escuela sea un espacio en el que se pueda trabajar con los estudiantes las nociones y la vivencia de la equidad, la igualdad, la justicia, la empatía, la solidaridad, la conciencia de derechos, la libertad, la responsabilidad, el diálogo, el respeto por las diferencias y por la identidad cultural, y el diálogo intercultural, entre otras. A diferencia de los currículos anteriores, esta perspectiva, con la cual deben trabajarse las competencias, se desarrolla con amplitud y detalle en el CN con el fin de que los maestros tengan una idea clara de cómo realizar el trabajo en el aula.

Lo anterior se alinea con la tendencia mundial de los últimos años que promueve la incorporación de la *educación para la ciudadanía* en la escuela. A diferencia de lo que se entendía por ello en la escuela en años anteriores, este concepto, además del conocimiento institucional del Estado y la sociedad, fomenta la participación de los estudiantes en la vida pública. En otras palabras, busca preparar a los individuos para que sean ciudadanos activos en un régimen democrático.²² Desde esta postura, se considera que la escuela es un lugar privilegiado para que los estudiantes asuman el ejercicio ciudadano como una práctica cotidiana; es decir, que no solo reconozcan y respeten el Estado de derecho, sino que asuman la democracia como forma de vida. En esta línea, sería importante

21. El enfoque de género ha sido muy criticado por los colectivos conservadores, quienes presentaron una demanda para eliminarlo del Currículo Nacional de Educación Básica. El 3 de abril de 2019, la Corte Suprema declaró infundado su pedido. A pesar de ello, los grupos conservadores siguen realizando protestas en contra de la actual gestión del Ministerio de Educación.

22. Páges y Santisteban s. f.: 3-4.

[...] ampliar esta concepción de democracia y no reducirla a la idea de un sistema político con instituciones y mecanismos legales que organizan o regulan la vida de una sociedad o país. Idealmente, la democracia es, sobre todo, una cultura (es decir, una forma de vida en común) en la que las personas se relacionan entre sí con el fin de construir y consolidar una convivencia humana armónica que permita el bienestar y desarrollo pleno de todos.²³

Se busca, entonces, involucrar a los estudiantes para que experimenten en la práctica diversas situaciones del sistema democrático. Se espera que reconozcan la participación como un deber y como un ejercicio de derecho.

Este es el marco en el que se inscriben los once aprendizajes fundamentales propuestos en el perfil de egreso de los estudiantes. Dichos aprendizajes involucran una serie de competencias (desagregadas a su vez en capacidades), para cada una de las áreas, que se espera que todos los estudiantes desarrollen a lo largo de la educación escolar. Además de hacer explícitas las finalidades educativas, el currículo propone niveles de logro específicos para cada competencia. Los llamados estándares de aprendizaje son descripciones que definen los niveles que se esperan de los estudiantes en cada uno de los ciclos.²⁴ De esta forma, cada competencia, que va aumentando su complejidad en cada uno de los niveles, presenta el detalle de lo que puede realizar el estudiante en un nivel determinado. El objetivo es que los estándares de aprendizaje sean de utilidad para brindar al docente información de cómo se encuentra el estudiante

23. Dibós, Frisancho y Rojo 2004: 11.

24. La Educación Básica Regular se divide en siete ciclos: inicial (I y II ciclos), primaria (III, IV, V ciclos) y secundaria (VI, VII ciclos).

en relación con una competencia determinada. Asimismo, se aspira a que sean referentes para la evaluación.²⁵

Por otro lado, el currículo ofrece también algunas orientaciones para la evaluación de las competencias en el aula. Se plantea la evaluación como una acción constante, que tiene como referencia las competencias del currículo, y que busca identificar el nivel en el que se encuentra el estudiante, retroalimentarlo y generar oportunidades de progreso. Teniendo en cuenta la importancia que la Evaluación Censal ha adquirido en las escuelas y que frecuentemente los maestros utilicen los mismos formatos de los instrumentos de la ECE para la evaluación en el aula, el CN incorpora en sus páginas la relación entre la evaluación en el aula y la evaluación nacional, y resalta que, si bien ambas pueden complementarse, tienen características y propósitos distintos.²⁶ Es importante señalar que, desde los inicios de la década de 1990, la evaluación ha sido uno de los aspectos que mayor dificultad ha causado entre los docentes. En el actual CN, se opta por un enfoque formativo de la evaluación. Se busca que, sistemáticamente, los docentes recojan información sobre el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Esto implica trabajar con competencias, estándares, situaciones significativas, instrumentos de evaluación y procesos de retroalimentación.²⁷ En otras palabras:

[...] el cambio de fondo, el que se desea promover, tiene que ver con transformar la práctica de la evaluación: se trata de evaluar competencias, de hacerlo usando escenarios que impliquen poner las competencias en acción y procurando una retroalimentación descriptiva a partir de criterios claros y explícitos.²⁸

25. Ministerio de Educación 2016: 36.

26. *Ibid.*, pp. 176-183.

27. *Ibid.*, pp. 178-180.

28. Tapia y Cueto 2017: 17.

Adicionalmente, ante la distancia que siempre ha existido entre los documentos curriculares y las prácticas en el aula, el Currículo Nacional plantea una serie de orientaciones pedagógicas para el desarrollo de las competencias. Estas tienen un enfoque socio-constructivista, y se espera que los docentes las utilicen desde la planificación de sus sesiones. En líneas generales, estas orientaciones señalan la importancia de identificar situaciones con las que los estudiantes se puedan relacionar; motivar el aprendizaje y generar circunstancias en las que los estudiantes tengan la disposición de participar en el aula; propiciar la práctica de lo enseñado; recuperar los conocimientos de los estudiantes y vincularlos con los nuevos saberes; conducir el aprendizaje hacia la construcción de nuevos conocimientos; propiciar la reflexión a partir del error; producir el cambio conceptual entre el conocimiento que los alumnos poseen y el nuevo; acompañarlos para que alcancen un nivel más complejo en sus aprendizajes; impulsar un trabajo en equipo que resulte cooperativo y colaborativo; y propiciar el vínculo entre los conocimientos con el fin de que los estudiantes desarrollen el pensamiento complejo.²⁹ Finalmente, el currículo menciona una serie de orientaciones para su diversificación. Se describen las consideraciones que se deberán tener a escala regional y en el ámbito de la institución educativa para implementar los instrumentos que requiere la adaptación del currículo a los diferentes contextos del país.

Por otro lado, con el fin de hacer más efectiva la concreción curricular y reducir la distancia entre el currículo prescrito y el implementado en las aulas, se han creado una serie de herramientas curriculares de apoyo a la implementación del CN. Entre ellas tenemos la cartilla de planificación curricular (que explica paso a paso la planificación y sus elementos), los ejemplos de planificación

29. Ministerio de Educación 2016: 171-173.

anual (que organiza secuencialmente los aprendizajes), los ejemplos de unidades didácticas y sesiones de aprendizaje (que detallan los propósitos, recursos y momentos de diversas sesiones) y los materiales (trípticos, afiches, cartillas) para trabajar la igualdad de género.³⁰ Asimismo, se ha creado un curso virtual³¹ cuyo fin es que los actores educativos se familiaricen con el nuevo currículo. El manejo de estas herramientas y su consecuente implementación estarían acompañados por una estrategia de acompañamiento pedagógico a los docentes y por una capacitación dirigida a los funcionarios de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL).

Un estudio reciente de Guerrero (2018) describe las dificultades en la implementación del currículo en una muestra de nueve escuelas. En líneas generales, la autora señala que los docentes y directores perciben que el cambio curricular ha sido precipitado y no ha tomado en consideración sus percepciones; es decir, se ha implementado “desde arriba”. Asimismo, se encontró poca claridad entre los maestros respecto de aspectos centrales del CN, como la noción de competencia, el rol de los conocimientos, la función de los desempeños y las características de la evaluación. Adicionalmente, hay una importante confusión con respecto a las diferencias entre el currículo actual y el anterior. Los maestros manifiestan, por otro lado, que la capacitación que han recibido ha sido insuficiente y a destiempo, y que no conocen las herramientas de apoyo a la implementación curricular.

El estudio encuentra también que hay diferencias importantes entre las escuelas focalizadas, que reciben apoyo en el proceso de conocer e implementar el nuevo currículo, y las escuelas regulares,

30. Véase <<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/recursos.php>>.

31. Véase <<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/curso-virtual.php>>.

en las que se espera que este proceso se dé sin un refuerzo externo adicional. En general, lo que ocurre en estas últimas es que se opta por no realizar mayores cambios a las prácticas de enseñanza usuales de los maestros; en otras palabras, no se hace mucho esfuerzo por implementar el CN. Al respecto, se menciona que esta situación puede deberse a que, como manifestaron algunos docentes, los cambios curriculares son continuos, y destinar recursos a la implementación de un nuevo currículo no sería muy eficiente, pues este puede volver a cambiar inopinadamente. Otras razones se vinculan a la desacreditación que ha tenido el currículo como consecuencia de las críticas por el enfoque de género. Por otro lado, se menciona el rol limitado de los directores y las instancias intermedias en la implementación curricular, tarea que se deja de lado a causa de las labores administrativas, a las que suele otorgarse prioridad.³²

Si bien se espera que la implementación del CN sea gradual y progresiva, es poco lo que se ha avanzado. El currículo sigue siendo un documento presente en las aulas solo de manera tangencial, y su propuesta de construcción de ciudadanía se mantiene al margen de lo que sucede diariamente en la mayoría de escuelas públicas del país.

La medición: la Evaluación Censal de Estudiantes

Como señalamos anteriormente, el cambio curricular corrió paralelamente a la implementación de sistemas de evaluación por competencias. Si bien ya existían una serie de evaluaciones en la década de 1990, fue a partir del año 2000 que estas logran posicionarse en los sistemas educativos de la región latinoamericana:

32. Guerrero 2018: 77-85.

[...] las evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes de los alumnos [fueron] una forma de mirar y reducir la calidad educativa a números concretos, que transformó el orden tradicional de los sistemas educativos latinoamericanos. Ninguna otra transformación fue tan radical como esta en varios de los países estudiados. Marcó un antes y un después en la vida de las escuelas.³³

El caso del Perú es paradigmático: la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) ha pasado a ocupar un lugar central entre los instrumentos para la toma de decisiones de política educativa, en desmedro muchas veces de otro tipo de información relevante para aproximarse a la calidad de la educación existente en las escuelas.

El Ministerio de Educación inició sus actividades sistemáticas de medición de los aprendizajes de los estudiantes a través de la Evaluación Nacional (EN), la cual evaluó los resultados de una muestra de estudiantes a escala nacional en 1996, 1998, 2001 y 2004, pero fue recién en este último año que sus resultados se compartieron públicamente por primera vez. Estos mostraban, al igual que los obtenidos en las pruebas anteriores, que la educación escolar no estaba cumpliendo con dos de sus objetivos básicos: que niños y niñas comprendan lo que leen y que realicen operaciones matemáticas básicas.

Posteriormente, el Ministerio de Educación decide cambiar las evaluaciones muestrales por evaluaciones censales con la intención de contar con un registro detallado de logros de aprendizaje que contribuya a la toma de decisiones en los diversos niveles del sistema educativo. Surge así la Evaluación Censal de Estudiantes, una prueba de rendimiento estandarizada que recoge información sobre el nivel de logro de los estudiantes en relación con las capacidades y los desempeños descritos en los documentos curriculares. A partir

33. Rivas 2015: 90-91.

del año 2006, la ECE recoge información acerca de los aprendizajes de estudiantes en Matemática y Comprensión Lectora en el segundo grado de primaria:³⁴

Se espera que en los primeros grados de la primaria los estudiantes consoliden el aprendizaje de la lectoescritura, lo que permitirá que desarrollen habilidades de mayor complejidad, sobre las que se asentarán sus posteriores aprendizajes. Del mismo modo, se espera que, en los primeros grados, los estudiantes hayan adquirido el dominio básico de algunos conceptos matemáticos fundamentales, como lo son la estructura aditiva y la comprensión del sistema decimal de numeración.³⁵

Desde el Ministerio de Educación, se planteó la ECE como una herramienta de “evaluación diagnóstica, de carácter formativo y de bajas consecuencias”³⁶ que sería de utilidad para los diferentes actores del sistema educativo. Así, a partir de la información que brinda la ECE, tanto el Estado central como los organismos intermedios del sector tendrían las evidencias para establecer políticas más efectivas en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. De igual modo, se considera que la evaluación es valiosa para que las mismas instituciones educativas, a partir de los resultados, puedan implementar acciones en las áreas de Comunicación y Matemática para mejorar los logros de aprendizaje. Finalmente, también las familias y los estudiantes podrían conocer las fortalezas y los aspectos que deben mejorar en estas áreas.

Lo cierto es que, en la práctica, la ECE ha pasado a ser mucho más que una evaluación diagnóstica de bajas consecuencias, tanto en

34. Posteriormente, la ECE ha ido incorporando otros grados y áreas curriculares.

35. Ministerio de Educación 2009: 8.

36. *Ibid.*, p. 9.

el ámbito del Estado central como en los ámbitos regional y local. Así, por ejemplo, a partir del año 2014, el Ministerio de Educación puso en marcha el Bono de Incentivo al Desempeño Escolar para las escuelas con mejores resultados en la ECE. El *Bono Escuela* consiste en

[...] una nueva herramienta de incentivos implementada bajo un modelo de gestión por resultados, que apunta a motivar y reconocer el esfuerzo de profesores y directores por obtener mejores resultados educativos en las escuelas públicas de nivel primaria. [...] [El Bono Escuela] consiste en un pago monetario de carácter excepcional, no remunerativo ni pensionable, que no será incorporado a la remuneración mensual del personal beneficiario.³⁷

Entre sus objetivos, además de la motivación de los docentes para mejorar el desempeño de los estudiantes, el bono busca acelerar el logro de estos y reconocer las estrategias de la escuela para mejorar su retención. La aparición del Bono Escuela generó diversas críticas, entre ellas, la posibilidad de que reforzara (o incluso aumentara) la desigualdad entre las escuelas. En efecto, es posible que aquellas que atienden a poblaciones de mayor nivel socioeconómico tengan mayor probabilidad de verse beneficiadas en tanto, en el Perú, los resultados de aprendizaje de los estudiantes continúan dependiendo de las condiciones socioeconómicas de estos, sus familias y sus comunidades más que de los procesos que tienen lugar en las aulas.

De hecho, el “éxito escolar” parece estar fuera de la escuela y del aula más que dentro de ellas, pues los factores que influyen en la obtención de altos resultados en la ECE siguen siendo principalmente las condiciones de pobreza y la capacidad del Estado para

37. Decreto de Urgencia n.º 002-2014 publicado en *El Peruano* el 28 de julio de 2014.

llegar a las poblaciones más vulnerables. Así, los buenos resultados en la ECE no tienen que ver solo con la gestión de la escuela o con las prácticas pedagógicas: detrás de ellos hay mayores o menores niveles de pobreza, mayor o menor presencia y acción del Estado, mayor o menor oferta educativa para los docentes, etc. Por otro lado, el grado de institucionalización de los gobiernos regionales juega un papel determinante en relación con los resultados obtenidos en la ECE. Adicionalmente, la ECE ha servido de inspiración para la creación en algunas regiones de un sistema de evaluación de aprendizajes regional —que no está alineado con la ECE— cuyo mayor efecto es la producción de *rankings* y la concentración del quehacer escolar en actividades de preparación para dar pruebas, lo cual, lejos de mejorar la calidad de la educación en dichas regiones, fortalece la desigualdad interna. Lo mismo ocurre en el ámbito de las escuelas, las cuales reproducen este sistema en su interior y dedican tiempo y recursos a preparar a los estudiantes para rendir la ECE.³⁸

En suma, la ECE se inició como un instrumento diagnóstico, pero ha terminado convertida en un sustento importante de políticas públicas para premiar la eficiencia y el logro de resultados. Esto no es exclusividad del contexto peruano, como puede verse en la siguiente cita de Rivas respecto del ámbito latinoamericano:

Cada anuncio de los resultados se convirtió en un fatalismo. Nadie se salva, incluso de los que mejoran se dice que siguen muy mal. Cada gobierno jugó su partido. Para algunos, la evaluación servía para hacer público el crítico estado de la educación e intervenir sobre el sistema. Legitimó grandes reformas. Para otros, fue un instrumento de regulación curricular, un potente alineador de políticas, para que las escuelas vayan en la dirección esperada. Para una tercera línea de

38. Véase Aragón, de Belaunde, Eguren y González 2014.

opiniones, fue una espada de Damocles, que se usó para castigarlos a ellos como responsables directos de los resultados.³⁹

Pero, independientemente del uso que se les haya dado a las evaluaciones, la ECE es una de las pocas iniciativas de política que ha tenido continuidad en el sector educativo. Ello resulta de especial importancia en el contexto peruano, de cambios ministeriales constantes. Además, es indiscutible que la ECE ha transformado la dinámica escolar. En efecto, a diferencia de lo que ocurre con el currículo, la ECE ha ido adquiriendo cada vez más relevancia en los diversos niveles del sistema educativo, desde los gobiernos regionales hasta las aulas. Ello se hizo evidente en los estudios que realizamos en 2013 y 2014, en los cuales la ECE se convierte por primera vez en una variable indispensable para comprender lo que ocurre en aulas y escuelas. Es claro que la ECE ha transformado la dinámica del sistema en diversos aspectos, como veremos a continuación.⁴⁰

En primer lugar, hay que decir que la ECE es conocida, en mayor o menor medida, por todos los miembros de la comunidad educativa. No solo los funcionarios, directores y docentes saben de ella, sino que también los estudiantes y sus familias están al tanto de la existencia de una evaluación anual proveniente de los niveles superiores del Estado. En general, la percepción que se tiene acerca de la evaluación es positiva, en tanto se considera que puede proporcionar información útil sobre el nivel alcanzado por los

39. Rivas 2015: 98.

40. Las citas y viñetas que utilizamos en esta sección provienen del estudio sobre escuelas exitosas realizado en 2013 y del estudio sobre prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en escuelas de educación intercultural bilingüe (EIB) llevado a cabo en 2014. Para ambos casos, incluimos citas y viñetas correspondientes a las escuelas de las respectivas muestras, cuyos estudiantes habían obtenido los puntajes más altos en la ECE.

estudiantes.⁴¹ Paralelamente, tanto docentes como directivos y familias opinan que los resultados en la ECE dan cuenta del trabajo de una institución y son motivo de orgullo y reconocimiento entre la comunidad escolar:

Para mí fue una alegría, no sé. Porque más antes la escolita, cómo le digo, no sabían leer, entonces una alegría era para mí, y yo le decía: “Profesora, mis felicitaciones porque usted sacó leyendo” [...]. Y ya me quedé contenta. ¿Para qué voy a llevar a mi hijita a la ciudad si tenemos una profesora que yo recomiendo? [...] Entonces, ¿para qué voy a llevar si mi hijita están enseñando igual que en la ciudad?

(Entrevista a madre de familia. Escuela rural de Apurímac, 2013)

Lo anterior se refleja incluso en la ambientación de las escuelas, en las cuales se pueden ver paneles o murales con lemas motivacionales para mejorar los resultados en la ECE.

Si bien no necesariamente se está al tanto de lo que significan los resultados de la ECE en relación con las habilidades aprendidas,⁴² la comunidad educativa está enterada de los resultados de las evaluaciones, sobre todo cuando estos son positivos (es decir, cuando se ha alcanzado el nivel deseado para el grado o se ha conseguido mejoras con respecto al año anterior). En algunos casos, como en

-
41. Un estudio de Sempé y Andrade publicado en 2017 encuentra que existe una alta valoración de la prueba porque se confía en sus aspectos técnicos, los docentes consideran que la evaluación se aproxima a la percepción que tienen sobre los aprendizajes de sus estudiantes y, además, creen que puede ser un instrumento para mejorar dichos aprendizajes (Sempé y Andrade 2017: 87).
 42. Sempé y Andrade (2017: 93-94) sostienen que los reportes de la ECE no suelen ser aprovechados por la comunidad educativa. Por lo general, la valoración se circunscribe a los resultados obtenidos en la prueba y a la consiguiente satisfacción o preocupación.

Moquegua, región que se caracteriza por sus buenos resultados en la ECE, el prestigio no solo es local, sino regional:

[...] podemos observar en los logros de aprendizaje que tenemos a través de la medición de varios años, desde el 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 y el 2013, cómo se ha ido avanzando de manera progresiva y sostenida. Entonces, nos sentimos satisfechos, y cada año vamos subiendo un 5% o más de 5% [...] la satisfacción no solamente de la institución, sino también de todos los maestros [...]. Para nosotros y nuestra región, Moquegua, es de conocimiento público que estamos de alguna manera liderando a nivel nacional.

(Entrevista a director. Escuela urbana de Moquegua, 2013)

[...] da prioridad a que seamos bien visto como región Moquegua, ya que hemos venido ganando, tenemos que seguir ganando y ubicarnos en el lugar que siempre nos ha correspondido.

(Entrevista a director. Escuela urbana de Moquegua, 2013)

El éxito de la prueba es atribuido a un esfuerzo coordinado entre los distintos miembros de la comunidad educativa, que influye de manera óptima en la construcción de un buen clima institucional:

Bueno, pienso que [los buenos resultados en la ECE] se deben al gran compromiso que tienen los maestros y maestras de nuestra institución de nivel primario, se identifican, dan más de su tiempo, y también por el compromiso que tienen los padres, que constantemente, cuando son llamados a una reunión, no solamente para asuntos económicos, sino para la parte pedagógica, ellos asisten y nos apoyan con sus hijos.

(Entrevista a director. Escuela urbana de San Martín, 2013)

Resulta muy interesante que, además del compromiso de los maestros, el apoyo de los padres y madres de familia sea considerado indispensable para lograr y mantener los buenos resultados en la ECE:

[Los buenos resultados se deben] más que nada a que los padres de familia están decididos en apoyar a sus hijos [...].

(Entrevista a maestro. Escuela urbana de Apurímac, 2013)

Como le decía, [los buenos resultados en la ECE dependen de] la preparación de los maestros, se esfuerzan por actualizarse, y también el apoyo de los padres de familia [...]. Tenemos mucho apoyo, los padres de familia, ellos apoyan bastante a los niños, en casa apoyan a los niños en cuanto a lo que es sus estudios, recibimos bastante apoyo por parte de los padres.

(Entrevista a maestra. Escuela urbana de Moquegua, 2013)

Lo anterior confirma una percepción generalizada entre los docentes acerca de la importancia del apoyo de los padres y madres de familia para que los estudiantes tengan éxito en la escuela: si las familias actúan como aliadas en la educación de sus hijos, se consigue lo que se espera; si no lo hacen, los resultados son negativos. La diferencia, en este caso, es que parte importante del éxito en la ECE es atribuido a los maestros, cosa que no ocurre cuando los estudiantes no son exitosos: la responsabilidad se circunscribe entonces a los estudiantes y sus familias.⁴³

En concordancia con las percepciones positivas sobre la importancia de la ECE, las escuelas toman una serie de acciones para

43. Sempé y Andrade (2017) encuentran también que lo común es atribuir los malos resultados de la ECE a elementos externos a las instituciones educativas, tales como los padres de familia.

mejorar sus resultados en la Evaluación Censal de Estudiantes. Entre ellas, destaca claramente el hecho de entrenar a los estudiantes en la resolución de preguntas de opción múltiple similares a las que aparecen en la ECE. Esta práctica de entrenamiento puede darse tanto dentro del horario regular de clase como fuera de él, y requiere de esfuerzos importantes por parte de directivos, maestros y familias. Adicionalmente, las escuelas concentran sus pocos recursos en los dos primeros grados de la primaria y en los cursos de Comunicación y Matemática.

El posicionamiento que ha logrado la ECE en las escuelas está ya institucionalizado. En una escuela de Andahuaylas visitada en 2013, por ejemplo, se incluía como parte del proyecto institucional un componente de *mejora de aprendizajes* que comprendía clases extraordinarias por las tardes, evaluaciones mensuales a los estudiantes de segundo grado, la utilización de fichas de trabajo con el formato de la ECE en clase, talleres semanales con los docentes y talleres con los padres. De manera similar, en una escuela de San Martín visitada ese mismo año se había planteado como objetivo institucional que los estudiantes estuvieran preparados para las evaluaciones censales. A partir de los poco favorables resultados obtenidos en la ECE de 2012, el director convocó a todos los docentes, y establecieron un plan de trabajo para mejorar, el cual incluía la priorización de las áreas de Comunicación y Matemática, la práctica constante de los estudiantes en evaluaciones con preguntas de opción múltiple y la realización de simulacros de evaluación utilizando pruebas censales de años anteriores. Los padres y madres de familia fueron involucrados en la iniciativa, y los niños eran estimulados a competir con las otras escuelas para obtener mejores resultados que los demás.

Ahora bien, el conjunto de acciones tomadas por las instituciones educativas para lograr puntajes altos en la ECE tiene una serie de consecuencias que van más allá de las escuelas. Uno de

sus efectos más claros es el hecho de que las familias utilizan los resultados obtenidos en esta evaluación para decidir en qué escuela matricularán a sus hijos. Ello ocasiona que aquellas que obtienen los puntajes más altos sean muy solicitadas por las familias, lo cual ha influido en las estrategias que ponen en práctica las escuelas para manejar la demanda que enfrentan:

Justamente, ha tenido bastante demanda [por] nuestros logros, [...] nuestros logros hacen que la comunidad se informe que en nuestra institución se trabaja [...]. Entonces también [las familias] consideran que hay una mejor gestión, que hay docentes mejor preparados, que acá no se pierden las clases [...] aparte que algunos padres de familia pues también por tradición traen a sus hijos o a sus nietos [...] la calidad hace que haya bastante demanda.

(Entrevista a director. Escuela urbana de Moquegua, 2013)

Cada año subimos 3,4% [en la ECE]. Ello ha llevado en la localidad a que, durante el periodo de matrícula, a diferencia de otras IE de la zona, los cupos para estudiar en la escuela se acaben rápidamente.

(Entrevista a director. Escuela urbana de Quito, 2013)

Ante una demanda que no se puede cubrir, algunos directores optan por poner en práctica procesos de selección para el ingreso de los estudiantes. Entre ellos, por ejemplo, están el recibir en la institución educativa solo a aquellos que han pasado por centros de educación inicial cercanos, que tienen a hermanos ya estudiando en la institución o que son hijos de exalumnos.

Otro claro efecto está en la particular dinámica que se genera entre la escuela y los padres y madres de familia. El hecho de que las familias colaboren diligentemente con las actividades relativas a la ECE (no solo con su compromiso, sino también con su tiempo y dinero) los lleva a estar especialmente vigilantes de las tareas

realizadas por los maestros y muy pendientes de los resultados obtenidos, lo cual se convierte en una forma de presión a los docentes:

[...] ¿Qué pasa? El problema de nosotros es cuando empezamos a comparar los grados. Hacemos una prueba de simulacro. Presentamos al presidente [de la Asociación de Padres de Familia], al padre de familia, y vemos qué salón está bien y qué salón está mal, y los papás se sacan el chisme: “Ah, el profesor no trabaja”. Entonces, en la puerta hacen el *bullying*. Y los profesores no queremos eso. [...] Porque el reto es que el concurso es, cómo se dice, te hostiga, [...] te sientes desesperada: “¿Por qué bajaste?”.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Moquegua, 2013)

En algunas escuelas incluso se contrata profesores particulares para dictar talleres de preparación a la ECE por las tardes, muchas veces pagados por los padres de familia. Así, la competencia entre profesores y entre escuelas es intensa. La presión por tener buenos resultados en la ECE lleva incluso a actitudes de desconfianza de la plana docente: se acusan entre ellos de “hacer fraude” al trabajar con anterioridad textos y preguntas muy similares a los de las pruebas modelo con sus estudiantes para obtener mejores resultados.

Paralelamente, las escuelas realizan algunas actividades específicas para los padres y madres de familia con el objetivo de involucrarlos en el apoyo a sus hijos con la ECE. En una escuela de Moquegua, en 2013, por ejemplo, se realizaban talleres con los padres para mantenerlos actualizados acerca de lo que aprenden sus hijos, pues muchos se quejaban de no entender las formas de enseñanza contemporáneas:

Todos los viernes, las maestras preparan una clase orientadora a los padres de familia, y los padres de familia, muy puntuales, están asistiendo a su reunión de todos los viernes con su cuadernito y su la-

picero para tomar apuntes. Y en verdad es una satisfacción inmensa para las maestras.

(Entrevista a subdirectora. Escuela urbana de Moquegua, 2013)

Lo mismo observamos en algunas escuelas de San Martín ese mismo año, en las cuales los docentes “entrenaban” a los padres de familia para que la práctica para la ECE continuara en casa:

Madre de familia (MF): [...] la profesora les hacía practicar bastante. Teníamos diálogo tanto nosotros, como padres, con la profesora. Ambos dialogábamos a nuestros hijos [...] de lo que hacía la profesora nos daba para que repasemos otra vez [...].

Entrevistador (E): ¿Y qué practicaban?

MF: O sea, las cosas de Matemática, más o menos cómo va a ser la evaluación. Les daba una resta, les dejaba texto para que lean y resuelvan todo.

(Entrevista a madre de familia. Escuela urbana de San Martín, 2013)

Este “refuerzo” que realizaban los padres de familia por encargo de los docentes llegaba a extremos en algunas escuelas, donde los padres incluso eran sometidos a evaluaciones:

MF1: Sí, el año pasado nos dio nuestras hojas... Sí, la vez pasada nos ha hecho así, pues, yo le digo: “Profesora, yo no sé, si yo no lo enseñó”. No sabía ni por dónde voy a empezar, pero lo he hecho, si me he sacado bien, lo he hecho bien de la profesora.

MF2: La profesora nos evaluaba también a los padres. Sí, nos llamaba a reunión: “A ver, quiero probar qué tal alumnos son sus padres”. Nos sorprendía, nos decía que teníamos reunión, y ya nos estaba entregando folletos y nos decía: “Ahora desarrollen”. Y, realmente, tiene razón, el alumno... el papá respalda al hijo.

(Entrevista a madres de familia. Escuela urbana de San Martín, 2013)

Por otra parte, en el ámbito de los gobiernos regionales y de los organismos intermedios del sector Educación, se coordina también la realización de actividades tendientes a mejorar los resultados de los estudiantes en la ECE. En Moquegua, por ejemplo, para el año 2013, el gobierno regional realizaba, en todas las escuelas del departamento, simulacros de pruebas previas a la ECE. Esta práctica es asumida como una estrategia básica para la mejora de resultados. En 2014, en un distrito rural de Puno, era la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) la que se ocupaba de proporcionar a las escuelas de su jurisdicción reproducciones de las evaluaciones para que los estudiantes practicasen:

E: Y, ahora que ya la ECE se aproxima, ¿ustedes realizan algunas actividades especiales?

Directora (D): Se está haciendo la aplicación de evaluaciones constantemente.

E: Por ejemplo, ¿cada cuánto?, ¿cómo son?

D: Hasta ahora se ha hecho tres evaluaciones, se ha aplicado en tres oportunidades, tanto en Matemáticas como Comunicación, en lo que es segundo grado. [...] Entonces, prácticamente, esto nos permite que el niño se familiarice con este tipo de evaluaciones... porque vemos cómo el año pasado se han iniciado con recelo, no había esa familiarización de ese tipo de evaluación, y como que desconocía... es una desventaja para los niños.

E: ¿Y de dónde sacan esos materiales para evaluar a los niños?

D: La UGEL nos facilita, nos da copias, y nosotros multiplicamos las evaluaciones acá...

(Entrevista a directora. Escuela rural de Puno, 2014)

En suma, en contraste con lo que ocurre con el currículo, que, como vimos previamente, no se conoce bien ni se considera como

un factor clave en el quehacer cotidiano de las escuelas, la Evaluación Censal de Estudiantes está ya sólidamente instalada en el sistema educativo y atrae el interés y los recursos de todos sus niveles. La ECE influye de manera importante en el clima institucional, determina el prestigio de las escuelas y los docentes, y promueve la realización de una serie de acciones con el fin de mantener o mejorar progresivamente los resultados obtenidos por los estudiantes. Entre estas acciones, algunas prácticas comunes son el entrenamiento para las pruebas, el énfasis en dotar de recursos y mejores maestros a los primeros grados, y la prevalencia del trabajo en aula en Comunicación y Matemática. Las consecuencias de estas prácticas son vividas cotidianamente por docentes, estudiantes y padres y madres de familia, que, en general, parecen valorar positivamente la ECE y toda la dinámica generada alrededor de ella. Volveremos sobre este punto posteriormente.

Capítulo 3

QUÉ ENSEÑAN LOS MAESTROS Y CÓMO LO HACEN



Nuestro trabajo como equipo de investigación se inició a partir del interés por las consecuencias de las acciones de reforma de los años noventa en las aulas peruanas. De hecho, dicho periodo sigue siendo hasta hoy, casi treinta años después, un hito en el sector educativo del país. De esta forma, empezamos un trabajo sostenido en escuelas de diversas regiones del Perú con la intención de comprender los procesos que ocurren dentro de las aulas y lo que esto refleja acerca de la forma en que se diseñan e implementan las políticas públicas. A lo largo de los años, los objetivos de investigación han sido variados, igual que los ámbitos de estudio; sin embargo, todos nuestros estudios comparten el observar directamente lo que ocurre cotidianamente en las aulas, así como escuchar lo que los maestros, estudiantes y padres de familia tienen que decir acerca de las escuelas y la educación que reciben en ellas.

Para fines de este ensayo, nos basamos en el trabajo de campo realizado entre 2004 y 2014 en aulas de primaria de escuelas públicas urbanas y rurales de diversas regiones del país. Se trata, como hemos visto en una sección anterior, de contextos muy distintos y escuelas muy diversas también: algunas de ellas se ubican

en ámbitos urbanos y urbano-marginales, otras se encuentran en zonas rurales. Hemos visitado escuelas muy pequeñas, unidocentes, en localidades muy alejadas de centros urbanos, en las cuales la lengua materna del docente y los estudiantes es una lengua originaria del Perú, y grandes unidades escolares, con más de mil alumnos y decenas de profesores, ubicadas en las capitales de departamento. Algunas escuelas contaban con todos los recursos y materiales que forman parte de las dotaciones habituales del Ministerio de Educación, mientras que otras carecían de los servicios más básicos. Hay escuelas con directores y docentes muy comprometidos, que involucran a las familias en el desarrollo de proyectos de mejora de la institución, y otras donde el desánimo parece haber ganado la partida. A pesar de estas diferencias, y como veremos a lo largo de este texto, es posible encontrar muchos aspectos en común en la forma en que los maestros enseñan a los estudiantes en sus aulas. Son precisamente estas convergencias en las que nos concentramos.

Los maestros: percepciones y expectativas

Antes de adentrarnos en las prácticas de enseñanza de los maestros, es necesario conocer algo sobre su relación con la escuela y la docencia. Para ello, tomamos en consideración una encuesta realizada por el equipo de investigación en 2013, un estudio de opinión de 2015 y una serie de entrevistas en profundidad que datan de 2009.

La encuesta de 2013 fue realizada como parte de un estudio que analizaba los factores que influyen en los resultados obtenidos en la Evaluación Censal de Estudiantes a partir de una variedad de instrumentos que incluían encuestas, entrevistas, observaciones de aula y evaluaciones de aprendizaje, entre otros. La encuesta a maestros incluyó a un total de 358 docentes de escuelas públicas de Apurímac, Cajamarca, Callao, Lima, Loreto, Moquegua, Piura y San Martín. Para los fines del estudio, los docentes fueron divididos

en cuatro grupos de acuerdo con el tipo de escuela en la que enseñaban: aquellas con una sólida tendencia a mejorar sus resultados en la ECE en los últimos años, escuelas con una tendencia fluctuante hacia arriba, otras con una tendencia fluctuante hacia abajo y escuelas con una tendencia clara a disminuir sus resultados.

Los resultados de la encuesta muestran importantes diferencias con respecto a lo que los maestros consideran como los aprendizajes principales que debe proporcionar la escuela. Así, la mayoría de los maestros de las escuelas de tendencia creciente creen que a la escuela se asiste para aprender a ser ciudadano, mientras que los de las escuelas con tendencia a la baja de resultados privilegian el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por otro lado, sobre las expectativas de los maestros acerca del futuro de sus estudiantes, alrededor de la mitad de los docentes de las escuelas con tendencia a la mejora en sus resultados creen que sus alumnos terminarán la secundaria y cursarán estudios universitarios; mientras que casi una tercera parte de los docentes de las escuelas de los grupos decrecientes considera que sus estudiantes llegarán solo a concluir la secundaria. Finalmente, hay que señalar que 70% del total de maestros relaciona a los padres con las dificultades de los estudiantes para lograr aprendizajes, sea por su falta de apoyo o por su (bajo) nivel educativo.

La encuesta realizada en 2015 se dio en el contexto de un estudio de opinión pública, e incluyó también a directores, estudiantes y padres y madres de familia. La encuesta a maestros incluyó 341 docentes de escuelas públicas de Arequipa, Ayacucho, Iquitos, Lima, Piura y Callao.

Sobre el tema de los principales aprendizajes que se obtienen en la escuela, 26% de maestros respondió que lo más importante que se aprende en la escuela es a leer y escribir, frente a 39% de maestros que considera que los estudiantes van a la escuela para aprender a ser ciudadanos. Este dato resulta muy interesante si se compara con las respuestas de los padres y madres de familia: más

de la mitad de estos piensa que a la escuela se va para aprender a leer y escribir, mientras que solo 13% cree que el aprendizaje de la ciudadanía sería la función esencial de la escolarización.

Por otra parte, los docentes consideran que los principales problemas de la escuela son la falta de apoyo de los padres de familia (73%) y la indisciplina de los estudiantes (47%). Este dato resulta muy interesante, pues muestra que

[...] mientras estudiantes, y padres y madres de familia de alguna manera se reconocen como parte de los problemas fundamentales de la escuela, los docentes tienden a señalar dificultades y actores que no están directamente relacionados con sus competencias y responsabilidades como maestros. De hecho, solo un 4% de los profesores y profesoras entrevistados considera que la poca preparación de los docentes sea un problema importante [y] solo para un 13% de docentes mejorar su preparación como docentes es una prioridad.¹

Destaca entre los datos obtenidos por estas encuestas el hecho de que no haya un consenso sobre los aprendizajes que se esperan de la escuela (habilidades de lectoescritura o construcción de ciudadanía). Esta divergencia se muestra tanto entre los maestros de escuelas con resultados positivos en la ECE y aquellos pertenecientes a las instituciones educativas que no logran mejoras a lo largo de los años, así como entre maestros en general y padres de familia. Resalta también la percepción extendida de los maestros de que la mejora de los aprendizajes está fuera de su alcance, pues dependería en gran medida del apoyo que brindan los padres de familia a sus hijos, el nivel educativo alcanzado por aquellos y la conducta exhibida por estos últimos en la escuela, la cual, se entiende, depende de la formación recibida en el hogar.

1. Proyecto Democracia 2016: 7-8.

Lo anterior presenta una imagen desdibujada del docente, a la cual podrían haber contribuido las reformas educativas de los años noventa en América Latina, las cuales han provocado la “descomposición de un modelo clásico de enseñanza y de ejercicio de la profesión, sin que otro modelo alternativo haya emergido hasta ahora”.² El conjunto de entrevistas a maestros que realizamos en 2009 como parte de un estudio orientado a identificar las prácticas de enseñanza predominantes entre los docentes peruanos nos da algunas pistas interesantes al respecto. El estudio supuso entrevistas en profundidad a 15 maestros de escuela de las ciudades de Arequipa, Huamanga, Iquitos, Lima y Piura.

Un primer aspecto relevante en las respuestas de los maestros entrevistados es que estos consideran que el docente cumple una función crucial en la sociedad, consistente en educar a las generaciones jóvenes, educación que es concebida sobre todo en dos vertientes principales. La primera de ellas consiste en introducir y socializar a los estudiantes en las operaciones matemáticas básicas y en la lectoescritura. Esto último supone enseñarles a leer y escribir, y a comprender lo que leen, pero también implica manejarse en las particularidades de ciertos códigos escolares que enfatizan aspectos formales como la pronunciación y la entonación, la ortografía y la caligrafía:

Lo principal que deben aprender en la primaria son las cuatro operaciones bien hechas, que sepa razonamiento matemático, que entienda lo que lea, eso es lo principal. Con esos dos, un chico tiene buena base. En secundaria van a ser los mismos temas solo que más amplio. Yo siempre le digo eso a las mamás: Comunicación y Matemática son los básicos; Personal Social, Ciencia y Ambiente vamos a hacer igual todos los años hasta secundaria, solo que graduándoles un poquito de acuerdo al nivel que estén.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Iquitos, 2009)

2. Vaillant y Rossel 2006: 249-250.

[...] todos los profesores estamos, no sé, queriendo... llegamos a nuestras aulas con el fin de que nuestros niños aprendan, ¿no? Y, por ejemplo, a mí más me preocupa que un niño entienda lo que lee, esa es mi preocupación. Creo que siempre he dicho eso, lo básico, porque si el niño está en Ciencia y Ambiente, lee, va a entender y va a aprender ese tema. Entonces, lo único, siempre he dicho, ¿no?, lo único que me gustaría es que mi niño entienda lo que lee, y siempre me he preocupado por eso [...]. Creo que lo fundamental en primaria es enseñar al niño a comprender lo que lee. Eso es lo básico, ya y con eso desarrolla sus habilidades comunicativas o todo lo demás. Eso es lo más importante me parece, ¿no?

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Huamanga, 2009)

Un buen maestro es cuando se dedica realmente a la educación, [...] porque muchos no se dedican. Un buen maestro es el que ama ser profesor, el que quiere enseñar, el que quiere educar y ser una imagen, un ejemplo para sus niños. La mayor satisfacción que he tenido durante mi trabajo es que en el colegio hayan disminuido los errores ortográficos porque yo diario tomo un examen de percentil ortográfico y me doy el afán de corregir y ha mejorado. Este mes ya he visto con mucha satisfacción que ya no tienen demasiadas faltas ortográficas.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Huamanga, 2009)

La otra vertiente de la educación está referida a la enseñanza de “valores”, entre los cuales los maestros mencionan el orden, la puntualidad, la responsabilidad y la honestidad. Dichos valores se asumen como característicos de la escolaridad y como poco difundidos en la sociedad que se encuentra “por fuera” de la escuela:

Acá en la escuela los niños vienen a veces a desaprender cosas que han aprendido en la casa o en el hogar, mejor dicho; porque adquieren muchos hábitos en la casa que no va acorde, pues, digamos, con el día que él se inserte en la sociedad o en la escuela.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Huamanga, 2009)

En otras palabras, los maestros parecen alinearse con la visión de la escuela como una instancia transformadora y civilizadora, que se hace cargo de convertir a niños y niñas en ciudadanos con habilidades escolares básicas (operaciones matemáticas y lectoescritura) y con ciertas características de comportamiento propias de la esfera escolar y fundamentalmente distintas de la cultura de la familia o la comunidad.

Por otro lado, y de la misma manera que en el caso de las encuestas citadas líneas arriba, estos maestros también tienden a deslizar la responsabilidad de los aprendizajes de sus estudiantes hacia los demás. Claramente, se considera que los responsables principales son los padres de familia, quienes no apoyan a sus hijos, sea porque tienen demasiados apremios económicos, trabajan muchas horas y dejan a los niños solos, o porque no tienen la disposición o las habilidades necesarias para hacerlo. El otro gran responsable son “los medios de comunicación”, con todo lo que ello implica: televisión, cabinas de internet, juegos de video, vagancia. A ellos recurren los niños porque sus padres no se ocupan de ellos y los dejan solos, lo cual constituye un problema real en las localidades en que se realizaron las entrevistas:

La realidad de nuestro colegio es que la mayoría de niños vive sin papá o sin mamá, o sin los dos, con las abuelitas, con los tíos. Eso es un problema. Y ellos [los niños], muchas veces, llega quinto, sexto de primaria y ya tienen que cuidar a la hermanita, ya saben cocinar, tienen que aprender a lavar. Muchas veces eso les priva de seguir estudiando más, de sus estudios.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Iquitos, 2009)

Más que todo me parece que los padres de familia deben brindar valores, conocimientos de la vida real de ellos, pero, como le digo, en este caso los niños carecen de todo eso, porque viven solos en su mayoría. En mi aula, por ejemplo, solo un 20% viven con sus

papás, la mayoría viven con sus hermanos mayores, que también son estudiantes del mismo colegio, pero del turno tarde, y en la tarde los niños están solos en su casa.

(Entrevista a profesor. Escuela urbana de Huamanga, 2009)

El niño lo que trae mayormente es problemas. A ver, si un niño viene con problemas de que no ha tomado desayuno, problemas que los papás a veces pelearon, problemas de que la mamá es muy mandona, gritona, por lo mismo que ella trabaja, ¿qué le puedo pedir al niño?, ¿en qué me puede contribuir de repente al aprendizaje o para hacer una buena clase?, ¿qué me puede ayudar? Viene con problemas, ¿no? [...] el niño viene, pero no hizo la tarea, no hizo nada, porque no hay nadie quien lo refuerce, quien lo ayude.

(Entrevista a profesor. Escuela urbana de Piura, 2009)

Lo anterior se encuentra estrechamente vinculado con las percepciones de maestros y maestras acerca de la capacidad académica de sus estudiantes en función de sus preconcepciones sobre ellos. Así, se asume, por ejemplo, que los estudiantes que provienen de zonas rurales, muchos de los cuales tienen un manejo incipiente del castellano, no pueden realizar las mismas tareas que el resto de alumnos. Dichos estudiantes suelen ser invisibilizados en clase: no participan, no salen a la pizarra a resolver un ejercicio, no se les pide que respondan preguntas de manera oral. La máxima expectativa que se tiene con estos niños es que mejoren el uso del castellano y que vayan perdiendo (o disimulando) progresivamente aquellos signos que los identifican como más cercanos a lo rural: el uso de una lengua originaria, la influencia de dicha lengua al hablar castellano, la vestimenta, el corte de pelo, la forma de caminar y de manejar el cuerpo en general. Esto es bastante claro en el caso de Ayacucho, donde los profesores son abiertamente racistas en el aula y fuera de ella, aunque ocurre también de maneras más sutiles en cualquier contexto en que haya niños migrantes:

Cuando llegamos al aula, enfrentamos a diferentes realidades de los niños; no todos los niños tienen la misma capacidad de aprender, no todos tienen la misma disposición de aprender, no vienen con el mismo ritmo de aprendizaje, ya de repente con conocimientos previos. Otros vienen casi vacíos de conocimientos, con muy pocos conocimientos, otros vienen muy al tanto de las novedades. Peor, yo he trabajado en zonas rurales, en esas zonas ni qué decir. Entonces, te enfrentas a realidades distintas.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Huamanga, 2009)

[...] el niño en la ciudad diría es más despierto [...]. Allá, en el campo, a los papás los citamos a una reunión, pero no van por el trabajo. Y, bueno, acá [en la ciudad] los papás vienen, apoyan, y hay más posibilidades de pedirles materiales.

(Entrevista a profesor. Escuela urbana de Piura, 2009)

Algo análogo podría decirse con respecto a las expectativas de los docentes sobre sus alumnas mujeres. Cuando las niñas no se muestran interesadas en la actividad del aula, los docentes no hacen mayor esfuerzo por retomar su atención. Esto se percibe con claridad en Iquitos, donde muchas niñas suelen abandonar la escuela para formar su propia familia a edades muy tempranas:

Bueno, en la casa aprenden también cosas para atender la casa, ¿no? Lavar sus ropitas, cocinar, ordenar. Para las niñas, sobre todo, es importante, por si se van a acompañar,³ que vayan sabiendo ya.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Iquitos, 2009)

Por otra parte, en todas las regiones es claro que quienes deben ocuparse de las tareas de mantenimiento del aula (repartir y guardar

3. “Acompañarse” quiere decir establecer una relación de convivencia con una pareja.

el material educativo, limpiar, ordenar) son las niñas, a diferencia de los niños, que asumen, por ejemplo, tareas de supervisión o vigilancia.

En suma, para la mayoría de profesores entrevistados, es claro que lo que se aprende en la escuela es mucho más valioso que cualquier aprendizaje externo a ella. Así, los docentes consideran que lo que se aprende en la casa son sobre todo habilidades domésticas prácticas (cocinar, lavar, limpiar), pero que los “verdaderos” aprendizajes se dan en la escuela, que estos valen más que los otros, y las familias son apreciadas si es que apoyan a sus hijos en el desarrollo de dichos aprendizajes:

¿Qué pasaría si [los niños] no vienen a la escuela? A menos que los padres le pongan un profesor particular, no sé... pero quedándose en casa no tendrían posibilidades. [En la casa se] aprenden labores del hogar... Los padres les enseñan de repente a hacer los quehaceres de la casa... Porque el padre tendría que ser maestro para también poder enseñar otra cosa.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Arequipa, 2009)

¿Cómo se relaciona todo lo anterior con las prácticas de enseñanza de los maestros en las aulas? ¿Cómo enseña un docente que considera que la escuela debe brindar conocimientos básicos y “formar ciudadanos en valores” que no se construyen en el ámbito familiar?

La mirada a las aulas a lo largo de los años

Como señalamos al inicio de esta sección, nuestros primeros estudios estuvieron fuertemente motivados por la necesidad de comprender la influencia de las reformas de los años noventa en la cotidianidad de las aulas de las escuelas públicas peruanas. El

primer estudio que realizamos con esta intención se dio en 2004, año en que llevamos a cabo una investigación en dos escuelas de Lima acerca del uso de textos escolares en las aulas. La elaboración de materiales educativos constituía uno de los subcomponentes del componente de mejora de la calidad de los procesos de aprendizaje de las acciones de reforma; dichos materiales (en teoría) debían ser incorporados en el trabajo pedagógico en las aulas de manera coherente con el enfoque pedagógico propuesto por las reformas. El estudio se realizó en dos escuelas públicas primarias de Lima en las cuales observamos las sesiones de Comunicación.

El llamado “Nuevo Enfoque Pedagógico” —que se fue construyendo paralelamente al desarrollo del nuevo currículo, las acciones de capacitación docente y la elaboración de materiales educativos— tomaba sus fundamentos del constructivismo y entendía que el aprendizaje resultaba de la interacción social, de la apropiación del conocimiento y de su transformación según diversos contextos y motivaciones. En esa línea, el protagonista en el aula debía ser el estudiante (quien participa directamente en la construcción del aprendizaje a partir de la vinculación de los conocimientos nuevos con sus saberes previos), mientras que el maestro se constituía en el “mediador” o “facilitador” del aprendizaje.⁴ Para el área de Comunicación, en particular, que fue la que observamos durante el estudio, el enfoque pedagógico proponía el desarrollo de competencias comunicativas a partir de la interacción constante de los estudiantes en “situaciones reales de comunicación”, del trabajo crítico con textos y de la reflexión sobre lo que se aprendía y acerca del lenguaje.

4. Véase al respecto Eguren, de Belaunde y González 2005 y Cuenca 2003, entre otros.

Lo que encontramos en las aulas fue una importante desconexión entre el enfoque curricular y metodológico vigente y lo que ocurría en ellas, desconexión a la que sin duda contribuía el hecho de que los libros distribuidos por el Ministerio de Educación no se encontraran alineados con dicho enfoque.

Con respecto a la estructura de las sesiones de clase, estas respetaban la secuencia general planteada en el currículo oficial (despertar el interés de los estudiantes, recoger sus “saberes previos” acerca del tema a tratar...), pero carecían de objetivos claros y consistían en un conjunto de actividades poco demandantes, repetitivas, sin mayor conexión entre sí, muchas de las cuales tomaban un tiempo excesivamente largo. El patrón de interacción presente en las aulas consistía en preguntas formuladas por las maestras, que esperaban respuestas únicas (y por lo general corales) por parte de los estudiantes.

Por otro lado, los libros entregados por el Ministerio eran utilizados para realizar actividades de lectura en voz alta, así como para tomar textos como modelo en la redacción de nuevos textos en los que se incluía fragmentos enteros de los textos originales. Más allá de las indicaciones sobre aspectos formales como la ortografía al escribir un texto o el tono y volumen de voz adecuados al leer en voz alta, las maestras no proporcionaban ningún tipo de retroalimentación a los estudiantes acerca de lo que estos hacían en clase. Es más, prácticamente no existía ningún momento en que las maestras expusieran alguna idea o elaboraran una explicación sobre un tema.

La pobreza y desarticulación de las prácticas pedagógicas encontradas en este estudio, tan alejadas de lo propuesto en el Nuevo Enfoque Pedagógico, nos llevaron a indagar más profundamente acerca del lugar que la capacitación docente había tenido durante las reformas de los años noventa y la huella que ella había dejado en los maestros diez años después. Para ello, emprendimos en 2005

un estudio con el objetivo de identificar qué había quedado de este enfoque en las aulas en relación con el modelo pedagógico, el tipo de preguntas utilizadas por los maestros, el empleo de materiales educativos, el uso del espacio y el tiempo, el clima de aprendizaje y la evaluación.⁵ Para esta investigación, complementamos el trabajo de campo realizado en 2004 con observaciones y entrevistas en una escuela de la sierra y una de la selva del país, de ámbito urbano y rural respectivamente, en las cuales observamos todas las áreas curriculares con la intención de vislumbrar el modelo pedagógico presente en las aulas más allá del área de Comunicación.

Sobre dicho modelo pedagógico, lo que encontramos en las aulas estaba muy alejado del enfoque basado en el constructivismo que se propuso en la década de 1990 —y que no había sido reemplazado oficialmente por otro una década después—. A lo largo de las sesiones, se pedía a los estudiantes que identificaran o reconocieran información y que aplicaran reglas simples de manera directa. Así, encontramos en las aulas, por ejemplo, la repetición mecánica de ejercicios similares a partir de un conjunto de reglas (por ejemplo, ejercicios de acentuación o resolución de operaciones matemáticas simples), múltiples eventos de copia textual o dictado, así como constantes trabajos en grupo sin objetivos claros y con una duración excesiva. Para todas estas actividades, el tiempo asignado era por lo general demasiado largo.

El nuevo currículo por competencias resultaba muy difícil de implementar debido a que su lógica era totalmente distinta a la del currículo anterior, organizado alrededor de contenidos. Las áreas curriculares predominantes en las aulas eran Comunicación y Matemática; los otros cursos casi no se trabajaban. En Comunicación, se practicaba sobre todo las normas de ortografía, análisis gramatical

5. Véase al respecto de Belaunde, González y Eguren 2013.

de oraciones y lectura de textos; mientras que en Matemática predominaba la resolución de ejercicios similares, sin aumentar su nivel de complejidad. En lo que respecta a la estructura de las clases, esta no seguía los momentos establecidos en la propuesta pedagógica y curricular, y destacaba en ellas la presencia de numerosas actividades sin mayor secuencialidad y la ausencia de un momento de cierre de la sesión o sistematización.

Sobre el modelo de interacción que se establecía en las sesiones, encontramos que la interacción básica de la sesión consistía en que el docente preguntara y los estudiantes respondieran. Las preguntas eran dirigidas a todos los estudiantes y buscaban respuestas predeterminadas. En pocas ocasiones pudimos escuchar preguntas abiertas que promovieran el diálogo y la discusión. Más que una práctica pedagógica —una herramienta del maestro para promover el aprendizaje en los estudiantes— las preguntas parecían ser una estrategia discursiva para presentar los contenidos a tratar durante la sesión y mantener la atención de los alumnos. En las sesiones observadas tampoco percibimos que se retomaran las respuestas de los estudiantes ni se les proporcionara algún tipo de retroalimentación sobre sus intervenciones.

En este contexto, el uso de materiales educativos se concentraba en los momentos en que se realizaba la lectura de algún texto o se resolvían ejercicios. Por otro lado, no encontramos un sistema de evaluación claro más allá de que los estudiantes debían preocuparse por mantener sus cuadernos “llenos”, ordenados y decorados según las indicaciones del docente.

A pesar de la precariedad de las prácticas pedagógicas, se vivía en las aulas un clima positivo: los estudiantes se mostraban motivados, alegres y siempre dispuestos a participar. A ello contribuía probablemente el hecho de que las aulas en que se desarrollaban las sesiones de clase se encontraban “ambientadas” con dibujos y trabajos diversos hechos por los propios estudiantes.

Tanto en el estudio anterior como en este, empieza a vislumbrarse la figura de un maestro o maestra que no se ubica ni en el rol tradicional del docente que es la fuente del saber y la figura de autoridad ni en el nuevo papel de mediador o facilitador del aprendizaje. Se trata, más bien, de un maestro que “deja hacer” a los estudiantes y que se apropia de manera superficial de la nueva propuesta.

Esta idea nos lleva a plantearnos la necesidad de realizar un estudio de mayor alcance y directamente centrado en lo que hacen los maestros peruanos de la escuela primaria pública para enseñar en las aulas. Aprovechando una coyuntura que nos permitía el acceso a múltiples escuelas de diversas regiones, en el año 2009 nos pusimos como objetivo caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes a partir de un trabajo de campo en diez escuelas de cuatro ciudades del país, en las cuales se observaron clases de cinco áreas curriculares en un total de diecisiete aulas.⁶ En este caso, nuestro interés se despega de la forma en que se toman las decisiones de política pública y de las particularidades del contexto social, histórico y cultural peruano, y apuntan a la evidencia empírica sobre la relación de determinadas prácticas pedagógicas con el aprendizaje.⁷

La observación de las sesiones de aprendizaje se centró en tres aspectos concretos: el clima de aula, la organización de las sesiones y las prácticas pedagógicas en sí mismas. Con respecto al clima, al igual que en los estudios anteriores, encontramos un ambiente positivo, salvo en las escuelas de Huamanga, donde aún se hace sentir con fuerza la posición jerárquica de los maestros sobre los estudiantes

6. Adicionalmente, se observaron tres aulas de Lima y se entrevistó a los profesores de cada una de ellas; pero estos datos no fueron utilizados para el estudio que se publicó al respecto posteriormente.

7. Los resultados de este estudio fueron publicados en González, Eguren y de Belaunde 2017.

(especialmente aquellos que provienen de zonas rurales), y en las de Iquitos, donde es bastante variable. También de manera similar a lo observado en investigaciones anteriores, existe participación de los estudiantes en clase, pero esta se da solo a pedido del docente. Por otro lado, resulta difícil mantener la motivación de los estudiantes, los cuales se aburren y realizan actividades distintas a las que los docentes les indican. En lo que concierne a la organización de las sesiones de aprendizaje, encontramos en estas mayor claridad en los objetivos de aprendizaje, así como momentos más definidos, aunque, nuevamente, no se distinguen espacios claros de cierre o sistematización de lo aprendido en cada clase. Un aspecto positivo, en comparación con lo observado previamente, es que el tiempo de las sesiones de clase es usado casi íntegramente en actividades de aprendizaje, aunque, nuevamente, el tiempo dedicado a ciertas actividades es innecesariamente extenso.

Ahora bien, las prácticas de enseñanza puestas en ejecución por los maestros configuran un repertorio sumamente limitado: las clases están organizadas alrededor de contenidos temáticos que son tratados de manera muy superficial y el patrón de interacción de las sesiones consiste en preguntas de los docentes a las que les corresponden respuestas predeterminadas, literales y por lo general corales de los estudiantes. Adicionalmente, se observan momentos de lectura (muchas veces coral, en voz alta), trabajos en grupo, resolución de ejercicios y múltiples actividades de dictado y copiado.

De manera similar a lo que hallamos en estudios previos, las respuestas que se esperan de los estudiantes no provocan diálogo ni discusión, y no reciben retroalimentación por parte de los docentes. Tampoco hay muchos momentos en que los maestros expongan o realicen exposiciones; y cuando dichas exposiciones aparecen, se trata de repeticiones literales de lo que está escrito en los materiales educativos, sin ningún tipo de profundización o ampliación por

parte del docente. Por otro lado, las oportunidades para que los estudiantes se expresen son muy escasas; lo que predomina en las sesiones de clase es el habla del maestro. Finalmente, hay que decir que hay una ausencia casi total de actividades que promuevan el análisis o el pensamiento crítico en el aula; fundamentalmente se espera de los estudiantes que sean capaces de identificar y evocar (recordar) información explícita y literal. En esta misma línea, resulta evidente que los únicos eventos de escritura por parte de los estudiantes en el aula consistan en el copiado literal de textos o fragmentos de textos.

Uno de los aspectos más saltantes de este estudio radica en el hecho de no encontrar mayores diferencias (más allá de aspectos de clima de aula) entre lo que ocurre en las distintas ciudades visitadas: tanto en las escuelas de Huamanga como en las de Arequipa, Loreto y Piura los maestros parecen contar con el mismo repertorio de prácticas pedagógicas. Estas, además, no parecen estar dirigidas a cómo desarrollar aprendizajes en los estudiantes, sino a repetir cotidianamente y de manera mecánica ciertas rutinas características de lo que los docentes entienden por enseñanza (y aprendizaje) en las aulas.

Cuatro años después del trabajo de campo realizado para el estudio anterior, en 2013 nos embarcamos en una investigación de mayor alcance aún,⁸ cuya peculiaridad estribaba en que observaríamos las prácticas de enseñanza en escuelas públicas donde sus estudiantes, en promedio, habían logrado los puntajes más altos en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que se aplica desde 2008 a alumnos de segundo grado de primaria en comprensión lectora y matemática. En este caso, el trabajo de campo se realizó en 12 escuelas en diversas localidades, urbanas y rurales, de 4 regiones del país: Moquegua, Apurímac, San Martín y Loreto.

8. Véase Aragón, de Belaunde, Eguren y González 2014.

El objetivo general del estudio era identificar factores que explicaran el buen rendimiento en la ECE de determinadas escuelas, y, específicamente, se buscaba explorar qué prácticas de enseñanza en el aula estarían contribuyendo a ello. Lo que hallamos en las sesiones observadas, sin embargo, no presentaba una diferencia sustancial de las prácticas de enseñanza que veníamos observando desde 2004. En lo que se refiere al clima de aula, este era por lo general bastante positivo y amable, aunque con bastante desorden. Al igual que en todos los estudios anteriores, los estudiantes se sienten cómodos de participar en clase, pero dicha participación está siempre mediada por el docente. Sobre el uso del tiempo, encontramos nuevamente que la mayor parte de este se destina a actividades pedagógicas, pero estas son repetitivas, poco motivadoras y escasamente demandantes para los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas de los docentes observados siguen el mismo modelo de interacción encontrado en estudios anteriores: preguntas del maestro y respuestas únicas por parte de los estudiantes. No se busca propiciar el razonamiento de los alumnos ni contrastar sus opiniones. La retroalimentación de los docentes se limita a aspectos formales —como la ortografía o el formato de presentación de un trabajo— y, en algunos casos, a indicar si las respuestas que dan los estudiantes son correctas o incorrectas. Por otro lado, es frecuente la elaboración de trabajos en grupo con objetivos muy sencillos que, a pesar de ello, toman un tiempo excesivo. Con respecto a la estructuración de las sesiones, resulta positivo encontrar algunos docentes que enuncian el trabajo que se realizará durante la sesión, sus objetivos y metodología.

Pero la gran diferencia con respecto a lo observado en años anteriores es que, sobre todo en las sesiones de Comunicación y Matemática, se reparten “fichas” (fotocopias con ejercicios, por lo general, de opción múltiple). Los ejercicios de las fichas se resuelven

de manera individual o grupal, se copian en la pizarra y el cuaderno, y son revisados con toda la clase por parte de los docentes. Dicha revisión, consistente en verificar si los estudiantes han llegado a la respuesta correcta, no incluye ningún tipo de explicación adicional. Posteriormente, comprobaríamos que la popularidad de este tipo de trabajo resulta de la importancia que la ECE ha cobrado en el quehacer cotidiano de las escuelas del Perú, sobre todo desde que sus resultados pueden significar incentivos económicos para las mismas escuelas y para los docentes.

El año siguiente (2014), llevamos a cabo un estudio que nos permite observar las prácticas pedagógicas en un contexto muy diferente a los que habíamos visitado hasta el momento: se trata de una investigación acerca de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura (en castellano y en lenguas originarias) en escuelas de educación intercultural bilingüe (EIB).⁹ Se trata, además, del trabajo de campo de mayor alcance hasta el momento: veinte escuelas en 5 regiones del Perú (Amazonas, Apurímac, Cuzco, Puno y Ucayali) y un aproximado de ciento veinte horas de observaciones de aula, además de entrevistas a docentes, directores, estudiantes y familias. El objetivo de la investigación, en concreto, es identificar factores relacionados con las prácticas pedagógicas de los maestros que pudiesen explicar por qué algunas escuelas obtienen buenos resultados en la ECE y otras no.

Los hallazgos de este estudio muestran que los eventos de lectura predominantes en las sesiones de clase consisten en lecturas múltiples en diversas modalidades para practicar la pronunciación y “lograr la comprensión” (se lee en voz alta y en silencio, de manera individual o grupal, de manera fragmentada e intercalada, etc.). En suma, se privilegia el entrenamiento en la lectura en voz alta y, por ende, en aspectos como la pronunciación y la entonación. Cuando

9. Véase Eguren y de Belaunde 2016.

se trabaja la comprensión de lectura, dicho trabajo supone, por un lado, preguntas de comprensión literal que inquieren por información específica y explícita presente en los textos leídos, y, por otro lado, la utilización de fichas que presentan preguntas de opción múltiple a partir de un texto breve. No se trabajan o discuten los textos ni se enseñan de manera explícita estrategias para la comprensión lectora. La enseñanza de la escritura es aún más precaria, pues se limita a eventos de copia literal de textos o fragmentos de textos de la pizarra, libros o fotocopias.

Al igual que en los estudios anteriores, el clima de aula es bastante cálido (salvo algunas excepciones) y el tiempo es usado para actividades académicas (repetitivas y poco demandantes). Los docentes preguntan y los estudiantes responden, y se espera de estos últimos solo respuestas exactas, no ideas que den pie a diálogo o discusión. Cuando se observa retroalimentación, esta se limita a aspectos formales (ortografía y formatos de presentación de trabajos). Ahora bien, en estas escuelas es más frecuente que no estén claros los objetivos de la sesión y que las actividades de aprendizaje no sigan una secuencia lógica. Sin embargo, no deja de ser llamativa la similitud de las prácticas pedagógicas de los maestros de escuelas EIB, tan alejados de los centros urbanos en que se toman las decisiones de política educativa y las prácticas de los docentes de escuelas urbanas en capitales de departamento.

Cambios y recurrencias

¿Qué nos muestran estos diez años de observación de lo que ocurre en las aulas? Un aspecto que es necesario destacar positivamente sobre los cambios ocurridos en las aulas en los últimos años está referido al clima en que se desarrollan las sesiones de aprendizaje. Claramente, desde las reformas de los años noventa hasta hoy,

las relaciones entre maestros y estudiantes se han vuelto bastante más horizontales, y ello mejora progresivamente a lo largo de los años. Los docentes tienen muy en cuenta que es importante respetar a niños y niñas, y que un ambiente cordial en el aula favorece el aprendizaje. Ahora bien, ello no quita que se trate de un tema complejo, sobre todo para los maestros de más edad, quienes no logran construir una manera alternativa de manejar la disciplina en clase en ausencia de la posibilidad de utilizar la violencia física o verbal.

Asimismo, hay que mencionar que en este aspecto encontramos profundos contrastes a escala regional. Así, en departamentos de la sierra como Ayacucho, Apurímac o Puno todavía es frecuente presenciar humillaciones verbales de parte de los docentes hacia los estudiantes, sobre todo cuando estos son migrantes de ámbitos rurales que se incorporan a zonas urbanas. La violencia física también está presente en los recuentos que los mismos maestros, niños y niñas hacen de su experiencia escolar. Por otro lado, en departamentos de la selva como Loreto o San Martín, es posible notar cierta indiferencia de los docentes con respecto a lo que ocurre en las aulas y al trato que los estudiantes tienen entre sí.

En lo que respecta a la forma en que se estructuran las sesiones de aprendizaje, se perciben algunos cambios y muchas continuidades desde el primer trabajo de campo considerado para este texto hasta el último. En 2004, era muy difícil determinar qué objetivo había tenido la sesión o distinguir una estructura clara en ella. Lo que se observaba era, más bien, una sucesión de actividades desarticuladas entre sí, sin un inicio, un desarrollo y un cierre claros. Para el año siguiente, era posible distinguir una estructura más clara en las sesiones: no aquella que el modelo proponía (motivación, recojo de saberes previos, aplicación de los nuevos aprendizajes, evaluación), pero sí un intento de introducción al tema a tratar y un conjunto de actividades pedagógicas a partir de las cuales puede diferenciarse

borrosamente una secuencia. Ello continúa en el año 2009, aunque resulta más difícil distinguir momentos claros de inicio y de cierre en las sesiones. El trabajo de campo realizado en 2013 nos muestra momentos de inicio de la sesión relativamente definidos, cuando el docente presenta los temas a trabajar e incluso la forma en que ello se llevará a cabo, así como una secuencia lógica de actividades pedagógicas; los cierres siguen siendo escasos.

Podríamos decir, entonces, que es posible afirmar una progresión en este tema: en los diez años que abarca el trabajo de campo en que se basa este escrito, la estructura de las sesiones de clase parece haber mejorado ligeramente, sobre todo en lo que respecta a la secuencia de actividades pedagógicas realizadas. No puede decirse lo mismo de los momentos de la sesión, pues, aunque cada vez es más frecuente que los docentes realicen una introducción sobre lo que se hará en la sesión, siguen siendo escasas las clases en que los docentes destinan los últimos minutos para retomar o sintetizar lo que se ha hecho o para anticipar con qué se conectará ello en una siguiente sesión. Lo regular es que las clases terminen porque suena el timbre, y hay que salir al recreo o pasar a otra área curricular.

Ahora bien, en lo que respecta concretamente a la forma en que los docentes enfrentan la enseñanza, ¿hay cambios visibles en las aulas?, ¿siguen actuando como transmisores de información que los estudiantes deben copiar y memorizar o se han instaurado distintas prácticas de enseñanza? Nuestro trabajo de campo revela que ya no es frecuente que los docentes dicten contenidos que los estudiantes deben copiar y memorizar mientras se mantienen en silencio. Las sesiones de clase posreformas muestran, más bien, el desarrollo de actividades muchas veces grupales y con materiales educativos diversos. Es usual, además, que en las aulas se exhiban los trabajos elaborados por los alumnos y que estos participen respondiendo preguntas, desarrollando ejercicios y haciendo presentaciones

frente a sus compañeros. Una mirada más aguda, sin embargo, evidencia que dichos cambios no suponen, en la generalidad de los casos, una verdadera transformación de las prácticas de enseñanza en línea con las tendencias pedagógicas que empezaron a configurarse en los años noventa, y que, con las marchas y contramarchas propias de los cambios de gestión ministerial, han logrado consolidarse en las diversas iniciativas de política educativa de los últimos años.

En efecto, cada vez es más visible en los documentos del Ministerio de Educación¹⁰ el consenso en cuanto a la idoneidad de las prácticas de enseñanza que propone la investigación alineada con la teoría sociocultural del aprendizaje. Esta teoría postula la relevancia del contexto de interacción con otras personas (en el mismo o en distintos niveles de desarrollo de determinadas habilidades) y del diálogo con ellas para la forma en que uno aprende y las competencias que va desarrollando. Tanto las interacciones entre docentes y estudiantes en el plano emocional como en el instruccional serían clave para propiciar aprendizajes en los estudiantes, más aún en contextos en los cuales el nivel socioeconómico de los estudiantes, así como las características culturales de su núcleo familiar y local, actúan como factores en contra del logro escolar.¹¹

¿En qué consisten estas interacciones positivas en el plano emocional y en el instruccional?, ¿cómo se ve una clase en la que ello está ocurriendo? La evidencia empírica presentada en diversos estudios¹² incluye una diversidad de aspectos que deberían aparecer de

10. Véase, por ejemplo —además del Currículo Nacional—, los diversos fascículos de las *Rutas de aprendizaje* (2012 en adelante) o la normativa y materiales preparados por el Ministerio de Educación para las diversas iniciativas de acompañamiento pedagógico a maestros como estrategia de formación docente en servicio (2008, 2016 en adelante).

11. Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts y Morrison 2008.

12. Se puede encontrar una revisión más detallada de este tema en González, Eguren y de Belaunde 2017.

manera concomitante en el aula. Por un lado, es importante que los docentes se preocupen por mantener un ambiente cálido, con reglas claras de comportamiento, pero también con la flexibilidad necesaria para atender situaciones no previstas.¹³ La interacción entre docentes y estudiantes debería ser constante y personalizada, y proporcionar permanentes oportunidades a los estudiantes para expresarse, argumentar y preguntar.

En una sesión de clase con estas características, el docente plantea actividades de aprendizaje con objetivos claros, que permiten establecer conexiones con los intereses y conocimientos de los estudiantes, que promueven el razonamiento y el diálogo. La sesión avanza a partir del desempeño de los estudiantes y del apuntalamiento que realiza el maestro con información y preguntas que permitan profundizar los contenidos que se discuten en la sesión. Las preguntas formuladas por el docente son abiertas y auténticas, es decir, interrogantes que no esperan una respuesta predeterminada y única, sino que muestran un interés real por explorar la forma de razonar de los estudiantes y las conexiones que establecen entre diversos tópicos.¹⁴ Por otra parte, las respuestas de los estudiantes son siempre tomadas en consideración por el maestro, quien las utiliza para elaborar nuevas preguntas, ahondar en el análisis y para proporcionarles retroalimentación con respecto a sus avances. Adicionalmente, una sesión de clase propicia para el aprendizaje es aquella en que el currículo es trabajado a profundidad, aun a costa de dejar de lado algunos contenidos.¹⁵ Por último, todo lo anterior supone también un trabajo explícito con el lenguaje, no solo por la

13. Hamre y Pianta 2005; Howes 2000; Pianta, La Paro, Payne, Cox y Bradley 2002.

14. Nystrand 1997.

15. Young y Lee 2005.

relevancia del diálogo, la lectura y la escritura para el aprendizaje, sino también debido a las particularidades del lenguaje propio de la escuela, con el que la gran mayoría de estudiantes no ha tenido mayor contacto en el ámbito familiar.¹⁶

En suma, la combinación de un clima positivo (cálido, flexible, participativo, con disciplina positiva y un uso provechoso del tiempo) y prácticas de enseñanza de calidad (diálogo constante, preguntas auténticas, actividades desafiantes y trabajo en profundidad del currículo) en el aula constituye el mejor predictor de aprendizajes en los estudiantes.¹⁷

Tal como hemos señalado líneas arriba, se observa en las aulas peruanas grandes avances en lo que concierne al clima en que se desarrollan las sesiones de clase, así como al uso del tiempo y la organización del trabajo en general. Es el aspecto referido a las prácticas de enseñanza en concreto en el cual los cambios ocurridos en las escuelas peruanas parecen quedarse en la superficie. En efecto, la calidad de las interacciones pedagógicas en las aulas de primaria de las escuelas públicas se encuentra muy alejada de lo que hemos descrito líneas arriba. Es cierto que, a primera vista, las reformas de los años noventa han dinamizado lo que ocurre en las aulas: los estudiantes trabajan activamente y participan; los maestros ya no dictan clase, sino que desarrollan diversas actividades de aprendizaje (para las que utilizan muchos materiales educativos), se pasean entre los grupos de estudiantes y hablan con ellos. Lo anterior, sin embargo, no supone necesariamente una mejora de la instrucción y de los aprendizajes, en tanto la calidad de las interacciones presentes en las aulas sigue siendo muy baja.

16. Gee 2004.

17. Sabol, Soliday Hong, Pianta y Buchinal 2013.

Cuando decimos que la calidad de las interacciones es baja nos referimos a que en las aulas no existe un diálogo real entre docentes y estudiantes, orientado a construir y consolidar aprendizajes, que permita profundizar contenidos y contribuya al desarrollo de habilidades de razonamiento y pensamiento crítico. Veamos lo anterior con mayor detalle a partir de algunos de los elementos que permiten caracterizar las interacciones presentes en el aula: el tipo de preguntas que el maestro formula, la retroalimentación que proporciona y las explicaciones o expansiones que ofrece a partir de los contenidos tratados en clase.

El modelo de interacción predominante en las aulas parece consistir en la formulación de preguntas por parte de los maestros a los estudiantes, las cuales buscan respuestas únicas y predeterminadas. No se trata de aquello que la investigación denomina preguntas “auténticas”, aquellas que el maestro plantea cuando realmente quiere conocer las ideas o interpretaciones del estudiante sobre un tema. Se trata, más bien, de usar las interrogantes como estrategia discursiva para avanzar con las actividades que se han planificado para la sesión. Un ejemplo de lo anterior lo constituye la siguiente viñeta de una clase de Ciencia y Ambiente de cuarto grado de primaria.¹⁸ En ella, la maestra intenta que los estudiantes expliquen cómo se produce la evaporación a partir de preguntas puntuales que requieren respuestas específicas. Las preguntas constituyen una estrategia discursiva que le permite a la docente desarrollar el tema de la sesión:

18. En las viñetas se utiliza la siguiente notación: P (profesor/a), An (un/a alumno/a en particular), As (varios/as alumnos/as). Las viñetas que se incluyen en este documento corresponden a los estudios realizados en 2004, 2009, 2013 y 2014. Las de los años 2004 y 2009 han sido publicadas previamente, con algunas modificaciones, en Eguren, de Belaunde y González 2005 y González, Eguren y de Belaunde 2017, respectivamente.

P: ¿Cuándo se evapora el agua?

A1: Cuando llueve.

P: ¿Cuándo se evapora el agua?

A1: Cuando hace calor.

P: Sí, se hace menos pesada con el calor. Luego se enfría arriba. A ver, miren afuera, ¿qué ven?

As: Nubes.

P: ¿Cómo son?

As: Blancas, algodón...

P: ¿Se pueden tocar las nubes?

A1: No.

P: ¿Por qué?

A1: Porque es invisible.

P: ¿Cómo va a ser invisible si lo estás observando?

A2: Porque está evaporado.

P: ¿Qué es evaporación?

A1: Cuando llueve y el sol calienta.

A3: Cuando hierve el agua, sale humo.

P: Sí, y se mueve por efecto del viento. ¿Por qué hay viento?

As: ... (nadie responde).

P: ¿Porque es parte de la naturaleza...? ¿Dios sopla...? ¿Por el medio ambiente? ¿Jesús lo ha creado? ¿Por el hielo, el aire, el mar, el clima?

A ver, ¿habrá mar en Ayacucho?

As: No, profesora.

P: ¿Por todo esto habrá viento?

As: ... (alumnos dudan, no saben qué contestar).

P: ¿Por efecto de qué habrá viento?

A: Por el sol.

P: Hay viento por efecto del calor.

(Ciencia y Ambiente, cuarto grado. Escuela urbana de Huamanga, 2009)

Como puede verse, la docente no se detiene en las respuestas de los estudiantes y en las hipótesis que estas podrían revelar acerca de su comprensión del proceso de evaporación; el objetivo es avanzar en el desarrollo del tema a partir de información puntual. Este

patrón de interacción en el aula cumple, de manera aparente, con promover la participación de los estudiantes en clase y con evitar que la docente dicte los contenidos previstos para la sesión. En efecto, la maestra de esta viñeta no dicta a sus estudiantes la definición de evaporación, sino que la “construye” (es un decir) con ellos.

En línea con lo anterior, la retroalimentación de los maestros frente a las respuestas de los estudiantes es escasa: lo más usual es que sigan preguntando hasta escuchar la respuesta que están esperando y que les permite proseguir con su clase. En la siguiente viñeta, por ejemplo, estamos en una clase de Comunicación en la cual la actividad consiste en que los estudiantes identifiquen los tipos a los que corresponde un conjunto de textos luego de leerlos en voz alta:

P: El tercero. A ver, Cristina.

Cristina lee el tercer texto.

A1: Narrativo.

A2: Expositivo.

P: Roger, lee de nuevo.

Roger lee nuevamente el tercer texto.

As: Narrativo.

P: El cuarto texto, Jossie.

Jossie lee el cuarto texto.

A1: Miss, es instructivo.

A2: Argumentativo.

A3: Informativo.

P: ¿Por qué argumentativo?

A2: Porque expresa ideas.

P: Fiorella, lee el último.

Fiorella lee el último texto.

P: ¿Qué es?

A4: Instructivo.

(Comunicación, sexto grado. Escuela urbana de Lima, 2004)

La viñeta muestra un tipo de intercambio bastante común en las aulas peruanas: los estudiantes tienen respuestas divergentes frente al pedido de la maestra (que identifiquen los tipos de textos que están leyendo). Frente a ello, la maestra no propone ningún tipo de diálogo para acercarse a la respuesta esperada. Al inicio de la viñeta, por ejemplo, una estudiante considera que el texto leído es narrativo mientras que otro piensa que es expositivo. La maestra no les pregunta las razones que los llevan a dichas respuestas; más bien, pide a un tercer estudiante que vuelva a leer el texto con la intención de que la sola repetición haga evidente para los alumnos que se trata de un texto narrativo. A continuación, ocurre algo similar, pero esta vez son tres las respuestas divergentes con respecto al tipo al que corresponde el texto leído: instructivo, argumentativo e informativo. La reacción de la maestra es plantear una pregunta que indirectamente señala cuál es la respuesta correcta: “¿Por qué argumentativo?”. La respuesta del estudiante es general y podría aplicarse casi a cualquier tipo de texto (“porque expresa ideas”). La maestra no dice nada a partir de ella porque este intercambio, tal como señalamos líneas arriba, funciona primariamente como una estrategia discursiva que permite avanzar la sesión a partir de una rutina de preguntas y respuestas. Abona a lo anterior el hecho de que, como vemos en los ejemplos citados, las preguntas que formulan los maestros en las escuelas primarias públicas del Perú suelen ser dirigidas a todo el grupo de estudiantes, de quienes esperan idealmente respuestas corales.

También cuando se están desarrollando actividades como resolver ejercicios, responder preguntas a partir de un texto o realizar una presentación frente a los compañeros de clase, la retroalimentación de los maestros se encuentra ausente. Y cuando aparece, se trata de comentarios de un nivel muy elemental: el maestro corrige la ortografía y la pronunciación, y opina sobre la forma en que debe

presentarse un trabajo. De hecho, los aspectos formales parecen ser de suma importancia en el aula.

Nuevamente hay que decirlo: el modelo de interacción que observamos en las aulas peruanas no configura un diálogo real. El habla está dominada por el maestro, y los estudiantes participan solo cuando él lo dispone y de una forma muy pautada (dar una respuesta fija, resolver un ejercicio en la pizarra, leer un texto o presentar un trabajo en grupo, lo cual normalmente consiste en leer un papelógrafo), que no da pie a que los alumnos muestren su forma de razonar, presenten sus puntos de vista, conecten los contenidos escolares con sus experiencias personales, profundicen sobre los contenidos tratados en clase o los cuestionen.

Veamos las siguientes viñetas como ejemplo de lo anterior. En ambos casos, se trata de sesiones de Comunicación en las que las docentes formulan preguntas a partir de la lectura de un texto. En la primera viñeta, la maestra desestima la intervención de una estudiante que intenta compartir una experiencia personal relacionada con el tema del texto leído y continúa con las actividades que tiene programadas; en la segunda, puede observarse claramente la necesidad de la maestra por generar respuestas literales por parte de los estudiantes, aun cuando las respuestas no literales sean igual de aceptables:

Tras los rezos y canciones típicas de inicio del día, se inicia el desayuno escolar, que es traído al aula por las alumnas que designa la docente. Al terminar el desayuno, la profesora les pide que saquen el libro titulado *Pucacho, el bufeo colorado* y lee el cuento; también les pide a algunas niñas que lean en voz alta, y va interrumpiendo la lectura para hacer preguntas literales sobre la lectura:

P: Pucacho, ¿quién es?

As (en coro): Un bufeo.

P: Comúnmente, es conocido como delfín. ¿De qué color es?

As (en coro): Gris.

P: ¿El del río...?

As (en coro): Rosado.

A1: Profesora, un día yo estaba con mi papá y vi un delfín en el río.

P: Ahora vamos a ver cómo lo clasificaríamos.

(Comunicación, tercer grado. Escuela urbana de Iquitos, 2013)

La profesora lee en voz alta el siguiente párrafo: “Los cazadores y recolectores eran errantes. Tenían varios campamentos donde pasaban algunas temporadas. Luego, empezaron a quedarse en forma permanente en ciertos sitios. Así nacieron las primeras aldeas”. Luego pregunta a sus alumnos:

P: ¿Qué era “errante”?

A1: Los que no tenían un solo sitio donde vivir.

A2: Se movían entre varios lugares.

La profesora relee en voz alta el párrafo haciendo énfasis en la parte donde se encuentra la respuesta.

P: “Tenían varios campamentos”. “Errantes” era que tenían varios campamentos.

(Comunicación, cuarto grado. Escuela urbana de Piura, 2009)

En línea con lo anterior, se encuentra totalmente ausente de las aulas una de las formas más eficaces de promover aprendizajes, el diálogo instruccional; es decir, una conversación entre grupos pequeños de estudiantes en la que el maestro interviene para encauzar, cuestionar, complementar la información, etc.¹⁹ Ello ocurre a pesar de la popularidad de los trabajos en grupo durante las sesiones de clase, los cuales no están diseñados para promover el

19. Doherty, Hilberg, Epaloose y Tharp 2002.

aprendizaje a través del diálogo, sino para elaborar un producto, por lo general muy sencillo, que debe ser presentado al resto de la clase.

Podríamos incluso llegar a decir que lo que observamos con respecto a la interacción que se establece entre maestros y estudiantes es una casi total indiferencia de los docentes con respecto a los aportes de sus alumnos. La siguiente viñeta muestra un ejemplo paradigmático de lo anterior. Mientras se trabaja en el aula una actividad sobre el sistema solar, un niño muestra curiosidad por el origen de los nombres de los planetas; el docente cierra toda posibilidad de dialogar sobre ese tema²⁰ y borra una oportunidad de aprendizaje que hubiera podido ser muy enriquecedora para todos:

A: ¿Pero por qué le llaman Mercurio [al planeta]? ¿Hay mercurio?

P: No hay, pues, así es su nombre del planeta, pues, así es...

A: ¿Quiénes han puesto?

P: ¿Por qué le llaman Tierra? Así es su nombre de la Tierra pues.

(Comunicación, tercer grado. Escuela rural de Apurímac, 2013)

Ahora bien, de manera paradójica, el hecho de que el habla del maestro sea predominante en las sesiones de clase no implica que este realice exposiciones o explicaciones sobre los temas que se están tratando en la sesión. De hecho, estas se encuentran casi totalmente ausentes de las aulas. Los docentes apoyan su trabajo en el uso de materiales educativos que contienen actividades de aprendizaje, y sus explicaciones suelen consistir en repeticiones literales o parafraseos de lo que estos materiales dicen. Por lo regular, no encontramos en las aulas profundizaciones, clarificaciones, ampliaciones o ilustraciones de los contenidos tratados o de las instrucciones para

20. Las posibles razones que llevan al maestro a hacer esto se presentan en la siguiente sección de este texto.

realizar alguna actividad; aunque, en algunos casos, los maestros proporcionan ejemplos propios sobre los temas abordados relacionados con aspectos locales.

La siguiente viñeta es ilustrativa acerca del tipo de explicaciones que los docentes brindan en las aulas. Se trata de una actividad de aprendizaje en la que los estudiantes deben identificar sinónimos. Como puede verse a partir de sus respuestas, no comprenden con claridad qué es un sinónimo, y más bien proporcionan como opciones de respuesta palabras que pertenecen a la misma familia léxica del vocablo original, pero que no tienen el mismo significado. El docente no explica en ningún momento qué es un sinónimo ni cómo reconocerlo; tampoco es capaz de explicar qué significan las palabras que descarta como opciones de respuesta:

P (El docente lee la palabra cuyo sinónimo hay que identificar de un grupo de opciones): “Malo”, a ver “malo”...

As: ¡Malazo!

P: ¿Qué más podemos decir a la persona que es mala?

A1: Maloso.

P: Malo.

A2: Maloso.

A3: Malo.

P: Generalmente... Hay otras palabras también, pero lo que más se acerca es esta, ve... (señala la palabra que ha escrito en la pizarra).

A1: Malo.

A4: ¡Renegón!

P (Señalando la palabra correcta en la pizarra): “Malvado”.

As: Ahhh.

P (Pasan a la siguiente palabra): “Ayudar”, a ver, “ayudar”...

As: Ayudar.

A1: ¡Ayuda!

A5: Ayuda.

A2: ¿Ayudar?

A3: ¡Ayúdame!

A4: ¡Ayudarme!

P: Cuando decimos “ayudar”...

As: Ayuda.

P (señala la respuesta correcta): “Apoyar”, ¿ya? (Pasa a la siguiente palabra) “Caliginoso”, una palabra complicada. Por eso le he puesto así al principio. Una palabra que, de repente, no la han escuchado nunca. Pero para eso se ha aprendido hoy día los sinónimos y los antónimos. Porque hay miles de palabras que debemos saber. Esta es una pequeña parte que ustedes están aprendiendo todavía. Entonces en la “a”, leo y dice ahí “ósculo”. “Ósculo” tiene un significado que nada tiene que ver con “caliginoso”. Paso a otra palabra, “caliente”; de repente me detengo, comienzo a hacer mi apreciación para darme cuenta si es o no es. “Cerebelo” no tiene nada que hacer, entonces lo voy a anularlo ahí. “Oscuro”, ¿qué tiene que ver? Oscuro está reunido con “claro” porque ya hemos hecho... ¡Deja de molestarle a su compañero que quiere aprender! “Verruga”, ¿qué tiene que ver “verruga”? Es una enfermedad. Pero hay una palabra que se acerca: la palabra “caliente”. Entonces, ese es del sinónimo de “caliginoso”, es “caliente”. Luego pasamos a la pregunta 2. ¡Qué facilito!

(Comunicación, tercer grado. Escuela urbana de Tarapoto, 2013)

También la viñeta sobre la evaporación que leímos previamente es útil para ilustrar la ausencia de explicaciones, clarificaciones y profundización sobre los contenidos en las aulas. En este caso, la maestra formula preguntas puntuales con respecto a qué es la evaporación y cuándo ocurre. El tema es tratado de manera muy superficial, a partir de algunos datos que dan los estudiantes y otros que proporciona la maestra. Luego del intercambio, los estudiantes pasan a completar un organizador gráfico muy elemental, que se dibuja en un papelógrafo y se expone ante los compañeros, para luego copiarlo en los cuadernos.

En suma, lo que se observa en las aulas son maestros que dirigen el desarrollo de actividades como leer, copiar, responder preguntas, resolver ejercicios, realizar trabajos grupales y exponer

en clase; las cuales se repiten sin mayores diferencias a lo largo del año escolar y a través de los grados, con algunas progresiones en su nivel de complejidad o duración. Las actividades buscan, por lo general, la identificación, el reconocimiento y la evocación de información explícita. En el caso del área de Matemática, por ejemplo, es usual que los estudiantes deban aplicar reglas de resolución de operaciones en ejercicios similares. En el área de Comunicación, por otro lado, predominan las actividades de aplicación de reglas de ortografía o el análisis gramatical simple de oraciones. La lectura se desarrolla sobre todo como lectura en voz alta en diversas modalidades y con numerosas repeticiones; el trabajo de comprensión de lectura no suele incluir actividades o preguntas que fomenten el razonamiento o el pensamiento crítico. La escritura se realiza casi únicamente a través de la copia (se copia varias veces lo mismo en distintos soportes), aunque eventualmente se producen textos más o menos originales. En el resto de áreas curriculares, predominan las explicaciones simples y breves de los docentes a partir de preguntas cerradas, así como los trabajos grupales.

Resulta útil en este punto detenernos en la forma en que se trabajan la lectura y la escritura en las aulas. Como señalamos líneas arriba, la lectura es una actividad muy frecuente en las aulas y ocurre en modalidades muy diversas: se lee en silencio y en voz alta, de manera individual y coral, por turnos, por partes, etcétera. Casi siempre, la lectura se acompaña de preguntas que formula el maestro para verificar si esta ha sido comprendida. Como ya dijimos antes, dichas preguntas inquieran por datos específicos que aparecen en los textos leídos o son de índole general acerca del tema o el mensaje de la lectura. Sobre todo en las escuelas rurales o en aquellas urbanas que cuentan con una proporción importante de población estudiantil proveniente de zonas rurales, existe un énfasis marcado de los docentes por lograr una “buena” pronunciación del

castellano entre niños y niñas, y la lectura en voz alta constituye su vehículo principal.

Ahora bien, también es frecuente que se lean textos para tomarlos como “modelo” para escribir un texto propio. Estos casos resultan interesantes de analizar, pues en ellos se hacen visibles todas las estrategias pedagógicas usuales de los maestros. Veamos las siguientes viñetas:

La sesión de clase se inicia con un trabajo con el material educativo distribuido por el Ministerio de Educación. Según las indicaciones de la maestra, la tarea consiste en leer dos textos para luego pasar a interpretarlos:

P: En el libro, en la página 7 y 8, hay una arenga al peruano; y en la 8 un poema. Primero vamos a leer y después a interpretar qué es lo que nos va a dar a entender. ¿Me han entendido?

As: Sííí.

P: Entonces, leemos en silencio.

(Algunos alumnos leen, otros conversan y juegan).

P (Después de unos minutos): ¿Terminaron de leer? ¿Quién lo lee?

(Una alumna levanta la mano y lee).

P: ¿Quién lo lee nuevamente? ¿A ver, Lady?

(Lady lee).

Luego de la lectura de las alumnas, la maestra formula algunas preguntas sobre el primer texto; el segundo no es tomado en cuenta:

P: Muy bien, ¿de quién nos están hablando?

A1: De un peruano.

P: ¿Qué significa “no te humilles”?

A1: Que no se rinda.

A2: Que no se dé por vencido.

P: ¿Qué nos da a entender “forjador de un imperio”?

Los alumnos se mantienen en silencio.

A continuación, la docente propone una actividad de redacción:

P: Yo les voy a dar una hoja para que hagan una arenga. No es copiar, es interpretar de acuerdo con lo que han leído.

A1: ¿Como un resumen, miss?

P: Resumen no, con sus propias palabras.

(La mayoría de alumnos se quedan mirando a la profesora).

P: ¿Saben qué es una arenga, no?

As: Nooo.

P: Se van al campo deportivo y alientan a un equipo. Eso es.... dar ánimo... en este caso, a un peruano.

Los estudiantes preguntan a sus compañeros: “¿Cómo se hace?”. La profesora se pasea supervisando el trabajo y luego de algunos minutos pide a algunos estudiantes que lean lo que han redactado. Los primeros tres estudiantes leen textos que copian frases enteras del texto original:

P: José.

(José lee su trabajo).

A1: Miss, yo le quiero preguntar algo a José: José, ¿por qué tu poema o... lo que es esto, se parece tanto al mío?... Miss, José vino y se copió. (La profesora no dice nada acerca de lo anterior).

P: Bueno, entonces lo que han leído nos muestra que hay que enseñar que somos peruanos en el extranjero. Bueno, sigan haciendo que voy a revisar.

(Comunicación, sexto grado. Escuela urbana de Lima, 2004)

La clase de Comunicación se inicia con la lectura de un cuento relativo a la importancia de ahorrar energía. Luego de hacer preguntas a los estudiantes por información que aparece de manera literal en el cuento, la maestra les muestra modelos de siluetas del tipo de texto “afiche”. Hace algunas preguntas con respecto a las partes y estructura de este tipo de texto e indica que en grupos elaboren un afiche sobre el tema que se está tratando. No quedan claras las indicaciones sobre qué se hará en la clase ni acerca del asunto abordado. Los estudiantes trabajan en grupos mientras la maestra resuelve algunas dudas sobre qué hacer y da indicaciones centradas en los aspectos formales del trabajo:

P: Tienen que adornar el afiche con marquitos de colores y hacer las letras del título grandes para que la gente pueda leerlo... El título del eslogan siempre tiene letras grandes y otro color para que se diferencie. Conforme los alumnos van terminando, les pide que “decoren su trabajo con colores y marcos”; muchos alumnos se quedan sin nada que hacer durante veinte minutos mientras esperan que los demás terminen. Cuando los estudiantes le enseñan sus trabajos a la maestra, su retroalimentación se limita a aspectos de ortografía. De regreso del recreo, algunos grupos siguen haciendo el afiche mientras la mayoría ya terminó y no tiene ninguna actividad asignada.

Varios minutos después todos terminan y pasan a exponer a toda la clase su afiche y revisarlo según una lista de cotejo muy elemental que se limita a marcar “Sí” o “No” según los elementos incluidos en el afiche. Luego de que todos exponen su trabajo, la maestra les pide volver a revisarlo en sus grupos.

Seguidamente, la maestra envía tarea para la casa (que consiste en lo mismo que han hecho en clase) y esboza un cierre de la clase en el que pregunta qué han hecho y sobre qué. Las respuestas de los estudiantes son “un afiche” y “ahorro de energía”, respectivamente. Para marcar el fin del curso y el inicio de otro, la docente realiza un ejercicio de relajación durante diez minutos.

(Comunicación, tercer grado. Escuela urbana de Ilo, 2013)

La primera viñeta corresponde a una sesión de Comunicación de sexto grado en la cual los estudiantes leen textos, responden algunas preguntas respecto de ellos y, finalmente, elaboran un texto nuevo modelado sobre la base de uno de los textos leídos. Puede verse en la viñeta que la maestra formula preguntas generales sobre el texto leído y no proporciona ninguna retroalimentación a partir de las respuestas (o el silencio) de los estudiantes: el texto está lejos de ser “interpretado” en el aula, como ella misma sugiere en un inicio. Por otra parte, las indicaciones de la docente sobre la tarea de redacción a realizar son insuficientes y confusas. Con respecto a las producciones de los estudiantes, resalta también que la maestra no

haga ningún comentario acerca de si los textos cumplen (en cuanto a forma y fondo) con el objetivo de ser una arenga; y tampoco se dice nada respecto de que los estudiantes copien fragmentos del texto original (ni siquiera cuando una niña lo hace explícito). Finalmente, la maestra hace alusión a lo que en las aulas se conoce como “el mensaje” (la moraleja, la enseñanza) del primer texto leído, refiriéndose a una idea que no está presente en este.

En la segunda viñeta, estamos frente a una sesión de Comunicación de tercero de primaria. De manera similar a lo observado en la viñeta anterior, se lee un texto (un cuento) a partir del cual hay que elaborar un nuevo producto; aunque en esta ocasión el nuevo producto tiene una naturaleza distinta a la del modelo: se trata de un afiche. En este caso, las indicaciones de la maestra sobre lo que hay que hacer también son confusas e insuficientes. Como puede observarse en la viñeta, en lo que concierne a la retroalimentación que proporciona la docente con respecto a las producciones de sus estudiantes, esta se centra en aspectos formales como los colores y el tamaño de las letras, la decoración del afiche y la ortografía. Destaca en esta viñeta el tiempo que toma realizar y revisar una tarea relativamente simple: luego de elaborar el afiche, todos los estudiantes lo exponen frente a la clase y luego lo revisan en sus grupos. Incluso la tarea que da la maestra consiste en repetir la elaboración del mismo producto, pero de manera individual, fuera de la escuela.

En ambas viñetas, encontramos una serie de características en común. Así, por ejemplo, las maestras ponen en práctica una serie de estrategias similares: lectura de textos breves, preguntas sobre estos, elaboración por parte de los estudiantes de un texto propio inspirado o modelado en el que ha sido leído, presentación del trabajo elaborado ante los compañeros. Se trata de sesiones de clase alejadas del modelo tradicional del maestro que dicta clase frente a un grupo de estudiantes silenciosos que solo copian. En estas aulas,

más bien, los estudiantes intervienen, trabajan individualmente o en grupo, exponen.

Ahora bien, ¿qué podemos decir sobre la calidad de las interacciones entre maestras y estudiantes en ambos ejemplos? En primer lugar, fijémonos en la naturaleza de las preguntas que formulan las maestras acerca de los textos leídos: estas son bastante sencillas y superficiales, y esperan de los estudiantes respuestas breves que no dan pie a profundizar el trabajo sobre el texto ni sus posibles vinculaciones con los conocimientos e intereses de aquellos. En esa misma línea, las respuestas de los estudiantes parecen no ser relevantes para el desarrollo de la sesión: la clase avanza por un camino paralelo en el que lo que dicen parece no tener mayor importancia. Con respecto a los productos que elaboran los estudiantes, el tratamiento es similar al que se hace con los textos leídos al inicio de las sesiones: el producto se presenta ante los demás y los comentarios al respecto (la retroalimentación que proporcionan las docentes) se centran en aspectos formales (inclusive accesorios, como la decoración). Ni siquiera el hecho de que los estudiantes estén copiando fragmentos del texto modelo o de los textos escritos por otros estudiantes en la primera viñeta ameritan que la maestra haga un comentario al respecto. Por otra parte, resulta evidente la dificultad de las docentes para proporcionar indicaciones claras a los alumnos sobre lo que deben hacer.

En suma, no hay en las aulas un diálogo auténtico que permita avanzar a lo largo de la sesión en función de los saberes y motivaciones de los estudiantes, del razonamiento o del análisis. No hay tampoco un trabajo a profundidad de los contenidos y habilidades propuestos en el currículo. El hecho de que el tipo de prácticas de enseñanza y la calidad de las interacciones sea tan similar entre las sesiones presentadas en las viñetas anteriores llama nuestra atención además porque, en el primer caso, se trata de una observación

de aula realizada en 2004 en Lima; mientras que, en el segundo, estamos en un aula de la ciudad de Ilo (Moquegua) en 2013, prácticamente una década después.²¹

La Evaluación Censal de Estudiantes en el aula

Un aspecto que debe tenerse en cuenta al caracterizar las prácticas de enseñanza en el aula es la relevancia que la Evaluación Censal de Estudiantes ha adquirido en el sistema educativo. Tal como señalamos en una sección anterior, la ECE ha movilizadado de manera importante a las escuelas, las cuales entrenan a los estudiantes en la resolución de evaluaciones con formato de opción múltiple y concentran sus recursos en los dos primeros grados de la primaria y en los cursos de Comunicación y Matemática.²² Veamos esto con mayor detalle.

Con respecto al entrenamiento de los estudiantes, este puede darse en diversas modalidades. Por un lado, es posible observar que, por ejemplo, cuando se trabaja comprensión de textos como parte del curso de Comunicación, las actividades que se realizan consisten en la lectura de textos breves y la resolución de preguntas de opción múltiple sobre estos. Ello puede hacerse a partir de preguntas de la ECE de años anteriores o de materiales que el mismo Ministerio de Educación pone a disposición de la comunidad educativa, como los kits de evaluación, cuadernillos con preguntas similares a las que incluye la ECE.²³ Por ejemplo:

-
21. La segunda viñeta corresponde, además, a una observación realizada en una escuela que obtenía altos puntajes en la ECE; es decir, se trata de una “escuela exitosa”.
 22. Véase León Zamora 2018 para una descripción detallada de la influencia de la ECE en aulas y escuelas.
 23. Véase <www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/kit/>.

Una vez que se ha concluido con las diversas lecturas del texto del camello (en coro, por turnos, de manera individual en silencio), el maestro presenta un papelógrafo con tres preguntas de opción múltiple sobre el texto:

“Lee y marca la respuesta correcta.

1. ¿Dónde vive el camello?
 - En la selva.
 - El desierto de Asia.
 - En la costa.
2. ¿Qué tiene el camello en la espalda?
 - Carga
 - Jorobas
 - Grasa.
3. ¿Para qué le sirve la grasa?
 - Como alimento.
 - Para cargar.
 - Resistir calor”.

Los niños van leyendo las preguntas coralmente y el docente les pregunta cuál es la opción correcta para marcar.

(Comunicación, tercer grado. Escuela rural de Amazonas, 2014)

De hecho, en algunas escuelas el entrenamiento deliberado previo a la ECE no es una actividad tan frecuente; se prefiere, más bien, trabajar regularmente en el horario normal de clase con ejercicios similares a los de esta evaluación:

Sí, digamos algunos ensayos pequeños [para la ECE hacemos], pero no es como un, a ver, un ensayo [...]. Sí, la prueba del año pasado guardamos, ¿no?, un ejemplar, les damos y ayudamos ahí también. Pero la dinámica es en función a estas sugerencias que nos traen los cuadernillos: tema principal, personajes, todo eso, en función a eso nos vamos orientando las estrategias [...]. Todo el tiempo se aplican estas estrategias, pero un día o dos días antes de la prueba les decimos para que en ese rato no estén los chicos nerviosos, qué sé yo, cosa

que se asustan de la prueba. Ellos ya saben de memoria cómo van a responder, ¿no?

(Entrevista a directora. Escuela rural de Cuzco, 2014)

En algunos casos, estos materiales son editados o adaptados por los docentes y en otros se utilizan en sus versiones originales:

Yo cuando trabajé primero, yo trabajaba mirando hacia el segundo [grado]. Entonces, cuando ya salí de primero, yo ya había reforzado cositas de segundo. Entonces, para mí fue fácil mi segundo grado. Yo me iba agenciando los exámenes de la ECE que había tomado años anteriores y yo iba insertando desde primer grado. He trabajado con los exámenes que conseguía de Internet. Me iba a los colegios y pedía si me podían prestar. Averiguaba quién podía tener y me daban. Así me conseguí de casi todos los años desde el 2007. Yo tuve el trabajo de fotocopiar, cortar y hacer mis exámenes. Cambiaba: por ejemplo, salía “manzanita” y yo ponía “coconita”. Así, mientras yo avanzaba con mis sesiones, con mis temas, yo iba insertando las cositas de los simulacros. Hacíamos simulacros siempre desde junio más o menos hasta que tomaban los exámenes.

(Entrevista a maestra. Escuela urbana de Iquitos, 2013)

Ya, mire, nosotros tenemos en los archivos las evaluaciones, los textos que vienen ahí en el texto, eso lo reproducimos, sacamos fotostáticas y lo aplicamos, lo aplicamos a ellos, ¿no?, a los niños. Tenemos desde el 2011 creo, todas esas pruebas, esos libritos que vienen ahí en la evaluación. Eso le sacamos, sacamos y aplicamos, sacamos y aplicamos, ¿ah? Bueno, una parte colaboran los padres de familia; otra, nosotros del bolsillo, o de lo contrario nos vamos a la Municipalidad para que nos apoyen en sacar las copias.

(Entrevista a director. Escuela rural de Amazonas, 2014)

La otra modalidad de entrenamiento supone realizar acciones fuera del horario regular de clase, como actividades extracurriculares. En este caso, los profesores organizan talleres en los que los

estudiantes practican la resolución de evaluaciones con preguntas de opción múltiple:

[Los buenos resultados en la ECE se deben] al trabajo coordinado de los profesores, sobre todo a la profesora de primero y segundo grado. Ella trabaja en la tarde con los niños para que ellos aprendan más y puedan salir bien en la Evaluación Censal. Las otras maestras también son muy dedicadas, pero esta profesora es muy querida y es la más antigua del plantel. Los profesores, en general, como le decía, son muy desprendidos de su tiempo.

(Entrevista a director. Escuela urbana de San Martín, 2013)

En esta variedad de trabajo, se hace más necesario el apoyo de los padres, pues no solo se requiere de recursos para pagar las fotocopias o las impresiones, sino que es necesario también que niños y niñas se queden en la escuela durante más horas de las programadas. Ello supone no solo el permiso de las familias, sino también colaborar, por ejemplo, con el refrigerio:

[En 2011] estamos viendo de que las horas efectivas de clases no nos son suficientes, entonces vamos a crear espacios donde tengamos el contacto con nuestros estudiantes y podamos reforzarlos y lograr lo que nos estamos proponiendo, que es elevar el aprendizaje en nuestros niños. Pero, para ello, nos damos cuenta de que no solo depende del maestro y el estudiante, sino que depende también del padre de familia, porque desde el momento en que este proyecto se va a realizar fuera del horario de clases, entonces es el padre de familia el que tiene que aceptarlo para poder enviar al niño fuera de su jornada laboral. Entonces se hace reuniones con los padres de familia, y ellos aceptan enviarlos.

(Entrevista a subdirectora. Escuela urbana de Moquegua, 2013)

En muchos casos, son los mismos docentes los que colaboran con algún tipo de estímulo material para los niños:

[...] siempre, tú sabes, trabajamos con niños de ocho años, nueve... eh, siete a ocho años, ellos se motivan siempre cuando tienen [...], cuando saben que van a lograr algún estímulo, algún... algún refuerzo, algún regalito; y, bueno, yo siempre les he estimulado así, con lo que uno puede conseguir, no sé, un sobre de galletas, un lapicito, que los estimule a ellos a prestar atención a lo que resuelven, a estar motivados por llegar al objetivo.

(Entrevista a maestra. Escuela urbana de San Martín, 2013)

Además de las acciones específicas de entrenamiento desarrolladas en las escuelas, sea como actividades dentro del horario regular de clase o fuera de él, algunas instituciones educativas optan también por la especialización de docentes por ciclos. Esto significa que se prefiere que el mismo docente enseñe a una cohorte de estudiantes en primero y segundo grado, y luego repita el ciclo con una nueva cohorte:²⁴

[...] porque ya mis niños ya están bien encaminados. Cualquier docente que los va a agarrar va a poder trabajar con ellos, entonces yo quiero volver a primer grado porque quiero este logro, pequeño logro que está llegando a tener Iscahuaca, que siga creciendo. Y queremos, esas profesoras que hemos trabajado esos grados, queremos agarrar los primeros grados siempre para poder cimentar bien esos niños.

(Entrevista a maestra. Escuela rural de Apurímac, 2013)

Ese es nuestro criterio, y se repite siempre elegir las mejores pedagogas para el primer grado. Porque el primer grado es la niña de nuestros ojos, el primer grado hace... se cimienta todo.

(Entrevista a directora. Escuela urbana de Apurímac, 2013)

24. Durante la primaria, los estudiantes de escuelas públicas cuentan con un solo docente que se encarga de la instrucción en todas las áreas curriculares. Es usual que este docente empiece con una cohorte de niños en primer grado y continúe con ellos hasta sexto grado, pero la ECE parece haber hecho cambios en esta tradición.

En esta misma línea, la preparación para obtener buenos resultados en la ECE comenzaría desde el primer grado:

Siempre, como las evaluaciones censales se dan en los segundos grados, entonces nosotros partimos desde el primer grado con este tipo de exámenes para medir de pronto cómo el niño puede adquirir esos conocimientos en un próxima, y nos da bastante buenos resultados. Eso estamos haciendo constantemente, incluso en los primeros días de octubre he evaluado a mis alumnos con ese tipo de cuadernillos de comprensión, de razonamiento matemático. [...] Eso lo hacemos con el fin de que el niño ya cuando venga a un tipo de examen ya no le sea novedoso [...]. Con ese fin hacemos eso, y nos da buenos resultados. Desde primer grado hacemos eso.

(Entrevista a maestro. Escuela urbana de Iquitos, 2013).

En línea con la importancia que se asigna a los dos primeros grados de primaria, se asume que los docentes de primero y segundo son los mejores, pues “sientan una buena base” en los estudiantes que asegura su éxito posterior en la escuela. Consecuentemente, las docentes (suelen ser mujeres) de estos primeros grados cuentan con mayor prestigio y reconocimiento que los demás maestros de primaria.²⁵ Pero esta situación crea conflictos en algunas instituciones, pues los docentes de tercero a sexto se sienten dejados de lado frente a la atención que reciben los dos primeros grados de primaria. También se percibe que se privilegia a los docentes de dichos grados, a quienes se otorga más recursos que a los demás. Por otro lado, el resto de la escuela teme que los esfuerzos extraordinarios de algunos docentes los puedan dejar en mala posición:

25. Por otro lado, podría pensarse que son los docentes de segundo grado los que se hacen acreedores a los bonos por buen rendimiento en la ECE que otorga el Ministerio de Educación, lo cual constituiría un incentivo para enseñar en ese nivel.

Dentro de mi institución, tenemos un colega que es el que está a mí un poquito observando, y me está diciendo que no deberíamos hacer eso porque el resto de los papás va a decir: “Claro, ella se queda, ella sí trabaja, y el resto son unos ociosos. Una en punto se están yendo”.

(Entrevista a maestra. Escuela urbana de Apurimac, 2013)

Otro de los aspectos que se han enfatizado a partir de la presencia continua de la ECE en las escuelas es la priorización de las áreas de Comunicación y Matemática,²⁶ lo cual incluso llega a especificarse como meta institucional en los documentos de planificación de algunas escuelas:

Cuando están en segundo grado qué hacemos: en la mañana trabajamos un área y en la tarde a partir de las tres a cinco reforzamos Matemática o Comunicación las cinco aulas [...]. Todos los días. En segundo grado. ¿Por qué? Porque en segundo grado nos perfilamos para la prueba desde el mes de marzo. [...] en segundo nos dedicamos netamente a pruebas: primero debe leer correctamente bien, que no tenga error.

(Entrevista a maestra. Escuela urbana de Moquegua, 2013)

Bueno, ahorita los niños, yo estoy dando más énfasis en todo lo que es la comprensión lectora y razonamiento matemático, viendo que sea para que los niños no tengan problema cuando haya Evaluación Censal de Estudiantes, y ahí estoy dando más énfasis. En Comunicación estamos [...] y Matemática.

(Entrevista a maestro. Escuela rural de Ucayali, 2014)

Bueno, también el director me había dicho que tienes que trabajar más Comunicación [...] eso es lo que van a evaluar. Entonces, así estamos trabajando, mayor tiempo estamos dando a Comunicación [...].

(Entrevista a maestro. Escuela rural de Amazonas)

26. A partir de 2013 el sistema de evaluación incluye otras competencias y otros grados de primaria y secundaria, pero ello no quita que las evaluaciones censales en matemática y comprensión lectora de segundo grado de primaria sigan siendo los referentes de los logros educativos nacionales para los miembros de la comunidad educativa y la opinión pública en general.

Esta jerarquización de las áreas trae como consecuencia directa que se dejen de lado las áreas que no son evaluadas, lo que evidentemente reduce las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes:

Todas las tardes vienen [las profesoras de segundo grado a los talleres de reforzamiento]. No sé si todas o un día viene una, la verdad no sé cómo es su organización, pero sé que vienen en las tardes a reforzar a sus niños. Y solamente se abocan a eso: Matemática y Comunicación, Matemática y Comunicación. Y el problema lo tenemos luego nosotros [de tercer grado en adelante], porque no hacen Personal, no hacen Ciencia, no hacen las otras áreas. Solamente Matemática y Comunicación. [...] los chiquitos saben: “Hoy día prueba, prueba, prueba y prueba”. Las fichas es prueba, prueba, prueba. Se preparan bastante, los bombardean con esas fichas.

(Entrevista a maestra. Escuela urbana de Moquegua, 2013)

Además de los conflictos que se generan en el interior de las escuelas entre los docentes, enseñar solo lo que incluyen las evaluaciones censales trae consecuencias para las mismas áreas curriculares cuyas competencias son evaluadas. En efecto, practicar siempre utilizando un mismo formato y solo algunas competencias relega las otras competencias propuestas para las áreas de Comunicación y Matemática. En el caso de Comunicación, por ejemplo, resulta muy difícil trabajar capacidades de lectura crítica a partir de preguntas de opción múltiple, pues este formato se presta mejor para evaluar capacidades de comprensión literal e inferencial.

Centrar la educación en superar las pruebas estandarizadas responde a una percepción esquemática del aprendizaje que enfatiza los resultados por encima de los procesos y los aprendizajes, y que, como vemos, puede influir negativamente en el aula en tanto las prácticas de enseñanza se mecanizan y los contenidos y capacidades trabajadas en clase se reducen. De hecho,

[...] uno de los efectos perversos de la evaluación es que parece que solo es importante aquello que se evalúa, de tal forma que muchos docentes están centrando la formación en la enseñanza de la matemática o la lengua, olvidando que el desarrollo socio-afectivo y ético es tan importante como el cognitivo, y de hecho lo favorece.²⁷

Es evidente que ninguna evaluación a gran escala puede medir todos los aprendizajes de los estudiantes. Pero, por eso mismo, resulta necesario tener en cuenta que no es posible para una evaluación de este tipo dar cuenta de la calidad de todo el sistema educativo. Sin duda, resulta importante saber cuánto están aprendiendo los estudiantes, pero ello no debería convertirse en el eje central del quehacer educativo en todos los niveles del sistema, pues, como vemos, ello limita las posibilidades de trabajar de manera más compleja con los estudiantes y de crear mayores oportunidades de aprendizaje para ellos.

27. Román y Murillo 2014: s. n.

Capítulo 4

POR QUÉ SE ENSEÑA COMO SE ENSEÑA



◆ Qué tienen en común las prácticas recurrentes que encontramos en las aulas peruanas desde hace más de una década? ¿En qué punto se encuentran las preguntas que solo esperan respuestas únicas y literales, la ausencia de retroalimentación, la carencia de explicaciones, la repetición de actividades poco demandantes? ¿Y qué nos dice esto acerca de los maestros frente a las exigencias que se les plantearon a partir de las transformaciones curriculares y pedagógicas que se iniciaron en los años noventa?

Simulacros en el aula

Un concepto de utilidad para analizar lo anterior es el de *aprendizaje simulado*. A partir de un estudio en una escuela normal rural boliviana, Luykx (1999) encuentra que lo que ocurre en las aulas es un permanente simulacro de aprendizaje; las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula están ritualizadas y se repiten clase tras clase. Así, lo que se observa en las aulas son, por ejemplo, discusiones vagas y generales, repetición de palabras clave, copia textual, repetición oral literal, preguntas con respuestas predeterminadas y exposiciones monológicas de trabajos grupales.

La autora destaca el hecho de que en estas rutinas no ocurre un diálogo verdadero nunca, pues lo que acontece es, siguiendo a Bourdieu y Passeron (1977), una *complicidad del malentendido*:

[...] si los estudiantes pueden producir una cadena de discurso razonablemente coherente que contiene términos clave de la lección, rara vez se les pide que demuestren una comprensión más profunda del material. Sus respuestas a las preguntas de los maestros son frecuentemente pastiches o palabras clave y lenguaje académico genérico.¹

Este tipo de interacción entre maestros y estudiantes tiene consecuencias en la manera en que ambos conciben y se acercan al conocimiento. Así, los contenidos son presentados en las clases como pedazos sueltos de información, sin analizar sus posibles conexiones, los procesos a los que se refieren o el origen de los conceptos. Da igual si se trata de hechos o de opiniones, la manera de presentarlos es la misma, y nunca hay lugar para el diálogo, la discusión o el debate. Apelando a McNeil (1986), Luykx considera que se trata de una reducción del conocimiento, en general, al *conocimiento escolar*, en particular:

[...] un artefacto de hechos y generalizaciones cuya credibilidad no reside en su autenticidad como una selección cultural sino en su valor instrumental para que maestros y estudiantes puedan cumplir sus obligaciones en la institución escolar [...] está ahí para ser dominado, intercambiado por una nota y, como dicen algunos estudiantes, es deliberadamente olvidado posteriormente. Cuando el conocimiento escolar está tan divorciado del contenido cultural vital de la experiencia social, los estudiantes lo reciben, pero no entienden de dónde proviene ni cómo o por qué se hizo parte de los requerimientos escolares.²

-
1. Bourdieu y Passeron 1977: 111, citados en Luykx 1999: 176-177.
 2. McNeil 1986: 191, citado por Luykx 1999: 178.

Se transforma, entonces, el conocimiento del mundo real en conocimiento escolar, a partir de

[...] fragmentarlo en listas, esquemas y otras unidades aisladas determinadas por lógicas burocráticas y estructuras organizacionales propias del aula, más que por el contenido en sí mismo o por las reacciones de los estudiantes a él.³

Así, la lista o el esquema no son una ayuda para estudiar, sino lo que hay que estudiar. El contenido es transformado para convertirse en información comodificada que cumple una función burocrática.

Para la autora, se trata de un arreglo que conviene a maestros y estudiantes: “Los estudiantes aprueban y evitan la dificultad de decodificar un discurso que les es mayormente opaco; y los maestros ven su carga de trabajo reducida sin que la autoridad de su discurso sea cuestionada”.⁴

Otra razón para la simplificación a través del ritual estriba en el hecho de que hay una gran disparidad “entre los códigos lingüísticos del aula y el repertorio lingüístico de los estudiantes, evidente en su baja comprensión lectora”.⁵ En efecto, existe una gran diferencia entre el español presente en el aula, especialmente en los materiales escritos, y el que usan los estudiantes. Ello se observa no solo en el caso de hablantes de español como segunda lengua, sino también en el de hablantes maternos de español que no tienen mayor relación con el español académico ni con la lectura fuera del ámbito educativo. Lo anterior se vincula con el hecho de que existe una distancia entre el capital lingüístico de origen (de clase, según

3. Luykx 1999: 179.

4. *Ibid.*, p. 187.

5. *Ibid.*, p. 188.

Bourdieu y Passeron) y el que proporciona la escuela: mientras mayor la distancia entre ambos, más probable la reproducción de la desigualdad.

Finalmente, Luykx destaca dos impactos negativos que los rituales de aprendizaje simulado tendrían entre los estudiantes: por un lado, estos viven la experiencia educativa como una en que son construidos como consumidores pasivos de información; y por el otro, el hecho de que el conocimiento escolar esté tan esquematizado y simplificado le quita cualquier valor de uso y le deja solo el valor de cambio por un título, una credencial, cierto capital cultural.⁶

Otros autores con un marco de análisis similar al de Luykx son Hornberger y Chick, quienes proponen los conceptos de tiempo seguro (*safetime*) y habla segura (*safetalk*) para analizar las interacciones presentes en aulas donde la lengua de instrucción es la lengua hegemónica del país, que difiere de la lengua materna de los estudiantes (y muchas veces también de la de los docentes).⁷ Por tiempo seguro se entienden los momentos creados en el aula por docentes y estudiantes en los que se pone en práctica una simulación de enseñanza y de aprendizaje que permite a ambos “preservar su dignidad ocultando el hecho de que está teniendo lugar muy poco o ningún

6. Para el contexto del mercado privado de la educación superior peruana, y siguiendo a Collins (1979), Huber y Lamas (2017) cuestionan el valor simbólico de títulos y credenciales de centros de educación superior que no forman parte de las instituciones de élite. Los títulos de estas últimas, más que avalar el manejo de ciertos conocimientos o habilidades por parte del egresado, serían garantía de que posee los patrones culturales burgueses que las empresas buscan. En este sentido, el acceso a la educación superior por parte de ciertos ciudadanos no los eximiría de seguir inmersos en mecanismos de reproducción de desigualdades.

7. Una de las sedes del trabajo de campo realizado por Hornberger y Chick (2001) para este estudio es una escuela bilingüe castellano-quechua de Puno.

aprendizaje”.⁸ Este tiempo seguro se logra poniendo en práctica el habla segura; es decir, interacciones similares y repetitivas entre el docente y sus estudiantes que aparentan que se están desarrollando habilidades o trabajando contenidos cuando en realidad nada de eso está ocurriendo.

Dichas interacciones consisten básicamente en que los estudiantes repitan (“lean”) en voz alta lo que el profesor lee de la pizarra, y que copien en sus cuadernos lo que está escrito en la pizarra o en los libros. También se dan preguntas cerradas del docente que los estudiantes responden al unísono, a manera de coro. No hay espacio para el diálogo real ni para la producción creativa de ningún tipo. De acuerdo con los autores, tanto las preguntas como las prácticas de lectura y escritura (o, más precisamente, de repetición y copiado) parecen dar un espacio a la participación de los estudiantes, pero no necesariamente se produce algún tipo de comprensión real ni se está aprendiendo “contenido académico”.⁹

Hornberger y Chick interpretan la creación de tiempo seguro a partir del habla segura como una forma de resistencia frente a un contexto que pone a docentes y estudiantes en permanente riesgo de fracasar: “el diálogo seguro [...] es un discurso del aula que ofrece pocas oportunidades para mostrar incompetencia académica. En otras palabras, entablar prácticas de diálogo seguro permite [a maestros y estudiantes] co-construir tiempo seguro en la escuela”.¹⁰

Según los autores, esto es de esperar en contextos de mucha desigualdad donde los maestros de escuelas públicas (más aún aquellos de zonas rurales o marginales) cuentan con una formación muy limitada y una situación laboral que se da en condiciones

8. Hornberger y Chick 2001: 31-32.

9. *Ibid.*, p. 40.

10. *Ibid.*, p. 43.

muy exigentes y poco favorables. Lo anterior lleva a los docentes a privilegiar las funciones sociales del discurso (mantener ciertas apariencias) por encima de las académicas (enseñar y aprender). Lamentablemente, lo que termina ocurriendo es que

[...] a través del diálogo seguro, los menos privilegiados se coluden con sus opresores en el reforzamiento de las desigualdades que fueron las que originaron el extendido uso de dichas prácticas en primer lugar; [...] los maestros y sus estudiantes co-construyen prácticas que socavan el tiempo de aprendizaje académico en la escuela.¹¹

Lo que Luykx, Hornberger y Chick postulan es aplicable a las aulas peruanas. Como hemos visto, el foco en ellas no está en enseñar contenidos académicos ni en el desarrollo de habilidades propias del contexto escolar. Lo que se pone en escena en las aulas es, más bien, una simulación o simulacro de enseñanza y aprendizaje cuyos principales componentes son la presentación simplificada del conocimiento y la presencia de prácticas repetitivas y ritualizadas. Entre estas últimas encontramos la repetición, el copiado, las preguntas cerradas con respuestas predeterminadas y lo que Luykx llama “exposiciones monológicas”. Por otra parte, la simplificación del conocimiento se hace explícita a través de su presentación en listas, esquemas u otras formas de fragmentar y compartimentar la información.

Dichos simulacros responden al complejo contexto en que se da la escolarización en la mayor parte de escuelas públicas del Perú: poblaciones en situación de pobreza, maestros con serias limitaciones en su formación básica y superior, y demandas burocráticas del Estado que es difícil cumplir en su integridad. Así, los maestros y maestras cuyas aulas hemos observado a lo largo de una década

11. *Ibid.*, pp. 43-44.

ponen en escena simulacros de enseñanza en los que no hay lugar para un diálogo auténtico con los estudiantes, pero que, en cierto modo, cumplen con la inserción de estrategias “activas” como resultado de las reformas curriculares y pedagógicas que se iniciaron en los años noventa. La limitada calidad de la formación recibida por los docentes les exige ser creativos frente a las demandas por implementar una enseñanza “centrada en los estudiantes”, orientada a la “construcción” de aprendizajes con ellos. El resultado de ello es, como hemos visto, un trabajo muy superficial en el aula, y que solo en apariencia da lugar a la participación de los estudiantes y los reconoce como interlocutores válidos. Como consecuencia de ello, la escuela peruana estaría propiciando la construcción de un ciudadano pasivo y acrítico, que se acostumbra a la prevalencia de ciertas apariencias, formalidades y rutinas ritualizadas, en desmedro de un ciudadano que se relaciona crítica y constructivamente con el conocimiento.

Lo anterior es visible incluso cuando las actividades que realiza el docente en el aula suponen un esfuerzo por introducir contenidos locales y relacionados con el contexto cotidiano en el que viven los estudiantes, así como por poner en práctica la creatividad de niños y niñas. En la siguiente viñeta, por ejemplo, la maestra ha propuesto una actividad de redacción en grupos a partir de un diálogo previo en el que los estudiantes han recordado un hecho ocurrido días antes en la escuela:

Los niños deben escribir, de forma grupal y en papelotes, un texto narrativo sobre el hecho ocurrido en la escuela acerca del cual han hablado previamente. A continuación, los niños leen ante la clase los textos que han escrito (todos son muy similares).

Un ejemplo de los textos redactados por los grupos de estudiantes es el siguiente:

“El día domingo 26 de octubre en mi colegio en el Distrito, hubo una fuerte lluvia, viento y la humedad, y derribó la pared de nuestra institución, por eso se suspendió el campeonato de los padres de familia y la feria gastronómica, quedándose en las aulas”.

Mientras los estudiantes trabajan en grupos, la maestra se pasea entre ellos y les proporciona retroalimentación: hay que evitar la repetición de palabras, hay que corregir algunos errores ortográficos, pero, sobre todo, el trabajo debe estar “bien presentado”:

P: ¡Niños, miren, observen su trabajo! ¿Se han dado cuenta cómo ha sido antes y cómo es ahora? ¿Cómo fue antes?

As: Feooo.

P: ¿Y ahora?

As: Bonitooo.

P: ¡Bonito! ¿La presentación?

As: Bonitooo.

P: ¿Antes tenía borrones, manchones?

As: ¡Sí!

P: ¿Y ahora?

As: ¡No!

Para finalizar, la maestra dicta el texto que considera mejor a los estudiantes para que lo copien en sus cuadernos y pide a los niños que copien el resto de textos de los papelotes a sus cuadernos.

(Comunicación, tercer grado. Escuela urbana de San Martín, 2013)

Se trata de una actividad que cumple con muchos de los lineamientos pedagógicos introducidos a partir de los años noventa: los estudiantes redactan un texto propio, y lo hacen a partir de un hecho real ocurrido en la escuela; además, lo hacen en grupos y exponen sus resultados ante los demás. La sesión no está centrada en el dictado de contenidos por parte de la docente, sino más bien en el trabajo de los estudiantes. Pero hay otros elementos que deben tomarse en cuenta también. En la conversación previa, por ejemplo, la maestra ha guiado las preguntas y respuestas de manera tal que todos los textos sean lo más parecidos entre sí y que contengan

exactamente la misma información. Por otro lado, los textos son escritos en un papelote, luego leídos en voz alta y después copiados en el cuaderno. Dicha constante repetición no supone un trabajo a profundidad con las creaciones de los estudiantes, pues la retroalimentación que proporciona la profesora se limita a aspectos formales del texto, entre los cuales la presentación parece ser uno de los más importantes (el texto no debe tener borrones ni manchas). Inclusive cuando la maestra selecciona un texto para dictarlo a los estudiantes y que todos lo tengan copiado en el cuaderno, no se especifica cuáles han sido los criterios de selección (es posible que la presentación del texto en el papelote haya jugado un papel en la elección). Finalmente, hay que señalar que este trabajo toma toda la duración de la jornada escolar en esta escuela: de dos a seis de la tarde, con un breve intermedio para el recreo.

Se trata, en suma, de la puesta en ejecución de interacciones seguras, carentes de riesgo, en el aula, que proporcionan la ilusión de que los estudiantes están desarrollando habilidades de producción de textos a través del uso de estrategias de “pedagogía activa”. En realidad, es más probable que los estudiantes estén aprendiendo el valor de la repetición, la copia, los formalismos y rutinas en desmedro de habilidades de análisis o razonamiento.

El lugar del lenguaje

Como hemos visto, tanto el concepto de aprendizaje simulado como el de habla segura le otorgan especial importancia al lenguaje, particularmente, a lo que podemos denominar *variedades académicas del lenguaje*. Gee explica este concepto de la siguiente manera:

Algunas de las variedades especializadas del lenguaje son lo que llamamos variedades académicas del lenguaje: esto es, las variedades

relacionadas con el aprendizaje y el uso de información de áreas de contenido académico o escolar [...] la gran mayoría de textos en el mundo moderno no están escritos en una variedad vernácula sino en una variedad especializada del lenguaje.¹²

Lo que podemos llamar *lenguaje de la escuela* es una variedad del lenguaje que no solo cuenta con un vocabulario diferente, sino que también se distingue en relación con la sintaxis y el discurso, es decir, “cómo se conectan las oraciones entre sí a lo largo de un texto y qué tipo de cosas se puede o no decir en un tipo particular de texto”.¹³

Gee se ubica en la tradición de académicos que se aproximan al lenguaje (en la escuela, pero no solo en ella) visto como “práctica social ideológica, más que de competencias y habilidades individuales”.¹⁴ En este sentido, los procesos de lectura y escritura que se dan en la escuela se entienden como “intrínsecamente sociales” y toman en consideración “cómo los maestros y los estudiantes actúan y reaccionan de formas complejas y ambiguas que frecuentemente se vinculan con problemáticas de identidad social, relaciones de poder y procesos culturales mayores”.¹⁵

El concepto de lenguaje de la escuela funciona muy bien como variable explicativa de la desigualdad que se reproduce en el sistema escolar. En efecto, ocurre que los niños de sectores más privilegiados suelen llegar a la escuela con ventaja, pues ya manejan “prototipos tempranos de variedades académicas del lenguaje, prototipos que han aprendido en casa”;¹⁶ no ocurre lo mismo con los niños que

12. Gee 2004: 15.

13. *Ibid.*

14. Maybin 2009: 72.

15. *Ibid.*

16. Gee 2014: 16.

no pertenecen a esos círculos. Mientras los estudiantes se encuentran en los primeros grados de primaria, la diferencia entre ambos grupos no es muy notoria; sin embargo, a partir del tercer o cuarto grado empiezan a trabajarse en la escuela contenidos más especializados que van aparejados con su respectivo lenguaje especializado y sus correspondientes modos de pensar. Es en ese momento que la brecha entre los niños que llegaron con ventaja y los que no empieza a profundizarse, sobre todo porque la escuela no suele enseñar explícitamente en qué consiste el lenguaje de la escuela y qué podemos hacer para dominarlo. Para los niños que se enfrentan con el lenguaje escolar recién en la escuela, surge el problema, además, de sentir que sus variedades vernáculas de lenguaje no son valoradas en ese ámbito. Dado que el aprendizaje se relaciona estrechamente con nuestra identidad, para tener éxito en la escuela es indispensable sentir que uno pertenece y es valorado

[...] como parte del grupo social en el que tiene lugar el aprendizaje [...]. Los niños no sienten que pertenecen a la escuela si sus prácticas [basadas en su hogar] son ignoradas, denigradas y no son usadas. No pueden sentir que pertenecen cuando lo esencial es adquirir variedades académicas del lenguaje y no se les proporciona ninguna ayuda al respecto, mientras ven a otros niños obtener altas notas por lo que han aprendido en casa y no en la escuela.¹⁷

En efecto, las prácticas discursivas (es decir, las formas de uso del lenguaje que responden a ciertos patrones comunes) están vinculadas con los contextos en que se usan y adquieren distintas valoraciones. Así, los usos del lenguaje cotidianos, familiares o domésticos son percibidos como menos prestigiosos que los usos académicos, más propios del contexto escolar. De hecho, la escuela

17. Ibid., p. 33.

es una instancia fundamental para el reforzamiento del lugar privilegiado del lenguaje escolar o académico.

Ahora bien, en el contexto de la escuela pública peruana, la relación con el lenguaje escolar no solo es complicada para los estudiantes. Los maestros y maestras también experimentan serias dificultades en su relación con el lenguaje de la escuela, el cual les resulta complejo, opaco y hasta inaccesible. Ello se evidencia en las prácticas de enseñanza que hemos visto en una sección anterior: los maestros identifican a la escritura con la copia y a la lectura con la repetición, trabajan los textos de forma muy superficial a partir de preguntas con respuesta única y escatiman las explicaciones o exposiciones de contenidos. En general, lo que observamos es que los maestros evaden más o menos deliberadamente las situaciones que implican una elaboración lingüística de su parte y optan por apoyarse en la repetición o la copia. Ello supone que en la escuela se provee a los estudiantes de muy escasas oportunidades de interacción con la variedad académica del lenguaje, indispensable para el éxito escolar.

Es interesante en este punto volver a las entrevistas que hicimos a los maestros en 2009. En todos los casos, estos manifiestan que se relacionan con el lenguaje escolar o académico básicamente a través de su labor profesional. Así, la lectura (salvo excepciones) está circunscrita al trabajo, a la escuela: se lee información o noticias sobre el sector educativo, libros de texto, literatura para niños, temas pedagógicos en el marco de talleres de capacitación o como preparación para las clases. En palabras de los maestros:

Yo leo cuando tengo, prácticamente, una obra que tengo que dar a los niños y la tengo que leer.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Piura, 2009)

Tengo el internet en casa. Me entro al portal de educación para ver noticias, algunas cosas. Del Minedu, de educación, para ver algunas noticias. A veces, si ingreso a mi MSN... busco las noticias; por ejemplo, estaba leyendo sobre el censo que va a ser en el 2009, este año para los niños de segundo grado... También busqué en internet algunos temas sobre cuentos creativos, entro a internet para sacar cuentos, algún tema que me interese busco la información. En otra ocasión, buscaba un cuento relacionado a valores.

(Entrevista a profesor. Escuela urbana de Lima, 2009)

Fuera de las necesidades que impone su ocupación, los maestros no suelen leer mucho. La lectura más común es la de diarios populares y locales. Los primeros están presentes en las casas y las aulas, y es claramente el material impreso con el que más se relacionan los maestros. Dichos diarios se caracterizan por presentar información diversa sobre lo que ocurre a escala nacional y regional con un lenguaje informal, empleo de jerga, frases cortas, uso de la segunda persona, entre otros elementos. Otra lectura que suelen mencionar siempre los maestros es la de la Biblia. También mencionan que leen “obras”, pero muy pocos son capaces de señalar algún título o autor concreto:

[Leo] todos los días cuando compro el periódico *La Hora*. Me gusta porque se relaciona más con los diferentes asentamientos humanos, de la problemática piurana. Te habla más... es más directo con las cosas que se necesitan.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Piura, 2009)

Yo leo diario nacional, regional. No tengo una sección [favorita] específica. Prácticamente, no es que *lea lea*, sino que yo ojeo todos los titulares. Sería engañarte decirte que yo me siento a leer todas las noticias. Los títulos nada más, es lo único que hago.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Iquitos, 2009)

[...] mi periódico... Eh, generalmente, *Trome*. ¿Para qué te voy a decir que leo otra cosa? Ni *República*, eso ya sería mentirte [risas], o *El Comercio* o *El Peruano*, ¿para qué te voy a mentir? Mi *Trome*, que cuesta cincuenta céntimos nomás. 'Tá bien, pues, ¿no?

(Entrevista a profesor. Escuela urbana de Lima, 2009)

Ahora bien, la escasa y complicada relación de los maestros con el lenguaje académico no se expresa solamente a través de las interacciones que establecen con los estudiantes en el aula. En general, tanto el lenguaje del currículo como el de los textos escolares y de los documentos normativos del sector Educación parecen resultar opacos para los docentes. De hecho, los documentos educativos oficiales incluyen un tipo de lenguaje que corresponde a lo que conocemos como una variedad especializada o técnica del lenguaje, propia de algún campo específico del conocimiento; en este caso en particular, el de la pedagogía. En tanto discurso especializado, muchos de los términos utilizados, así como la misma construcción sintáctica de los textos, pueden resultar difíciles de comprender. Ahora bien, el propio hecho de ser ambiguo y oscuro le otorga al discurso pedagógico (como a cualquier lenguaje especializado)¹⁸ un viso de autoridad. En efecto, no es un lenguaje común, cotidiano; y la formación que reciben los maestros no los prepara para entenderlo ni cuestionarlo.

Frente a ello, los docentes se ven en la necesidad de desarrollar interpretaciones propias acerca de las propuestas oficiales. En la siguiente cita, por ejemplo, un docente explica cómo aplica el *enfoque comunicativo textual* en la enseñanza de la lectura y la escritura.

18. Mehan (2000), por ejemplo, discute el caso del discurso especializado utilizado por los psicólogos en contextos educativos. Frente a la imposibilidad de decir algo respecto de términos técnicos desconocidos, los no psicólogos optan por aceptar la autoridad del discurso psicológico, pues no poseen la pericia necesaria para dialogar, preguntar o cuestionar dicho discurso.

Dicho enfoque supone que los estudiantes se acerquen a la lectoescritura a partir de diversos tipos de textos en situaciones comunicativas reales y que aprendan a desenvolverse en distintos registros lingüísticos; el maestro, sin embargo, destaca el bienestar emocional del estudiante:

Sí, claro. Sí, adaptamos, claro, [el enfoque comunicativo textual]. Por ejemplo, los alumnos no comprenden, pero no se estresan. En ese caso, a través del juego, de repente, utilizamos, que los alumnos se expresen y que se sienta parte de ese grupo y que no tenga vergüenza. Entonces, ese enfoque comunicativo textual nos facilita pues también que de tal manera que los alumnos se exteriorice que sus sentimientos, sus emociones, lo que podría ser. En muchos aspectos, eso nos facilita siempre. Casi la mayoría de los profesionales trabaja con ese enfoque de la comunicación.

(Entrevista a docente. Escuela rural de Amazonas, 2014)

En esta otra cita, por otro lado, un maestro define los *procesos pedagógicos* y los *procesos didácticos*. Su explicación muestra que el docente utiliza dichos conceptos como una suerte de etiquetas que no cuentan con mayor contenido:

Los procesos pedagógicos son siete procesos pedagógicos. Y los momentos son tres. Son tres momentos que... No es igual, son diferentes, este... Bueno, yo siempre empiezo con el inicio y el desarrollo y el final de la clase. Y en una comprensión de textos, por decir tiene su antes, su durante, y su después una lectura, desde luego. Y tú sabes que hay que respetar esos procesos pedagógicos, esos procesos pedagógicos y los procesos también estos que llaman, estos acá por decirte el antes y el después son procesos didácticos, llamados. Y los siete procesos pedagógicos son muy diferentes, pero que van desde, van de la mano con los momentos, que va de la mano desde luego con los, con los procesos didácticos.

(Entrevista a docente. Escuela rural de Puno, 2014)

Ninguno de los dos maestros hace alusión a algún aspecto específico del enfoque comunicativo textual o de los procesos pedagógicos y didácticos; sin embargo, es interesante destacar que tampoco los ponen en cuestión o los critican. Más bien, ante la pregunta del entrevistador, los maestros redefinen los conceptos según términos y experiencias que les resultan más manejables. En otras palabras, la dificultad del discurso pedagógico para el maestro cancela la posibilidad de diálogo entre dicho discurso y los docentes; se pierde así la posibilidad de negociar formas de implementar de manera concreta en el aula los lineamientos pedagógicos planteados desde el Estado central, pues los maestros optan por seguir haciendo lo que saben o están acostumbrados a hacer en las aulas, aunque tal vez ahora lo llamen de otra forma o le den un barniz de innovación pedagógica. Es lo que hemos visto en la última viñeta en que los estudiantes redactaron textos a partir de la fuerte lluvia que sufrió la escuela.

Las citas anteriores contrastan fuertemente con el discurso (y las prácticas) de los maestros cuando se les pregunta si usan estrategias especiales para mejorar los resultados de los estudiantes en la ECE. Veamos:

Ah, ya, las pruebas. Entonces, supongamos que a mí me toca elaborar la prueba para tomar todo primer grado. Un ejemplo, yo hago mi prueba. Le digo: “¿Qué quieren ustedes?”. Un día antes: “¿Qué temas?”. “Tal”, listo. Tengo mi *laptop*, tengo acá para modificar. Entonces, les digo a los colegas: “Nadie sale”. Será diez minutos empezamos la prueba. Para que ellos no digan que le he enseñado a mi alumno o que estoy en ventaja yo y ellos están en desventaja, agarramos la *laptop* entre los cinco. Este es el modelo, antes de imprimir. Y ahí, en la fotocopiadora: “Este examen voy a tomar”. Y ellos, ¿qué hacen? Mis colegas vienen, me revisan mis cuadernos. Le dicen si esas preguntas yo he hecho en mi cuaderno. Pero si me ve que yo he hecho esa pregunta a mis alumnos, me dicen: “Oye, tú estás haciendo fraude”, como se dice. No, nosotros no hacemos. Entonces, los cinco nos juntamos,

nuestro salón tienen unas fichas. Los niños, para que no hagan bulla, están concentrados. Los cinco profesores no nos movemos para nada. Mandamos a otra persona a que imprima y nos trae las fichas y nos sorteamos los profesores del primero. Supongamos del “A” hasta el “E”. Sorteamos qué salón me toca a mí para ir a controlarlos. Sin que yo sepa qué salón. Sacamos el sorteo, ¿y yo qué hago? Tenemos 10 a 15 minutos para responder las preguntas; nos juntamos cinco salones, los cinco profesores a revisar. Mientras que los niños están con una fichita, no tenemos profesor a cargo. Terminamos, listo. ¿Sabe qué? Tengo diez, supongamos un ejemplo que tengo a cuatro, un ejemplo que tenga con “B” y así sucesivamente dando. Nos juntamos y al día siguiente sacamos nuestro cuadrito, hacemos nuestra matriz y nuestro bosquejo cuánto ha salido con “A”, con “B” y en qué nivel estoy: nivel 1, nivel 2 o nivel -1. Empezamos a comparar. Entonces, decimos: “Tal pregunta no pudo responder mi alumnito, entonces tenemos que modificar”. Así de simple.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Moquegua, 2013)

Lo que la maestra está describiendo es el sistema desarrollado por los docentes en su escuela en Ilo, Moquegua, para entrenar a los estudiantes en la resolución de evaluaciones de opción múltiple con miras a superar progresivamente los resultados que obtienen en la Evaluación Censal de Estudiantes. La profesora relata que los docentes se turnan para elaborar pruebas por grados y se aseguran de que todos los estudiantes estén en igualdad de condiciones y que no haya algunos que conozcan los ítems de evaluación con anterioridad. No solo el formato utilizado parece ser similar al de la ECE (preguntas de opción múltiple); los docentes reproducen también el modo en que se aplica la prueba (de forma simultánea, con “cuidadores” que no son los docentes a cargo del aula) y el análisis de sus resultados: tres posibles niveles de logro.

En este caso, pareciera que las prácticas de medición del Ministerio de Educación convergen con las escolares y resultan bastante

más legibles para el docente que el discurso del currículo, que, como vimos, puede resultar complejo e inaccesible.

Simplificación y rutinización: el maestro como funcionario

Las prácticas de los maestros en las aulas y el lugar que ocupa el lenguaje en su configuración no resultan solamente de cuestiones pedagógicas, sino que responden también a configuraciones ideológicas y a estructuras de poder. Una variable más a considerar en este análisis tiene que ver con el hecho mismo de la condición de burócrata del maestro; más específicamente, de *burócrata de la calle*, tal como lo conceptualiza Lipsky (2010). Como veremos a continuación, la dimensión burocrática del maestro contribuye también a la forma que toman sus prácticas en el aula.

De acuerdo con el autor, para el burócrata de la calle es prácticamente imposible realizar una buena labor debido a los múltiples elementos que impiden que ello ocurra, tales como contar con pocos recursos, carecer de control sobre sus actividades, hacer frente a metas poco claras con respecto a su labor y, en general, trabajar en condiciones poco alentadoras. La estrategia de los funcionarios para lidiar con el problema de no poder cumplir adecuadamente con su trabajo es triple: en primer lugar, estos

[d]esarrollan patrones de práctica que tienden a limitar la demanda, maximizar la utilización de los recursos disponibles y obtener conformidad de los clientes por encima de los procedimientos previstos por sus agencias. Organizan su trabajo de manera que encuentran soluciones en medio de las limitaciones de recursos. Segundo, modifican su concepción del trabajo de manera que bajan o restringen sus objetivos y así reducen la brecha entre los recursos disponibles y el logro de objetivos. Tercero, modifican su concepción sobre la materia

en bruto con la que trabajan —sus clientes— para hacer más aceptable la brecha entre sus logros y metas.¹⁹

La primera estrategia se concreta a través del establecimiento de *rutinas y simplificaciones*. Lipsky destaca la importancia de entender cómo funcionan dichas rutinas y simplificaciones, pues el resultado final de dichas operaciones es lo que los ciudadanos experimentamos como políticas públicas. En el aspecto pedagógico, las rutinas y simplificaciones que implementan los maestros se concretarían, sobre todo, en la existencia de prácticas de enseñanza repetitivas y poco demandantes que, sin embargo, mantienen cierta legitimidad a partir de la ritualización.

Con respecto a lo segundo, la modificación de la concepción del trabajo a realizar se da a través de maniobras de *racionamiento y desigualdad*. Básicamente, se trataría de concentrar los pocos recursos disponibles en las personas que harían mejor uso de ellos. Para el caso de la escuela, podríamos pensar en las concepciones de los maestros acerca de que hay niños que “pueden aprender” y otros que no, pero también en aquellos temas que el docente considera que vale la pena enseñar para niños de cierto “tipo” (por ejemplo, los niños menos privilegiados deben concentrarse en el trabajo de lectura, escritura y operaciones básicas de matemática). Esto va más allá de que el maestro tenga dificultades para enseñar en ciertas áreas curriculares debido a las limitaciones de su formación. Gracias a estas maniobras, los burócratas de la calle logran reducir la brecha entre sus capacidades y los objetivos de su trabajo.

Por último, la modificación de las concepciones sobre sus “clientes” consiste básicamente en responsabilizar al ciudadano y a su entorno de la situación en que se encuentra. De esta manera, el

19. Lipsky 2010: 2015-2021.

burócrata evita tener que enfrentarse con sus propias limitaciones o las del sistema para el que trabaja. Para el caso del sistema educativo, Lipsky señala que “[s]i los niños son percibidos como primitivos, racialmente inferiores o culturalmente desfavorecidos, los maestros no pueden culparse a sí mismos si no logran progresos”.²⁰

En línea con los temas que hemos desarrollado en este trabajo, la estrategia de simplificación del maestro como burócrata llevaría a que la tarea de enseñar a los estudiantes se reduzca a la puesta en práctica de un modelo de interacción básico que supone que el docente pregunte y el estudiante responda lo que el maestro espera, que la retroalimentación esté ausente salvo cuando se trata de aspectos de forma y que las explicaciones por parte del docente sean escasas. De manera similar, constituye una simplificación, por ejemplo, trabajar la lectura mediante la repetición y la escritura a partir de la copia. Por otro lado, las percepciones de los maestros acerca de los estudiantes y sus familias los llevarían a aplicar la estrategia de racionamiento en favor de los alumnos menos rurales, menos pobres, en desmedro de aquellos niños y niñas que, como veíamos en una sección anterior, llegan “casi vacíos de conocimientos” a la escuela. Finalmente, la estrategia de modificar las concepciones sobre los “clientes” de los maestros puede verse claramente en el hecho de que ubican la responsabilidad en el logro de aprendizajes de los estudiantes en dichos alumnos y en sus familias, lo cual los exime, como docentes, de su responsabilidad con respecto al tema.

Todo lo anterior cobra especial relevancia si pensamos en que los funcionarios de la calle enseñan a los ciudadanos cómo navegar el sistema (cómo lidiar con el Estado) y qué se espera de ellos (cierta forma de comportarse, el respeto a determinadas convenciones). El hecho de que la relación entre maestro y estudiante sea tan intensa y

20. Lipsky 2010: 3420.

larga (varios años, varias horas al día, durante los años de formación del carácter de la persona) contribuye a que el espacio de la escuela, en general, y del aula, en particular, sea crucial para la forma en que aprendemos a relacionarnos con el Estado. Esto es aún más importante en el caso de la escuela pública, y sobre todo de las escuelas públicas “para pobres”, los cuales no tienen posibilidad de elección.

En estos procesos intervienen también las expectativas de los burócratas y la experiencia concreta de que el trato no es igual para todos los ciudadanos. De hecho, de acuerdo con Lipsky, “[l]os burócratas de la calle cuyas reacciones psicológicas son más poderosas son los maestros”,²¹ pues estos transmiten a los niños sus expectativas y afectan su rendimiento.

Sobre este punto, resulta pertinente detenerse en la experiencia de los maestros en la elección de su carrera y las experiencias que esto supuso. Volvemos, para ello, a las entrevistas que realizamos a los maestros de cinco ciudades en 2009. Para la mayor parte de los docentes que formaron parte de dicho estudio, la carrera docente era claramente la mejor opción por elegir debido a sus oportunidades de ingresar a una universidad o instituto pedagógico, la “facilidad” de los estudios y la posibilidad de obtener un puesto de trabajo estable dentro de la estructura estatal (todo lo anterior muchas veces impulsado por sus familias):

Yo quería ir a la universidad, pero mi papá me exigió el [instituto] pedagógico.

(Entrevista a profesor. Escuela urbana de Iquitos, 2009)

Mi visión siempre ha sido ser farmacéutica... pero la economía de mi mamá no permitía que la estudie.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Huamanga, 2009)

21. Lipsky 2010: 1729.

No quería ser maestro porque nuestros profesores en el colegio nos decían: “No deben de ser maestros”, y la verdad yo tenía vergüenza de ser maestro. Yo estaba ya estudiando ingeniería de minas en la San Cristóbal de Huamanga, entonces todos estos problemas sociales [el conflicto armado interno] nos han malogrado, y ya pues, nos quedamos en medio camino ya. Y acá había muchos de mis compañeros [a quienes] sus familias les han puesto para ser profesor en la chacra. Entonces, mi papá me dijo: “Puedes irte a la chacra si quieres”; entonces dije: “Qué vergüenza, cómo voy a ir, no importa, voy a esperar algo mejor”. De ahí, la universidad paraba por tres meses, seis meses, hasta se suspendía todo el semestre. Entonces, mi papá había conversado con sus amigos; entonces, le habían dicho que necesitaban un profesor de matemática, un reemplazo, en Huanta. Entonces: “¡Ya, ya!”, dije yo, quiero conocer porque Huanta es ciudad, y ahí me fui.

(Entrevista a profesor. Escuela urbana de Huamanga, 2009)

En el caso de las mujeres entrevistadas, muchas de ellas señalaban también la compatibilidad de la ocupación docente con la maternidad. En algunos casos, la docencia llegaba como segunda opción luego de haber llevado algunos cursos de otra carrera que se hacía muy compleja o muy larga. En otras ocasiones (pocas), la docencia era claramente una vocación desde un inicio:

Yo quise ser profesora desde transición. Mi profesora se encariñó conmigo porque rápido aprendí a leer. Ahí desarrollé la idea de querer ser profesora, y nunca cambié de idea.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Arequipa, 2009)

Mi papá quería que estudie leyes, me mandó a Lima, no quería que fuera profesora porque iba a ganar muy poco. Pero a mí me gustaban los niños, yo quería ser profesora de inicial. Pero cuando regresé de Lima ya habían dado el examen para inicial en el pedagógico, así que me matriculé en primaria no más.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Iquitos, 2009)

Hay en común en todos los casos una enorme dificultad para lograr concretar la carrera: la mayor parte de los docentes entrevistados en 2009 realiza sus estudios durante los años ochenta, época de mucha turbulencia y violencia política e inestabilidad institucional. Es difícil ingresar al centro de estudios superiores (algunos se preparan durante dos años o más), una vez dentro hay que lidiar con la corrupción en la entrega de notas y certificados, las carencias económicas son enormes, muchos deben migrar a otras ciudades para realizar sus estudios. Las prácticas preprofesionales son muy heterogéneas: para algunos resultaron indispensables, para otros fueron una simple obligación que cumplir. Una vez concluida la carrera, debe recurrirse a contactos para conseguir plazas como docentes en zonas urbanas: la mayoría no los tiene y entran al sistema a través de una plaza en la escuela rural:

Yo siempre he radicado en la provincia de Chincheros, pero al casarme me fui a vivir a un lugar que se llama Uripa... De Uripa me fui a Abancay a gestionar un trabajo, y me lo dieron, y estaba más o menos a 14 horas de camino, casi día y medio sería. El pueblito se llamaba Santa Rosa... Está entre Ongoy y Ocobamba, en Chincheros. Para llegar allí, tenía que salir a las seis de la mañana de Uripa, llegaba a las cuatro o cinco de la tarde a Huajana, otro distrito, y en Huajana pernoctar ahí. Luego, en la madrugada, generalmente salía a las cuatro de la mañana o cinco, con otros colegas también, a pie, no había carro, a pie hasta Santa Rosa. Llegábamos a las nueve. De nueve a doce y de dos a cinco de la tarde se dictaban las clases.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Huamanga, 2009)

Me vine a Arequipa de Espinar, Cuzco, porque me dijeron que estaban postulando. Yo tenía carta de mi profesor para el jefe de personal, que era como un dios; él decidía todo. Me recibió y me hizo hacer unos trámites y me dijo que había una plaza de primaria en zona rural, Vito. Y después me presenta a unas personas que estaban allí en la oficina y les dice: "Acá tienen a su profesora de primaria".

Eran los padres de familia de Vito que habían venido a reclamar porque tres meses ya que sus niños estaban sin maestro.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Arequipa, 2009)

Además del hecho de que la docencia no fue la primera opción vocacional de muchos maestros y de que conseguir una plaza presentó múltiples dificultades, también ocurre que los maestros sienten que la formación que recibieron en la universidad o en el instituto superior resulta insuficiente para enfrentar la labor pedagógica en las aulas. Los maestros entrevistados indican que aprenden a ser maestros en la práctica, la primera vez que se enfrentan a un grupo de estudiantes, por lo general, en una escuela rural. La mayoría de docentes señala al respecto que lo aprendido durante sus estudios fue inútil una vez en el aula, no solo por el predominio de cuestiones teóricas sobre cuestiones prácticas durante su formación, sino también porque el modelo educativo que se tiene en cuenta para todo efecto corresponde a una escuela urbana polidocente, muy alejada de la realidad a la que tenían que enfrentarse:

Discrepo bastante con la formación que nos ha dado la universidad; yo egresé de la universidad, pero no me han dado todos los elementos como debe de ser. Entonces, no me forjaron bien, ¿no? Y entonces, ¿dónde yo aprendí? En cero, trabajando, cometiendo errores garrafales, malogrando inclusive niños, ¿no? Forjarme como profesor ha sido muy difícil, la universidad no me ha dado; simplemente, la parte teórica y memorística, y había que aprobar para sacar buena nota, y así optar un título y así optar una licenciatura para salir a las aulas, pues, pero una verdadera forja para ser maestro, cómo tratar niños, cómo manejar textos... no.

(Entrevista a profesor. Escuela urbana de Huamanga, 2009)

Este inicio de carrera marca profundamente a los docentes y a la relación que establecerán con su profesión en el futuro. Por un

lado, los maestros recurren a su propia experiencia como estudiantes y a su recuerdo de los profesores que preferían en su época escolar. La mayoría de ellos tienen recuerdos muy vívidos de algún maestro o maestra al que admiraban por ser estricto y autoritario, pero al mismo tiempo efectivo en lograr aprendizajes. Por lo general, se trata de un maestro que es percibido como de una clase social superior, lo cual contribuye a la admiración que se siente por él. Adicionalmente, los recuerdos de la propia escolarización están indesligablemente conectados con el aprendizaje de la lectura y la escritura:

He tenido buenas profesoras en primaria. Tenían sus comodidades, venían en sus autos, tenían sus esposos, parece que eran de buena posición económica, pero se relacionaban bien con nosotros, en una escuela pública de pueblo joven. Y no solo mi escuela. Había otra al frente de mi casa donde los profesores de muy buena posición eran, muy bien preparados.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Arequipa, 2009)

Recuerdo a mi profesora de cuarto de primaria, pero le tenía un pánico, porque si no sabías ella tenía su regla doble, y te daba. Yo pienso que con la sangre entraba la letra, y mucho; yo he aprendido bastante porque pensaba: “No voy a dejar que la profesora me dé”. No quería que la profesora me castigue ni que los otros chicos me digan burra.

(Entrevista a profesora. Escuela urbana de Iquitos, 2009)

Por otro lado, los maestros descubren que su propia experiencia y el recuerdo de sus profesores no son suficientes para desenvolverse en el aula y para interactuar con la comunidad que les exige cumplir un papel mucho mayor que el de maestro. Así, las difíciles condiciones de trabajo y las demandas de la profesión contribuyen a que los docentes pongan en práctica las estrategias para lidiar con la función docente que señala Lipsky.

Capítulo 5

A MODO DE CONCLUSIÓN



El Estado es una construcción social que proviene de ideas y representaciones, por un lado, y de los actores que lo representan y sus prácticas, por otro. Es con dichos actores y sus prácticas que las personas interactúan cotidianamente y forman, a su vez, sus ideas y representaciones sobre el Estado.¹ Este texto se centra en las prácticas de un actor estatal en particular y en los impactos que estas podrían tener en la configuración de las relaciones entre la sociedad y el Estado: el maestro de escuela. Entendemos, en esta línea, que no es solo el Estado quien necesita poner en práctica ciertas estrategias que le permitan hacer legible a la sociedad, sino que desde la misma sociedad se hace indispensable también darle sentido a un Estado cuyas prácticas y discurso pueden resultar opacos. El maestro sería, en este contexto, un actor clave en dos niveles: por un lado, debe hacer legibles *para sí mismo* el discurso y las prácticas del Estado para poder desempeñarse como docente y, por otro, funge como una suerte de *traductor* de dicho Estado ante la comunidad de estudiantes y sus familias, los cuales no necesariamente demandan lo mismo de la educación pública que los diversos ámbitos del Estado.

1. Gupta 1995, Migdal y Schlichte 2005.

Como cualquier otro, el Estado peruano pone en juego estrategias orientadas a hacer legible y manejable la enorme diversidad de las interacciones que ocurren localmente.² En el campo educativo y luego de las reformas de los años noventa, estas estrategias se manifiestan, entre otras formas, en la presencia de un currículo nacional único, orientado al desarrollo de competencias en los estudiantes basadas en principios democráticos. El proceso de constante reelaboración por la que ha pasado dicho currículo ha terminado por lograr cierto consenso en el discurso actual, que enfatiza la labor de la escuela en la construcción de una ciudadanía democrática, deliberante y participativa, y explicita el hecho de que los aprendizajes en lectura, escritura y matemática son insuficientes si no se orientan hacia el desarrollo de una sociedad que respeta la diversidad y los derechos de todos. Para formar ciudadanos con estas características, el currículo propone una serie de orientaciones pedagógicas que enfatizan el análisis crítico, el pensamiento complejo y la reflexión. Lo anterior, sin embargo, no ha llegado a cristalizarse en acciones concretas de política ni en la agenda de la discusión educativa en el país, salvo para cuestionar de manera poco informada la pertinencia de ciertos enfoques, principalmente el de género, en las escuelas.

La otra gran estrategia estatal en el ámbito educativo consiste en la existencia de un sistema nacional de evaluación de los aprendizajes escolares que, paulatinamente, ha logrado posicionarse como uno de los mecanismos más explícitos a través de los cuales el Estado se hace presente en el territorio nacional. Este sistema, más que un discurso paralelo al del currículo, se constituye como un conjunto de prácticas cuya finalidad y racionalidad parece resultar mucho más familiar a los diversos actores del sistema educativo. Así,

2. Scott 1998.

mientras el currículo es fuente de controversia y cuestionamiento,³ y aún está lejos de actualizarse en las aulas, las prácticas de medición de aprendizajes gozan de una legitimidad casi generalizada en los diversos niveles del sector educativo y se implementan con regularidad en las aulas. De hecho, la ECE, por un lado, ha logrado convertirse en una de las herramientas principales a partir de la cual se toman decisiones de política en los distintos niveles del sector, y, por otro, ha conseguido dinamizar de manera importante lo que ocurre en las aulas, las escuelas, los organismos intermedios del sector y hasta los gobiernos regionales.⁴ Lo anterior, como hemos visto, podría estar contribuyendo a mantener las condiciones de desigualdad que llevan a que la situación socioeconómica sea uno de los principales predictores de éxito en la ECE.

Ahora bien, no debemos suponer que la puesta en marcha de las estrategias estatales implica necesariamente que estas sean efectivas. De hecho, en un país como el Perú, de desigual presencia estatal a lo largo del territorio y donde la inestabilidad institucional es la norma más que la excepción, resulta esperable que los mecanismos de legibilidad establecidos desde el Estado presenten mayores dificultades entre los llamados a implementarlos localmente. En ese sentido, se justifica más aún centrar nuestra mirada en la traducción y adaptación realizada por los maestros en las aulas.

En primer lugar, como hemos visto, los maestros han adoptado ciertos aspectos del enfoque curricular y pedagógico propuesto por el Estado central que podrían proporcionar la apariencia de que

-
3. El currículo es cuestionado por sectores conservadores de la opinión pública y la comunidad educativa que se encuentran en contra de que se incluya el enfoque de género en la educación. Véase al respecto Guerrero 2018.
 4. Esta situación se ha intensificado a partir de 2014 con el otorgamiento de incentivos económicos a directores y maestros de escuela en función de los resultados obtenidos por sus estudiantes en la ECE.

dicho enfoque se implementa en el aula. Así, por ejemplo, hay una constante participación de los estudiantes, pero esta suele estar mediada por el maestro, quien, por lo general, busca respuestas únicas que le permitan avanzar con la sesión que ha planificado. Algo similar ocurre con las constantes tareas en grupo y sus correspondientes presentaciones orales frente al resto del aula, las cuales no merecen mayores comentarios, salvo para corregir la ortografía o su apariencia. Por otra parte, el trabajo de contenidos en el aula suele hacerse de manera muy superficial y esquemática, privilegiando los productos que los estudiantes elaboran con ellos —como gráficos o cuadros sinópticos, idealmente en papelotes que son expuestos ante todos y luego copiados en los cuadernos— antes que el diálogo sobre los temas, la investigación al respecto o su profundización. Es así como los maestros han traducido el enfoque propuesto a partir de las reformas de los años noventa: esta es la manera en que actualizan en el aula el hecho de que es el estudiante y no el maestro quien debe ser el centro de los procesos en el aula; que son las competencias y no los contenidos los ejes alrededor de los cuales se deben organizar la enseñanza y el aprendizaje.

Se trata, entonces, de darle un barniz de pedagogía activa a lo que ocurre en las aulas cuando, en realidad, nos encontramos frente a simulacros de enseñanza que obtienen su legitimidad a partir de la ritualización de ciertas acciones como la repetición, la copia y la reducción del conocimiento a etiquetas (Luykx 1999). Ello ocurre, en parte, debido a las limitaciones de formación de los docentes y su necesidad de recurrir a prácticas que les permitan —tanto a ellos como a sus estudiantes— guardar las apariencias.⁵ Sucede también, tal como hemos visto previamente, debido a la dificultad

5. Hornberger y Chick 2001.

que el lenguaje escolar y pedagógico supone para los maestros,⁶ la cual va aparejada con un reconocimiento del poder y la autoridad de dicho lenguaje. En efecto, a diferencia de lo que ocurre en otras sociedades, donde el lenguaje de socialización familiar de los maestros tiene múltiples puntos de encuentro con el lenguaje escolar,⁷ en el caso del Perú, ni los maestros ni los estudiantes suelen tener mayor relación con patrones discursivos propios de la escuela antes de llegar a ella.

Ahora bien, las prácticas de enseñanza que despliegan los docentes se enmarcan también en el hecho de que se trata de funcionarios que siguen una lógica burocrática; y la dificultad intrínseca del trabajo del burócrata los lleva a utilizar diversas estrategias para poder cumplir con sus labores a pesar de los limitados recursos de los que disponen. En esta línea, podemos entender la presencia de prácticas de enseñanza repetitivas y poco demandantes como una forma de simplificar el trabajo a partir de rutinas. Asimismo, los prejuicios y percepciones de los maestros acerca de los estudiantes y sus familias pueden entenderse como factores cruciales en la toma de decisiones acerca de cómo racionar los pocos recursos disponibles, por ejemplo, para determinar en qué contenidos y acciones hay que concentrarse. Por último, el hecho de que los docentes atribuyan la responsabilidad de los aprendizajes de sus estudiantes a factores familiares y socioeconómicos resultaría siendo una estrategia de modificación de las concepciones sobre sus “clientes” tendiente a minimizar la exigencia sobre su propio desempeño como maestros.

6. Luykx 1999, Gee 2004.

7. Véase, por ejemplo, el estudio fundacional de Heath (1983) que encuentra que los maestros comparten el patrón de literacidad de la escuela en sus núcleos familiares, lo cual los lleva a reaccionar de manera negativa frente a otros patrones de literacidad que traen los niños a la escuela, que han sido socializados en ellos en sus familias.

En suma, las prácticas de enseñanza de los maestros serían el resultado de la adaptación que realizan de los mandatos oficiales, en el espacio concreto del aula, a partir de sus propias creencias sobre el proceso educativo, los distintos insumos con los que cuentan y las diversas demandas a las que se enfrentan. En efecto, los lineamientos curriculares y metodológicos, los materiales educativos de los que dispone el maestro, la formación que ha recibido, su relación con el lenguaje escolar, las demandas burocráticas del sistema y las exigencias del contexto local con respecto a la educación que deberían recibir niños y niñas, así como la alineación del docente con determinadas orientaciones pedagógicas o sus concepciones sobre la finalidad de la educación escolar, se entrecruzan en un complejo tramado que el maestro debe *hacer legible*, desde su particular posición, lo que da lugar así a las prácticas de enseñanza concretas que podemos observar en las aulas.

El tema de las demandas a las que se enfrenta el maestro como funcionario es crucial. Por una parte, el Estado demanda, al menos en el plano del discurso, la implementación de un currículo orientado a la construcción de una ciudadanía que se relaciona críticamente con el conocimiento y que valora la diversidad; mientras que, por otra parte, ese mismo Estado demanda obtener buenos resultados en una evaluación única estandarizada en la que, casi por definición, dicha relación crítica con el conocimiento no tiene mayor lugar. Paralelamente, como hemos visto, desde las escuelas, tanto las familias como los maestros (aunque en diversas proporciones) demandan que los estudiantes aprendan a leer y escribir, y a realizar operaciones matemáticas básicas, así como a asumir ciertas formas de comportamiento y determinadas maneras de hablar propias de la escolaridad.

¿Cómo conciliar el discurso de un Estado preocupado (al menos en apariencia) por la educación para la ciudadanía y el diálogo

con un Estado cuyas prácticas están orientadas a la cuantificación y la respuesta única? ¿Cómo conciliar lo anterior con las demandas de las familias y con lo que los mismos maestros consideran que debe hacer la escuela en el Perú? Frente a esta multiplicidad de demandas, los maestros utilizan aquello que, según Lipsky (2010), caracteriza al burócrata de la calle: la *discrecionalidad*. En efecto, en tanto “[l]os burócratas no son neutrales, [estos] interpretan las reglas y programas siguiendo sus propias preferencias y prejuicios”.⁸ Las prácticas que observamos en las aulas resultan de decisiones (más o menos deliberadas, más o menos conscientes) que toman los maestros acerca de cómo implementar el currículo y el enfoque pedagógico, qué prácticas usar en el aula y qué y cómo deben aprender los estudiantes. En el ejercicio de la discrecionalidad del maestro, influyen sus concepciones acerca del Estado, la burocracia del sector, la escuela, los estudiantes y sus familias, así como de sus posibilidades y limitaciones en lo pedagógico. Así, frente a la incompatibilidad de las demandas recibidas, el maestro encuentra algunas soluciones que parten de su experiencia de vida y de su particular posición y relación con el Estado como funcionario y ciudadano.

Las soluciones puestas en práctica por los maestros frente a lo anterior, como hemos visto a lo largo de este texto, han pasado por tomar solo algunos aspectos de las reformas curriculares y pedagógicas, aquellos que les resultan manejables y que son lo suficientemente aceptables como para que, al menos en apariencia, sea posible observar un cambio en los procesos que ocurren en las aulas. En otras palabras, no se trata solo de prácticas de enseñanza, sino de las técnicas que utiliza el maestro para lidiar con el Estado, quien logra mantener cierta posición de autoridad en el aula no

8. Dubois 2018: 1007.

porque maneje los contenidos o domine el lenguaje escolar, sino porque es el único que hace las preguntas y tiene las respuestas. Tal vez el hecho que muestra de manera más explícita lo anterior es que los maestros no están dispuestos a recoger aportes y preguntas de los estudiantes que podrían enriquecer enormemente la calidad de las interacciones en el aula, probablemente porque no saben qué hacer con ellos.

Lo anterior nos lleva a apuntar dos aspectos relevantes para esta reflexión que requieren de mayor estudio. Por un lado, podemos entender las estrategias de los maestros como una respuesta frente a las reformas que se les proponen, y que se pretende que implementen en un contexto caracterizado por una institucionalidad débil e inestable, uno en el que las reglas de juego pueden cambiar constantemente (y de hecho lo hacen).⁹ ¿Por qué esforzarse en transformar las prácticas pedagógicas en el aula según unos lineamientos que podrían variar en un periodo más corto que largo? ¿No tendría más sentido, en nuestra realidad, realizar solo algunos cambios superficiales que, además, se alinean mejor con las prácticas tradicionales de la escuela peruana? Por otra parte, es interesante también anotar que, a pesar de los cambios que han supuesto para la condición docente el acelerado crecimiento de la cobertura educativa y las reformas del sistema, es un hecho comprobable que maestros y maestras cuentan con un nivel de autonomía en las aulas que les permite ejercer su labor de cierta manera que no es precisamente la que el Estado estipula.

9. Sobre el hecho de que las democracias latinoamericanas se caractericen por patrones de cambio institucional de “reemplazo constante”, es decir, donde las reglas tienen siempre la posibilidad de ser cambiadas de manera radical, pues la situación es de permanente inestabilidad, véase Levitsky y Murillo 2012.

En este proceso de encontrar soluciones, la existencia de un sistema de evaluación estandarizada —al que el Estado le otorga centralidad a partir de sus acciones y políticas— ha contribuido a darle legitimidad a las estrategias que han desarrollado los maestros para adaptar y traducir el discurso del Estado que se plasma en el currículo. En efecto, frente al discurso opaco del currículo,¹⁰ el cual presenta a los maestros ciertas representaciones e imágenes idealizadas de lo que se espera lograr a través de la escolarización, las prácticas de medición resultan para los docentes concretas, comprensibles, conocidas. Eso explica que se hayan extendido y replicado sin mayor cuestionamiento y que sean, actualmente, uno de los factores que más dinamiza las escuelas. Adicionalmente, el sistema de evaluaciones estandarizadas no necesita apelar a un plano representativo abstracto, sino que se vincula con consecuencias concretas de la práctica en sí misma: obtener buenos puntajes, recibir incentivos monetarios, adquirir prestigio, lograr el involucramiento de las familias, entre otras. Por otra parte, se trata de una práctica que se alinea con facilidad con lo que los maestros están acostumbrados a hacer: plantear preguntas que buscan una respuesta única.

Se trata, en síntesis, de prácticas que resultan mucho más legibles para la comunidad educativa en general y para los maestros en particular, sobre todo si nos remitimos a los orígenes de la escuela como institución y a la función que cumple en el fortalecimiento de una idea determinada de Estado, con ciertos valores y criterios únicos:

Las escuelas no fueron establecidas originalmente para promover [...] un espíritu de investigación en libertad [...]. Esperar que un Estado

10. Recordemos que existe poca claridad entre los maestros incluso acerca de los conceptos básicos alrededor de los cuales se estructura el currículo, tales como *competencia* o *desempeño*.

permita que sus escuelas sirvan propósitos distintos de aquellos de la estructura política nacional es esperar que un Estado no se comporte como tal.¹¹

Siguiendo esta línea,

[...] la esencia de la educación es que solo hay una respuesta correcta para un problema o una pregunta. La esencia de una orientación universalista es que solo hay una manera correcta de comportarse dentro de la sociedad como un todo.¹²

Así, la existencia de exámenes o evaluaciones estandarizados (sobre todo si están organizados como parte de un sistema eficiente y ordenado) reforzaría la idea de que existe una uniformidad de criterios desde el Estado, en tanto todos son evaluados de la misma manera, con la misma prueba, incluso en el mismo momento.¹³ Pero, adicionalmente, serviría para que los maestros se sientan validados en la puesta en práctica cotidiana que hacen de algo que podríamos llamar la *pedagogía de la respuesta correcta*. Como hemos mostrado a lo largo de este texto, el rasgo característico de dicha pedagogía estaría en la ausencia de diálogo. Se trata del factor común entre las prácticas de enseñanza más extendidas en las aulas peruanas: repeticiones, copias, carencia de explicaciones y de elaboraciones lingüísticas, preguntas que se suceden hasta dar con la respuesta única que espera el maestro, intervenciones de los estudiantes que

11. Cohen 2000 [1971]: 2173.

12. *Ibid.*, p. 2194.

13. Hay que acotar en este punto que el Ministerio de Educación ha hecho un importante esfuerzo por diseñar evaluaciones de comprensión de lectura y matemática en diversas lenguas originarias del Perú. Se trata de un valioso intento de lograr más coherencia entre los ideales declarativos del currículo y las prácticas de medición.

no son consideradas si no encajan en el guion propuesto y que solo reciben comentarios referidos a aspectos formales o accesorios. La respuesta correcta se viste, además, de ciertas formalidades, de un cumplimiento ritualístico de las sesiones de clase; en suma, de elementos que permitan establecer con la mayor claridad posible la distinción entre *lo escolar* y lo que está por fuera de ello.

Ahora bien, las prácticas de enseñanza cotidianas y concretas que resultan de la forma en que los maestros hacen legible lo abstracto del discurso del Estado no solamente nos dicen algo sobre ellos, sino que también nos permiten proponer algunas interpretaciones acerca de lo que estas prácticas significan para la configuración de las relaciones que los estudiantes y sus familias establecen con el Estado.

Un primer aspecto por destacar al respecto está en el hecho de que los maestros son eficaces en lograr que el Estado se haga presente en la escuela para los estudiantes y sus familias. En efecto, los maestros consiguen que se reconozca que existen niveles superiores de autoridad¹⁴ que deciden qué se aprende en la escuela y cómo, y cómo dichos aprendizajes son evaluados periódicamente. Los docentes refuerzan este efecto a partir de la clara separación que proponen entre el ámbito escolar y el familiar y comunal. Así, existen contenidos y aprendizajes propiamente escolares, así como ciertas formas de hablar, comportamientos y modales que son propios de la escuela, y no tienen lugar fuera de ella.

Lo anterior refuerza la posición del maestro como agente del Estado y representante de esa instancia superior con la cual los ciudadanos se ven en la necesidad de relacionarse. Es por ello que el tipo de interacción que establecen los docentes con sus estudiantes cobra tanta importancia, pues se constituye en una suerte de

14. Mitchell 2006, Ferguson y Gupta 2002.

modelo de relación con el Estado. Y, como hemos visto a lo largo de este texto, las características fundamentales de dicha interacción son la relación esquemática, fragmentaria y superficial con el conocimiento a partir de la copia y la repetición, la elevada valoración de los aspectos formales y la falta de consideración a los aportes y opiniones de los estudiantes. Ello nos da indicios acerca del tipo de ciudadano que la escuela peruana está formando: ciudadanos que no han construido capacidades para la deliberación ni para el diálogo, y, por lo tanto, se encuentran lejos de “hacerse preguntas, descubrir la información relevante, hacer deducciones, identificar un problema, plantear hipótesis, buscar datos y examinar su validez, [y] proponer soluciones diversas”,¹⁵ condiciones necesarias para participar activamente en un Estado democrático.

En efecto, nuestra escuela está lejos de formar estudiantes capaces de comprender diversas perspectivas; de entender relaciones de causalidad; de identificar evidencia para una argumentación; de realizar inferencias y abstracciones a partir de los hechos, términos y conceptos propios de los contenidos temáticos de las diversas áreas curriculares propias de la escuela.¹⁶ Solo de esa manera aprendemos a pensar críticamente y a analizar y evaluar argumentos a partir de evidencia, lo que nos prepara para participar en la vida pública.¹⁷ Todo ello supone, además, un tratamiento en profundidad de los temas, preguntas de calidad que busquen respuestas originales y no premeditadas, tiempo para que los estudiantes dialoguen entre sí, así como la incorporación de las respuestas previas de los estudiantes en las repreguntas del docente.¹⁸

15. Canals y Pagès 2011: 39.

16. Sandahl 2013.

17. Löden 2014: 117.

18. Applebbe, Langer, Nystrand y Gamoran 2003.

Ello no quita, sin embargo, que la escuela forme ciudadanos que, al igual que los maestros, desarrollan sus propias estrategias para lidiar con el Estado. En efecto, el hecho de marcar claramente la diferencia entre el ámbito estatal y el familiar o comunal, así como el énfasis en la importancia de los aspectos formales del lenguaje, por ejemplo, resultan útiles para que los estudiantes puedan navegar la complejidad de las relaciones entre el Estado y la sociedad. En otras palabras, una interacción como la que observamos en la siguiente viñeta no es neutral, así como no es neutral la maestra que participa en ella. Se trata de enseñarle a la niña que pide permiso para ir al baño que hay cierto lenguaje que se debe utilizar cuando nos hallamos en una situación formal, cuando hablamos con una autoridad, cuando queremos que nos concedan un pedido:

A: Profesora, voy a lavarme a los baños.

P: Pide permiso.

A: Voy a lavarme las manos.

P: Ven, Dariana, ¿cómo se pide permiso? “Voy a lavarme las manos”, ¿así? ¿Cómo se dice?

A: Profesora, voy a lavarme las manos... Profesora, permiso para ir a lavarme las manos.

(Comunicación, tercer grado. Escuela urbana de Moquegua)

En suma, es cierto que la escuela peruana parece no estar cumpliendo con las tareas básicas para consolidar la posición de un país en camino al desarrollo económico; ello se observa tanto desde la incoherencia entre el discurso y las prácticas del Estado central como desde las prácticas y concepciones de los maestros, ninguno de los cuales estaría contribuyendo a “nivelar la cancha” para los estudiantes menos privilegiados ni a construir ciudadanía tal como la plantea el currículo. Pero lo anterior no quiere decir que algo no se construya en el aula, pues, a partir de su compleja posición frente

al Estado y de su propia experiencia de la desigualdad, el maestro toma una serie de decisiones acerca de lo que hace o no y sobre lo que dice o no en el aula, en función de sus propias nociones acerca de la mejor manera de preparar a los estudiantes para sobrevivir en el Perú. En esa línea, podría entenderse el énfasis que dan los docentes al manejo del castellano y de las formalidades, y al hecho de que los estudiantes sepan “las respuestas correctas” como habilidades que los maestros desarrollan en ellos para que puedan sobrevivir en un sistema fundamentalmente desigual y poco democrático.

Para finalizar, quisiéramos decir que consideramos que la contribución de este texto está más en la formulación de nuevas preguntas y aristas para la investigación y la política educativa que en el planteamiento de respuestas concluyentes. Ello incluye el hecho de utilizar marcos conceptuales que combinan aportes de las ciencias sociales y de la pedagogía, lo cual permite un camino de ida y vuelta entre lo teórico y lo empírico. Esperamos, de esta manera, haber contribuido con ideas que puedan ser tomadas en cuenta al momento de plantear propuestas para la mejora de la formación de los docentes, de las prácticas de enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes en aras de construir una escuela que luche contra la desigualdad a través de la formación de verdaderos ciudadanos.

REFERENCIAS



- APPLEBEE, Arthur, Judith LANGER, Martin NYSTRAND y Adam GAMORAN
2003 “Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English”. *American Educational Research Journal*, vol. 40, n.º 3: 685-730.
- ARAGÓN, Jorge, Carolina DE BELAUNDE, Mariana EGUREN y Natalia GONZÁLEZ
2014 Estudio sobre escuelas y regiones exitosas según resultados en la evaluación censal (ECE) de las instituciones educativas primarias públicas regulares. Informe de investigación.
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON
1977 *Reproduction in education, culture and society*. Londres: Sage.
- CALERO, Jorge y Álvaro CHOI
2012 “La evaluación como instrumento de política educativa”. *Presupuesto y Gasto Público*, n.º 67: 29-42.
- CANALS, Roser y Joan PAGÈS
2011 “El conocimiento social y su contribución a la competencia social y ciudadana”. *Aula de Innovación Educativa* n.º 198: 35-40.

COHEN, Yehudi

2000 [1971] “The shaping of men’s minds: Adaptations to imperatives of culture”. En Bradley Levinson et ál. (ed.), *Schooling the symbolic animal: Social and cultural dimensions of education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers (Kindle edition).

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2007 *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación del Perú.

CONTRERAS, Carlos

1996 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CUENCA, Ricardo

2003 *El compromiso de la sociedad civil con la educación. La sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad)*. Lima: Minedu, GTZ y KfW.

CUETO, Santiago, Gabriela GUERRERO, Juan LEÓN, Mayli ZAPATA y Silvana FREIRE

2013 *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo? Una mirada al caso peruano*. Lima: Grade.

DAS, Veena y Deborah POOLE

2017 “El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas” (pp. 177-219). En Pablo Sandoval (ed.), *Las máscaras del poder. Estado, etnicidad y nacionalismo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

DE BELAUNDE, Carolina

2006 “Del currículo al aula. Reflexiones en torno de la incorporación de lo local en la escuela pública”. En Carmen Montero (ed.), *Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

DE BELAUNDE, Carolina, Natalia GONZÁLEZ y Mariana EGUREN

2013 *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad)*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- DIBÓS, Alessandra, Susana FRISANCHO y Yolanda ROJO
2004 *Propuesta de evaluación de Formación Ciudadana*. Documento de Trabajo UMC, n.º 8. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- DOHERTY, R. William, R. Soleste HILBERG, Georgia EPALOOSE y Roland G. THARP
2002 “Standards performance continuum: Development and validation of a measure of effective pedagogy”. *The Journal of Educational Research*, vol. 96, n.º 2: 78-89.
- DUBOIS, Vincent
2018 “The state, legal rigor, and the poor: The daily practice of welfare control”. En Tatjana Thelen, Larissa Vettters y Keebet von Benda-Beckmann (eds.), *Stategraphy. Toward a relational anthropology of the state*. Nueva York: Berghahn Books (Kindle edition).
- EGUREN, Mariana y Carolina DE BELAUNDE
2016 Estudio cualitativo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura en instituciones educativas que implementan la educación intercultural bilingüe (EIB). Informe de investigación.
- EGUREN, Mariana, Carolina DE BELAUNDE y Natalia GONZÁLEZ
2005 *Recursos desarticulados: el uso de textos en la escuela pública*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- ESPINOZA, G. Antonio
2013 *Education and state in modern Peru. Primary schooling in Lima 1821-c. 1921*. Nueva York: Palgrave Macmillan (Kindle edition).
- FERGUSON, James y Akhil GUPTA
2017 “Espacializando Estados: hacia una etnografía de la gubernamentalidad neoliberal” (pp. 305-342). En Pablo Sandoval (ed.), *Las máscaras del poder. Estado, etnicidad y nacionalismo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- FERRER, Guillermo
2004 *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?* Documento de Trabajo n.º 45. Lima: Grade.

- FERRER, Guillermo y Patricia ARREGUI
 2003 *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterios para guiar futuras aplicaciones*. Lima: Grade.
- FOXLEY, Alejandro
 2012 *La trampa del ingreso medio. El desafío de esta década para América Latina*. Santiago de Chile: Ceplan.
- GEE, James Paul
 2004 *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. Londres: Routledge (Kindle edition).
 2014 “Decontextualized language: A problem, not a solution”. *International Multilingual Research Journal*, vol. 8, n.º 1: 9-23.
- GONZÁLEZ, Natalia, Mariana EGUREN y Carolina DE BELAUNDE
 2017 *Desde el aula. Una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- GUADALUPE, César, Juan LEÓN, José RODRÍGUEZ y Silvana VARGAS
 2017 *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Forge.
- GUERRERO, Gabriela
 2018 *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas*. Lima: Forge.
- GUPTA, Akhil
 1995 “Blurred boundaries: The discourse of corruption, the culture of politics, and the imagined state”. *American Ethnologist*, vol. 22, n.º 2: 375-402.
 2005 “Narratives of corruption: Anthropological and fictional accounts of the Indian state”. *Ethnography*, vol. 6, n.º 1: 5-34.
- HAMRE, Bridget y Robert Pianta
 2005 “Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?”. *Child Development*, vol. 76, n.º 5: 949-967.

- HEATH, Shirley
1983 *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HORNBERGER, Nancy H., y J. Keith Chick
2001 “Co-Constructing School Safetime: Safetalk Practices in Peruvian and South African Classrooms” (pp. 31-56). En Monica Heller y Marilyn Martin-Jones (eds.). *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Londres: Abex Publishing.
- HOWES, Carollee
2000 “Social-emotional classroom climate in childcare, child-teacher relationships and children’s second grade peer relations”. *Social Development*, n.º 9: 191-204.
- HUBER, Ludwig y Leonor LAMAS
2017 *Deconstruyendo el rombo. Consideraciones sobre la nueva clase media en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA
s. f. Docentes en el sistema educativo, según nivel y modalidad, 2008-2016. Disponible en: <www.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/education/> (última consulta: 30/04/19).
- s. f. Matrícula escolar en el sistema educativo, según nivel, modalidad y sector, 2008-2016. Disponible en: <www.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/education/> (última consulta: 29/04/19).
- LEÓN ZAMORA, Eduardo
2018 *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. Lima: EnAcción, Grade, Tarea.
- LEVINSON, Bradley
2000 “Introduction. Whither the symbolic animal? Society, culture, and education at the millenium”. En Bradley Levinson et ál., *Schooling the symbolic animal: Social and cultural dimensions of education*. Lanham: Roman & Littlefield Publishers (Kindle edition).

- LEVITSKY, Steven y María Victoria MURILLO
 2012 “Construyendo instituciones sobre cimientos débiles: lecciones desde América Latina”. *Politai*, vol. 3, n.º 5: 17-44.
- LIPSKY, Michael
 2010 *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. Nueva York: Russell Sage Foundation (Kindle edition).
- LÖDÉN, Hans
 2014 “Citizenship education, national identity and political trust: The case of Sweden”. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, n.º 2: 116-136.
- LUYKX, Aurolyn
 1999 *The citizen factory: Schooling and cultural production in Bolivia*. Nueva York: SUNY Press.
- MAYBIN, Janet
 2009 “Broader view of language in school: Research from linguistic ethnography”. *Children & Society*, vol. 23: 70-78. Disponible en: <DOI:10.1111/j.1099-0860.2008.00177.x>.
- MCNEIL, Linda
 1986 *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- MEHAN, Hugh
 2000 “Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation”. En Bradley Levinson et ál., *Schooling the symbolic animal: Social and cultural dimensions of education*. Lanham: Roman & Littlefield Publishers (Kindle edition).
- MIGDAL, Joel y Klaus SCHLICHTÉ
 2005 “Rethinking the state” (pp. 1-40). En Klaus Schlichte, *The dynamics of states: The formation and crises of state domination*. Aldershot: Ashgate.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
 1993a *Diagnóstico del currículo de educación primaria*. Lima: PNUD, GTZ, MED.

- 1993b *Procesos pedagógicos, remuneraciones y condiciones del trabajo del docente*. Lima: PNUD, GTZ, MED.
- 2008 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Minedu.
- 2014 Decreto de Urgencia N.º 002-2014. En *El Peruano*, 28 de julio.
- 2016 *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu.
- MITCHELL, Timothy
 2009 “Society, economy, and the state effect” (pp. 169-186). En Aradhana Sharma y Akhil Gupta (eds.), *The anthropology of the state: A reader*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- NYSTRAND, Martin
 1997 *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- PAGES, Joan y Antoni SANTISTEBAN
 s. f. “Educar para la ciudadanía hoy”. Este documento forma parte de la investigación ¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía. Disponible en <<http://docplayer.es/19301251-La-educacion-para-la-ciudadania-hoy-1.html>> (última consulta: 15/04/19).
- PIANTA, Robert, Jay BELSKY, Nathan VANDERGRIFT, Renate HOUTS y Fred MORRISON
 2008 “Classroom effects on children’s achievement trajectories in elementary school”. *American Educational Research Journal*, vol. 45, n.º 2: 364-397.
- PIANTA, Robert, Karen LA PARO, Chris PAYNE, Martha COX y Robert BRADLEY
 2002 “The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes”. *Elementary School Journal*, vol. 102, n.º 3: 225-238.

PROYECTO DEMOCRACIA

2016 *La ciudadanía desde la escuela: calidad educativa, expectativas y aprendizajes*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Fundación Gustavo Mohme Llona.

RIVAS, Axel

2015 *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Buenos Aires: Fundación Cipepec.

RODRÍGUEZ, Carlos

2018 *El establecimiento de la evaluación del rendimiento escolar dentro de la agenda educativa en el Perú (1992-1996)*. Lima: Escuela de Gobierno y Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica del Perú.

ROMÁN, Marcela y Francisco MURILLO

2014 "Uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas como criterio de elección y selección de escuelas". *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, vol. 7, n.º 1: 5-7.

SABOL, Terri, Sandra SOLIDAY HONG, Robert Pianta y Margaret BURCHINAL

2013 "Can rating pre-K programs predict children's learning?". *Science*, vol. 341, n.º 6148: 845-846.

SANDAHL, Johan

2013 "Being engaged and knowledgeable: Social science thinking concepts and student's civic engagement in teaching on globalisation". *Nordidactica-Journal of Humanities and Social Science Education*, vol. 3, n.º 1: 158-179.

SCOTT, James

1998 *Seeing like a state. How certain schemes to improve the human condition have failed*. New Haven: Yale University Press (Kindle edition).

SEMPÉ, Lucas y Patricia ANDRADE

2017 *Evaluación de uso de informes de la Evaluación Censal de Estudiantes en la escuela*. Informe final: proyecto Forge. Lima: Grade.

TAPIA, Jessica y Santiago CUETO

2017 *El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú*. Informe final. Lima: Grade.

THELEN, Tatjana, Larissa VETTERS y Keebet von BENDA-BECKMANN

2018 *Stategraphy. Toward a Relational Anthropology of the State*. Nueva York: Berghahn Books (Kindle edition).

UNESCO

2017 *Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada*. Lima: Unesco.

VAILLANT, Denise y Cecilia ROSSEL (eds.)

2006 *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: Preal.

YOUNG, Betty y Sharon LEE

2005 "The effects of a kit-based science curriculum and intensive science professional development on elementary student science achievement". *Journal of Science Education and Technology*, vol. 14, n.ºs 5-6: 471-481.

A partir de observaciones de clases y de entrevistas a docentes realizadas durante más de una década en diversas regiones del país, este libro explora las características de la pedagogía de la respuesta única que impera en las aulas y su influencia en la construcción de ciudadanos. Maestros y maestras enfrentan un Estado contradictorio que, por un lado, propone un currículo nacional orientado a la formación de ciudadanos democráticos, deliberantes y críticos; pero, por otro, concentra sus recursos en un sistema de medición de aprendizajes que no deja mayor espacio para establecer relaciones críticas con el conocimiento. Frente a esta incompatibilidad, y debido a la precariedad de sus recursos, los maestros optan por privilegiar la apariencia de intercambio y de construcción conjunta de conocimientos. Así, se forman ciudadanos cuya relación con el Estado está signada por la sobrevaloración de formalidades y rituales y por la ausencia de diálogo.

Programa Institucional Estado y Sociedad en el Perú de Ingreso Medio

